

Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger,
Philippe Losego & Olivier Maulini

Les directeurs au travail

Une enquête au cœur des établissements
scolaires et socio-sanitaires

Cet ouvrage montre que le métier de directeur d'établissement scolaire ou socio-sanitaire, souvent présenté comme une fonction, est aussi un travail, susceptible d'une observation et d'une mesure. Il se compose d'une « foule de petites choses à faire » presque invisibles et d'un organigramme complexe de dossiers ouverts, d'actions à mener et à justifier. Le métier consiste aussi à accepter des décalages entre ce travail réel, souvent prosaïque, et l'imaginaire du rôle. Enfin, il implique des expériences professionnelles marquées par des épreuves subjectivement et objectivement vécues, reliées aux évolutions politiques et économiques autant qu'aux difficultés à répondre aux besoins et aux ambivalences des interlocuteurs: collaborateurs, usagers, familles, supérieurs hiérarchiques.

Fondé sur une importante enquête menée en Suisse Romande, ce portrait collectif des directeurs au travail interpellera l'ensemble des acteurs du domaine étudié. Bien au-delà, il offre matière à réfléchir à tout professionnel occupant une fonction de direction, de formation et de prise décision.

Monica Gather Thurler est professeure associée retraitée et membre fondatrice du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) à l'Université de Genève.

Isabelle Kolly Ottiger est professeure et responsable des programmes de formation postgrade en direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires à la Haute Ecole de travail social de Genève.

Philippe Losego est professeur et responsable du groupe de recherche sociologique sur le travail à l'école à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.

Olivier Maulini est professeur associé dans le domaine de l'analyse du métier d'enseignant et responsable du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) à l'Université de Genève.

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

ISSN 0721-3700

Les directeurs au travail

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Georges Felouzis, Rita Hofstetter, Nicole Rege Colet, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger,
Philippe Losego & Olivier Maulini

Les directeurs au travail

Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»
«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

Publié avec le soutien de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, de la Haute École de Travail Social HES-SO de Genève et du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Réalisation couverture: Didier Studer, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-2595-0 br.

ISSN 0721-3700 br.

ISBN 978-3-0343-2597-4 EPUB

ISBN 978-3-0343-2596-7 eBook

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-3-0343-2598-1 MOBI

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© 2017 by Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Philippe Losego & Olivier Maulini and Aline Meyer / Carl Denecker / Chantal Tchouala / Laetitia Progin.
Wabernstrasse 40, CH-3007 Berne, Suisse
info@peterlang.com, www.peterlang.com

PETER LANG
 open



Open Access: Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Sommaire

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	
Diriger le travail: un travail opaque, mais un travail aussi <i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini</i>	3
PREMIÈRE PARTIE	
LES DIRECTEURS AU TRAVAIL	45
CHAPITRE 1	
Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction <i>Philippe Losego</i>	51
CHAPITRE 2	
Des dossiers pour diriger – Préoccupations et division du travail <i>Philippe Losego</i>	81
CHAPITRE 3	
Sous le travail réel: la conception du rôle et le travail espéré <i>Olivier Maulini, Laetitia Progin, Aurélien Jan et Chantal Tchouala</i>	109
DEUXIÈME PARTIE	
LE TRAVAIL À L'ÉPREUVE	161
CHAPITRE 4	
Des urgences ralenties <i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	171

CHAPITRE 5	
Des partenariats défiants	185
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	
CHAPITRE 6	
Une exigence reconnaissante	197
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	
CHAPITRE 7	
Une communication stratégique	219
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	
CHAPITRE 8	
Un pouvoir de service	233
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	
CHAPITRE 9	
Une autonomie contraignante	247
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker et Aline Meyer</i>	
CONCLUSION GÉNÉRALE	
De la réalité du travail au réalisme de sa gouvernance?	261
<i>Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini</i>	
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	291
NOTES BIOGRAPHIQUES DES AUTEUR(E)S	317

Remerciements

L'enquête qui a abouti à la rédaction de cet ouvrage a été réalisée par une équipe de chercheurs en provenance de trois institutions partenaires: l'Université de Genève, la Haute école de travail social de Genève et la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Notre Collectif ainsi constitué d'Analyse du travail réel des Directions Romandes d'Établissements scolaires et socio-sanitaires (CADRE) a reçu le soutien financier du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS, projet n° 100013_125052), à qui nous exprimons notre gratitude.

Nous tenons avant tout à remercier, pour leur collaboration, les nombreux directeurs et directrices qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'observation, notamment ceux qui ont supporté nos regards indiscrets et nos questions plus ou moins inquisitrices tout au long de la semaine de shadowing. À ceux-là s'ajoutent les membres du Groupe d'accompagnement qui a œuvré à affiner notre connaissance du terrain et nos manières d'en rendre compte. L'impératif d'anonymat nous empêche de nommer tous ces partenaires, pas de leur exprimer notre reconnaissance pour le temps et la confiance qu'ils nous ont accordés.

Aucune règle ne nous empêche par contre de saluer chaleureusement les personnes qui, bien que n'étant pas au nombre des signataires du présent ouvrage, ont plus ou moins significativement participé à la conception de la recherche, à la récolte des données et à leur analyse: Sandrine Breithaupt, Catherine Claude Velan, Caroline De Rham, Gregory Durand, Héloïse Dürler, Aurélien Jan et Cyril Petitpierre.

Et notre merci spécial va à David «N-Vivo» Perrenoud pour son appui technique dans l'usage du logiciel d'analyse qualitative des entretiens et à Manuel Perrenoud pour sa relecture minutieuse du manuscrit.

Introduction

Diriger le travail: un travail opaque, mais un travail aussi

*Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger,
Philippe Losego et Olivier Maulini*

Trois métiers de l'humain sont réputés «impossibles» à exercer: éduquer, soigner et gouverner (Cifali, 1999; Esquieu, 2013; Glée & Mispelblom Beyer, 2012; Mispelblom Beyer, 2006). *A fortiori*, que penser du gouvernement de l'éducation et du travail social, activité contingente, agissant sur des activités également contingentes? Tout travail «sur autrui» (Dubet, 2002) suppose d'adresser la parole et d'accorder de l'attention à des êtres humains qui sont parties prenantes de l'interaction (Tronto, 2009): les gestes à accomplir par les travailleurs (et leurs critères de légitimation) imposent une solidarité avec les interlocuteurs et une asymétrie en même temps. Ces gestes sont donc complexes par définition. Diriger un établissement scolaire, voire une institution sociale ou socio-sanitaire, peut l'être encore plus, puisque travailler sur ceux qui travaillent sur autrui implique deux liens, donc deux transactions qui sont elles-mêmes en balance: celle qui attache le chef de proximité à ses employés, et celle qui l'oblige, avec eux, vis-à-vis des usagers et du pouvoir central, à être le garant de leurs intérêts.

Comment le travail *sur* et *avec* autrui est-il aujourd'hui dirigé? Qui prend les décisions, au nom de quelle autorité, établie et/ou négociée de quelle façon, dans quel cadre normatif et/ou à travers quelles interactions? Comment les directeurs¹ d'institutions éducatives ou socio-sanitaires

1 Le masculin utilisé dans cet ouvrage est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de directeurs

orientent-ils le travail de leurs subordonnés auprès des élèves, des patients, des résidents, de leurs familles, bref, des destinataires *et* partenaires de leur activité? Et que nous apprend ce travail de l'évolution du lien social à l'ère de l'«invention de soi» (Kaufmann, 2004), de l'«idéal au travail» (Dujarier, 2006), de la «performance totale» (Jany-Catrice, 2012), de l'«insécurité sociale» (Castel, 2013) ou même de la «fin des sociétés» (Touraine, 2013)? Avant d'enquêter sur le terrain, voyons ce que la recherche et l'expérience des acteurs ont déjà à nous apprendre du travail de direction tel qu'il s'opère ordinairement, à distance plus ou moins respectable de ce qu'on pourrait en attendre. Nous allons le faire dans ce chapitre introductif, en exposant tour à tour:

- Ce que dit la recherche sociologique sur le travail des cadres en général.
- Comment se disent, se pensent et s'exercent les fonctions dites de leadership en contexte démocratique.
- En quoi une direction professionnalisée et une autonomie relative des établissements sont supposées renforcer l'action publique en améliorant son efficacité.
- L'intérêt d'aborder l'activité de direction comme un «travail intermédiaire».
- L'implication de ces quatre postulats pour l'étude empirique d'une activité d'encadrement certes spécifique, mais qui est d'abord un travail, avec ses buts et ses contraintes, ses gratifications et ses sollicitations.

LE TRAVAIL DES CADRES

Le présent ouvrage s'inscrit au moins partiellement dans la sociologie du travail, de l'activité et des groupes professionnels dont il nous faut rappeler les évolutions récentes avant de montrer les spécificités du métier de directeur ou de directrice d'établissement.

La sociologie du travail est un champ structuré par deux démarches concurrentes: l'une consiste à replacer les groupes professionnels dans les grandes évolutions de la société, l'autre se centre sur l'activité (Stroobants, 1993). Nous avons choisi la deuxième voie. Ce choix est

que de directrices, de collaborateurs que de collaboratrices, de travailleurs que de travailleuses.

aujourd'hui relativement commun, mais il n'en a pas toujours été ainsi. Pour cela, il a fallu quelque peu changer le statut du travail dans la sociologie. Autrefois convoqué pour valider des macro-théories sociologiques (aliénation, théorie de l'action, etc.), le travail est devenu peu à peu un objet «en soi», dans lequel on essaie d'investir le moins de théories possible *a priori*. Cependant, analyser le travail de cadres, tels les directeurs d'établissement, n'est pas chose aisée.

LE TRAVAIL DE DIRECTION EXISTE-T-IL?

«Les cadres travaillent-ils?» s'interrogeait Montmollin (1984) dans une note de lecture qu'il consacrait au célèbre ouvrage de Boltanski (1982) sur *Les cadres*. Il reprochait à l'auteur de n'aborder en aucune manière le contenu du travail. Ce fait illustre la manière dont la sociologie a longtemps traité ce groupe professionnel: comme une catégorie sociale, assortie de réflexions sur l'ambiguïté de son statut dans les rapports sociaux, sur sa représentation professionnelle, sur les représentations sociales du cadre, sur les stratégies pour apparaître comme un groupe social homogène, etc. mais en négligeant ce qui, tout de même, légitime le salariat: l'activité.² Sans connaître cette recension à l'époque, nous avons souvent posé la question homologue pour notre enquête: «les directeurs travaillent-ils?». Non que nous doutions de ce travail, mais nous étions surpris de la rareté des publications décrivant le travail de direction. Hormis l'ouvrage de Barrère (2006) sur les directeurs d'établissement scolaire et un ouvrage collectif (Barbier, Chauvigné & Vitali, 2011) publié pendant notre recherche sur le travail de direction, nous trouvons surtout profusion d'ouvrages de management décrivant les *fonctions* de la direction (cf. *infra*), c'est-à-dire à la fois ses justifications et les attentes institutionnelles ou organisationnelles qu'elle suscite, mais peu de chose sur le travail réel.

Dans cette idée naïve selon laquelle les directeurs ne travailleraient pas, on trouve en fait deux idéologies différentes: la critique de la bureaucratie, parasite ou inefficace, qui inspire des jugements à l'emporte-pièce (comme on le verra plus loin) et la critique de l'exploitation,

2 Cette manière de «tourner autour du pot» de la part de la sociologie du travail n'est pas sans rappeler la manière d'éviter de traiter des contenus d'enseignement par la sociologie de l'éducation (Losego, 2014).

selon laquelle le dirigeant fait travailler les salariés subalternes *donc* ne travaille pas. Cette idée a beau relever d'une sorte de sens commun, la sociologie du travail des trente glorieuses (1945-75) l'a implicitement reprise à son compte, considérant le travail ouvrier comme le seul travail (Vatin, 2006), négligeant de ce fait le travail administratif, qu'il relève du secteur public, du secteur tertiaire ou même des «cols blancs» des entreprises industrielles et parmi ceux-ci, *a fortiori* celui des cadres et dirigeants. Ainsi, le travail consistait à fabriquer des objets matériels. Les sociologues le situaient «en bout de chaîne» (De Terssac, 2006, p. 195) en excluant donc le travail de conception, d'organisation, et la manipulation de symboles (écriture, calculs, contrôles et réglages de machines, etc.) ainsi que la capacité d'action du travailleur, prisonnier d'une définition complètement hétéronome de ses tâches. Au vrai, l'analyse du travail ouvrier se préoccupait moins de l'activité réelle que de valider les grands récits théoriques tels que l'aliénation ou l'exploitation, et surtout la destruction des métiers artisanaux (Bidet, 2011).

Le travail des cadres est entré dans le champ sociologique par l'analyse des organisations (Crozier, 1963, 1965; Crozier & Friedberg, 1977). Mais symétriquement à la sociologie du travail, la sociologie des organisations y a surtout recouru pour valider une théorie générale de l'autonomie des acteurs en étudiant plutôt des attitudes face au travail que le travail lui-même. Les cadres étaient envisagés du point de vue du pouvoir, à la fois comme producteurs de règles et comme stratèges, rarement comme travailleurs. Par ailleurs, la sociologie américaine des professions, plutôt centrée sur les professions libérales, et partagée dans des conflits entre le fonctionnalisme justifiant ces professions par les besoins de la société et l'interactionnisme considérant leur existence de manière plus contingente, n'apporte pas non plus de description du travail d'organisation. Enfin, concernant les dirigeants, les travaux de Mintzberg (1973) resteront isolés bien longtemps alors que le travail des patrons est encore aujourd'hui une catégorie ignorée de la sociologie du travail (Bouffartigue, 2001).

Il existe pourtant une sociologie des cadres, qui bien que marginale s'est développée depuis le début des années 1970 (Benguigui & Monjardet, 1970). Cependant elle s'est surtout préoccupée de donner une place dans l'espace social à cette catégorie. En définitive, le gros de la sociologie des cadres est une sociologie des classes «moyennes supérieures» et particulièrement une sociologie de «l'invention» de cette catégorie par la société française depuis les années 1930 (Boltanski, 1982;

Bouffartigue & Gadéa, 2000). Aujourd'hui, elle se focalise sur sa destruction par la mondialisation (Bouffartigue, 2001; Bouffartigue, Gadéa & Pochic, 2011) ou sur sa position ambiguë (dominante/dominée) dans le cadre des grandes restructurations du capitalisme depuis les années 1990 (Flocco, 2015). Les préoccupations relèvent plutôt de la sociologie de la construction et de la dynamique des classes sociales, à mi-chemin entre l'objectivité des constructions politico-statistiques et la subjectivité des sentiments d'appartenance.

L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

D'où vient alors l'intérêt récent de la sociologie pour l'activité des cadres? Il vient d'abord de l'intérêt tout aussi récent pour l'activité *tout court*. La question pourrait être posée à l'envers. D'où vient qu'on ne s'y soit pas intéressé avant? Pour le sens commun, le travail et l'activité sont presque synonymes. Pour le sociologue, le travail a longtemps été un paradigme permettant de décrire toute la société, à travers les notions de rapports sociaux (ou rapports sociaux de production), de classes sociales, d'exploitation, de domination, de pouvoir, d'autonomie, voire d'insertion sociale. Il n'est donc pas étonnant que les sociologues aient longtemps négligé ce qui paraissait soit trivial, soit inutilement compliqué, soit éventuellement utile comme simple support pour «vérifier» les grandes hypothèses.

Malheureusement, ou heureusement pour la richesse de l'analyse sociologique, depuis les années 1980, la société s'est ingénierie à se complexifier, à brouiller les cartes, et les évolutions postfordistes du travail sont venues ébranler les anciennes catégorisations qui servaient à penser le travail: la réduction du secteur industriel au profit du secteur tertiaire a obligé à se décentrer par rapport au travail productif pour aborder les services. L'opposition entre la «conception» et «l'exécution», s'est estompée dans la mesure où la catégorie des cadres tend à éclater en des niveaux de qualification très divers (Bouffartigue *et al.*, 2011) et où leur travail est mis sous contrôle (Dietrich, 2001). Certains emplois considérés comme de haut niveau professionnel correspondent en réalité à des tâches routinières privées d'autonomie (Crawford, 2010). Dans le même temps, une autonomie est octroyée, ou plutôt imposée, à certains postes ouvriers (Monchatre, 2004). Dans les deux cas (ouvriers ou cadres), l'autonomie n'est plus nécessairement opposée à l'aliénation mais peut au contraire être une autre forme d'exploitation (Cousin, 2008, Flocco, 2015). La dialectique autonomie vs hétéronomie ne sert plus à hiérarchiser les postes.

Par ailleurs, le travail ouvrier requiert aujourd'hui des compétences formelles, notamment dans l'expression écrite (Cochoy, Garel & De Terssac, 1998) alors que les diplômés de l'enseignement supérieur ne donnent plus nécessairement accès à des postes de cadre (Frickey & Primon, 2001).

Enfin, la plupart des postes de travail, quel que soit leur niveau hiérarchique, s'éloignent de l'activité productive du fait de la médiation par des dispositifs qui prennent de plus en plus en charge la production, conduisant les travailleurs à effectuer des tâches de contrôle requérant moins d'habiletés manuelles et plus de connaissances techniques ou scientifiques. La «téléaction» (Bidet, 2011), action à distance sur les objets ou sur les humains, au moyen de technologies de communication, change les formes de travail et de relations de travail. Le statut de «manipulateur de symboles» n'est donc plus non plus une prérogative des cadres.

La catégorie des techniciens est aussi devenue plus floue: leurs niveaux d'études sont plus variés, leurs tâches beaucoup plus polyvalentes, nécessitant une culture spécialisée plus faible et une culture générale plus forte. Ils ne se distinguent pas toujours très clairement des cadres, en tout cas du point de vue de l'autonomie et des compétences requises. Ainsi, la distinction entre travail productif et travail d'organisation s'est brouillée aux yeux des sociologues (Bidet, 2006).

À cela, on peut ajouter la scientification du travail: de nombreux emplois requièrent des compétences scientifiques minimales que ce soit en sciences humaines (psychologie, sociologie, ergonomie, etc.) ou en sciences de la nature (physique, chimie, biologie, etc.). Enfin, le néo-management constitue une injonction générale à la professionnalisation: celle-ci est aujourd'hui moins une revendication interne des groupes professionnels pour sauvegarder leur autonomie qu'une injonction externe à l'efficacité et à la responsabilité (Boussard, Demazière & Milburn, 2010). Cette professionnalisation «forcée» n'épargne évidemment pas les emplois publics. La sociologie a répondu à la complexification du travail en intégrant plus de complexité dans ses modèles. Elle a évolué sous influence de spécialités différentes (sociologie des organisations, des sciences, urbaine) et des disciplines connexes: ergonomie, psychologie du travail, sciences de la formation et de la communication (Bidet, 2006). Autrefois, elle considérait le travail comme un paradigme: celui de la société industrielle, basée sur le salariat, puis celui d'une société post-industrielle qui s'interrogeait sur la «fin du travail» (Rifkin,

1997). La période actuelle (post-post-industrielle?), dont la mondialisation est une caractéristique essentielle qui pèse sur le travail des cadres, soumis à la pression de la performance et de l'efficacité, semble se caractériser par un abandon relatif de questionnements en termes de classes sociales et de rapports de pouvoir (Benguigui, 2001). Ces notions sont en quelque sorte «remplacées» respectivement par les groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009) et par l'activité (Bidet, Borzeix, Pillon & Rot, 2006), l'une étant d'ailleurs partiellement liée à l'autre car la sociologie des groupes professionnels, qui n'est pas récente (Durkheim, 1893; Chapoulie, 1973; Paradeise, 1988) mais se renforce aujourd'hui, se définit par le fait de regrouper des «personnes exerçant une activité ayant le même nom doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisante, sur une période significative» (Dubar, 2003, p. 51). Ce n'est plus tant le positionnement dans la structure des classes sociales qui importe que le fait d'effectuer une même activité. Il faut donc définir cette activité. Ceci dit, une fois dépassées ces contradictions de la sociologie du travail, le problème de la visibilité du travail des cadres en général reste entier: dans les entreprises, non seulement les personnes encadrées rechignent parfois à considérer comme travail ce que font les cadres (réunions, téléphones, entretiens, mail), mais les cadres eux-mêmes ont parfois du mal à en rendre compte (Cousin & Mispelblom Beyer, 2011; Mispelblom Beyer, 2006) ce que nous constaterons nous-mêmes dans le cas de nos directeurs d'établissement.

Les recherches menées sur l'activité de différents groupes professionnels quels qu'ils soient trouvent des points communs. L'un des plus intéressants est l'existence de ce que l'on peut désigner comme «le vrai boulot» chez les techniciens (Bidet, 2011) ou «le beau travail» chez les artisans (Richard, 2008) ou encore les «belles affaires» chez les policiers (Loriol, Boussard & Caroly, 2006). C'est l'idée que le travail pour le travailleur a une valeur intrinsèque pour son auteur: une tâche n'est pas seulement gratifiante parce qu'elle est valorisée socialement ou parce qu'elle confère un statut. Il y a des caractéristiques esthético-cognitives susceptibles d'un «jugement de beauté» de la part de l'auteur du travail et ce jugement serait même plus important pour le bien-être au travail que le sentiment d'utilité (Loriol, 2006). D'une certaine manière, «l'artisanat» n'a pas été détruit par les sociétés industrielles et post-industrielles. La recherche de beauté d'un travail est probablement invariante car elle a quelque chose à voir avec l'accomplissement de soi. Et les enquêtes sur le chômage montrent que ce n'est pas seulement le statut et

le salaire qui manquent aux chômeurs mais aussi l'activité elle-même et le sentiment de maîtrise qui l'accompagne (Cousin, 2008). Nous avons effectivement constaté chez nos directeurs cette existence du «vrai boulot», se définissant généralement *contre* le «travail administratif» (qui serait donc le «faux boulot»). Cela entre probablement en contradiction avec un autre aspect commun à la plupart des groupes professionnels qui est l'injonction à la professionnalisation. Contrairement au «professionnalisme» qui veut que ce soit le groupe professionnel et le travailleur qui définissent ce qu'est la «beauté» du travail ainsi qu'on vient de le voir, c'est une instance extrinsèque qui définit ce qu'on appelle aujourd'hui la «qualité» (Mispelblom Beyer, 1999; Pélage, 2009).

DU LEADERSHIP EN CONTEXTE DÉMOCRATIQUE...

Par rapport aux cadres en général, quelles sont les spécificités du travail des directeurs d'établissement scolaire ou socio-sanitaire? S'agit-il d'un «groupe professionnel» bien délimité? La fonction s'inscrit toujours dans une deuxième partie de carrière: on ne débute pas dans la vie active comme directeur. L'autonomisation en tant que «groupe professionnel» vis-à-vis des métiers de base (enseignement, soins infirmiers, éducation spécialisée, travail social, etc.) n'est pas une évidence. Dans le cas des directeurs d'établissement scolaire en France, Pélage (2009) rappelle que leur corps a été assez récemment distingué des corps enseignants (en 2001). Pendant longtemps, ce groupe, que ce soit dans le cas de l'enseignement ou des institutions socio-sanitaires, est resté sans formation ni certification spécifique. Les savoirs des directeurs, dans une large mesure, ont été souvent considérés comme des savoirs d'expérience acquis par chacun «sur le tas». Aujourd'hui, on ne sait pas vraiment ce qu'est un «beau travail» de direction. Nos directeurs viennent de métiers que l'on pourrait qualifier de vocationnels, c'est-à-dire chargés de sens (l'éducation, le soin, la réinsertion, l'accompagnement de fin de vie, etc.). Lors de leur promotion, ils ont à faire le deuil de ce sens, ce qui constitue d'ailleurs une «épreuve spécifique» de leur métier. Ils doivent apprendre à ne pas être des super-pédagogues, des super-éducateurs ou des super-infirmiers mais des «chefs».

Mais qu'est-ce qu'un «chef» aujourd'hui? Cette question a un arrière-fond politique et anthropologique: celui de l'évolution des rapports de pouvoir en contexte démocratique qui, à partir au moins des Lumières,

institue le contrat social comme un ordre désormais paradoxal, où la liberté de chacun consiste à s'assujettir à des règles collectivement élaborées, où l'autorité des élus dépend de la volonté de leurs électeurs et où «le supérieur est [donc] aussi le semblable» (Monod, 2012, p. 21). Cela implique toujours une mise en discussion de la relation hiérarchique et de ses critères de légitimation (Reichenbach, 2011; Renaut, 2004). Un chef (de gouvernement, d'entreprise, de bureau...) doit faire ses preuves, montrer, voire démontrer, qu'on peut se fier à lui, que le suivre est dans l'intérêt collectif. À la limite, il aimerait lui-même qu'on lui «commande de commander» (Levinas, 1982). Il se rêve en leader charismatique plutôt qu'en cacique surplombant.

La recherche récente a tendance à regarder le leadership – en particulier dans le cadre du travail éducatif et social – comme un processus à la fois *systémique* et *distribué*. Le leadership distribué a *deux facettes* étroitement articulées: d'une part, la manière dont le leader «formel» (le directeur) reconnaît et prend en compte le leadership «informel» qu'exercent les membres du personnel en situation et dans un domaine d'activité spécifique; d'autre part, la manière dont le leader «formel» parvient à instaurer une organisation du travail qui permet de combiner, au mieux, les apports des uns et des autres afin de produire une valeur ajoutée. Dans cette perspective d'interactions complexes, de nombreuses contradictions et dilemmes organisationnels traversent les domaines du travail sur l'humain, contribuant ainsi à ce que le leadership soit en permanence contraint de naviguer *entre défi et fiction* (Dutercq, Gather Thurler & Pelletier, 2015).

L'AUTORITÉ À L'ÉPREUVE DE SES RÉSULTATS

La profession des directeurs d'établissement scolaire, social ou socio-sanitaire a vécu des changements importants et à large échelle au cours des dernières décennies. Des changements structurels, d'abord: l'émergence de nouvelles puissances nationales, la globalisation de la compétition et des mécanismes de (dé)régulation, une dénatalité tendancielle et des flux migratoires plus ou moins en proportion, l'élévation générale des niveaux de formation de la population, le renforcement du lien entre formation et emploi dans une économie basée sur la connaissance, le développement des nouvelles technologies qui ont bouleversé les modes de diffusion et de validation des savoirs. Des changements de mentalités, ensuite, qui peuvent être autant les conséquences que les causes des

précédents: des exigences accrues des usagers et de la société vis-à-vis de l'école et des organismes en charge des personnes humaines, un individualisme et une affirmation de soi réclamant des traitements toujours *ad hoc* sous peine de recours devant la hiérarchie, la presse ou les tribunaux, un «intérêt général» de plus en plus difficile à défendre, disputé, mis à l'épreuve dans un débat public qu'aucun pouvoir indiscutable ne peut plus trancher. Dans ce monde socialement déchiré (Honneth, 2013), dans lequel les solidarités héritées ont tendance à se défaire, où la lutte pour les places se durcit et qui voit décliner l'autorité de ses institutions, les collectivités et les administrations publiques sont conduites à «imaginer des voies de participations démultipliées à la délibération et à différents échelons» (Monod, 2012, p. 305) supposant, de la part des dirigeants, une pratique du «management participatif», dont les objectifs et les résultats sont beaucoup plus incertains et fragiles que par le passé. Entre bouleversements structurels et transformation (simultanée ou non) des mentalités, des modifications de nature politique et entrepreneuriale affectent aussi le rôle des dirigeants: il s'agit des nouveaux modèles de gouvernance adoptés et/ou promus par les centres de décision qui privilégient l'efficacité et la transparence de l'action publique (Benninghoff, Perellon & Leresche, 2005; Gather Thurler & Denecker, 2013; Lessard, 2006; Lessard & Tardif, 2001; Pelletier, 2009). La notion de gestion des systèmes sociaux et éducatifs, embryonnaire à la fin des années 1980, s'est imposée à tous aujourd'hui, avec le développement des évaluations, la formulation de standards internationaux, nationaux et régionaux et le recours croissant aux démarches «qualité» et autres «audits d'établissements». L'idée clef consiste à découpler la performance visée et les ressources mobilisées: «à égalité de moyens des politiques différentes peuvent être poursuivies [...] et des résultats différents obtenus» (Obin, 1991, p. 143). Diverses études (Chauvière, 2005, 2007; Emery & Gonin, 2006; Hopkins, 2008; Maroy, 2005; Pelletier, 2008; Perrenoud, 2001; Schratz, 2001; Toulemonde, 2007) montrent que cette nouvelle gouvernance provoque des changements essentiels dans l'environnement des directions d'établissement, mais aussi des débats quant à sa pertinence et à sa fiabilité.

En fin de compte, le métier de directeur se situe aujourd'hui au centre d'une double évolution: d'une part une problématisation permanente du «bien commun» qui peut miner son autorité; d'autre part la recherche d'efficacité qui lui impose de produire au moins des signes de rigueur et de productivité. Les politiques de décentralisation et d'auto-

nomisation des établissements (projet d'établissement, marge d'interprétation des programmes, partenariats locaux) qui ont débuté dans les années 1980 et dont on voit les développements encore de nos jours sont une conséquence logique de cette double évolution. D'un côté, l'ancien «intérêt général» se fragmente en «besoins locaux» et implique une délégation des initiatives aux directions intermédiaires de l'action publique, impliquant davantage les acteurs dans le repérage des problèmes et la recherche de solutions adaptées; d'un autre côté, la mise à plat (voire en vitrine) des résultats des établissements, documentée à travers maintes évaluations internationales, suppose le développement de leur autonomie et une mise en évidence, bon gré mal gré, du rôle joué par leurs dirigeants (Bonsen, 2013; Hallinger & Heck, 2010; Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moormann, 2008; Schleicher, 2012). L'association entre évaluation et autonomisation tend à faire émerger de nouvelles exigences de rendre compte et de contrôle de qualité, qui participent à construire de manière plus serrée des épreuves objectivées dans lesquelles les établissements – et ceux qui les dirigent – peuvent être jugés plus crûment, plus durement. Ces jugements, justes ou injustes, peuvent d'ailleurs refléter ou passer sous silence les difficultés du contexte local. Le tout entraîne non seulement une hausse des responsabilités des directions, mais surtout une complexification de leurs rôles: leur fonction politique (construire et défendre des arrangements locaux) entre parfois en contradiction avec leur fonction managériale (obtenir les meilleurs chiffres au meilleur coût).

DOUBLE CONTRAINTE ET IDÉAL DU LIBRE ATTACHEMENT

Cette complexité ne s'arrête pas là, d'ailleurs, étant donné l'ambivalence des tutelles qui laissent parfois plus d'initiative aux établissements tout en se dotant d'outils permettant de les contrôler davantage. Contrairement à ce qu'on a pu croire ou voulu faire croire à sa naissance, la nouvelle gestion publique (*New Public Management*) n'a pas forcément dépassé le vieil ordre bureaucratique qu'elle présentait comme obsolète: elle l'a plutôt redoublé, prenant les établissements en étau entre les nouveaux critères de validation chiffrés et l'ancienne régulation par les procédures (Giaucque & Emery, 2008; Linhart, 2015; Maulini, 2012). Cette tendance est d'ailleurs conforme à ce que l'on observe dans les services publics en général (Bezes, Demazière, Le Bianic, Paradeise, Normand, Benamouzig, Pierru & Evetts, 2011).

Dans ces conditions, les cadres sont moins des entrepreneurs jugés sur leur efficacité, que les maillons d'un système qui, placé sous double contrainte, réagit de deux façons: d'une part en multipliant les statistiques et les tableaux de bord de «performances», d'autre part en promouvant des batteries de normes et de «bonnes pratiques» permettant de se «couvrir» en cas d'échec. Cette «bureaucratization néo-libérale», jouant sur les deux tableaux de la responsabilité pour les autres et de la sécurité pour soi, se caractérise par une hybridation des règles de l'État et de l'économie privée «qui tend à assimiler le codage et la formalisation à la réalité» (Hibou, 2012, p. 23). Déléguer du pouvoir aux directions locales peut donc autant assouplir le système et lui donner de l'oxygène... que l'asphyxier sous les exigences du rendre compte.

Du fait de cette ambivalence, les administrations ou les collectivités locales peuvent chercher de bonne foi à susciter la cohésion et la consultation de leurs personnels sur le lieu de travail. Consciemment ou inconsciemment, elles peuvent aussi feindre des démarches participatives, simuler un management horizontal pour mieux cacher les contraintes imposées «du dehors» «d'en haut», voire de l'intérieur, et faire «comme si» les valeurs de solidarité («Nous sommes tous dans le même bateau!») et d'écoute («Exprimez-vous!») comptaient véritablement (Bouilloud, 2012, p. 24). La «servitude volontaire» qui n'a pas disparu avec La Boétie peut prendre les formes contemporaines du consentement des travailleurs à l'«investissement subjectif» que réclament d'eux leurs supérieurs, et bien sûr les supérieurs de ces supérieurs (Chaignot, 2012). Ce qu'on appelle «l'économie de la connaissance» se traduit dans le monde du travail par une référence croissante au paradigme de la réflexivité, du management des savoirs (Bouvier, 2009; Tarondeau, 2002) et par une accélération des réformes aussi bien à l'échelle des systèmes que des établissements. Les administrations publiques ne sont pas restées étrangères à des évolutions qui sollicitent toujours davantage, non seulement la force de travail de leurs employés, mais aussi leur «libre attachement» à une cause commune qu'ils doivent moins servir qu'incarner, «entre les deux extrêmes de l'assignation à responsabilité, où l'initiative procède de l'autre, et de la sympathie pour l'autre souffrant, où l'initiative procède du soi aimant» (Riccœur, 1990, p. 224).

Cependant, il ne s'agit ni de préjuger que la rhétorique de modernisation cache nécessairement un nouveau conservatisme, ni de postuler qu'elle prépare une vraie et dangereuse révolution: nous voulons plus simplement étudier ici le travail *ordinaire* des cadres *intermédiaires*, donc

la manière dont l'encadrement et la régulation du travail socio-éducatif s'effectuent *dans les plis singuliers du social* (Lahire, 2013), la partie la moins exposée mais peut-être la plus consistante de la vie en société.

L'AUTONOMIE DE L'ÉTABLISSEMENT, AU SERVICE DE L'EFFICACITÉ?

Corollaires de ces évolutions politiques, les recherches en sciences humaines ont placé les établissements, leur travail et leur organisation au cœur de leurs préoccupations depuis les années 1990 (Cousin, 1998; Derouet, 1992; Dubet, Cousin & Guillemet, 1989; Duru-Bellat, Jarousse & Mingat, 1993; Dutercq & Derouet, 1997). Elles se sont particulièrement intéressées à la question de l'efficacité des divers types d'établissement, tentant d'identifier les facteurs «structurels» ou «culturels» qui favorisent ou entravent la réussite locale et singulière de l'action pédagogique et sociale (Bressoux, 1994; Chauveau & Rogas-Chauveau, 1997; Creemers & Kyriakides, 2008; Draelants & Dumay, 2011; Hallinger, 2011; Libois & Stroumza, 2007; Van Zanten, 2005).

Une synthèse de ces recherches montre que l'efficacité peut être au rendez-vous, et qu'elle semble résulter de la convergence de cinq séries de facteurs:

- une *identité* de l'établissement, basée sur des valeurs et des représentations partagées (y compris par les usagers);
- une construction cognitive de l'établissement, référence explicite à un modèle théorique, à un système d'indicateurs fiables constamment mis à jour, et à des acteurs engagés dans une posture réflexive, capables d'articuler les dimensions conceptuelles et pratiques;
- une focalisation claire sur les besoins des groupes et des personnes fragilisés, impliquant un travail à long terme qui fasse sens pour les interlocuteurs;
- une organisation du travail relativement adhocratique, faisant évoluer les structures et les regroupements en fonction des objectifs communs;
- une mutualisation des bénéfices symboliques de l'action, qui conduit les directions à partager la responsabilité des réussites collectives et maintient les travailleurs dans l'organisation, convaincus qu'ils sont de leur efficacité individuelle dans le contexte considéré.

LEADERSHIP ET DÉPROFESSIONNALISATION

De nombreuses recherches montrent l'importance de la présence de ce qu'elles appellent un leader (chef d'établissement ou équivalent), sachant impliquer tous les employés dans un processus continu et authentique de développement de la qualité, qui ne transforme pas les instruments de pilotage et de traçabilité en fins en soi, donc en substituts de l'intelligence au travail. Les chefs d'établissement doivent savoir prendre en compte tous ces facteurs au moins partiellement corrélés, et adhérer à une approche systémique, interactionniste et culturelle de l'action (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002; Gather Thurler, 2000; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001; Senge, 1991).

Cependant, les directeurs ne sont bien sûr pas l'alpha et l'oméga des nouvelles gouvernances. Celles-ci ont provoqué un processus général de professionnalisation (ou de déprofessionnalisation suivant les perceptions des acteurs) dans lequel se trouvent actuellement engagés l'ensemble des métiers de l'humain (Bourdoncle, 1993; Bourdoncle & Lessard, 2003; Fourdrignier, 2009; Gather Thurler & Perrenoud, 2004; Jany-Catrice, 2011; Lessard, 2000; Losego, 1999; Schön, 1994):

- certaines «occupations» au sens nord-américain, ou «semi-professions» (Chapoulie, 1973; Hughes, 1996a; Paradeise, 1985, 1988), s'élèvent dans la hiérarchie en allant vers le statut de profession, se distinguant alors par plus d'autonomie, plus de responsabilité et une organisation collective plus corporative que syndicale;
- certaines «fonctions», autrefois très abstraites, deviennent des métiers reconnus comme tels (par exemple chef d'établissement, formateur, accompagnateur de projets);
- une formation explicitement professionnelle, c'est-à-dire formalisée et souvent universitaire, se développe, explicitant les savoirs et les compétences spécifiques requis par le rôle, fondée sur le principe de l'alternance et visant l'initiation à la pratique réflexive (Perrenoud, 2002).

Cette professionnalisation a créé de nouveaux niveaux de fonction dans les établissements: directeurs, adjoints, doyens, conseils de direction, médiateurs, assistants socio-éducatifs, responsables des ressources humaines, responsables financiers, etc. Par ailleurs, les directeurs doivent répondre à la revendication croissante des divers groupes d'acteurs (collaborateurs, usagers, partenaires) d'être associés aux décisions poli-

tiques, locales ou globales. Cette demande se traduit généralement par des modifications institutionnelles, par exemple la généralisation de conseils de fondation ou des conseils d'établissement intégrant de plus en plus de représentants de la «société civile». Si l'on ajoute l'élévation générale du niveau de qualification, on peut comprendre que de nombreux acteurs puissent aujourd'hui développer des compétences que l'institution devra désormais reconnaître et valoriser.

PYRAMIDES OU SYSTÈMES?

Aucun chef d'établissement ne peut à lui seul optimiser le développement et l'innovation dans son établissement. Le directeur ne fait pas l'établissement à son image, c'est plutôt les établissements qui font émerger des cadres qui leur ressemblent et rejettent symétriquement des directions étrangères à leur culture. Pour les partisans d'une approche systémique, le maintien classique d'une hiérarchie pyramidale au sein d'un établissement scolaire ou social s'avère peu approprié pour assurer le développement durable de la qualité. Des recherches ont affirmé que ce développement dépendait:

- de la capacité de l'organisation à devenir apprenante (Argyris & Schön, 2002; Gather Thurler, 2000);
- de l'orientation de l'organisation vers une gestion optimale des savoirs (Bouvier, 2009; Gorz, 2004; Nonaka & Takeuchi, 1997);
- d'une combinaison équilibrée entre différentes formes, informelles et formelles, de leadership (Gather Thurler, 2007; Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012; Leithwood, 2000; Moos, 2010; Normand, 2010; Spillane, Halverson & Diamond, 2008);
- de la professionnalisation des cadres censés piloter localement une politique appropriée (Gather Thurler & Perrenoud, 2004; Rich, 2010; Young, Crow, Murphy & Ogawa, 2009).

Si nous avons progressé dans notre connaissance des établissements, nous connaissons aussi de mieux en mieux les limites des recherches qui les considèrent seulement comme le siège de la performance (Cousin, 1998; Dumay & Dupriez, 2009; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Les standards d'efficacité sont souvent assez étroits et conventionnels, limités à certains domaines de fonctionnement (et d'apprentissage pour les établissements scolaires) et, à l'intérieur de ces domaines, centrés sur

les résultats ou les variables intermédiaires quantifiables. Les listes de critères établies par certains courants de recherche n'offrent pas une vision clinique de ce qui rend une unité de soin ou d'enseignement vraiment adéquate; elles laissent dans l'ombre la manière dont ces caractéristiques se combinent entre elles, dans un système d'action collective tellement singulier qu'une organisation donnée n'est jamais pareille à une autre. Il n'est donc pas évident que ces standards servent à édifier une connaissance rigoureuse du métier de chef d'établissement.

Si nous savons à quoi ressemblent les établissements efficaces, nous savons en particulier moins bien comment les rendre efficaces et notamment ce que les directeurs peuvent faire dans ce sens. Ce dernier point est essentiel. De nombreuses études de ces vingt dernières années affirment que l'efficacité passe par un processus de développement à piloter localement, plus ou moins conditionné par l'identité et les compétences du chef d'établissement. Hallinger (2011), spécialiste des grandes méta-analyses tentant d'identifier les effets directs et indirects produits par le pilotage des directeurs, affirme que l'une des qualités majeures des directeurs dits «efficaces» consiste à «réagir rapidement en trouvant des solutions qui correspondent aux réalités contextuelles de leur établissement» (p. 132). En même temps, il souligne qu'il s'agit d'un aspect de leur activité qui est difficilement identifiable, dans la mesure où ces mêmes directeurs se perdent dans des formulations très vagues dès qu'ils sont invités à expliciter la manière dont ils exercent leur influence dans leur pratique quotidienne.

Il semble donc peu utile d'identifier les principes soi-disant universels d'un «bon management» si l'on ne sait pas ensuite comment les transposer dans un contexte à chaque fois original: les «vérités» imposées de l'extérieur seront réfutées, ignorées ou dénaturées et l'on sortira de la tentative de greffe avec la conviction renforcée que les savoirs théoriques ne valent pas le génie du lieu ni le charisme des personnes. On n'aura guère progressé en matière de réflexivité et de capacitation.

DES FONCTIONS AUX ACTIVITÉS RÉELLES: UN TRAVAIL INTERMÉDIAIRE

Les directeurs sont des cadres intermédiaires, ce qui signifie que leur travail et leur carrière se déroulent dans une sorte de mésosphère entre les tutelles (départements cantonaux, municipalités, fondations, etc.) et

leur établissement. Celui-ci constitue le niveau où se croisent ces pouvoirs organisateurs, les professionnels et les usagers. Les directrices et directeurs en tant que cadres *intermédiaires* ont la charge de piloter des entités d'action collective plus ou moins autonomes, en arbitrant quotidiennement des conflits d'intérêts, de justice et de rationalité. Ils le font consciemment ou non, sereinement ou à leur corps défendant, dans une autarcie relative tantôt revendiquée, tantôt dénoncée comme un compromis (trop ou pas assez flexible) entre les deux types idéaux du centralisme bureaucratique et du libre marché (Bellot, Bresson & Jetté, 2013; Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013).

NI SUPERMAN, NI BUREAUCRATE!

On aura compris que les attentes dont les directeurs font l'objet se sont complexifiées au cours des dernières décennies et supposent des compétences spécifiques. Cette complexité, les enjeux sociaux auxquels elle répond, ainsi que la professionnalisation générale des métiers de l'humain, ont conduit la plupart des systèmes à instaurer des qualifications de niveau tertiaire, et souvent à les imposer aux cadres des institutions scolaires et sociales. Les instances politiques et les institutions de formation n'ont pas attendu pour adapter ou renforcer leurs offres de formation visant à contribuer au processus de professionnalisation des cadres des institutions scolaires et sociales.

Quelles sont les compétences exigibles? Les manuels de gestion parlent de «management stratégique», de «leadership distribué», de «communication active», de «développement des communautés d'apprentissage», de «réseautage des ressources et des connaissances», de «contrôle de la qualité», d'«analyse et intervention dans l'environnement social et institutionnel de l'établissement» (Behrens, 2007; Bonnet, Dupont, Godin, Huget, Paillole & Sandi, 1995; Hopkins & Higham, 2007; Louis, 2006; Mintzberg, 1984; Spillane & Healey, 2010; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Mais que savons-nous de ce que les directions font et cherchent à faire en réalité? Peu de recherches ont jusqu'ici analysé de près le travail réel des chefs d'établissements. Les travaux de Mintzberg (1982, 1984, 2011), qui restent l'une des références, ont pour l'essentiel adopté une perspective généraliste sur le travail de management. Les enquêtes de terrain plus spécifiques, soit dans le domaine scolaire (Barrère, 2006; Lüthi, 2010; Marty, 1997; Rich, 2010; Woycikowska, 2003), soit dans celui du travail social (Miramon,

Couet & Paturet, 2009; Miramon & Peyronnet, 2009; Rousseau, 2013a) ne leur ont que récemment succédé, parallèlement à l'évolution des attentes sociales.

Si la professionnalisation implique davantage d'autonomie et de responsabilité, mais aussi un corps de savoirs partagés sur lesquels fonder la pratique et sa légitimité, il devient nécessaire que les formations professionnelles ne s'appuient plus exclusivement sur des profils de métier ou des référentiels de compétences (eux-mêmes déduits des savoirs d'expérience et/ou de «valeurs» purement idéologiques), mais qu'elles soient également et progressivement déterminées à partir de données empiriques provenant d'études scientifiques du travail des cadres. Par ailleurs, si les institutions d'éducation veulent être vraiment *apprenantes*, elles ont tout intérêt à connaître le travail qui s'opère dans leurs murs pour le rendre à la fois profitable aux usagers et supportable aux employés (Courpasson, 2000; De Gaulejac, 2004; Gather Thurler, 2004; Tardif & Lessard, 1999). Mieux connaître et comprendre l'activité quotidienne des personnes en place peut aider à la formation de la relève et à une gouvernance efficace et réaliste de l'action publique dans ces domaines. Il ne s'agit pas de décrire le travail des cadres tel que l'on peut l'imaginer ou le prescrire, mais d'accéder à 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.

Pour que notre démarche soit scientifiquement cohérente, il était impératif d'éviter le double écueil fonctionnaliste (décrire ce que les directeurs devraient *faire* pour que le système opère idéalement) et interactionniste (postuler qu'ils répondent aux attentes et aux contraintes auxquelles ils sont confrontés). Quelles que soient leurs origines politiques, sociales, voire scientifiques, les injonctions conditionnent certes les pratiques réelles, mais elles sont en même temps «traduites» par les cadres (Akrich, Callon & Latour, 2006), compte tenu de leurs savoirs, de leurs compétences, de leurs idéaux, de leurs contraintes, des transactions qui s'opèrent entre la hiérarchie et la base, des mouvements plus ou moins revendiqués ou clandestins de contestation. Nous avons choisi par conséquent de considérer l'activité *réellement observable* sur le terrain (Barrère, 2006).

Décrire le travail des directeurs peut paraître une idée banale. C'est pourtant s'opposer à deux imaginaires qui ont la vie dure. D'un côté, le portrait du directeur moderne en leader charismatique, seul capable de penser et d'agir au-dessus de la mêlée:

The most important role of public sector leaders [is] to promote adaptations which will further restore and promote the fundamental interests and values of the society or organisations in circumstances when there is a gap between how things are and how they should be. (OECD, 2001, p. 16)

D'un autre, le bureaucrate, arrogant parasite, à peine toléré par ses subordonnés, occupant un de ces «postes inutiles qui polluent toute la hiérarchie [...], des postes de directeurs d'établissement jusqu'au sommet de la pyramide» (Duval, 2013). Diriger est en fait une tâche prosaïque, avec son coût et ses bénéfices, pour les personnes en charge comme pour l'institution qui les emploie. C'est un travail de relation et de médiation entre des relations humaines, certainement plus complexe et difficile qu'il n'y paraît. Méconnu, opaque, ce travail est d'autant plus célébré ou raillé qu'on voit mal ce qu'il produit et ce qui le produit à longueur de journée.

Dans cet ouvrage, nous chercherons à rendre au travail de direction l'épaisseur qui lui revient, à mi-chemin entre ce que les cadres font effectivement et ce qu'ils éprouvent (ou *ce* qui les éprouve) en le faisant. La première partie de l'analyse (*les directeurs au travail*) portera ainsi sur les tâches réalisées, les dossiers traités, le rôle de direction tel qu'il est à la fois pensé et assumé en situation. La seconde partie (*le travail à l'épreuve*) se tournera vers l'expérience subjective des acteurs, vers – en somme – ce que leur travail leur fait pendant qu'ils le font.

ENTRE TRAVAIL RÉALISÉ...

Tout travail est d'abord une somme de choses plus ou moins astreignantes à réaliser. C'est une activité de transformation du monde que les êtres humains adressent à d'autres êtres humains, une dépense d'énergie et de temps supposée répondre – par la production de biens ou de services – à des besoins socialement déterminés.

Étymologiquement, nous savons que «travailler» signifie souffrir le châtiement du *tri-palium*, autrement dit gagner sa vie «à la sueur de son front» en digne héritier d'Ève et d'Adam. Le travail n'est certes pas toujours une souffrance, il peut même beaucoup apporter, mais jamais gratuitement: «il implique un engagement et une dynamique d'investissement de soi» (Bourgeois & Durand, 2012, p. 21). Cette implication peut se ressentir et s'observer sur plusieurs plans, dont au moins trois qui vont retenir spécifiquement notre attention.

Dans le *chapitre 1*, nous commencerons par identifier les différentes tâches prévues par les directions (travail «auto-prescrit»), mais aussi le flux d'activité et le temps nécessaires pour en venir à bout (travail réel). La charge de travail devra sans doute être mesurée, mais en regard d'autres variables plus qualitatives comme la complexité ou la trivialité du service, sa continuité ou sa discontinuité, sa créativité ou sa répétitivité, son isolement ou son interactivité, son degré d'autonomie ou de dépendance vis-à-vis des tiers, etc. Le volume des tâches est en effet l'un des facteurs d'astreinte au travail. Mais si un directeur travaille, et bien souvent dans le feu de l'action, il doit aussi *penser* son travail. Le poids du travail dépend en partie de son intérêt, cet intérêt dépendant lui-même de la manière dont le travail est mentalement perçu, structuré, organisé. En partant du principe qu'un cadre intermédiaire est plus qu'un simple exécutant, on peut faire l'hypothèse qu'il ne fait pas qu'agir séquentiellement, en réponse immédiate à des consignes ou à des événements.

Mais si nombre de professions disposent d'une identité intellectuelle forte, grâce à un corpus de savoirs intégrés (discipline académique, savoirs cliniques, procédures expertes, etc.), pour guider et mettre en scène leur travail, les directeurs, en tant que «cadres généralistes» ne disposent pas d'un tel savoir professionnel. Ils doivent eux-mêmes organiser et mémoriser des informations. Penser le travail, c'est (notamment) le diviser en domaines, en dicastères, en unités, bref en catégories cognitives. Cette catégorisation doit permettre aux cadres de gérer leur temps, de maintenir un équilibre entre le travail logistique et le travail humain, entre les collaborateurs et les usagers, ou entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Ces divisions, ces découpages, ce sont les «dossiers». Le terme «dossier», est très polysémique du fait de son omniprésence dans les administrations. Les dossiers sont des ensembles de documents regroupés par thématiques ou en fonction de nomenclatures, sous forme de papier ou numérique. Les étudier, observer leur classement, leur hiérarchie et leurs emboîtements, comme nous le ferons dans le *chapitre 2*, c'est plonger dans la «matérialisation» du travail de direction. Les dossiers dits «sériels» bien alignés dans des meubles ou des logiciels de gestion, représentent les individus (patients, bénéficiaires, élèves, contribuables, etc.) et sont une manière de décrire la division du travail entre directeurs et secrétaires. Les dossiers dits «de fonctionnement», à la nomenclature incertaine, expriment la gestion mentale des directeurs et directrices, ainsi que la division du travail avec leurs adjoints (le cas échéant).

La recherche et l'expérience des acteurs montrent qu'à volume égal, la nature de ce qui est à faire rend aussi l'occupation plus ou moins gratifiante et susceptible d'être ou non critiquée (Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers & Amick, 1998). Le rapport au travail conditionne la manière de l'appréhender, de le percevoir, le juger et, finalement, de le réaliser. Les directeurs ne sont bien sûr pas à leur compte: ils varient dans leurs comportements à l'intérieur d'un cadre historique, culturel et institutionnel qu'ils n'ont ni le pouvoir ni l'autorisation de réinventer. Mais ce qu'ils font et la manière dont ils s'en satisfont (ou non), dépend d'une conception de la fonction et du métier à exercer que chacun d'eux est libre d'imaginer. Un cran derrière la confection «matérielle» des dossiers se niche peut-être la strate souterraine, moins perceptible mais d'autant plus décisive, du rôle perçu: celle du travail que chacun des directeurs se donne plus ou moins activement, plus ou moins volontiers et plus ou moins consciemment à opérer, en face des «objets du monde» à transformer, mais aussi et peut-être d'abord des «arènes du jugement d'autrui» au milieu desquelles chaque travailleur – cadre ou pas – est jeté (Jobert, 2014, p. 385). Le *chapitre 3* s'arrêtera sur cette strate pour faire le lien entre le travail réalisé et le réel de ce travail, au cœur donc du travail éprouvé.

... ET TRAVAIL ÉPROUVÉ

Nous avons vu que le travail 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. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs sociologues français utilisent le concept d'*épreuve*, en combinant ou pas ces deux acceptions. Boltanski et Thévenot (1991), puis Derouet (1992) pour l'école, s'intéressent aux conflits de valeurs ou de grandeurs qui peuvent amener les sujets à entrer en discussion et à mettre réciproquement à l'épreuve leurs jugements et leurs justifications. Martuccelli (2002, 2006, 2015), puis Barrère (2004, 2006) pour l'école, parlent de l'épreuve comme d'un défi que le sujet doit relever, affronter plus ou moins volontairement, défi qui est socialement institué mais personnellement éprouvé dans le processus d'individuation qui caractérise des sociétés modernes, où ni la religion ni même la tradition ne peuvent socialiser les personnes de manière univoque.

On peut concevoir le directeur d'établissement comme un acteur affrontant ainsi des problèmes, des obstacles et des tensions. Les épreuves sont définies en tant que difficultés qui naissent dans des contextes scolaires et sociaux différenciés et qui sont surmontées ou non par les personnes. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de l'ouvrage et, notamment, dans les *chapitres 4 à 9*, le travail des directeurs est conçu comme le lieu d'une épreuve qui naît chaque fois de l'écart entre une définition idéale du métier et ce que la réalité autorise. Dans le milieu scolaire et social, le concept d'épreuve favorise la compréhension des situations individuelles aussi bien que des dimensions collectives de l'expérience des professionnels. On peut comprendre l'expérience professionnelle des chefs d'établissements scolaires et sociaux comme une série d'épreuves structurellement définies (par les conditions objectives d'exercice du métier), mais inégalement et subjectivement vécues par les individus. Ces épreuves sont en grande partie générées par les contradictions et dilemmes qui sont inévitablement produits par la transformation permanente du système, ce qui ne laisse pas une grande marge de manœuvre aux professionnels refusant d'exécuter les injonctions souvent paradoxales.

Lors de leur entrée dans le métier, les directeurs d'établissement ont à affronter une série d'épreuves spécifiques: faire le deuil des aspects les plus agréables de leur fonction précédente; admettre qu'un établissement est un lieu de conflit permanent, que leur métier est essentiellement solitaire, qu'ils devront souffrir et guérir du complexe du «sherpa» qui veut porter toute la charge de l'équipe sur son dos; supporter le franchissement incessant de la frontière entre temps privé et temps professionnel (Gather Thurler, De Rham & Progin, 2009; Pelletier, 2006). En fonction de leur trajectoire (passée et future), de leur expérience, de leurs compétences et de leur engagement dans le développement de la qualité du système, les directeurs ont des manières différentes de vivre et d'affronter ces épreuves.

Nous constatons ainsi que les épreuves subjectives font partie des conditions incontournables de l'exercice du métier de direction; et qu'elles produisent un effet tout à fait objectif, en transformant la personnalité du travailleur et en développant, *nolens volens*, ses compétences. Insister sur les épreuves et sur leur dimension subjective a le mérite de montrer le travail de l'expérience sur l'individu, de rendre visible la formation «sur le tas» qui est la réalité des fonctions d'encadrement. Mais elle a en même temps le défaut de dresser un tableau assez

noir, d'insister sur les difficultés ou les souffrances, certes bien réelles, des cadres au travail (De Gaulejac & Mercier, 2012; Dejours, 1993, 2007), mais qui ne doivent pas exclure une activité au moins en partie apaisée, sans astreinte ni conflit, ni danger apparent.

L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste toutefois à écrire son *histoire de vie collective* en fonction des récits individuels des répondants. L'épreuve n'est pas seulement ce qui nous «met à l'épreuve»; c'est aussi par elle que nous «faisons nos preuves», que nous luttons pour notre reconnaissance et pour la connaissance réflexive de notre capacité d'action (Honneth, 2000). Comme le souligne Martuccelli (2006, 2015), «l'épreuve» désigne en effet une problématique historiquement induite et socialement répartie, à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont – inégalement – confrontés. Les épreuves sont distribuées au niveau des individus, mais leur organisation et leur succession ne sont pas arbitraires au niveau collectif. En s'intéressant à la notion d'épreuve, il s'agit certes d'aller questionner les personnes, de les écouter, mais aussi d'objectiver leurs expériences en les rapportant aux épreuves vécues par toutes et les *forgeant*, parfois à leur corps défendant. «Faire attention à leurs mots, bien sûr. Mais surtout apprécier l'impact que ces étapes et processus ont eu sur [elles], afin de cerner, à leur niveau, la manière dont le social les travaille» (Martuccelli, 2006, p. 19).

L'intérêt essentiel de notre approche consiste à identifier la manière dont *travaillent ordinairement* les répondants et dont *le travail les travaille*, notamment les moments où ils sont contraints de faire face à l'émission de leurs tâches, d'empoigner leurs *dossiers*, d'*interroger leur rôle* et d'affronter les *épreuves* qui leur sont imposées. Il ne s'agit donc pas de considérer ces aspects de leur activité comme un point d'aboutissement de l'analyse, mais plutôt comme un *ressort* qui permet de revenir en amont aux conditions institutionnelles qui les ont produites, et en aval aux compétences que les individus construisent lorsqu'ils parviennent à les affronter et à les dépasser. Les résultats de notre enquête devraient ainsi contribuer, d'une part, à repenser et restructurer les modalités de gestion des ressources humaines assumées par les chefs d'établissement et, d'autre part, à enrichir et si nécessaire à réorienter les dispositifs de formation.

LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

Notre question de départ était triple:

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

Nous avons enquêté auprès de 62 directeurs et directrices d'institution dans les deux cantons suisses francophones de Vaud et de Genève. Les systèmes scolaires de ces deux micro-États de respectivement 730'000 et 470'000 habitants ont une histoire différente; leurs institutions socio-sanitaires – davantage décentralisées et politiquement autonomes – *a fortiori*. Mais si ces variations ont souvent de l'importance aux yeux des acteurs locaux, c'est parce qu'elles distinguent les identités aux marges, dans un contexte par ailleurs plutôt stable et homogène. Il faut avoir à l'esprit que les cantons de l'extrême ouest de la Suisse partagent en fait deux caractéristiques qui font si bien leur unité qu'a même pu émerger l'idée de les fusionner:

- Ils font partie d'une Confédération Helvétique réputée calme, prospère, farouchement indépendante, fondée sur des principes politiques aussi libéraux que la démocratie directe, la concorde entre cultures, langues et religions, la recherche pragmatique de compromis (voire de consensus), la gouvernance de coalition que cette aspiration suppose (Burgos, Mazzoleni & Rayner, 2011). S'y ajoutent un droit d'entreprendre sans embûche et une quête de compétitivité compensés par des mécanismes de redistribution et de péréquation financière entre (régions) riches et pauvres, des conventions collectives et une paix du travail rarement menacées, une neutralité et une ouverture au monde sélective pour le meilleur (tradition humanitaire, bons offices diplomatiques...) ou pour le pire (commerce avec des régimes sous embargo, secret bancaire...) suivant la morale qu'on préfère (Besson, 2009; Kuntz, 2013).
- En même temps qu'ils sont nécessairement suisses sur tous ces plans, les États de Vaud et de Genève ont la réputation d'être les plus jacobins, les plus agités et les moins parcimonieux des vingt-six États confédérés. Dans l'arc lémanique, le taux de chômage local (autour

de 5%) est faible en comparaison internationale, mais fort quand on le rapporte au 1.0% des cantons de Suisse centrale ou aux 3.0% de la moyenne nationale. Dans les classements PISA, les élèves vaudois et genevois ont également pendant longtemps fermé la marche des cantons. La population des rives du lac Léman est essentiellement citadine, cosmopolite, socialement et politiquement fragmentée, à la fois plus stressée, méfiante et intransigeante que celle des zones périphériques et/ou culturellement homogènes du pays (Lévy, 2010). Les prestations socio-éducatives (comme les autres) y sont davantage qu'ailleurs controversées, et les professionnels davantage exposés à la critique d'usagers dont ils peuvent eux-mêmes dénoncer, tantôt le consumérisme, tantôt la passivité (Forster, 2008; Maulini, 2002).

Le contexte et la culture locale n'expliquent pas tout: le travail de direction est une expérience probablement comparable d'une démocratie à l'autre, surtout si l'on veut saisir ses tenants et ses aboutissants structurels. Mais on ne peut passer de l'empirique au théorique qu'en neutralisant les variables susceptibles, sinon, de dissimuler des spécificités. Nous choisissons donc de préciser, en deux temps, les contours du terrain valdo-genevois, en commençant par le domaine relativement unifié de l'instruction publique pour terminer par le patchwork des institutions socio-sanitaires et de leurs donneurs d'ordre.

LE CHAMP SCOLAIRE: MINISTRES SOUS PRESSION, RECOURS AUX POUVOIRS LOCAUX

L'enseignement primaire et secondaire relève, en Suisse, de la responsabilité des vingt-six cantons et demi-cantons. Il est essentiellement public, les écoles privées étant rares, non subventionnées, réservées à quelques minorités plus ou moins fortunées. Chaque canton a ses lois, son ministère de l'éducation, son administration scolaire. La décentralisation propre au fédéralisme place paradoxalement les établissements sous la responsabilité plutôt rapprochée de l'autorité de tutelle. Des directions locales chapeautent la plupart du temps le travail des enseignants, sauf dans certains cantons ruraux qui ont conservé, au degré primaire, le principe d'un réseau d'écoles communales regroupées en circonscriptions et placées sous le contrôle d'un inspecteur itinérant. Dans ces endroits, des commissions scolaires élues par le peuple veillent non seulement au bon état des infrastructures, mais aussi au

fonctionnement pédagogique, aux relations entre l'école et le village ou le quartier, au recrutement et au renouvellement du corps enseignant. Ailleurs, et partout dans l'enseignement secondaire, les directeurs et leurs éventuels adjoints ou doyens assument ces tâches dans une chaîne professionnelle de commandement.

Depuis une trentaine d'années, les régions linguistiques, en particulier la Suisse romande, ont eu tendance à unir leurs efforts et à coordonner l'action de leurs gouvernements cantonaux. Les vingt-six ministres de l'éducation sont réunis dans une Conférence des départements de l'instruction (CDIP) qui édicte des normes et des recommandations à propos des grandes étapes de la formation de base, de l'organisation du temps scolaire, des objectifs ponctuant le plan d'études pour chaque cycle d'apprentissage, des standards à atteindre à la fin de l'instruction obligatoire (en langue maternelle, deuxième langue nationale, mathématiques et sciences naturelles), des diplômes d'études secondaires et des qualifications requises pour enseigner. Les cantons sont plus ou moins libres d'entrer dans ce cadre ou non: la plupart l'ont fait, mais quelques territoires alémaniques restent aux marges du concordat national HarmoS (CDIP, 2009), principalement parce que leurs citoyens ont refusé, par référendum, de rendre obligatoire l'entrée à l'école dès l'âge de quatre ans.

Peut-être parce qu'ils sont minoritaires, les cantons latins sont plus résolument et depuis plus longtemps engagés dans la voie de l'harmonisation, voire de l'intégration de leurs systèmes scolaires. Leur Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a institué un Plan d'études romand conforme à la législation HarmoS et découpant la scolarité obligatoire en trois cycles de quatre ans (élémentaire), puis encore quatre ans (moyen), puis enfin trois ans (secondaire inférieur). Ce texte (CIIP, 2010) fixe entre autres principes l'enseignement systématique du français, des mathématiques, des sciences sociales et naturelles, des arts visuels, de la musique et de l'éducation physique dès l'âge de 4 ans, de l'allemand dès 8 ans et de l'anglais dès 10 ans. Il définit des objectifs et des attentes de fin de degré ou de fin de cycle, recommande des démarches didactiques et d'évaluation, mais – comme le stipule la Convention scolaire qui le soutient – en «veillant à la diversité des approches pédagogiques» (CIIP, 2009, p. 12).

Cette prudence affichée peut à la fois surprendre et s'expliquer dans un contexte national (voire international) où la question scolaire est vive-

ment débattue sur la place publique, mais autant pour exiger la généralisation de «bonnes pratiques» attestées par les sciences de l'éducation, que pour proscrire toute prétention technocratique à brider la «liberté pédagogique» des enseignants. Les comparaisons internationales ont d'abord placé la Suisse dans le gros du peloton des pays économiquement riches, ce qui a d'une part déçu un peuple fier de sa culture et de sa compétitivité, mais l'a aussi inquiété tant l'imaginaire helvétique considère la «matière grise» que le pays investit dans le commerce, la finance, les technologies, la biochimie ou l'agro-alimentaire comme sa seule richesse naturelle (avec l'eau et la neige) et le gage de sa force et de sa prospérité. Mais cette déconvenue s'est accompagnée de mises en cause internes lorsque les chiffres ont montré des inégalités aussi fortes entre les différents cantons qu'entre la Suisse et ses voisins. Les régions alpines, socialement homogènes et politiquement conservatrices ayant la double caractéristique de mieux figurer dans les *rankings* et de moins chercher à réformer leurs écoles que les autres, deux interprétations de la contre-performance fédérale ont pu s'opposer plus ou moins vivement: celle qui attribue les difficultés des cantons urbains (à commencer par Genève et Vaud) à leurs divisions sociales et au laisser-faire pédagogique censé les accompagner; celle qui prétend au contraire que les réformes sont bien sûr corrélées aux problèmes éducatifs, mais moins parce qu'elles les provoquent que parce qu'elles tentent logiquement d'y répondre aux endroits où ils ont tendance à se poser (Maulini, 2008).

Qu'exigerait le salut national: plus ou moins d'innovation? Une telle alternative est trop simple, voire impensable au pays des compromis savamment négociés. La préférence collective va donc, aujourd'hui encore, à la promotion du changement quand il est possible, à la stabilité quand la concorde prime sur la pureté des convictions. Les coordinations intercantionales harmonisent donc en premier lieu les variables qui fâchent peu leurs populations (les manuels et les moyens d'enseignement, le monitoring et les épreuves de fin de cycle, le découpage du temps scolaire, les référentiels de compétences pour enseigner) et elles touchent le moins possible aux objets sensibles pouvant susciter des référendums et des campagnes électorales à couteaux tirés (en particulier les modalités de notation, de progression et de sélection des élèves, donc de hiérarchisation sociale et de légitimation des «justes inégalités») (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2011; Maulini & Gather Thurler, 2007).

L'équilibre entre paix sociale et activisme politique est diversement apprécié par les professionnels. Mais le Syndicat des enseignants

romands – très majoritaire et impliqué dans les réformes – soutient depuis toujours le principe de l’harmonisation et celui d’une gouvernance de l’école publique par des objectifs stratégiques, une délégation de compétences aux acteurs et, en échange, une régulation fondée sur des évaluations externes, elles-mêmes politiquement (donc syndicalement) contrôlées et débattues entre partenaires. Il encourage la collaboration des professionnels avec leur hiérarchie, mais en dénonçant fréquemment le syndrome du «petit chef» inutile et irritant, à la fois trop pointilleux et pas assez encourageant: vue du terrain, «la hiérarchie scolaire a une propension particulière à utiliser les outils bureaucratiques, son désir naturel d’un contrôle plus large alimente l’inflation des démarches administratives [au détriment du] taux de confiance et de responsabilisation des enseignants» (Syndicat des Enseignants Romands [SER], 2011, p. 13). On peut se dire que les syndicats sont rarement satisfaits de leur patronat, mais les enquêtes de terrain s’adressant sans médiation aux enseignants concluent elles aussi à un «sentiment dégradé de bien-être professionnel dû à une déconsidération des supérieurs» et même à un vrai «déficit de soutien institutionnel» (Papart, 2003, p. 23, 43).

C’est dans ce contexte troublé que nous avons enquêté, en nous concentrant sur les deux cantons les plus urbanisés de l’arc lémanique: Genève et Vaud. Les cadres que nous avons rencontrés y dirigeaient (avec l’aide plus ou moins significative de doyens, de maîtres adjoints et/ou de personnel administratif et technique) des établissements primaires, secondaires ou hybrides, en général répartis en plusieurs bâtiments construits et entretenus par l’État ou par les autorités communales. Le ministre genevois et la ministre vaudoise de l’époque étaient tous les deux socialistes, membres d’un gouvernement cantonal coalisé allant – comme souvent en Suisse – de la droite libérale à la social-démocratie en passant par un centre et un parti écologiste contribuant à l’homogénéité relative de l’ensemble. D’un côté historiquement portées sur la concordance, de l’autre confrontées à une mixité urbaine jouant son double rôle de détonateur et de caisse de résonance des problèmes sociaux, les politiques des deux élus ont pour l’essentiel combiné trois stratégies:

1. Affirmer symboliquement des valeurs rassembleuses (l’égalité des chances, la recherche d’excellence, le soutien aux élèves en difficulté, le partenariat avec les familles, une gouvernance démocratique et fondée sur des données).

2. Résister tant bien que mal à des initiatives populaires largement relayées par la presse et réclamant une sélection plus nette et plus stricte dès le début de la scolarité (Genève et Vaud passant symétriquement de deux à trois sections et de trois à deux sections pour répartir les élèves de douze ans dans les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire).
3. Alléger la pression au sommet de l'institution en déléguant des responsabilités à des établissements partiellement autonomes et à leurs directions de proximité (instaurées à cette époque dans l'enseignement primaire genevois), chargées d'instaurer un dialogue renforcé avec les parents et les partenaires locaux par le biais de projets d'école et de conseils d'établissement récemment installés.

Comme nous le verrons dans nos analyses, les cadres intermédiaires étaient alors aux prises avec des événements politiques leur imposant un devoir de réserve, et simultanément en première ligne pour «faire tenir» autant que possible la situation de l'intérieur. À Genève comme à Lausanne ou Leysin, leurs cahiers des charges leur attribuaient le plus souvent la responsabilité de diriger, d'organiser et de distribuer le travail collectif, de piloter le projet d'école, d'assurer le suivi et la qualité de la formation des élèves, de veiller à la cohérence de l'enseignement et au respect des plans d'études, de gérer les ressources humaines, de contrôler et de soutenir l'activité des enseignants, d'administrer les tâches, les ressources matérielles et financières, de communiquer et d'interagir avec l'extérieur, de présider le conseil d'établissement et d'éventuelles commissions, de rendre compte à l'autorité de tutelle, d'assurer la continuité de l'institution et de promouvoir l'innovation. C'est toujours le cas aujourd'hui, dans un contexte qui a certes évolué, mais où les relations sur l'axe vertical (ministère-directeurs-enseignants-élèves) et sur l'axe horizontal (municipalité-directeurs-parents-population) sont sans doute à jamais, sinon problématiques, au moins exposées à la critique.

LE CHAMP SOCIO-SANITAIRE: PRESSION DÉJÀ LÀ,
PRESTATION SOUS CONDITION

Le secteur social et socio-sanitaire est généralement moins homogène et pyramidal que celui de l'instruction publique, car il est structuré en établissements spécialisés, plus ou moins autonomes et dirigés de l'intérieur. En Suisse, l'organisation, la réglementation et le financement des

institutions sociales et socio-sanitaires sont régis par des systèmes complexes de normes et de prestations. Depuis le début des années 2000, plusieurs réformes des assurances sociales fédérales ont été entreprises (vieillesse, invalidité, chômage, maladie, prévoyance professionnelle), dans une perspective de recentrage budgétaire et de réduction des dépenses. Certains secteurs ont subi de réelles pressions financières. Un décalage entre la compréhension des phénomènes sociaux par les milieux politiques et par les professionnels concernés entraîne une réduction des moyens ou de l'accès aux assurances sociales (Rossini, 2013; Rossini & Legrand-Germanier, 2010). Suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entrée en vigueur en 2008, un transfert de compétences s'est opéré entre la Confédération et les cantons, avec d'une part un renforcement des législations fédérales codifiant et clarifiant le cadre juridique, d'autre part une délégation de pouvoir et de financement au niveau cantonal et régional. Cela signifie que les règles gouvernant les institutions sociales et socio-sanitaires peuvent être différentes selon les cantons, et que les systèmes de financements sont spécifiques aux secteurs d'activité. Pour la plupart des institutions, les sources de revenu sont plurielles: elles comprennent une portion principale de subventions fédérales ou régionales, complétée par une participation des bénéficiaires et éventuellement des dons et des fonds privés.

Comme dans le domaine scolaire, les directions des institutions du travail social et de la santé constatent une délégation croissante mais en même temps défiante des prérogatives de l'État par l'État, une augmentation du contrôle administratif et une réduction des moyens financiers, ce qui les amène à adapter constamment leur stratégie aux évolutions économiques et politiques. Les législateurs mettent en place de nouveaux outils de surveillance et de gestion de l'argent public, par exemple en implantant des systèmes de plus en plus pointilleux d'évaluation de la qualité. Le tissu prescriptif se resserre, alors que la complexité des situations sociales augmente, en particulier dans une zone urbaine et sociologiquement morcelée comme celle de l'arc lémanique.

Dans ce champ du travail social et de la santé, le passage d'une culture de l'oral à une culture de l'écrit est plus récent qu'à l'école. Il y a quelques dizaines d'années, les notions de projet d'établissement ou de concept pédagogique étaient encore peu formalisées dans des textes. La communication et la transmission en face-à-face prévalaient dans de nombreuses institutions. Les prescriptions se sont densifiées, et la nécessité de mettre en vitrine les offres de prestations s'est imposée au point

d'entraîner par exemple la création de brochures et de sites internet présentant les missions, les concepts fondateurs, l'organisation et le fonctionnement des institutions. Il est devenu courant de rendre compte des activités professionnelles par des rapports annuels, des infolettres, des journées portes ouvertes, etc. L'implantation de l'informatique est encore neuve dans certaines institutions: elle bouleverse les systèmes de communication et d'information en sollicitant de nouvelles compétences chez les professionnels.

Les directeurs que nous avons rencontrés au cours de notre recherche assument des responsabilités de cadres intermédiaires dans les champs du travail social, socio-éducatif et socio-sanitaire. Ce qui produit une grande diversité de prestations offertes par les établissements concernés. Nous pouvons citer en particulier:

- des foyers réunissant des enfants ou des adolescents présentant des difficultés dans leur parcours de vie liées à des problématiques psychosociales ou familiales, confiés la plupart du temps par des services officiels de placement;
- des institutions accueillant des personnes de toutes catégories d'âge en situation de handicap physique et/ou psychique;
- des établissements médico-sociaux prenant soin des personnes âgées avec des troubles du vieillissement (gériatrie et psychogériatrie);
- des services sociaux et des services médico-sociaux offrant des prestations à l'ensemble de la population et principalement aux personnes les plus démunies;
- des lieux d'accueil de jour pour les jeunes enfants (crèches, garderies, etc.);
- des centres de loisirs offrant des prestations communautaires et d'intégration sociale.

Les missions institutionnelles sont partout centrées sur le développement de meilleures conditions de vie pour les bénéficiaires, mais elles peuvent être multiples et variées dans leur application: il peut s'agir d'appui, de soutien, d'accompagnement, de développement, de soin, d'apprentissage, d'éducation, de contrôle, etc. Les directeurs ont pour responsabilité d'assurer la mise en œuvre de missions qui ne sont pas statiques et immuables, les besoins sociaux évoluant et requérant une vigilance constante pour ajuster les prestations aux besoins des bénéficiaires. Ils se trouvent donc au carrefour de plusieurs logiques – managériales,

financières, éthiques, humaines – parfois en contradiction. On peut dire d’une formule que la reconnaissance d’un établissement en tant qu’unité organisationnelle – (partiellement) autonome s’il redistribue éventuellement compétences et obligations dans l’édifice de l’instruction publique – est depuis longtemps la règle sur le terrain de la santé et du travail social: la pression à la base est en somme déjà là, chaque lieu de prestation travaillant sous condition d’efficience, un peu comme une entreprise se profile sur le marché.

Pour répondre à la complexité des problématiques et à la diversité des missions des institutions sociales et socio-sanitaires, les directeurs ont pour responsabilité de gérer des équipes pluridisciplinaires. Chaque membre du collectif apporte avec lui une qualification, une culture professionnelle et des compétences spécifiques. Les directions sont généralement attentives à instaurer et faire perdurer une collaboration fonctionnelle entre les différents spécialistes: personnel éducatif et enseignant (éducateur social, éducateur de l’enfance, maître socio-professionnel, enseignant spécialisé, assistant socio-éducatif, etc.); personnel médical et paramédical (médecin, infirmière, ergothérapeute, assistant en soins et santé communautaire, aide-soignant, psychologue, etc.); personnel administratif, technique, d’intendance et d’hôtellerie (secrétaire, comptable, huissier, cuisinier, réparateur, concierge, etc.). Les exigences de professionnalisation et de standardisation augmentent en parallèle. Les acteurs vivent un changement important, avec l’instauration d’un nouveau niveau de formation au degré secondaire post-obligatoire pour décharger le travail du personnel de niveau tertiaire. Ces changements provoquent des remous dans les dynamiques d’équipe et ébranlent les directeurs dans leur manière habituelle de gérer le personnel et de valoriser le travail interprofessionnel.

La taille moyenne des institutions sociales et socio-sanitaires de notre échantillon a tendance à augmenter. On trouve encore, en Suisse romande, des établissements autonomes fonctionnant avec une dizaine de collaborateurs, mais on constate un accroissement récent des fusions institutionnelles, regroupant plusieurs sites et impliquant une augmentation du nombre de collaborateurs dépendant de la même direction (plusieurs centaines de professionnels par endroits). Cette tendance au regroupement de sites, à la centralisation ou à la fusion de plusieurs institutions, doit officiellement assurer davantage de cohérence dans la distribution des prestations, domaine par domaine et/ou région par région. Elle vise aussi un fonctionnement plus rigoureux et un surcroît de crédi-

bilité vis-à-vis de financeurs à la fois plus disséminés et moins captifs que dans le contexte scolaire.

Ces changements en provoquent d'autres dans le registre du management. Ils ont aussi pour conséquence la création de nouveaux postes de cadres intermédiaires, avec des fonctions spécifiques et des appellations variables: directeur général, directeur adjoint, adjoint de direction, directeur des ressources humaines, directeur éducatif, directeur des soins, directeur administratif, etc. Les dénominations sont nombreuses et fluctuantes: il est probable que des professionnels assument des responsabilités semblables sous des intitulés différents, et des tâches différentes sous des appellations semblables. Dans le cadre de cette recherche, toutes les personnes interviewées occupent des fonctions de direction et font partie du conseil de direction, du comité directeur ou d'un organe formellement équivalent: là aussi les appellations varient.

Une grande partie des institutions sont régies par des associations privées ou des fondations, certaines dépendent directement d'une commune. Les subventionnements représentent une part importante du budget de fonctionnement. Les directions sont en lien direct avec leur employeur, en général un conseil ou un comité qui peuvent être composés de bénévoles ayant des activités professionnelles dans différents secteurs. Il peut donc y avoir de grandes différences de fonctionnement d'une fondation à l'autre, le profil des membres du conseil n'étant pas le même selon la taille des structures, leur statut juridique et leur histoire. La tendance est au travail en réseau et au renforcement des collaborations, notamment avec le secteur scolaire, para- et périscolaire. Les traditions et les organisations sont différentes, ce qui peut entraîner des malentendus ou des conflits, mais aussi des apprentissages mutuels et une convergence des intérêts et des pratiques.

OBSERVER LE TRAVAIL RÉEL: ÉCHANTILLONNAGE ET MÉTHODE

Notre terrain d'investigation est donc à la fois circonscrit et contrasté. Nous avons rencontré 62 directeurs et directrices au total: 42 travaillent dans l'enseignement obligatoire, 20 dans le domaine social et socio-sanitaire; 29 sont genevois, 33 sont vaudois. Les contextes locaux sont relativement aléatoires, nos informateurs ayant été contactés, selon le principe de l'«échantillonnage en chaîne» (séquentiel) décrit par

Huberman & Miles (1991)³ sur la base de relations directes ou indirectes préexistantes, mais aussi de manière à panacher les différentes spécificités (zone urbaine ou périurbaine, rarement rurale; écoles primaires, secondaires ou mixtes; institutions de la petite enfance, pour les jeunes et les adultes en situation de dépendance, ou pour les personnes âgées). Pour assurer leur anonymat, les personnes interrogées sont désignées dans le livre par un prénom fictif et la mention générique de leur activité (milieu scolaire ou socio-sanitaire).

Finalement, la cohorte des personnes que nous avons rencontrées est panachée du point de vue de la plupart des variables sociologiques envisageables: genre, âge, années d'expérience, parcours professionnel, diplômes obtenus, etc. Si nous ne présentons pas ici ces informations dans le détail, c'est parce qu'elles compromettraient l'anonymat de nos informateurs, dans un milieu où chaque cadre intermédiaire (ou chacun de ses supérieurs) est capable de reconnaître n'importe lequel de ses collègues, dès lors que les pedigrees des uns et des autres sont publiquement affichés.

On pourrait se demander si les femmes dirigent et/ou vivent l'activité de diriger comme les hommes, les jeunes comme les anciens, les «héritiers» comme les nouveaux entrants dans le travail éducatif et social. La suite de cet ouvrage montrera que nous avons pris appui sur la diversité des profils pour identifier (et parfois pour renforcer, questionner, confirmer) des phénomènes génériques, plutôt que pour distinguer – à notre sens un peu trop vite et sans corrélations chiffrées ni analyses paramétriques à disposition – des profils peut-être évocateurs mais difficiles à attester. Nos résultats traiteront donc notre échantillon sans le décomposer méthodiquement, charge à des travaux ultérieurs, fondés sur des *surveys* plus larges, d'étudier la déclinaison des phéno-

3 Les études qui ont recours à ce type d'échantillonnage font face à une situation correspondant à la réalité des acteurs mais qui rend le travail plus complexe: les données potentiellement pertinentes sont multiples et se trouvent dispersées dans différents lieux. Le chercheur *découpe et construit*, il joint des morceaux d'un sous-système à l'autre sans jamais «faire le tour». On peut dire qu'il suit une voie qu'il trace lui-même, qu'il dessine une trame, un peu comme l'historien qui découpe l'histoire à partir de relations qui apparaissent en cours de route, parce qu'elle ne contient pas en soi des articulations naturelles qui s'imposeraient d'office. Cette logique appelle un échantillonnage stratégique, évolutif, orienté ou encore «séquentiel», chaque informateur pouvant mener vers d'autres en fonction de sa connaissance du terrain.

mènes identifiés au regard de différents profils de directeurs (ou styles de direction) à faire émerger.

DANS L'INTIMITÉ DU TRAVAIL

Dans les terrains ainsi abordés, nous avons procédé à des observations plus ou moins prolongées en situation et à des entretiens compréhensifs en deux ou trois étapes. Nous avons voulu prendre au sérieux, dans ce processus, la combinaison théorique opérée par les ergonomes entre les tâches (ou «travail prescrit») et les activités (ou «travail réel»), ainsi que ce qu'on appelle le «réel de l'activité» c'est-à-dire tout ce qui occupe et préoccupe le travailleur, y compris ce qu'il ne peut pas faire: son «travail contrarié» ou «empêché» (Clot, 1999, p. 120). À ceci près, bien sûr, que le travail prescrit est ici en lui-même déjà problématique, puisque nous avons affaire à des professionnels autonomes qui s'assignent en grande partie leur propre travail (même s'ils doivent aussi obéir à des injonctions «d'en haut» et écouter des requêtes «d'en bas»). En deux mots, si des «cahiers des charges» peuvent être plus ou moins formalisés selon les contextes, aucun modèle universel ne peut constituer une unité de mesure, sinon objective, du moins équivalente pour tous les acteurs et permettant aux chercheurs d'évaluer des «écarts». Sans mesure objective de tels écarts, pas de mesure objective du «travail empêché», ce qui ne signifie pas que ce travail n'existe pas, mais qu'il dépend du standard que chaque directeur se donne de son côté. Cette variable n'est accessible que par l'étude de la «subjectivation», c'est-à-dire du sens du travail socialement mais aussi intimement construit par chacun des directeurs rencontrés.

En nous référant aux propos de Huberman et Miles (1991) mais aussi à la sociologie des associations de Latour (2007),⁴ nous avons conduit notre recherche de manière à chercher un équilibre méthodologique entre cinq ressources principales:

1. Des doubles *entretiens* compréhensifs conduits avec chacun des 62 directeurs sélectionnés.
2. Les *semainiers* que nous leur avons demandé de compléter entre les deux entretiens, et qui donnent à voir leur travail de construction de leur propre travail.

4 «Gardez le nez collé aux pistes et suivez-les. Termites vous êtes, termites vous resterez.» (Latour, 2007, p. 258).

3. Des *shadowings* (suivis dans l'ombre) de 24 de nos interlocuteurs, qui nous ont montré les écarts entre cette construction et les contraintes du réel, y compris au moment des entretiens d'auto-confrontation qui ont suivi et où l'expérience du travail a pu se dire et s'explicitier.
4. Les listes des principaux *dossiers* que les directeurs estiment devoir traiter, dressant ainsi l'éventail de leurs préoccupations et de leurs priorités.
5. Des rencontres finales sous forme de *focus groups*, où nous avons soumis nos résultats et nos interprétations à quatre groupes de participants à la recherche.

Disons brièvement comment nous avons procédé à chaque étape.

LES ENTRETIENS: RÉCITS DU VÉCU SUBJECTIF

Nous avons commencé par interroger les 62 directeurs par le biais de deux entretiens semi-directifs d'environ deux heures chacun. Nos questions ont porté sur leur emploi du temps, les tâches à assumer, les dossiers et les urgences à traiter, les personnes avec qui travailler; mais aussi sur leur conception du rôle, les buts visés, les satisfactions ou les frustrations ressenties, l'influence exercée sur la hiérarchie et les subordonnés; et encore sur les situations les mettant à l'épreuve, leurs façons d'y faire face, d'en souffrir et/ou de les dépasser en développant des compétences nouvelles.

Les entretiens ne disent pas ce que font réellement les interviewés, quelles que soient la forme de l'enquête et la bonne foi des personnes rencontrées. L'expression de soi implique une part (in)contrôlée de subjectivité, de cécité, ou au contraire de mise en scène de soi plus ou moins calculée ou involontaire. Le directeur mis sur le gril est tenté de raconter des choses marquantes, spectaculaires. Surchargés de sens, les entretiens peuvent tourner pour beaucoup autour de problèmes, de crises, de conflits, voire de revendications explicites ou souterraines. Ils sont l'occasion de défendre une «vision», un «style» ou de s'interroger à haute voix sur sa pratique. Les enquêteurs doivent écouter des plaintes, par exemple, sur la lourdeur du «travail administratif» ou sur les signes contradictoires envoyés par les autorités de tutelle... On apprend moins sur l'ordinaire du travail, sur des activités qui semblent sans intérêt aux yeux des acteurs et sur les équilibres entre les diverses tâches à assumer ou au contraire à négliger. C'est dommageable parce que le métier de

directeur est justement composé d'une foule de «petites choses» qu'on oublie après les avoir effectuées. Il n'en reste pas moins que les entretiens sont indispensables pour accéder à l'expérience intérieure des travailleurs, au sens qu'ils donnent à ce qu'ils font, à ce qu'ils essaient de faire et à ce qu'ils jugent moins important ou moins urgent de viser, bon gré mal gré. Les entretiens complètent plus qu'ils ne fondent l'analyse du travail réel; ils ont aussi le mérite de nouer le contact nécessaire avec le terrain.

Nos chapitres traitant du rôle perçu et des épreuves portent plus explicitement sur le sens du travail et les ressources que mobilisent les directeurs pour lui en donner. Ils s'appuient sur une analyse approfondie de nos entretiens avec les directeurs, seule à même d'accéder à leur for intérieur, à leur expérience subjective du travail. Nous avons codé le matériau avec un logiciel d'analyse qualitative (NVivo®) et analysé ces codes (ou catégories) au long des 2430 pages de transcription des entretiens. Ces codes identifiaient les buts que les directeurs visaient, leurs conceptions du rôle et/ou du leadership, l'influence qu'ils cherchaient à exercer sur leur hiérarchie et sur leurs subordonnés; les satisfactions ou les frustrations qu'ils ressentaient, et encore, sur les situations les mettant à l'épreuve, leurs façons d'y faire face, d'en souffrir ou au contraire de les dépasser en développant des compétences nouvelles, etc. Le logiciel d'analyse permettait la saisie et la ramification progressive de ces codes, leur réorganisation au fil des variations et des régularités mises en évidence par le codage. Ainsi, des codes comme «*conception du leadership de la part du directeur d'établissement*» ou «*prise d'influence formelle/informelle*» ont peu à peu évolué par ajouts, suppressions et regroupements de sous-codes au fur et à mesure de l'explicitation de leur signification, des discussions entre chercheurs, des confrontations aux acteurs.

Exemple: le sous-code que nous avons appelé «CHETLEADFORM» était inclus dans le macro-code «chef d'établissement» (d'où «CHET») dans le code «conception du leadership» (d'où «LEAD») et contient l'idée de «leadership formel ou informel» (d'où FORM). Son codage a subi des évolutions, soit par modification des catégories pour la suite de l'analyse, soit au contraire par confirmation des choix précédents et retour sur le matériau traité jusqu'ici. Des échanges entre chercheurs ont eu lieu de manière récurrente en cours de codage, par exemple lorsque l'un d'eux a proposé d'explicitier ou de mieux distinguer les notions de «leadership participatif» et de «leadership distribué». Cette méthode

mi-déductive, mi-inductive de catégorisation du matériau, par *saturation progressive* de ce qu'il nous apprend en réponse à nos questions de recherche, a sous-tendu un processus continu de *théorisation ancrée* (*grounded theory*): les recherches de ce type visent moins à démontrer ponctuellement des hypothèses, qu'à les confronter à des observations et à en faire émerger de nouvelles pour enrichir peu à peu la compréhension des phénomènes étudiés (Glaser & Strauss, 1967). En cela, elles sont proches de la manière dont les praticiens vivent les problèmes et leur cherchent des solutions.

UNE APPROXIMATION DU RÉEL: LES SEMAINIERS

Pour nous rapprocher du travail concrètement et ordinairement réalisé, nous avons demandé aux directeurs et directrices de remplir un emploi du temps en décrivant ce qu'ils avaient fait au cours d'une semaine donnée. Les emplois du temps de cette semaine (ou semainiers) ont été plus ou moins précisément complétés par 57 directeurs puis recueillis par les enquêteurs au moment du second entretien, situé en principe deux semaines plus tard. Nous avons obtenu 47 semainiers exploitables, concernant 44 individus (trois d'entre eux ayant décrit deux semaines). Cette méthode permet, pour peu que l'on dispose d'un nombre raisonnable de semainiers, d'observer les rythmes et les grands équilibres hebdomadaires. Il faut cependant garder à l'esprit le fait que le semainier est plutôt de l'ordre de la prescription (ou plus exactement de l'auto-prescription) que de l'activité réelle: les directeurs ne prennent évidemment pas note de leurs actes au fur et à mesure de leur exécution (ils ne feraient que ça), mais ils prennent du temps *a priori* pour les planifier. Ils notent ce qu'ils ont prévu de faire plutôt que ce qu'ils ont fait. Certains d'entre eux corrigent *a posteriori* et intègrent des tâches imprévues. Mais même les plus scrupuleux omettent une kyrielle de petites activités, d'interruptions, d'interactions, etc. Le taux d'imprévu enregistré par ces semainiers est ainsi très faible (3%) ce qui est peu réaliste si l'on en croit nos observations en situation.

Il faudrait bien sûr réfléchir à cette notion d'«imprévu» ou à son antagonique «prévu» ou «programmé». Une tâche prévue peut être «programmée», c'est-à-dire décidée par le directeur lors d'une de ses phases de planification, ou elle peut être «peu prévue», c'est-à-dire découler logiquement de tâches antérieures, sans pour autant avoir été explicitement planifiée: c'est le cas de la rédaction des procès-verbaux

de séances que l'on n'a pas classée dans les activités imprévues, même si elle n'est pas toujours planifiée. D'une manière générale, dans certaines catégories de tâches comme celle de la communication (courrier, courriel, téléphone) il est difficile de distinguer ce qui est planifié de ce qui est imprévu. Eu égard à ce flou relatif, nous considérons les semainiers comme une bonne approximation des tâches: celles-ci sont le cadre du travail réel, mais *ne sont pas* le travail réel. Leur grain assez grossier sous-estime très largement les interruptions et le caractère haché, improvisé, parfois chaotique du travail de directeur.

LES SHADOWINGS: DES OBSERVATIONS?

Pour affiner le grain de l'analyse, nous avons donc pratiqué le *shadowing*, une méthode d'observation issue des dispositifs nord-américains d'orientation professionnelle qui consiste à suivre un professionnel «comme son ombre» pendant un certain temps (par exemple une semaine, sauf contre-indication ponctuelle de sa part) et à noter tout ce qu'il est possible de saisir pour «découvrir le métier». Appliquée par la suite à la recherche qualitative (Sachs, 1993; Vasquez, Brummans & Groleau, 2012), cette méthode permet de saisir tous les incidents et d'une manière générale, les interruptions «sur le vif». En revanche, mis en situation, le chercheur s'aperçoit souvent qu'il ne comprend pas grand-chose de ce que *font* réellement les directeurs. À propos du travail des cadres d'entreprises, Cousin (2008, p. 83) écrit:

Que peut-on dire et écrire lorsque ce qui est donné à voir se résume à des hommes et des femmes assis devant un ordinateur, ou debout devant des machines, les mêmes ou d'autres discutant au téléphone ou dans les couloirs, sortant ou entrant dans des salles de réunion? En dehors des interactions, à l'œil nu, le travail est pauvre, en apparence du moins, ce qui ne veut pas dire qu'il ne se passe rien et surtout que les acteurs ne font rien. Mais il est vrai que l'observation est délicate, car les savoirs restent inaccessibles.

Un directeur d'établissement peut aussi effectuer des tâches observables mais triviales et apparemment incohérentes. Leur observation seule fournit peu d'information: l'essentiel est immatériel, opaque, insaisissable, Saint-Exupéry aurait pu dire «invisible avec les yeux». Même les dialogues avec les collaborateurs sont tellement allusifs qu'ils exigent généralement une explication. En fait, le *shadowing* consiste surtout à

interroger presque continûment la personne suivie, à solliciter le motif de ses actions, les raisons de ses (non)-entrées en matière, de ses insistances sur certaines activités au détriment d'autres, etc. En définitive, cette technique doit être vue, au-delà de la simple observation, comme une sorte d'«entretien» en contexte, qui durerait plusieurs jours et où les personnes et les objets traités seraient présents dans la situation au lieu d'être seulement évoqués. Ce n'est qu'ainsi que nous avons pu comprendre des faits bien souvent obscurs (conversation téléphonique avec un interlocuteur que l'on n'entend pas, regards sur un écran d'ordinateur, écriture, lecture...). Cette méthode peut sans doute conduire à se perdre dans les détails, sans forcément saisir la cohérence que le directeur construit au fur et à mesure de son activité. C'est pourquoi elle ne peut que compléter les entretiens préalables et les semainiers, pas les remplacer. Par ailleurs, le *shadowing* a un impact psychologique non négligeable sur le couple enquêteur/enquêté: il conduit à une forte empathie liée à la durée et à la dimension forcément un peu intime de la relation, même si l'observation se limite au temps et aux espaces professionnels. L'antipathie ou même la stricte indifférence seraient simplement invivables.

Les entretiens d'auto-confrontation qui ont ponctué cette séquence nous ont permis de restituer nos observations et impressions, de les mettre à l'épreuve du point de vue des acteurs et d'accéder à leur expérience intérieure des situations vécues en commun. Au total, la difficulté méthodologique essentielle tient à la catégorisation du travail, autant par l'acteur que par le chercheur. On ne peut mesurer les durées consacrées aux tâches et aux activités sans, non seulement construire des catégories (première difficulté), mais des catégories identiques entre les semainiers et les observations (deuxième difficulté).

Stewart (citée par Mintzberg, 1984, p. 37) a montré qu'il est impossible d'utiliser uniquement les semainiers pour définir les «contenus» du travail. Demander aux directeurs de définir leurs tâches par une entrée thématique ou par des «fonctions» («communication», «gestion», «administration», etc.), c'est s'exposer à des nomenclatures très subjectives, souvent difficilement compréhensibles par les chercheurs et très variables d'un acteur à l'autre. On ne peut non plus imposer des catégories aux directeurs interrogés, car on ne saurait pas vraiment ce qu'ils y verseraient. La seule issue semble de demander aux informateurs de décrire leurs tâches par la forme: lieux, moments, durées, interlocuteurs, outils utilisés, etc. Les observations par *shadowing* auraient permis de traiter des contenus, mais au prix d'un lourd travail de structuration

progressive, d'étalonnage entre chercheurs et de formation des enquêteurs (Horng, Klasik & Loeb, 2010; Rosenblatt & Somech, 1998), et tout cela pour aboutir à des données incompatibles avec le produit des semainiers. C'est pourquoi nous avons catégorisé tout ce matériau selon sa forme et non son contenu.

DE LA FORME AU CONTENU DU TRAVAIL: LES DOSSIERS

Pour autant, le contenu du travail n'a pas été négligé tout au long de cette recherche. Le chapitre 2 le place au centre de sa problématique. Étant donné l'absence d'un corpus de savoirs académiques ou formalisés associé à la profession de directeur, nous avons demandé à nos interlocuteurs, lors du premier entretien, de nous décrire la nomenclature de leurs «dossiers», leurs «préoccupations» et leur manière de les organiser. Techniquement, nous avons fourni aux directeurs une page A3 en leur demandant d'y coller des *Post-it*®: un par dossier. La demande était volontairement «ouverte», c'est-à-dire que les directeurs pouvaient choisir le nombre pertinent de dossiers, les hiérarchiser ou non, marquer ces hiérarchies par des couleurs, des chiffres, un sens géométrique (de haut en bas, de gauche à droite), différencier leurs préoccupations selon les années ou les moments de l'année, et donner toutes les précisions voulues.

À partir de 37 profils exploitables, nous avons constaté une grande diversité de nomenclatures et donc lemmatisé leurs noms (regroupé certains dossiers nommés différemment sous le même nom, très proche). En dépit des variations recensées, nous avons effectué une analyse de similitude pour identifier deux profils types de directeurs en fonction de leurs nomenclatures des dossiers.

LES FOCUS GROUPS:

LE TRAVAIL DES CHERCHEURS SOUS LE REGARD DES TRAVAILLEURS

Nos hypothèses ont été éprouvées en croisant les constats en provenance des semainiers, des *shadowings*, des entretiens et de la littérature existante. C'est cette dernière étape de l'analyse qui a permis de condenser progressivement les résultats obtenus, et d'amorcer la rédaction du rapport de recherche dont cet ouvrage est le prolongement.

Nous avons terminé en présentant nos codages intermédiaires devant quatre *focus groups* d'une douzaine de directeurs ayant participé

à la recherche. Nous avons pu constater dans quelle mesure les personnes se reconnaissaient ou non dans notre manière de rendre compte de leur travail réel et corriger ou enrichir nos interprétations.

PREMIÈRE PARTIE

LES DIRECTEURS AU TRAVAIL

Le travail peut s'aborder à partir de ce qu'on en attend de l'extérieur. Mais c'est précisément parce qu'on attend beaucoup de celui des directions que nous avons choisi d'inverser ce mouvement. De l'intérieur, au plus près de l'action, au ras de ses contraintes domestiques, de son économie ordinaire et de ses authentiques préoccupations, en quoi consiste communément le travail de direction? Cette *première partie* souhaite montrer les directeurs au travail en s'intéressant tour à tour aux *tâches* qu'ils assument, aux *dossiers* qui organisent ces tâches et à la *conception du rôle* qui sous-tend toute leur activité.

LE TRAVAIL RÉEL: TÂCHES ET ACTIVITÉS

Le *chapitre 1* rend précisément compte de la somme des tâches réalisées par les directeurs, du nombre et de la durée de ces tâches, du temps qu'ils consacrent finalement au travail. Ce temps est complexe: il ne relève ni de séquences complètement discrètes, ni d'une activité à flux complètement continu, mais d'une alternance entre trois niveaux: flux, urgences et projets. Il faut donc circuler entre la temporalité cyclique des flux, la temporalité courte des urgences et la temporalité longue du projet. Comment les directeurs circulent-ils entre ces registres? Comment

mettent-ils de l'ordre dans leur travail afin que certaines tâches n'envahissent pas toutes les autres? Malgré les remarques plus ou moins goguenardes que l'on peut lire ici ou là, les directeurs travaillent beaucoup, à l'égal de la plupart des cadres. Ils débordent largement des horaires «raisonnables», le matin, le soir, les week-ends et les vacances, à la fois pour échapper aux nombreuses interruptions qu'ils subissent et parce que ce qui relève de «leur» travail n'est jamais vraiment fini/défini. Le minutage que nous avons effectué de leurs tâches dessine un rôle de *cadre intermédiaire*, comme en témoigne l'importance de l'usage des vecteurs de communication (l'équivalent d'une journée de travail par semaine), des séances (à peu près deux journées par semaine) et le fait que l'essentiel de ces séances ait lieu avec d'autres cadres de leur institution ou avec leurs supérieurs directs.

La comparaison classique entre tâches (travail prescrit) et activités (travail réel) prend un sens particulier dans le cas des directeurs, du fait que les tâches sont «auto-prescrites». Cette mise en perspective n'en est pas moins porteuse d'enseignements: par rapport aux tâches que les directeurs se prescrivent dans leurs emplois du temps, les activités observées sont beaucoup plus fragmentées, interrompues, ce qui n'a pas grand impact sur leurs activités d'intermédiation (séances et communication) mais réduit fortement le temps de travail individuel et de travail en groupe. Notons que, contrairement à ce qu'écrivait Mintzberg (1984), les directeurs ne recherchent pas eux-mêmes cette fragmentation de leurs activités, mais sont bel et bien interrompus majoritairement par des tiers. Ce qui justifie le fait que certains d'entre eux tentent de s'isoler, par les horaires ou par les lieux, pour réaliser certaines tâches complexes.

PENSER SOUS FORME DE DOSSIERS

On peut penser qu'être directeur est un «métier» au sens d'un ensemble de «trucs», de «ficelles» et autres «tours de main» plus ou moins obscurs, difficilement explicites ou transmissibles. On «bricole», disent souvent les intéressés. Alors que certains métiers de cadre disposent d'un corps de savoirs constitués (disciplines académiques, procédures, sciences pratiques, etc.), ce n'est pas le cas des directeurs d'établissement. Bien au contraire. De nombreux directeurs d'établissement (plus spécifiquement dans le domaine scolaire, où cela concerne la presque totalité) ont eu une évolution professionnelle partant d'un métier de

base (enseignant, éducateur, travailleur social, infirmier) proche du milieu dans lequel ils exercent actuellement leur fonction. Ils ont dû faire le deuil de leurs savoirs professionnels et apprendre la responsabilité «étendue» (être responsable de personnes qui font des choses qu'on ne contrôle pas), les horaires envahissants et, surtout, l'action indirecte: le travail des chefs d'établissements est un travail de manipulateur de symboles (Barrère, 2006). Les autres directeurs, venus «d'ailleurs», doivent s'habituer aux spécificités d'un contexte scolaire, social et socio-sanitaire qui ne ressemble à nulle part ailleurs. En réalité, le dossier est l'une des formes symboliques (et peut être la principale) manipulée par le dirigeant pour agir sur le fonctionnement, si bien que certains auteurs ont éprouvé la pertinence de cette notion comme unité de découpage et d'organisation du travail des cadres (Tourmen & Mayen, 2007).

Dans le *chapitre 2*, nous avons tenté de poursuivre cette réflexion. Le dossier est une catégorie intellectuelle essentielle: elle permet de prioriser le travail et d'échapper au traitement au jour le jour qui peut amener le directeur à être conduit par son établissement au lieu de le conduire. C'est une bonne entrée pour évaluer les compétences émergeant du terrain, la mise à l'épreuve d'un directeur chargé en permanence de «faire ses preuves». Nous montrons comment les directeurs héritent de leur prédécesseur et modifient progressivement leur nomenclature de dossiers. Nous exposons les difficultés que les directeurs éprouvent à construire cette nomenclature, hésitant entre une logique mnémotique (ou de classement) et une logique d'action (ou de fonctionnement). En effet, la nomenclature représente en réalité ce qu'on appelle la «préoccupation», c'est-à-dire les thèmes que les directeurs doivent mener de front, en se concentrant sur un dossier sans pour autant oublier les autres. Il s'agit donc à la fois d'agir (et donc d'avoir tout dans un dossier) et de mémoriser (et donc de retrouver des informations dispersées dans divers dossiers). Nous montrons en quoi les dossiers sont porteurs de la division du travail propre à l'établissement. L'opposition, classique en sciences de la documentation, entre dossiers «sériels» et dossiers «de fonctionnement» relève de la division des tâches entre secrétaires et directeurs. Les autres dossiers sont aussi le produit de divisions du travail plus complexes, entre directeurs et adjoints: les seconds se voient souvent attribuer les dossiers «organisationnels» alors que les premiers tendent, au fur et à mesure qu'ils s'installent dans le métier, à se réserver les dossiers plus réflexifs ou prospectifs. L'absence de personnel d'appui (secrétaires et adjoints),

notamment là où la fonction directoriale est récente, s'accompagne généralement d'une absence de nomenclature de dossiers, et souvent d'une confusion entre diverses logiques de classement.

Enfin, analysant le contenu des nomenclatures (le nom des dossiers) on constate une très grande diversité thématique d'un directeur à l'autre. Cette diversité n'est cependant pas uniquement subjective. Elle dépend du secteur (scolaire ou social) de la division locale du travail, de l'histoire de la fonction directoriale dans l'établissement, etc. Au-delà de cette diversité on identifie deux profils: les directeurs «institutionnels» qui désignent leurs dossiers d'après les logiques de rendre compte et les directions de leur tutelle, et les directeurs «concrets» qui dénomment leurs dossiers plutôt d'après le fonctionnement local de leur établissement. Peut-on envisager toute l'activité des dirigeants d'établissement à partir de la notion de «dossier»? Oui et non. Oui, car une grande partie du fonctionnement d'un établissement peut-être décrit par les dossiers. Non, car le temps passé par le directeur à traiter formellement des dossiers est assez faible en réalité. La plupart d'entre eux, placés sous la responsabilité des directeurs, sont traités par des collaborateurs (adjoints, secrétaires, assistants, etc.).

ENTRE AGIR ET SENTIR: LA CONCEPTION DU RÔLE

On voit que les tâches, les activités et leur structuration sous forme de dossiers sont à la fois communes aux directeurs et différemment investies en fonction de leur perception personnelle (donc plurielle) des choses à faire. Les problèmes à traiter, les buts à viser et/ou les moyens de les atteindre relèvent d'abord et avant tout d'une charge socialement définie, qu'il ne faut pas en permanence réinventer. Mais si le rôle des directeurs est fixé par un système d'attentes qui dépasse, contraint et oriente leurs initiatives en situation (Merton, 1949), le *chapitre 3* nous montre que la *conception de ce rôle* peut varier – consciemment ou non – d'un travailleur à l'autre, modifier certaines conduites à la marge, tout en pesant de tout son poids sur l'expérience ressentie par chacun et sur le cœur qu'il met en retour à l'ouvrage (Kaufmann, 1997). La conception du rôle peut conditionner non seulement le travail effectivement réalisé (agi), mais aussi ce que les ergonomes appellent le réel de ce travail (Clot, 1999): la manière dont il est intimement vécu (senti) par le sujet, y compris et souvent quand la seule tâche que ce sujet aspire à réaliser est

empêchée et que cet empêchement occupe à la limite davantage son esprit que les centaines d'opérations qu'il effectue automatiquement par ailleurs.

Les directeurs ont ainsi une image de l'établissement qu'ils aimeraient diriger plus ou moins novatrice ou conservatrice, consensuelle ou profilée. Ils cherchent à exercer de l'influence par la circulation de l'information, le rappel aux règles, la prévention des difficultés, la production d'idées, la formation formelle ou informelle des enseignants. Ils s'appuient sur des collaborateurs et des réseaux pour convaincre indirectement. Ils composent entre la prescription descendante (en provenance du pouvoir central) et la prescription remontante (les revendications des employés et/ou des usagers). Leur idéal du rôle n'est pas la main de fer, pas même dans un gant de velours. C'est plutôt l' enrôlement d'autrui par une stratégie de valorisation de son travail et de son autonomie. Les fonctions de commandement ne sont pas ignorées, mais elles ne devraient s'exercer qu'à défaut de soumission volontairement consentie par les tiers (Chaignot, 2012; Monod, 2012). Pour la plupart des directeurs d'établissement, s'imposer de force ou en usant de l'argument d'autorité n'est qu'une sorte d'ultima ratio à l'arrière-goût d'échec, confirmant que les valeurs de conviction et de coopération dominent ou seraient censées dominer dans le milieu de l'éducation et du travail social.

Chapitre 1

Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction

Philippe Losego

*Pourquoi ai-je le sentiment de n'avoir rien fait de conséquent
cette semaine alors que je mouline toutes les journées?
Ça doit être le métier! [Balthazar_scolaire]*

La citation ci-dessus illustre ce que nous pourrions appeler le «paradoxe du directeur» qui travaille beaucoup (trop?) et garde le sentiment de n'avoir rien fait. On touche là une difficulté de ce type de travail: que font les directeurs de leur temps? Les intéressés eux-mêmes ont du mal à répondre à cette naïve question. Du côté des analystes, on n'est guère mieux informé. Une célèbre étude de Mintzberg publiée en 1973 et traduite tardivement (1984) a fait date: elle décrivait le travail des dirigeants et montrait que leur charge de travail était toujours très lourde, que la part d'imprévu y était très grande, que leurs tâches étaient extrêmement variées, fragmentées et fréquemment interrompues car les dirigeants passaient leur temps à réagir à des sollicitations exogènes. Mais dans un ouvrage beaucoup plus récent, Mintzberg (2011) déplorait encore la relative rareté de ce genre d'études.

On trouve cependant des recherches de ce type sur les cadres de l'industrie (Dieumegard, Saury & Durand, 2004). Mais dans le cas de l'observation de l'activité des directeurs d'établissement scolaires, on ne dispose aujourd'hui que d'une littérature en langue anglaise. Citons, par exemple, les études de Gaziel (1995) et de Horng *et al.* (2010) relevant du paradigme de l'école efficace (recherchant les variables de l'activité directoriale associées à des établissements performants), celle de

Rosenblatt et Somech (1998) relevant plutôt d'un paradigme culturaliste, ou encore les travaux de López, Ahumada, Galdames et Madrid (2012) qui donnent une mesure de la distribution du leadership.

Dans le monde francophone, les études sur le métier de directeur existent, mais elles ne répondent pas à ce type de question.¹ Au fond, on n'attend pas du dirigeant qu'il ait une activité, mais qu'il intervienne sur celle d'autrui (Barbier, 2011). Au-delà de ces contraintes idéologiques, il y a des problèmes pratiques: la description et la mesure des activités supposent une observation *in situ* et, pour un échantillon de taille raisonnable, une importante main-d'œuvre ainsi qu'un étalonnage des pratiques d'observation. Plus encore, mesurer le travail suppose de le catégoriser. C'est un problème très complexe. Mintzberg (1984), s'appuyant sur une recherche de Stewart signalait qu'il est impossible de définir les contenus du travail par la méthode des agendas car des personnes différentes classent nécessairement les mêmes tâches dans des catégories différentes. Allant plus loin, ajoutons que les tâches des directeurs sont hybrides: elles ont souvent plusieurs fonctions et entrent donc dans plusieurs catégories. Seul un travail d'observation avec structuration progressive de la grille d'analyse pourrait aboutir à une saisie du contenu du travail. Pourtant, dans les enquêtes citées plus haut, les auteurs catégorisent l'activité par le contenu, à l'aide de méthodes mixtes (agendas, entretiens, questionnaires et observation) sans que cela ne paraisse problématique. Dans les deux recherches impliquant de nombreux observateurs (Horng *et al.*, 2010; Rosenblatt & Somech, 1998) ceux-ci ont été formés à distinguer les activités mais aucune réflexion sur ce codage n'est soumise au lecteur.

On peut plus aisément faire décrire les tâches par leur forme (où, quand, avec qui, avec quel outil, etc.). Dans le présent chapitre, nous comparons des tâches (ce que les directeurs prévoient de faire) et des «activités» observées par les enquêteurs. Pour que la comparaison soit possible, il faut que les catégories soient les mêmes. C'est pourquoi nous nous sommes contentés de la forme du travail, laissant délibérément le contenu de côté. D'ailleurs, sur les semainiers produits par les directeurs, nous confirmons l'assertion de Stewart (*cf. supra*): nous n'avons de résultats exploitables que lorsque les directeurs interrogés ont décrit leurs tâches de la manière la plus «plate» possible, sans interprétation en termes de contenu ou de fonction. Dans le cas contraire, notamment

1 Pour une revue de littérature sur la question, cf. Beaucher (2012).

lorsque la tâche a été rattachée à une «fonction» telle que «communication», «gestion» il est très difficile de savoir ce qu'a réellement fait le directeur.

Le présent chapitre se découpe en trois parties. La première traite du problème du «débordement», classique chez les dirigeants: nous montrerons que c'est à la fois une réaction relativement peu consciente à l'indétermination des tâches et une stratégie tout à fait consciente pour se protéger des nombreuses interruptions subies. La deuxième porte sur les semainiers remplis par les directeurs, autrement dit, les tâches. Nous séparons ces tâches en deux: les tâches «collectives» sont surtout dominées par les séances et positionnent les directeurs comme «cadres intermédiaires», surtout en liens avec leurs supérieurs et leurs collaborateurs immédiats, les collaborateurs de base et les usagers étant relativement peu rencontrés. Les tâches «individuelles» apparaissent comme envahies (Rousseau, 2013a) par l'usage des outils de communication (téléphone, mail et courrier papier). Des différences sont pointées entre les directeurs du secteur socio-sanitaire plus portés sur l'oral et le collectif, et les directeurs du secteur scolaire, plus enclins à user de l'écrit et à travailler en solitaire. Enfin, la troisième partie met en perspective ces tâches prévues avec les activités réelles. Elle fait apparaître l'importance quantitative des *interactions imprévues* dans la réalité du travail des directeurs. Il en résulte une fragmentation très importante mais aussi une réduction drastique du travail individuel par rapport aux prévisions. Cette partie montre aussi la fréquence des interruptions et leur caractère essentiellement externe.

LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES TRAVAILLENT-ILS TROP?

Le travail de dirigeant n'est limité ni dans le temps ni dans l'espace. L'établissement n'est pas l'unique lieu de travail, et les «horaires de bureau» n'ont pas grand sens. L'arrivée ou le départ ne marquent d'ailleurs pas nécessairement le début ou la fin de la journée de travail: le bureau peut n'être qu'une étape, entre un début de travail au domicile et un déplacement pour une séance externe. Ainsi, les directeurs et directrices travaillent aux heures qu'ils jugent convenables et personne ne les y contraint.

LE DÉBORDEMENT

C'est d'ailleurs pourquoi ils s'imposent en moyenne une semaine de 53h16², (week-end compris) outrepassant largement (de 27%) la durée de la semaine «normale» qui est de 42 heures en Suisse.³ Les directeurs employés à temps partiel arrivent encore moins à respecter leur temps de travail.⁴

Tableau 1. Durées types de travail des directeurs

	Durée moyenne	Durées «normale» OFS
Journée ouvrable type	10h07	8h24
Week-end type	2h42	0h00
Semaine type	53h16	42h

- 2 La semaine réelle (le temps effectivement comptabilisé) est de 51 heures et 19 minutes (samedis et dimanches compris). Nous présentons ici une semaine théorique (sans jours fériés et en faisant comme si tous les directeurs étaient à 100%). On obtient ainsi presque 2h de plus (53 h et 16 mn, toujours en comptant le travail effectué les samedi et dimanche). N= 44 directeurs. Sur l'échantillon total de 62 directeurs, certains n'ont pas été sollicités pour remplir des semainiers, d'autres ont rendu des emplois du temps inexploitable car basés sur des fonctions assez vagues, enfin certains semainiers ont été perdus. Les aléas de l'enquête de terrain...
- 3 Il n'y a pas de semaine «légale» à strictement parler en Suisse. Des durées sont accordées par branche et par canton. Toutefois les statistiques de l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) décrivent des «durées normales» par secteur. Pour les secteurs qui se rapprochent le plus de nos directeurs (administration publique, enseignement, santé humaine et action sociale, hébergement médico-social et action sociale sans hébergement) les durées normales sont situées entre 41 et 42 heures. Source: Confédération Suisse, «Activité professionnelle et temps de travail – Données détaillées, Résultats détaillés de la DNT, durée normale du travail hebdomadaire des salariés à plein temps». Téléchargeable à l'adresse: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/07.html#parsys_77255> Consulté le 20 juillet 2012.
- 4 Le nombre de cas de temps partiel est faible, mais on peut estimer un temps de travail supérieur d'environ 30% au temps prévu.

Ce dépassement systématique est une constante des cadres dirigeants (Genin, 2007; Thoemmes & Escarboutel, 2009). L'absence d'horaire est une liberté et évidemment, une contrainte. On sait que de nombreux cadres d'entreprises militent pour avoir le droit de «pointer» afin de se protéger contre les abus, et notamment contre eux-mêmes (Thoemmes & Escarboutel, 2009). Évidemment, les directeurs et directrices d'établissement ne «timbrent» pas et ne disposent d'aucune «barrière naturelle» entre le travail et le non-travail. C'est pourquoi les journées sont élastiques. Ainsi, certains arrivent très tôt dans leur établissement:

Les gens savent que je suis là à partir de 6 heures et quart et à partir de 6 heures et quart le téléphone peut sonner. Sur 110 personnes, ça ne manque pas que ce soit une fois par semaine... [Edgar_scolaire].

D'autres préfèrent travailler tard dans l'établissement, pour ne pas amener du travail à la maison:

Ça m'arrive souvent de travailler tard, avant je le faisais à la maison. Maintenant, je le fais toujours ici. [...] Ça change que quand je suis à la maison, je suis vraiment à la maison [rires]. Même si j'arrive tard... mais au moins, je ne pense plus au travail à la maison. La séparation me fait du bien. Même si je rentre tard, je rentre à 21h30... [Faustine_socio-sanitaire].

Le travail tend aussi à déborder sur le week-end en rattrapage d'un éternel retard ou en anticipation de la semaine suivante:

[...] Le dimanche soir, je fais tout le temps la lecture et réponse des mails le dimanche soir plus la préparation du planning hebdomadaire, donc justement tout ce que je vais avoir dans la semaine je regarde mon agenda et je place les tâches à faire qui sont pas des tâches fixes, du travail de bureau [Henry_socio-sanitaire].

Contrairement à ce que pourrait donner une vision naïve de ce métier,⁵ travailler moins suppose un effort de tous les instants. Déborder sur le week-end n'est pas une violence que l'on se fait, mais une sorte de compulsion à laquelle on s'adonne pour calmer son anxiété:

5 Naïve, mais pas forcément angélique. cf. par exemple: <http://etsionenparlait.blog.tdg.ch/archive/2009/12/06/une-journee-avec-un-directeur-d-etablissement-scolaire.html> (consulté le 17 décembre 2009).

C'est la règle. C'est plutôt l'inverse qui est bizarre: si je ne viens pas travailler ni le samedi ni le dimanche. Alors, c'est dû à une surcharge de travail et pour des questions personnelles. Comme je suis une personne hyper angoissée, si je ne viens pas le week-end pour faire les travaux qui nécessitent des moments où on peut s'arrêter et réfléchir, en temps normal, ça me culpabilise, ça me fait même honte. [Albert_socio-sanitaire].

Disposer de ses week-ends pour ses loisirs suppose au contraire une lutte, parfois de plusieurs années, pour ériger des barrières contre le travail:

Mais depuis maintenant 3 ans, 4 ans, j'arrive à bloquer les week-ends. Les week-ends c'est terminé: je bosse de 7h à 19h et puis les week-ends c'est terminé! J'y arrivais pas, avant, et là maintenant j'ai tout bloqué de manière à pouvoir tout faire pendant ce temps-là et pouvoir, moi, vivre un peu... [...] Ça a nécessité de toujours être attentif le vendredi, bien préparer un certain nombre de choses le vendredi parce que quand je revenais c'était surtout pour rattraper des trucs administratifs, etc. Donc je me fais un planning de ce qu'il y a à faire pour la semaine suivante sur un tableau, je regarde, ce qui est pas urgent... Je fais tout de suite si c'est nécessaire et puis sinon je note à peu près quand je vais faire ça. Donc faire ce planning ça permet de poser... [Félicien_socio-sanitaire].

Mettre des limites ne permet pas nécessairement de travailler moins mais de rester maître de soi face au travail. L'enjeu est de «partir en week-end avec la table vide», pour mettre son esprit au repos lorsqu'on rentre chez soi.

LES CAUSES DU DÉBORDEMENT: UN TRAVAIL INTERROMPU ET... INDESCRITIBLE

D'où vient ce débordement? Pourquoi le travail tend-il toujours à s'installer tôt le matin, le soir, le week-end...? La porosité entre le travail et la sphère privée est une dimension contemporaine du travail des cadres, encouragée par les nouvelles technologies qui annulent les frontières physiques (Genin, 2007). Les intéressés conçoivent le débordement comme une stratégie de protection contre les continuelles interruptions de leur travail (téléphones, interactions impromptues, etc.).

[...] Je viens souvent travailler le week-end. C'est le seul moment où je peux approfondir et finir les dossiers, bien me concentrer, pondre un texte, prendre un projet, avoir de la suite dans les idées et faire du travail «correct», car le restant du temps, vous avez le fameux côté aléatoire dans la relation avec l'élève, nous avons le côté aléatoire dans la relation avec l'établissement [Albert_scolaire].

Il est tentant de se protéger, par différents moyens, des sollicitations permanentes pour assurer le travail à moyen («faire les mises à jour») ou long terme («faire avancer les dossiers»). Cependant, il peut être aussi vécu comme dangereux de s'isoler pendant les horaires communs avec ses collaborateurs, car les urgences négligées finissent par se payer:

[...] C'est vrai que de pouvoir bloquer, de pouvoir avancer, c'est extrêmement concluant. En même temps, quand je vois le nombre de petites urgences qui peuvent se régler en cinq minutes... Tandis que si c'est reporté de trois jours, ça va être plus compliqué, alors là, il faut vraiment que je garde les deux canaux en me disant «il faut vraiment que je garde un canal "urgences" ouvert, et puis je dois garder un canal "gestion périodique" bien bloqué aussi» [Géraldine_socio-sanitaire].

Le fait de commencer tôt le matin ou de finir tard le soir apparaît donc comme une stratégie d'isolement presque naturelle:

Non, le travail pour moi, si je dois travailler sur un domaine, ça se fait tard le soir, après 18h. Là, tout le monde est parti et le téléphone est bloqué, il n'y a que le natel [*téléphone portable*] qui est ouvert. Ou alors, le week-end, surtout le dimanche après-midi. C'est là qu'il y a 2 à 5 heures de disponibles pour travailler sans être interrompu [Gary_socio-sanitaire].

Mais même si les directeurs présentent le débordement comme une stratégie (n'oublions pas que le métier suppose de mettre en scène sa maîtrise de soi et des circonstances), ce débordement est aussi une sorte de réflexe ou de réaction semi-consciente à l'indétermination des tâches requises (Mintzberg, 1984). Les dirigeants sur-travaillent car ils n'ont jamais le sentiment d'en avoir fini avec un travail dont ils n'arrivent pas à saisir les limites. De fait, lorsqu'on leur demande de décrire ce travail, les directeurs ont des difficultés (Barrère, 2006). Certains avouent même clairement ne pas savoir ce qu'ils font (Barbier, 2011). Décousu et d'une définition très implicite (Cros, 2011), leur «poste» est

souvent indescriptible. Même lorsqu'ils ont fourni un effort de prise de notes, il y a des trous de mémoires.

[...] J'ai écrit au crayon pour voir des différentes choses que j'ai traitées, mais je ne pourrai pas vous dire. Mais c'est autour de téléphones et plein de choses différentes. Aussi les mails, tout le traitement du quotidien, jusqu'à 17h... [Faustine_socio-sanitaire].

Fait de «petites choses», le travail tend à s'effacer aussitôt effectué. *A fortiori*, quelques années après l'exercice professionnel, la mémoire ne retient plus grand-chose:

Alors ce qu'est une journée pour un directeur de cycle, faudrait que je m'en souvienn... Pour moi, c'est aussi plus difficile de dire, c'est beaucoup de petites choses, beaucoup, beaucoup. Énormément de petites choses. (...) Moi je n'arrive même pas, comme ça, avec le temps qui a passé depuis que j'avais cette activité, je crois que je n'arrive, à part la préparation de la rentrée, qui est vraiment une activité très concrète et très précise et qui prend du temps, je n'arrive même pas à me souvenir d'autres types d'activités qui pourraient avoir cette ampleur-là. Le reste, c'est vraiment... [Alfred_scolaire].

Pourquoi le travail de direction est-il «indescriptible»? Comme tout travail, il est le produit d'une division sociale. Dans la plupart des organisations, il y a une répartition des tâches entre les cadres «experts» et les cadres dits «dirigeants» ou «managers» (Cousin, 2008), ou encore «généralistes» (Thoenig & Burlen, 1998). Lorsque leur contenu est «pur» et leur réalisation techniquement complexe, les tâches sont réalisées par des experts. Lorsqu'au contraire leur réalisation est triviale mais leur contenu hétérogène, les experts les font remonter vers les dirigeants (Mintzberg, 2011). Ce sont les tâches dites «administratives», «sensibles» (Tourmen, Mayen & Samrany, 2011), «politiques», «RH», etc. Les cadres «experts» (ingénieurs, enseignants, infirmières, avocats, etc.) ont une activité assez strictement limitée et définie en général par un «métier» composé de savoirs et de savoir-faire spécifiques. Ce métier est aussi une structure cognitive, qui permet à la fois de mémoriser et de mesurer ou compter les gestes professionnels effectués (des heures de cours, des malades soignés, des pièces conçues, des plaidoiries préparées, des contrats obtenus, etc.). En revanche, les cadres généralistes ont des fonctions d'encadrement nécessairement polyvalentes et n'accomplissent pas de gestes apparemment virtuoses. Le directeur d'un établissement

relève clairement de cette catégorie: ses activités très diverses (de la comptabilité au remplacement au pied levé d'un collaborateur absent, de l'informatique à l'évaluation d'un collaborateur, en passant par la vaisselle, le rangement ou la levée de fonds, etc.) sont toujours réalisées avec un brin d'amateurisme. Pour l'essentiel, ses «gestes professionnels» (parler, écrire, lire son courrier électronique, téléphoner, fixer une date de réunion, remplir un dossier, etc.) sont triviaux. Cette trivialité contribue à effacer le souvenir du travail aussitôt effectué.

LE «TRAVAIL ADMINISTRATIF» CONTRE «MON TRAVAIL»

Comment, malgré tout, décrire ce travail, presque invisible aux yeux mêmes de ses acteurs? Connaître, c'est diviser, dit-on souvent, selon le vieux principe cartésien. Mais comment peut-on diviser ce travail qui semble un flux permanent du matin au soir? D'ailleurs, les directeurs et directrices eux-mêmes ont-ils en tête un découpage de leur travail qui leur permettrait de s'y retrouver? Barrère (2006) propose une typologie du travail à connotation morale: un travail très dévalorisé (le travail administratif), un travail moyennement valorisé (le travail relationnel) et un travail très valorisé (le travail de décision). Mais elle reconnaît par ailleurs que cette typologie purement déclarative ne correspond pas à la réalité empirique. Dans la pratique, il n'y a pas un travail de «décision» isolé du reste. Si l'on en croit notre propre matériau, le travail que nous avons pu isoler comme travail de réflexion «pure» (nous l'avons appelé «organisation»⁶, cf. tableau 4) équivaut à 59 minutes par semaine, soit 2% du temps total de travail. Ce qui ne signifie pas que les directeurs réfléchissent aussi peu, bien sûr, mais que ce moment de réflexion solitaire, dégagé de l'action, de l'urgence, des rituels collectifs, et des divers dispositifs, est (presque) un mythe...⁷ La «réflexion» est généralement liée à un cadre organisationnel étroit, avec des séances et des préparations de séance et recourant à des dispositifs matériels (tels que les «fiches de suivi» des projets d'établissement, les logiciels de gestion des

6 Il s'agit de tâches du type «travailler à un nouveau fonctionnement», «réfléchir à instaurer une cellule de crise», «projet de nouvel horaire pour l'année prochaine», «temps de réflexion gestion des absences» «liste de nouveau matériel à acheter pour la construction du nouveau collègue», etc.

7 «Si le cadre planifie, ce n'est pas en fermant sa porte et en se plongeant dans des pensées grandioses tout en fumant la pipe» (Mintzberg, 1984, p. 50).

remplacements, etc.). Bref, les directeurs pensent et décident la plupart du temps tout en faisant leur travail «administratif» et leur travail «relationnel».

Ce qui ressort surtout des entretiens avec les acteurs, c'est une opposition structurale entre le «travail administratif» et «mon travail». Le premier empêche de faire le second, comme dans de nombreux métiers du tertiaire.⁸ Ce qui est désigné comme «travail administratif» est en fait une catégorie molle qui renferme toutes les tâches que les directeurs n'aiment pas faire ou qui n'ont pas grand sens à leurs yeux:

Oui, oui c'est le plus gros morceau, oui le plus gros morceau... et puis c'est vraiment de l'administration... quand je regarde comme ça vraiment ... c'est de l'administratif, de l'administratif. [...] Ce dossier administratif c'est énorme et ce n'est même pas pour finir je trouve des choses qui sont... je pense que c'est plus de 60% où je trouve que ce n'est pas directement lié à la vie de l'école, indirectement oui. C'est surtout pour donner des nouvelles à la direction, ça me paraît cohérent. Mais il y a plein de choses... des fois c'est le [Département] qui nous envoie plein de messages, puis c'est des choses qui nous concernent pas ou c'est [le syndicat des enseignants] ou c'est... c'est assez animé, ces temps (rires) ou c'est les enseignants qui posent candidature pour la vingtième fois, ils n'arrivent pas à nous joindre par téléphone et ils ont déjà écrit quatre fois. Mais c'est vrai que ce travail administratif, c'est le gros morceau je crois que si on fait le compte sur les heures de la semaine c'est assez impressionnant [Aline_scolaire].

Ce que dit cette directrice, c'est que le «travail administratif» lui prend 60% de son temps. Mais en quoi consiste-t-il? Lire le courrier, répondre aux demandes de remplacement, remplir un questionnaire, donner des «nouvelles à la direction», lire des documents, lire les messages que le Département envoie, recevoir des candidatures d'enseignants... Le travail administratif, pour cette directrice, n'a qu'une définition négative: il est «tout-ce-qui-n'est-pas-directement-lié-à-la-vie-de-l'école», sans que l'on saisisse bien «ce-qui-est-lié-à-la-vie-de-l'école». On imagine que cette dernière catégorie est l'équivalent de ce que Bidet (2011) appelle le

8 Hughes écrivait déjà que «la plainte sans doute la plus banale chez les membres des professions de services concerne le fait que, pour une raison ou une autre, on les empêche d'accomplir leur travail comme il conviendrait» (Hughes, 1996a).

«vrai boulot». C'est en tout cas une définition vague et le chiffrage (60%) du travail administratif apparaît dépourvu de fondement. La plupart des auteurs qui ont étudié la question tendent à reprendre cette catégorie indigène (40 à 50% selon Barrère, 2006). Pour Barrère (2006) «ce que les directeurs appellent tâches administratives est varié mais unifié par la plainte assez générale à propos des menaces d'envahissement qu'elles font peser sur l'ensemble du quotidien» (p. 47). On ne saurait mieux dire qu'en définitive la catégorie «tâches administratives» existe davantage comme repoussoir que comme corpus positivement défini, même si la plainte a par ailleurs tout lieu d'être légitime. Encore faut-il analyser les causes de cette plainte. Il nous semble assez évident que le travail administratif est composé de toutes les tâches auxquelles l'acteur n'arrive pas à donner sens, celles qu'il n'arrive pas à relier, ou à structurer. Bref, le travail administratif, c'est de l'hétérogénéité. Il dépend probablement à la fois des capacités individuelles de s'organiser et de donner sens à son action et des tendances institutionnelles (montantes et descendantes) à se décharger sur les directeurs d'un travail peu organisé et peu pensé.

LES SEMAINIERS REMPLIS PAR LES DIRECTEURS: AUTO-PORTRAIT

Les semainiers remplis par les directeurs ne décrivent pas fidèlement leur activité réelle. Globalement, il s'agit plutôt des tâches qu'ils s'étaient fixées initialement, parfois *corrigées a posteriori* en fonction des quelques imprévus dont ils sont en mesure de se souvenir. Ne serait-ce que parce que les directeurs n'ont pas le temps de noter tous les détails sous peine de ne faire que cela, ces semainiers doivent donc être plutôt interprétés comme l'auto-prescription du travail, pratique évidemment constitutive de la réalité, mais ne la reproduisant pas fidèlement.

LE TRAVAIL COLLECTIF:

UN TRAVAIL «D'INTERMÉDIAIRE ENTRE INTERMÉDIAIRES»

Les tâches de direction ont une dimension collective très forte. Sur 53h16 une grosse moitié (29h02, soit environ 54% du temps) est consacrée à des tâches réalisées avec des tiers (tableau 2).

Tableau 2. Type de tâches décrites dans les semainiers

Type de tâche	Scolaire	Socio-sanitaire	Ensemble
Tâches collectives	26h21	32h09	29h02
Tâches individuelles	27h50	19h55	24h14
Total	54h11	52h04	53h16

Sur ces tâches collectives (tableau 3), les directeurs passent 14h23 soit presque deux journées par semaine en séance (9h24 de séances internes et 4h59 de séances externes). Ces séances les mettent essentiellement en relation avec les «intermédiaires» de leurs établissements (doyens, adjoints, co-directeurs, etc.) et avec les autorités: 3 heures hebdomadaires sur 4h59 sont consacrées à répondre à des convocations directes par les tutelles.⁹ En regard, il y a assez peu de grandes séances à l'interne (45 minutes en moyenne de réunions avec les usagers et 23 minutes de séances avec le personnel de base (enseignants, éducateurs, infirmiers, assistantes sociales, etc.)¹⁰ et assez peu de relations externes horizontales (48 minutes de séances de réseaux ou associations de directeurs). Ainsi, la structure des séances dessine l'image de directeurs et directrices se réunissant essentiellement avec les intermédiaires de leurs établissements et avec leurs propres chefs de service qui sont eux aussi souvent des cadres intermédiaires. Cela fait d'eux des «intermédiaires entre intermédiaires», à la fois éloignés du travail direct (éducation, enseignement, soins, accompagnement, etc.) et des grandes décisions concernant leur champ d'activité.

Tableau 3. Détail des tâches collectives décrites dans les semainiers

Tâches	Scolaire	Socio-sanitaire	Ensemble
Séances internes	06.55 h	12.21 h	09.24 h
<i>Colloques</i>	<i>00.26 h</i>	<i>05.50 h</i>	<i>02.54 h</i>

9 Les tutelles sont les départements cantonaux, les associations-mères pour les institutions de droit privé, les communes ou l'intercommunalité.

10 Cette considération est à nuancer pour les directeurs d'institutions sociales. La notion de «colloque» est assez floue et peut consister à réunir autant des adjoints que des collaborateurs de base. Cf. infra, les différences entre institutions sociales et scolaires.

<i>Conseils de direction</i>	02.48 h	02.35 h	02.43 h
<i>Bilatérales</i>	01.14 h	01.21 h	01.17 h
<i>Accueil usagers</i>	01.11 h	00.14 h	00.45 h
<i>Commissions diverses</i>	00.35 h	00.51 h	00.43 h
<i>Séances internes ad hoc</i>	00.20 h	01.03 h	00.39 h
<i>Assemblées du personnel</i>	00.20 h	00.28 h	00.23 h
Travaux de groupes	06.53 h	07.29 h	07.10 h
<i>Analyses de pratiques/ formation</i>	01.48 h	02.40 h	02.12 h
<i>Réseaux ou intervision</i>	01.42 h	00.31 h	01.09 h
<i>Travail avec un collaborateur</i>	01.16 h	01.00 h	01.09 h
<i>Travail avec fournisseurs</i>	00.18 h	01.27 h	00.50 h
<i>Projets d'établissements</i>	00.58 h	00.24 h	00.43 h
<i>Préparation collective de séances</i>	00.17 h	00.44 h	00.30 h
<i>Tâches collectives imprévues</i>	00.31 h	00.05 h	00.19 h
<i>Admission ou recrutement</i>	00.03 h	00.37 h	00.19 h
Séances externes	05.17 h	04.36 h	04.59 h
<i>Conférences de directeurs</i>	01.36 h	00.51 h	01.15 h
<i>Convocations à la tutelle</i>	00.57 h	01.09 h	01.02 h
<i>Associations ou réseaux de directeurs</i>	01.08 h	00.24 h	00.48 h
<i>Communes ou intercommunalité</i>	01.14 h	00.06 h	00.43 h
<i>Représentation</i>	00.10 h	01.04 h	00.35 h
<i>Séances externes ad hoc</i>	00.12 h	01.01 h	00.35 h
Entretiens	04.23 h	04.12 h	04.18 h
<i>Entretiens collaborateurs</i>	02.47 h	02.37 h	02.43 h
<i>Entretiens familles</i>	00.34 h	00.41 h	00.37 h
<i>Entretiens recrutement</i>	00.25 h	00.26 h	00.25 h
<i>Entretiens collaborateurs. + familles ou usagers</i>	00.25 h	00.14 h	00.20 h
<i>Entretiens usagers</i>	00.12 h	00.14 h	00.13 h

Repas/boisson pour le travail	01.33 h	01.51 h	01.41 h
Interactions imprévisibles	00.59 h	00.46 h	00.53 h
Célébrations	00.22 h	00.54 h	00.36 h
Total tâches collectives	26h21	32h09	29h02

Si les directeurs ont peu de séances avec le personnel de base, c'est aussi parce que le chemin privilégié pour le rencontrer est l'entretien. Ainsi, sur les 4h18 d'entretiens programmés par semaine, l'essentiel (2h43), concerne les collaborateurs. En fait, si l'on considère les entretiens avec les collaborateurs, les entretiens de recrutement et les médiations (entre collaborateurs, usagers et familles) on s'aperçoit que l'entretien est essentiellement un outil de ressource humaine.

En regard, seulement 70 minutes sont consacrées aux entretiens avec les familles et les usagers (accompagnés ou non de personnel). La faiblesse du temps consacré aux usagers s'illustre à la fois par le nombre d'entretiens plus faibles (un toutes les trois semaines environ avec un usager contre trois entretiens par semaine avec un collaborateur) et par un temps d'entretien en moyenne plus bref: 37 minutes en moyenne avec des usagers contre 54 minutes avec des collaborateurs seuls.

LE TRAVAIL INDIVIDUEL ENVAHI PAR LA COMMUNICATION

Le plus gros «poste» du travail individuel est celui de la communication (téléphoner, lire et écrire des mails, rédiger, signer ou lire des courriers papiers). Cette activité prend en moyenne 8h50, soit l'équivalent d'une journée de travail par semaine. C'est plus du tiers du travail individuel (24h14). Ce chiffre peut paraître élevé,¹¹ mais il correspond à ce qui a été observé par ailleurs (cf. section 3). La communication est de toute évidence vécue par les directeurs comme un envahissement. Ce n'est pas un objet mais un flux que l'on peut éventuellement réguler, difficilement planifier. En fait, communiquer ne consiste pas simplement à répondre à

11 Un directeur déclare en réfléchissant sur son propre semainier: «Je pensais que je prenais plus de temps dans mon courrier... à faire du courrier, et visiblement je passe pas tant de temps que ça à faire du courrier. On dit que le courrier prend beaucoup de temps. Non, il prend une à deux heures par jour. Bon c'est pas mal mais...» [Nelson _socio-sanitaire].

un message par un autre message. Pour être «traités», les messages supposent un arbitrage (répondre ou non), des activités (se lever pour se saisir d'un dossier, noter qu'il faudra poser une question à un enseignant lorsqu'il sera disponible, faire un entretien avec un bénéficiaire et sa famille, etc.), voire la résolution de problèmes complexes (avoir avancé sur les admissions ou les engagements pour l'année suivante, etc.).

J'en reçois environ 50-60 par jour. J'essaie de les traiter au fur et à mesure. Le lundi matin par exemple... c'est souvent le matin à 8h. Sauf quand je vais directement dans un lieu, comme le mardi matin [...]. Je les traite au jour le jour. [...] Quand j'y arrive. Il y a des mails qui demandent un traitement que je n'ai pas eu le temps parfois... [Gary_socio-sanitaire].

Si le directeur n'effectue pas ces tâches, le message va rester et le taraulder psychologiquement. S'il effectue la tâche correspondante, il court le risque de se distraire du cours de son action. La communication introduit sans cesse de la dispersion.

Nul doute d'ailleurs, que dans le «travail administratif» que nous avons assimilé à de l'hétérogénéité, il y ait en réalité beaucoup de temps de «communication», les messages reçus constituant autant d'injonctions à se disperser, à perdre de vue son action.¹² D'ailleurs dans les entretiens, les mots «courrier» «mails» et «administratif» se trouvent souvent dans la même phrase:

Mais c'est vrai que le mail peut autant aller dans la gestion de personnel quand il faut les remplacer, ça peut aller dans la question de l'administratif, dans le suivi pédagogique des filles... [Faustine_socio-sanitaire].

12 Assadi et Denis (2005) montrent, dans un milieu professionnel différent, celui de chercheurs, que les acteurs associent directement le courrier électronique à la dérive gestionnaire des organisations scientifiques.

Tableau 4. Décompte des tâches individuelles décrites dans les semainiers

Tâches	Scolaire	Socio-sanitaire	Ensemble
Travaux individuels	14.28 h	09.34 h	12.14 h
<i>Suivi de dossiers</i>	<i>04.39 h</i>	<i>05.01 h</i>	<i>04.49 h</i>
<i>Tâches diverses ou indéterminées</i>	<i>02.39 h</i>	<i>00.19 h</i>	<i>01.35 h</i>
<i>Préparation individuelle de séances</i>	<i>01.17 h</i>	<i>01.31 h</i>	<i>01.23 h</i>
<i>Organisation</i>	<i>01.30 h</i>	<i>00.22 h</i>	<i>00.59 h</i>
<i>Planification</i>	<i>01.00 h</i>	<i>00.32 h</i>	<i>00.47 h</i>
<i>Lecture</i>	<i>01.02 h</i>	<i>00.22 h</i>	<i>00.44 h</i>
<i>Préparation travaux collectifs</i>	<i>00.55 h</i>	<i>00.12 h</i>	<i>00.36 h</i>
<i>Tâches individuelles imprévues</i>	<i>00.16 h</i>	<i>00.36 h</i>	<i>00.25 h</i>
<i>Rédaction ou vérification PV</i>	<i>00.23 h</i>	<i>00.14 h</i>	<i>00.19 h</i>
<i>Classement</i>	<i>00.27 h</i>	<i>00.06 h</i>	<i>00.18 h</i>
<i>Préparation d'entretiens</i>	<i>00.10 h</i>	<i>00.14 h</i>	<i>00.12 h</i>
<i>Documentation</i>	<i>00.10 h</i>	<i>00.04 h</i>	<i>00.07 h</i>
Communication	09.39 h	07.50 h	08.50 h
Circulations	02.47 h	00.41 h	01.50 h
<i>Visites classes</i>	<i>01.48 h</i>	<i>00.00 h</i>	<i>00.59 h</i>
<i>Circulation motorisée inter-bâtiment</i>	<i>00.22 h</i>	<i>00.14 h</i>	<i>00.19 h</i>
<i>Visite bâti</i>	<i>00.09 h</i>	<i>00.21 h</i>	<i>00.15 h</i>
<i>Salutations</i>	<i>00.18 h</i>	<i>00.05 h</i>	<i>00.12 h</i>
<i>Surveillance</i>	<i>00.09 h</i>	<i>00.00 h</i>	<i>00.05 h</i>
Déplacements à l'extérieur	00.55 h	01.52 h	01.21 h
Total tâches individuelles	27h50	19h55	24h14

D'autres mots, très souvent co-occurents avec les mots «courrier» et «mails», tels que «daily», «courant», «mises à jour», «pelle», «pile», «panier», sont révélateurs du fait que le courrier impose à la fois son rythme et son hétérogénéité, obligeant à un tri permanent. Le problème

du tri du courrier est un vieux problème de l'organisation du travail de bureau. Datchary et Licoppe (2007) indiquent qu'au XIX^e siècle, des meubles spécifiques, les «*pigeonholes*» servaient à classer les courriers en fonction des préoccupations auxquelles ils renvoyaient. De la sorte, on échappait à l'hétérogénéité de la «pile» unique, dans laquelle les courriers sont simplement posés par ordre d'arrivée et imposent le rythme quotidien.

Le courrier électronique a changé aujourd'hui le rapport au temps de la communication. Alors que le courrier papier arrive le matin et suppose une seule session de travail, alors que le téléphone est au contraire imprévu et impérieux, le courrier électronique, lui, est continu. En principe, il n'impose pas son rythme (on n'est pas obligé de répondre en temps réel) mais différer la réponse (et répondre seulement le matin ou le soir) suppose un effort de maîtrise de soi. Certains directeurs font gérer leurs mails par les secrétaires pour échapper à la tentation. La plupart tentent de circonscrire leurs sessions de courrier et essaient même de les repousser pour les faire «sortir» de la journée de travail. Le courrier électronique est l'activité qui franchit le plus facilement la frontière entre travail et non travail: telle directrice consulte ses mails tous les soirs vers 23 heures avant d'aller se coucher, tel directeur relève son courrier le matin depuis son domicile avant d'aller au bureau¹³ ... Mais en pratique il est difficile de ne pas céder à la tentation de regarder sans cesse son courrier électronique (Assadi & Denis, 2005). Parmi nos directeurs, rares sont ceux qui y arrivent.

Moi je ne pourrais pas vivre avec 263 mails, dont 184 non lus... (Rires). Ce n'est juste pas possible! Il faut que ma tête soit libérée pour d'autres dossiers. Donc, voilà, courriel. C'est un truc, un machin qu'il faut liquider... [Mathieu_scolaire].

Par ailleurs, plus que les autres médias, le courrier électronique produit de l'hétérogénéité: envois automatiques de masse, communication informelle, professionnelle, privée, publicitaire, officielle, informative, scientifique, administrative etc. Le statut des sollicitations (obligatoire, importante, facultative?) est relativement arbitraire. Il suppose un important tri et une évaluation permanente de la nécessité de répondre.

13 Et dans ce cas, ce travail n'est pas intégré dans nos comptages.

Et puis maintenant vous allez sur votre boîte mail, vous avez ceux que vous devez envoyer, ceux que vous avez reçus, ceux que vous devez éliminer, ceux que vous devez classer. Je trouve que là, ne serait-ce que cette gestion-là, elle prend beaucoup plus de temps que ce qu'elle prenait auparavant. Donc ce temps-là il est pris sur quelque chose d'ailleurs [Eva_socio-sanitaire].

Outre «l'organisation» (c'est-à-dire la réflexion sur l'établissement) traitée plus haut, les tâches à la fois individuelles et porteuses de sens sont constituées essentiellement de ce que nous appelons le «suivi des dossiers» qui représente moins de 10% du temps de travail total (4h49). Dans ce traitement des dossiers, la plus grande part concerne les dossiers dits «cycliques» du travail de direction.¹⁴ La part des projets est très faible car ceux-ci sont préférentiellement traités sous forme de travail collectif ou de préparation individuelle des tâches collectives ou des séances.

Hormis le suivi des dossiers et la communication, le reste des tâches individuelles est surtout composé des tâches «frottements» que l'on considère généralement comme négligeables mais qui prennent de l'énergie et du temps. La planification (gestion de l'agenda), la préparation et le compte rendu des séances ou du travail collectif, représentent à peu près trois heures (185 minutes) par semaine. Il y a aussi des temps de lecture (44 minutes), de classement (18 minutes) et de documentation (7 minutes). Enfin, il faut compter les mouvements physiques, c'est-à-dire les circulations effectuées à l'intérieur de l'établissement (1h50)¹⁵ tout à fait indispensables pour garder le contact avec le personnel et les usagers ainsi que les déplacements (1h21 hebdomadaire) vers l'extérieur de l'établissement soit au total 3h11 par semaine de «mouvements».

14 Comptabilité, RH (recrutements, remplacements, congés, mutations), admissions, rapports d'activité, levée de fonds, publicité (rédiger un communiqué de presse, alimenter le site web, etc.), division du travail et contrôle (temps de travail, facturation, etc.). Pour une définition des dossiers «cycliques» cf., chapitre suivant.

15 Dans le cas des établissements scolaires vaudois ou de certaines institutions socio-sanitaires constituées en réseaux de plusieurs bâtiments distants, les circulations «internes» supposent souvent l'usage de l'automobile.

LES DIFFÉRENCES ENTRE SECTEUR SOCIAL ET SECTEUR SCOLAIRE

Quelques chiffres permettent de montrer la grande différence entre la manière de travailler des directeurs du secteur scolaire et celle de leurs homologues du secteur socio-sanitaire. En moyenne, ces derniers ont des charges hebdomadaires un peu plus légères (52h04 contre 54h11, tableau 2) et, leurs tâches sont très nettement plus collectives (32h09 contre 26h21, même tableau). Les «travaux individuels» effectués par les directeurs du secteur scolaire occupent 1/3 de temps de plus que celles effectuées par leurs homologues du secteur social (14h28 contre 9h34 par semaine, tableau 4). Les directeurs du scolaire réfléchissent seuls («organisation») durant 1h30 par semaine en moyenne contre 22 minutes pour ceux du social. Ils planifient plus les séances,¹⁶ ils lisent et manipulent des documents plus souvent, préparent plus le travail collectif, etc. Cela dénote une conception inséparablement plus individualiste et plus «écrite» du travail. Ainsi, quand le directeur du secteur scolaire réfléchit à l'organisation seul dans son bureau ou en petit comité, le directeur du secteur social organise de larges comités de réflexion afin de rédiger un nouveau «concept».

Par ailleurs, le temps d'usage des outils de communication des directeurs du secteur socio-sanitaire est inférieur à celui des directeurs du scolaire (7h50 en moyenne contre 9h39), probablement parce qu'ils recourent plus au face-à-face.

En fait, toutes ces différences s'expliquent presque exclusivement par le volume du temps passé en «colloques» dans le secteur socio-sanitaire (5h50), modalité de réunion quasi-absente du secteur scolaire (26mn). Les colloques sont des séances réunissant souvent tout le personnel d'un secteur, d'un bâtiment, d'une institution, d'un service, ou encore d'un «métier» (par exemple les personnels de cuisine dans un établissement d'accueil pour personnes âgées). Il existe de nombreuses formulations: «colloque de synthèse», «de site», «d'équipe», «de maison», «de direction» (plusieurs directeurs), «du personnel», «colloque pluridisciplinaire», etc. Certaines institutions, d'ailleurs, sont conçues tout simplement comme des architectures de «colloques»:

16 Dans le secteur social, les colloques étant plus ritualisés, nul besoin de planifier.

Et chaque équipe, toujours une fois par semaine, a sa rencontre avec le responsable éducatif et moi-même et les autres équipes. Donc vous voyez, il y a plusieurs strates de colloques hebdomadaires. Beaucoup de ces strates je ne les vois pas. J'appelle ça un peu la structure en pelure d'oignon [Nicolas_socio-sanitaire].

Le colloque est un outil polyfonctionnel: il est non seulement le lieu de transmission des consignes, mais plus structurellement, il est l'outil de la division du travail, de la gestion participative, du diagnostic organisationnel et, bien sûr, du contrôle social.¹⁷ C'est aussi un moment de transmission des valeurs et de discussion sur le sens de l'action. Certains directeurs d'institutions sociales considèrent d'ailleurs que leur travail principal est d'animer ces colloques. La grande différence entre une séance et un colloque tient au fait qu'une séance se prépare alors qu'un colloque est une activité plus «spontanée».¹⁸ Si les institutions socio-sanitaires privilégient la pratique du colloque, c'est notamment parce que leur culture professionnelle est plutôt orale:

Le monde du social et de l'éducatif sort de la voie orale pour aller vers la tradition écrite. Je dirais que nos organisations, la manière de penser, nos sensibilités ne vont pas encore vers l'écrit, vers l'administratif. Mais on nous demande d'y être quand même, sans vraiment avoir les moyens et l'organisation pour. On est tous en train de sortir de la tradition orale. Mais sans que le changement ait été enclenché dans la tête des travailleurs sociaux [Nicolas_socio-sanitaire].

Les directeurs du secteur socio-sanitaire semblent plus engagés dans la gestion participative. Mais, héritières d'une tradition associative et bénévole («soixante-huitarde» pour certaines) leurs institutions sont actuellement en train de vivre une transition vers le modèle plus entrepreneurial de la fondation privée ou vers les logiques de la «nouvelle gestion publique» (cf. chapitre 3). Non seulement, ce travail de direction consiste de plus en plus à lever des fonds mais il s'agit de

17 Il est très mal vu, pour ne pas dire interdit, d'être absent d'un colloque. Exiger la présence lors de prises de décisions est une manière de lier les personnes à ces décisions.

18 Henry, directeur d'une fondation pour adolescents, à propos des entretiens avec les usagers: «On peut pas y aller comme ça, c'est pas facile comme un colloque, on doit le préparer, évidemment.»

convertir le personnel aux valeurs du rendre compte. Les colloques ont aussi pour fonction de faire passer cette «refondation culturelle».

DES SEMAINIERS AUX OBSERVATIONS: QUELLES DIFFÉRENCES?

Les données exposées jusqu'ici reposent sur les semainiers remplis par les directeurs. Elles n'intègrent que très peu d'imprévus, alors que ceux-ci constituent une caractéristique centrale du travail de directeur:

Vous pouvez avoir une semaine exactement comme vous l'avez prévue, avec les rendez-vous agencés, en vous disant, voilà, à telle heure je fais ceci ou cela. Et il y a des semaines où vous oubliez. [...] Je crois qu'on ne peut être bon directeur que si l'on accepte ça, sinon on fait autre chose [Albert_scolaire].

La différence fondamentale entre les tâches et les activités réside dans la fragmentation, essentiellement provoquée par des interruptions. Mais cette fragmentation n'a pas un impact uniforme sur toutes les tâches. Il est donc intéressant de comparer ici (tableau 5) le cadre fourni par les semainiers et la «réalité»¹⁹ enregistrée par les chercheurs pratiquant le *shadowing* auprès d'eux.²⁰

19 Il est évidemment caricatural d'opposer les semainiers remplis par les directeurs aux observations menées par les chercheurs comme la «fiction» à la «réalité». L'avantage de la position d'observateur vient de ce que nous avons eu le temps de tout noter ou presque puis de mesurer des équilibres qui n'apparaissent pas aux yeux des directeurs. En revanche, les directeurs ont conçu leurs semainiers en connaissance de cause alors qu'en tant qu'observateurs nous n'avons pas toujours compris ce qui se passait. Cela fait qu'il aurait été impossible de rendre compte de nos observations sans passer par l'étude des semainiers.

20 Cette comparaison repose sur l'analyse de 2062 tâches décrites par 44 directrices et directeurs au cours d'une semaine type et de 1925 activités effectuées par 12 d'entre eux et observées par *shadowing*. Il y a donc des précautions méthodologiques à prendre: le faible nombre de personnes observées induit d'inévitables effets d'échantillonnages sur les activités de volume réduit (comme la représentation aux célébrations). Ces différences n'ont pas beaucoup de sens en soi et ne doivent pas être interprétées. Par ailleurs, nous avons appliqué la valeur théorique de la semaine calculée plus

Tableau 5. Comparaison des semainiers
et des observations (*shadowings*)

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

Lecture: La durée médiane des séances observées par *shadowing* est de 84% de la durée médiane des séances décrites dans les semainiers. La durée médiane des travaux individuels observés n'est que de 13% des travaux individuels décrits dans les semainiers.

LE POIDS DES «INTERACTIONS IMPROMPTUES» ET LA FRAGMENTATION DU TRAVAIL

On remarque tout d'abord une stabilité assez grande concernant le temps hebdomadaire consacré aux séances (internes et externes), à la

haut (53h16) aux observations. Chaque durée d'activité a été traduite en pourcentage du temps de travail observé puis rapportée à cette valeur. Les temps de chaque activité sont donc aussi des valeurs théoriques.

communication et aux déplacements. Ce qui a été observé par les enquêteurs correspond assez bien à ce qui avait été prévu et décrit par les directeurs. C'est compréhensible, car ce sont des moments faciles à marquer dans le temps et donc notés assez scrupuleusement par les directeurs dans leurs semainiers. Au passage, notons que cela valide la comparaison entre les deux sources, alors que ce ne sont pas les mêmes semaines qui ont été déclarées et observées: il y a donc une régularité pour le travail aisé à déclarer et on peut estimer qu'il y a peu ou prou la même régularité pour les activités plus difficiles à noter.

Une bonne partie des différences s'explique par le temps consacré aux «interactions imprévisibles». Ces conversations imprévues et situées hors séances, hors entretiens et hors tâches collectives, prennent une place considérable alors qu'elles sont évidemment minimisées dans les semainiers fournis par les directeurs. Ceux-ci y consacrent en moyenne 6h26 par semaine (soit 12% de leur temps de travail). Si l'on examine le détail de ces interactions (non répertorié ici dans les tableaux) elles ont surtout lieu avec les secrétaires (1h18)²¹ et avec le reste du personnel (4h08). Elles concernent assez peu les usagers (26 minutes), les collègues directeurs (13 minutes) ou les fournisseurs (9 minutes).

Une autre différence essentielle entre les semainiers et les observations est la fragmentation des activités: alors que la longueur médiane des tâches décrites dans les semainiers est de 60 minutes, celle de leurs activités observées n'est que de 6 minutes!²² On peut donc dire grossièrement que les directeurs et directrices tendent à changer d'activité toutes les 6 minutes. Le rapport activité/tâche en pourcentage est toujours inférieur à 100, ce qui signifie que le passage de la réalité «écrite» à la

21 Précisons que nous n'avons pas intégré dans ces interactions avec les secrétaires, les moments de travail des directeurs avec elles ni la délégation expresse des tâches, qui constituent un autre poste du budget temps (1h11 par semaine).

22 La médiane est une notion statistique plus adéquate que la moyenne pour rendre compte de la fragmentation car elle est insensible aux valeurs extrêmes. En l'occurrence certaines tâches très longues (les séances essentiellement) font que la moyenne (10mn) est, nous semble-t-il, trop élevée pour rendre compte de la fragmentation réelle du travail. Pour renforcer cette image d'un travail très fragmenté, signalons que le mode est de 2 minutes et le coefficient d'asymétrie, très positif (4,030) indique que les fréquences sont très élevées «à gauche» c'est-à-dire que les tâches les plus fréquentes sont les plus brèves. Le rapport de ce coefficient à l'erreur standard (4.030/0.057 = 70.7) indique lui aussi une très forte asymétrie.

réalité «observée» a un effet d'abréviation dans tous les cas. Cependant cette abréviation n'est pas du même ordre et n'a pas exactement le même sens selon les activités. Les séances ne sont pas beaucoup plus courtes que prévu. Elles «résistent» bien à la fragmentation. Certaines activités, comme les circulations ou les pauses repas-boisson ont une durée médiane beaucoup plus faible pour des raisons artefactuelles: alors que les directeurs ne notent que ce qui est vraiment significatif pour eux (un apéritif organisé, une pause-café avec le personnel, une circulation pour aller visiter un enseignant, etc.), en tant qu'observateur nous avons eu tendance à tout noter, y compris des occurrences assez courtes et insignifiantes (pauses rapides, petites circulations d'un bureau à l'autre), etc.

En revanche, si la durée médiane des travaux individuels observés ne représente que 13% de la durée médiane déclarée dans les semainiers et, si dans le cas des travaux collectifs, ce rapport s'élève à 10% seulement, ce n'est pas un effet d'observation. Ces travaux, prévus par les directeurs ou observés par nous étaient de même nature, mais nous avons observé qu'ils étaient très fortement interrompus.

L'INTERRUPTION DES ACTIVITÉS

Dans la littérature sur le travail, la notion de fragmentation débouche sur celle d'interruption: les activités seraient brèves car elles seraient sans cesse interrompues par d'autres activités. Or, si la fragmentation peut se mesurer aisément (on vient de le voir), l'interruption est une notion plus difficilement repérable. Datchary (2007) suggère même qu'elle doit être abandonnée au profit de la notion de dispersion, moins normative et plus en phase avec un travail contemporain irréversiblement placé sous le signe de la «multi-activité» et exigeant de ce fait des compétences nouvelles et spécifiques.

Nous ne souscrivons pas à cette thèse mais il faut reconnaître que la notion d'interruption oblige à un délicat travail d'interprétation du sens des activités (Dieumegard *et al.*, 2004). Souvent, l'observateur voit une interruption là où l'acteur change de geste (par exemple: il quitte son ordinateur pour aller poser une question à une secrétaire ou pour saisir son téléphone) mais poursuit la même action (par exemple: il pose une question sur des usagers car il est en train d'en constituer une liste). Même l'intervention d'un tiers (par exemple: un appel téléphonique) peut sembler couper court à une action, alors qu'il s'agit en réalité d'en renouer une: l'appel répond à un premier coup de téléphone infruc-

tueux du directeur qui avait laissé un message et attendait une réponse pour continuer son action.

Nous avons classé les activités en six statuts, en rapport avec un «cours d'action»: l'activité peut démarrer une action, elle peut poursuivre une action (par exemple, lorsque le directeur effectue un entretien après l'avoir préparé), elle peut être une «auto-interruption» lorsque le directeur ou la directrice change d'activité de son propre chef, elle peut être une interruption par un tiers, elle peut être la reprise d'une action qui a été interrompue précédemment, enfin, elle peut être une «fin d'action».

Le tableau 6 récapitule ces données. On constate que nos directeurs s'interrompent eux-mêmes très rarement: le taux d'«auto-interruption» est très faible (1,40%) alors que le taux d'«interruption par un tiers» est très fort (24%), puisque c'est le mode d'enchaînement d'une activité le plus fréquent après le «début d'action» (47%). Les activités qui interrompent le plus sont les «interactions impromptues» (55% des interactions interrompent une action) et la communication (25%, essentiellement le téléphone).

Tableau 6. Mode de succession à l'activité précédente

Type d'activité	Début d'action	Poursuite d'action	Auto-interruption	Inter interruption par un tiers	Reprise d'action	Fin d'action	Total
Interactions							
impromptues	28.10%	8.60%	1.30%	54.90%	6.40%	0.60%	100.00%
Communication	44.40%	13.00%	1.90%	24.70%	15.10%	0.80%	100.00%
Entretiens	65.40%	13.50%	0.00%	13.50%	7.70%	0.00%	100.00%
Circulation	53.80%	20.80%	5.40%	10.80%	7.70%	1.50%	100.00%
Travaux collectifs	57.40%	17.20%	0.80%	10.70%	9.00%	4.90%	100.00%
Séances externes	53.80%	30.80%	0.00%	3.80%	11.50%	0.00%	100.00%
Séances internes	71.60%	22.40%	0.00%	1.50%	4.50%	0.00%	100.00%
Travaux individuels							
Célébrations	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
Déplacements	77.40%	12.90%	0.00%	0.00%	0.00%	9.70%	100.00%
Total	47.40%	14.30%	1.40%	23.70%	11.70%	1.40%	100.00%

On peut se poser la question réciproque: par quoi sont suivies les diverses activités, avec, pour interrogation de fond, quelles sont les activités les plus interrompues par un tiers? Le tableau 7 répond à cette question. Et là, nous attend une surprise: car une de nos hypothèses était que si le temps de séances (notamment internes) ne diminuait pas beaucoup entre les semainiers et les observations, c'était parce que les séances étaient peu interrompues. Nous avons tous en tête l'image d'Épinal du directeur injoignable car «en réunion». Or, les activités les plus interrompues (par le téléphone et par des interactions impromptues) sont précisément les séances internes. On a là un effet contre-intuitif, qu'il faut relativiser par une considération purement mathématique: les séances sont souvent interrompues parce que ce sont les activités les plus longues.

Pour le reste, sans surprise, les activités les plus interrompues sont les interactions impromptues et les pauses repas/boissons. Plus intéressant, les activités individuelles sont aussi fortement interrompues par un tiers (25% d'entre elles). On a là probablement l'une des raisons de l'affaiblissement du temps consacré aux travaux individuels. Plus réduit que le temps de séances internes (7h34 contre 8h59 hebdomadaire) et beaucoup plus fragmenté (6 minutes en durée médiane contre 60 minutes) le temps réservé à l'activité individuelle est presque autant interrompu (25% contre 32% des activités interrompues par un tiers). Ce temps est donc probablement en quelque sorte «troué» ou «mité» par d'incessantes interruptions. Il faut aussi constater que même si le taux d'auto-interruption est faible (1,80% des activités sont auto-interrompues), les activités les plus auto-interrompues sont les travaux individuels (3.1%).

Tableau 7. L'activité est suivie de...

Type d'activité	Début d'action	Poursuite d'action	Auto-interruption	Inter interruption par un tiers	Reprise d'action	Fin d'action	Total
Séances internes	44.0%	12.0%	0.0%	32.0%	8.0%	4.0%	100.0%
Interactions impromptues	44.1%	9.3%	0.9%	28.9%	15.7%	1.1%	100.0%
Repas / boissons	54.0%	4.0%	2.0%	26.0%	10.0%	4.0%	100.0%
Travaux individuels	46.5%	17.6%	3.1%	24.9%	6.5%	1.4%	100.0%
Communication	44.0%	13.3%	2.2%	24.1%	15.3%	1.0%	100.0%
Circulation	47.2%	23.6%	0.8%	22.8%	5.5%	0.0%	100.0%
Entretiens	50.0%	22.5%	0.0%	17.5%	7.5%	2.5%	100.0%
Séances externes	55.6%	22.2%	0.0%	16.7%	0.0%	5.6%	100.0%
Travaux collectifs	51.8%	19.6%	1.8%	14.3%	10.7%	1.8%	100.0%
Déplacements	46.4%	42.9%	0.0%	3.6%	3.6%	3.6%	100.0%
Célébrations	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	45.9%	14.8%	1.8%	24.5%	11.6%	1.4%	100.0%

Pour finir, revenant au tableau 6, on confirmera que le travail de direction est plus un «flux» qu'une succession d'actions «finies». En effet, il semble que de nombreuses activités constituent des «début d'action» (47%), alors que très peu sont des fins d'action (1.40%). Du point de vue méthodologique, on peut émettre des réserves sur ce point: en tant qu'enquêteurs nous avons probablement parfois eu le sentiment qu'une action débutait (nouvelle action) alors qu'elle avait débuté la veille ou bien avant.²³ Nous n'avons peut-être pas toujours été capables d'identifier qu'une action était finie. Mais même si c'est un fait partiellement lié à la subjectivité des observateurs, on peut s'interroger sur l'impact psychologique d'un travail qui semble souvent recommencer et rarement s'achever!

23 Ou elle n'a jamais débuté: quand les directeurs «commencent-ils» à traiter le courrier? Difficile à dire...

Vignette 1: Jeff et Anne, deux rapports contrastés aux interruptions

Jeff, directeur d'un établissement scolaire, serait probablement classé par Mintzberg (1984) dans la catégorie du «cadre en temps réel». La gestion à flux tendu, il connaît. Son bureau fonctionne comme une sorte de couloir, qui sert de passage entre le secrétariat et la salle des maîtres. Les enseignants peuvent passer ailleurs pour rejoindre cette salle, mais les portes sont souvent ouvertes et le bureau est le lieu d'un défilé quasi-permanent de doyens, d'enseignants, d'élèves et de secrétaires. Jeff déclare avoir un principe: que personne ne sorte de son bureau sans avoir une réponse. En quelques minutes, parfois en quelques secondes, il réprimande un élève, accueille une famille récemment immigrée, extrait une vidéo en streaming sur internet pour un enseignant, le tout avec une jovialité permanente. De la même manière se succèdent coups de téléphone, lecture de mails, traitement des horaires d'une classe spéciale, travail avec sa secrétaire sur le logiciel des effectifs, réception d'une doyenne qui se plaint de n'avoir pas été informée qu'un élève avait été sanctionné, etc. Le caractère parfaitement hétéroclite de ses activités semble le réjouir et le maintenir dans un état d'excitation permanente.

Anne, directrice d'un établissement scolaire, serait considérée par Mintzberg (1984) comme un exemple de «cadre-expert». Elle reçoit très rarement ses collaborateurs au moment où ils le demandent²⁴ et attend de ses secrétaires qu'elles leur fixent des rendez-vous tardifs, afin de laisser «refroidir» les problèmes. Sa porte donnant sur le hall est toujours fermée et son bureau est «défendu» par le secrétariat. Sa table de travail est située de façon à ce qu'on ne la voie pas depuis la guérite du secrétariat. Elle n'aime pas agir dans l'urgence et met en place des dispositifs pour ralentir les flux. Par exemple, au cours d'une séance du conseil de direction, alors que ses doyennes lui font remarquer que les parents et les enseignantes aiment bien être au courant des réflexions en cours, Anne déclare qu'elle déteste annoncer des hypothèses («je ne veux plus avoir à dire: 'il se peut que...!'»). À ses débuts, cette attitude lui a posé des problèmes: «Quand j'ai commencé comme directrice ici, je suis passée par la case "incompétente". On m'accusait de ne pas savoir décider. Mais moi, j'aime bien décider des choses et que ces choses tiennent longtemps. J'ai besoin de temps pour réfléchir, élaborer une réponse d'ensemble et là on s'aperçoit que ça tient. Et moi je trouve ça super quand on se rend

24 Le *shadowing* avec Anne fait tout de même apparaître une situation dans laquelle une enseignante en pleurs qui s'engouffre dans son bureau sans crier gare, est accueillie avec sollicitude. L'expertise n'est pas insensibilité...

compte que les choses qu'on a décidées tiennent longtemps.» Anne s'attache à bien définir la division du travail au sein du conseil de direction. En fait, elle tend à se réserver les tâches de «temps longs». C'est pourquoi elle laisse la plupart des aspects organisationnels ou logistiques aux doyennes, pour se consacrer à la réflexion, aux programmes de formation et aux projets d'établissement. La plupart du temps, pour élaborer, elle se réfugie chez elle afin d'éviter les interruptions.

CONCLUSION: UN TRAVAIL CONTINU, FRAGMENTÉ, INDÉTERMINÉ, INTERMÉDIAIRE ET HÉTÉROGÈNE

Nous avons apporté des réponses à une question classique: pourquoi les cadres (ici, les directeurs) travaillent-ils autant? Le travail directorial est donc traité dans ce chapitre de manière essentiellement quantitative. On ne mesure certes pas l'importance (symbolique, politique, fonctionnelle, etc.) d'une activité au temps qu'elle occupe. Cependant, la structure de cette activité peut donner une idée de la condition des directrices et directeurs et situer leur point de vue sur le fonctionnement de leurs établissements.

Nous avons montré d'abord qu'ils débordent les horaires officiels du travail de manière stratégique, afin de se protéger des interruptions et de se ménager des espaces de tranquillité pour mener à bien les travaux complexes (organisation, dossiers, etc.). En effet, conformément à la plupart des recherches, nous avons confirmé que le travail directorial est très souvent interrompu ce qui provoque une forte fragmentation des activités.

Par ailleurs les directeurs ont du mal à «finir» leur travail pour deux raisons:

- D'une part, parce qu'en tant que cadres généralistes, leur travail est hétérogène et donc difficile à définir. Cette indétermination fait que la frontière n'est jamais nette entre ce qui est de leur ressort et ce qui ne l'est pas. De ce fait, les directeurs ont fréquemment le sentiment de ne pas être occupés à «leur travail» et tendent comme par une sorte de réflexe à travailler beaucoup pour essayer d'atteindre enfin ce «travail empêché».

- D'autre part, une bonne part du travail consiste à gérer des flux d'informations. Courrier, mails, «piles à descendre», «pelles à vider», sont des actions qui n'ont pas vraiment de fin. Nous avons constaté que très peu de gestes ou d'activités concluent une action. Il est difficile, dans ces conditions, de s'arrêter de travailler.

Si les interruptions ont peu d'impact sur le temps consacré aux séances, aux entretiens et aux outils de communication, elles ont en revanche un fort effet sur les «travaux» qu'ils soient individuels ou collectifs. Le temps réellement consacré à ces travaux est en réalité beaucoup plus faible que le temps prévu dans les semainiers. Le sentiment éprouvé par les directeurs d'être empêchés de faire «leur travail», n'est donc pas purement subjectif.

Chapitre 2

Des dossiers pour diriger – Préoccupations et division du travail

Philippe Losego

*Comment rendre l'administration plus efficace
pour ne pas être envahi par une foule de petites choses?
[Titre d'un «dossier» d'Ismaël_scolaire]*

Nous abordons dans ce chapitre le travail directorial dans une perspective plus qualitative et plus cognitive. De nombreuses professions (avocats, ingénieurs, médecins, etc.) ou «semi-professions» (infirmières, professeurs, etc.) disposent d'une identité intellectuelle forte, construite autour de corps de savoirs intégrés, tels qu'une discipline (les mathématiques, le droit), des savoirs pratiques fortement institués (médecine, sciences pour l'ingénieur), ou des procédures (informatique, gestion). Ces savoirs experts ont non seulement le mérite de guider le travail, mais aussi de le valoriser en distinguant les gestes experts des gestes profanes, ne serait-ce qu'aux yeux des travailleurs eux-mêmes. À l'opposé, les métiers de dirigeants n'ont pas de contenus explicites, préétablis, structurés et reconnus. Certains cadres affirment le rôle central de l'expérience personnelle, d'autres parlent de «bricolage». Ils sont ainsi conduits à construire eux-mêmes les catégories de leur propre action.

Parmi ces catégories de l'action, il y a les «dossiers». Dans le cas des directeurs d'hôpitaux, Tourmen et Mayen qui s'interrogent déjà depuis quelques années sur cette notion, la considèrent comme «unité de base du travail» (2007, p. 8). La forme «dossier» apparaît comme l'envers du travail décrit au chapitre précédent: là où le travail flue de manière continue, les dossiers divisent, découpent, arrêtent. Là où le travail se

fragmente en petites tâches, les dossiers regroupent, unifient. Enfin, là où la mémoire se perd dans la trivialité des gestes du quotidien, l'entrée thématique offerte par les dossiers donne du sens.

Une définition de la notion de dossier s'impose ici et la première section y est consacrée. Nous avons cherché à dénommer les dossiers en allant chercher du côté des sciences de l'information et nous avons trouvé un certain indéterminisme, qui semble révélateur du fait que les dossiers sont des objets intermédiaires, servant plusieurs fonctions à la fois. On constatera qu'en toute logique, ces disciplines se concentrent sur la valeur documentaire de la notion de dossier (comment y est organisée l'information? D'où vient-elle? Quelle est sa valeur juridique? Comment les documents font-ils sens les uns par rapport aux autres?) et négligent en revanche sa valeur psychologique: la forme «dossier» est une façon, pour le directeur, de gérer individuellement ce qu'on appellera sa «préoccupation»: comment «mettre de côté» sans oublier, comment traverser «les cycles de vies des organisations» dans toute leur complexité (Miramon & Peyronnet, 2009)? Nous avons ensuite défini les dossiers par leur fonction: ils servent à échapper au flux de l'activité directoriale et à prioriser le travail.

La deuxième section de ce chapitre insiste sur les dossiers en tant que formes sociales, directement liées à la division sociale du travail de direction.

Enfin, la troisième section montrera la diversité des «préoccupations» des directeurs mais isolera tout de même deux «profils».

LES DOSSIERS, CATÉGORIES DE L'ACTION DIRECTORIALE

«Dans un contexte contemporain, on n'ose plus restreindre le sens du mot dossier ni à une unité matérielle de classement ni à une seule catégorie de documents», écrivent Mas et Gagnon-Arguin (2003). En effet, le terme est devenu très polysémique dans un contexte où la variété des supports matériels (papier, disques durs, cd, vidéo, son, etc.) et l'importance croissante de l'information ont fait du terme «dossier» une catégorie omniprésente dans les professions de services. Cette omniprésence a dilué le sens du mot.

Cependant, au-delà de cette polysémie, le «dossier» est toujours un mode d'organisation de l'information et se caractérise par une rupture avec le traitement chronographique (Chabin, 2002; Mas & Gagnon-

Arguin, 2003). C'est un regroupement de documents interdépendants qui s'oppose au «registre», document routinier (typique du 19^e siècle) de la gestion de l'information dans les entreprises ou les administrations. Alors que dans un registre, les données sont consignées «au fil de l'eau» sans qu'il soit nécessaire de décider, la forme «dossier», au contraire, rassemble des «pièces», dans un ordre non nécessairement chronologique, parce qu'on a décidé qu'elles se rapportaient au même «thème». La notion de «dossier» implique donc une «prise en main» de sa propre activité, amenant l'individu à effectuer des sélections et à définir des priorités.

DOSSIERS «SÉRIELS» ET DOSSIERS «DE FONCTIONNEMENT»: UNE OPPOSITION STRUCTURALE

Une distinction classique en sciences de l'information oppose les dossiers «sériels» aux «dossiers de fonctionnement» selon un principe d'opposition «précis/flou» ou «formel/informel»:

Les dossiers en série ou dossiers sériels, comme les dossiers d'employés, les dossiers d'étudiants ou les dossiers de comptabilité, sont des dossiers qui découlent de procédures administratives dites d'exécution ou de gestion dont la production est stable et prévisible. [...] Ces dossiers possèdent des caractères répétitifs ou typiques qui facilitent l'élaboration et l'application de règles de conservation. [Au contraire, le dossier de fonctionnement] est organisé de façon moins formelle. Il se caractérise surtout par la relation entre chacune des pièces en vue de leur interprétation. La seule condition qui doit être respectée, c'est que le lien entre les documents puisse être identifié. (Mas & Gagnon-Arguin, 2003, p. 35-38)

Dans le cas des institutions qui nous concernent ici, on voit bien à quoi correspondent les dossiers «sériels»: il s'agit des dossiers individuels d'élèves, de bénéficiaires, ou du personnel. À tout individu correspond un de ces dossiers établis selon des critères administratifs, sous forme de documents papiers dans des dossiers suspendus et/ou de saisies de données dans un logiciel de gestion. Ce caractère bureaucratique, qui offre un support au traitement universel des personnes est matériellement assuré par leur forme normée, leur rangement dans un même volume destiné à cet effet (un meuble-classeur).¹ Les pièces du dossier

1 Comme le rappelle Chabin (2002), même dans le cas des dossiers «sériels» les plus procéduraux (dossiers clients dans les filiales d'une même entreprise,

sériel sont généralement probantes: ce sont, par exemple, des diplômes, des avis d'imposition, ou bien des traces d'incidents qui ont émaillé le parcours des individus.

Alors les dossiers maîtres, ils sont... C'est quelque chose qui – au niveau juridique – est extrêmement brûlant, délicat, parce que c'est régi par des règles extrêmement précises (...) qui fait que dans le dossier figurent toutes les pièces qui peuvent être retenues pour ou contre un collaborateur. Pour, dans le sens où il y a dans le dossier tout ce qui relève de ses titres, de ses acquis, du niveau de paie, du niveau d'activité donc de la paie. Et puis, il y a aussi toutes les pièces qui peuvent être retenues contre lui, c'est-à-dire des plaintes de parents, des plaintes de collègues, des choses qu'on découvre, des procès-verbaux d'entretien, les lettres que j'envoie pour lui manifester mon mécontentement [Albert_scolaire].

Si l'essentiel de la littérature en documentation ou en sciences de l'information prend le parti de traiter des dossiers sériels, notamment selon la problématique très actuelle de la numérisation², nos questions de recherche nous ont incités à privilégier la seconde catégorie des «dossiers de fonctionnement». Ces derniers sont composés de «pièces» de toutes natures, mais généralement non «probantes», leur fonction étant plutôt la «connaissance» que la «traçabilité» (Chabin, 2002). La logique floue dont ils relèvent est notamment marquée par le fait que les auteurs ont du mal à leur trouver un nom. Ainsi, Ethier (1989, citée par Mas & Gagnon-Arguin, 2003) les appelle «dossiers à la pièce», pour indiquer que chacun de ces dossiers a sa structure et son type de pièces.

Chabin (1995) introduit ensuite la notion de «dossier de classement» et marque la nature subjective de cette variation: ce type de dossier reflète la personnalité de l'agent chargé de le créer et de classer l'information. Cependant, le terme «classement» est embarrassant dans la mesure où il induit l'idée que les dossiers ne servent qu'à classer des

dossiers de ressortissants étrangers dans les préfectures, etc.) l'uniformité n'est jamais «naturelle»: elle suppose toujours un pouvoir organisateur et, en pratique, ces dossiers sont tout de même diversement constitués et traités sur le terrain.

- 2 La numérisation et le «zéro papier» dans le cas des dossiers médicaux occupent aujourd'hui une grande part de la littérature scientifique sur la notion de dossier. Pour une analyse des problèmes posés par cette informatisation dans le cas du dossier médical (Mayere, Bazet, & Roux, 2012).

documents, ce qui est évidemment une dimension essentielle des organisations, mais fait l'impasse sur l'action.

C'est probablement pourquoi, la même auteure, quelques années plus tard, choisit le terme «dossier documentaire» pour désigner les activités suivantes: «analyse de la possibilité d'une nouvelle implantation d'un siège social, prospection d'un nouveau marché, projet de création d'un nouveau produit, dossier de presse thématique» (Chabin 2002, p. 165). Ce terme est sans doute davantage porté vers l'action mais reste insatisfaisant, car il transforme le dossier en projet. Or, dans le domaine du travail que nous étudions, tous les dossiers ne sont pas des «projets». Les dossiers les plus communs et les plus traditionnels sont les dossiers «cycliques» qui visent seulement à conserver ou à reproduire l'organisation. On peut citer les admissions (secteur socio-sanitaire) ou la rentrée (secteur scolaire), ou encore le budget. Les dossiers «projets» ont la spécificité de s'inscrire dans le temps «linéaire» en déterminant l'évolution de l'établissement (construction d'un bâtiment, prise en charge d'une nouvelle mission, mise en œuvre de nouveaux dispositifs techniques, promotion de nouvelles pratiques, etc.). Ils ne représentent qu'une partie visible et superficielle des dossiers, très récente de surcroît, car liée à la débureaucratiation des organisations en général alors que les «structures profondes» traditionnelles sont constituées par les dossiers «cycliques».

Enfin, selon Mas et Gagnon-Arguin (2003), la catégorie «dossier de fonctionnement» s'applique à «tout dossier constitué pour servir d'appui à la réalisation d'un projet ou d'une activité, ou dans le cadre du fonctionnement d'une organisation [...]. La création et l'organisation de ces dossiers sont laissées à la discrétion de chaque service d'une organisation» (p. 39).

On dispose ainsi d'une définition qui intègre deux temporalités: celle du projet et celle de «l'activité» de reproduction de l'établissement. Tout cela reste vague mais correspond bien à la réalité fluctuante de ce qu'est un dossier. Nous adopterons donc cette appellation de «dossiers de fonctionnement», qui constituera l'objet empirique de ce chapitre.

LE DOSSIER DE FONCTIONNEMENT, ÉLÉMENT DE LA «PRÉOCCUPATION»

De nombreuses tâches ou activités des directeurs consistent essentiellement à faire du balayage: traiter le courrier (papier ou électronique), «vidanger» la «pelle», «descendre» les «piles», échanger des corbeilles de brouillons de lettres avec les secrétaires, etc. L'information vient de

partout, est traitée, puis repart sans structuration. Nous avons d'ailleurs souligné au chapitre précédent que par rapport au courrier papier, le courrier électronique n'arrive pas seulement une fois le matin, mais toute la journée, la nuit, etc. On peut être emporté par cette «liquidité» d'un travail jamais fini.

Le danger c'est effectivement de se dire: on commence par un bout, on tire un petit bout et après, tout arrive. C'est-à-dire on commence par lire un mail, répondre, on ouvre un dossier, puis après un autre. Et puis, quelque part, ça peut être sans fin ce genre de travail donc effectivement ça mériterait peut-être d'être regroupé, de regrouper les tâches pour être plus fonctionnel, pour travailler de façon plus fonctionnelle. Sinon j'ai l'impression que de façon générale on arrive au bureau, on ouvre le mail puis voilà puis on commence à épilucher les mails et on va un peu dans tous les sens. Donc peut-être pour moi ça serait utile de pouvoir mieux organiser ce travail-là [Edward_scolaire].

La forme «dossier» offre une solution: ensemble autonome de pièces interdépendantes et homogènes (Mas & Gagnon-Arguin, 2003), le dossier permet de se concentrer sur un seul et même problème en faisant momentanément abstraction du reste de l'activité. Définir et construire des dossiers permet donc de se dégager du simple accompagnement des flux.

Je vais commencer par les choses où j'essaie d'être proactive et où j'essaie de me ménager des temps de réflexion. Je vais commencer par ceux-là. Évidemment, il y a HarmoS et les conséquences dans la pratique. Ça, c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse. Je suis en train de vraiment réfléchir pour essayer de ne pas me laisser prendre par le temps et de pouvoir donner mon grain de sel par rapport à la région aussi. Donc, ça je le laisse quelque part. Ce n'est pas du tout désagréable, j'aime beaucoup réfléchir aux choses avant. Dans le même ordre d'idées, je suis en train de mettre en place (...) cette structure pour les élèves en décrochage (...). Je suis en train de travailler là-dessus, c'est décroché de la vie de tous les jours [Anne_scolaire].

Un «dossier de fonctionnement» n'a pas grand sens en lui-même. Il n'est jamais qu'un élément dans une structure plus grande: la nomenclature de tous les dossiers de fonctionnement d'une direction. Cette nomenclature n'est pas seulement un principe de classement des documents mais représente la «préoccupation» (Datchary & Licoppe, 2007) qui doit être conçue comme dialectique: le directeur ou la directrice qui se «préc-

cupe» se concentre sur un objectif, sans toutefois oublier complètement ses autres engagements. Dans les faits, l'engagement peut être oublié pour différentes raisons: de très nombreuses diversions, des acteurs concernés qui ne se rencontrent que rarement, la lenteur de certaines procédures (autorisation administrative, consultation d'expert, devis d'un fournisseur, etc.) les «rythmes saisonniers» qui obligent à laisser de côté certains engagements. La constitution de «dossiers» matérialise ces engagements et offre ce que Datchary et Licoppe (2007) appellent une «présence obstinée». Quelque chose de visible reste obstinément dans le champ d'action du directeur, lui rappelant l'éventail de sa préoccupation. Approximativement rangés dans des placards plus ou moins bien adaptés selon les ressources locales (voir la figure 1), les dossiers de fonctionnement ont des formes matérielles très variables en liaison avec la subjectivité des directeurs et avec les espaces de rangement disponibles. Différents stratagèmes sont possibles pour garder ses dossiers à l'esprit: la plus classique consiste à les rendre bien visibles en écrivant leur nom en grosses lettres sur la tranche. Au sein de la préoccupation, il y a une hiérarchie, marquée par le mobilier, entre les dossiers plus ou moins «actifs».

Alors, j'ai deux types de dossiers (ça je dois encore améliorer): j'ai des dossiers «très actifs» qui sont dans des dossiers suspendus, à proximité et puis les dossiers... (...) semi-actifs, ou qui ont une fréquence modérée d'utilisation, je les mets plutôt dans des classeurs... Et dans les boîtes à archives sont les dossiers qui sont en principe terminés mais dont on peut éventuellement avoir besoin... [Joseph_scolaire].

Certains directeurs marquent les priorités du moment en alignant les dossiers les plus «actifs» sur des tables.

CONSTRUIRE SES DOSSIERS: ASPECTS PROBLÉMATIQUES

Lors de leur entrée en fonction, les directeurs et directrices héritent généralement de leur prédécesseur une nomenclature de dossiers de fonctionnement, qu'ils doivent adapter peu à peu à leurs besoins. Si selon Chabin (1995) ce type de dossier dépend essentiellement de la personnalité de l'agent qui le crée, cela signifie que la construction d'une nomenclature, reflet d'une «préoccupation» pas toujours très claire au moment de la prise de fonction, est une épreuve subjective.

Parce qu'en fait je m'étais déjà interrogée, j'avais besoin déjà pour avoir une vision globale justement, pour pouvoir hiérarchiser et pondérer le temps de travail par rapport aux dossiers et je m'étais aussi intéressée parce qu'au début j'ai eu beaucoup de peine à trouver un schéma de classement. (...) Bêtement. Parce qu'on hérite de celui de son prédécesseur, on suit un moment et après mais ah! ça coince, jusqu'à ce que je trouve vraiment je dirais mon arborescence sur l'ordinateur, ok, moi maintenant ça me parle, va falloir que je sois très efficace, donc si on me dit ça, dans dix secondes j'ai mes dossiers... J'ai... Donc ça, j'avais bossé un bon moment là-dessus, mais ça, je pense que c'est hyper personnel [Elise_scolaire].

Au fond, créer sa propre nomenclature de dossiers suppose de résoudre, même de manière transitoire, deux dilemmes.

D'une part celui de la rupture avec la chronographie: si comme on l'a dit, la création des dossiers a le mérite de permettre au directeur de s'écarter momentanément de la gestion «au fil de l'eau» pour se consacrer à un engagement particulier, transformer la totalité de son système d'activité en «dossiers» est impossible.

[...] Je suis constamment partagée entre la gestion documentaire par thème et la gestion documentaire par chronologie. J'ai eu des semainiers que j'ai remplis et que j'ai ensuite arrêté d'utiliser. Il y avait la pile du lundi, la pile du mardi, et je ne m'y retrouvais plus. Et à certains moments, je dois avoir une pile «aujourd'hui et demain» et à d'autres moments, il n'y a pas besoin. Le croisement entre le thématique et la chronologie, c'est un sujet en soi [Géraldine_socio-sanitaire].

En pratique, il faut toujours garder un œil sur les dossiers et l'autre sur les listes de «à faire» même si elles semblent dépourvues de sens: se consacrer trop à la gestion au jour le jour fait courir le risque de négliger des objectifs à moyen terme, mais s'en extraire fait oublier des tâches urgentes. Par définition, un dilemme ne se résout jamais vraiment. Il faut arbitrer.

Le deuxième dilemme est celui de la concurrence entre la logique documentaire et la logique de l'action. Généralement, les directeurs commencent par classer la multitude de documents qu'ils reçoivent en ouvrant des dossiers, sans trop savoir si cela va leur être utile. Mais ce classement leur permet de se figurer l'étendue de leur domaine d'action:

[...] Et c'est là aussi que ça nous fait prendre conscience du côté généraliste et de la diversité de notre tâche... et d'un certain nombre de responsabilités et puis ça fait aussi poser des questions: «Mais est-ce que je m'occupe vraiment de tout ça? Est-ce qu'il y a pas de choses que je laisse tomber? Est-ce qu'il y a pas des choses dont je dois plus m'occuper? (Rire). Puis de se faire un raisonnement... [Joseph_scolaire].

La logique de l'action conduit à construire des dossiers thématiques. On a souvent des dossiers par bâtiment, par mission, par grand problème, par projet, par interlocuteur institutionnel, etc.:

Donc comme vous pouvez le voir, j'ai différents classeurs par pôle: désendettement, service juridique, pôle précarité, les projets. Je m'occupe aussi de l'animation des aînés de l'accompagnement en fin de vie, si je reçois par exemple de la documentation sur l'extérieur ou autre tout est rangé dans ce classeur [Heidi_socio-sanitaire].

Ce classement pour l'action exige une symbolique concrète obéissant à des associations d'idées liées à la subjectivité du directeur:

Et j'ai vu le défaut du thématique: c'est que, on commence avec une certaine idée et après les tiroirs il y en a de plus en plus, et puis vous êtes finalement le seul à savoir comment ça fonctionne. Et puis, il y a des documents qu'il faudrait copier trois fois pour les mettre dans trois dossiers, donc ça ne va pas non plus... [Joseph_scolaire].

Cette subjectivité pose des problèmes documentaires. La logique suivie lorsqu'on cherche un document n'est pas la même que lorsqu'on se saisit d'un dossier entier pour le traiter. Elle est même contraire: on se saisit d'un dossier justement parce que l'on ne se souvient plus exactement de ce qu'il y a dedans et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'on l'a constitué: pour agir vite sans avoir à compter sur sa mémoire. En revanche, si l'on cherche un document, on doit se souvenir de son existence et savoir où il se trouve. Même les systèmes d'archivage informatique qui permettent de retrouver des documents de manière relativement aisée n'économisent pas de se souvenir de l'existence des documents recherchés et d'un mode de désignation (nom, code, chiffre, mot-clé, etc.).

Le classement documentaire suppose de passer à un niveau plus abstrait: ordre alphabétique, classement numérique, couleurs, systèmes de tables affichées sur les armoires mettant en visibilité les nomenclatures

et leur système de repérage (numéros, lettres, couleurs, etc.). Les flux d'informations reçus sont archivés sans que le lien avec une action ne soit évident au moment de leur réception et à la limite cela transforme les «préoccupations» en nomenclatures d'archives, parfois très nombreuses et dispersées. «Classer» c'est-à-dire traiter les dossiers de manière purement documentaire, dans la perspective d'en retrouver les pièces le plus rapidement possible, rend l'action difficile. En définitive, certains directeurs choisissent d'appliquer des méthodes hybrides en répertoriant leurs dossiers deux fois, de manière thématique et de manière abstraite (alphabétique ou numérique).

J'ai un système de classement. Je regarde derrière vous, parce qu'il est derrière vous, je l'ai emprunté à mon prédécesseur: il y a deux tables, une par sujet et une après par ordre alphabétique et ça, les documents sont rangés là-dedans. C'est tout ça. Ça, c'est la mémoire, si vous voulez, les dossiers thématiques [Albert_scolaire].



Figure 1. Des dossiers de fonctionnement.

LES DOSSIERS, PRODUITS DE LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL

Au-delà de sa fonction cognitive et individuelle, la constitution des dossiers est aussi une opération de division sociale du travail. Car l'action des directeurs et directrices qui s'exerce sur l'établissement est, pour l'essentiel, réalisée par l'intermédiaire d'autres acteurs (Tourmen *et al.*, 2011). Ce n'est pas la division en dossiers qui permet la délégation, mais la présence de collaborateurs dans l'établissement (secrétaires, doyens, adjoints, assistants, etc.) qui permet de penser le travail de manière analytique. Du moins, c'est ce que montrent les situations comme celle des directeurs d'établissement primaires à Genève ou de la direction de certaines institutions faiblement équipées. L'absence de personnel autour du directeur conduit à penser le travail selon des formes assez sommaires soit comme un «grand tout» (le «dossier interne à l'école») soit comme une foule de «petites choses» dépourvues de liens. Sans collaborateurs, on a du mal à diviser mentalement le travail:

Il y a encore tout ce qui est interne à l'école, l'horaire de photographe, les demandes de subventions pour les courses scolaires, l'exercice service du feu, les visites chez le dentiste, École... Je vais l'appeler «dossier interne» à l'école. Il y a le «dossier fonctionnement de l'école» [Aline_scolaire].

Le travail de découpage en dossiers est dans le même temps un travail pratique d'organisation des tâches, un travail social de régulation des relations professionnelles et un travail «identitaire» de réflexion sur la place du directeur dans l'organisation. Bien plus qu'une description du travail, la division en dossiers est l'occasion de comprendre le sens du métier, qui apparaît notamment dans la distinction entre dossiers réservés et dossiers délégués.

L'EFFET DE LA DIVISION DU TRAVAIL ENTRE DIRECTEUR ET SECRÉTAIRE

Nous avons débuté ce chapitre par une opposition structurale entre les dossiers «sériels» et les dossiers «de fonctionnement» sans dire ce qui est à son origine. En apparence, les dossiers «sériels» servent à traiter les individus (usagers et personnels) et les dossiers de fonctionnement traitent de l'organisation dans son ensemble. Mais cette apparence est trompeuse: en fait, si tous les individus sont traités dans les dossiers «sériels», c'est-à-dire sur le mode «bureaucratique» respectant exactement les

mêmes formes pour chacun, certains d'entre eux, dans certaines circonstances (conflits, inobservances répétées, difficultés, dépression, etc.) font l'objet d'un traitement différencié. On ouvre alors un dossier «de fonctionnement»: ce dossier, au lieu d'être soigneusement rangé dans l'anonymat d'un meuble-classeur, peut être en permanence posé sur le bureau ou, plus sûrement, rangé dans un classeur à part, plus à portée de main.³ On peut prendre pour exemple de ces dossiers de fonctionnement consacrés à des usagers les «réseaux», dans le système scolaire vaudois, qui consistent à réunir des professionnels divers (enseignants, éducateurs, médecins, infirmières, travailleurs sociaux, etc.) autour d'un cas d'élève «à problème» (difficulté scolaire, troubles du comportement, handicap, etc.).⁴

Globalement, il y a une contradiction apparente entre le grand volume occupé dans les bureaux des directeurs par les meubles-classeurs contenant les dossiers «sériels» des usagers et des personnels et le fait qu'on entend très peu parler de ces dossiers dans les entretiens que nous avons eus avec les directeurs. On note ainsi que lorsque ceux-ci parlent de «RH», il s'agit en général du traitement différencié des collaborateurs («en conflit», «qui dysfonctionnent», etc.). Ils oublient souvent le traitement sériel des collaborateurs pourtant considérable: vérification des pièces dans les dossiers, vérification des salaires, absentéisme, heures supplémentaires, etc. Ce traitement relève pourtant des RH aussi. On pourrait dire la même chose du traitement des dossiers sériels des usagers (élèves, bénéficiaires, etc.) qui suppose des extractions fréquentes d'informations de contrôle, des mises à jour régulières en fonction de nouvelles données ou de nouveaux critères de gestion, etc.

En fait, l'opposition entre traitement différencié des individus et suivi des dossiers sériels correspond le plus souvent à une division du travail entre directeurs et secrétaires (dans les cas où ces emplois exis-

3 C'est ainsi qu'un directeur d'établissement scolaire explique qu'il a sous son bureau un meuble-classeur «spécial» avec les dossiers d'élèves «à comportements» (à problèmes) et les dossiers des enseignants «qui dysfonctionnent».

4 Ces dossiers contiennent les rapports effectués par ces divers professionnels, les prises de notes du directeur, ses efforts de synthèse (moyennant parfois la tenue d'un journal de suivi), les bilans périodiques, les convocations à des séances, les PV, les comptes rendus d'entretiens, les demandes des ressources spécifiques (accompagnement, aménagements) au département cantonal afférent, etc.

tent). Les directeurs n'en parlent que lorsque leurs forces de secrétariat sont insuffisantes:

[...] Cet après-midi, ma secrétaire est venue, je n'ai pas l'habitude de travailler avec des secrétaires, parce que j'ai eu plusieurs secrétaires qui ont toujours été malades, je ne sais pas si c'est de ma faute (rires), mais en gros, ces dernières années, j'ai eu peu de forces de secrétariat, donc j'ai beaucoup appris à faire seul. Et là, S**, c'est une très bonne secrétaire, donc je vais m'appuyer sur elle, mais en gros, cet après-midi, on a revu tous les effectifs, avec tous les problèmes pratiques qui n'avaient pas été faits, parce qu'elle a aussi été accidentée deux mois, donc toutes les entrées et les sorties n'étaient pas faites, et après, on a relu les dossiers des élèves et ça, ça nous a pris l'après-midi. Donc ça, ça ne fait pas partie de mes dossiers... [Edward_scolaire].

Alors que, comme on l'a vu plus haut, la «personnalité» de «l'agent» est engagée dans la création des dossiers «de fonctionnement», les dossiers «sériels» supposent au contraire un retrait de la personnalité. En général, la division du travail en vigueur entre directeurs et secrétaires tend à assigner aux premiers les tâches porteuses de sens (parfois même «lourdes de sens») et aux secondes les tâches vides de sens (mais absolument indispensables à l'organisation).

Ainsi que le signale Gardey (2008), certaines écritures organiques de la vie des entreprises ou des administrations impliquent nécessairement la présence d'un personnel subalterne et interchangeable. Les secrétaires des directeurs que nous avons observés sont ainsi astreintes à effectuer des tâches non seulement «invisibles» mais explicitement dépourvues de sens dont l'utilité provient précisément de cette absence de sens. Généralement, en revanche, les directeurs se réservent les suivis individualisés et problématiques des usagers et des personnels.

A contrario, l'extrait suivant raconte les tâtonnements d'une directrice, dépourvue de secrétaire, dont le premier réflexe était de classer les dossiers de ses collaborateurs selon des catégories thématiques (les unités) et qui a dû se résoudre en définitive à un classement dans un «grand meuble avec dossiers suspendus», bref, sériels:

Je pense être une personne organisée. Mais ce qui s'est amélioré, c'est qu'au début, j'étais organisée, mais je n'avais pas les bons dossiers en tête. Donc j'ai fait les classeurs tout de suite. Par exemple, j'avais fait un dossier «Tulipes» pour retrouver... c'est comme ça que j'avais imaginé retrouver mes

équipes... mais ça ne marchait pas! Alors j'ai acheté un grand meuble avec dossiers suspendus, où j'ai mis tous les gens par fonction et ordre alphabétique. Quand je cherche un collaborateur, le chercher dans l'unité, c'est nul! Ça, tout de suite je fais le classeur avec des intercalaires [Gabrielle_socio-sanitaire].

LA DIVISION DU TRAVAIL AU SEIN DES CONSEILS DE DIRECTION

Les dossiers ne décrivent pas nécessairement le travail des directeurs mais le travail qui doit être fait selon eux, y compris celui qui est délégué aux collaborateurs. Comme le montre l'existence fréquente de ce que l'on appelle des «conseils de direction», le travail de direction est en réalité bien souvent un travail partagé réunissant directeurs et adjoints. En réalité (voir le chapitre précédent) le temps expressément consacré au traitement des dossiers par les directeurs est faible (4h49mn par semaine, soit 9% du temps de travail total ou encore l'équivalent d'une petite demi-journée). Cependant, la plupart des directeurs considèrent que leur rôle hiérarchique les conduit à assumer la responsabilité de tous les dossiers traités dans l'établissement:

Moi, je ne suis pas forcément sur le dossier de mes doyens. Par contre à un moment donné, il y a une fonction hiérarchique à avoir: c'est-à-dire que le dossier peut être préparé et il suffit d'avoir seulement l'agrément du chef d'établissement. Là, il m'est soumis et je n'interviens qu'à ce moment-là [Charles_scolaire].

Mais ils distinguent nettement entre les dossiers qu'ils traitent et ceux qu'ils délèguent. Ainsi, il existe souvent un véritable «domaine réservé», comme dans toute institution politique.

[...] Donc tout ce qui concerne le personnel en termes plus de protection, donc dossiers des maîtres hein... [...] Confidentiel: c'est uniquement accessible par l'administrateur et par moi. Donc c'est pour ça qu'on a un dossier qui s'appelle direction. Et là, il n'y a que l'administrateur et moi qui avons accès. Les finances, les projets plus stratégiques... Oui, ça, c'est accessible qu'à nous deux. [Félix, directeur d'un établissement scolaire].

Les directeurs se réservent en général les relations extérieures. Cela concerne à la fois les relations avec les diverses tutelles (départements cantonaux, communes, conseils de fondations, etc.), mais aussi avec le

contexte social (associations d'usagers, associations de quartiers, conseils d'établissement, etc.) et les fournisseurs, au sens large (architectes, fournisseurs informatiques, etc.).

Quand on est doyen, je considère qu'on est un peu ministre de l'Intérieur. Quand on est directeur, c'est plutôt ministre des Affaires étrangères. [...] Les relations vers l'extérieur: l'établissement dans son environnement, par la force des choses, je garde. Si je reprends, je fais référence aux directions générales... organisation et planification. C'est-à-dire les nouvelles constructions, relations extérieures avec les communes, construire un nouveau collège, dans quel planning? Rencontre avec l'architecte, construction scolaire... [Mathieu_scolaire]

Un autre clivage sépare les deux types de suivi différencié des personnes: celui du personnel est presque toujours une prérogative du directeur alors que le suivi des usagers est presque toujours à l'actif des adjoints:

Tant que les doyens ne sont pas reconnus, on ne peut pas déléguer les RH. Parce que souvent, les RH, il peut y avoir de temps en temps, ça démarre sur des histoires syndicales. Donc c'est le directeur qui assume l'entier. Et puis ça, je ne pense pas qu'on peut déléguer les RH en disant que jusqu'à ce bout, c'est le doyen. Et à partir de là, c'est le directeur. Tandis que c'est plus facile à faire pour des situations d'élèves. On a une consultation par semaine avec les doyennes autour des situations sur lesquelles elles aimeraient avoir plusieurs regards. C'est toujours plus intelligent quand on est plusieurs. Et les pires situations d'élèves, les signalements, les crises, les urgences, c'est moi qui les hérite, mais toujours en collaboration avec la doyenne. On est toujours à deux ou trois pour gérer ce genre de situation [Mathieu_scolaire].

La plupart des directeurs considèrent que les RH sont une préoccupation de plus en plus lourde (20% du temps de travail selon l'un d'entre eux) car, au-delà de la gestion administrative classique, s'impose de plus en plus la gestion qualitative de la ressource humaine, notamment à base d'entretiens (et de visites, dans le domaine scolaire) qui font grossir le dossier.

Écoutez, j'ai mis quatre ans pour faire le tour des collaborateurs. J'en ai fait une première année 60 et deux ans plus tard les autres 60 quoi. Ce n'est juste pas possible. Très intéressant mais juste pas possible. Vous faites que ça, c'est quasi un mi-temps pour 130 collaborateurs si vous voulez faire du bon travail. Donc... [Nelson_socio-sanitaire].

Pour faire face à ce volume de travail, les directeurs délèguent officiellement à leurs adjoints la dimension la plus routinière des RH et se réservent les «cas» les plus problématiques.

Donc souvent moi je vais plutôt voir forcément les personnes qui posent problème parce que ça ne joue pas bien avec la classe, avec certains élèves, ça joue pas bien... Il y a des plaintes des parents ou des choses comme ça. Donc moi je vais plutôt voir ces personnes- là et puis les autres qui sont plus... Je dirai: des visites de courtoisie ou bien de routine c'est les doyens qui le font [Cédric_scolaire].

Si le suivi personnalisé des usagers est d'emblée l'affaire des adjoints, on constate une logique de l'escalade: les usagers «à problèmes» sont traités par un adjoint mais la direction intervient lorsque la situation s'envenime:

[...] Maintenant je ne les reçois plus dans un contexte de relation d'aide, je les reçois quand il y a un conflit, soit par rapport à l'institution, une insatisfaction, soit lorsqu'il y a un conflit avec l'assistante sociale qui est en charge du dossier [Heidi_socio-sanitaire].

HIÉRARCHIE DES DOSSIERS ET HIÉRARCHIE DES PERSONNES

Le découpage en dossiers est le support sur lequel s'appuie la priorisation du travail, elle-même base du travail de cadre (Dubet, 1999). Il existe une hiérarchie symbolique parmi les dossiers. Les directeurs valorisent les dossiers «réflexifs» ou «conceptuels» au détriment des dossiers plus organisationnels. Mais parfois cette hiérarchie relève plus d'une sorte de «conscience malheureuse» que d'une pratique.

[...] J'ai eu l'idée de mettre sur pied un café réflexif. Ça fait 5-6 ans que j'ai ça comme idée. J'ai dit «allez cette année on y va, on en fait un par mois...» Fais-en déjà un par année! Je n'y arrive pas! [Damien_scolaire].

Les dossiers réflexifs, les projets, sont des «priorités» paradoxales car ils sont souvent repoussés, faute de temps:

[...] Mais pour moi le suivi des enseignants et «dossier-projet» alors c'est ... ils sont actuellement au minimum obligatoire... [...] De ce que j'aimerais faire, je pense... moi, je pense... [je mettrais] le projet de l'établissement en premier... [Aline_scolaire].

La hiérarchie entre les dossiers respecte une sorte de logique de la «distinction». Qui se consacre beaucoup aux dossiers organisationnels semble trahir son peu d'expérience, le fait que son conseil de direction n'est pas bien organisé ou tout simplement qu'il n'a pas de collaborateurs. Qui peut consacrer du temps aux dossiers réflexifs paraît avoir «régulé» les problèmes de division du travail. Selon la hiérarchie classique des besoins, certains dossiers tirent leur valeur du fait qu'ils représentent une sorte de luxe car s'y livrer témoigne d'une maîtrise des «besoins primaires».

De fait, ces principes de distribution des dossiers s'imposent peu à peu, au fur et à mesure que le directeur s'installe. Ce processus d'installation est fait d'une meilleure expérience, probablement, et d'une confiance mieux établie avec les adjoints (notamment lorsque le directeur ou la directrice a pu changer la composition de son conseil de direction). Peu à peu, l'intéressé arrive à imposer sa division du travail et se réserve la «pensée»...

«Cela a nettement évolué, je suis de moins en moins dans le factuel et de plus en plus dans la pensée, et je me trouve de plus en plus à ma place. Cela tombe bien. [Charles_scolaire].

S'instaure alors un clivage entre les dossiers que le directeur tend à déléguer de plus en plus volontiers (l'admission, l'informatique, les finances, etc.) et ceux qu'il se réserve: les projets et les dossiers réflexifs.

«Alors, par rapport à, oui, ressources humaines, finances, logistique, il y a l'informatique aussi. Pour ces trois domaines-là, il y a des responsables, et moi je dirige. (...). Après on a deux gros projets. Un projet c'est l'assainissement des prestations de transport. Donc c'est justement cette intégration qu'on a faite, cette intégration des transports des personnes d'une part, et la construction d'une cinquième résidence, et ça c'est deux projets que j'ai moi. Voilà. [Daisy_socio-sanitaire].

LES ÉVENTAILS DE PRÉOCCUPATIONS: DIVERSITÉ ET TENDANCES COMMUNES

Peut-on identifier un «éventail de préoccupations» (Datchary & Licoppe, 2007) représentatif du travail de diriger? Quel est le «tableau de bord» des directions «en général»? Nous avons demandé aux directeurs et

directrices de nous indiquer les dossiers témoignant de leur préoccupation (sous forme de *post-it*® collés sur des feuilles A3). Les réponses admises étaient assez libres et les nomenclatures reçues plus ou moins formalisées. Au résultat, on constate une grande diversité des dossiers cités. Cette diversité est irréductible et il faut bien admettre que l'on peut difficilement faire entrer tous les directeurs dans le même «cadre». Cependant, il n'est pas de nomenclature des «dossiers» qui ne reprenne pas, au moins partiellement, certaines grandes catégories communes. En effet, les directeurs organisent leurs dossiers avec l'idée que divers interlocuteurs doivent comprendre leurs classements et leurs préoccupations. Les éventails de préoccupations sont le produit d'une *interprétation* par les directeurs, qui n'est ni complètement objective, ni complètement subjective. Il s'agit de découpages du réel, qui se situent à l'intersection des principes de division locale du travail (que nous venons de voir dans la seconde section du présent chapitre) et des catégories institutionnelles de «rendre compte». En fait, parmi les directeurs des deux secteurs (scolaire et socio-sanitaire), nous identifions deux découpages fondamentaux: l'un, plutôt «institutionnel», reprend les catégories qui lui permettent de «rendre compte» aux institutions de tutelle, l'autre plus concret, est probablement plus proche des divisions locales du travail.

LA DIVERSITÉ DES DOSSIERS

Si l'on regarde le tableau 8 (première colonne: tous secteurs), dans lequel on a classé les noms de dossiers par ordre décroissant d'occurrences, on constate que la catégorisation est très dispersée. On ne peut pas définir une nomenclature «type». Ainsi, même les dossiers les plus cités («RH» 78%, «Suivi des usagers» 65%, «Finances» 54%) sont loin d'être cités par tous les directeurs. On constate que dès le quatrième dossier le plus cité («relations avec les tutelles») on passe en dessous de la barre des 50%.⁵ On a donc une dispersion très importante. Et ce, malgré des regroupements⁶ de notre part.

5 Autrement dit, moins de 50% des directrices et directeurs ont cité ces dossiers.

6 Nous avons regroupé les noms de dossiers très voisins, afin d'avoir plus d'inertie dans les catégories.

Tableau 8. Les dossiers des directeurs des secteurs scolaire et socio-sanitaire⁷

N° Tous secteurs	% Secteur scolaire	% Secteur socio-sanitaire	%
1 R.H.	78 R.H.	88 Finances	58
2 Suivi des usagers	65 Suivi des usagers	68 Projets	58
3 Finances	54 Organisation	60 R.H.	58
4 Relations avec les tutelles	Dossiers thématiques 49	Relations avec les tutelles	58
5 Organisation	43 Finances	52 Suivi des usagers	58
6 Dossiers thématiques	41 Relations avec tutelles	44 Formation continue	50
7 Projets	41 Division du travail	40 Réflexion	50
8 Relations familles	38 Relations familles	40 Réseaux d'institutions	50
9 Conseil de direction	Administration 27	Construction ou rénovation	50
10 Division du travail	27 Pédagogie	36 Admissions	42
11 Formation continue	27 Projets	32 Colloques	42
12 Réflexion	27 Conseil d'établissement	24 Communication externe	33
13 Relations extérieures	27 Conseil de direction	24 Conseil de direction	33
14 Administration	24 Relations extérieures	24 Horaire	33
15 Pédagogie	24 Evaluation du personnel	20 Opérations courantes	33
16 Liens avec un service de l'État	24 Relations avec un service de l'État	20 Prévention, santé	33
17 Construction ou rénovation	24 Supervision	20 Relations avec un service de l'État	33
18 Communication externe	22 Communication externe	16 Relations extérieures	33
19 Prévention, santé	22 Engagements	16 Relations familles	33
20 Supervision	22 Formation continue	16 Système informatique	33

7 Ce tableau se lit de la manière suivante: la première colonne concerne tous les directeurs et directrices. Les noms de dossiers sont classés par ordre décroissant de citation. La colonne «%» indique le pourcentage de directeurs et directrices ayant cité le dossier concerné, et la colonne «N°» indique le rang qui en résulte. Les colonnes «secteur scolaire» et «secteur socio-éducatif» se lisent de la même manière. Pour ne pas se perdre dans les détails, le tableau a été réduit aux 20 dossiers les plus cités dans chaque catégorie. Il y

Cependant, on peut constater qu'une partie des directeurs conçoivent d'abord leurs dossiers en fonction des directions de leur département cantonal de tutelle. Ainsi, dans le cas des directeurs d'établissement scolaire vaudois, on retrouve souvent la structure en quatre macro-dossiers: RH/Organisation et planification/Administration et Finances/Pédagogie.

[...] Je dirais... on a une direction... On va partir de la structure et après, on a fait de la broderie avec la structure. La structure, on a une direction générale qui est partagée en quatre: il y a la direction qui s'occupe des RH, la direction pédagogique, la direction qui s'occupe de l'organisation et de la planification, et la direction d'administration et des finances. Alors dans ces différentes directions, on a chaque fois des dossiers... [Mathieu_scolaire].

Effectivement, dans le cas du secteur scolaire (colonne du milieu), on constate que la nomenclature des dossiers les plus cités ressemble un peu à la structure des directions de l'éducation: RH (88%), organisation (60%), et finances (52%). Le dossier «suivi des usagers» vient remplacer en deuxième position le dossier «pédagogie» (qui n'arrive qu'en dixième position avec 27%) et un regroupement de dossiers («dossiers thématiques»)⁸ vient s'intercaler en quatrième position.

À cette catégorisation déjà conçue pour les relations avec la tutelle, s'ajoutent des dossiers que nous avons regroupés sous l'expression «relations avec les tutelles» (44% des directeurs), «relations avec les familles» (40%), «relations extérieures» (24%), «relations avec un service de l'État» (20%),⁹ et «communication externe» (16%) qui existent comme découpage à cause de la division locale du travail. On est là dans le rôle

en avait 55 tous secteurs confondus, 43 concernaient le scolaire et 47 le secteur socio-sanitaire. Si l'on songe que ce ne sont pas vraiment les dossiers cités par les directeurs, mais des regroupements que nous avons effectués, cela donne une idée de la dispersion linguistique réelle.

- 8 Les dossiers «ad hoc» sont un regroupement de dossiers portant sur un problème particulier (par ex: bibliothèque, camps, climat d'établissement, éthique, études surveillées, inclusion, innovation, intégration des parents étrangers, pédagogie compensatoire, transitions, etc.).
- 9 Ce qui est différent de «relations avec les tutelles» car dans ce cas le service n'est pas une tutelle (par exemple, les relations avec le service de protection de la jeunesse, etc.)

d'interface avec l'extérieur joué par les directeurs, que l'on retrouve aussi dans le secteur socio-éducatif.

Si l'on observe les préoccupations du secteur socio-sanitaire, on constate qu'il y a encore plus d'entropie parmi les dossiers: les plus hauts scores s'élèvent à 58%. Cela s'explique par le fait que notre échantillon d'institutions socio-sanitaires est plus hétérogène (des associations, des fondations, des services administratifs, etc.) que l'échantillon des établissements scolaires. On trouve cependant une hiérarchie qui ressemble à celle du secteur scolaire: les finances, les RH et le suivi des usagers sont les dossiers les plus cités (par 58% des directrices et directeurs). Il est logique que les préoccupations financières soient si importantes pour des institutions souvent associatives ou sous forme de fondations, dont le rôle essentiel, en définitive, est de capter des fonds, que ce soit pour réaliser des actions sanitaires, sociales, parfois caritatives ou bénévoles. L'importance des relations avec les tutelles est probablement une conséquence de cette situation financière qui suppose une forte dépendance vis-à-vis des services publics, de l'État, des municipalités, des fédérations ou des réseaux d'associations.

L'importance des «projets» (58%), de la «formation continue» (50%), des «réseaux d'institutions» (50%) et de la «réflexion» (50%), associée à celle des travaux de construction ou de rénovation (50%) décrit un milieu professionnel beaucoup plus mouvant, en pleine restructuration (changements de missions, de normes, de ressources, etc.) comparativement au milieu scolaire. Cela explique aussi l'importance du dossier «opérations courantes» qui, il faut bien le dire, est le contraire d'un dossier, mais révèle un monde professionnel dans lequel de nombreuses opérations n'ont pas de «place» ou de «sens» pour les acteurs mais doivent être tout de même réalisées. On constate dans les deux secteurs l'importance des dossiers «séances»: conseil de direction, conseil d'établissement, colloques, etc. Enfin, on note aussi l'importance de la «division du travail» dans le secteur scolaire que l'on ne retrouve pas dans le secteur socio-sanitaire alors que les entretiens sont gros de questionnements de ce type. En fait, dans ces institutions, ce sont les colloques qui règlent presque au jour le jour les questions de division du travail. La nécessité est donc moins ressentie d'en faire un «dossier».

Toutes ces données doivent être interprétées de manière «nominale»: les dossiers ne sont pas exactement des «réalités» mais des manières de découper le réel. On ne peut tirer la conclusion, par exemple, que les 12 directeurs du scolaire qui ne citent pas le dossier

«RH» ne s'occupent pas de leur personnel. Mais pour certains directeurs, le terme «RH» est beaucoup trop technocratique pour qu'ils consentent à l'utiliser:

La mode des ressources humaines des RH, des procédures... Parce que procédures, contrôle interne, etc. nous allons, et j'en suis persuadé, vers un métier qui s'apparenterait à... un gestionnaire exécutant doublé d'un contrôleur de qualité. Et ce n'est pas du tout, mais pas du tout, le boulot pour lequel j'ai postulé [Balthasar_scolaire].

On constate ainsi que l'usage du terme «RH» est négativement corrélé avec celui de «supervision»,¹⁰ ce qui signifie que les directeurs qui n'emploient pas le terme «RH» tendent à employer le terme «supervision». De la même manière, d'autres directeurs citent les «engagements», la «formation continue» «l'évaluation du personnel», préférant ainsi séparer ce que d'autres rassemblent sous le terme «RH». Il s'agit d'une division du travail: certains directeurs se réservent les engagements, mais laissent à un adjoint le rôle de superviser ou de s'occuper de la formation continue.

LES DÉCOUPAGES DU RÉEL: PROFILS «INSTITUTIONNELS» VS PROFILS «CONCRETS»

Au-delà de l'entropie que nous venons de constater, peut-on tenter de proposer des éventails de préoccupations-types? Pour obtenir quelque chose de similaire à une structure commune, on peut recourir à l'analyse des similitudes (Marchand & Ratinaud, 2011; Vergès & Bouriche, 2001). Il s'agit de repérer les dossiers les plus co-occurents (qui apparaissent souvent ensemble) au sein des éventails de préoccupations proposés par les directeurs.

La figure 2 représente ce qu'on appelle un «arbre maximum». Le logiciel¹¹ compte les co-occurrences des dossiers deux à deux (combien de fois on trouve les deux dossiers chez un même directeur). Puis pour chaque triangle (ou groupe de trois dossiers) il élimine le lien de d'occurrence le plus faible des trois. On obtient ainsi le réseau des cooccur-

10 Pour un coefficient de Phi de -0.362 , risque d'erreur inférieur à 3%.

11 Le logiciel IRaMuTeQ est un logiciel libre d'analyse de données textuelles développé à partir de R par Pierre Ratinaud (Université de Toulouse).

rences les plus fortes, c'est l'arbre maximum. Les résultats s'interprètent de la manière suivante: la taille des caractères indique la fréquence des dossiers. Cela confirme simplement le tableau 8: les dossiers les plus fréquents sont RH, suivi des usagers, finances, tutelles, organisation, dossiers thématiques, projets. L'épaisseur des traits indique les dossiers les plus co-occurents: on a donc une nomenclature assez fréquente du type RH/Usagers/Finances/Tutelles/Organisation.¹²

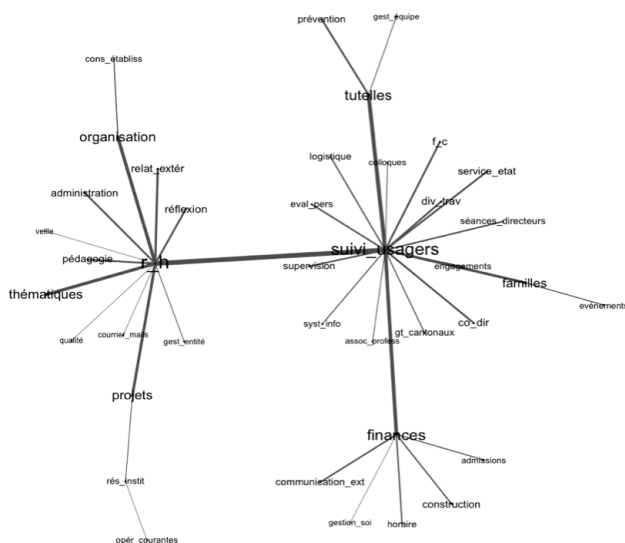


Figure 2. Analyse de similitudes:
les dossiers des directeurs (des deux secteurs).

12 Évidemment, un utilisateur averti des statistiques ne manquera pas de noter qu'il est assez trivial de constater que des dossiers fréquemment utilisés sont aussi fréquemment associés. L'un des réflexes classiques de la statistique consisterait à diviser le nombre de co-occurrences par le produit des fréquences pour relativiser cet effet trivial. Mais cela est valable lorsque l'on veut maximiser les différences et dégager fortement les «profils» avec l'effet pervers, bien connu dans le cas du recours à la métrique du khi-2, de donner une importance très grande à des effectifs réduits. Ici, on veut au contraire trouver une structure commune et minimiser les différences sans toutefois les masquer.

Cependant, on voit apparaître des «profils»: à gauche sur la figure 2, on a des directeurs qui recourent à la catégorie «RH» et qui tendent à citer aussi les autres découpages imposés par les institutions de tutelle: «organisation», «administration», «pédagogie» et «projets». C'est un profil assez proche des autorités, qui détaille bien les relations avec celles-ci et décrit plus grossièrement le fonctionnement de l'établissement (avec des dossiers tels que «courrier/mail», «qualité», «pédagogie», «veille», «gestion entité», «réflexion», etc.). On peut penser que le métier est conçu ici avant tout comme consistant à rendre compte avec précision auprès des tutelles alors que la division du travail à l'intérieur de l'établissement est un peu floue.

À droite, au contraire, on a des directeurs qui n'utilisent pas la catégorie «RH» et la remplacent par des découpages plus fins qui correspondent davantage à leur division «locale» du travail qu'aux découpages institutionnels: «supervision», «engagements», «évaluation des personnels», etc. Ce profil est centré sur l'établissement, décrivant précisément son fonctionnement concret (logistique, système informatique, division du travail, familles), notamment ses moments collectifs («colloques», «co-dir»¹³, «événements», «gestion d'équipe»). Ces directeurs construisent aussi des dossiers correspondant aux relations extérieures horizontales (groupes de travail cantonaux, associations professionnelles, séances de directeurs, etc.). En revanche, ils tendent à regrouper de manière assez imprécise leurs relations avec leurs autorités de tutelles¹⁴, sans définir les catégories de relations (comme administration, finance, etc.). Enfin, la figure fait apparaître un troisième profil (en bas) centré sur les finances et corrélé aux dossiers «construction», «admissions», «communication externe», «horaire» et «gestion de soi», qui est proche des directeurs du secteur socio-sanitaire.

Si on examine maintenant les dossiers des seuls directeurs du secteur scolaire (figure 3), on s'aperçoit que ce troisième profil centré sur les finances n'y existe effectivement pas. Pour le reste, la structure reste proche de celle des dossiers de tous les directeurs, ce qui s'explique à la fois par le poids dans l'échantillon des directeurs du secteur scolaire

13 Conseil ou comité de direction.

14 C'est nous qui utilisons ce terme de «tutelles» pour regrouper les différentes expressions telles que «relations avec le département» dans le secteur scolaire et les relations aux diverses tutelles des institutions socio-sanitaires (municipalités, fondations, départements cantonaux, etc.)

(25 sur 37) et par leur homogénéité institutionnelle. La nomenclature «de base» est constituée par la forte association des dossiers «institutionnels»: «RH», «finances» et «organisation» auxquels s'ajoutent les dossiers «usagers» et «thématiques». Secondairement, on retrouve (même si le logiciel a «choisi» d'inverser les positions dans le graphique) le même système d'opposition entre un découpage fortement «institutionnel» et articulé autour du dossier «RH», et un découpage plus «concret» et articulé autour du dossier «usagers». Cependant, on note qu'ici, le profil «très institutionnel» est beaucoup plus structurant (il agrège plus de dossiers) que le profil centré sur les usagers et sur l'établissement concret.

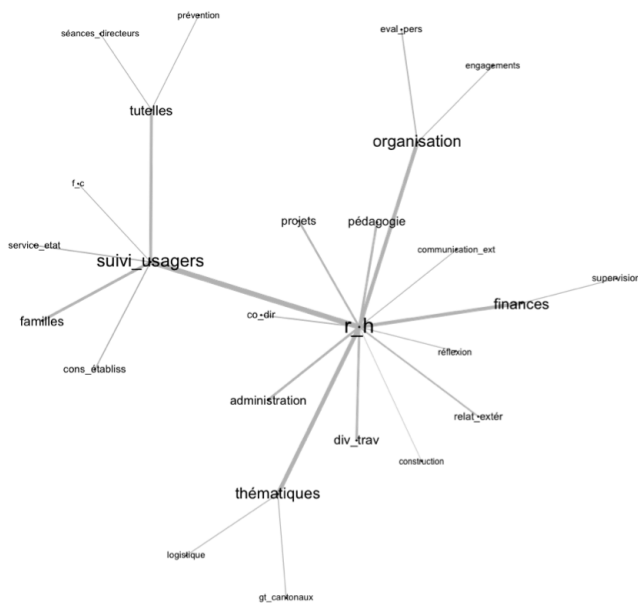


Figure 3. Analyse de similitudes:
les dossiers des directeurs du secteur scolaire.

Enfin, dans le cas des directeurs du secteur socio-sanitaire (figure 4), l'analyse des similitudes donne les résultats inverses: ces directeurs centrent leur préoccupation sur le dossier «suivi des usagers» et secondairement sur les dossiers «projets», «finances» et «tutelles». Au-delà de ces

dossiers très structurants et malgré le petit nombre de directeurs interrogés (N=12) on a clairement trois profils bien différents: un profil «très institutionnel» axé sur les relations avec les tutelles et sur la gestion des RH. Ce profil fortement structuré, avec de nombreux dossiers que l'on qualifiera de traditionnels («prévention», «système informatique», «logistique», «familles», «événements», «séances directeurs», «relations extérieures», etc.) semble correspondre aux institutions les plus «assises». Au contraire, le second profil centré sur les «finances», la «construction» et la «réflexion» semble correspondre à des institutions en plein effort d'équipement, notamment immobilier. Le troisième profil, peu structuré, centré sur les «projets» et les «réseaux institutionnels», semble correspondre à des organisations occupées à se redéfinir (comme en témoignent les «groupes de travail cantonaux» et le recours à la «formation continue»). Des dossiers au contenu relativement vague («opérations courantes» et «qualité») évoquent des institutions où le travail est peu cadré.

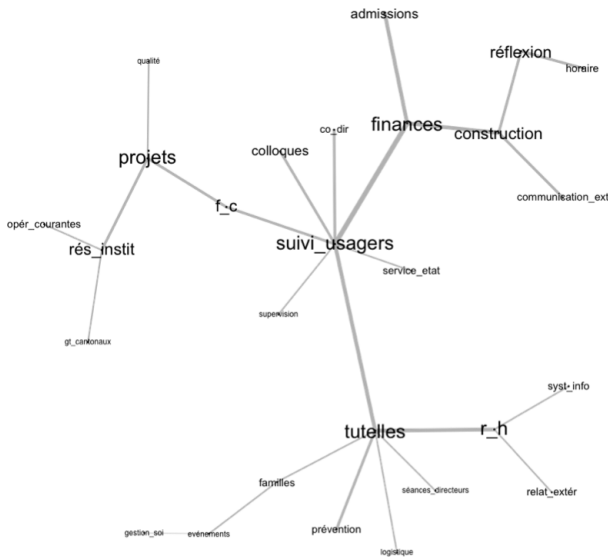


Figure 4. Analyse de similitudes:
les dossiers des directeurs du secteur socio-sanitaire.

CONCLUSION:

TOUT LE TRAVAIL NE PEUT RENTRER DANS LES DOSSIERS...

Peut-on décrire *toute* l'activité des dirigeants à partir de la notion de «dossier»? Non, bien sûr. «Tout le reste, c'est autre chose...» nous dit par exemple Charles, directeur d'établissement scolaire, au détour d'une conversation, en une formule pour le moins évasive. Il n'y a pas de correspondance précise entre la description du travail proposée dans le chapitre précédent et les dossiers décrits dans celui-ci. Il existe notamment un travail purement routinier (faire tout «ce qu'il faut faire» même si ça n'a pas grand sens) et un travail purement relationnel (entretenir des relations juste pour ne pas s'éloigner des autres), qui ne renvoient pas à des dossiers.

Dans la première section, on a vu que la valeur essentielle des dossiers est d'offrir une rupture avec la chronographie. Les organisations produisent une foule d'écrits chronographiques: registres, procès-verbaux, emplois du temps, agendas, livres de comptes, etc. Le dossier rompt avec ce rapport au temps routinier et suppose une prise en main (au sens longtemps matériel, puisque la «chemise» sert à prendre de nombreux documents d'un seul geste) par un «agent» ou un «acteur» qui décide de se concentrer sur un objet donné et de se déporter momentanément hors des flux hétéroclites d'information. La matérialisation des dossiers (cartons, chemises, archives, étagères, table, étiquettes, liste de codes, etc.) mais aussi leur dématérialisation numérique structure la mémoire des directeurs, leur permettant d'avoir des engagements parallèles (ce qui est probablement la meilleure définition du métier: les dirigeants sont des acteurs d'engagements parallèles) et de survivre à la complexité temporelle qui caractérise aussi leur travail (Barrère, 2006): urgences, cycles, temps linéaire.

De la seconde section, on pourrait tirer la conclusion hardie que les dossiers, en définitive, décrivent très bien le «travail de direction» à condition de créditer de ce travail non seulement les directrices et directeurs mais aussi leurs collaborateurs, adjoints, doyens et secrétaires. En effet, diriger, ce n'est que rarement l'affaire d'une seule personne. Et dans ce contexte, on voit que les dossiers sont des instruments de division du travail de direction: les directeurs qui travaillent seuls n'ont pas vraiment de dossiers (ou des dossiers plus flous) en tête. On pourrait dire: «dis-moi quels sont tes dossiers et je te dirai de quel personnel tu

disposes.» L'analyse incite à penser qu'il existe une forme d'aristocratie des dossiers (les dossiers plus «nobles» étant les dossiers «réflexifs», la «pensée», etc.) qui suppose une division du travail permettant d'obtenir des collaborateurs qu'ils assument les dossiers les plus organisationnels.

Enfin, nous avons montré dans la troisième section qu'il y a une grande diversité des dossiers énoncés par les directeurs sans qu'il soit nécessaire de la rapporter à une hypothétique «subjectivité». En réalité, les nomenclatures de dossiers propres à chaque directeur sont des découpages de la réalité, qui font essentiellement la synthèse entre des logiques de rendre compte (dans ce cas les dossiers reprennent la forme des tutelles: directions et départements cantonaux, services de l'État, fondations, etc.) et des divisions locales du travail. On constate alors que s'opposent deux grands profils: l'un très institutionnel, reprenant *grosso modo* les catégories de rendre-compte, et l'autre plus «concret» ou plus «local» s'appuyant sur les divisions locales du travail.

Chapitre 3

Sous le travail réel: la conception du rôle et le travail espéré

*Olivier Maulini, Laetitia Progin,
Aurélien Jan et Chantal Tchouala*

*Il y avait l'envie, et puis finalement, il y a la réalité.
[Christine_scolaire]*

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 subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre perception et 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, bref, d'exercice d'une influence plus ou moins contraignante dans l'institution. 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 formelles (cahier des charges, lois et directives, procédures et marches à suivre, etc.), mais également des injonctions et des demandes orales et/ou moins explicites qui leur parviennent de leur hiérarchie, de leurs collaborateurs, de leurs autres interlocuteurs internes et externes. Comme le montrent d'autres études réalisées en milieu scolaire ou socio-éducatif, le sentiment, d'une part de ne pas pouvoir jouer le rôle qu'on juge être le sien, d'autre part d'être soumis à des critères de qualité jusqu'ici étrangers au «travail sur autrui» (Dubet, 2002), a un impact puissant – et négatif – sur le travail vécu par une grande partie des professionnels (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 35).

Le *rôle* est entendu ici comme l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Linton, 1945; Mendras, 1975; Reynaud, 1997). Les directeurs d'institution de notre enquête ont certes toutes sortes de statuts singuliers, mais ils forment une seule et même catégorie d'acteurs par le biais du plus petit dénominateur commun de leurs différentes conditions: la fonction de direction que leur assigne leur hiérarchie et que leur reconnaissent plus ou moins volontiers leurs subordonnés. C'est donc au double sens du terme «rôle» qu'on peut *attendre* des directeurs un certain comportement: d'abord parce qu'ils doivent agir de telle ou telle façon pour se montrer dignes de leur fonction; ensuite parce qu'ils vont probablement et le plus souvent respecter cette exigence normative, ce qui permet à des tiers d'anticiper leur action (Maisonneuve, 2013; Merton, 1949).

Nous parlons de *conception du rôle* pour nous pencher, moins sur ce qui est objectivement attendu des directeurs de l'extérieur (et qui demanderait d'identifier les différents producteurs de normes), que sur la manière dont les cadres *se donnent subjectivement un travail à faire* (dans leur for intérieur), en réponse aux attentes sociales, évidemment, mais aussi à ce qu'ils imaginent de ces attentes, voire à ce qu'ils y ajoutent de leurs propres exigences (Chappuis & Thomas, 1995). Le principe de ce détour par la conception du rôle exercé ou plutôt *à exercer* est simple: entre le travail à faire (chapitres 1 et 2) et les épreuves à vivre (chapitres 4-9) se trouvent le rapport au monde et l'horizon d'attentes du travailleur impliqué: ses perceptions, ses croyances, ses aspirations, ses espérances. Ce sont des variables intermédiaires plus ou moins conscientes et assumées, mais qui conditionnent – à situations *a priori* équivalentes – les expériences ressenties, interprétées et finalement éprouvées par chacun différemment (Dubet, 1994). Comme nous l'avons vu en croisant la «conscience malheureuse» des directeurs face à certains dossiers, si le travail réel est aussi constitué du travail empêché (Clot, 1999), il faut l'analyser en tenant compte d'un travail attendu ou espéré qui renvoie certes à des idées ou des idéalizations, mais qui crée justement, par ce biais, un rapport concrètement éprouvant à l'activité exercée.

Nous avons dit dès l'introduction de cet ouvrage que le travail réel des directions est certainement d'autant moins connu qu'il fait l'objet de beaucoup de projections. Les directeurs sont d'abord supposés posséder du pouvoir: on leur en attribue souvent pour mieux les convaincre d'en user, voire pour faire advenir leur autorité en prophétisant qu'elle peut soulever des montagnes. Le mythe du manager ou du leader tout-puis-

sant s'est, à l'ère de l'idéologie gestionnaire et de la lutte pour les places (Clot, 2010; De Gaulejac & Taboada Leonetti, 1997; De Gaulejac, 2004; Dejours, 2007), largement répandu dans l'économie privée ou publique. Mais les métiers de l'humain et du soin sont particulièrement exposés à l'inflation des attentes: autant ont-ils historiquement tendance à se méfier des méthodes les plus naïves et/ou brutales de gestion des ressources humaines, autant leur *ethos* et leurs déclarations d'intention sont-elles gorgées de valeurs généreuses (sollicitude, protection, justice, solidarité...), doublées d'un souci plus récent de démontrer aux contribuables sceptiques que l'État Providence possède de l'expertise (compétence, efficacité, efficience, fiabilité...) en plus d'une noble mission (Aghion & Roulet, 2011; Tronto, 2009).

Au final, le penchant libéral pour les *top managers* et le projet philanthropique de faire le bien pour autrui peuvent survaloriser l'un et l'autre la figure plus ou moins flamboyante du leader protecteur et charismatique. *Transactional leadership, transformational leadership, educational leadership, pedagogical leadership, instructional leadership, participative leadership, collaborative leadership, cooperative leadership, negotiated leadership, strengths-based leadership, servant leadership, cultural leadership, cross-cultural leadership, everyday leadership, distributed leadership, system leadership*: on ne compte plus les qualificatifs dont le pouvoir de guider et d'influencer le travail d'autrui dans le domaine socio-éducatif est régulièrement gratifié. Les programmes de recrutement et de formation des cadres se réclament souvent de tels modèles – convergents ou concurrents – permettant de prescrire autant que de décrire le rôle attendu des dirigeants. Nous adopterons ici un autre *a priori*, pour voir quelle sorte de leadership nos interlocuteurs envisagent réellement d'exercer: rêvent-ils d'une influence sur autrui à optimiser (Progin, 2017) et/ou se contentent-ils d'un minimum d'impact à produire, soit pour maintenir le *statu quo*, soit pour soutenir en sourdine certaines évolutions, par le moyen paradoxal de la suspension de l'action (Jullien, 1996)?

La rhétorique de l'«engagement», de l'«excellence», de la «performance» et de l'«exigence» grimpe volontiers dans l'échelle des superlatifs, mais chacun sait depuis longtemps que la rationalité humaine est en vérité limitée (Simon, 1995). Chercher à diriger «suffisamment bien» (Winnicott, 1956) est peut-être plus modeste, mais aussi plus engageant si l'on renonce au fantasme d'un chef omniscient, guidant les autres malgré eux vers leur accomplissement. Il ne s'agit ni de confirmer, ni d'infirmer par là une espèce de *romance du leadership* (Meindl & Ehrlich,

1987), mais d'aborder le rôle du directeur tel qu'il est ordinairement conçu et vécu par les intéressés, y compris lorsqu'ils font référence – pour s'en réclamer ou pour s'en distancer – à l'imaginaire et aux formules plus ou moins emphatiques de certains spécialistes du management ou de la gouvernance d'entreprise.

Pour descendre des modèles normatifs vers les conceptions du rôle telles qu'elles s'expriment sur le terrain et dans les faits, nous allons devoir décomposer la notion de *leadership*, définie comme «capacité de susciter la participation volontaire des personnes et des collectifs au regard des objectifs suivis» (Pelletier, 1999, p. 164). Nous commencerons ainsi par la visée des *objectifs* à faire partager, pour remonter vers la *participation* à susciter, puis aux soutiens et aux marges de manœuvre recherchés en arrière-fond par les directeurs à cet effet. Les quatre étapes de notre analyse seront donc les suivantes: (1) Ce que les directeurs veulent faire de leur institution (*l'établissement imaginé*); (2) Leurs manières de chercher à exercer un impact et du *leadership* sur leurs collaborateurs (*l'influence désirée*); (3) Les soutiens qu'ils s'efforcent de trouver autour d'eux (*les alliances recherchées*); (4) Les rapports qu'ils entretiennent et/ou souhaitent entretenir avec leurs propres supérieurs (*le directeur dirigé*). Nous concluons en montrant les «conduites» que les directeurs «attendent» en fin de compte d'eux-mêmes, et le «rôle» qu'ils s'assignent et ont le sentiment – ou non – de pouvoir exercer.

L'ÉTABLISSEMENT IMAGINÉ

Les directeurs accèdent à leur fonction avec une certaine représentation de leur établissement et du travail à effectuer. Les finalités de leurs actions, c'est-à-dire, leurs intentions, leurs objectifs ou leurs motifs, sont en partie tributaires de cette représentation, du sens qu'ils donnent à la mission de l'institution, du rôle qu'ils pensent devoir assumer auprès des autres (hiérarchie, collaborateurs, élèves, usagers, familles). Elles dépendent également de leur idéal au travail et des valeurs professionnelles et personnelles dont ils se sentent investis. Toute représentation fonctionne d'après Abric (1994, p. 13), comme «un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, et détermine leurs comportements ou leurs pratiques». Les représentations sont ainsi le siège des intentions, des raisons d'agir et des critères d'orientation de l'action. Dans les entretiens

recueillis auprès des directeurs d'établissement scolaire et socio-sanitaires, nous avons identifié trois registres où s'expriment ces représentations et les intentions qui en découlent: les raisons de l'engagement dans la fonction, le sens de la mission institutionnelle, et la perception du rôle attendu.

DES REPRÉSENTATIONS À LA RÉALITÉ

Les raisons de l'engagement dans une fonction de direction sont multiples. L'accession à un poste à responsabilité est, pour certains, synonyme de défi personnel à relever ou d'opportunité de carrière. Pour d'autres, c'est la conjonction de divers évènements qui constitue l'explication: ils sont arrivés en poste en assumant des responsabilités qui se sont graduellement rapprochées de la direction. Ils avaient ainsi acquis, avant leur entrée en fonction, une connaissance des enjeux institutionnels et des marges de manœuvre dont ils disposent aujourd'hui. Cette expérience emmagasinée, leur a permis d'inscrire leur action, soit dans une forme de continuité, soit en totale rupture avec le fonctionnement précédent, mais toujours avec une prise de risque jugée raisonnable.

Pour une troisième catégorie de personnes, l'engagement dans le poste de direction représente l'occasion de dépasser les contradictions d'un métier de base qu'elles ont longuement exercé, et de prendre les commandes de l'établissement pour changer une réalité jugée frustrante. Les directeurs de cette catégorie sont arrivés dans la fonction avec la ferme intention de faire bouger l'établissement dans un sens qui correspondait à leur système de valeurs ou à un idéal personnel. Les possibilités d'action, prérogatives d'une telle fonction, ont nourri leur imaginaire du rôle: ils se sont vus décider, impulser des projets, transformer les pratiques, collaborer avec les pouvoirs politiques pour améliorer l'établissement et, au-delà, le service dû aux usagers... Cette envie d'entreprendre et de faire sauter des verrous a été un moteur puissant, même si elle se heurte tôt ou tard à des contraintes inimaginables de l'extérieur.

C'était l'occasion de se dire... On a un poste qui est en train de se créer, qui va pouvoir donner la possibilité d'agir concrètement, sans être toujours dans des propositions de projets, qui sont avalisées par des gens qui sont loin, et d'avoir le terrain et les coudées franches réunis. C'est un peu comme ça que je voyais les choses. Et puis de pouvoir enfin mener des actions éducatives, ce à quoi l'on croyait dans la pratique du quotidien... Et puis on se rend

compte qu'il y avait l'envie, et puis finalement, il y a la réalité où les coudées franches ne sont pas si franches que ça [Christine_scolaire].

Confrontés aux réalités du terrain, plusieurs directeurs voient leurs aspirations mises à mal par divers facteurs d'ordre humain, politique, financier ou social. Il est alors question d'adaptations, d'ajustements et parfois de renoncements. Ces renoncements sont d'autant plus douloureux que le temps manque souvent pour assumer le rôle gratifiant de concepteur de projets, de stratège perspicace, visionnaire et inventif, voire d'agitateur d'idées et de promoteur de réflexions théoriques, éthiques ou politiques dans l'institution.

Je pense que mon rôle, tel que je le rêverais, ce serait de pouvoir lever le nez de mes dossiers et penser aux politiques d'un établissement. Essayer de voir à long terme. Préparer le terrain et être beaucoup plus dans la réflexion. J'ai envie de dire que c'est juste indispensable pour essayer de travailler intelligemment. Je trouverais extrêmement dommage de ne pas dégager du temps pour ça. (...) Je me rends compte que je n'arrive pas toujours, mais j'aimerais tellement pouvoir me tenir au courant parce qu'on est très vite décalé, largué. C'est vrai que j'ai quelques livres que j'aimerais bien lire, ils sont là mais je ne les lis pas. [Anne_scolaire]

Le désenchantement ressenti est à la hauteur de l'écart entre les aspirations à susciter le changement et le besoin de stabilité et de gestion des urgences qu'on est bien obligé d'assumer. Ces situations sont cependant, pour les directeurs, des occasions d'apprentissages utiles pour le futur.

Et puis, quand tu te trouves confronté à la réalité, qu'il y a des gens qui n'attendaient plus que ça pour changer des choses, il y en a d'autres qui t'attendent en disant: «on verra bien». Et puis, il y a le troisième groupe qui t'attend en disant: «mais ce qu'on a vécu jusqu'à maintenant, c'était quand même valable, j'espère qu'il ne va pas tout changer!» Tu dois te confronter à ça. Et puis j'ai pris quelques claques et j'ai beaucoup appris, c'est quelque chose qui m'a été bien utile pour ici, quoi! [Félicien_socio-sanitaire].

Dans tous les cas, dans la confrontation avec le terrain, les intentions sont soumises à une évaluation régulière de leur réalisme et de leur recevabilité, avec des reconfigurations, des ajustements ou des abandons lorsque l'écart est jugé trop important entre le rôle possible et le rôle souhaité.

LE SENS DE LA MISSION:
ENTRE GOUVERNANCE ET ÉTHIQUE DES PROFESSIONS DE BASE

Les textes légaux et les directives ont bien sûr un impact sur la manière d'occuper la fonction et de mettre en scène cette occupation, mais ils passent par le double crible, d'une part des convictions personnelles, d'autre part des valeurs de la profession censées orienter et justifier ses missions. Les directeurs de notre échantillon sont issus majoritairement du champ de l'éducation, du social ou du socio-sanitaire: ils ont exercé antérieurement un métier d'enseignant primaire ou secondaire, d'éducateur spécialisé, d'éducateur de la petite enfance, d'infirmier, de travailleur social. Les entretiens montrent deux niveaux de représentation de la mission institutionnelle: d'un côté, la mission de gouverner et de faire évoluer l'établissement telle qu'elle est prescrite par le pouvoir politique; de l'autre, la mission telle que chacun se l'approprie personnellement. Si l'adhésion des directeurs au projet institutionnel est indéniable, c'est son ancrage dans des valeurs professionnelles et personnelles qui lui donne toute sa force. La construction du sens consiste à interpréter la mission, à l'aune des valeurs qui fondent l'identité professionnelle et l'éthique du métier. Nombreux sont les directeurs à revendiquer à la fois leur conformité au milieu et leur autonomie de jugement, en formulant leur propre définition du noyau normatif censé sous-tendre, en dernière analyse, leur action et leurs raisonnements.

Donc je pense qu'on peut aller beaucoup plus loin dans le travail de quelle est la vraie mission des institutions. Pour moi, la vraie mission ne devrait être que celle-ci: permettre à l'enfant de vivre autant et dès que possible dans sa famille. Voilà, pour moi, la seule mission qui aurait une valeur en termes de foyer [Henry_socio-sanitaire].

La perception du sens de la mission préfigure le choix des actions à mener au sein de l'établissement. Pour Henry, il s'agit de développer un partenariat, une forme de collaboration sans rapport de force ni jugement, avec les familles des enfants accueillis. Pour Félix, c'est la poursuite d'un idéal du métier:

J'ai cet idéal de l'école qui n'est pas comme celle de maintenant. J'essaie de m'approcher de cet idéal dans les limites fixées et j'avance par petites bribes là-dessus [Félix_scolaire].

Au niveau individuel, la construction du «sens pour soi» se pose avec d'autant plus d'acuité chez les directeurs issus du champ de l'éducation et du social, qu'à leur *éthos* traditionnel de pédagogue ou de clinicien s'ajoute aujourd'hui une nouvelle identité, celle de manager. Leurs propos témoignent du fait que la conjonction des paradigmes socio-éducatif d'une part, économique-managérial de l'autre, les place dans une situation inédite et pas toujours confortable de double référence à des économies de la grandeur (bienveillance *vs* performance...) et à des arènes de jugement (professionnelle *vs* politique...) dont Boltanski et Thévenot (1991) ont montré qu'elles étaient difficilement conciliables *a priori*.

Trois profils de directeurs peuvent être distingués:

- Une majorité va précisément trouver du sens dans une recherche d'équilibre entre les valeurs du métier et les compétences gestionnaires et administratives.
- Quelques-uns vont opérer une rupture avec leur identité professionnelle première, pour adopter celle de manager et de gestionnaire. C'est le cas de cette directrice à la tête de plusieurs institutions éducatives:

Je crois aussi que l'une de mes qualités c'est d'avoir pu être consciente rapidement que chaque fois que je passais par un palier, j'étais en train de changer, non seulement de fonction, mais aussi de métier. Quand je suis passée d'éducatrice à adjointe, j'ai vu que c'était vraiment de la gestion d'équipe qu'il fallait faire et plus de la pédagogie auprès des enfants, il fallait faire cet écart, tout en gardant la perspective que c'était intéressant toutes ces années, d'avoir eu de la pédagogie auprès des enfants, ça m'aidait à collaborer avec les équipes éducatives. Et puis maintenant, dans la position où je suis, je fais vraiment de la gestion d'entreprise [Denise_socio-sanitaire].

- Une troisième catégorie reste fermement campée sur le système de valeurs défendu dans la profession de base. Elle se montre méfiante vis-à-vis des impératifs politiques et économiques de rationalisation budgétaires qui tendent à juger les directeurs à l'aune de l'efficience gestionnaire.

L'identité professionnelle recouvrant les valeurs et les pratiques auxquelles les directeurs se réfèrent, se structure tout au long du parcours de vie, jouant ainsi un rôle fondamental dans la construction du sens de la mission. Ce sens n'est donc pas donné une fois pour toutes, sa

construction est un processus dynamique et dialectique qui met en jeu de multiples facteurs. Si le métier de base a le rôle important que nous venons de voir, qu'en est-il de la quête du sens chez les directeurs de notre échantillon qui ne sont pas issus du monde de l'éducation ou du socio-sanitaire?

Quelques directeurs ont une expérience initiale d'économiste ou de gestionnaires d'entreprise. Leurs expériences dans la conduite d'équipe, la gestion financière et administrative leur paraît un avantage pour réussir dans la fonction. Certains font de leur méconnaissance du métier de base un atout dans leur stratégie d'approche des équipes de travail. La quête de sens est moins présente dans leurs discours en tant que «construction de sens pour soi», elle s'inscrit plus souvent dans la «construction du sens avec les collaborateurs» en vue de trouver un équilibre entre les valeurs du «travail sur autrui», de la relation d'aide ou de l'éducation, et les réalités économiques et financières dans lesquelles s'inscrivent les actions. Le conflit de cultures se joue beaucoup moins dans l'intégration des valeurs professionnelles d'origine du directeur dans l'établissement, que dans la difficulté des équipes à prendre en compte les paramètres d'ordre économique et politique, ainsi que les nouvelles technologies de l'information qui contraignent le travail.

Je trouve bien d'accompagner les professionnels à avoir ce bon équilibre entre l'identité de soignant sur le plan médical ou social, et les identités autres aujourd'hui, qui à mon avis viennent en complément, qui doivent venir renfoncer la formation de base. Ça tourne autour de l'identité administrative, financière, du rapport à l'outil informatique aussi, aux nouvelles technologies [Hercule_socio-sanitaire].

Les directeurs qui ne sont pas «du métier» trouvent d'autant plus utile d'accompagner leurs collaborateurs dans leur quête de sens que ces derniers sont les acteurs des dispositifs mis en place au sein de l'établissement. Ils tendent à utiliser plus souvent le «nous» ou le «on», pour parler des actions dans l'établissement, comme pour donner plus d'importance au collectif.

On est tous dans le même bateau, alors avec des fonctions différentes, mais on est tous là par rapport à des élèves qu'il faut former, qu'il faut instruire, qu'il faut éduquer le mieux possible. Donc il faut qu'on en discute, il faut qu'on mette les choses en place [Alfred_scolaire].

Si le succès du projet dépend de l'implication de tous les acteurs, faire partager ses convictions est la condition *sine qua non* de la première impulsion.

DONNER COHÉRENCE À L'ÉTABLISSEMENT: LES PROJETS

La perception qu'ont les directeurs de leur rôle est constituée de devoirs et d'obligations dont ils se sentent investis:

Voilà, ça c'est un devoir: on se doit, si on dit qu'on retire les enfants des familles pour les mettre dans un foyer, on se doit au minimum de leur offrir un cadre sécurisant favorisant leur développement [Henry_socio-sanitaire].

Ces devoirs consistent pour partie à répondre à des attentes. Évidemment, ces attentes émanant de différents interlocuteurs (hiérarchie, subordonnés, familles, élèves, usagers et autres partenaires externes), elles divergent fortement: répondre aux besoins des usagers et des familles, être garant du cadre légal et de ses prescriptions, contrôler et signaler les dérives, assurer une bonne gestion financière, arbitrer entre le personnel et les familles, aboutit souvent à opposer les intérêts des uns et des autres.

C'est pourquoi, en définitive, le travail essentiel que les directeurs pensent devoir s'assigner consiste à assurer la cohérence de l'établissement. C'est ce dont rendent compte les métaphores du «capitaine de bateau» et du «chef d'orchestre» souvent utilisées par nos informateurs pour désigner leur rôle. Les deux diffèrent cependant: le capitaine de bateau définit l'orientation et garde le cap. Autrement dit, il est visionnaire (il voit ce que les autres ne voient pas) et constant (il conserve le cap même si les circonstances semblent provisoirement lui donner tort). Le chef d'orchestre, lui, sait trouver les talents parmi ses collaborateurs et les harmoniser.

Mais ces deux figures insistent sur la mise en cohérence de l'établissement et entendent rendre justice à la complexité du travail réel de directeur. Comment cette complexité se résout-elle? De manière générale, les directeurs placent volontiers le critère des besoins ou des intérêts des usagers au-dessus de tout le reste: cela permet de garder un point de repère et de finaliser l'action quand il faut trancher dans des situations confuses. Dans l'ordre des priorités, l'établissement idéal prendrait donc d'abord soin des usagers et leur donnerait autant que

possible satisfaction, conformément aux valeurs professionnelles de service aux personnes, de protection des plus faibles et de lutte contre l'exclusion. La seconde priorité serait ensuite de veiller aux conditions de travail et à la bonne entente entre collaborateurs, pour que la qualité de vie du personnel rejaillisse sur celle des pensionnaires et des visiteurs. Vient ensuite le respect d'un cadre juridique et politique cohérent, à l'intérieur duquel la hiérarchie aurait moins à contrôler qu'à se féliciter du travail de la base, celle-ci en retour se défiant moins de ses supérieurs que se réjouissant de leur soutien. L'idéal d'*harmonie* («collaborer», «coopérer», «écouter», «dialoguer», «protéger», «rassurer», «apaiser», «calmer», «calmer le jeu», etc.) demeure une puissante référence, même et surtout quand il faut s'accommoder de confits à résoudre ou d'obligations à imposer. Cela n'exclut pas la prise en compte de l'adversité, mais sur le mode de l'anomalie à subir, ou alors d'une épreuve à relever en modifiant peu à peu son rapport au pouvoir et en développant des compétences inédites.

Le rôle des directeurs consiste ainsi à hiérarchiser ces trois niveaux de priorité, qui peuvent être parfois contradictoires et qui résistent à toute forme de simplification. Les actions menées au sein de l'établissement sous forme de projets ont pour vocation de définir les orientations de l'établissement et les activités prioritaires. On note des projets tels que: «préparer l'avenir par le développement d'initiatives novatrices»; «anticiper les évolutions»; «se profiler par rapport à la concurrence» (essentiellement dans le domaine social); «faire de l'établissement un lieu d'accueil sécurisé»; «rehausser son image»; «construire de nouveaux bâtiments»; «améliorer les pratiques professionnelles».

L'INFLUENCE DÉSIRÉE

Si les directeurs ont une certaine image de l'établissement dont ils ont la responsabilité, ils ont également une idée de la manière possible et souhaitable de le diriger. Leur méthode de direction – réelle ou espérée – peut être considérée par les cadres comme une partie de leur établissement idéal, mais il est utile, pour les besoins de l'analyse, de distinguer les deux plans: celui de l'organisation qu'on veut faire advenir, et celui de la manière de gouverner qui doit y conduire. Les deux intentions peuvent converger, mais aussi entrer en tension lorsque – par exemple – le souci d'obtenir des résultats et celui de contenter tout le personnel

font hésiter les cadres entre changement rapide ou lent, marche forcée ou participation. À but constant, comment les directeurs envisagent-ils leur prise d'influence, c'est-à-dire leur impact sur le travail de leurs subordonnés, voire sur les convictions et les raisonnements de ces derniers?

Cette question met en perspective les valeurs et les conceptions personnelles et professionnelles des directeurs, ainsi que leur anticipation des champs d'actions prioritaires à moyen et long terme. Il faut d'ailleurs distinguer deux aspects du problème: en premier lieu, l'influence désirée peut se rapporter à la manière dont les directeurs envisagent de travailler au quotidien dans leur établissement, aux axes de gestion et de développement qu'ils privilégient et à ceux qui leur donnent le sentiment de mieux se réaliser (cette facette renvoie au style de direction souhaité par les directeurs); mais l'influence possible concerne également, de façon plus large, l'ensemble des projets et des innovations que les directeurs souhaitent mettre en place sur le moyen et le long terme, ainsi que les outils et stratégies mobilisés pour y parvenir (en ce sens, elle rejoint les aspects managériaux et transformationnels de la fonction).

D'une manière générale, les directeurs accordent une grande importance à leur rôle de contrôle, mais aussi de soutien aux personnels. Le travail à réaliser dans leurs institutions leur apparaît complexe, difficile, voire physiquement et psychologiquement pénible pour les professionnels. C'est bien sûr vrai dans le domaine socio-éducatif, où les publics présentent généralement des besoins spécifiques et exigeants, et où les travailleurs se sentent «malmenés» par la pression productiviste (Cifali & Périlleux, 2012). Mais les enseignants primaires et secondaires, *a priori* davantage porteurs d'une fonction régaliennne, semblent eux-mêmes fragilisés par l'effritement de leur statut, un sentiment général d'être moins respectés par les élèves et les parents, moins considérés par leur hiérarchie et contrôlés par elle de manière plus soupçonneuse qu'auparavant (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000; Barrère, 2006; Lantheaume & Hérou, 2008; Maulini & Gather Thurler, 2014; Périer, 2014).

Cela peut inciter les cadres à mettre un accent particulier sur ce qu'ils pensent devoir à ceux qui travaillent «au front». Dans l'enseignement primaire genevois, en particulier, la récente mise en place du poste de directeur d'école primaire a créé une situation nouvelle. Nombre des nouveaux titulaires sont eux-mêmes issus de l'enseignement et ont connu, dans leur parcours professionnel, un pilotage des établissements que beaucoup décrivent comme moins dépendant du pouvoir central, axé sur l'autonomie, l'innovation et une gestion d'équipe participative

coordonnée par un enseignant déchargé. Ce vécu s'exprime fréquemment dans les entretiens menés dans ce contexte, entre autres à travers un fort désir des directeurs de jouer un rôle de soutien auprès des subordonnés, voire de protection contre les menaces extérieures et tout ce qui viendrait parasiter le cœur de leur métier.

Ce qui est sûr, c'est que les personnes qui avaient choisi de devenir directeur pour s'éloigner du monde enseignant et pour avoir un rôle administratif, pour eux, ça a été très dur, parce qu'ils se sont retrouvés dans un rôle de proximité où on est obligé de tenir compte des partenaires. Beaucoup plus que quand on est inspecteur. (...) Ce qui intéresse les enseignants, c'est que l'on s'arrange pour que ça marche et puis qu'on ne leur casse pas trop les pieds. Qu'on ne les charge pas de demandes administratives inadéquates. [Edward_scolaire]

Dans un premier temps, nous venons de voir que le principe de sollicitude peut s'étendre des usagers aux personnels: l'institution ne peut pas prendre soin des autres si elle ne prend pas soin d'elle-même et de ceux qui travaillent pour elle. Il y a certes des moutons noirs à admonester, mais puisque la plupart des collaborateurs sont intègres, capables et dévoués, l'objectif déclaré est d'abord de stabiliser leurs conditions de travail, ensuite de voir – par tâtonnement expérimental – où et comment les faire évoluer. Il s'en suit une espèce de hiérarchie des priorités pour qui veut exercer une influence fonctionnelle sur ses employés: premièrement, maîtriser l'information, pour connaître ce qui se passe entre les murs et hors les murs, puis le faire savoir à bon escient; deuxièmement, assurer le respect des règles, la continuité et la stabilité de l'activité; troisièmement, anticiper les incidents et les changements, réguler de manière proactive quand on sait qu'il faudra de toute façon s'adapter; imaginer, quatrièmement, les innovations que personne d'autre ne viendra nous suggérer; favoriser finalement le développement des compétences des collaborateurs, pour que l'établissement progresse à long terme, du fait des impulsions du directeur, mais aussi et surtout de celles de tous les acteurs. Reprenons ces cinq variables une à une.

ÊTRE AU COURANT, METTRE AU COURANT

Selon de nombreux directeurs, la prise d'information représente la condition *sine qua non* de toute influence: afin d'agir sur son milieu de

travail et d'envisager des évolutions, le responsable de l'établissement doit tout d'abord observer les pratiques, les manières d'agir et de penser de ses collaborateurs et des usagers, et plus largement le fonctionnement général de l'institution.

Trois types de stratégies peuvent être distingués:

1. *Rechercher l'information.* Il s'agit de savoir en tout temps ce qui se passe d'important ou d'inhabituel dans l'établissement (et au dehors), afin de gérer le fonctionnement au jour le jour et de pouvoir vite réagir, cas échéant. À défaut, le directeur fait confiance à des informateurs (désignés ou spontanés) pour lui rapporter ce qu'il ne peut pas se permettre d'ignorer. Cette recherche permanente d'information, en quelque sorte préventive, n'est pas perçue comme un contrôle de la part des personnels, entre autres par le caractère informel des déplacements dans les locaux, les couloirs ou la cour (en particulier dans les établissements scolaires, dont le directeur fait volontiers le «tour du propriétaire»), ou des conversations impromptues avec les employés et/ou les usagers. Les données récoltées sont ici relativement simples et factuelles, bien que nécessitant un investissement constant en temps et en attention pour surveiller les lieux – directement ou indirectement – des yeux et des oreilles.
2. *Tâter les nouveaux terrains.* Le directeur arpente ce qui est connu, mais il a aussi besoin de se risquer plus loin. Le second type de quête d'information, plus sensible, est celui qui précède une tentative de prise d'influence, où l'on part en éclaireur avant de proposer un projet, des pratiques nouvelles ou encore une formation spécifique (afin d'anticiper la façon dont l'initiative sera accueillie). Ce type de démarche peut même prendre un aspect formel à travers un questionnaire ou des entretiens. Cela se produit entre autres lorsqu'un directeur désire d'agir sur l'organisation interne de l'établissement, pour en améliorer l'efficacité ou remédier à un dysfonctionnement.

Quand j'ai vu que le problème [des élèves difficiles] resurgissait, j'ai moi-même créé deux enquêtes pour voir où étaient les insatisfactions. Il fallait savoir: est-ce que c'étaient les élèves difficiles dans les classes qui posaient le plus de problèmes? À l'extérieur des classes? Qui était jugé comme responsable de ces élèves difficiles? Est-ce que c'était le service extérieur de l'école? Est-ce que c'étaient les doyens? Est-ce que c'était moi? [Albert_scolaire].

De telles enquêtes formelles ont également été utilisées dans un but d'analyse longitudinale de l'évolution de l'établissement. De telles prises d'informations sont rares, car elles posent de nombreux problèmes en termes de moyens techniques, de temps requis de la part des collaborateurs et surtout de prise de risque politique: pour peu que les résultats d'une telle enquête ne soient pas ceux escomptés et filtrent à l'extérieur, jusque dans la presse, cela peut déclencher un tollé. Cependant, dans certaines circonstances et de manière discrète, la direction peut obtenir l'autorisation et les moyens de procéder à de telles investigations. Cela a par exemple débouché, à quelques années d'intervalle, sur deux évaluations du sentiment de sécurité dans un établissement scolaire, axe d'action prioritaire du directeur en question. Ces enquêtes se révèlent des outils lourds à manipuler, mais précis et aptes à convaincre les sceptiques. Produire par exemple des données «objectives» quant au climat de l'établissement – variable subjective entre toutes – peut donner de l'influence à celui qui a commandité et présenté les résultats de l'enquête.

3. *Documenter les litiges.* Le dernier type de prise d'information identifié correspond à une enquête au sens quasi-judiciaire du terme. Celle-ci s'effectue généralement à la suite d'un dysfonctionnement grave, par exemple lorsque des parents lancent des accusations de manquement professionnel envers un enseignant. Le directeur est ici garant des règles institutionnelles et doit vérifier dans quelle mesure elles sont ou non transgressées. Il s'agit sans doute de la forme la plus difficile à vivre de prise d'information, car la cohésion de l'établissement risque parfois d'en pâtir. Les entretiens de service ne sont généralement utilisés que lorsque les autres tentatives de communication ont échoué, mais c'est justement ce qui leur donne une portée dramatique et/ou dramatisée par les personnes concernées.

S'il leur est vital de se tenir au courant des événements marquant la vie de l'établissement, les directeurs ont également pour tâche de faire circuler l'information auprès de leurs subordonnés. Cette transmission joue autant un rôle symbolique qu'opérationnel: il s'agit naturellement de faire en sorte que les professionnels sachent à quoi s'en tenir en termes d'opportunités, d'enjeux et de moyens pour adapter leurs pratiques, mais également de construire et d'étayer une culture commune donnant un sentiment d'appartenance, une identité collective et offrant les gages d'une évolution participative et concertée de l'établissement.

[Il faut donner aux enseignants] des informations qui leur permettent de se rappeler qu'ils font partie d'une institution, qu'on ne travaille pas pour son propre compte [Barack_scolaire].

Étant donné le volume de certains établissements et la difficulté pour les directeurs de s'adresser fréquemment à leurs collaborateurs en séance plénière, une communication efficace passe nécessairement par la mise en place de relais au sein de l'institution. Ce rôle est la plupart du temps dévolu aux conseils de direction lorsqu'ils existent (dans l'enseignement secondaire et dans certaines institutions socio-sanitaires), ou aux maîtres et maîtresses adjointes ailleurs. Afin d'assurer une bonne transmission de l'information, les directeurs doivent veiller à construire une forte confiance avec les personnes-relais et surtout s'efforcer de les ménager: étant donné leur statut hiérarchique, identique à celui des autres membres du personnel, elles peuvent rapidement se retrouver en porte-à-faux ou en conflit de loyauté.

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

Naturellement, les employés, même s'ils ne sont pas adjoints ou membres du conseil de direction, peuvent également jouer le rôle de relais auprès de leur directeur. Cependant, lorsqu'une proposition est émise, par exemple dans un groupe de travail, cela ne va généralement pas au-delà d'une simple prise de température, opérée discrètement.

Par rapport aux enseignants, avant de prendre des décisions importantes, alors soit on fait un petit groupe de travail ou soit je discute avec certains d'entre eux, soit je dis au doyen «Mais tiens, regardez voir, prenez la température». Pour essayer de prendre des décisions qui ont du sens ou dont on pense qu'elles ne sont pas complètement hors-sol [Ferdinand_scolaire].

«Prendre la température» des troupes. Ne pas agir ni raisonner «hors sol». On mesure combien le directeur a le souci d'arpenter son terrain, de le «tâter» lorsqu'il veut s'aventurer plus loin, bref, de connaître ce qui se passe dans ses murs pour être éventuellement en mesure de le modifier à bon escient. Le b.a.-ba du pilotage consiste à disposer d'un tableau de bord dont les aiguilles indiquent que tout se passe bien dans la maison, ou qu'un incident menace au contraire de rompre l'équilibre du moment et d'appeler une intervention. Avoir de l'influence, c'est d'abord, et «en douceur», «faire tenir les situations» (Derouet, 1992), identifier où et quand il est utile d'influencer autrui, où et quand il est au contraire urgent de ne pas agir, voir même de ne pas s'inquiéter prématurément. C'est aussi faire circuler l'information, manière indirecte d'orienter les représentations et les conduites du personnel par le tri sélectif de ce qu'il a intérêt à connaître... ou de ce qu'on a intérêt à lui faire connaître de notre côté.

ASSURER LA STABILITÉ ET LE RESPECT DES RÈGLES

Les directeurs sont d'abord engagés dans une pratique. Ils sont donc avant tout, et logiquement, *pragmatiques*: ils veillent aux déséquilibres et y réagissent en cours d'action. C'est ce qui explique le «travail en miettes» dont ils se plaignent souvent, mais qui peut dans certains cas leur procurer une forme d'«ivresse de la dispersion» (Perrenoud, 1994), comme on l'a vu dans un portrait du premier chapitre. Dans ce cas, les directeurs font face aux problèmes sans se poser de questions superflues, sans rendre le monde plus problématique qu'il ne faut à leurs yeux (Fabre, 2011). Ils prélèvent de l'information pour réagir en connaissance de cause et au bon moment. Ils ont le souci d'œuvrer pour que l'activité de l'établissement soit continue et durable, donc qu'elle travaille à sa propre perpétuation. C'est peut-être moins prestigieux que de prétendre innover en permanence, mais c'est un fait que confirment nos entretiens et nos observations: même les plus avant-gardistes de nos interlocuteurs admettent qu'ils ont historiquement d'abord dû «tenir la baraque» et «la faire tourner» (avant de songer à la transformer), et que ce versant littéralement *conservateur* de leur travail reste la condition indépassable de tout changement réussi, que l'innovation vienne de l'extérieur ou de l'intérieur de l'établissement.

En fait, il n'y a pas d'opposition si tranchée entre rupture et continuité. Lorsqu'on les interroge sur le projet qu'ils ont pour leur institution,

les directeurs parlent plus souvent en termes d'«axes de travail» ou de «priorités de développement» que de choc entre volonté d'innover d'un côté, refus de bouger de l'autre. Ils disent rechercher une influence continue et durable, dans un mélange complexe de renforcement positif destiné à valider le travail des collaborateurs tel qu'il est en train de se faire, et de propositions, de suggestions ou de questions susceptibles de déstabiliser les pratiques et de les faire évoluer. Trois niveaux distincts sont pour l'essentiel évoqués :

1. *Les prestations aux usagers.* Le directeur joue ici le rôle d'interface entre les intentions politiques et l'évolution des pratiques. Il rend compte des réformes projetées, reformule leurs intentions officielles et/ou officieuses, justifie leurs modalités avec plus ou moins de conviction. Dans le domaine socio-sanitaire, l'évolution des normes et des pratiques est rapide, subordonnée à des besoins pressants et à une compétition pour l'accès aux ressources matérielles et financières. Dans le domaine scolaire, il faut accueillir et rendre si possible cohérents les décrets de modification de structures, de méthodes, de procédures, de moyens d'enseignement, etc. Il faut jongler entre la fin ou le retour de filières cloisonnées, de méthodes d'évaluation sélectives, de ressources pédagogiques à destination des élèves à besoins spécifiques ou d'une grille-horaire standardisée. Ces préoccupations sont en premier lieu liées au désir d'améliorer la qualité des prestations fournies aux usagers, ou en tout cas d'en convaincre autrui, voire soi-même si nécessaire.
2. *La collaboration entre professionnels.* Cette variable est normalement intermédiaire, mais elle peut aussi – et en réalité – occuper l'avant-plan des préoccupations des cadres. Diviser le travail de manière fonctionnelle entre collaborateurs, en évitant les conflits et les coûts matériels et symboliques de la coordination de l'action (temps contraint, autonomie réduite, pertes de profit de distinction, etc.) peut être présenté et vécu comme un service rendu aux usagers («management efficace»), mais aussi comme une condition pour que les travailleurs aient le sentiment que leur bien-être à eux est aussi pris en compte. On observe cela en particulier dans les établissements où le directeur est nouvellement arrivé, et où les rapports interpersonnels ne sont pas encore stabilisés. Cette période est jugée «à haut risque» par de nombreux directeurs, car elle conditionnera fortement les relations de travail à venir, d'où l'utilité de porter une

attention particulière au bon fonctionnement et à la construction de la confiance dans la phase que certains nomment d'«atterrissage» (voire de «parachutage») dans l'établissement.

3. *Le climat général de l'établissement.* La séparation entre usagers et professionnels n'est, là non plus, pas aussi hermétique que l'analyse pourrait le laisser *a priori* penser. Le climat de travail est fait d'un mélange de relations entre professionnels, entre professionnels et usagers, entre la direction et l'ensemble de ces acteurs, qui peuvent certes s'opposer entre eux, mais aussi faire alliance pour contester l'autorité. Ce climat devient un axe de travail prioritaire lorsque – résolution pragmatique des problèmes oblige...– l'ambiance n'est pas ou plus jugée satisfaisante par le directeur. Dans l'enseignement, cela peut concerner des divisions entre élèves (conflits, menaces, coups, insultes, moqueries, etc.), puis entre adultes ne s'entendant pas sur la stratégie de réaction (par la répression, par le dialogue, par plus de séparation ou plus d'intégration, etc.). Cela peut découler aussi d'une forte étanchéité, voire d'une rivalité, entre les spécialistes des différentes disciplines scolaires, entraînant une révolte des parents et un conflit de loyauté pour la direction: admettre publiquement un dysfonctionnement ou ne rien concéder au dehors pour mieux réguler au dedans. Dans le champ socio-sanitaire, il peut s'agir d'une augmentation des exigences des patients, qui compliquent le travail sur la durée et créent un sentiment de frustration ou d'éventuelles tensions entre deux équipes. Dans les endroits où la hiérarchie de proximité est une nouveauté, on a pu observer des équipes résistant activement ou passivement à l'arrivée d'un directeur dans leur établissement, par crainte de perdre de l'autonomie en période d'instabilité institutionnelle, donc d'angoisse et de pression grandissantes des usagers.

Quel que soit le cas de figure, travailler à l'amélioration du climat devient vite une priorité du directeur, et pour longtemps. Cette posture est inconfortable, car tenter de remédier à une ambiance jugée défavorable est hautement risqué: rien ne garantit au supérieur que ses subordonnés adhéreront aux propositions qui, le cas échéant, pourront carrément avoir des conséquences contre-productives. Les postures alors adoptées par les directeurs varient fortement et peuvent aller de la séduction au rapport de force.

La première option est à double tranchant: pour séduire, il faut écouter et donner le sentiment qu'on comprend, faire des promesses ou des

concessions au risque de passer pour «faible», et donc de créer une brèche invitant à d'autres revendications. Quant à la confrontation, si elle peut s'appuyer sur le rappel des règles institutionnelles, elle est également périlleuse parce qu'elle sonne paradoxalement comme un aveu d'échec («Où est votre leadership si vous ne pouvez pas nous convaincre sans brandir une menace?!»). Qu'il obtienne ou non la soumission qu'il recherche, le directeur est sûr de créer l'unanimité contre lui, au moins dans le for intérieur de ses collaborateurs. Nous avons quand même pu observer plusieurs situations de crise dans lesquelles le directeur nouvellement arrivé dans l'établissement pose un ultimatum, par exemple face à un conseil de direction ne respectant pas les règles à ses yeux:

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

Afin de créer un contexte favorable aux évolutions qu'ils espèrent ou anticipent plus ou moins explicitement, les directeurs ont besoin d'assurer, dans un premier temps, la pérennité de l'entité établissement et la stabilité du cadre de travail. Pour cela, ils doivent rester attentifs à ce qu'une culture, des normes et des habitudes de travail soient partagées par les collaborateurs. Il s'agit d'inscrire les pratiques dans une organisation et une *doxa*, tout d'abord professionnelles et relevant d'un genre commun à la corporation, mais également locales et spécifiques au style de fonctionnement de l'établissement en question et intimement liées à son histoire (Clot, 1999).

Cette homogénéité relative des pratiques et des conceptions du métier est jugée nécessaire à la cohérence de l'institution et considérée comme le prérequis d'un développement harmonieux. Sans chercher à normaliser à tout prix, les directeurs se sentent tenus d'intervenir lorsqu'un professionnel semble trop s'éloigner de la pratique de référence. Lorsqu'il s'agit de remettre un collaborateur ou un groupe de collaborateurs dans le droit chemin, les directeurs doivent faire preuve de subtilité: en notifiant à un employé qu'il sort de la norme, c'est son identité, voire son intégrité professionnelle qu'on met en cause, ce qui peut déclencher des réactions de rejet quasi épidermiques et bloquer toute discussion. Chaque mise au point doit donc être jaugée à l'aune de deux temporalités: celle de l'anomalie qu'on souhaite immédiatement corriger; celle de la créance ou de la dette qu'elle instaure entre les parties, et qui grèvera, à l'avenir, le bilan de leur relation.

PRÉVOIR ET PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS

Être pragmatique ne signifie pas traiter les problèmes au coup par coup, mais les résoudre le plus efficacement possible, y compris en les anticipant, voire en empêchant leur émergence. La plupart des directeurs sont particulièrement attentifs à régler le flux des petits dysfonctionnements le plus rapidement possible, afin d'éviter toute dégradation du climat. Pour prévenir les crises, ils font en somme acte d'autorité en signifiant un désaccord avant qu'un problème sérieux ne rende évidente leur intervention. Diriger, c'est choisir entre les mini-écarts à ignorer (sans quoi on est sans cesse en train de tout contrôler) et ceux à sanctionner (sans quoi la déviance s'installe et finit par dominer).

Plusieurs directeurs vont par exemple signifier leur mécontentement aux collaborateurs arrivant en retard ou abusant des temps de pause, et

ceci avant que les usagers (les patients, les parents d'élèves...) ne se plaignent d'eux, dans ou hors de l'établissement. La difficulté de cette anticipation est qu'elle peut être perçue par les professionnels comme un contrôle tatillon et soupçonneux. Pourtant, du point de vue d'une partie des directeurs, ce type de régulation est primordial: eu égard au mauvais exemple ainsi donné aux usagers et au sentiment de laisser-aller qui peut en découler, les cadres craignent de voir le phénomène s'amplifier ou s'ancrer dans les pratiques, et ils interviennent en général discrètement et sans (trop) attendre. Ce type de régulation passe principalement par une grande visibilité du directeur et de ses actions.

L'une des raisons fréquemment invoquée lors du rappel de la norme est précisément qu'elle s'impose d'elle-même. Il n'est pas nécessaire ni même possible de discuter du bien-fondé de la règle, car le directeur a pour mission de la faire appliquer, un point c'est tout. Comme le dit l'un d'entre eux, le premier rôle du supérieur hiérarchique est de rappeler à ses subordonnés leur «rôle d'employé»:

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

Est-ce que l'enseignant respecte les cadres qui sont fixés par la loi? Parce que je dois vérifier, ça, c'est clair. [Charles_scolaire]

Si une approche intransigeante a le mérite d'être sans ambiguïté, elle risque fort de mettre à mal les relations interpersonnelles, car elle est souvent perçue comme une remontrance vexatoire par le collaborateur. L'employé incriminé risque de se sentir d'autant plus injustement attaqué sur un détail qu'il estime qu'on ne reconnaît pas, par ailleurs, la masse et la qualité de son travail. Une utilisation systématique de ce type de rappel à la norme semble ainsi nuire à la prise d'initiative des collaborateurs, par peur d'être rappelés à l'ordre, mais surtout par refus de faire du zèle dans une situation où le respect superficiel des règles et le conformisme semblent d'abord valorisés par l'institution. Néanmoins, dans cer-

taines situations, les directeurs interviennent et tranchent de cette manière: par exemple lorsque la stabilité de leur établissement leur paraît menacée, une phase de tension provoquant l'émergence d'un contre-pouvoir au sein de l'établissement. C'est alors le fonctionnement même de l'institution qui est menacé. Les directeurs doivent réaffirmer leur position hiérarchique en imposant leurs décisions et en rappelant qu'ils ont parfaitement les prérogatives pour le faire.

Parfois, c'est jusque dans les textes de loi ou les règlements que les directeurs vont chercher des points d'appui. Disposer de ces ressources est d'autant plus important que la plupart des directeurs ne sont pas juristes, et que le terrain est sensible: mieux vaut connaître son code avant de prétendre signifier une infraction (voire la signaler ailleurs...).

Dans l'entretien, la personne m'a dit: «Rien ne vous permet de nous obliger à organiser une journée sportive!» Et, dans l'entretien que j'avais bien préparé, j'ai pu lui dire «Si, il y a tel article qui dit ceci, qui dit cela». Et si vous ne le dites pas à ce moment-là, la croyance subsiste et vous êtes tout le temps en train de rattraper la fausseté de la conception. Alors, là oui, il faut bien préparer l'entretien. C'est qu'il faut être hyper bien documenté au niveau des faits observés, des écarts éventuellement observés, de la conséquence de ces écarts, de la référence juridique, réglementaire, légale sur laquelle vous vous appuyez pour demander quelque chose [Albert_scolaire].

L'argument n'est pas forcément à même de convaincre, mais il a le mérite de clore la discussion à propos d'un aspect non-négociable de la vie de l'établissement.

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

Comme le souligne ce directeur, les employés ne sont pas forcément prêts à entendre cet argument, mais ils sont forcés d'accepter la décision. Il est probable que les conséquences en termes de prise d'influence sans contrainte seront néfastes. Mais quand on passe du registre du palabre à celui de l'avis de droit, c'est que les autres canaux de communication ont été explorés sans succès.

Les directeurs se trouvent parfois dans la situation désagréable de sentir que quelque chose ne se passe pas correctement, mais qu'ils ont les mains liées car la simple énonciation du problème créerait une levée de boucliers. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un directeur relève en privé l'absentéisme excessif de son personnel, qu'il attribue en partie à un rythme de vie inadéquat. Lorsque nous lui demandons quelle mesure il compte prendre, la réponse tombe net: aucune.

Non, là, vous oubliez. Là, je pense que si, tout à coup, le directeur osait émettre une suspicion, là ce ne serait pas très sain, je pense, c'est clair [Alfred_scolaire].

Dans ce cas de figure, bien qu'une série d'indicateurs mette le directeur sur la piste d'une régulation potentielle, il manque de moyens pour obtenir des informations fiables: il va d'autant moins s'efforcer de prospecter qu'il ne voit pas ce qu'il ferait des chiffres si d'aventure on les lui donnait...

Certaines situations amènent les professionnels à remettre en question, voire à se défausser d'une part de leurs responsabilités. Par exemple, lorsque des enseignantes estiment ne pas être compétentes pour surveiller les enfants lors d'un cours de natation, le directeur peut difficilement effectuer un rappel à la norme formelle et couper court à la discussion: les élèves devraient *a priori* bénéficier de ces cours, et le cahier des charges des enseignantes inclut la surveillance de ces périodes, mais comme la sécurité des enfants est ou semble être en jeu, le facteur émotionnel est bien trop présent pour intimer un ordre.

Naturellement, le rappel à la norme est l'acte d'une personne garante du respect des règles et des procédures. Pourtant, dans les établissements où le pouvoir personnel du directeur n'est pas ou peu reconnu, il est difficile d'avoir un impact sur les travailleurs, même à travers l'argument d'autorité. Des épisodes peuvent être à la fois sensibles et sans issue, car le directeur ne possède pas de réelle marge de manœuvre. Le problème est alors d'amener l'autre, à force de discussion, à comprendre le point de vue de l'institution. Une fois ce pas difficilement franchi, l'acte d'autorité peut-être signifié et accepté, même si c'est de mauvaise grâce.

À un moment donné, j'ai fait acte d'autorité [envers des subordonnés], mais je pense quand même leur avoir donné la possibilité de s'exprimer [Léon_scolaire].

On constate que les directeurs ont deux manières d'aborder le rappel à la norme. La première, détournée et subtile, consiste à formuler ce rappel sous forme de conseils, de recommandations, dans une sorte d'alliance entre l'employé et un supérieur hiérarchique soucieux de le protéger. Dans la mesure où la mise en garde peut être perçue comme une remise en cause de la compétence et/ou de la conscience professionnelle de l'employé, c'est un geste délicat à exécuter, et qui peut rapidement glisser vers une opposition frontale, avec tout ce qu'elle implique de charge affective et cognitive. Afin de ménager les susceptibilités, les directeurs tentent donc souvent une approche détournée avant d'en arriver à l'acte d'autorité.

La seconde technique, bien plus directive, consiste à mettre à plat le cahier des charges et à (faire) constater qu'une part des responsabilités n'est pas ou mal assumée. Cela peut se faire lors d'un entretien en tête à tête ou, lorsqu'il s'agit d'un entretien de service, en présence de représentants syndicaux et/ou d'un conseiller juridique. Le rappel à la norme «informel» peut être considéré comme une tentative de résolution par anticipation, tentative au cours de laquelle le rôle endossé par le directeur (mentor, juge, capitaine, conseiller, confesseur, etc.) n'est pas clairement défini, ce qui donne la possibilité aux enseignants concernés de prendre ce qu'il dit comme une recommandation ou un conseil plutôt que comme une remise en cause de leurs pratiques.

Afin de faire émerger ou de consolider une culture commune, certains établissements ont mis en place des chartes présentant les valeurs et un certain nombre de finalités orientant la vie et le travail de l'établissement, à l'image de ce qui peut se faire en pédagogie institutionnelle (Laffitte, 1999). Ces chartes ou ces règles collectives ayant été négociées et discutées avec l'ensemble des professionnels, voire les usagers, cela donne une légitimité à la norme, et le directeur peut y renvoyer à juste titre ses employés.

Voilà, vous avez agi comme cela, ça ne correspond pas à ce que la majorité a accepté en conférence des maîtres [Darius_scolaire].

Une norme locale, établie entre soi, est souvent perçue comme bien plus fiable et contraignante que certaines injonctions provenant d'un ministère éloigné. Elle peut dès lors favoriser l'appropriation d'un cadre de travail commun, ce qui permet au directeur de ne pas se retrouver en porte-à-faux entre ses employés et la sphère politique, mais bien de

placer chaque collaborateur face au décalage potentiel entre les choix de l'équipe et ses propres pratiques. Prévoir les comportements possibles et prévenir la dégradation des situations demande non seulement du flair, mais place aussi régulièrement le directeur devant un dilemme: soit intervenir tôt, au risque d'être jugé méfiant, pointilleux, voire angoissé par ses subordonnés; soit attendre la survenue d'une infraction clairement condamnable... et essayer le reproche non moins amer d'avoir agi trop tard, le mal étant fait.

DESSINER UN MONDE POSSIBLE

Nous voyons que l'influence recherchée par le directeur peut dépendre d'un mélange de retenue et d'affirmation de soi dans le rapport qu'il entretient avec le pouvoir formel et l'imposition des règles. Faire circuler l'information et se porter garant de la stabilité de l'établissement sont deux stratégies qui mettent le supérieur en position plutôt basse, dans une forme de service ou de soutien offert à ses employés: il oriente d'abord leur travail sans rien leur commander, mais en créant autour d'eux un environnement rassurant, sans (trop) d'incertitude, ni de jugement menaçant. *A contrario*, il peut carrément revenir aux règles, signifier qu'elles s'appliquent et exiger qu'on s'y soumette: c'est la position haute de l'argument d'autorité et de la fonction régaliennne de direction, assez rare et en tout cas rarement revendiquée, sinon en dernière extrémité.

Mais est-ce la seule façon de prendre l'ascendant? Les cadres n'ont-ils le choix qu'entre le soutien discret et le bras de fer, le renforcement positif ou le redressement des torts? Eux disent que non. Ils pensent et font fréquemment l'expérience qu'on peut influencer ses subordonnés d'en haut, mais sans les contraindre, si l'on arrive à plutôt les convaincre que nos idées sont bonnes à suivre indépendamment de notre statut, c'est-à-dire qu'elles sont intrinsèquement supérieures à d'autres. En ayant une pensée et un projet d'avance, on crée une hiérarchie qui doit moins à l'organigramme qu'à l'autorité officieuse (donc d'autant plus légitime) de celui qui dessine un monde auxquels d'autres vont aspirer sans y avoir eux-mêmes pensé.

Une idée-clef revient fréquemment: l'importance de faire partager les fruits de son imagination. Les directeurs – certains plus que d'autres – font sans cesse l'aller-retour entre la gestion du monde tel qu'il est et ce qu'ils imaginent qu'il pourrait être et/ou qu'il est dans l'esprit des autres. À un premier niveau, il leur faut attribuer des croyances et des

raisonnements à leurs interlocuteurs – leurs employés bien sûr, mais aussi leurs propres supérieurs. C'est à cette condition que l'état du monde trouve un sens à leurs yeux, y compris là où une posture simplement indignée ne verrait qu'incohérence, malice ou cynisme du pouvoir organisateur.

Vu que [cette organisation par établissements] c'est de toute façon tout nouveau, pour tout le monde, j'imagine que dans la tête du ministre (parce qu'il n'y a que dans sa tête à lui que ça doit être à peu près clair, et encore, je ne sais pas s'il a une idée claire de ce que ces changements allaient vraiment provoquer) j'imagine que pour lui c'était, quand même, que du positif. À savoir que ça devait être, quand même, une qualité plus grande de gestion et de prise en charge des élèves, j'imagine, avec quelqu'un de plus proche, une hiérarchie plus proche. Après, oui, nous on est quand même, il me semble, dans sa tête, on doit être les garants, justement, du bon fonctionnement de ce nouveau système [Brigitte_scolaire].

Mais nous avons vu que l'imagination peut aller plus loin, et sortir de tous les cadres de pensée – les nôtres comme ceux des autres – pour (se) figurer autrement l'établissement et le travail de demain. Certains directeurs évoquent les utopies de leur jeunesse, et la manière dont ils en sont revenus ou dont ils continuent au contraire d'espérer. Ils peuvent rêver d'une petite enfance sans violence, d'une école sans inégalités, de services sociaux universels, de personnes âgées intégrées dans la Cité. Mais tous tentent de faire la part des choses entre un monde parfait (facile à peindre, impossible à atteindre) et la quête patiente mais précieuse de solutions perfectibles (certes insuffisantes, mais tangibles). Ne pas prendre le monde pour acquis, interroger les habitudes et les évidences, dessiner des alternatives, les incarner et les justifier, projeter un changement possible et souhaitable: ces schèmes de pensée ne sont pas la garantie du succès, mais la première condition pour *oser songer* à l'innovation. Certains directeurs vont ainsi plus loin que d'autres dans la mise en question des pratiques et des structures héritées. Ils ont des images en tête et peuvent chercher plus ou moins activement à les faire partager.

On pourrait par exemple imaginer que le temps scolaire soit très différent et qu'il soit différencié pour les types d'élèves: on pourrait imaginer que pour certains élèves, il y ait plus de travaux manuels que pour d'autres, ou de danse, ou de mime, ou de théâtre. Et que l'on puisse au quotidien, j'en parlais hier avec une enseignante qui est musicienne... Alors ce qui est

paradoxal, c'est que dans cette école, on a: une joueuse de cornemuse, une chanteuse qui chante presque de façon professionnelle, on a un guitariste, un pianiste et il n'y a pas de projet musique! Et on attend le maître spécialiste de musique pour faire de la musique, ça paraît complètement aberrant! En plus, on a une dame qui est spécialiste de la musique classique, donc elle est très bonne là-dedans. Donc, pour moi, si on disait «Vous avez les mains libres pour faire un projet», on irait à fond «musique, dessin, créativité». Mais ça veut dire qu'il faut accepter à un certain moment de se dire «On ne fera pas l'atelier n°3 en math, on ne fera pas ce module de français». Et ça, c'est très lourd pour les enseignants, parce que malgré tout, il y a plus que des pressions, le système paraît souple, mais en fait, quand ils doivent suivre les programmes, appliquer les méthodologies et arriver aux épreuves cantonales, c'est très restreint. Donc voilà, ce serait un projet qui m'intéresse. Par exemple, pour les petits, on a trois classes très compliquées avec des enfants très turbulents, donc j'ai proposé aux maîtresses de faire des jeux d'oppositions en sachant que ce n'est pas la solution miracle, parce que des enfants qui ont des pathologies, on ne les traite pas. Par contre, ça permet à d'autres enfants d'entrer en relation, de s'affronter, voilà. Je pense que ce genre d'activité, si elle est reprise sur toute une scolarité, ça peut faire une différence. (...) Mais les enseignants sont tellement pris dans leurs trucs et toute l'organisation scolaire n'est pas faite pour ça [Edward_scolaire].

«Pour les enseignants, c'est très lourd.» «Ils sont tellement pris dans leurs trucs.» «L'organisation scolaire n'est pas faite pour ça.» On voit comment le directeur s'extrait ici de la situation: il l'analyse en la secondarisant («*Je suis compris dedans, mais je la comprends...*») et imagine des innovations pour une part modestes (les jeux d'opposition chez les petits, qui ne sont «pas une solution miracle»), pour une autre part ambitieuses mais demandant patience et longueur de temps (la créativité à fond, «ce serait un projet qui m'intéresse»).

La longue histoire de la forme scolaire, la centralisation de son administration et le contrôle politique sur l'instruction publique font dire à beaucoup de cadres de l'enseignement que leur marge de manœuvre est réduite, finalement. Dans les institutions socio-sanitaires, l'organisation est plus horizontale, les établissements sont plus autonomes, les autorités de tutelle souvent davantage proches et réactives sur le champ. Les cadres peuvent parfois se plaindre de leur isolement, mais beaucoup ont le sentiment d'un vrai pouvoir d'influence par la production d'idées nouvelles qui sont plus ou moins nettement soutenues, voire encouragées, par le contexte et le pouvoir organisateur.

Je crois que j'ai la chance dans cette fondation d'avoir un supérieur hiérarchique comme M. X** qui est quelqu'un qui fait énormément confiance aux gens, qui délègue et qui laisse une marge de manœuvre assez grande. Et moi je suis quelqu'un... comme je l'ai dit, je suis très intéressé à avoir des idées, à imaginer des choses et ça c'est énormément valorisé. Et puis c'est possible donc ça c'est une source de satisfaction incroyable. J'ai une idée, j'en parle, les gens disent «Ah, c'est pas mal!», eh bien je peux le faire, je peux mettre en place. C'est quelque chose que j'avais jamais vécu avant, ni comme éducateur, ni comme maître d'atelier, comme directeur de crèche pas tellement, alors que là vraiment on a la possibilité de réaliser des choses, des projets, depuis A avant même d'y penser à Z. Donc ça c'est une chance incroyable [Henry_socio-sanitaire].

Quand «imaginer» et «réaliser des choses» est «valorisé», le directeur semble se sentir plus légitime pour offrir à ses subordonnés certaines des «marges de manœuvre» dont il profite de son côté.

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES

Ce dernier exemple peut donner l'impression que l'influence sur les employés (donc le leadership visé) est à son comble quand le directeur prend les rênes des opérations «de A à Z». Mais l'imagination et le pouvoir de prendre des initiatives peuvent aussi se distribuer, ce que les cadres expriment en disant qu'ils cherchent à valoriser et à développer les compétences de leurs subordonnés pour les mettre au service d'un projet concerté.

Le rôle premier du directeur, selon lui et quel que soit son domaine d'activité, reste de s'assurer de la qualité des services fournis par son établissement aux usagers et, dans la mesure du possible, de les améliorer. Cela passe, entre autres, par un soutien actif à la formation continue des professionnels, ainsi que par un suivi minutieux des domaines dans lesquels les formations ont lieu.

Les directeurs ont tendance (comme le leur demande généralement leur cahier des charges) à encourager les formations des collaborateurs. Cependant, les façons de faire varient passablement d'un endroit et d'un secteur à l'autre: formations en équipe, individuelles, internes ou externes à l'institution, facultatives ou obligatoires, qualifiantes ou non, etc. Les enseignants sont par exemple plus ou moins contraints de suivre un nombre d'heures minimal de formation par année. Plus on monte dans les ordres d'enseignement, plus la liberté de choix est

grande. Cela ne poserait pas de problème sans une tendance observée et dénoncée par un directeur: les professionnels apprécient d'abord les domaines dans lesquels ils se sentent compétents; ils se forment dans ces domaines en se perfectionnant sans cesse; sans contrôle, les formations régulées par le libre choix individuel auraient donc tendance à spécialiser les professionnels de manière anarchique, au détriment des besoins objectifs des personnes et des priorités institutionnelles.

Pourtant, il sera extrêmement difficile pour un directeur d'imposer une thématique de formation à ses collaborateurs, ne serait-ce qu'en raison de l'opposition de principe que cela peut générer. Afin de prévenir ce risque, certains directeurs mettent en place des dispositifs complexes devant assurer l'adhésion des enseignants à un projet de formation: réalisation d'enquêtes et de sondages auprès des collaborateurs pour savoir quels thèmes les intéresseraient et selon quelles modalités (ateliers, conférences, travail en petits groupes, etc.); prise de contact précoce avec des formateurs qualifiés et élaboration commune des contenus de la formation; proposition de multiples ateliers touchant les différents aspects de la problématique traitée. Bien que lourd à mettre en place, ce dispositif semble donner de bons résultats en termes d'adhésion à la formation et de motivation des collaborateurs, à tel point qu'un directeur est parvenu à obtenir un taux de satisfaction de 100% (sur plusieurs dizaines d'enseignants) à propos d'un séminaire en équipe:

Oui, mais 100 %, c'est dans l'évaluation générale, globale, après, forcément, certains étaient plus ou moins satisfaits du moment dans lequel tombait cette formation, donc il y a toujours un degré. Mais quand je dis 100 %, je veux dire que, personne, et ça ne m'était jamais arrivé, il y avait toujours 10, 20, 30, 40 % de personnes qui disent que, de manière générale, ils ne sont pas pleinement satisfaits. (...) C'est vrai que la réponse qu'on a pu donner, c'est une réponse assez large, l'éventail des propositions, et ça, ça ne dépend pas que de nous, ça dépend des personnes que l'on peut rencontrer, des formateurs, c'est un concours de circonstances, aussi, on avait pu aller chercher les formateurs qui répondaient finalement à l'ensemble des préoccupations prioritaires des enseignants. Pas tout, c'est pour ça que je dis qu'on n'était pas à 100%, mais 100% des préoccupations prioritaires. Comme chaque enseignant avait pu s'inscrire librement dans un des groupes, ça va vous augmenter déjà le taux de satisfaction parce qu'évidemment, il a plus de chances d'être satisfait. Et puis comme les prestations, on n'a de loin pas le mérite total de cette affaire-là, comme j'ai trouvé que c'étaient des bons formateurs, qui avaient bien préparé leur affaire et qui ont su intéresser... Bon, on avait mis un

cadre, on avait dit que ce devait être une formation avec implication. Alors à la fois c'est contraignant et à la fois les gens en ont retiré davantage que si ça avait été une formation purement théorique, par exemple. On avait beaucoup travaillé sur cette formation, et avec un peu de chance, on y est arrivé! [Léon_scolaire].

La dynamique semble assez différente dans les institutions socio-éducatives, où la compétence collective s'incarne jusque dans le vocabulaire («devenir un centre de compétences», «nous profiler comme pôle de compétence»). Les employés sont désireux ou contraints de s'inscrire dans un projet commun, peut-être parce que le travail d'équipe tombe davantage sous le sens ici qu'à l'école, peut-être aussi parce que la concurrence entre les établissements médico-sociaux d'une part, entre le secteur public et les initiatives privées d'autre part, force les directions à se profiler sur ce qu'elles appellent elles-mêmes un marché ouvert.

C'est maintenant qu'il faut travailler l'avenir, faire des projets, eh bien comme on fait maintenant! Par exemple, on aurait un projet où on ferait ici un centre de compétences pour l'alimentation des personnes âgées. On a un cuisinier qui est intéressé. Il y a toute une mouvance maintenant, pour essayer de trouver une solution pour des repas, des menus adaptés pour une personne qui est atteinte d'une maladie d'Alzheimer, donc qui n'est pas capable de mastiquer, qui ne peut plus avaler, des gens qui ont une prothèse qui n'est plus adaptée et qu'il est plus possible de retourner chez le dentiste pour adapter la prothèse, enfin tout ça. On voudrait aussi être un pôle de compétence pour tout ce qui est nourriture. C'est travailler sur l'avenir, on pourrait demander au personnel de venir travailler ici, de monter ce projet. Faut aussi se profiler par rapport aux autres collègues, sans se faire de la concurrence entre nous. Parce que peut-être qu'ailleurs, ils développeront un autre concept novateur. Alors, il faut qu'on soit complémentaires entre nous. Ce que je suis en train de réfléchir, faut voir pour dans 4-5-10 ans. Parce qu'à un moment donné, il va se passer quelque chose d'autre dans le réseau. Et puis, les anciens, les établissements médico-sociaux qui sont plus anciens, moins adaptés, mais pas modernes, ça va aussi être difficile pour eux. Donc, ces établissements vont devoir fermer. Ils vont se faire reconstruire sûrement. Donc à un moment donné, il va se passer beaucoup de choses, sur le marché de ces établissements, à mon avis. (...) J'ai un collègue qui est en train de travailler sur des nuitées, d'accueillir les gens que la nuit, pour que les proches puissent se reposer, car la nuit, ces gens sont un peu agités, dorment mal... donc au lieu de les accueillir la journée, on va les accueillir la nuit. Alors, c'est un projet pilote, on ne sait pas comment ça va se passer... mais faut réfléchir à l'avenir aussi [Diane_socio-sanitaire].

Il y a donc un écart notable entre le système lâchement couplé qui semble prévaloir dans les écoles (même s'il a tendance à se resserrer) et la situation dans le champ socio-sanitaire, où certains établissements ressemblent à des entreprises du secteur tertiaire sommées de se profiler ou de disparaître. Il n'en reste pas moins un dilemme que tous les directeurs peuvent avoir en commun: comment reconnaître, valoriser et développer les compétences de son équipe sans que le soutien donné vous revienne, tel un boomerang, sous forme d'insoumission fièrement revendiquée...

Cette équipe-là est très jalouse de son autonomie. «Qu'on ne vienne pas trop nous embêter...» Et en même temps, elle a une force, c'est qu'elle est... Elle, l'équipe, les membres de l'équipe sont compétents. Moi je trouve qu'ils font un excellent boulot avec les familles. Donc je ne peux rien dire et je n'ai pas à dire des choses sur leur fonctionnement. Par contre sur cette jalousie de leurs prérogatives, le fait qu'aucun œil extérieur ne puisse entrer, eh bien là ça ne jouait pas. Voilà, ça c'est maintenant pas mal posé, ça va bien. De temps en temps, il y a des réminiscences, au moment du budget, au moment de discuter de quelque chose. Pour certains c'était inconcevable: «Maintenant on a besoin de ça, il faut qu'on puisse acheter. –Non, on ne peut pas!– Qui c'est qui nous embête... qu'on ne peut pas acheter? Etc.» [Félicien_socio-sanitaire].

LES ALLIANCES RECHERCHÉES

D'une manière générale, les interlocuteurs des directeurs peuvent être regroupés en trois catégories, présentes dans tous les secteurs:

- Les employés: soignants, éducateurs, assistants sociaux, enseignants, techniciens, personnel administratif, etc.
- La hiérarchie intermédiaire: adjoints, chefs de service ou de secteur, doyens, maîtres assistants, etc.
- Les partenaires externes et les réseaux: usagers et leurs familles, autorités politiques, administrations centrales, conseils de fondation, entreprises, etc.

En comparant les situations et les réseaux de contacts par domaines d'activité, nous avons recensé les interlocuteurs suivants:

- Pour l’enseignement primaire: concierge, enseignants, anciens responsables d’école, enseignants-répondants, membres du conseil de direction (maîtres-adjoints, doyens), direction générale, parents d’élèves, secrétaire, spécialistes réseaux, éducateur, logopédiste, médecin de famille, psychologue, représentants de la protection de la jeunesse, réseau médico-pédagogique, soutien pédagogique spécialisé, etc.
- Pour l’enseignement secondaire: membres de la direction, enseignants, association des maîtres, présidents de groupes disciplinaires ou de branches (ou chefs de file), commissions externes, conseillères sociales, équipe médico-psychosociale, formateurs, infirmières, police, etc.
- Pour le socio-sanitaire: autorités, comités, associations professionnelles cantonales et régionales, collaborateurs (éducateurs, assistants sociaux, animateurs, enseignants, infirmiers, personnel administratif et d’intendance, etc.), hiérarchie intermédiaire, ensemble des partenaires, parents et familles, réseaux interinstitutionnels, services de protection de la jeunesse, etc.

Dans les trois secteurs, les collaborateurs apparaissent comme les interlocuteurs les plus sollicités par le directeur. L’une des différences entre les directions du primaire et du secondaire réside certainement dans le nombre de personnes en contact direct avec le directeur: un directeur du primaire a en effet plus d’interlocuteurs différents, noue plus de contacts, et accorde un temps plus important aux partenaires externes ainsi qu’aux réseaux.

Nous avons vu précédemment que l’interaction avec les partenaires externes, dans l’enseignement secondaire, n’est pas essentiellement assumée par le directeur. Les doyens sont fréquemment en relation avec les enseignants, les élèves et leurs familles: ils absorbent de ce fait une partie des interactions. Ce phénomène semble particulièrement marqué dans les écoles du canton de Genève, à l’intérieur desquelles les doyens ne sont présents qu’au secondaire. Cela dépend également de la taille de l’établissement: plus l’établissement est grand (plus le nombre d’élèves et d’enseignants est important), plus une distribution des tâches est institutionnalisée et plus les contacts avec les partenaires sont répartis entre les membres d’une équipe de direction.

Au-delà de ces différences, les directeurs de notre échantillon cherchent tous du soutien auprès de leurs collaborateurs pour piloter leur établissement et mener à bien leurs projets:

Durant les séances plénières, j'essaie aussi – quand je vous parlais de travail en coulisses – 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 coulisses, et je le dis ouvertement, il y a un travail qui se fait avec les enseignants-répondants, j'en ai cinq [Edmund_socio-sanitaire].

Le directeur qui veut autoritairement tout décider ou tout faire tout seul, il ne va pas vivre longtemps, il va sûrement devoir arrêter. (...) Un directeur qui veut quand même une vie agréable, qui ne veut pas avoir un ulcère à l'estomac ou pas dormir, il doit apprendre à composer et à avoir un peu les maîtres avec lui. Il ne peut pas en permanence aller à l'encontre des maîtres [Ferdinand_socio-sanitaire].

La mise en place de réseaux réunissant les collaborateurs et 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 essentiels, d'ordre organisationnel, relationnel, pédagogique ou simplement matériel.

La mise en place des études surveillées, les horaires des maîtres spécialistes, ça c'est le fourbi total, mais je me fais aider, parce que je n'y arrive pas toute seule, c'est tellement compliqué avec ces périodes, ces semaines A, ces semaines B, moi je suis complètement perdue. Parce que je n'ai jamais vécu ça de l'intérieur. Mais, il y a des enseignants qui le font très bien, donc voilà [Brigitte_scolaire].

C'est une évidence, je veux dire: sans doyens, on n'est pas grand-chose, en tout cas moi, je considère ça comme ça, je leur fais une très grande confiance, je leur donne beaucoup de responsabilités parce que ce sont de gens compétents et qu'ils les acceptent, mais je pense qu'à partir d'une certaine taille, ça devient ingérable, j'ai plus d'un millier d'élèves, plus d'une centaine de collaborateurs, voilà, point à la ligne. C'est comme ça. Mais par contre, ce sont des gens qui sont pétris de qualités, moi, je les adore, et puis, ils me sont précieux au-delà du travail, ce sont des liens qui se tissent avec des gens et qui... J'ai une chance, c'est qu'on est sur la même longueur d'onde, donc ça va bien, peut-être qu'un jour, ça ne sera pas comme ça, mais je veux dire, c'est essentiel de pouvoir s'appuyer sur des gens comme ça. Si on devait tout faire, ce serait juste impossible, déjà physiquement, et puis ensuite, de leur donner des tâches, des responsabilités, ça lie l'équipe et ça permet de dialoguer et d'être sur un pied d'égalité quelque part, en tout cas moi, c'est comme ça que je les traite, c'est comme ça que je les vois, mais c'est moi [Jeff_scolaire].

Je m'en sors seulement quand on se met plusieurs autour de la table en disant ce n'est pas notre problème, c'est le problème de tout le monde et il faut qu'on réfléchisse ensemble. Ce n'est pas facile mais c'est le seul moyen. Et puis après tout le monde donne un petit peu quoi, c'est vraiment la solidarité qui joue après [Henry_socio-sanitaire].

Un élève qui est profondément dyslexique c'est vraiment difficile à gérer pour l'équipe d'enseignants et il faut vraiment que les spécialistes viennent étayer la chose [Edgar_scolaire].

Un certain nombre d'auteurs se réfèrent au concept de leadership distribué (*distributed leadership* en anglais) pour évoquer la manière dont le pouvoir peut se partager entre plusieurs individus, formellement ou informellement, et en dehors d'une simple délégation des tâches décidée d'en haut (Spillane *et al.*, 2008). Mais lorsqu'elles cherchent à bien s'entourer, les directions d'établissement évoquent surtout leurs difficultés à recruter, à exploiter efficacement les relais éventuellement disponibles dans l'institution. Ce problème peut d'abord se justifier par souci de ne pas surcharger les collaborateurs:

Dans certains domaines, même si chacun fait sa part des choses, il y a un moment où il faut quelqu'un bien sûr, qui coordonne, qui supervise, qui prenne le relais, et puis moi, les doyens, j'avais l'impression qu'ils faisaient vraiment beaucoup et je ne voulais pas les charger davantage. Donc il y a des situations d'élèves que je devais prendre en charge, ou avec des parents, relations entre les maîtres bien entendu et puis certains détails, enfin certains soucis [Ben_scolaire].

Mais la raison la plus fréquemment invoquée est la volonté d'assumer la responsabilité hiérarchique *in fine*:

Et ça, je pense, le directeur en l'occurrence, est vraiment celui qui est responsable. Mais dans le sens le plus élémentaire du terme. Si les choses ne se passent pas, eh bien c'est lui qui doit répondre de ce qui se passe. Donc là moi je pense dès qu'on accepte une fonction telle que celle-là il faut accepter cette responsabilité. Je ne pense pas que c'est partageable, ou alors, enfin dans le sens dans lequel je définis la responsabilité, ça veut dire qu'on essaie de diluer sur les autres, ce que nous on doit assumer. (...) Je ne pense pas que c'est paradoxal de dire je n'ai pas envie de jouer un rôle hiérarchique dans le sens formel, strict du terme, si j'accepte les deux aspects, la décision, mais la responsabilité de cette décision [Alfred_scolaire].

On est un peu... On est le capitaine du bateau qui n'a pas encore de moussillons sous la main, il faut créer tout ça. Donc il a fallu créer ces choses-là. Mais, en même temps il n'y a que nous qui avons la barre. Et qu'on ne peut pas garder... Il n'y a pas d'autres bateaux qui naviguent, suffisamment proches, pour qu'on puisse comparer [Christine_scolaire].

Peu friands de l'argument d'autorité et des ordres de marche – d'un «rôle *strictement* hiérarchique» qui leur sert généralement de repoussoir – les directeurs préfèrent renverser le sens de l'obligation: les employés doivent moins obéir à leur chef parce qu'il aurait purement et simplement le pouvoir de les contraindre, que parce qu'il est lui-même forcé d'assumer, en fin de compte et vis-à-vis de l'extérieur, les choix de l'établissement.

Déléguer est souvent plus difficile que faire les choses soi-même, tant la responsabilité du collaborateur ainsi sollicité est délicate à engager, ses compétences pas forcément attestées, son statut et son cahier des charges fragiles ou ambigus. Tous les directeurs de notre échantillon disent hésiter à se décharger, même là où la délégation est très institutionnalisée, comme dans certains établissements sociaux ou scolaires de taille importante.

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. [...] La formation, l'ancienneté, les compétences, le statut actuel de la personne peuvent 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 [Denise_socio-sanitaire].

Au-delà de la surcharge de leurs collaborateurs, les directeurs s'inquiètent du contrôle qu'ils exercent (trop ou trop peu) sur chaque situation. 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 les commandes, de ne pas maîtriser chacun des paramètres en jeu. La question du rapport au contrôle (Maulini & Gather Thurler, 2014) semble étroitement liée à celle de savoir avec qui les directeurs de notre enquête travaillent, avec qui ils sont effectivement prêts à partager une part du pouvoir, voire – plus difficile encore – une part 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 le travail à faire dans les institutions (Pélage, 2003). Dans un organigramme formel, les ordres cascaded généralement du sommet vers le socle 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 supposé 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 bien sûr composer avec ce contre-pouvoir, mais ils peuvent aussi, et à leur tour, contrarier plus ou moins nettement les plans de leur autorité de tutelle, *via* la «zone d'incertitude» qu'ils maîtrisent et qui fait leur pouvoir réel (Crozier & Friedberg, 1977). Comment conçoivent-ils leur rôle dans ce domaine? Comment composent-ils entre obéissance, autonomie de contrebande et/ou franche contestation?

Certains manuels de direction affirment explicitement que «les directeurs ont à incarner la capacité de résister autant que celle de se conformer» (Lefèvre, 2014, p. 112). Disons d'abord qu'exercer la fonction de directeur n'empêche pas de se plaindre de sa propre hiérarchie, jugée incompétente, éloignée du terrain, peu à l'écoute, parfois trop contraignante parfois pas suffisamment.

Les reproches peuvent être 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].

Il y a des choses qui m'énervent... n'allez pas couper le micro, mais par exemple l'intégration massive des élèves. (...) Notre canton aimerait rejoindre la moyenne suisse, et ça a pour conséquence qu'ils vont fermer des institutions et nous rendre les élèves [dans les établissements]. Alors maintenant, on constate qu'on a moins de places pour placer les élèves qui nous sembleraient être dignes d'une institution, et on les garde [Edward_socio-sanitaire].

En période de crise économique et de restrictions budgétaires, des conflits politiques et sociaux apparaissent immanquablement, portant sur la répartition des richesses, le coût et la valeur des services publics, ou sur les vertus contradictoires de la solidarité et de la compétition. Dans ce contexte, travailler dans un métier de l'humain peut conduire à la révolte, à l'aigreur, ou simplement à la résignation (Lantheaume & Hérou, 2008). Dans le domaine socio-sanitaire, les conditions-cadres peuvent varier de manière aussi brusque et inattendue qu'à l'école, voire plus encore. Mais le rapport aux autorités politiques et à leurs propres obligations semble généralement plus compréhensif :

Je sens que de plus en plus, tout doit être contrôlé, on contrôle le contrôle, et on ne s'en sort plus... (rires). Alors, c'est vrai que ça, ça me frappe. Et j'ai l'impression qu'il y a un impact au niveau politique, économique... il faut faire des économies partout. (...) Alors, faut regarder à l'interne pour voir comment s'en sortir, avec le budget qui est comme il est. Il y a une année, mon directeur était encore là, les établissements médico-sociaux ont dû faire 18 millions d'économie, eh bien voilà, ils ont coupé le cordon. Et nous, ça nous a touchés. On a dû faire 300'000 francs d'économie, et ce n'était pas facile! Il a fallu diminuer des postes. Là, je trouve qu'on a un contexte, actuellement, qui est assez difficile. Mais comme dans tous les domaines! Quand je vois dans les Églises, c'est la même chose (rires). Mais c'est vrai! Quand je regarde dans la petite enfance, c'est la même dynamique, on est tous dedans. Et c'est vrai que le contexte politique... On a de la chance d'avoir notre ministre, car c'est quelqu'un de la gauche, mais parfois, j'ai l'impression qu'il agit comme quelqu'un de droite (rires). Mais j'imagine pour lui, ça ne doit pas être facile non plus, parce qu'il a sûrement aussi des pressions, j'imagine, et il a aussi un budget avec lequel il doit faire... il fait comme il peut! Mais je remarque une évolution, les choses sont de plus en plus réglementées [Diane_socio-sanitaire].

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 charges, 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 ponctuelles, commandes plus ou moins fermes, ordres, reproches, etc. Le plus pesant semble moins le corpus des règles écrites

(et donc circonscrites) que le *flux des sollicitations* qui contraint le travail en permanence, 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'attentes, 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 considéré, peu outillé, et il y a beaucoup de choses qui reposent sur nous [Edward_scolaire].

La quantité des contraintes exige une forme de dextérité dans la manière d'en venir à bout dans les délais. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, lorsque ces contraintes débordent de l'emploi du temps disponible, le directeur a le choix entre empiéter sur ses moments de repos (soirées, week-ends, vacances) et compromettre ainsi sa vie privée, ou alors élaguer en amont en hiérarchisant des priorités. Le travail le plus complexe consiste à séparer l'important de l'accessoire et l'urgent du «peut attendre», mais aussi à arbitrer lorsque différents niveaux du prescrit entrent en contradiction. Les situations vécues comme problématiques sont le plus souvent singulières. C'est pourquoi elles supposent une évaluation et une décision au cas par cas, un raisonnement à la fois technique et éthique, arbitrant *sur le champ* entre des valeurs concurrentes: les intérêts des personnes ou le bien commun; la prise en compte des différences ou l'égalité de traitement; les droits des élèves ou la protection des enseignants; la cohérence des pratiques ou l'autonomie des praticiens; etc.

Il y a une contradiction à l'intérieur de l'école. C'est-à-dire qu'à la fois il y a une obligation liée à des objectifs d'apprentissage qui sont assez stricts, assez ambitieux. Et je veux dire le dernier texte de loi sur le cycle d'orientation qui parle d'une école exigeante mais pas plus sélective... Donc déjà en termes conceptuels, en tant que pédagogie, c'est vrai que ça me fait un petit peu sourire. De un. Et de deux, on met en place une structure avec des sections, et on sait bien ce que ça produit, et droit derrière on dit qu'il faut tenir compte de la différence, il faut individualiser, il faut différencier. Donc voilà, au fond, on veut un peu tout et son contraire, mais ça je pense que c'est le propre d'un message politique, parce que c'est le plus facile... Après, comment l'établissement et le directeur d'établissement fait le grand écart, eh bien voilà... [Félix_scolaire].

Est-ce que c'est vraiment nécessaire que tout le monde travaille de la même façon, que tout le monde applique les mêmes méthodologies? Moi je ne suis pas persuadé. Il faut voir ce que les enfants en retirent. Et puis quelque part les élèves ont peut-être une souplesse qu'on sous-estime. Maintenant, qu'il y ait une unité dans les attentes, une unité dans les méthodes ou dans les outils, probablement ça facilite le travail des élèves si on ne change pas chaque année complètement de système. Mais il faut quand même pouvoir laisser une certaine personnalité aux enseignants. Sinon on tombe dans des histoires assez inintéressantes [Edward_scolaire].

Les dilemmes peuvent provoquer des hésitations («Je ne sais pas vraiment...»), des attermoissements («C'est à réfléchir...»), voire de la souffrance devant 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 de ce qu'il faut faire en situation, et de défendre leurs options à l'intérieur comme à l'extérieur de leur établissement. Quelques délibérations pénibles ne doivent pas occulter les nombreux choix assumés sans arrière-pensée, les solides convictions que ces choix expriment et les gratifications apportées par l'autonomie 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_socio-sanitaire].

Nous, des fois, on a des élèves qui sont visiblement en très très mauvais état physique. (...) Ça nous rendrait vraiment service de pouvoir utiliser les éthylomètres pour voir si l'un ou l'autre a trop bu. Alors j'ai posé la question à mon supérieur, et il m'a dit: «Non, non, non, non!» Alors c'est politiquement incorrect, la loi nous interdit d'utiliser les éthylomètres. Alors heureusement, j'ai un collègue qui a pris le relais et qui a dit: «Écoutez, alors moi, dans les discos, je les utilise, les éthylomètres. Vous pouvez me taper sur les doigts, je continuerai à le faire.» Et nous, on le fait aussi. (...) Il y a un moment où il n'y

a que le système D qui fait que vous vous en sortez. (...) Nous, il y a des moments où on ne peut plus faire dans la dentelle ici. On a des trucs tellement lourds, mais lourds à tous points de vue: psychique, en temps, en investissement, des fois en bagarres... [Albert_scolaire].

Certaines déviations sont affirmées et assumées frontalement, d'autres ont lieu secrètement, de manière à éviter un conflit coûteux voire une interdiction. Il arrive même que le passe-droit qu'on s'est accordé se révèle finalement contre-productif, ce qui oblige à revenir en arrière, mais à nouveau à moindres frais: il est facile de défaire sans permission ce que l'on avait fait d'emblée sans autorisation...

J'ai reçu une inscription en début d'année civile d'une famille kosovare. Et, le petit pouvait bénéficier de la dispense d'âge simple [être inscrit dans la classe des enfants nés jusqu'à 14 mois avant lui]. Et, j'étais confronté au problème que, la classe dans laquelle il devrait être inscrit avec sa dispense d'âge simple, était déjà d'un effectif important. Mon expérience montre que ce sont des élèves qui bénéficient à ne pas disposer de la dispense d'âge simple. Alors, j'ai pris la décision, après consultation des enseignants, de l'inscrire dans le degré sans la dispense d'âge simple. Au bout d'un mois, on se rend compte que c'est un élève qui performe à fond, qui apprend les poésies déjà par cœur en français (c'était un élève de 2e enfantine), ça veut dire que la mesure n'était pas tout à fait adéquate. Qu'est-ce qu'on fait? On le change de degré. Là, effectivement, c'est moi qui prends la décision. Les enseignants sont en accord avec la décision. Si on regarde ça d'un point de vue purement institutionnel, il y a deux décisions qui seraient du ressort du service de la scolarité, que j'ai prises à mon niveau. Je me sens parfaitement à l'aise là, parce que les deux décisions sont justifiées sans argumenter, et elles sont dans le dossier [Carlos_scolaire].

Être «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 clairement 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 avec 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 bien sûr être intéressé: inutile de braquer ses supérieurs si cela complique la vie à l'arrivée. Ce que nos observations démontrent (mieux que nos entretiens, où cette question n'a guère été abordée), c'est que la pugnacité ou la docilité des directeurs peut fortement varier en fonction du rapport qu'ils entretiennent avec leur hiérarchie, et que ce rapport peut lui-même être conditionné par un souci personnel (et plus ou moins conscient) de s'élever ou non dans l'organigramme. Entre un cadre sortant le moins possible de ses murs, un autre accompagnant ou représentant volontiers son autorité de tutelle dans des commissions cantonales ou des groupes de travail stratégiques, et un troisième préférant s'engager dans une association ou un syndicat de directeurs pour porter des revendications plus ou moins combatives au-devant de son employeur, lequel sera le mieux placé au moment d'opérer la prochaine promotion interne? Nous ne pouvons pas augurer de la réponse, mais nous avons vu la question se poser dans les faits, et peser sur les relations entre collègues lorsque certains sont soupçonnés de carriérisme («Celui-là veut se placer...»), d'autres de jalousie ou de déloyauté («Je ne fais que mon métier...»).

Le calcul peut donc être égoïste, mais aussi fondé sur une éthique et une conception de l'intérêt collectif variables d'une personne à l'autre. On observe surtout ce phénomène lorsque le directeur s'attire des ennuis en s'opposant au raisonnement de ses subordonnés, pour un motif altruiste qu'ils ne semblent pas partager. Par exemple, lorsqu'il s'agit de défendre le droit au retrait des usagers et de leurs familles contre ce que certains professionnels veulent leur imposer:

Pour la sortie neige, il y a quatre enfants qui n'ont pas forcément très envie de partir toute la journée à la montagne, et des parents qui acceptent de ne pas les inscrire. Alors tout de suite: «Oui, mais alors les parents, et puis c'est obligatoire, et puis il faudra demander un certificat médical, et ce n'est pas possible, il faut leur écrire!», voilà. Et puis il y a une autre classe où il y a un enfant que les parents ne veulent pas laisser partir en camp. Et puis j'ai suggéré à l'enseignante de recevoir les parents pour voir si c'étaient des craintes particulières, voilà. Les parents ont répondu qu'ils ne voulaient pas entrer en matière, qu'ils ne voulaient pas mettre de pression à l'enfant, que c'étaient des raisons familiales. Et l'enseignante qui me dit: «Mais vous voyez, mais moi je ne peux pas accepter ça! – Mais vous devez accepter ça. – Mais ils n'ont pas le droit! Mais c'est une semaine d'école! – Mais elle va venir à l'école. Vous ne pouvez pas imposer à une famille de faire partir pendant cinq jours son enfant, il y a peut-être des raisons familiales qui n'ont pas à

être partagées avec nous, qui président à cette décision. Et il faut l'accepter.» On voit cette attitude-là qui ressort plus fortement, maintenant, au niveau de ces parents qui outrepassent, qui ne rentrent pas dans ce qu'on attend d'eux, en fin de compte [Christine_scolaire].

Nous voyons donc ces cadres intermédiaires (1) se donner pour rôle de trier entre les différentes normes, contraintes et injonctions émanant du sommet de l'État ou de leur institution, (2) le faire en affichant ou en taisant au contraire les motifs de leur transgression. Tout cela suppose un tissu prescriptif transparent, connu et interprétable par les acteurs. Mais en réalité, la contrainte normative est plus subtile et plus ambiguë. Elle peut se loger dans l'opinion du supérieur de proximité, qu'il faut consulter pour connaître notre marge de liberté, ou au contraire ignorer si l'on redoute qu'il s'alarme par notre faute et vienne nous contrarier.

Parfois, le directeur prend une initiative qui lui est ensuite reprochée par sa hiérarchie: on lui intime l'ordre 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 de réponse: cela peut le contraindre à décider seul, mais aussi à recevoir un contrordre à contretemps, donc à choisir, à l'avenir, de moins demander pour être moins 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 que de se retrouver 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 à leurs 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.

Actuellement je ne le sens pas, le soutien de ma direction. Je ne sais pas ce qu'elle pense du tout. Honnêtement, c'est 50%... Je ne suis même pas sûr que ce soit 50/50. Je n'ai aucun indicateur qui me fait dire que ça va dans tel ou tel sens. (...) Non, là j'ai des injonctions, des reproches qui sont faits, sans pour autant... (...) Mais le problème, c'est que quand ça se passe bien, il n'y a pas de raison que ça remonte. Alors, est-ce qu'il faut que je fasse remonter tout ce qui est régulé? C'est un peu ce que j'essaie de mettre en lumière maintenant. De dire voilà: tout ce qui s'est passé et qui est réglé, si je vous

transmets tout ça, vous me dites «mais vous n’avez pas à transmettre, c’est votre travail». Et en même temps, si je ne vous les transmets pas, j’ai ce genre d’attitudes qui sont du pseudo-soutien, et qui finalement par moments mettent plus la tête sous l’eau qu’autre chose. (...) C’est partagé par un certain nombre de personnes que, de toute façon il ne faut pas qu’ils entendent parler de nous. Ils n’entendent pas parler de nous, ça va. Ils en entendent parler, ils se font un souci fantastique. Mais le souci, c’est un souci de façade! [Charles_scolaire].

Les directeurs ne manquent donc pas de ressources pour faire face à leurs obligations, y compris en s’efforçant de transférer certaines charges vers le haut (ou le bas) de l’échelon hiérarchique dont ils sont responsables.

Ainsi, le rapport, non pas aux normes, mais à la *connaissance des normes* et de leurs modalités d’application, se construit de manière empirique, au gré des expériences de régulation – bonnes ou mauvaises – vécues dans le feu de l’action. La manière dont les directeurs «jouent» entre les strates de l’institution montre surtout comment leur conception du rôle peut conditionner les épreuves qu’ils vivent subjectivement. Celles-là mêmes qui seront analysées au chapitre suivant.

Vignette 2: Isaac et Simone, entre rôle de leader et rôle de garante

Isaac est directeur d’établissement scolaire. Cet établissement accueille une population particulièrement défavorisée, en comparaison du reste du canton, ce qui convient paradoxalement à Isaac et au rôle de leader qu’il entend jouer. Lorsqu’on l’interroge sur ses motivations, Isaac renvoie en effet et invariablement à ses racines: fils d’une famille ouvrière de la campagne vaudoise, il considère qu’avoir pu faire des études a été sa planche de salut; il est conscient du sacrifice que cela a impliqué pour sa famille. Ce sentiment de gratitude et la volonté de donner à son tour de lui-même à ses élèves constitue la base «idéologique» de son travail. Pour Isaac, le travail consiste d’abord à faire face aux besoins des élèves, y compris quand ceux-ci commettent des incartades ou des incivilités. Il souhaite aussi motiver voire contraindre les enseignants à s’impliquer malgré les difficultés. Mécontent des limites de ses prérogatives, Isaac met volontiers l’absence quasi-totale de pouvoir formel des chefs d’établissement en avant: sans droit d’engagement ni de licenciement, il se dit contraint de louvoyer entre prise d’influence, propositions, suggestions et rappel à la norme pour faire avancer son établissement. Finalement

son rôle a beaucoup consisté à défendre la réputation de son école au dehors. Elle souffre d'une mauvaise image auprès des parents, du corps enseignant et même des collègues directeurs. Isaac est touché par cet état de fait, car malgré des efforts conséquents pour améliorer le sentiment de sécurité dans et aux abords de l'établissement, la mise en place d'un conseil des élèves et une bonne collaboration avec les autorités locales, l'image de l'école, si elle s'est clairement améliorée vue de l'intérieur, reste assez peu reluisante pour la population. Pire, tous les efforts entrepris pour améliorer la situation sont irrémédiablement détruits au moment où la presse monte en épingle un fait divers touchant les élèves, ce qui se produit périodiquement, notamment en matière de mœurs. Isaac souffre de cette situation, parce qu'il juge que son rôle devrait être de rendre l'établissement formateur, pas juste présentable à l'extérieur: «Tout le monde peut apprendre, mais pas dans n'importe quelle situation.»

Après avoir exercé le métier d'institutrice, Simone est pour sa part devenue directrice d'un établissement scolaire, dans un milieu socialement mixte à dominance de classes moyennes. Simone est novice dans la fonction, qui vient d'ailleurs d'être créée dans le canton. Elle se pose en garante, non seulement des règles et des directives qui sous-tendent le travail des enseignants (et le sien), mais aussi – et au-delà – des valeurs et de l'éthique de la profession qui donnent sens et légitimité à l'appareil prescriptif. Un incident critique illustre ce double niveau de régulation: lorsque trois enseignants veulent empêcher une élève désobéissante de partir en camp, Simone cherche à les convaincre que ce n'est pas la solution. Les maîtres lui répondent alors: «Mais y a-t-il une règle pour nous interdire ce genre d'interdiction?» D'abord désarçonnée, Simone finit par reconnaître que le règlement n'interdit pas aux enseignants d'interdire l'accès aux camps, mais que ce n'est pas la question: il faut se demander si la sanction est adaptée, juste et proportionnée. De son côté, elle ne voit pas comment la justifier: elle se voit donc forcée de s'y opposer. Simone semble considérer que son autorité repose sur deux légitimités: premièrement, référer ses prises de position aux valeurs fondamentales de l'école (former les élèves, de manière la plus pertinente et la plus juste possible); deuxièmement, écouter ses interlocuteurs, leurs inquiétudes, leurs arguments, et, quand elle n'est pas d'accord avec eux, les convaincre de la validité de son propre raisonnement. Certains enseignants aimeraient qu'elle impose son pouvoir par moments, mais elle ne veut pas le faire si elle pense être en tort. C'est une première source de difficulté. Mais Simone ne veut pas non plus imposer sa modération à l'équipe: elle

cherche là aussi à convaincre plutôt qu'à agir d'autorité. En salle des maîtres, elle dit par exemple: «Je peux et je veux vous défendre, mais je dois être convaincue que tout a été fait auparavant selon les normes de l'institution et de la profession». C'est la seconde difficulté. Au bout de cette logique, Simone demande autour d'elle des validations, non seulement de sa manière d'agir, mais aussi de penser: elle consulte sa propre direction, ses collègues, voire des conseils externes. Simone cherche à agir et penser justement, mais aussi à faire en sorte que ses subordonnés soient d'accord avec elle. Ce style de leadership – pas seulement négocié, mais cherchant à produire l'assentiment – demande du temps d'échanges, de dialogue, d'expression des points de vue, de recherche de consensus, de mise en scène de ses doutes, pour «faire tenir» la situation. D'où l'impatience et l'irritation des certains acteurs, qui aimeraient moins soupeser les décisions que les accélérer, surtout si elles vont dans leur sens.

CONCLUSION:

ENTRAÎNER, CONTRAINDRE, SOUTENIR... ET COMPOSER

Que retenir de cette analyse? Comment les directeurs que nous avons interrogés et observés dans leur établissement conçoivent-ils le rôle qu'ils sont supposés jouer, entre celui qu'ils sont *contraints* d'assumer et celui qu'ils *préféreraient* exercer? Nous avons choisi d'aborder notre matériau à partir du second terme de cette distinction – celui du rôle souhaité plutôt que du rôle assigné aux directeurs – pour remonter de là vers les attentes sociales («l'ensemble des conduites socialement attendues») réflexivement ressaisies, définies et problématisées en creux par nos informateurs.

En réalité, l'explicitation du rôle que les directeurs *souhaitent* exercer ne fait pas l'impasse sur leur perception des attentes sociales (ou du rôle assigné). Au contraire, elle fait apparaître cette perception en mesurant l'écart que chaque sujet peut ressentir entre ce qu'il aspire à être et ce qu'il se sent obligé de faire.

Même et peut-être avant tout au niveau le plus prosaïque des comportements qu'ils s'imposent, nos interlocuteurs montrent comment ils s'inscrivent d'abord dans un rapport préréflexif au travail à faire, puis dans une forme de remise en question de ces évidences au gré de ce qui vient empêcher, mettre en cause, voire finalement disqualifier ce qu'ils pensaient d'abord naturel d'assumer.

C'est une question que je me pose [par moments]. Est-ce que je suis dans mon rôle ou pas? J'ai commencé à prendre de la distance aussi. Par exemple, ce matin ma secrétaire dit: «Demain tu viens en voiture? – Non, je ne pense pas, je viens soit à pied, soit à moto. Pourquoi? – Il y a un colis à la poste!» Ça m'a fait tilt. Je vais chercher le colis à la poste avec ma voiture; à mon avis je ne suis pas à ma place. Ce n'est pas au directeur d'aller le chercher, à moins que ce soit exceptionnel. Ça peut aussi être une lettre que je tape; ce n'est pas à moi de le faire, Pas parce que c'est dégradant, mais je n'ai pas de compétences particulières dans la rédaction d'un courrier. Les secrétaires, c'est leur job. Ça, je ne fais plus, toutes ces petites choses-là. Je me rends compte que c'est aussi dans le cadre des relations. Mais je mets aussi la main dans quelque chose qui pourrait me prendre de l'énergie. Ça, ça se clarifie. (...) Il a fallu que je me détache petit à petit [Charles_scolaire].

Ne se prendre ni pour le postier, ni pour la secrétaire: il faut qu'une conduite soit jugée déplacée («je ne suis pas à ma place») pour qu'elle se détache de l'arrière-fond du travail qu'on estimait normal de faire auparavant («ça m'a fait tilt!»). Leurs cahiers des charges ont beau dire aux directeurs qu'ils doivent déléguer toute tâche de secrétariat... à leur secrétariat, l'idéal du management stratégique a beau leur être suggéré en formation, les relations de travail imposent leurs normes en situation. «*Qui a une voiture passe prendre les colis à la poste!*» Voilà une injonction comme une autre, une règle qui ne relève d'aucun texte légal, d'aucune norme ISO, mais dont l'ancrage et la légitimité sont peut-être d'autant plus forts dans la mentalité et l'inconscient collectifs. Pourquoi, en effet, forcer la secrétaire de direction à faire un détour? *A priori*, on perd du temps, c'est inefficace; on ajoute du volume à la circulation, c'est polluant; on ne partage pas le «sale boulot» avec ses collaborateurs, cela peut paraître arrogant. Pour se départir de cette morale spontanément pragmatique, écologique et égalitaire (et des attentes qui l'accompagnent), il faut attendre de soi-même quelque chose qu'on estime – à tort ou à raison – plus légitime encore: par exemple une conduite qui tranchera avec l'ordre des choses, mais qui rendra le travail désormais mieux divisé, conforme à ce qu'on en attend et/ou à ce qu'on *pense devoir* en attendre, *via* un surmoi à la fois personnel et socialement édifié.

Car concevoir son rôle le met à distance, mais cette conception ne se détache pas totalement du corps social et de ses phénomènes de domination, de normalisation, de conformisme ou de soumission. En témoins révélateurs de l'idéologie contemporaine (et paradoxale) du libre-arbitre et de l'autonomie du Sujet, les directeurs d'institutions socio-éducatives

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

- L'établissement et le travail idéal devraient fonctionner «sans rapport de force ni jugement» [Henry_socio-sanitaire].
- La hiérarchie devrait moins se soucier de «contrôler» que de «se féliciter» de l'activité du personnel [Alfred_scolaire].
- Les décisions devraient se prendre après avoir «mesuré la température» du terrain, pour «avoir les employés avec soi» [Ferdinand_scolaire].
- On devrait s'y tenir dès lors que «la majorité les a acceptées en confiance» [Darius_scolaire].
- Ce que l'autorité de tutelle attend, c'est que les directeurs soient «les garants» de la bonne marche et de la crédibilité de l'institution [Brigitte_scolaire].
- En cas de blocage, reste bien sûr la force de la prescription, de la règle, de la loi, mais «c'est l'argument bête et méchant» [Albert_scolaire].
- Finalement, les directeurs aimeraient «faire tenir» ou «faire tourner la baraque», éventuellement faire «bouger» leur établissement, mais autant que possible «sans jouer un rôle hiérarchique dans le sens formel, strict du terme» [Alfred_scolaire].

Tout se passe comme si le rôle espéré pour soi partait du rôle d'individu responsable attendu chez les autres. Les fonctions spécifiquement hiérarchiques d'entraînement, de contrôle, d'arbitrage et de police ne sont pas reniées, mais elles ne devraient idéalement s'exercer, pour l'essentiel, qu'en dernière extrémité. Rappeler qui est le chef est au mieux vécu comme un expédient d'ultime recours, tout le contraire d'une autorité à la fois intellectuellement et moralement légitime, présupposant et renforçant le souci et la capacité collective de bien faire.

Le couronnement du *chef démocratique* (Monod, 2012), en somme, serait de diriger en «recev[ant] de l'Autre le commandement de commander» (Lévinas, cité par Ulmann & Robin, 2011), ou, mieux encore, de conduire un établissement dont les dirigés partageraient et anticiperaient les attentes de la direction: de quoi atténuer le procès en *violence symbolique* dont l'école et le travail social ont historiquement fait les frais (Bourdieu & Passeron, 1970; Verdès-Leroux, 1978). Dans cette logique, la compétence du cadre doit s'apparenter à l'art de la guerre préconisé par Sun Tzu, ou aux ruses du pédagogue telles que les décrivait Rousseau dans l'Emile: elle fixe moins ses conditions *via* un pur et simple rapport de force, qu'elle ne les crée «négativement», «en creux», de manière à ce que le dirigé ait certes le sentiment d'agir à sa guise, mais en ne voulant, en vérité, que ce que le dirigeant aimerait qu'il veuille derrière lui!

Quelques chercheurs ont proposé des typologies de conceptions du rôle de cadre plus ou moins stabilisées: les directeurs d'école, par exemple, se verraient plutôt dans un rôle «relationnel», ou «organisationnel et gestionnaire» ou encore d'«administrateur et animateur pédagogique» (Boulvain, 2006; Rich, 2010); ils chercheraient un équilibre sans cesse renégocié entre les trois figures du «gestionnaire», du «pédagogue» et du «stratège» (Savoie-Zajc, Landry & Lafortune, 2007). Dans le travail social, on distinguerait les rôles «technique», «social» et «gestionnaire» (Bouquet, 2006). En somme, la triangulation renverrait – avec des nuances, mais un peu partout – au trois pôles (1) de la compétence-métier spécifique (les connaissances techniques, pédagogiques...), (2) de la relation humaine (le travail relationnel, social...), (3) d'un management centré sur le fonctionnement et/ou la transformation de l'institution (le rôle gestionnaire, organisationnel, stratégique).

Nos données nous incitent à formaliser davantage le type de tâches à réaliser que des fonctions plus abstraites à incarner (Hassani, 2007). Elles confirment les résultats de Baluteau (2009, 2012) qui, sur la base d'entretiens en milieu scolaire, affirme que les directeurs – et ce quel que soit le registre de la gestion, de la relation ou de l'expertise-métier – valorisent d'abord le rôle de leader consistant à «inciter et convaincre», bien avant les deux options par défaut se résignant à «imposer et commander» (quand la résistance des administrés est trop forte) ou «accompagner et soutenir» (quand elle ne l'est pas assez). Nous ajouterons pour notre part que ces trois séquences découpent moins le rôle souhaité en trois zones hermétiques qu'en trois positions à différencier en fonction des situations, et susceptibles de se répondre en permanence. Terminons en

illustrant ce phénomène et les conflits de rôles – source majeure d'épreuves – qui peuvent en résulter.

Premier recours: si les collaborateurs sont fragilisés (ou menacent de l'être), le directeur s'efforce de leur apporter son soutien en allégeant leur charge de travail, en assurant leur autonomie et/ou en valorisant leur engagement et leurs compétences.

C'est dans le soutien au métier que j'ai encore un rôle à jouer. Quand je vais dans une classe voir quelqu'un en difficulté, je dois être rassurant. Je dois intervenir dans la classe et dire des choses justes. Alors c'est ce que je dis devant les élèves aussi qui compte: il ne faut pas que ce soit n'importe quelles crétineries, il faut que ce soit crédible [Edgar_scolaire].

Pour protéger les professionnels, il faut donc – second recours – endosser le rôle de juge, de décideur et de prescripteur plus ou moins menaçant, contraignant les usagers au nom de l'expertise de l'institution et de l'intérêt commun et/ou supérieur dont elle est la garante. Une injonction plus ou moins péremptoire aide non seulement à parvenir à ses fins, mais elle permet aussi de concentrer sur soi la désillusion et le ressentiment qu'elle peut provoquer, et d'éloigner du coup ces sources de perturbation des personnes directement concernées.

L'institution travaille énormément avec les familles. De temps en temps au début j'étais co-intervenant parce qu'on est toujours avec deux intervenants. Si l'enfant est chez nous, ce n'est pas parce qu'il a, seulement lui, une difficulté, mais c'est parce qu'il est le reflet de quelque chose de beaucoup plus grave, plus large, systémique quoi. Et à ce moment-là, quand l'enfant vient ici, il y a toujours deux personnes qui suivent la famille, qui ont des entretiens réguliers avec la famille. Et là j'en faisais beaucoup au début. Puis je n'ai plus assez de temps pour le faire maintenant. Par contre, je continue de le faire dans des moments plutôt cadrants. Par exemple, lundi soir j'ai dû, alors là c'était dans le cadre du relais pédagogique, avec l'éducatrice du relais pédagogique, le doyen de l'établissement scolaire dans lequel est l'enfant et la psychologue de cet établissement scolaire, recevoir les parents pour leur dire que ce que nous voyons maintenant autour de cet enfant, c'est qu'il est en danger, c'est qu'il est en difficulté, et que nous trouvons nécessaire qu'il se passe quelque chose sinon qu'on était obligés de signaler. Donc là, c'était plutôt un rôle de cadre, c'est moi qui ai invité les parents, qui ai mené cette discussion et qui ai mis cet objet à menace ou enfin à défi [Félicien_socio-sanitaire].

Quand il y a un gros truc, une crise, (...) par exemple un signalement d'un élève au service de protection de la jeunesse ou à la brigade des mineurs, parce qu'il y a un gros machin, je prends en charge. Donc je protège, là, les enseignantes. Le reste... et puis les parents peuvent être furieux contre moi, ça ne m'empêchera pas de dormir. Je n'ai pas forcément besoin, moi, de garder le lien. Après quoi... Donc l'enfant peut continuer à venir à l'école et à progresser, même si les parents trouvent que je suis la dernière des imbéciles. Si c'est l'enseignant qui a cette position, l'enfant ne pourra pas continuer à progresser à l'école, parce que la directrice, c'est un moindre mal quelque part, j'ai le sentiment que c'est le rôle que je dois... [Anne_scolaire].

On ne sait pas si tu es vraiment avec l'équipe parce qu'ils font du travail de terrain ou avec la direction» [m'a dit l'équipe]. Moi je dis toujours aux équipes: «Arrêtez de vous poser cette question-là, vous vous faites du mal, parce que vous n'allez jamais la résoudre. Puisque le rôle du coordinateur c'est précisément, à la fois d'être suffisamment proche des gens du terrain pour pouvoir amener ça plus loin, mais en même temps de faire le lien entre un comité, la direction, et le terrain. Si vous voulez qu'il soit d'un côté plus que de l'autre, vous n'allez jamais vous en sortir. Par contre, vous devez intégrer le fait que vous travaillez avec ces deux dimensions-là. [Dave_socio-sanitaire].

Ces exemples montrent comment la fonction régaliennne peut s'exercer sur l'usager pour protéger le professionnel. Mais nous avons vu que le principe vaut aussi lorsqu'on inverse les positions (parce qu'il faut imposer leur devoir aux travailleurs au nom des droits du public) ou que le conflit oppose le bas et le haut de l'institution. Placé au centre d'un triangle reliant, à sa base, les usagers et les professionnels, puis ces deux pôles avec le sommet hiérarchique, le directeur joue finalement un rôle que nous avons déjà qualifié «d'intermédiaire», un rôle de médiation, de traduction et de communication entre trois groupes d'acteurs distincts mais interdépendants. Ce rôle implique forcément des tensions, des conflits et des incompréhensions, sources d'épreuves subjectives dont la deuxième partie de ce livre doit faire l'inventaire.

DEUXIÈME PARTIE

LE TRAVAIL À L'ÉPREUVE

Dans l'introduction de cet ouvrage, nous avons d'emblée souligné que le travail des directeurs des établissements scolaires et socio-sanitaires n'est pas qu'une liste ou même un organigramme de choses à faire, de dossiers ouverts, d'actions à mener et à justifier. Comme c'est le cas pour d'autres cadres, leurs activités, temps et lieux de vie peuvent être considérés comme le résultat d'un système de déterminants individuels, contextuels, organisationnels et technologiques qui s'influencent réciproquement (Guilbert & Lancry, 2005).

Les analyses des chapitres précédents montrent, d'une part, que l'activité professionnelle des directeurs d'établissement scolaire ou socio-sanitaire n'est pas très différente de celles des directeurs ou cadres œuvrant dans d'autres contextes et/ou domaines de travail (Garant, 1998; Mintzberg, 1984):

- leur travail est caractérisé par la brièveté, la variété et la fragmentation des tâches;
- les communications tiennent une place centrale dans leur activité;
- ils sont fort réactifs aux événements et préoccupés par les attentes à leur égard;
- leurs relations de travail avec leurs subordonnés prennent une place importante (presque la moitié du temps);

- leurs contacts avec leurs supérieurs hiérarchiques restent relativement formels, alors qu'ils entretiennent des relations multiples et complexes avec leur personnel, les usagers et les autres partenaires de l'établissement, y compris avec leur propre idéal, c'est-à-dire leur vision personnelle du métier, qui variera selon les avancées réalisées et les «déconfitures» subies (Baron, 2007);
- il existe un certain écart entre leur activité réelle et la définition prescriptive de leur rôle.

Ces mêmes analyses confirment les propos de Clot (1999) lorsqu'il insiste sur le fait que, quelles que soient la profession et la fonction, les activités «suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités» (p. 120), doivent être admises dans l'analyse:

Il faut regarder l'activité réelle, non pas comme un comportement ou une conduite observable et réalisée, mais, aussi bien, comme un champ de possibles et d'impossibles où ce qui ne peut être fait, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on désire faire, compte autant que ce qu'on fait (Clot, 1995, p. 3).

Les activités mises à mal sont constitutives de 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. Albert, directeur d'établissement scolaire, l'exprime à sa manière en nous disant qu'un cadre «se sent parfois trahi par sa hiérarchie qui donne l'impression de ne pas assez vous soutenir dans les épreuves».

FAIRE FACE AUX DÉFIS ET AUX CONTRADICTIONS

On parle d'«épreuve» dans le parcours de vie d'un individu – ou d'un collectif – parce que c'est le moment critique où il sera éprouvé et appelé à «faire ses preuves», à montrer sa capacité à affronter un obstacle, un défi, un dilemme lié à la vie sociale en général ou à l'exercice d'un métier en particulier. En même temps, le terme «épreuve» véhicule l'idée d'une certaine charge émotionnelle, voire de souffrances liées au sentiment de ne pas être à la hauteur du problème ou des attentes, de ne pas être en mesure d'assumer les conséquences des décisions prises ou à prendre, de ne pas être prêt à payer le prix de ses ambitions... En ce

sens, l'épreuve est aussi un moment *révélateur* de la capacité de persistance et de résilience (Cyrulnik, 2012, 2014).

Dans le monde du travail, dans la vie privée ou dans la vie sociale, les épreuves sont multiples. La façon d'y faire face se résume à trois stratégies fondamentales: 1. les affronter et combattre; 2. les ignorer, les refouler ou fuir, ne rien faire; 3. les laisser venir, subir, en assumant plus ou moins les conséquences. De nombreux ouvrages sont consacrés en ce début de XXI^e siècle (sans toujours les nommer en tant que telles) aux épreuves que vivent les individus. On y trouve des descriptions souvent poignantes de vécus de descente aux enfers suivies d'éventuelles renaissances. Traders repentis, addicts redevenus sobres, malades sortis de la dépression, membres de communautés jusqu'alors mis au ban, hommes et femmes ayant subi les conséquences de législations peu adaptées aux temps modernes, cadres ayant vécu ou se sentant menacés par le *burnout* et militant en faveur d'une nouvelle conception des rapports de travail au sein des organisations... La littérature, tant romanesque que scientifique, ainsi que la filmographie ayant comme objet l'épreuve et ses conséquences psychosociales, voire ses issues plus ou moins probables, abondent en ce moment et prolongent la tradition du récit plus ou moins héroïque.

Dans cette *deuxième partie* de notre analyse, nous allons privilégier une définition du concept d'épreuve plus théorique et reliée à la recherche sociologique. Ceci ne limite pas d'emblée les contours et acceptions multiples qui lui sont associés, mais permet en même temps d'adopter une argumentation fondée sur l'idée que la réalité de la vie des acteurs modernes est marquée par l'instabilité des statuts et des trajectoires, tout en restant scandée par des vécus partagés par une majorité des acteurs concernés. Leur formation n'aura jamais été aussi longue, leur orientation dépendant aujourd'hui de la réussite aux multiples examens et moments de sélection qui marquent les carrefours préfigurés. Depuis une trentaine d'années, la vie professionnelle et privée des acteurs est ainsi devenue marquée par les ruptures et reconversions, subies ou volontaires (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010).

Dans les domaines du scolaire, du social et de la santé qui nous intéressent ici, ces ruptures ont été causées par deux courants interdépendants et, pourtant, étroitement articulés: d'une part, la transformation des rapports de travail au sein des institutions publiques qui ont adopté de nouveaux modes de gestion et de régulation (Maroy, 2008, 2013); et, d'autre part, la professionnalisation des métiers. Au cours de ce processus,

le statut d'exécutant des directeurs d'établissement a connu une évolution importante vers un statut de professionnel expert (Barbier, Chauvigné & Vitali, 2011). Cette évolution a certes entraîné une meilleure reconnaissance de leur fonction, plus ou moins codée par l'échelle salariale, le règlement et la loi. Mais l'effort qui leur est aujourd'hui demandé va bien au-delà de leur contribution productive à la gestion de l'établissement et à la mise en œuvre des ordonnances livrées par l'autorité politique dont ils dépendent: ils doivent faire preuve d'«intelligence au travail», d'une «compétence à vivre» (Jobert, 1998, 2014) sans lesquelles il leur sera difficile de faire face aux contradictions qui traversent les sociétés et les institutions modernes, de survivre aux échecs qui caractérisent tout travail en milieu éducatif et social, d'affronter les résistances, ambivalences et peurs du changement de leurs collaborateurs et divers partenaires, de composer avec leurs capacités et limites en continuant à les respecter et à dialoguer avec eux.

L'ÉPREUVE: FACE SUBJECTIVE DES CONTRAINTES OBJECTIVES

Au vu de ce qui précède, l'épreuve est donc tendue entre plusieurs conceptions. Parmi les nombreuses définitions et acceptions sociologiques existantes de ce concept (Barrère, 2004, 2006; Boltanski & Thévenot, 1991; Caron & Gaglio, 2007; Derouet, 2000; Lhuillier, 2006; Martuccelli, 2002, 2006, 2015; Périlleux, 2001), nous nous référons plus spécifiquement à Boltanski et Thévenot ainsi qu'à Martuccelli, pour définir l'épreuve comme un *défi* que les individus sont *contraints d'affronter*. Cette définition large a le mérite d'inclure un grand spectre de situations: l'étudiant qui prépare son examen final, le créateur d'une start-up qui se lance à l'aventure, l'athlète qui s'entraîne durement en vue d'une future compétition, la mère qui élève seule ses enfants, le requérant d'asile qui espère construire une nouvelle vie. Le seul point commun de ces situations, c'est qu'elles exigent des individus une forte mobilisation personnelle, sans laquelle ils ne parviendront pas à réaliser leur projet, ni à affronter les obstacles qui se mettent sur leur chemin.

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

Grosso modo, l'épreuve peut être définie par quatre grandes caractéristiques:

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

Plus près du monde scolaire et social qui représente notre champ d'investigation, nous nous référons à Barrère (2004, 2006) pour concevoir les épreuves que vivent les directeurs d'établissement scolaire, social ou socio-sanitaire comme la «face *subjective*» (individuellement ressentie) des contraintes *objectives* (structurellement définies) qu'ils rencontrent dans leurs différentes tâches ou faisceaux de tâches. Les épreuves se définissent ainsi par des *tensions structurelles* qui traversent les systèmes publics dans lesquels les directeurs sont appelés à exercer leur fonction en affrontant une complexité qui, selon Morin (1977):

[...] surgit là où l'unité complexe produit ses émergences, là où se perdent les distinctions et clartés, là où les désordres et les incertitudes perturbent les phénomènes, là où [...] les antinomies font divaguer le cours du raisonnement... [...] La complexité correspond, dans ce sens, à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires. (pp. 377–379)

Selon les individus et le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent, les épreuves du métier se manifesteront, seront vécues, éprouvées et surmontées de manière diverse. Se succédant et se chevauchant au fur et

à mesure de la progression de chacun dans sa vie professionnelle, elles décideront de la coloration de leur expérience professionnelle et marqueront leur trajectoire ultérieure.

Les individus subissent les épreuves d'une manière *a priori* indéterminée: ils leur donneront, leur trouveront après-coup un sens selon qu'ils s'en seront acquittés ou non. Cependant, l'irruption des épreuves dans leur vie ne s'organise pas à l'improviste. Selon l'expérience subjective de chacun, elles apparaissent comme une suite d'étapes où peuvent s'accumuler les revers du destin ou des réussites qui influenceront leur future vie, tant privée que professionnelle.

L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste à notre avis à pouvoir écrire *l'histoire de vie collective* en fonction des récits que font les acteurs de leur quotidien, soit spontanément, soit parce qu'ils y sont incités suite au constat partagé d'un problème existant. Nous avons en même temps tenu à rendre justice au caractère ouvert des épreuves dans leur apparence et dans leur issue au niveau de l'individu, tout en postulant que ni leur organisation, ni leur succession ne pouvaient être entièrement arbitraires dans le contexte – historique et politique – dans lequel nous menions notre enquête.

Pour le dire encore autrement: la notion d'épreuve – intimement autant que socialement, et en définitive subjectivement vécue par les acteurs concernés – est à notre avis centrale pour rendre compte, autrement que sous la forme d'une hiérarchisation descendante, de l'articulation entre les tensions structurelles naissant des antagonismes existants et les stratégies individuelles d'occupation des places sociales. L'identification des épreuves rencontrées par les directeurs aiderait donc à comprendre comment les situations du travail réel (qui sont parfois d'emblée perçues comme «banales») peuvent devenir sources d'inquiétudes métaphysiques et de mal-être, voire d'une souffrance qui, non seulement «forgera» les individus (Martuccelli, 2006), mais influencera aussi leur conception collective du métier.

SIX ÉPREUVES EMBLÉMATIQUES

D'un point de vue empirique, l'analyse des données confirme que tous les directeurs d'établissement interviewés et observés au cours de notre recherche rencontrent des épreuves tout au long de leur vie professionnelle. Les chapitres précédents ont montré combien ces directeurs peu-

vent se trouver écartelés entre leur représentation idéale du métier et les exigences de la réalité quotidienne, entre les attentes souvent divergentes de leurs interlocuteurs (hiérarchie, professionnels, collaborateurs administratifs, usagers et autres partenaires), par rapport auxquels leur fonction d'interface les désigne comme le «go-between» par excellence. Ils se trouvent en première ligne pour subir, certaines fois à leur insu et souvent à leurs dépens, les conséquences des antagonismes qui se situent entre l'individu et la société, l'unité et la diversité, la dépendance et l'autonomie, le maintien de l'existant et le changement, l'ouverture et la fermeture, l'harmonie et le conflit, l'égalité et la différence.

Au gré de nos analyses, nous n'avons pas retenu les (pourtant nombreuses) «difficultés» que nos interlocuteurs ont évoquées et décrites comme étant «lourdes», «gênantes» ou encore «usantes». Nous les avons écartées dans la mesure où:

- elles semblaient être associées à des «accidents de parcours» survenus au moment de l'entrée en fonction, résultant d'une surcharge momentanée ou encore provoqués par certains malentendus;
- tout indiquait qu'elles pouvaient être résolues à condition que les acteurs impliqués fassent preuve «d'un peu de bonne volonté», clarifient les règles de jeu, s'accordent pour trouver des solutions communes, et enfin développent certaines habilités ou savoirs d'action manquants.

Nous avons finalement retenu six épreuves «majeures» ou «emblématiques» dont chacune:

- représente un *défi socialement produit* et inégalement distribué, auquel les directeurs se trouvent *personnellement et subjectivement confrontés*, au vu des antagonismes structurellement existants et des tensions objectives qui en résultent;
- nous a semblée centrale pour capter *l'évolution en cours* du métier de directeur, parce qu'elle permet de rendre compte, sans tout ramener à une hiérarchisation formelle, du rapport entre *les transformations structurelles* et *les subjectivités des personnes concernées*;
- se décompose en plusieurs facettes qui ont émergé et/ou se sont regroupées selon les phases successives d'analyse auxquelles nous avons soumis les matériaux récoltés.

Pour faciliter la lecture de cette partie, nous représentons schématiquement ici (figure 5) les six épreuves que nous allons tour à tour expliciter, y compris du point de vue des formules synthétiques que nous avons choisies pour les baptiser.



Figure 5. Six épreuves emblématiques.

Nous déclinerons chacune des six épreuves en plusieurs sous-épreuves, dont l'impact subjectif et définitif dépendra des contextes spécifiques dans lesquels les directeurs sont amenés à exercer leur métier, mais ne manquera pas de susciter des évolutions, de «forger» leur perception de soi et de leur métier, tant à l'intérieur des faisceaux d'épreuves qu'entre et au-delà d'elles. La présentation linéaire à laquelle nous contraind la forme écrite ne signifie pas que l'on puisse établir un ordre particulier et/ou systématique concernant l'ordre d'apparence des épreuves ou encore anticiper la «pénibilité» avec laquelle elles sont vécues. Certaines épreuves sont plus dures à vivre en début de carrière (Progin, 2017), mais «les choses graves leur tombant dessus» peuvent se présenter à tout moment de la trajectoire professionnelle des directeurs. Selon les évolutions et configurations momentanées du contexte sociopolitique, le climat et la culture professionnels de l'établissement dans lequel nos interlocuteurs exercent leur fonction, leur histoire de vie professionnelle et personnelle, leurs sentiments de réussite ou d'échec vécus face aux épreuves précédentes et les compétences qu'ils seront parvenus à développer en relevant les défis qu'elles représentent, les directeurs perce-

vront, géreront, affronteront et dépasseront les nouvelles épreuves de manières fort différentes et n'en retireront pas les mêmes bénéfices. Nous verrons subrepticement, au passage et surtout dans la partie conclusive de l'ouvrage, comment les directeurs parviennent, au gré de leur expérience professionnelle et grâce aux compétences développées, à transformer les épreuves vécues en autant d'occasions de développement professionnel et personnel.

Malgré ces considérations, nous avons fait le choix de présenter les épreuves en passant du vécu intime («urgences ralenties et «partenariats défiants») au vécu interpersonnel («exigence reconnaissante» et «communication stratégique») pour ensuite terminer avec la dimension collective, institutionnelle et en même temps identitaire («autonomie contraignante» et pouvoir de service»). En optant pour ce type de présentation, nous avons voulu, d'une certaine manière, orienter les réflexions du «for intérieur» au «for extérieur», au sens étymologique du terme «forum»: du privé au public, de la réalité intime au débat politique, en passant par les enjeux identitaires, les défis à relever, les contradictions à dépasser. C'est une manière de lire les données pour aller du particulier au général, de l'individu au collectif, en établissant les liens entre les propos récoltés, la théorie de l'épreuve et la littérature existante.

Chapitre 4

Des urgences ralentissantes

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

*Ce qui est intéressant, c'est de pouvoir avoir du plaisir dans ce qu'on fait,
et, qu'on le fasse à titre privé ou professionnel, peu importe,
de trouver son équilibre. [Kurt_scolaire]*

Le travail des directeurs est marqué par une course permanente après le temps: par la difficulté de s'octroyer des arrêts d'agir; par l'impossibilité chronique de capitaliser les savoirs d'expérience en les transformant en compétences de gestion et de pilotage conscients et permettant de suivre l'évolution de sa propre professionnalité; par le sentiment parfois astreignant de rester cantonné à la mise en place de routines et d'automatismes difficilement repérables. Certes, tout va vite et les impératifs se succèdent, mais c'est cette constante accélération qui peut donner l'impression que les urgences ralentissent finalement ce qui devrait être la «vraie occupation».

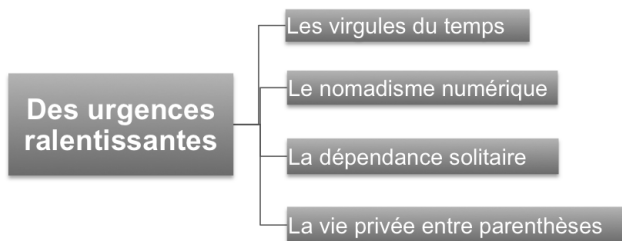
L'analyse des semainiers établis par les directeurs (voir chapitre 1 de cet ouvrage) entraîne une première constatation: leur métier se caractérise par un travail conséquent composé de tâches multiples, plus ou moins prévisibles, qu'ils réalisent en mordant sur leur vie privée. Ils sont nombreux à souligner que leurs semaines de travail comptent facilement 50 heures, voire davantage durant certaines périodes de *rush* bien identifiées. Comme dans la plupart des métiers à responsabilités, il est en outre difficile d'oublier ses soucis en rentrant chez soi: les dossiers en cours et les problèmes qui leur sont associés poursuivent les directeurs bien au-delà des quatre murs de leur bureau.

Difficile, d'autre part, de mener une tâche de bout en bout; l'imprévu et les impatiences s'immiscent dans le travail, reléguant d'autres dossiers au second plan et favorisant le *zapping*. Nous avons déjà cité Barrère (2006) qui considère que les directeurs sont amenés à composer entre trois temporalités: celle du cycle institutionnel (les dossiers rythmant l'année scolaire ou civile), celle de l'urgence (qui fait brusquement irruption) et celle du projet (qui sert de variable d'ajustement). Ils doivent concilier ces différences de *tempo* sans perdre le fil, faire face aux urgences incontournables en mettant de côté des dossiers en cours, négliger ainsi des aspects du travail qu'ils considèrent importants, consacrer moins de temps qu'ils n'aimeraient à de nouvelles approches déontologiquement et professionnellement plus intéressantes et convaincantes... Assaillis par ces difficultés, certains directeurs ont le sentiment d'exercer un métier impossible, qui demande un dévouement et une implication sans limites. Composer entre la mission qu'on s'assigne et la vie hors du travail représente l'une des épreuves majeures que chacun des directeurs interrogés a dû affronter au cours de sa vie professionnelle, sans forcément parvenir à trouver *la* solution idéale. Tous subissent les conséquences d'une augmentation apparemment endémique des tâches et des responsabilités, qui ne cadre pas avec des temporalités incompressibles, en dépit – et peut-être à cause – des nouvelles théories de la gestion, du développement de compétences de *time management*, mais également d'une conscience toujours plus pointue de ce qui compte vraiment.

On sait qu'à la recherche du temps perdu, Proust se fiait moins à sa mémoire qu'au surgissement d'images, de sensations, d'évocations porteuses de souvenirs involontaires. L'incessant retour du passé dans le présent, le flux de la vie qui jamais ne s'arrête, rendaient impossible un récit linéaire. Les digressions du romancier sont nombreuses. À la manière du travail incessant de notre pensée, sa narration se dilue, ronronne comme les fonctions végétatives du corps humain. Le lecteur se voit obligé à trouver les éléments significatifs dans une sorte de bain intemporel où quelques certitudes émergent au fil du temps, à force de lire, relire, identifier les moments de rupture dans ce bercement ininterrompu. Le travail de direction a quelque chose de cette fluidité, non seulement dans l'esprit des directeurs, mais aussi du point de vue dégagé de l'observateur. Les difficultés de gestion du temps ont déjà été rencontrées dans les chapitres précédents. Il nous semble toutefois utile de reprendre ces analyses à partir du fil conducteur des épreuves, pour mieux saisir l'impact (à la fois brutal et évanescent) du facteur temps sur

la manière dont le métier, son sens et ses contraintes plus ou moins usantes sont vécus par les directeurs. Nous avons ainsi choisi de mettre en tension la gestion routinière et celle de l'imprévu, les temporalités courtes et longues, le travail sur site et le télétravail, la prise en compte des demandes et leur sélection, la capacité d'équilibrer maintien des routines et innovation. De ces constats se dégagent les quatre facettes suivantes de l'épreuve identifiée (figure 6):

Figure 6. L'épreuve des urgences ralentissantes.



LES VIRGULES DU TEMPS

Les «virgules du temps», expression empruntée à Pelletier (1995), rythment le défilement des journées, entre zapping permanent et difficulté de s'aménager des temps libres, pour souffler et réfléchir «à tête reposée». Tout au long des entretiens et des périodes de *shadowing*, leur sentiment de dispersion et de précipitation a été évoqué par les directeurs. Tous témoignent de son emprise dans le quotidien, tous disent passer leur temps à travailler dans des temporalités déterminées par l'urgence. Travailler dans ces temporalités incertaines engendre un jonglage incessant entre différentes tâches à assumer en dépit des imprévus qui s'y ajoutent. Comme le tourneur d'assiettes court de l'une à l'autre pour éviter qu'elles ne versent, le cadre surveille un peu tout en permanence, pour «relancer» chaque dossier dans les temps.

Les directeurs sont en même temps nombreux à souligner les aspects positifs de ce morcellement, à estimer, comme dira l'un d'entre eux, que «les interruptions régulières, soit par un téléphone, soit par un rendez-vous, rendent ce métier extrêmement varié et en ce sens, fort intéressant» [Harry_scolaire]. D'autres (ou les mêmes) dénoncent cependant

une réalité quotidienne coûteuse, qui les contraint à constamment sauter du coq à l'âne, à mener rarement une tâche de bout en bout, à réfléchir sur-le-champ aux tenants et aboutissants des actions en cours:

On passe d'un truc à l'autre, paf, il faut changer. Génération zapping. [...] C'est peut-être le résultat de la proximité, c'est peut-être le fait d'être là et que les gens viennent avec leurs problèmes. [...] Ce qui me manque juste, c'est des moments où on peut rédiger un dossier. Là, dernièrement, j'ai monté tout un truc sur la différenciation [...], c'est un document que j'ai eu de la peine à faire, parce que je n'arrivais jamais à trouver du temps pour le faire [Barack_scolaire].

S'ils savent à la fin de la journée qu'ils ont passé un certain nombre d'heures à travailler, ils peinent en même temps à pointer ce qu'ils ont en effet réalisé.

J'ai passé une journée hier, je suis partie à 20h30 le soir, je me suis dit: «Mais qu'est-ce que j'ai fait?» Et finalement, je n'ai pas l'impression d'avoir fait un volume important de travail. Et en fait, je n'ai pas arrêté. Mais je n'ai pas perdu mon temps pour autant. Je n'ai pas l'impression d'avoir été inefficace. [...] C'est plein de petites choses, de petits moments. Et oui, finalement, au bout du compte quand on les met bout à bout, ça fait bien un dossier [Christine_scolaire].

La plupart des directeurs s'accordent pour affirmer que l'urgence empêche de lever le pied, de réfléchir, de «lever le nez du guidon». Ils témoignent de leur difficulté à jouer le rôle d'une force de proposition, à être créatifs et innovants. Ils se sentent forcés de jouer à l'«extincteur de feux» ou au «pompiers de service» au lieu de pouvoir exercer un véritable leadership transformationnel.

Ce que je déplore par contre de plus en plus, c'est le manque de temps pour la réflexion. On est dans le faire, dans la réaction; on n'a pas assez de temps, ou alors il faut piocher pour trouver du temps pour anticiper. [...] On prend comme ça pendant la semaine deux heures à six personnes, on réfléchit le week-end, le soir, on s'envoie des emails, etc. Mais on n'a pas tout à coup une journée ou deux tranquilles pour analyser [Joseph_scolaire].

Moi je ne peux pas juste me dire: «Demain, j'ai une solution». Il faudrait plus de mûrissement ou de maturation. Parce que je pense que quand on aura un peu plus de recul et d'expérience, ce sera beaucoup mieux [Barbara_scolaire].

S'y ajoute pour certains le sentiment qu'une épée de Damoclès plane au-dessus de leur tête. Ce sentiment est souvent renforcé par un certain isolement, par l'absence de ressources facilement mobilisables, ainsi que par le souci (surtout chez les débutants) de commettre des erreurs, de ne pas être à la hauteur des défis à relever. Par méconnaissance du cadre légal, beaucoup de directeurs ont tendance à s'imputer les erreurs qu'ils pourraient commettre en matière de sécurité, de suivi des collaborateurs fragiles et d'incidents majeurs survenus en leur absence. Enfin, la judiciarisation médiatisée des relations entre usagers et professionnels a pour corollaire une dramatisation des risques. Les directeurs vivent ainsi continuellement au cœur d'une tornade d'activités, tout en étant sans cesse à la recherche des quelques espaces-temps indispensables pour se donner des moyens de ne pas agir dans la précipitation, mais de le faire au contraire avec méthode et en connaissance de toutes les implications (Knüsel, 2010).

Vignette 3: Gérard, catalyseur émotionnel

Gérard dirige depuis une vingtaine d'années un établissement médico-social. Il est secondé par une équipe de cadres responsables des différents secteurs: les soins, l'animation, la cuisine, l'intendance, le service technique, l'administration. L'établissement se situe dans une magnifique propriété; une ambiance claire, propre et soignée se dégage, avec un rythme adapté aux besoins des résidents. Pour accompagner des personnes souffrant de troubles psychiques, de démences et de désorientations, il est indispensable que l'institution offre un cadre de vie agencé et structurant. Si l'organisation de la vie quotidienne se déroule de manière précise et régulière, un espace de liberté et de mouvement à l'intérieur de ce cadre est alors possible pour les résidents. Au fil des années d'expérience, Gérard a pris conscience que pour assurer une complémentarité optimale entre les services, l'organisation devait être rigoureusement définie, parfois même à la limite de la rigidité en ce qui concerne les horaires. Les collaborateurs doivent être au clair sur ce qu'ils ont à faire et avoir conscience du fait que toute désorganisation a des répercussions sur les liaisons entre les différents services et prêterait les résidents. Gérard a une vision très affûtée du système institutionnel; il se sent concerné et est au courant de tout ce qui se passe dans la maison tant au niveau de l'ensemble des collaborateurs que des résidents et de leurs familles. Il gère de manière ferme et responsabilisante ses collaborateurs.

Il est très présent dans les décisions prises à tous les niveaux, mais laisse en même temps une part d'autonomie importante à ses adjoints et sait rester à distance pour garder une position de tiers. Il a une grande disponibilité dans les moments de «circulation» et règle de manière quotidienne et «orale» toutes les questions qui demandent de brefs ajustements; il se dit réactif sur les petites choses et prend par contre le temps de soigner la réflexion dans les questions plus importantes. Les colloques sont hebdomadaires avec ses cadres et avec l'animation et il participe ponctuellement aux autres colloques. Chaque colloque a une fonction bien définie et Gérard veille à ce que les objectifs soient clairement établis afin que chaque personne sache ce qui est attendu d'elle.

Pour illustrer ce qui fait épreuve dans sa vie professionnelle, Gérard cite des événements qui provoquent une forte charge émotionnelle. Il prend comme exemple les suites d'un accident survenu sur le territoire de l'établissement avec pour conséquence le décès d'un résident. En plus des émotions liées au deuil subit, les questions de responsabilité et de culpabilité reliées à l'accidentel provoquent des réactions émotionnelles fortes pour la famille proche et pour l'ensemble du personnel de l'établissement. En tant que directeur, il s'agit d'une part de faire face de manière professionnelle, mais aussi de savoir s'occuper de soi vis-à-vis de ces émotions, de se donner les moyens de gérer les mouvements intérieurs provoqués. Car ce qui est attendu du directeur par les membres de la famille (pouvant réagir de manière passionnelle) et par les membres de l'équipe, ce n'est pas qu'il exprime ses propres émotions, mais c'est qu'il prenne soin d'eux et réagisse avec doigté et efficacité. C'est très rapidement qu'il s'agira de prendre connaissance des événements à l'interne, de formaliser avec l'équipe ce qui s'est passé, de vérifier l'adéquation du suivi aux normes institutionnelles, mais aussi de prendre soin de la famille proche, de communiquer avec pertinence à l'interne et à l'externe. Il est éprouvant de subir ces mouvements émotionnels très puissants, d'être un réceptacle de l'ensemble (manifestations de chagrin, de désespoir, d'angoisses ou mouvements de colère). Dans le quotidien d'un EMS, le renoncement, la tristesse de voir son parent ne plus reconnaître ses proches ou de constater une évolution régressive, sont à l'avant de la scène. La dynamique de l'espoir est faible, même si les projets institutionnels tentent de trouver la voie entre une douce tranquillité de vie et une mise en mouvement stimulante. Gérard relève ce rôle de «catalyseur émotionnel» comme l'un des éléments constitutifs de cette «solitude du directeur».

LE NOMADISME NUMÉRIQUE

À l'heure des nouvelles technologies accessibles partout et en tout temps, la séparation entre travail dans et hors de l'entreprise s'amenuise dans une grande partie de professions. Si le télétravail était inconcevable dans les deux secteurs scolaire et socio-sanitaire il y a peu de temps encore, le travail nomade s'y étend aujourd'hui grâce aux outils et aux réseaux modernes dont les directeurs – certaines fois contre leur gré – sont devenus des utilisateurs assidus.

En gagnant en mobilité, c'est non seulement la façon de travailler, mais aussi la perception du travail qui est en train de changer (Rousseau, 2013a, 2013b). La frontière entre vie privée et vie professionnelle s'atténue. Libérant des contraintes du bureau comme du domicile, le nomadisme numérique permet d'être partout connecté au monde, de rester tout le temps réactif et performant, même en déplacement, même en réunion, même en session de formation.

Les nouveaux moyens numériques contribuent cependant non seulement à multiplier les interactions (leur hiérarchie ou leurs adjoints informent voire sollicitent par exemple en temps réel les directeurs, où qu'ils se trouvent), mais elles obligent aussi à interroger le devoir d'être disponible en permanence. Deux philosophies principales sont en tension: être toujours connecté et disponible, répondre rapidement, comme le favorisent les courriels, les textos et les réseaux sociaux; ou au contraire, ouvrir sa boîte de réception ou consulter son téléphone deux à trois fois par jour, comme on le faisait auparavant. Au final, faut-il rester en ligne, au risque de s'éparpiller et d'induire un habitus de réponse immédiate, voire précipitée, ou vaut-il mieux se fixer des limites, au risque de ne pas être à jour et mécontenter ses correspondants?

Avant, mon mail était ouvert en permanence et j'avais une alerte quand un nouveau mail arrivait. Ça, ça m'interrompait dans mon travail, car l'esprit voulait vite aller voir, il y a de l'information [Félix_scolaire].

C'est vrai qu'on ne délivre pas n'importe quel message avec n'importe quel canal. Quels que soient les mots qu'on utilise. Avec les courriels, actuellement, c'est vrai qu'on aurait tendance à ce qu'il y ait une pression pour qu'on réponde relativement rapidement, et selon la manière de répondre, c'est mal perçu. Parce qu'effectivement, on a un style de réponse qui est différent quand on communique par courriel ou courrier ou oralement. L'oral nous permet de mieux... de nuancer beaucoup plus les choses; l'écrit ça laisse des traces sur lesquelles on peut buter, beaucoup plus sur le mot que

sur le message. Voilà. Donc je pense qu'il y a aussi la difficulté du canal utilisé [Anne_scolaire].

Si la grande majorité des répondants mentionnent cette tension, chacun d'eux développe sa stratégie d'ajustement, afin de s'aménager des espaces de travail non interrompu. En amont, plusieurs directeurs suggèrent de demander aux interlocuteurs de rassembler leurs demandes dans un même message, afin d'éviter la surcharge et de favoriser le classement. Une fois reçus, certains d'entre eux préfèrent se fixer des moments précis, trois fois par jour, pour consulter leur courriel; d'autres en traitent au contraire autant que possible le matin, puis soldent le reste lors des moments de battement; une directrice dit même «angoisser» à l'idée de manquer quelque chose, et s'empresse de traiter les messages au fur et à mesure de leur arrivée, lorsque son emploi du temps le permet.

LA DÉPENDANCE SOLITAIRE

Nos données montrent à quel point les directeurs sont constamment en contact avec un grand nombre d'interlocuteurs. Pratiquement à l'unanimité, ils font toutefois part d'un sentiment d'isolement important. Pour plus de la moitié, cela a été la découverte d'une réalité surprenante, et souvent douloureuse: ils se trouvent enfermés dans un inter-espace qui les éloigne à la fois de leurs collaborateurs, de la hiérarchie, des familles et d'autres groupes d'acteurs par rapport auxquels ils sont souvent amenés à prendre position et/ou à trancher, quitte à ignorer les fâcheries et la perte de confiance que leur décision peut déclencher.

Parmi leurs collègues (et alliés) les plus proches, les directeurs citent sans hésiter certains membres de leur équipe de direction (lorsqu'elle existe). La cohésion au sein de ces équipes peut toutefois s'avérer difficile, voire fragile dans la mesure où leurs membres n'ont pas toujours été choisis par le directeur lui-même: certains collaborateurs sont nommés suite à un concours (directeur adjoint, etc.), d'autres ont été délégués par les diverses instances partenaires (plénière du personnel, syndicats, etc.).

Les directeurs font aussi mention de l'importance des rapports de confiance et de collaboration qu'ils sont parvenus à nouer au fil du temps avec leurs collègues directeurs, que ce soit dans le contexte de groupes de travail permanents ou *ad hoc*, de relations de proximité ou de

formations suivies en commun. Ces rapports peuvent être source d'échanges, de soutien et ensuite évoluer vers des démarches communes d'analyse des pratiques. Mais la confiance ainsi construite peut toutefois être rapidement mise à mal aux moments de la distribution ou de la redistribution des ressources ou encore de rééquilibrages de certains fonctionnements régionaux (zonage des compétences, transferts d'utilisateurs, coordination des horaires de travail de certains employés communs, etc.), voire lorsque les évaluations externes mettent en évidence des disparités alarmantes entre établissements et entraînent des comparaisons déplaisantes et nécessitant des régulations,

Les directeurs se trouvent ainsi dans une situation de forte dépendance (par rapport aux autres groupes d'acteurs) et en même temps d'extrême solitude (ils se plaignent volontiers du manque de soutien en provenance des services externes). Cette dépendance solitaire semble non seulement caractériser le métier des directeurs observés, mais constituer une épreuve rencontrée par tous les cadres, qu'il s'agisse d'institutions publiques ou privées, des milieux du travail éducatif et social ou d'entreprises. La grande majorité de nos interlocuteurs ont ainsi dénoncé l'isolement vécu et en même temps l'interdépendance extrême dans laquelle ils sont contraints d'agir. La solitude se traduit par le sentiment d'être abandonné et incompris des autres niveaux hiérarchiques, la nouvelle gestion publique étant tenue pour responsable d'une grande partie de cette souffrance: contrôles tatillons, normes de gestion pusillanimes (a-t-on, par exemple, le droit de faire une course pendant les heures de travail, alors qu'on est censé exercer une direction de proximité à chaque instant?), absence d'écoute lorsqu'un problème inédit émerge localement... Beaucoup de témoignages s'accordent pour souligner la difficulté à se faire entendre par les pouvoirs politiques, mais également de nouer des alliances avec des pairs versatiles, qui lâcheront prise dès que la hiérarchie imposera sa loi.

On se sent parfois trahi et cela peut être à plusieurs niveaux: trahi par ses collaborateurs proches qui relaient mal vos demandes, qui assument tellement mal leurs mandats que l'esprit de départ n'y est plus; trahi par sa hiérarchie qui donne l'impression parfois de ne pas assez nous soutenir dans les épreuves, qui ne vous donne pas les moyens dont vous auriez besoin; trahi par des enseignants en qui vous avez placé des espoirs, des attentes de soutien, et qui passent dans le camp des opposants. [...]. Alors effectivement on se sent seul. Oui, drôlement seul, à plusieurs niveaux. C'est que d'une part, on doit vraiment accepter qu'on porte – et doit porter – une casquette de

supérieur hiérarchique. Lorsque vous entrez par exemple dans la salle des maîtres, vous sentez toujours que vous êtes soit dans le trop, soit dans le trop peu. Finalement, on veut que vous soyez le directeur, alors il ne faut pas que vous soyez trop familier, trop empathique parce que sinon cela devient aussitôt suspect: «Qu'est-ce qu'il veut, qu'est-ce qu'il est en train de faire?» Pas trop rigide, car il faut rester à l'écoute, sans qu'on nous écoute nous... Vous vous demandez pour finir: «Alors je suis qui, quoi, moi?!». Je suis celui qu'on n'ose pas inviter quand il y a des fêtes, parce que ça change l'atmosphère quand même un petit peu, les gens n'osent plus parler, ou parlent autrement. [...] En même temps, il y a aussi la solitude par rapport à la hiérarchie, alors ça effectivement. [...] Donc la solitude, elle est omniprésente, elle est forte: elle l'est aussi dans la vie privée, parce que comme je vous l'ai dit, le cercle social, il s'amointrit fortement. Et elle existe notamment par rapport aux collègues directeurs. Ça, j'en ai été très très déçu. J'ai eu la naïveté de croire que faisant partie du groupe des directeurs, on a tous un petit peu le même idéal, le même esprit positif, on peut devenir amis. Eh bien non! Vos pairs qui seraient les mieux à même de comprendre votre boulot, sont en même temps vos rivaux. Quand il s'agit de s'échanger les mauvais élèves, les mauvais profs, de recruter de bons profs, la rivalité peut devenir forte, très forte, ce qui renforce encore le sentiment de solitude. C'est pour cela que je mets ça en tout premier. Pourtant, je suis quelqu'un qui aime bien la solitude, c'est une de mes caractéristiques depuis que je suis petit, donc elle ne me gêne, ne me perturbe pas. Par contre, cette solitude-là, elle est quand même douloureuse, difficile à porter [Albert_scolaire].

L'analyse met également en évidence l'extrême dépendance «situationnelle» voire contextuelle des directeurs au sein même de leurs établissements. Le vase clos peut les enfermer dans la nécessité permanente de composer avec les collaborateurs les plus «résistants» à toute sollicitation, d'en appeler à une bonne volonté qui n'est accordée que de façon parcimonieuse. À cette fragilité s'ajoute le fait que la gestion des personnels et l'organisation du travail actuelle n'ont que peu à voir avec les nécessités inhérentes aux objectifs visés, mais qu'elles sont bureaucratisées d'une manière si complexe (horaires inflexibles, répartition des élèves et des résidents de manière à assurer l'équité et une répartition de charges équitables, contraintes architecturales, etc.) que le moindre incident (un congé maladie) peut ébranler toute planification.

On a des horaires qui se construisent à partir des disponibilités et souhaits des gens, ils ne peuvent pas en émettre dix mille mais on essaie tout de même de ne pas travailler tel et tel jour. Puis il y a des «rocades» qui se font

ensuite entre les gens. «Ah Christine, dis-moi, est ce que telle date tu pourrais éventuellement me remplacer?» ... «Ah ben oui, ça marche.» S'il y a une souplesse et une solidarité entre les gens ça va tout seul. S'il y a un tiers de l'équipe qui ne veut jamais rien bouger, ben, après ça ne va plus. Chacun sait qu'il y a aussi des avantages à donner un coup de main à un certain moment [Dave_socio-sanitaire].

LA VIE PRIVÉE ENTRE PARENTHÈSES

La gestion des horaires de travail du directeur constitue un véritable casse-tête: à quel moment est-il le plus indispensable dans l'établissement? Idéalement, la plupart des directeurs souhaitent être présents tôt, afin de préparer la journée – avec la ou le secrétaire (s'ils en disposent) – avant l'arrivée des usagers. D'autres mentionnent l'utilité de leur présence à la pause de midi, durant laquelle il est possible de rencontrer les collaborateurs de manière informelle, ou de fixer quelques séances. Enfin, difficile de filer en fin d'après-midi, un certain nombre de rencontres s'y concentrant. En d'autres termes, pour répondre aux demandes du terrain et de ses multiples interlocuteurs, le directeur devrait être sans cesse présent, tout en assurant de multiples missions de représentation hors les murs. D'où la rapide surcharge et de gros horaires hebdomadaires.

Beaucoup de directeurs se sentent en retard dès le lundi matin. Ils sont nombreux à indiquer qu'ils se connectent à internet ou reprennent des dossiers en suspens le week-end (samedi matin ou dimanche après-midi ou soir) et durant une partie des vacances scolaires, afin de venir à bout du retard constant. Le temps de la vie personnelle sert donc de variable d'ajustement à l'activité professionnelle. Il semble que les espaces de travail ainsi grappillés soient plus rentables, qu'ils permettent d'aller au bout de la tâche sans être interrompu. Le travail réalisé par anticipation chez soi provoque un apaisement des tensions, qui sera à nouveau recherché et incitera à reproduire l'expérience. De cet engrenage peut naître l'usure professionnelle, parfois aussi une lassitude de l'entourage lui-même épuisé par cet envahissement. Le directeur est alors pris dans une spirale dont il a du mal à s'échapper.

Il semble que l'enjeu soit encore plus complexe pour les femmes qui, davantage que les hommes, ont un équilibre difficile à trouver dans leur gestion du temps. Souvent, celles-ci ont une famille et un ménage à faire

tourner le soir, apparemment encore aujourd’hui plus que les hommes (Anderfuhren & Rodari, 2014), ce qui les oblige à poser des limites concernant leurs horaires de fin de journées. Plusieurs répondants masculins soulignent par contraste l’important soutien de leur femme et de leur famille, qui leur permet de travailler plus tard et d’échapper à un certain nombre de soucis d’ordre privé:

Je pense qu’ayant des enfants en bas âge ça aurait été plus compliqué qu’aujourd’hui. Quand mes enfants étaient petits, c’est vrai qu’alors en termes d’équilibre familial, là ce n’était pas toujours, toujours très évident à trouver. Alors, il y a comme ça des deals qu’on fait. Je m’occupais beaucoup des enfants le week-end. Par contre, la semaine, j’allais dire, on s’était à peu près mis d’accord que je pouvais rentrer à peu près quand mon travail me permettait de rentrer. Sauf qu’on n’était souvent plus d’accord (rire). Parfois, évidemment, je rentrais bien trop tard. Mais c’est vrai qu’avec l’avancée en âge des enfants, l’équilibre s’est passablement établi. Et puis, le fait est que le couple que je formais avant de prendre cette fonction existe toujours [Gérard_socio-sanitaire].

Les directeurs d’institutions socio-sanitaires sont encore davantage sujets à la sensation de n’avoir «jamais fini», dans les établissements où les résidents sont accueillis vingt-quatre heures sur vingt-quatre, et 365 jours par an. Dans ces temporalités particulières, il est plus que jamais nécessaire d’équilibrer vie professionnelle et vie privée.

J’avais même des fois la hantise du natel qui sonne quand j’étais chez moi. Et ça, c’est quelque chose aussi dans l’éducation spécialisée qui peut guetter le directeur chaque fois que ça «chauffe» trop, vous êtes appelé. Ça vous donne aussi la température de la capacité des équipes à absorber les symptômes. Quand le directeur est trop appelé, ça veut dire qu’il est continuellement amené à traverser les planchers pour intervenir directement dans le «quotidien». Par contre, lorsqu’un jeune a démoli une pièce, c’est bien sûr grave. Des fois la présence du directeur est nécessaire, d’autres fois pas du tout [Nicolas_socio-sanitaire].

C’est beaucoup de fatigue: le surtravail, un sommeil mauvais et, de surcroît, des migraines que je n’avais pas avant... Mais il y a aussi les heures interminables, le soir je ne sais jamais à quelle heure je vais finir [Heidi_socio-sanitaire].

CONCLUSION: LA DÉSILLUSION ACTIVE

Au cœur de l'épreuve des «urgences ralenties» se situe l'obligation de parvenir à une gestion du temps équilibrée entre les tâches prévisibles et les événements imprévus dont il est impossible de prédire ni la nature, ni la durée. Il revient donc constamment aux directeurs de réinterroger la situation afin de dégager les priorités:

Je regardais un film de John Ford, alors je ne sais même plus son nom, mais enfin le héros – j'imagine que ça devait être John Wayne – est dans le désert accompagné de quelqu'un, à cheval évidemment. Il marche et tout est tranquille, et puis derrière les dunes on voit apparaître une file d'Indiens qui représentent un danger certain et qui devaient cheminer depuis un quart d'heure à leurs côtés ou plus. Et évidemment qu'avec le sang froid de ces cow-boys, on ne s'affole pas, on continue à aller, mais cinq minutes après, du côté des dunes de gauche, il y a une autre file d'Indiens qui vient et à ce moment-là, il ne reste plus qu'à piquer un galop pour franchir une rivière où l'on est sauvé. J'ai toujours le sentiment qu'effectivement, la fin de l'année, à partir de février, mars, avril, je n'ai pas les qualités de John Wayne... Ça n'a rien à voir, mais on chemine à droite et à gauche, sans qu'on ait le sentiment... Il y a des situations qui sont parties, qui vont être problématiques, elles vont apparaître et il va falloir s'en sortir. Et il y en a d'autres qui vont apparaître et on est mangés, usés par ces problématiques-là, qui sont très terre-à-terre, mais qui sont finalement celles que l'on est obligé de résoudre, parce que ce sont prioritairement elles qui doivent être résolues [André_scolaire].

Lorsque l'épreuve des urgences ralenties est subie sans être apprise par une organisation du travail et/ou des mécanismes psychologiques protecteurs, les directeurs risquent d'être pris dans une spirale de l'action qui ne leur permettra plus de s'aménager les arrêts d'agir indispensables, d'opérer ce que Pelletier (1995, p. 92) appelle «des fractures dans les fuites du temps qui passe».

Comme ce même auteur l'évoque en citant Comte-Sponville, espérer un peu moins et vouloir un peu plus est le chemin de la sagesse mais aussi celui de l'action. Ce chemin demande de savoir reconnaître qu'au plus profond de soi, l'activisme débordant peut bien s'avérer n'être qu'un refus d'assumer sa solitude, de réaliser une véritable rencontre avec soi et avec l'autre. Faire des deuils, c'est accepter ses limites, ses vulnérabilités et se déplacer dans un espace-temps sans

nécessairement laisser de traces. C'est savoir habiter sa solitude, puis, à travers celle-ci, se construire des plages d'actions signifiantes, porteuses de sens.

Chapitre 5

Des partenariats défiants

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

*C'est un métier où il faut admettre une certaine humilité...
et ne pas toujours vouloir jouer le sauveur.
[Gérard_socio-sanitaire]*

Parmi les missions principales des établissements – et donc de leurs directions – figure le devoir de maintenir des relations de qualité avec l'ensemble des usagers et des partenaires, ceci d'autant plus qu'il existe, au sein des gouvernances modernes, un fort consensus sur la nécessité de l'implication et de la mise en réseau de tous les acteurs concernés. Bien que leurs investissements varient suivant les spécificités et les fonctionnements propres à chaque secteur et à chaque type d'établissement, la plupart des directeurs interviewés affirment consacrer une part importante de leur temps de travail à cette tâche de relations publiques.

Certains jugent essentielle leur présence durant les moments qui permettent de travailler avec les partenaires principaux, afin de parvenir à mettre en phase l'ensemble des démarches envisagées. L'un des directeurs affirme à ce propos:

Je me situe dans toutes les portes: entrées, sorties de l'institution, je suis présent. Dans tout ce qui se passe sur les fenêtres qui donnent à l'extérieur je suis sur le pas de porte, je suis sur le pas de fenêtre [Nicolas_socio-sanitaire].

Les données laissent toutefois transparaître une exception notable: les directeurs confient en général à leurs collaborateurs la question quotidienne des relations avec les usagers et les familles et préfèrent se

concentrer sur les partenaires «institutionnels»: autorités communales, forces de l'ordre et instances juridiques, directions des établissements précédant ou relayant le leur dans la prise en charge des élèves ou bénéficiaires. Leurs interventions vis-à-vis des usagers se limitent au suivi des dossiers gérés par leurs collaborateurs, qu'ils prendront personnellement en main lorsqu'aucune issue satisfaisant l'ensemble de parties concernées n'a pu être trouvée. Leur travail consistera alors à incarner avant tout la figure de l'autorité, en particulier durant les moments de crise dus à des accidents ou à des ruptures de dialogue entre les protagonistes impliqués: soutien aux enseignants ou collaborateurs en proie à l'angoisse des familles meurtries par les problèmes que vit leur enfant ou un proche; prise de décision équitable lors de conflits d'intérêts insolubles; préservation d'un lien permettant d'assurer les futures collaborations entre les partenaires concernés.

Les deux secteurs – scolaire et socio-sanitaire – constituent, avec le monde hospitalier, des univers du travail humain dans lesquels les procédures sont omniprésentes et, comme nous l'avons déjà évoqué, ont tendance à se multiplier. Même si les procédures ne sont pas toujours respectées, elles permettent de rassurer les bénéficiaires (élèves, résidents, familles) et d'éviter certaines erreurs de jugement qui, lorsqu'elles dégènerent en dysfonctionnements flagrants, font «la une» de la presse. Dès lors qu'il s'agit de métiers de l'humain, le travail au quotidien comprend cependant des situations, des problèmes et des activités pour lesquels ces procédures ne sont d'aucun secours, car l'agir compétent fait appel à des logiques d'action souvent contradictoires, fondées sur des savoirs, des postures, des partis pris, des convictions, des croyances, des jugements, enfin des cultures du travail qui échappent à toute explicitation normée.

Il incombe ainsi aux directeurs de rendre compatibles ces logiques contradictoires, de trouver des accords qui ne peuvent être construits qu'au gré d'une meilleure connaissance mutuelle, d'une négociation constante, patiente, empathique entre les parties concernées. Des parties qui, au lieu d'agir en tant que partenaires, peuvent être amenées à se figer dans la défiance lorsqu'elles ont le sentiment (à tort ou à raison) que leurs interlocuteurs ne font pas cas de leur «terrain d'expertise» et que l'ordre établi dans un «système d'action concret» ne se laisse pas transformer par décret. Autrement dit, les directeurs doivent à la fois répondre, au cas par cas, au jeu joué par leurs partenaires (parfois adversaires) et en même temps admettre que ces dynamiques font partie d'un système complexe, traversé par des considérants socio-écono-

miques et idéologiques divers, dont il est difficile, sur le vif, d'analyser et de comprendre les ressorts.

À partir de nos analyses, il nous a semblé pouvoir dégager l'épreuve lancinante des «partenaires défiants», façon d'exprimer les tensions – omniprésentes et difficiles à résoudre – auxquelles se trouvent confrontés en permanence les directeurs, d'autant plus vivement quand le partenariat est la norme et l'antagonisme la réalité. Soulignons en même temps que la grande majorité des directeurs affronte plutôt volontiers ce type d'épreuve qui trace l'une des lignes de partage avec leur métier précédent: ils se plaisent dans le rôle du médiateur, du pacificateur, du modérateur, du régénérateur des dialogues rompus, tout autant que dans celui du représentant d'un établissement qui est le nœud de convergence des nombreuses attentes, de différentes logiques d'action, certaines fois aussi de bonnes volontés, de forces de résiliences, voire de projets collectifs socialement utiles et personnellement gratifiants.

Nous avons pris le parti de mettre en exergue les trois facettes les plus éprouvantes de cette épreuve nommée «des partenariats défiants»: l'irruption du tragique, le poids de l'insoluble, les altérités instables (figure 7). Il semblerait que ces facettes représentent les aspects du travail des directeurs qui sont vécus comme les plus douloureux, car souvent marqués par le sentiment d'impuissance face aux forces à l'œuvre.

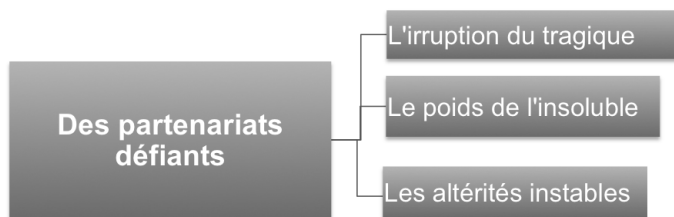


Figure 7. L'épreuve des partenariats défiants.

L'IRRUPTION DU TRAGIQUE

Parmi les événements les plus douloureux de leur carrière, les directeurs évoquent des situations d'agression physique ou verbale, d'accidents graves ou mortels, de décès par maladie ou par suicide d'un élève, d'un

bénéficiaire ou d'un collaborateur. Dans la plupart des cas cités, ils soulignent la difficulté à gérer des événements imprévisibles exigeant la capacité «de faire face» de la bonne manière et au bon moment, avec les paroles et les gestes justes, par exemple lorsqu'il faut contacter une famille pour lui annoncer un accident ou rassurer les partenaires par rapport à de graves dysfonctionnements mis en évidence.

Ce qui fait épreuve dans ces moments, c'est la perception de la souffrance d'autrui et, en cas de suridentification avec celle-ci, une forme de paralysie qui empêche d'appréhender sereinement l'enchevêtrement des interactions qui suivent. Autrement dit, le directeur doit se rendre disponible, faire preuve d'un professionnalisme absolu, tout en ménageant sa sensibilité d'être humain. Il va devoir différencier ses réactions et ses modes d'action selon les partenaires concernés: élèves ou bénéficiaires, collaborateurs, familles, hiérarchie, experts, éventuellement forces de police et/ou journalistes.

C'était un drame humain, parce qu'un gosse est mort. [...] J'espère qu'aucun directeur ne doive vivre ce genre de situation. Donc il n'y a pas de règle à énoncer parce que ça ne devrait pas arriver. Et en même temps, quand ça arrive, c'est un séisme. Ça vous met dans une situation insupportable vis-à-vis de la famille. D'abord, parce que j'ai dû annoncer ça à 23 h. à la famille, c'est tout simplement insupportable pour eux. Après, il y a toute la gestion du quotidien ici. J'ai donc dû aller avertir 35 classes qu'un élève était mort, pour éviter la rumeur, pour éviter le «tout et n'importe quoi». Par conséquent, il fallait donner l'information très vite. Et après, la gestion médiatique, la gestion politique... Donc ce sont des situations qui sont très douloureuses. Et en même temps, ça nous ébranle dans nos convictions, parce qu'on veut faire au mieux pour ces gosses et on se rend compte que, malgré tout ce que l'on essaie de faire au mieux, eh bien on le rate [James_scolaire].

La manière dont le directeur parviendra à vivre et faire vivre la situation, à trouver les paroles justes, à exprimer son émotion et son empathie tout en la maîtrisant, en prenant soin des personnes en lien plus ou moins direct avec l'évènement de départ, provoquera des réactions qu'il faudra ensuite subir ou au moins prendre en compte sur le moyen ou long terme. Dans ces moments tragiques, il a tendance à devenir le pivot central vers lequel s'orientent les regards, parce qu'il lui revient d'assurer non seulement et *a priori* la «perlaboration» des émotions vécues (culpabilité, incompréhension, révolte), mais également la reprise du travail et de la vie ordinaire.

Un cas d'une maman qui a complètement décompensé et qui est venue faire sa crise à l'école. Donc, psy, mais en plus de ça, avec des produits toxiques. Et on a dû gérer cette crise avec l'éducateur, juste au moment de la sortie des classes, avec une personne en grande détresse, qui hurlait. Il fallait gérer ça. Il fallait que ses enfants ne la voient pas dans cet état. Quand on est dans le feu de l'action, ça joue, on gère. Mais après, ça a été difficile de récupérer, parce que je n'étais pas sûr d'avoir pris les bonnes décisions. J'étais confronté, aussi, affectivement et psychologiquement, à cette détresse profonde. Donc humainement, j'étais touché [Carlos_scolaire].

Les directeurs sont par ailleurs régulièrement confrontés à des situations de familles en crise qui vivent des moments pouvant engendrer de la maltraitance. Ils ont la responsabilité d'interpeller et/ou de dénoncer sans coup férir les parents (ou autorités de tutelle) dans les cas d'abus ou de sévices plus ou moins établis, tout en intervenant avec précaution, finesse et stratégie, dans le respect des personnes, des directives et de la loi.

C'est la direction qui reçoit les parents pour leur dire ça... C'est clair que c'est difficile parce que tu as envie de dire aux gens que leur gamin va bien et puis tout à coup, tu vas dire aux gens: «Écoutez Monsieur, Madame, ce que vous faites, ça fait mal à votre enfant quoi!» Donc ce n'est pas évident. C'est nécessaire, ça doit être fait de manière – comment dire? – ferme, mais chaleureuse, voilà. C'est ça qui est compliqué. Là, l'idée c'est de permettre aux parents de recevoir cette information sans qu'ils se sentent détruits, mais en disant: «Vous avez besoin d'aide. Nous pensons que c'est nécessaire par rapport à votre enfant et nous pouvons vous proposer tel organisme qui peut vous aider. Et que si vous prenez, c'est génial. Et si vous ne prenez pas, nous, on a la responsabilité de faire suivre» [Félicien_socio-sanitaire].

À la limite, et comme tout citoyen, le directeur aura la responsabilité de donner suite à des constats de négligence ou de violence familiale avérés, par exemple en posant plainte auprès des services concernés.

Vignette 4: Félicien et l'enchevêtrement des interactions

Félicien est directeur d'un établissement socio-sanitaire. L'approche systémique, le travail avec les familles et le travail en réseaux sont des référentiels de base. Il est secondé par un adjoint pédagogique et un adjoint administratif pour encadrer une équipe comportant au total une cinquantaine de collaborateurs et collaboratrices. En tant que directeur, Félicien assure le cadre, avec un concept institutionnel qui est posé avec des repères précis, mais qui laisse ensuite une marge d'autonomie dans chacune des structures. Il dit ne pas intervenir sur les actions éducatives, il ne se positionne pas comme «le directeur magicien qui doit venir régler la situation». Il est cependant très présent, participe à une grande partie des colloques d'équipe et est au courant des enjeux pour chaque situation d'enfant accueilli dans l'institution. Il se situe principalement dans une dynamique d'écoute et d'accompagnement du travail des éducateurs, des enseignants et des thérapeutes, afin d'inciter une réflexion collective permettant d'ajuster les actions éducatives pour les enfants et les familles accueillis.

Les activités de Félicien sont agencées de manière très différente d'un jour à l'autre. Certains jours l'horaire de la journée est très serré, il n'y a pas de pause sauf éventuellement une heure à midi pour manger avec les collaborateurs. Les passages d'une séquence à l'autre sont très rapides, il n'y a pas de temps morts et dans chaque intervalle, il y a des questions à régler. Il a le souci constant de respecter son horaire. Pour accéder à son bureau, il doit passer devant le secrétariat où il dispose d'un casier, et devant les bureaux du personnel administratif. Ce qui implique que lors de ses déplacements, les interruptions faites de transmissions d'information ou de demandes rapides sont fréquentes. Les personnes présentes le voient entrer et sortir et peuvent l'interpeller au passage. Félicien consacre une partie importante de son temps aux discussions, en séances et en entretiens: on peut constater que la majeure partie de son activité est communicationnelle.

Ce mardi-là, un évènement important survenu la veille va être le centre des préoccupations; il sera repris, discuté, réfléchi à plusieurs reprises dans les différents lieux de colloque. Il s'agit d'une situation d'agression d'une jeune envers un enseignant qui a impliqué une décision de la direction de suspendre cet enfant pour quatre jours. Par rapport à la gestion de cette situation délicate, Félicien va jouer un rôle de pivot central. Au fil de la journée et des différents colloques, des réflexions et des pistes nouvelles se dessinent sur les mesures à mettre en place (type de

sanction, impacts sur les enfants et les collaborateurs, informations aux partenaires, préparation du retour, etc.) et Félicien va devoir se mettre à l'écoute de chacun, afin de parvenir à mieux comprendre les tenants et aboutissants des points de vue si opposés, et d'envisager avec les partenaires impliqués un début de réponse qui prenne sens par rapport au projet institutionnel. Finalement, il doit communiquer les décisions prises à l'ensemble des collaborateurs.

LE POIDS DE L'INSOLUBLE

Les directeurs sont aussi confrontés à des situations qui peuvent paraître moins dramatiques de prime abord, mais qui sont tout autant sources de stress et, parfois, de sentiments d'inefficacité et d'échec. Il s'agit de ces situations *a priori* insolubles, qui suscitent à tour de rôle indifférence, agacements, négations, sentiments d'impuissance et, finalement, de la souffrance chez les acteurs impliqués qui résisteraient systématiquement à toute volonté de régulation. Il peut s'agir d'incivilités, de vols, de harcèlements, de rackets, d'agressions, de graffitis, de déprédations, d'actes de violence plus ou moins observables entre les jeunes ou envers les adultes qui, selon les établissements et les quartiers, semblent en plus ou moins nette augmentation. L'un des directeurs se réfère à ces problèmes de comportement en parlant d'un «tonneau sans fond [par rapport auquel] on n'a jamais fini de recommencer», et il s'explique:

[...] ce sont les incivilités qui ne cessent d'augmenter. On a une population scolaire absolument ancrée dans la surconsommation, dans le non-respect, comme partout. On n'arrête pas de courir après des petits trucs qui se passent [...] et qui nous bouffent du temps et des énergies. Actuellement, ce sont les déprédations dans le périmètre de l'école, ou à la gare, dans les commerces, sur les chantiers commises par nos élèves [Edgar_scolaire].

Par ailleurs, l'intrusion des nouvelles technologies de l'information et de communication dans les établissements semble soulever de nouveaux problèmes ou du moins, repousser les limites du contrôle et de la prise en charge de comportements problématiques se produisant dans un monde virtuel:

Typiquement ce matin, un parent d'élève qui téléphone pour m'informer qu'il dépose plainte par rapport à un harcèlement sur internet de sa fille par des camarades de classe, chose qui va assez loin dans l'acte de violence [Christine_scolaire].

De manière plus large, la plupart des directeurs des deux secteurs regrettent de ne pas avoir de véritable emprise sur les phénomènes de décrochage ou de rupture scolaire des jeunes qui ne parviennent pas à s'inscrire dans un projet de vie, qui sont dans le rejet de toute formation, voire de toute intégration dans la communauté.

Je valorise l'école pour l'importance qu'elle a dans la vie des gens. Et c'est pour ça que je suis déçu parfois, quand des gamins... Mais déçu de moi, de ne pas savoir leur donner cette envie que j'ai eue. Parce que je sais que c'est peut-être la seule porte de sécurité qu'ils ont pour l'avenir et certains ne veulent pas la franchir, parce qu'ils ont d'autres soucis [Isaac_scolaire].

Le sentiment de frustration, de déception, d'impuissance peut décourager et, parfois, faire flancher les directeurs les plus solides. Certaines situations s'avèrent tellement inextricables qu'il devient impossible d'apporter de l'aide, en dépit des efforts investis, des moyens mobilisés et malgré le recours aux divers spécialistes. Ce désenchantement est ressenti par un grand nombre de professionnels du monde social, et n'est donc pas propre aux directeurs des secteurs étudiés. Sans tomber dans les mécanismes d'attribution simplistes, ceux-ci savent – et rappellent systématiquement à leurs collaborateurs, autant pour les déculpabiliser que pour *se* dédouaner – qu'il y a trop de facteurs externes en jeu pour que l'on puisse espérer des miracles de la part du tissu social ou du filet institutionnel:

Il y a des gens qui travaillent ici sans être militants et qui peuvent connaître leurs moments de doute, mais ils sont tous persuadés de la validité de ce qu'ils font. Non pas de leur pratique, parce que la pratique se remet en question, mais de la validité de leur engagement professionnel auprès des usagers de drogues pour qu'ils restent en vie, pour qu'ils puissent avoir une chance d'améliorer leur situation, etc. [...] Il y a des gens que j'ai reçus en entretien de candidature [...] Ils étaient très compétents mais j'ai d'emblée vu qu'il était mieux qu'ils ne travaillent pas avec nous, parce qu'ils voyaient leur travail uniquement dans le sens de dire: «Il faut que je le sorte de là». Et

si tu ne le vois que comme ça, tu ne peux pas travailler chez nous. Il vaut mieux travailler ailleurs, par exemple dans un centre de traitement. [...] Si tu veux absolument sortir les gens de la drogue, tu ne pourras qu'être frustré [Dave_socio-sanitaire].

Au gré des épreuves traversées, les directeurs apprennent à faire le deuil de la toute-puissance. Ils apprennent à «s'arranger» avec les situations sans issue, en acceptant des compromis parfois «boiteux», mais qui s'avèrent être les seules réponses possibles au manque de ressources: faire en sorte que tel élève puisse rester dans une classe ordinaire en s'engageant à lui préparer un curriculum personnalisé; renouer le dialogue (en faisant maintes concessions) avec des parents révoltés contre l'échec scolaire de leur enfant ou en train de renoncer à un avenir rêvé; faire face au mal-être d'un adolescent, parfois après une consommation de psychotropes; ou encore prendre en charge les troubles de comportement d'un résident atteint de la maladie d'Alzheimer... La gamme des problèmes rencontrés varie selon les moments, les âges des élèves et des résidents, et avec eux les seuils de tolérance de chaque directeur face aux problèmes insolubles, doublés du travail impossible et de la charge émotionnelle qui en découlent.

Face à l'augmentation des situations complexes, la plupart des directeurs se sentent appelés à renforcer leur temps de présence dans l'établissement, de manière à soutenir leurs collaborateurs dont ils craignent l'épuisement, voire le *burnout*, mais font en conséquence souvent abstraction de leur propre usure mentale et physique (Meyer, 2012). Certains, par contre, ont appris à mieux se protéger:

Personnellement, j'ai dû mettre une protection par rapport à ça. Au début de ma carrière j'étais assez éponge, et c'est des choses qui m'empêchaient de fonctionner correctement. Et je m'aperçois qu'au fil des années, je peux être dans la compassion, je peux comprendre le problème de l'autre, des cas difficiles comme [nom], mais je me blinde. Je me blinde. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de failles, mais j'ai plus tendance à laisser cette émotion à l'extérieur. [...] Ça m'affectait trop! Je n'arrivais pas à continuer de travailler, et surtout de vivre une vie privée suffisamment stable avec cette éponge pleine d'émotions [Charles_scolaire].

LES ALTÉRITÉS INSTABLES

L'action éducative et sociale connaît actuellement une période de grande incertitude dans un contexte d'une rare complexité, avec des tensions et des opportunités qui se nourrissent réciproquement. Tout d'abord, parce que nos institutions (collectivités publiques, associations, politiques éducatives et sociales...) se réforment selon des axes flous et que le traitement des questions éducatives et sociales semble ne jamais faire l'unanimité. Mais aussi parce qu'on ne peut faire l'économie d'une lecture systémique des phénomènes de société et des problématiques individuelles, et que l'objet même du travail éducatif et social devient incertain.

Ce contexte peut décourager, tant les professionnels qui subissent cette évolution que les usagers et les partenaires avec qui ils travaillent. Deux raisons peuvent être mises en évidence: d'une part, la densification des prises de décision par les autorités politiques, visant à assurer l'efficacité et/ou à légitimer l'action éducative et sociale; d'autre part la revendication de renforcer une meilleure personnalisation des prestations, avec la prise en compte des besoins singuliers des personnes et une individualisation de l'accompagnement. Les tensions qui en résultent sont difficiles à assumer, car les différents partenaires manifestent de plus en plus vivement leur volonté de faire connaître leurs besoins réels (réalistes ou non), de s'émanciper du bon vouloir des professionnels. Ces derniers peinent à adapter leurs modes d'interaction aux besoins et aux demandes de leurs hiérarchies et de leurs partenaires, par manque de temps et de ressources. Leur priorité semble de faire face à l'urgence ou de neutraliser les lobbies les plus influents, d'assurer un suivi des populations d'élèves et de bénéficiaires devenant toujours plus délicat à gérer.

Ces conflits quant aux prérogatives et aux obligations de chacun sont des sources grandissantes d'incompréhension et de rupture de dialogue avec les partenaires impliqués, ceux-ci revendiquant davantage leur droit de participer aux décisions prises, voire de dire leur mot lorsqu'il s'agit de contrôler la qualité des prestations éducatives et sociales. En fin de compte, les directeurs se trouvent aux premières loges pour affronter cette évolution et les crises qu'elle peut susciter en cas de mécontentements manifestes des interlocuteurs les plus exigeants: plaintes de parents concernant un collaborateur (enseignant, éducateur, soignant, secrétaire, etc.); lacunes identifiées chez les élèves par les prochains res-

pensables de leur formation (directions des degrés supérieurs, maîtres d'apprentissage, employeurs) ou des institutions assurant la suite de leur prise en charge; revendications salariales des syndicats ou des associations professionnelles des employés, etc. Savoir gérer les situations conflictuelles, savoir entendre le positionnement de chaque protagoniste, tout en négociant avec toutes les parties intéressées une solution de compromis, peut représenter un défi considérable. Car le risque de faire des mécontents existe toujours des deux côtés: du côté des collaborateurs, qui peuvent accuser le directeur d'avoir trahi la profession; et du côté des partenaires extérieurs, qui peuvent faire appel à leurs alliés, aux élus ou à la presse pour dénoncer certains dysfonctionnements. Le directeur se trouve ainsi contraint de «ménager la chèvre et le chou», de faire des concessions de toutes parts pour parvenir à pacifier les esprits et, si possible, co-construire de nouvelles bases de communication et une alternative de régulation.

Je crois que c'est une difficulté constante: s'assurer que le message qu'on souhaite faire passer passe réellement, qu'il soit par exemple entendu de la manière voulue. Je pense qu'on est en permanence en train de se demander si l'autre perçoit le message, ou si autour de nous les messages communiqués sont perçus tels que celui qui les énonçait les pensait, les imaginait. Moi je pense qu'une grande partie des problèmes qu'on rencontre sont les résultats de problèmes de communication interpersonnelle, je dirais. [...] Ça touche les représentations, ça touche l'identité professionnelle, l'identité *tout court* des personnes, leurs vécus, leurs histoires de vie... Donc on entend, par rapport à ce qu'on a vécu, par rapport à la manière dont on s'est construit [Léon_scolaire].

Le directeur aura ainsi souvent l'impression d'avancer sur le «fil du rasoir». Il devra prendre garde à identifier les contentieux, déterminer les enjeux, faire valoir les attentes institutionnelles, tout en prenant en compte les besoins et les revendications d'autrui pour autant que possible, rétablir des relations de confiance autour de lui.

CONCLUSION: L'HUMAIN AU-DELÀ DU TRAVAIL

L'analyse des diverses facettes de l'épreuve des *partenariats défiants* nous montre que les relations dans le champ du travail scolaire et social ne peuvent jamais être perçues comme le résultat d'une transaction statique, qui se définirait simplement par un échange de bons procédés

(fourniture d'un service d'une part, demande de service de l'autre). Il s'avère en effet que, dans cette transaction, ce qui est essentiel ou absolu pour l'un peut devenir négligeable ou rester relatif pour l'autre. Hughes (1958, 1996b) décrivait déjà dès les années 1960 la «dramaturgie» des situations au cours desquelles les différents acteurs (les directeurs d'une part, leurs divers interlocuteurs de l'autre) joueront leur partie en fonction de leurs intérêts propres, de leur capacité de communication avec autrui, de leur langage intérieur (répertoire de justifications permettant de maîtriser leurs manières d'agir et leurs états émotionnels), et de leurs informations sur la situation en question, dont une partie des tenants et aboutissants échapperont systématiquement aux uns et aux autres. Il n'est ainsi pas rare qu'un parent puisse éprouver un sentiment d'urgence confronté au problème de son enfant que les professionnels de l'enseignement ou du travail socio-sanitaire vivront plutôt comme une situation routinière – en dépit du sérieux avec lequel ils écouteront d'abord et interviendront par la suite. Le directeur disposera d'informations élargies et de critères d'appréciation du travail à réaliser qui relègueront l'impatience du parent au rang d'une inquiétude banale ou, au contraire, l'érigeront en défi présent. La réciprocité des points de vue conditionnera la résolution du problème qui déterminera le degré de satisfaction – et/ou de reconnaissance à manifester – pour chacun des acteurs impliqués.

Dans un contexte où les collaborations avec les divers partenaires ne sont pas toujours les meilleures, où ces derniers ont parfois pris l'habitude, à tort ou à raison, de mettre en question la bonne foi, la disponibilité et la compétence des professionnels avec lesquels ils sont amenés à interagir, voire insistent sur l'importance de la prise en compte des mondes pluriels (Lahire, 2013; Perrenoud, 2013), les directeurs se trouvent eux à leur tour confrontés à la question de savoir s'ils souhaitent et peuvent faire confiance à leurs interlocuteurs. Nous avons pu constater, au gré des entretiens et de nos observations sur le terrain, qu'ils rencontrent en général moins de difficultés à gérer les situations «aiguës» et ponctuelles, bien que fortes en émotion et parfois marquées par certaines culpabilités sous-jacentes, mais obligeant à accorder la priorité à l'aspect humain du problème. Il semblerait par contre qu'il leur soit parfois plus difficile d'établir des collaborations pérennes avec des partenaires qui ne sont pas pleinement disposés à s'engager dans un projet commun exigeant un minimum de mutualité dans la division du travail.

Chapitre 6

Une exigence reconnaissante

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

*Ce que j'ai appris de plus en plus dans le leadership,
c'est de moduler selon les expériences, selon les conflits,
selon les difficultés, selon les besoins. [Denise_socio-sanitaire]*

La gestion des relations interpersonnelles – qui représente une importante partie du mandat de chaque directeur – touche à de nombreux aspects de la vie des établissements (organisation du travail, formation continue, suivi des personnels, résolution des conflits, etc.) et se révèle d'une importance vitale pour leur bon fonctionnement. Bien qu'ils ne partagent pas toujours la même conception de cet aspect central de leur travail – on peut notamment observer dans ce domaine des divisions des tâches fort différentes d'un établissement à l'autre – les directeurs semblent pour la plupart gérer les ressources humaines selon leur estimation de leurs propres compétences et de celles de leurs collaborateurs les plus proches (adjoints, doyens, secrétaires, etc.).

Le chapitre 2 a montré combien les directeurs des deux secteurs situent en effet les relations de travail parmi les «dossiers» qui leur demandent le plus de temps et d'énergie. Nous avons également vu, dans le chapitre 3, qu'à la charge «objective» de ce dossier s'ajoute sa charge «subjective», qui résulte de la manière dont les directeurs perçoivent et gèrent les nombreuses attentes et projections que leur hiérarchie, leurs collaborateurs et les différents usagers forment à leur égard. De part et d'autre, on attend d'eux qu'ils contrôlent, orientent et améliorent l'action collective non seulement dans le sens d'une efficacité plus

grande du système, mais également dans celui d'une reconnaissance renforcée des prestations, des qualifications et des efforts investis par l'ensemble des acteurs impliqués et, notamment, dans celui d'une construction du sens et de la raison d'être de l'action collective, censée se situer à mi-chemin entre les exigences du système et les besoins des individus, selon la devise «Porter une utopie, c'est donner la vie au présent et autoriser le futur» (Antoine, 2013, p. 48).

Ce qui précède nous a conduits à résumer l'ensemble des épreuves vécues dans ce domaine par les directeurs sous le terme «exigence reconnaissante», qui traduit la tension émanant de la double et paradoxale injonction à laquelle ils sont appelés à se conformer: se montrer exigeants par rapport à la mise en œuvre des finalités politiques et en même temps sensibles aux efforts investis et aux réalités personnelles de chacun de leurs collaborateurs. Autrement dit: être porteurs de changement tout en faisant valoir et en conservant les spécificités de l'établissement, en assurant le maintien de ses acquis et des pratiques qui se sont avérées «payantes». L'analyse des données recueillies indique ainsi que les causes des épreuves vécues par les directeurs ne se situent pas principalement dans un manque de connaissances juridiques ou d'outils de gestion; les directeurs parviennent finalement assez aisément à combler ces éventuelles lacunes à force d'efforts de documentation ou grâce à l'aide de leurs pairs et/ou des membres du conseil de direction. La difficulté majeure se situe plutôt, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, sur le plan de la clarification de leur rôle réel, notamment par rapport à celui de leur hiérarchie qui n'hésitera pas, en particulier dans le domaine scolaire, à interférer avec leurs champs de compétences et de responsabilités pourtant explicités dans leurs cahiers des charges.

Nous avons également pu voir combien les directeurs estiment que leurs marges d'action sont minces, non seulement à cause de la densification des tissus prescriptifs et la multiplication des règlements, mais également du fait des résistances au changement de leurs subordonnés, qui trouvent leurs racines dans le poids que ces derniers – ainsi que certaines associations professionnelles – accordent aux «usages ayant fait leur preuve» dans le passé. Contrairement aux cadres de l'entreprise privée, les directeurs d'établissement scolaire ou socio-sanitaire du secteur public disposent ainsi de peu de leviers d'action et de persuasion. Antoine (2013) souligne à ce propos combien il leur faut constamment rappeler les règles et re-clarifier les obligations, les rôles et les responsabilités de l'ensemble des professionnels impliqués. Les directeurs doi-

vent ainsi pouvoir faire appel à des éléments intrinsèques à leur personne (charisme, expérience, endurance physique et psychique) pour parvenir à pleinement jouer leur rôle de courroie de transmission entre le sommet et la base, tel que décrit dans le chapitre 3. Ceci peut, selon l'auteur cité, devenir un facteur aggravant d'usure professionnelle, dans la mesure où les directeurs ont constamment intérêt à être et à se montrer en forme, le climat et le bon fonctionnement de l'établissement reposant sur leurs épaules.

Dans une perspective plus systémique et *distribuée*, des résultats de recherche menées par de nombreux auteurs (Glée & Mispelblom Beyer, 2012; Hallinger, 2011; Huber & Muijs, 2010; Perrenoud, 1996; Progin, 2017; Progin & Gather Thurler, 2011; Scheerens, 2012; Spillane, Halverson & Diamond, 2008) incitent à considérer que l'influence que les directeurs parviennent à exercer sur les actions d'autrui résulte d'une articulation étroite entre deux aspects: d'une part, la manière dont ils reconnaissent et prennent en compte le leadership «informel» qu'exercent les membres du personnel en situation et dans un domaine d'activité spécifique; d'autre part, la façon dont ils parviennent à instaurer une *organisation du travail* permettant de combiner les apports et les compétences des uns et des autres afin de produire la valeur ajoutée visée (Chitpin & Evers, 2014). Que l'on parle de leadership distribué, de leadership participatif, collectif ou encore partagé, l'idée reste ainsi la même: le leadership, le contrôle et le développement de la qualité des prestations de l'établissement ne peuvent être définis en termes monopolistiques. L'efficacité des établissements ne dépend pas uniquement de leurs directeurs, mais de la manière dont ceux-ci parviennent à créer les conditions d'un processus social dont l'accomplissement est subordonné au déploiement à bon escient des potentialités de tous les membres du collectif (Demailly, 2008). Hargreaves et Fullan (2012) présentent à ce propos leur théorie du «capital professionnel». Cette dernière est fondée sur une critique sévère des modèles de régulation post-bureaucratiques en vigueur qui, selon l'avis des auteurs, paralysent au lieu de faire valoir, de reconnaître et de développer les potentialités existantes au sein des établissements. Proches des thèses défendues par Herzog et Leutwyler (2010) ou Strittmatter et Ender (2010), ces auteurs suggèrent ainsi une nouvelle approche de la gestion des ressources humaines, fondée sur a) l'identification et, si besoin, le développement des compétences individuelles existantes; b) la mise en valeur d'une collaboration professionnelle accrue entre les acteurs de l'établissement;

c) l'analyse des (dys)fonctionnements (structurels, organisationnels) qui favorisent/empêchent la reconnaissance et le développement ultérieur des potentialités existantes.

Les directeurs que nous avons interviewés perçoivent bien cette nécessité, qui les confronte toutefois à un champ de tensions sous-tendant l'épreuve d'«exigence reconnaissante»: il appartient en effet aux directions, d'une part, de faire preuve d'exigence pour parvenir à assurer la mise en œuvre des objectifs visés par la législation et, d'autre part, de veiller à ce que cette mise en œuvre prenne en compte les potentialités et les limites de développement des acteurs composant l'établissement qu'elles pilotent.

Les contours de l'épreuve de l'«exigence reconnaissante» se définissent à partir des quatre facettes représentées dans la figure 8: un turnover accéléré, le changement sans remous, des contre-pouvoirs à apprivoiser, la tentation du sherpa. Nous verrons au fil du récit combien cette exigence peut être, certes, vécue comme pesante, mais en même temps être dépassée en la considérant comme un défi, face auquel les compétences professionnelles construites au fil des années peuvent être mises à profit.

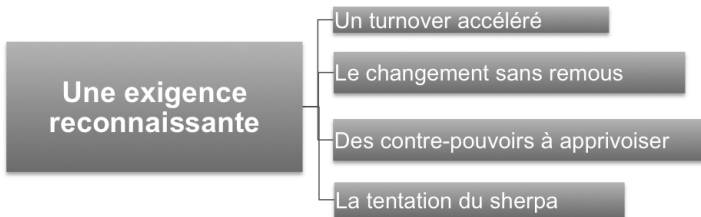


Figure 8. L'épreuve de l'exigence reconnaissante.

UN TURNOVER ACCÉLÉRÉ

Le départ d'anciens collaborateurs peut susciter une large palette d'émotions. Par exemple un mélange de joie et de nostalgie face au départ d'un collègue apprécié qui part à la retraite ou s'oriente vers d'autres horizons professionnels; de la culpabilité – certaines fois teintée par un zeste de soulagement – lorsqu'un changement de lieu de travail s'impose suite à des recompositions d'effectifs, mais aussi suite à des

désaccords, mésententes, tensions, dysfonctionnements de toutes sortes. Enfin, l'espoir que l'arrivée d'un ou plusieurs nouveaux collaborateurs permettra de redistribuer les cartes, de rééquilibrer les champs de forces existants au sein de l'établissement, d'apporter de nouvelles compétences et disponibilités, indispensables pour parvenir à faire face aux défis actuels et à venir. Un autre aspect important est lié au souci de faire les bons choix lors de l'engagement des futurs collaborateurs, afin qu'ils puissent s'intégrer rapidement dans la culture de l'établissement tout en faisant bénéficier celui-ci de leurs savoirs et savoir-faire.

L'analyse des dossiers des directeurs (cf. chapitre 2) a montré que la gestion du turnover – marqué par une nette tendance à l'accélération – absorbe une part importante de leur emploi du temps. Si, dans le milieu scolaire, la grande partie du roulement se réalisera entre les années scolaires, sa gestion débute généralement dès la rentrée pour accueillir les nouveaux collaborateurs, se poursuit lorsque ceux qui le souhaitent sont invités à déposer leurs demandes de mutation et peut, selon certains mouvements démographiques et d'autres incidents imprévus, se prolonger d'une ou deux semaines au-delà de la prochaine rentrée. Selon les secteurs concernés, d'autres problèmes s'ajoutent et ne permettent pas toujours de prendre les options voulues. Dans celui de l'enseignement primaire, par exemple, la forte féminisation du métier, avec son grand nombre de postes à mi-temps et de demandes de congé-maternité, crée une grande instabilité. Dans l'enseignement secondaire, le nombre limité de professeurs qualifiés pour certaines disciplines n'offre guère de palette de choix aux directeurs, qui notent en outre que l'attractivité de certains établissements risque de l'emporter par rapport aux besoins réels des autres.

Dans le secteur social et socio-sanitaire, la complexité liée à l'apparition de différents niveaux de formations professionnelles a fait évoluer la répartition des tâches et des responsabilités sur le terrain. Selon l'un des directeurs interrogés, les professionnels formés dans les Hautes Écoles Supérieures deviennent de plus en plus exigeants et difficiles à satisfaire:

Ils se voient tous fonctionner comme des cadres, mais ne sont plus d'accord d'assurer des tâches moins «nobles», par exemple nettoyer les souillures de certains résidents. Ça crée un sacré problème de recrutement, mais aussi une mise en question des nouvelles catégorisations professionnelles créées. [Mathieu_socio-sanitaire].

Enfin, dans les deux domaines, scolaire et socio-sanitaire, d'une part la féminisation et, d'autre part, la pénibilité du métier (réelle et/ou aujourd'hui plus fortement ressentie) suscitent une augmentation de demandes de congé. Ce qui contraint à fonctionner avec un important réservoir de remplaçants rendant difficile la conduite de projets dans la durée.

Dans le secteur scolaire, les directeurs sont plus rarement confrontés que d'autres cadres à la tâche de licencier ou de faire licencier un collaborateur, et ne le regrettent pas, à quelques exceptions près. En effet, le limogeage d'un collaborateur est presque toujours vécu comme douloureux, même si les directeurs estiment que c'est une action nécessaire pour l'intérêt commun de se séparer d'un professionnel dont les actions ne répondent pas aux besoins de la mission de l'établissement.

Alors celui qui m'a le plus éprouvée, c'est le licenciement d'une collaboratrice et entre autres, le passage au prudhomme pour explicitation de ce licenciement. [...] Et ça m'a éprouvée autant physiquement que psychiquement. Je ne suis pas quelqu'un qui se démonte très facilement, je commence à avoir les épaules assez larges, je pense être bien au niveau psychologique dans ma tête [Denise_socio-sanitaire].

Ce qui me touchait le plus je pense, c'est l'humain, l'homme. Tout à coup je me dis: «Moi, je suis en train de dire à quelqu'un qui est jeune papa, le salaire sur lequel vous comptiez, il n'est plus là.» Donc, c'est un drame. Enfin, je pense que c'est quelque chose de dramatique que j'ai vécu là. Alors, je pense qu'apparemment ça se voyait ou je ne sais pas, mais moi, ça me touche. Ça oui, oui, c'est clair. On n'est pas... Je ne suis pas dans une logique managériale. Je n'ai pas une formation un peu plus froide. Sur le privé où effectivement licencier quelqu'un, ce n'est pas un problème. Le problème c'est que ça nous coûte le moins possible. On lui dit à la rigueur: «Maintenant on vous paie trois mois et puis, vous nous rendez la clé.» Ça, c'est quelque chose que je ne me vois absolument pas faire [Ferdinand_scolaire].

Les directeurs peuvent aussi être préoccupés par le vide laissé lors de départs de certains anciens qui pourrait mettre en péril le maintien d'une cohérence, souvent construite pendant de longues années.

J'ai une politique restrictive dès le départ. Et les gens le savent! Même si je me mets en porte-à-faux par rapport au Conseil d'État. Mais dans une discipline, si c'est des disciplines à fortes dotations et où il y a des difficultés de recrutement, je vais avertir des gens en disant que je ne suis pas sûr de pouvoir les

laisser partir. [...] Par exemple, là il y a une enseignante qui a postulé, qui va changer d'établissement, elle a postulé à X** (c'est un nouveau cycle qui se trouve à un kilomètre de chez elle). Elle a dix ans d'enseignement ici, et ça, c'est une opportunité pour elle: il s'agit d'une nouvelle équipe et d'un projet pédagogique nouveau. De son point de vue, son choix est donc assez cohérent. Mais au niveau collectif, ça met l'école en difficulté. Si j'avais une centaine de personnes qui demandaient à venir ici, en fait, ce serait le jeu des chaises musicales. Mais ce n'est pas comme ça que ça se passe [Félix_scolaire].

La gestion du turnover ne se limite donc pas aux démarches de recrutement, mais comprend aussi, notamment, le suivi et l'intégration des nouveaux arrivants dans l'équipe existante. De nombreux directeurs relèvent qu'une disponibilité et un investissement important leur sont demandés lors de l'arrivée de nouveaux collaborateurs, pour permettre leur familiarisation avec les us et coutumes et le projet de l'établissement.

LE CHANGEMENT SANS REMOUS

Les directeurs savent, certaines fois à la suite d'expériences douloureuses, que la résistance manifestée par une partie du personnel aux changements proposés ou imposés – pour des raisons idéologiques et/ou sécuritaires –, est plutôt la règle que l'exception. Tout en reconnaissant leur rôle de «courroie de transmission» (cf. chapitre 3 de cet ouvrage) entre les deux mondes du politique et de la pratique, ils sont aussi nombreux à se dire «tiraillés» entre plusieurs logiques. D'une part, leur désir existe de faire évoluer, et de transformer, certaines fois radicalement, les pratiques, fût-ce au prix d'un certain surtravail, d'éventuels conflits ou d'inévitables tâtonnements et/ou, parfois, d'erreurs à assumer. D'autre part, ils ressentent la nécessité de protéger leurs collaborateurs face aux trop nombreuses sollicitations, de leur éviter des tâches supplémentaires (que ceux-ci peuvent parfois juger inutiles) risquant de faire évoluer leur impression de trop-plein et de surcharge permanente vers des postures de retrait et/ou de désinvestissement, ou encore de faire basculer les plus investis dans l'usure mentale et physique, le *burnout* et la souffrance (De Gaulejac, 2011; Dejours, 2000, 2007). Enfin, le souci règne de ne pas ternir la bonne réputation de l'établissement auprès des usagers et face au grand public, qui seront les premiers à défendre les vertus d'efficacité des anciens systèmes et/ou des pratiques «traditionnelles», dès lors qu'ils se sentent menacés par les tenants et

aboutissants de réformes dont ils peinent à percevoir le sens. Les directeurs sont ainsi constamment à la recherche du «bon dosage» entre le maintien des routines acquises, sécurisantes, garantissant une certaine maîtrise des processus de travail habituels et l'adoption de nouvelles approches qui – ils en sont bien conscients – exigeraient d'importants efforts d'appropriation, d'adaptation de l'organisation du travail existante, ainsi que le développement de compétences individuelles et collectives inédites pour assurer leur mise en œuvre efficace et durable.

Au cours de ce processus, et pris par le besoin de se montrer exigeants tout en reconnaissant les réalités et les besoins de leurs interlocuteurs, ils s'engagent (consciemment ou inconsciemment) dans des transactions qui exerceront, à moyen et à long terme, une influence non négligeable sur leur attitude de «leader», d'«innovateur» ou de «conservateur» et, *in fine*, sur «leur image d'eux-mêmes. Dans certaines circonstances, soucieux d'éviter l'éparpillement des forces dans trop de causes à la fois, ils se verront contraints à se positionner comme des «gardiens du but du changement» (posture évoquée par Fullan, 2007, p. 138), à faire appel à leur «intelligence émotionnelle» pour gérer au mieux leurs propres émotions et celles d'autrui, de manière à pouvoir guider leurs prises de décision pour le mieux du collectif (Salovey & Mayer, 1990, p. 189), ou au contraire à passer outre les résistances manifestes ou prévisibles, à déclarer caduques certaines certitudes acquises, et à affronter ouvertement les conflits inévitables que toute transformation des pratiques déclenche au sein d'un collectif.

Si l'on va contre l'esprit d'un établissement en tant que directeur, à mon avis on court à l'échec. C'est comme un supertanker: vous prenez la barre, mais il ne faut pas oublier que pour que le bateau change de cap, il faut très longtemps. Vous ne pouvez pas faire ça en négligeant sa trajectoire et son cap précédent. Il faut infléchir petit à petit [Balthazar_scolaire].

Aucun directeur n'a la capacité d'obliger un éducateur à changer son regard ou sa posture. Parce que c'est vraiment du savoir-être. Je veux dire: la personne, dans ce qu'elle est, elle va devoir à un moment donné être d'accord et puis changer son regard pour passer du jugement à la considération. Et ça, moi, je peux faire énormément de choses pour tenter d'accompagner les gens sur ce chemin-là: alors, faire des choses, dire des choses, essayer d'entrouvrir des visions, poser des questions qui vont décentrer professionnellement, proposer des formations, des lectures, tout ça. Je peux assurer tout un contexte qui va favoriser cette ouverture au changement, mais je ne peux pas la poser comme une exigence, par exemple, dans un entretien d'évaluation dire à

quelqu'un: «Dans trois mois vous allez changer de posture!». Ça n'aurait pas de sens [...] Et on va laisser à chacun la possibilité de faire ce processus-là, pour autant qu'il ait envie de le faire. Si des gens disent: «Moi, ça ne m'intéresse pas, je préfère quitter», ils sont libres de le faire. Par contre, c'est une évidence que je n'accepterai pas que des gens aillent sciemment à contre-courant par rapport à un axe défini. Je clarifierai ainsi ma position: «La direction, c'est celle-ci. Vous pouvez marcher à trois mètres du chemin si vous n'arrivez pas à marcher dans le chemin, c'est possible et puis des fois vous pouvez même marcher à dix mètres, mais vous marchez dans le même sens que nous, voilà». Par contre, je ne donnerai pas le droit aux gens de marcher dans l'autre sens. Là-dessus je serai toujours très clair [Henry_socio-sanitaire].

Lorsqu'il s'agit de faire appliquer les injonctions et prescriptions qui viennent de la hiérarchie et des divers partenaires externes, les directeurs sont bien conscients que leur pouvoir d'influence sur les pratiques reste limité.

Quand le canton nous demande ça, mais que les enseignants pensent le contraire, comment moi, je peux le traduire pour en même temps le respecter...? Je suis quand même un agent de l'État, j'ai un devoir de loyauté! En même temps je ne puis éviter de me dire: «Mais ça n'a pas de sens pour les enseignants. Comment je vais pouvoir le transformer, l'amener, lui donner du sens?» Donc parfois on peut peut-être se sentir à l'étroit. Donc ça, c'est un risque. Il y a le risque aussi de la... eh bien d'une rupture de confiance avec son corps enseignant et ça, je trouve c'est le plus délicat, car la confiance, c'est difficile à acquérir et ce n'est jamais gagné. [...] Je ne pourrais pas travailler sans [cette confiance]. Si à chaque fois c'est un affrontement de personnes où tout devient un problème où on ne peut pas se faire confiance mutuellement pour avancer un bout, j'aurais de la peine à diriger. Diriger dans le sens de donner une direction, hein: «Voilà c'est là où on va et on y va tous ensemble» [Elise_scolaire].

Alors disons qu'HarmoS, on va tous être touchés, donc on va simplement appliquer ce qu'on va nous demander de faire, parce qu'en fin de compte c'est... Ça se passe au niveau cantonal, même romand quoi. Donc moi, c'est sans états d'âme que je fais ça. Il y a des choses qui ont l'air bien, et il y a des choses qui à mon avis ne vont pas changer fondamentalement la donne par rapport aux élèves. Faut bien savoir une chose: un maître qui est dans une classe, face à ses élèves, il donne un certain enseignement, vous changez complètement les objectifs ou n'importe quoi, il va en prendre connaissance, ensuite retourner dans sa classe, et ne pas changer ce qu'il fait. Je suis un peu «vilain» dans ce que je dis là... [...] À moins que les objectifs, les

programmes imposés prennent une forme totalement différente, eh bien ils ne changeront pas vraiment, fondamentalement, sa manière d'être. Il faut une génération entière pour que de telles transformations puissent s'opérer [Kevin_scolaire].

Face à ce type de constats, les directeurs sont nombreux à accepter qu'il leur incombe d'incarner leur fonction, et d'assumer, certaines fois à leur corps défendant, leur rôle de *boundary spanners* (Ansett, 2005; Bradshaw, 1999; Huberman, 1995; Huberman & Gather Thurler, 1991; Hustad & Bechina, 2012) permettant de rapprocher prescripteurs (hiérarchie, noosphère, etc.) et acteurs du terrain, au lieu de les mettre en porte-à-faux. À cause de leur proximité avec ces derniers, et des mécanismes d'identification qui s'ensuivent, ils comprennent en même temps les raisons des oppositions manifestées. Lorsqu'ils parviennent à en prendre conscience et à s'en libérer, ils réussissent à trouver les mots justes pour convaincre leur personnel qu'ils sont de son côté (tout en jouant leur rôle d'intermédiaire), à donner leur juste dimension et leur sens aux nouvelles prescriptions, en les traduisant (ou en les travestissant) si nécessaire selon les besoins locaux, voire selon les us et coutumes en vigueur dans l'établissement.

Lorsque, au contraire, l'opposition est trop puissante – ou lorsque les directeurs ne parviennent pas eux-mêmes, à travers leur appréciation de la situation, à comprendre le bien-fondé des injonctions dont l'établissement est l'objet – ils feront leur possible pour protéger leurs collaborateurs, pour amortir l'impact de certaines directives sur le climat, sur le moral des troupes et sur la qualité du travail fourni.

Vignette 5: Franck et l'interface dure à vivre

Franck est directeur d'un établissement scolaire dans un quartier populaire et considéré comme défavorisé. L'établissement est subdivisé en deux sites de tailles très inégales.

Franck doit, presque quotidiennement, faire face à des imprévus à gérer «à chaud» et qui, par conséquent, rendent impossible toute planification. Parmi les préoccupations les plus prégnantes se trouvent les relations parents-écoles et parents-enseignants, car la communication peine parfois à passer entre une institution qui possède ses propres valeurs et une population dont les représentations de l'école, les différentes langues

d'origine et parfois un certain malentendu culturel ne facilitent pas toujours le dialogue. Pour exemple, deux des entretiens observés ont semblé presque surréalistes: le premier avec une maman faisant partie des témoins de Jéhovah et ramenant régulièrement la discussion sur le terrain du péché et du démon, rendant ainsi toute prise de recul difficile. Le second face à une autre maman persuadée que l'enseignante en veut personnellement à sa fille et qu'elle accuse d'organiser une «cabale». Franck déplore en outre que l'autonomie laissée au second site de l'établissement se soit peu à peu muée en une forme de résistance face à la hiérarchie. Bien que l'opposition soit plus marquée face à la direction générale que face à l'autorité de proximité, on sent néanmoins des tensions et les décisions de Franck ne sont pas toujours bien reçues. Il passe le plus clair de son temps dans son bureau, qui se trouve vers l'entrée de l'établissement, à deux pas de la salle des maîtres. Il ne se déplace pas *a priori* dans les classes, car il pratique la «politique de la porte ouverte» et les enseignants peuvent venir à tout moment parler de leurs requêtes ou problèmes. Franck estime que ce système est une forme d'économie d'énergie dans la mesure où cela lui évite d'avoir à courir après l'information. Pourtant, et nous y reviendrons, cette politique rend la plupart de ses tâches hachées, car les sollicitations sont nombreuses, surtout aux heures de pause.

Le manque de temps pose un problème à Franck: les deux sites de l'établissement ont beau être géographiquement proches, l'urgence constante ne lui permet pas de s'y déplacer autant qu'il le souhaiterait, car si l'équipe enseignante du bâtiment principal fonctionne (très) bien, Franck est conscient que l'un des gros dossiers de l'année à venir sera de décrire les relations de travail avec le second site. Il se sent avant tout confronté à une charge de travail impressionnante: arrivé tous les jours aux alentours de 7h30, il avale un sandwich sur le pouce à midi et repart rarement avant les 19h30 et ce, cinq fois par semaine. Le dimanche après-midi est également consacré aux tâches administratives qu'il n'a pas pu accomplir durant la semaine et à la rédaction d'un mémo hebdomadaire à destination des enseignants dans lequel Franck synthétise les décisions et événements de la semaine. La charge de travail correspond donc au bas mot à 55-60 heures par semaine.

Malgré cet important investissement, Franck ne souhaite pas changer de lieu de travail, car il se sent utile auprès de gens qu'il pense pouvoir aider. À certains égards, son attachement à son établissement semble relever d'un véritable sacerdoce, renvoyant par moments à l'image du leader héroïque qui s'épuise dans une tâche qu'il sait pertinemment sans fin.

DES CONTRE-POUVOIRS À APPRIVOISER

Comme le rappelle Foucault (1977), le pouvoir n'est pas la propriété d'un dirigeant, mais une relation ou un réseau de relations. Dans ce sens, la relation d'autorité s'exercera toujours dans une relation de pouvoir *codifiée* et portant sur plusieurs composantes: la personne qui exerce le pouvoir, sa légitimité, la sphère de l'activité, les règles, principes ou finalités concernés, les modalités de négociation des décisions, les modalités de régulation en cas de conflit. En dépit des dispositions légales existant dans les domaines du scolaire et du socio-sanitaire, l'autorité des directeurs des établissements «se discute» de cas en cas, car tant les principaux intéressés que leurs interlocuteurs n'en ont pas la même vision, ne définissent pas de la même manière les formes, les limites, les abus, les droits de l'exercice de l'autorité. Pour instaurer une relation d'autorité au sein de l'établissement, le directeur doit donc investir la coopération avec ses subordonnés, de manière à rendre les relations de pouvoir prévisibles et légitimes.

Même alors, l'exercice quotidien de l'autorité ne va pas de soi. Celui qui la détient se heurte à des résistances, à des ruses, à des contre-pouvoirs. Pour commander, et surtout pour être obéi, les directeurs doivent constamment reconquérir la bonne volonté et la coopération de celles et ceux dont dépendra la qualité, la rapidité, la précision, le sérieux du travail réalisé. L'autorité, aussi formelle et légitime soit-elle, n'est donc jamais qu'une *promesse de pouvoir*, une *virtualité* qu'il reste à réaliser, à confirmer. À la limite, ce n'est qu'un *atout* de plus dans les jeux quotidiens du pouvoir, un atout d'autant plus déterminant que celui qui détient l'autorité:

- peut s'appuyer sur une structure hiérarchique solide et qui le soutient;
- dispose de moyens efficaces de contrôle, d'incitation ou de répression;
- maîtrise lui-même les tâches;
- exerce son pouvoir en toute conscience, mais le «double» en même temps d'une expertise de tiers;
- garde une certaine liberté de décision et d'action sans l'intervention systématique de tiers (syndicats, usagers, etc.).

Les directeurs sont nombreux à faire le lien entre d'une part leur pouvoir d'agir idéal, et de l'autre, leur influence limitée sur certains des paramètres comptant réellement à leurs yeux: les structures, le fonctionnement et l'organisation au sein de l'établissement; le droit de contrôler le travail et, si nécessaire, de rappeler à l'ordre des collaborateurs récalcitrants; une enveloppe budgétaire suffisante pour compenser le surtravail qu'exige toute tentative de transformation des pratiques... Leur sentiment d'impuissance varie selon le contexte et l'autonomie d'action dont ils pensent, savent, voire osent disposer, mais également selon la manière dont ils parviennent à ajuster leurs attentes et/ou à s'aménager des marges d'action qui leur permettent d'atteindre les objectifs visés, que ceux-ci soient fixés par l'institution ou par eux-mêmes.

Dans le scolaire, les directeurs ont la possibilité de contrôler le travail des enseignants débutants tant que ceux-ci ne sont pas nommés. Par la suite, toute intervention risque de susciter les réactions de collègues ou la mobilisation des syndicats. Les directeurs sont ainsi nombreux à se plaindre du fait que leur droit de licencier ou d'engager des personnes soit limité, que le statut de leurs collaborateurs (surtout celui du personnel enseignant) est à leurs yeux tellement protégé qu'il est difficile, voire impossible, de trouver le bon équilibre entre priorités collectives et individuelles.

Comme je disais, les véritables décisions, on n'en dispose pas de beaucoup, parce que je ne peux pas licencier quelqu'un par exemple. Ce n'est pas dans ma compétence. Si je dois vraiment licencier, il faut faire une instruction [...]. Donc pour nous, c'est quelque chose qui est assez lourd, parce qu'on est convaincu qu'il faudrait faire quelque chose. Mais en même temps, on n'a pas le pouvoir de décision et quand la décision des fois tombe [d'en haut], elle ne correspond pas à nos attentes en tant que directeur. Parce que nous, on pense aux enfants, on pense à des générations d'enfants qui seront peut-être avec telle ou telle personne et pour nous, ça nous crée vraiment un souci. Mais bon. À moins d'être confrontés à quelque chose d'excessivement grave, on ne peut pas vraiment agir comme on le souhaiterait [Darius_scolaire].

Les données semblent indiquer que l'impuissance est vécue de manière plus douloureuse dans le domaine scolaire que dans le domaine socio-sanitaire, où les directions bénéficient d'une plus grande autonomie pour engager ou licencier des collaborateurs (Gather Thurler, 2015). En même temps, on observe que l'autonomie *réelle* dans ce domaine est quelque peu survalorisée et/ou idéalisée par les directeurs scolaires et

en même temps exploitée avec parcimonie par les directeurs des établissements socio-sanitaires. D'une part, ces derniers se retrouvent souvent seuls pour assumer une responsabilité de licenciement, tout en gérant leurs sentiments de culpabilité face au risque confondant de mettre en difficulté sociale des intervenants du champ social. D'autre part, ils doivent «faire avec» les réalités du marché du travail et compenser le manque de personnel qualifié. En fin de compte, le spectre de l'impuissance comprend des aspects semblables dans les deux domaines. Il se caractérise par l'absence endémique – d'autant plus mal vécue quand les dysfonctionnements entraînent l'absence de résultats tangibles – d'un réel pouvoir d'agir. Ceci dans un contexte éducatif et social où le caractère systémique des difficultés rencontrées, la relation complexe entre les causes du problème et les effets produits par l'intervention des professionnels impliqués, ne permettent presque jamais de réduire les éventuels «défauts de prestation» sur la base d'écarts majeurs vis-à-vis des bases légales existantes.

À certaines occasions, je préfère encore ne rien dire que de ruer dans les brancards comme j'aurais envie de le faire. Vous avez vu cette collaboratrice qui était derrière son ordinateur au lieu de faire un jeu avec X** [l'un des résidents]? Vous pouvez être sûr que je vais en parler au prochain entretien et mettre les points sur les «i»! Mais en même temps je l'ai à l'œil depuis longtemps et rien ne change [Octave_socio-sanitaire].

Autrement dit: l'épreuve de l'impuissance que certains directeurs sont amenés à vivre dans le quotidien de l'exercice de leur fonction prend sa racine dans le fait que le leadership qu'ils sont censés exercer ne dépend pas de leur seule personne, mais résulte d'un processus social dont l'accomplissement est subordonné à la participation plus ou moins active, plus ou moins consciente, des autres membres du collectif (Gronn, 2011; Perrenoud, 1996; Spillane, Parise & Sherer, 2011).

LA TENTATION DU SHERPA

Au-delà de la gestion du turnover, de la prise en compte des enjeux identitaires et de la nécessité d'appivoiser les différents contre-pouvoirs pouvant émerger au sein des établissements, l'épreuve de l'exigence reconnaissante comprend une quatrième facette dont le poids n'a cessé

de s'accroître au gré de l'accélération des différentes réformes qu'ont connue la plupart des systèmes éducatifs et socio-sanitaires. Une grande partie de l'attention médiatique tend en général à se porter sur certains aspects formels de ces innovations (contenus des nouveaux programmes, contrôle de la qualité des prestations offertes, droits et responsabilités des usagers) ou encore sur les conséquences dans l'organisation des tâches des collaborateurs censés les mettre en œuvre. Par contre, la contribution spécifique et réelle des dirigeants responsables de l'encadrement et du pilotage reste souvent une réalité méconnue.

L'ouverture accentuée des institutions publiques sur leur environnement fait en sorte que les directions sont confrontées avec l'obligation de développer des compétences gestionnaires et un leadership décisionnel (Chitpin & Evers, 2014) permettant de prendre en compte et d'articuler entre eux trois aspects interdépendants: 1. l'obligation d'entrer en matière par rapport aux orientations déterminées par le politique; 2. la capacité de gérer et de valoriser le «capital professionnel» (Hargreaves & Fullan, 2012) disponible par rapport aux défis émergents; 3. la volonté explicite de prendre en compte les préoccupations et les besoins des usagers et des autres partenaires, caractérisés par des priorités, des volontés et des potentiels d'implication toujours plus hétérogènes. En même temps, les nouvelles gouvernances ne permettent plus aux directions de se dédouaner de leurs responsabilités, car leur légitimité et leur crédibilité dépendent de la manière dont elles parviennent à gérer la quadrature du cercle qui devient leur lot quotidien. Les zones d'autonomie désormais plus ou moins clairement octroyées (comme nous l'avons vu plus haut) aux établissements, font en sorte que leurs directions sont davantage visibles et exposées (voire surexposées), tout en étant souvent contraintes d'œuvrer dans l'urgence et l'incertitude (Perrenoud, 2001).

Dans les chapitres précédents, nous avons observé combien les directeurs sont de moins en moins de simples relais administratifs des politiques et des normes élaborées aux niveaux hiérarchiques supérieurs. Ils sont tenus de prendre des décisions non programmées, d'élaborer des projets de développement originaux et pertinents, de répondre tous azimuts de leur gestion à tous, de négocier avec les dirigeants politiques de proximité, d'endosser une fonction de leadership culturel, décisionnel, transformationnel comme jamais auparavant. Pour assumer cet éventail de «nouveaux rôles», ils doivent à la fois refonder l'exercice de leur autorité et apprendre à travailler en réseau, à favoriser le travail collaboratif. Le défi peut s'avérer éprouvant si leur personnel ou les partenaires

n'aspirent guère au travail interactif et préfèrent protéger des pratiques cloisonnées qui leur ont assuré jusqu'à présent des zones de confort personnel et professionnel.

Barrère (2006) mentionne à ce propos le rôle de «hussard de la République» que les dynamiques en cours imposent à des directeurs plus ou moins consentants. Antoine (2013) met en garde contre «l'engagement au risque de se perdre». Pelletier (2006) suggère quant à lui que les dirigeants, à bien des égards, jouent un rôle plus important que celui de «simples agents du changement» ou de «courroies de transmission», mais qu'ils deviennent parfois de véritables *«sherpas du changement»* ... En référence aux réformes éducatives québécoises, il affirme:

Ce sont eux [les directeurs] qui ont eu à les porter et supporter, souvent contre vents et marées au plus fort de la vindicte [...] et dans un contexte de négociations collectives difficiles qui ont même conduit à l'implosion du syndicalisme enseignant. (Pelletier, 2006, p. 5)

L'analyse de nos données confirme que la tentation du sherpa est à considérer comme l'une des facettes de l'épreuve mentionnée. Les directeurs sont amenés à devenir, certaines fois à leur corps défendant, les metteurs en scène, les principaux responsables et (col)porteurs des décisions prises par la hiérarchie. La charge est d'autant plus lourde que les décisions peuvent se transformer en autant d'objets de discorde lorsqu'elles vont de pair avec des restrictions de ressources ou l'introduction de pratiques qui vont à l'encontre des croyances, des convictions, des traditions, de la culture professionnelle, voire des compétences d'une majorité de collaborateurs.

Dans ce contexte, les directeurs peuvent se trouver fragilisés par le départ à la retraite de collaborateurs expérimentés (et parfois de collègues proches), par la formation successive de factions d'opposants, par des engagements et des désengagements rarement stables face aux tâches émergentes. Ils peuvent être d'autant plus tentés d'endosser le rôle du sherpa qu'ils se sentent eux-mêmes en posture de perte de pouvoir, peu reconnus par leurs collaborateurs et/ou par leur hiérarchie, ou encore simplement à la recherche de reconnaissance et d'identité. L'un des directeurs interrogés décrit bien ce cas de figure.

Je dirais qu'il y a deux choses que je mets en rapport de proportion inverse, et qui s'équilibrent toujours. C'est le rôle de tension entre équipe et collabo-

rateurs, et puis ce qui est de l'ordre du changement, de ce que l'on peut amener. Parce qu'il me semble qu'à proportion des tensions entre supérieurs ou entre collaborateurs, il y a moins de possibilités de changement, et plus on minimise les tensions entre les équipes et plus les forces peuvent être apportées autour du changement, dans la ligne même du travail, et il me semble qu'il y a des moments où les forces et l'énergie dont on dispose, au lieu d'être orientées vers l'extérieur et d'accomplir leurs propres tâches, sont malheureusement retournées vers l'intérieur et sont complètement prises par les régulations de fonctionnement à l'intérieur même des équipes. Il me semble que pour moi c'est cette balance-là qui doit être réglée au mieux et qui est l'épreuve majeure, à laquelle on peut relier le fait que les responsabilités, c'est bien le directeur qui doit prendre la chose, que dans ce moment-là on ait fait le deuil de la toute-puissance ou non. C'est bien évident aussi, tout cela. Ce que je dirais, c'est qu'il y a vraiment une épreuve qui est extrêmement forte, c'est le dysfonctionnement à l'intérieur d'une équipe qui ne peut pas être réglé facilement parce que ça impliquerait le déplacement d'une personne, et ce n'est pas toujours possible, et – comment dire – le fait d'arriver à ce que cette difficulté interne à une équipe ne contamine pas les autres équipes ou du moins ne contamine pas l'interaction qu'a cette équipe avec les autres équipes [André_scolaire].

Et puis du coup il y a beaucoup de malades, peu de résistance au changement, c'est là que je me rends compte que quand tout va bien c'est extraordinaire, mais quand il y a tout à coup des petits couacs, eh bien, moi, je trouve que cette équipe, autant elle était performante en pédagogie quand tout allait bien, autant avec la résistance eh bien ils ne sont pas costauds et là cela crée des difficultés. Alors étant dans une année un peu transitoire, on se réjouit de voir revenir les trois collègues en congé maternité. En plus, on a changé sur le plan pédagogique en même temps ce qui n'a rien fait pour arranger la situation. L'adjointe pédagogique elle est chahutée parce que l'équipe, plutôt que de mettre l'accent sur l'auto-évaluation, préfère mettre l'accent sur elle, en affirmant qu'elle n'est pas à la hauteur... c'est tellement plus facile! Moi, par exemple, je dois traiter des choses comme cela. Là, par exemple, j'interviens sur les choses à régler qui sont d'ordre organisationnel de l'institution et du respect des fonctions de chacun, alors là c'est moi qui travaille pas mal [Denise_socio-sanitaire].

À nouveau, cette épreuve semble être vécue de manière moins douloureuse lorsque les directeurs disposent d'une certaine marge d'autonomie pour décider de l'agenda de mise en œuvre, pour solliciter des relais capables de leur alléger la tâche au sein de leur équipe de direction, pour nouer, enfin, des alliances solides au sein l'établissement et organiser le travail en conséquence.

Alors, comme diraient les enfants «Y'en a des qui...», et puis «Il y en a des qui moins»! On voit bien qu'on a des personnes qui sont beaucoup plus actives pour faire fonctionner l'établissement que d'autres. D'autres personnes qui se mettront beaucoup plus en retrait ou bien qui ne vont participer qu'en fonction de leurs intérêts. Donc, ces personnes-là, il faut aller les chercher un peu. Dans un souci d'équilibre aussi, parce que je pense que, dans une école, il y a souvent une personne qui est prête à tout faire. Le maître adjoint, lui, me dit «Mais ça je peux faire!», et je réponds: «Non, ce n'est pas vous!» Parce qu'autrement il va tout faire, et c'est vrai qu'il en est capable, mais non, il ne faut pas, pour ne pas déresponsabiliser les autres, c'est un peu facile [Coralie_scolaire].

Là on se répartit les tâches, donc ce n'est pas toujours moi qui suis à la base de chaque projet. C'est vrai aussi que l'une des difficultés que l'on peut percevoir ou même constater des fois, chez les travailleurs sociaux ou chez les gens qui travaillent ici, c'est d'aller au bout des idées qu'ils émettent et d'arriver à faire vivre vraiment un projet, si petit soit-il, jusqu'au bout. Et puis des fois, on a fait le constat que quand on a vraiment lâché en disant, il y a un groupe qui se met en place, ils se débrouillent, des fois, on n'a pas assez coaché, en comptant sur la capacité des gens à s'auto-organiser, et en fait, ce n'est pas si évident que ça. Donc des fois on a dû reprendre des choses, pour que ça aboutisse. Donc une des difficultés c'est à la fois, lâcher, déléguer etc. Puis en même temps donner les moyens pour que cela aboutisse [Dave_socio-sanitaire].

Alors, par exemple, le fait d'aller travailler sur les actes médicaux délégués, avec les médicaments, je dépends de l'aide de mon infirmière-chef qui en a les compétences. C'est de la responsabilité de l'institution, de la direction, mais c'est moitié-moitié. Je me rends compte qu'il y a des choses que je dois laisser de côté pour aller plus dans ce qui est dans la gestion, comptabilité, ce genre de choses... je pense que ma formation m'a aidée petit à petit. Bon, mon métier de base est toujours infirmière, je ne peux pas oublier toutes ces années de soins, mais je me rends compte que peu à peu, il y a des choses que je dois laisser à mes collègues. On échange encore sur des problématiques de soins avec une collègue quand elle demande un conseil, je vais lui donner. Mais... petit à petit, je m'en éloigne, parce que je ne peux pas tout faire non plus [Diane_socio-sanitaire].

CONCLUSION:

SURTRAVAIL DES UNS, DÉMOBILISATION DES AUTRES?

Dans un organigramme formel, les ordres cascaded généralement du sommet vers la base de la pyramide, les cadres intermédiaires appliquant les consignes et les faisant appliquer plus loin par leurs subordonnés. Mais dans le monde réel, chaque «exécutant» peut se rebeller contre ses obligations de manière plus ou moins consciente, plus ou moins visible, de manière à parvenir, du moins en partie, à renverser le rapport de force (Crozier & Friedberg, 1977). 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.

Nos analyses indiquent que les directeurs ne se trouvent pas confrontés à un bloc homogène de normes qui seraient à prendre ou à laisser. Ils font au contraire référence à des prescriptions formelles de différents niveaux: lois, règlements, cahiers des charges, conventions d'objectifs, programmes, directives, etc. Mais également à tout ce qui est «dans l'air» et qu'il faut prendre en compte sous peine de sanction: attentes et priorités des supérieurs, résultats plus ou moins satisfaisants des évaluations institutionnelles, réactivité politique aux critiques du public et des médias, changements de loi, demandes, commandes, ordres, reproches, etc. La pesanteur vécue résulte moins du corpus des règles écrites (et donc circonscrites) que du *flux des sollicitations* qui contraignent le travail en permanence. L'un des aspects les plus complexes du travail des directeurs consiste non simplement à séparer l'important de l'accessoire et l'urgent du «peut attendre», mais surtout à arbitrer entre les priorités, devoirs urgents et aspects secondaires, lorsque les différents niveaux du prescrit entrent en contradiction. Les dilemmes ainsi suscités peuvent provoquer des hésitations («je ne sais pas vraiment...»), des attermolements («c'est à réfléchir»), voire de la souffrance face à l'impossibilité de trancher définitivement («ça me tue», «ça me prend la tête»).

Être «*totale*ment 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 à 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 («Je me sens parfaitement à l'aise là, parce que les deux décisions sont justifiées sans argumenter»). Ce type d'attitude paraît plus facile quand le quant-à-soi est partagé avec un collègue du conseil de direction, un homologue d'un autre établissement ou même des subordonnés, mais il demande, selon le climat institutionnel et l'ouverture de la hiérarchie à la négociation, une forte dose de conviction et, en arrière-fond, un savant calcul des coûts et des bénéfices de l'opération. Ce calcul peut être intéressé, mais aussi altruiste lorsqu'il s'agit par exemple de défendre le droit des usagers, voire celui des collaborateurs, ou encore d'accroître son crédit d'idiosyncrasie¹ auprès des divers partenaires. Le calcul peut se transformer en résistance (plus ou moins passive et ouverte), lorsque la déception s'en mêle, parce que le directeur ne voit plus le lien entre sa perception de la réalité du terrain et certaines exigences formulées par la hiérarchie.

De manière surprenante, les rapports que les directeurs entretiennent avec les nouvelles gouvernances (notamment les conséquences découlant de la réforme HarmoS dans le champ scolaire) se sont avérés plus ouverts que de premières réactions ne l'avaient laissé présupposer. Nous avons notamment constaté que leurs appréhensions et prises de position critiques diminuent dès qu'ils parviennent à mieux situer les tenants et aboutissants des nouvelles politiques de régulation et à comprendre leurs conséquences sur les futurs fonctionnements des établissements. La tendance se renverse toutefois au moment où ils commencent à mesurer, d'une part, l'écart existant entre l'état actuel des pratiques et les objectifs visés, et, d'autre part, l'inadéquation des ressources et des moyens qu'ils estiment indispensables pour pouvoir mener à terme la transformation des pratiques:

1 Crédit d'idiosyncrasie: grâce à une reconnaissance (professionnelle ou personnelle) constituée au fil du temps, un directeur peut momentanément décevoir les attentes de ses collaborateurs ou de sa hiérarchie, sans être mal jugé et sans autres conséquences. Le capital d'idiosyncrasie s'accumule par l'entremise d'un statut respecté, d'une compétence reconnue, d'une réponse satisfaisante aux attentes des tiers, de différentes prestations de «goodwill» à leur égard, d'une sollicitude manifestée en cas de situations difficiles, de prise sur soi de tâches compliquées et/ou peu valorisantes, etc. (Hollander, 1958; Strittmatter, 2006).

Je pense qu'HarmoS, c'est quelque chose qui va être bénéfique. Quand on pense aux standards et tout ça, on est tout à fait dans la tendance actuelle du management des établissements. Il faudra faire passer cette différence de culture qui permet aussi la comparaison plus facilement à une large échelle aux enseignants, je pense que ça va être un challenge. Si on me donne les moyens pour organiser une formation aux nouveaux moyens d'enseignement et ensuite tranquillement procéder à la mise en place du nouveau plan d'étude, je ne pense pas que ce sera chaotique. [...] Il faut juste qu'on ait les moyens de temps, de ressources, de supports matériels quand même suffisants pour que l'on puisse faire le travail dans des bonnes conditions. Ça, ça va être un enjeu important [Christine_scolaire].

S'ouvre ainsi ce que Cingolani (2012) appelle un «*travail sans limites*», contraint à constamment tenir compte du «*facteur humain*» (Dejours, 2014), qui s'impose aux directeurs pour venir à bout de l'insubordination, des tensions, des résistances. Ce travail peut devenir d'autant plus pesant et épuisant que nous sommes confrontés aujourd'hui aux «*limites de la pensée managériale*» ayant régi les systèmes publics durant les quinze dernières années (Dupuy, 2015), et dont les effets néfastes sur le sens du travail et de l'action individuelle et collective commencent seulement à être identifiés empiriquement.

Avec Demailly (2014), on perçoit ainsi combien l'épreuve de l'exigence reconnaissante découle de l'augmentation du travail administratif qui caractérise les bureaucraties actuelles. Cette évolution contraint les directions à soustraire du temps de travail au cœur du métier, à rédiger d'innombrables documents pour nourrir les bases de données du système, à justifier les efforts consentis au sein de l'établissement et à obtenir, lorsque c'est exigé, une reconnaissance formelle sous forme de certification et/ou d'accréditation. La grande majorité de nos interlocuteurs a ainsi largement confirmé les propos de Demailly et Broise (2009), selon lesquels l'alourdissement du temps administratif de travail est parfois insupportable. Il déstabilise notamment les plus âgés, qui vivent une «*déprofessionnalisation sèche*», car ils ne parviennent pas, dans ce nouveau contexte, à reconstruire une activité d'entraînement qui leur convienne.

Chapitre 7

Une communication stratégique

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

*On peut mettre toutes les théories de management qu'on veut,
si derrière, les mots pour le dire ne sont pas les bons mots,
ça ne le fera pas. [Jeff_scolaire]*

Lors de leur prise de fonction et tout au long de l'exercice de cette dernière, il est demandé aux directeurs de développer une compréhension approfondie du contexte culturel et socio-politique dans lequel ils sont appelés à travailler. Pour être efficaces, ils doivent notamment être à même d'instaurer une communication sans faille entre les acteurs impliqués, donc d'assurer la mise en réseau, la coordination et l'information tant à l'interne qu'à l'externe de l'établissement, de comprendre et de se *faire* comprendre par autrui. Il leur faut ainsi se familiariser avec les caractéristiques de l'établissement dont ils devront tenir compte pour interagir efficacement: la qualité des relations interpersonnelles; les formes de dialogue entre collaborateurs et (équipe de) direction; la mémoire collective qui conditionne le tout, qui peut être marquée par des vécus heureux et gratifiants, ou au contraire par des méfiances et des souffrances, d'éventuels conflits de pouvoir non résolus et persistants, des alliances conclues ou rompues entre les différents partenaires.

Les directeurs doivent également développer une compréhension approfondie de l'environnement sociopolitique et culturel de leur établissement, ainsi que des partenaires significatifs qui pourraient, le cas échéant, faciliter ou entraver la mise en œuvre de projets à venir. Il leur est aussi demandé d'anticiper, de gérer et si possible de maîtriser des

réactions plus ou moins contre-productives, de savoir quels langages utiliser ou éviter, à quelles sensibilités ou à quels tabous ne pas toucher pour éviter toute rupture de dialogue... Bref, les directeurs se trouvent confrontés, au quotidien, à l'épreuve d'une «communication stratégique», censée s'inscrire dans le respect et le maintien des valeurs et fonctionnements existants, tout en assurant le dialogue – si nécessaire en le rétablissant – lorsque les problèmes rencontrés ou les évolutions en cours sont sources d'incompréhensions et d'angoisses face à l'incertitude et, par la suite, déclencheurs de résistances ou de désordres.

Ils seront ainsi rapidement contraints de préciser leur positionnement et la manière dont ils perçoivent leur fonction de responsable d'établissement dans leur rôle d'interface entre les instances hiérarchiques supérieures et leurs subordonnés, par rapport à plusieurs dimensions d'action qui leur incombent: mobilisation des troupes et engagement dans une démarche commune (projet d'établissement, démarche qualité, etc.); identification et exploitation des marges de manœuvre existantes à l'intérieur d'un plan-cadre défini par la loi et par les dirigeants du système; inclusion et implication des usagers et des partenaires externes qui peinent à entrer en dialogue; création d'espaces de dialogue et de négociation offrant aux acteurs intéressés l'occasion de participer aux prises de décision.

Notre usage du concept «communication stratégique» se fonde en partie sur les travaux d'Habermas (1987), selon lequel les acteurs sociaux engagés dans une discussion visent idéalement à produire une entente mutuelle, une compréhension partagée qui leur permettra de coordonner et de mettre en œuvre un agir commun. Autrement dit: ce type de communication implique que les partenaires soient disposés à changer d'opinion, qu'ils manifestent une certaine ouverture à ce qui est d'emblée étranger voire opposé à leurs convictions. Lorsque cela se produit de part et d'autre, et que chacun des partenaires pèse les raisons de l'autre tout en explicitant les siennes, on peut finalement, par un transfert imperceptible et involontaire des points de vue, parvenir à un langage partagé et à une énonciation rassembleuse des faits. Bourdieu (2001) suggère à ce propos que les pratiques de communication sont à considérer comme des «constructions sociales», au sens où elles engagent des principes de vision et de division du monde social dont les locuteurs sont porteurs, donc comme le produit de déterminations sociales dépendant de facteurs liés aux «dispositions» et aux postures des acteurs concernés.

Nos données indiquent que la «maîtrise», voire la mise en place (avec les acteurs concernés et impliqués) de ce type de communication stratégique constitue une épreuve à long terme pour les directeurs. Son impact se déploie avec des variations qui ont lieu selon l'évolution du contexte sociopolitique, du climat régnant dans et autour de l'établissement, mais également selon la compétence que les directeurs développent au fil du temps pour identifier, gérer et résoudre les problèmes existants ou émergents, pour affronter les visées souvent divergentes des acteurs, enfin pour construire de la cohérence dans un monde où dominant plutôt les tiraillements et les déchirements (Honneth, 2013).

À partir de ce qui précède, nous avons retenu quatre facettes à notre avis particulièrement représentatives de l'épreuve de la *communication stratégique* identifiée: le mythe de la transparence; la pression des médias, le poids des mots, les injonctions paradoxales (figure 9). Nous les décrivons plus en détail dans la partie ci-dessous.

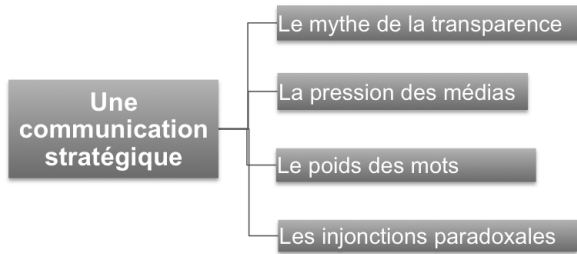


Figure 9. L'épreuve de la communication stratégique.

LE MYTHE DE LA TRANSPARENCE

Il existe, au sein des systèmes sociaux, une erreur de raisonnement qui sous-tend la plupart des processus de contrôle mis en place. Cette erreur consiste à croire que l'action humaine peut se commander du dehors, par pénétration dans la réalité et le *for intérieur* de chaque sujet. On sait que derrière cette recherche de transparence (d'abord orientée vers ce que font les autres) se cache la nécessité pour tous les acteurs de réduire l'incertitude qui les entoure. Ce besoin explique que, quelle que soit l'incertitude, on demande toujours aux dirigeants et aux cadres d'avoir une «vision», une «stratégie claire», non parce qu'elles seraient justes, mais

parce qu'elles sécurisent celles et ceux que l'imprévisibilité de l'avenir angoisse. Or, dès qu'on privilégie l'ordre (même factice), l'homogénéité, l'égalité du traitement, et enfin, la transparence – ces vertus que Dupuy (2011) appelle les «sœurs siamoises du management contemporain» (p. 145) – par rapport à l'autonomie, la différenciation et la créativité, force est de trouver comment les obtenir et surtout les maintenir dans la durée.

L'enjeu vaut autant pour l'institution dans sa globalité que pour les directions d'établissement concernées: gagner de l'assurance et de la confiance par la communication, dans un univers de développement qui privilégie de plus en plus la relation, le statut, l'identité. Dans les secteurs de service tels que l'éducation ou le socio-sanitaire, l'enjeu paraît même vital: la Transparence avec un grand T s'impose aujourd'hui comme le gage de fiabilité par excellence, incitant les métiers de l'humain et leurs dirigeants à maîtriser leurs politiques de communication en les renouvelant, en les intensifiant et en les professionnalisant. Au cœur de la relation à l'autre, *voir* et *donner à voir* serait ainsi devenu la première condition du savoir et du pouvoir: *trans-parere*, c'est laisser «passer à travers», notamment en donnant la preuve de la pertinence des actions réalisées, en cours, ou à venir; ce principe vaut autant à l'intérieur d'une unité que pour ses relations avec l'extérieur, l'attente de transparence managériale pouvant aussi bien émaner d'employés soupçonnant «ceux qui nous dirigent» de «ne pas nous dire la vérité». Bien que les politiques de communication interne aient progressé comme support du travail collectif, elles peinent encore largement à créer le sentiment, sinon de transparence, au moins de compréhension et de solidarité.

Cette transparence dans et par la communication est certes considérée comme un idéal par les directeurs tout au long de leur carrière. En même temps, les expériences souvent douloureuses et vécues lors de l'entrée en fonction les incitent progressivement à s'entourer de nombreuses précautions, ajustées en fonction de leurs différents interlocuteurs: membres du conseil de direction dont ils ont peur qu'ils ne sachent pas «tenir leur langue» par rapport aux autres collaborateurs; subalternes considérés comme des alliés mais en même temps engagés dans des syndicats ou des associations mettant en question le bien-fondé des pratiques en cours, et qui seront inévitablement exposés à des conflits de loyauté majeurs dès lors qu'il s'agira de gérer le secret de fonction; supérieurs hiérarchiques qui se positionnent comme conseillers, mais qui exercent en même temps une fonction d'évaluation...

Les données indiquent que l'épreuve est fortement corrélée avec les relations de confiance construites entre partenaires, des relations de confiance qui peuvent s'avérer fragiles et sans réciprocité, et ainsi annihiler assez rapidement toute volonté de transparence. En même temps, les années de pratique peuvent permettre de dépasser cette épreuve et de construire une forme de sérénité face aux erreurs commises – à condition que l'on puisse compter sur la compréhension et l'adhésion d'autrui:

Quand je parle de transparence, c'est vraiment dire les choses clairement. Par exemple, voilà, le budget de l'année prochaine, il est tel, voilà la situation, vous avez des horaires bien remplis, je n'ai pas pu faire autrement. [...] La transparence, c'est aussi reconnaître ses erreurs. Bien sûr que je me suis trompé des fois et je peux tout à fait l'admettre. Je n'arrive plus à me souvenir, j'avais initié quelque chose et il s'est avéré que c'était irréalisable, et j'ai dit, au bout de deux ou trois mois: «On arrête les frais, c'était une erreur!» [Balthazar_scolaire].

Cette capacité à pointer et d'admettre l'erreur commise – qui permet de dépasser l'illusion qu'il est possible de bannir tout mauvais jugement – est bien entendu davantage présente chez les directeurs pouvant se prévaloir d'un certain nombre d'années de service. Les plus jeunes se sentent «suivis de près», surexposés au regard critique tant de leur hiérarchie que de leurs collaborateurs. Ils osent moins lever le voile sur les erreurs commises, par crainte de s'exposer aux réprimandes de la part de leur hiérarchie ou, pire, de devoir affronter les regards peu bienveillants de collaborateurs, d'usagers ou de partenaires externes. Notons, pour terminer, que la difficulté à gérer la transparence est d'autant plus mal vécue qu'il s'agit de relations entre personnes ayant le même statut:

Il y a une chose qui pour moi était très décevante. En faisant maintenant le bilan, au bout de quatre ans, c'est le fait que nous sommes plusieurs directeurs d'établissements [socio-sanitaires] proches et qu'entre nous... Il existe une prétendue collaboration. On se voit pour causer, pour brasser de l'air, mais les bébés dans le dos, ils vous les font à longueur de journée aussi. Il n'y a pas de soutien, pas de solidarité, même entre pairs, bien qu'on pourrait penser que dans le social... Eh bien, non, absolument pas! [...] Au début, il y avait deux personnes, deux directeurs qui avaient proposé, lorsque je suis arrivée, que l'on pourrait faire des intervisions. Donc on se voit entre nous pour observer, parler de nos pratiques. Alors, on l'a fait deux, trois fois, et

puis en fait, je me suis aperçue qu'ils pompaient des informations, mais ne restituait rien. Ils m'ont demandé tous les cahiers des charges de l'institution, parce qu'ils étaient en train de refaire leurs cahiers des charges. Ils m'ont également demandé de leur passer différents outils de travail en ma possession. Lorsque je leur ai par contre demandé des choses, je n'ai rien reçu en retour. J'ai dit: «Non, mais attends! On est en train de faire quoi là?» Donc ha [rires], soit c'est du donnant-donnant et là, on est tous au même niveau. Mais si c'est venir pour pomper des informations et puis tu ne renvoies pas l'ascenseur, ça ne va pas non plus [Daisy_socio-sanitaire].

Il y a une espèce de «jeu de poker menteur» qui se passe. Il y a des gens, des directeurs, des directrices, qui ne disent pas tout. Il y a des jokers dans leur manche, c'est un petit jeu. Et puis lorsque les problèmes sont résolus, il apparaît que certains ont «oublié» de dire qu'il leur a fallu engager des enseignants pour telle ou telle discipline, mais qu'ils ne s'en étaient pas souvenus au moment des négociations entre directeurs. Parce que les directeurs savent qu'ils aimeraient bien engager tel enseignant et que celui qu'on lui propose ne leur plaît pas tellement... Ou il y a des directions qui profitent de ce type de situation pour refiler à d'autres directions des enseignants avec lesquels ils ne s'entendent pas très bien ou dont le travail avec les élèves n'est pas très apprécié [Alfred_scolaire].

Certains comportements font certes sourire les directeurs, mais sont mal vécus par ceux qui pensent jouer le jeu en toute transparence et s'en trouvent floués à l'arrivée. Ces exemples montrent combien les solidarités peuvent être fragiles dès lors qu'il s'agit de tirer son épingle du jeu.

LA PRESSION DES MÉDIAS

Selon Pelletier (2015), à l'heure du «tout média», de la publication des palmarès et des contraintes financières permanentes, une direction est constamment questionnée sur ses choix, sur ses actions et sur la nature des résultats obtenus. Nos entretiens contiennent ainsi de nombreux passages mettant en évidence l'énorme prudence avec laquelle les directeurs sont amenés à gérer toute intrusion de la presse et notamment les ambivalences auxquelles ils se trouvent confrontés lorsqu'ils ne peuvent pas éviter de répondre aux questions des journalistes:

Je pense qu'au niveau des médias, il y a vraiment... un premier niveau où l'on est facilement flatté et intéressé, je pense à certaines personnalités et certains directeurs extravertis qui volontiers répondent, donnent leur avis... on

sent alors qu'il faudrait être prudent, se dire: «Dans quel objectif je dis ça? Quelle est la garantie que ma pensée va être reproduite le plus fidèlement possible?» L'exemple de l'escalade symétrique, nous la connaissons tous et je dirais par expérience que les relations avec les médias sont potentiellement conflictuelles. Et de temps en temps, ça éclate. Dans mon cas, c'est en lien avec certains traits de ma personnalité [Gary_socio-sanitaire].

Certains conflits avec les médias peuvent laisser des traces durables, notamment lorsqu'il y a eu escalade et que le directeur ne s'est pas senti soutenu par sa hiérarchie. L'épreuve peut résulter pour lui du sentiment d'être l'objet d'une injonction paradoxale: il est censé être tout autant réactif que proactif, prévenir toute accusation de rétention d'information; en même temps, lorsque les journalistes font mauvais usage de l'information donnée, sa hiérarchie lui reprochera d'avoir voulu trop bien faire, d'avoir pris trop d'initiatives sans anticiper les effets secondaires.

Si l'image de l'établissement a été malmenée par les commentaires plus ou moins bien intentionnés de certains chroniqueurs, les dégâts peuvent être importants et nécessiter beaucoup de temps et d'énergie pour rétablir les faits. La «maîtrise» des médias constitue ainsi une épreuve permanente: il s'agit de donner les informations justes tout en calmant le jeu et en évitant que les représentants de la presse soupçonnent des rétentions de toutes sortes.

On est un peu sur le fil du rasoir, parce qu'on sait très bien qu'on peut raconter des choses qui vont enchanter le public tellement elles sont croustillantes. On peut se gausser de succès qu'on sort de leurs contextes, on peut aussi se faire un succès sur le dos des tragédies des jeunes qu'on suit et ça demande d'avoir une position éthiquement très claire, très forte. Je me souviendrai toujours, c'était tout au début, j'étais dans un foyer pour jeunes. Mon prédécesseur avait décidé de commencer une recherche de fonds. Il avait écrit une lettre dans laquelle il disait: «Ces pauvres jeunes de notre foyer qui sont désœuvrés, perdus, malheureux», enfin, il avait bien mis la dose, etc. Et puis la lettre est arrivée aussi chez l'employeur d'un de nos jeunes. Celui-ci, pas très «finaud», regarde cette lettre, et il dit: «Ah mais ça, c'est d'où vient notre apprenti J**?! J**, viens voir, c'est bien ça ton institution?» Je me souviens du retour du gars, la lettre à la main, qui avait interpellé mon chef en disant: «C'est comme ça que vous parlez de nous?» [...] Donc en même temps, il faut parler juste, en même temps... Et là, quand on est avec eux, devant tout le monde, on crée cette rencontre et cette connexion et on doit parler d'une manière... Oui, on doit se donner beaucoup de peine pour faire ça, mais c'est passionnant [Gaston_socio-sanitaire].

LE POIDS DES MOTS

Trouver le mot «juste» est une épreuve qui est la plupart du temps évoquée en lien avec le contrôle du travail des collaborateurs ou les contacts avec les familles. Dans les deux cas, il s'agit de choses qui s'avèrent difficiles à exprimer parce que le directeur souhaiterait éviter de blesser, d'envenimer la relation, de produire des «effets collatéraux». Dans l'ouvrage édité par Maulini et Gather Thurler (2014), le contrôle est qualifié de «sale boulot» (Huguet, 1983; Lhuilier, 2005; Payet, 1997; Progin, Bastos, Bolsterli, Perrenoud & Vincent, 2014) tout en représentant un aspect indispensable du travail – un fait qui est largement confirmé par les directeurs interviewés:

C'était mon rôle [de] prendre des décisions difficiles et impopulaires. Je n'ai pas eu l'impression de jouer les vierges effarouchées, parce que j'ai bien compris qu'il fallait ça! Ce à quoi je ne m'attendais pas, c'est que ce soit si difficile au point de vue communication. J'avais l'impression de dire: «Voilà ce que je fais et pourquoi.» Et on m'a soupçonnée de faire autre chose. Et surtout ne pas dire mes raisons. On m'a demandé si j'avais des objectifs cachés. J'ai dit que non, je ne sais pas mentir... c'est des compétences qu'il faut acquérir. Toujours est-il qu'il y avait des aspects que je n'attendais pas. Le plus difficile, pendant des mois et des mois: je n'ai pas trouvé des solutions, j'avais même l'impression de péjorer ma prestation, de devenir plus mauvaise... ça a été très dur [Géraldine_socio-sanitaire].

Mais si quelqu'un se comporte mal ou si quelqu'un ne travaille pas bien, on n'a qu'une seule arme: la persuasion. On n'a rien d'autre. Ou alors, on doit en référer aux ressources humaines qui viendront, peut-être, en cas de faute grave, mettre un avertissement ou autre. Mais dans le travail au quotidien, j'ai un maître qui ne va pas bien ou une maîtresse qui a le cancer qui se déclare, eh bien vous êtes dans le coup, vous devez trouver les mots, les solutions pour qu'elle puisse non seulement vivre plus ou moins bien sa maladie, mais aussi revenir travailler. Vous avez un maître qui se prend, pas un coup de poing, mais en tout cas verbalement des mots pas possibles de la part d'un gamin: d'abord il vient chez vous et n'est pas content, en plus, il est un petit peu déstabilisé, mais vous devez quand même savoir ce qui s'est passé. Vous devez être tout le temps à l'écoute, prêt à aider, être bienveillant mais en même temps, ça fait partie de ce que je crois fondamentalement, savoir ou pouvoir dire à un enseignant: «Mais là, je ne suis pas d'accord avec vous. La règle c'est ça, et c'est vous qui n'avez pas fait votre boulot». Alors, je peux le dire, mais je ne peux que le dire [Isaac_scolaire].

Autant à l'oral qu'à l'écrit, chaque formulation ouvre des alternatives et en ferme d'autres. Il s'agit alors d'apprendre à jouer avec les nuances, d'être attentif aux effets produits par le vocabulaire utilisé, d'affiner l'art du langage dans les interventions professionnelles.

Pour moi, c'est de la formation continue permanente, les mots pour le dire. On doit travailler là-dessus, pour en venir tout à la fin aux questions, c'est là que j'apprends personnellement le plus. C'est-à-dire que je n'étais pas forcément très bon communicateur, et puis il me semble que ça va un peu mieux. Donc je pense que c'est grâce aux problèmes, grâce aux épreuves, grâce à ce qui est caché derrière cette épreuve-là, que j'ai le plus progressé. Me semble-t-il. Et puis je pense que c'est aussi essentiel, parce qu'on peut faire tout ce qu'on veut dans un établissement scolaire, mais si la communication ne passe pas... c'est nul. Ça ne sert à rien. [...] On peut mettre toutes les théories de management qu'on veut, si derrière les mots pour le dire ne sont pas les bons mots, ça ne le fera pas [Jeff_scolaire].

Je crois que c'est une difficulté permanente de trouver les mots pour le dire ... en pouvant s'assurer que le message qu'on souhaite faire passer, par exemple soit entendu de cette manière-là, qu'on puisse... Moi je pense qu'on est en permanence en train de se demander si l'autre perçoit le message, ou si autour de nous les messages qui sont communiqués sont perçus tels que celui qui les énonçait les pensait, les imaginait. Moi je pense qu'une grande partie des problèmes qu'on rencontre sont des problèmes de communication interpersonnelle, je dirais. Je pense que ça génère pas mal de situations éprouvantes – pour prendre l'idée de l'épreuve – parce qu'effectivement il y a souvent une charge émotionnelle forte autour des mots... Ça touche les représentations, ça touche l'identité professionnelle, l'identité *tout court* des personnes, le vécu, les histoires de vie... [Léon_scolaire].

À travers leurs partis pris, leurs actions, leurs modes de décisions, les directeurs interrogés révèlent des convictions fortes auxquels ils ne veulent pas renoncer et qui s'incarnent dans leur façon de faire et de communiquer au quotidien. Les notions de valeur, de morale, d'humanité sont présentes dans tous les entretiens lorsqu'il s'agit de trouver le mot juste, que ce soit pour soutenir un principe, pour dénoncer une dérive, pour imposer une option, etc. La «morale» conduirait à choisir son camp: celui des plus fragiles. Elle inciterait à défendre de façon discrète, mais réelle, le collaborateur qui peut se trouver en difficulté dans l'équipe, les usagers désorientés et incapables de déchiffrer les codes non-écrits. Elle conduit également à avoir une rigueur, une exemplarité qui permet d'asseoir une légitimité acquise au gré des épreuves dépassées.

Vignette 6: Nelson, l'usure au fil du temps?

Nelson est directeur d'un établissement scolaire situé dans un contexte socio-culturel et économique relativement difficile. Sa longue expérience professionnelle et le bon fonctionnement de son équipe de direction, son réseau de relations bien rôdé, et surtout une certaine compétence acquise pour faire l'équilibriste l'aident à faire face aux exigences en provenance de toutes parts: prescriptions formulées par la hiérarchie, volontés d'agir et de réagir du personnel, besoins réels (et parfois incivilités récurrentes) des élèves en période d'adolescence et, parfois, revendications plus ou moins justifiées des familles.

Nelson apparaît donc d'emblée comme une «force tranquille», étant parvenu, au fil du temps, à digérer ses désillusions quant aux occasions offertes pour créer une école plus juste et équitable, une école aux avant-gardes sur le plan des méthodes pédagogiques, à même de faire valoir et développer les ressources internes et se dotant d'une organisation du travail adaptée aux besoins d'une population hétérogène. Au gré des années, Nelson a ainsi pu instaurer un fonctionnement «vivable» pour lui-même et ses collaborateurs, en faisant si nécessaire le «tampon» entre les partenaires impliqués, en s'inscrivant dans un rôle «paternaliste» (ouvertement assumé) dans lequel il s'efforce d'être à l'écoute de chacun et constamment à la recherche de moyens permettant d'arrondir les angles. Cette posture reste immuable durant les nombreux entretiens plus ou moins formels conduits dans son bureau, lors de l'exercice presque quotidien du «walking around», durant lequel il profite d'échanger avec les enseignants, dire quelques mots bienveillants et si nécessaire plus directifs aux élèves traînant dans des angles reculés du bâtiment, pour prendre note des derniers graffitis peints sur les murs, bref pour «sentir» le climat du jour. Durant nos *shadowings*, nous avons en outre pu noter non seulement l'infime patience et courtoisie avec laquelle Nelson est à l'écoute de ses interlocuteurs, mais également sa maîtrise de la gestion des nombreux incidents au quotidien, allant de blessures lors de batailles de boules de neige jusqu'à des mises en question de la justesse d'évaluations par les parents.

Sous les routines bienfaitantes et une sérénité apparente, il existe toutefois une inquiétude bien masquée, résultat de vécus douloureux qui *influen-cent* une grande part du fonctionnement. Visiblement, Nelson paie le prix fort pour quelques «erreurs» commises dans le passé, lorsqu'il a pris certaines initiatives (relations avec la presse, etc.) qui ont été mal perçues par sa hiérarchie. Du coup, il se met dans une posture d'«autocontrôle»

constant pour éviter tout futur incident du genre, ce qui l'amène à s'enfermer dans une posture de «résignation sereine», se contentant de veiller au bon fonctionnement de son établissement, mais en renonçant à toute velléité innovatrice.

LES INJONCTIONS PARADOXALES

Nous avons noté dans les deux secteurs – scolaire et socio-sanitaire – la présence, souvent latente mais à fleur de peau, d'une certaine nostalgie du passé, dont les caractéristiques (autonomie d'action pour les travailleurs du terrain, ressources disponibles, noosphères distantes et peu interventionnistes, engagements et ouvertures au changement des personnels, multiculturalités «maîtrisées») peuvent parfois être mythifiées, tant par ceux qui les ont connues que par ceux qui en ont «entendu parler». Les directeurs estiment néanmoins qu'il était plus facile, durant les décennies précédentes, de communiquer avec les collaborateurs et souvent aussi avec les (familles des) usagers, de les «convaincre» du bienfait des décisions prises par l'encadrement, tant au niveau du système qu'au niveau de l'établissement lui-même.

En dépit des lignes hiérarchiques souvent plus rigides et des fréquentes prises de pouvoir non négociées par l'autorité politique, les interlocuteurs étaient alors plus confiants, parfois plus «dociles» dans la mesure où les changements entrepris allaient souvent de pair avec une allocation de ressources supplémentaires ou l'octroi d'autres avantages perceptibles et, en partie, favorablement accueillis. Aujourd'hui, ces mêmes acteurs ne sont prêts à s'engager dans les processus de transformation qu'à condition d'obtenir des garanties à propos de l'efficacité des nouvelles approches proposées, du coût en temps et en énergie nécessaires pour les transposer dans les fonctionnements de tous les jours et, *in fine*, de la préservation d'une «paix sociale existante», certes fragile, mais permettant néanmoins d'exécuter le travail routinier avec la sérénité voulue.

Ces nostalgies et ces idéalizations s'ajoutent au mal-être général. Elles font écho au manque de repères ressenti devant les transformations socio-économiques, technologiques, culturelles et éducatives actuelles, des changements auxquels les institutions peinent à répondre de

manière convaincante, en inventant des modes d'action «novateurs» et garantissant le succès, fût-il symbolique.

Reste ainsi une perception négative de la part des collaborateurs et/ou de usagers par rapport au pouvoir exercé par «ceux d'en haut», terme souvent employé pour désigner les pouvoirs administratifs et politiques. Il ne peut d'ailleurs guère en être autrement, tant la distance hiérarchique est grande dans la majorité des organisations, les cadres qui ne sont pas directement en contact avec la «base» étant perçus comme lointains, voire peu intéressés par la réalité des pratiques quotidiennes, en dépit de quelques «apparitions alibis» lors de visites fugitives. Le problème persistant des décalages entre le «haut» prescripteur (Dejours, 2009; Perrenoud, 1996) et le «bas» censé exécuter, est évoqué dans les instants de mauvaise humeur, mais tout le monde a appris à «faire avec», à ne pas nourrir trop d'illusions, à tirer son épingle du jeu en comptant sur les possibilités offertes – qui restent nombreuses – de cultiver son «jardin secret» dans les moments de travail individuel ou en petite équipe.

Ce modèle d'action, établi sur une transaction entre acceptation formelle – souvent superficielle – d'un pilotage soi-disant «fondé sur les données» et, en contrepartie, le maintien des marges d'autonomie existantes, se dégrade actuellement sous la pression des procédures. La densification des tissus prescriptifs s'avère en contradiction avec les discours faisant l'apologie de la professionnalisation et de la responsabilisation des acteurs du terrain. Les directeurs sont nombreux à se sentir écartelés entre les injonctions contradictoires et paradoxales qu'ils doivent ensuite relayer vers la base, et dont ils savent pertinemment qu'elles parasiteront – ou anéantiront – les fragiles zones de confiance construites au fil du temps (Schermerhorn, Uhl-Bien & Osborn, 2014; Uhl-Bien & Ospina, 2012).

CONCLUSION: LE DOUBLE JEU DE L'OBLIGATION DE RÉSULTATS

Le souci de l'image de leur établissement traverse le discours de nombre de directeurs qui ont participé à notre enquête, qu'ils déplorent ce phénomène ou qu'ils soient convaincus de son importance et travaillent d'arrache-pied pour montrer plus ou moins patte blanche. Cette préoccupation de la réputation de l'établissement n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est qu'elle conduit les directions à concevoir des projets et des outils d'une communication offensive pleinement assumée: il ne suf-

fit plus de prendre en compte les attentes des usagers, il faut aussi savoir les anticiper et/ou en tirer profit, de manière à convaincre de l'utilité et de la bienfaisance du travail effectué, ainsi que de l'adéquation des mesures engageant l'avenir.

Pour installer l'image de l'établissement dans son environnement social, les stratégies de communication mises en œuvre par les directions peuvent être sophistiquées et viser directement les usagers, mais aussi les médias, certains prescripteurs (particulièrement les institutions partenaires) et parfois des collectifs plus larges. La valorisation du potentiel existant (souvent non explicité) et la communication à l'intention des acteurs internes et externes sont ainsi devenues des missions déterminantes des directeurs, propres à assurer leur légitimité aussi bien à l'interne qu'à l'externe. En faisant la démonstration de l'efficacité des mesures prises au plan logistique, éducatif, sanitaire ou pédagogique, ils assurent l'avenir de leur établissement et la pérennité des postes; en assurant la publicité des lieux, ils s'en font les porte-parole.

La mobilisation des membres de l'équipe autour de la réussite et du bien-être des élèves et des résidents est une mission désormais incontournable pour les directeurs acquis aux bienfaits du management éducatif et socio-sanitaire moderne. Si cette mobilisation ne pose guère de problème dans les établissements «favorisés», où elle peut encore se résoudre à travers l'orchestration des engagements individuels des divers collaborateurs, les établissements «peu attractifs» – et accueillant des élèves/résidents présentant des besoins particuliers – exigent un travail plus collectif au service d'un projet global, des choix éthiques qui détermineront inévitablement la répartition des moyens, la composition des classes (dans le scolaire) et des équipes de travail (dans le socio-sanitaire), réduisant d'autant l'autonomie individuelle. De manière générale, cette évolution exige une approche fondée sur l'interdisciplinarité ainsi qu'une (re)connaissance des compétences spécifiques des uns et des autres. Cette mobilisation ne va pas de soi auprès des personnels parfois découragés (voire déstabilisés) par les politiques en cours, qui souvent rendent caduques les efforts prodigués antérieurement pour améliorer la qualité des prestations fournies. Les directeurs doivent alors parvenir à séduire les usagers tout en redonnant confiance aux personnels, eux-mêmes étroitement associés aux efforts de médiation entrepris en direction du public (Buisson-Fenet, 2015).

C'est donc bien en affrontant l'épreuve de la communication stratégique – qui peut parfois prendre des allures de marketing (Dutercq &

Mons, 2015) – que les directeurs croisent le fer avec les parties les plus défiées de leur entourage professionnel et social. Face aux interlocuteurs déçus par les réformes précédentes ou effrayés par les nouvelles compétences requises, ils sont contraints de construire une bonne partie de leur leadership en convaincant les personnels comme les usagers que le prochain «coup» sera le bon et qu'il vaut la peine d'être joué (Bryman, Collinson & Grint, 2011; McCleskey, 2014; Uhl-Bien & Ospina, 2012).

Montrer, vendre, se faire valoir... Voilà quelques-unes des conséquences d'une gouvernance centrée sur l'obligation de résultats (Chauvière, 2007; Lessard & Carpentier, 2015; Maroy, 2013; Pelletier, 2015), mais qui oblige en même temps et paradoxalement à se mettre en scène symboliquement (Maulini, 2009). C'est dans ce contexte ambigu, parfois conflictuel et souvent anxiogène (Chauvière, 2012; De Gaulejac & Hanique, 2015; Meyer, 2012; Rousseau, 2009), que les directeurs sont amenés à se découvrir des capacités insolites à communiquer et des motivations pour persévérer face aux résistances perçues. Ils constatent aussi que c'est dans les situations difficiles (parfois périlleuses) qu'ils parviennent à déployer ce savoir-faire en direction des partenaires externes, alors qu'il pourrait l'être plus systématiquement à l'intérieur du milieu du travail pour promouvoir les initiatives innovantes (Gather Thurler, 1998).

Chapitre 8

Un pouvoir de service

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

*Dans ma représentation d'une fonction de direction,
c'est le privilège de pouvoir influencer les choses,
de pouvoir influencer une mission. [Hercule_socio-sanitaire]*

Du point de vue des sciences du management, accéder au poste de directeur d'établissement scolaire ou socio-sanitaire représente certes un «virage» professionnel important et exigeant, qu'il serait toutefois possible de maîtriser à condition de développer quelques savoirs et compétences de base: prévoir, organiser, décider, motiver, évaluer. Selon Mispelblom Beyer (2006, p. 42-46), il convient de dénoncer l'idée qu'il serait possible de «maîtriser les relations humaines» alors qu'encadrer, «c'est tenir une position» et que, dans un «environnement incertain et complexe, la place de l'encadrement [...] son existence même, est mouvante, changeante et parfois éphémère». Diriger, tenir cette position, oblige à composer autant avec les subordonnés qu'avec sa hiérarchie, autrement dit à prendre ses marques au cœur de rapports de forces et de pouvoir qui sont inévitablement associés à tout réseau de relations humaines (Foucault, 2008, 2009). Perrenoud (1996) écrit à ce propos:

Dans la mesure où il imprègne tous les rapports et systèmes sociaux, le pouvoir est une réalité inépuisable dans sa diversité concrète aussi bien que dans sa complexité théorique. [...] Vivre dans les organisations complexes, c'est, plus encore que dans n'importe quel groupe social, acquérir une forme d'*expertise pratique en matière de pouvoir*. Le paradoxe est que cette expertise est en partie «honteuse», donc cachée et peu partagée, parce que le pouvoir reste

un *tabou*. Dans les métiers de l'humain, il est mal perçu, mal vécu, dénoncé pour des raisons idéologiques dans la tradition antiautoritaire, ou facilement associé à une volonté de puissance «pathologique». Cela vaut tant pour l'autorité formelle que pour le *leadership* entre égaux. La plupart de ceux qui exercent une autorité formelle tentent de faire croire qu'ils n'ont pas le goût du pouvoir, qu'ils ont été sollicités ou se sont portés volontaires pour *prendre des responsabilités au service de l'intérêt général*. [...] Sans doute, une partie des chefs ont-ils hésité avant de se porter candidats. Peut-être certains trouvent-ils le prix à payer assez lourd. Trop lourd? On en connaît peu qui rentrent volontairement dans le rang... (p. 39)

Selon Rosanvallon (2008, p. 113), la notion d'«intérêt général» incarné par l'État et les services a, pendant longtemps, été au centre des «deux grandes façons de concevoir la légitimité»: par la reconnaissance sociale d'un pouvoir ou par l'adéquation aux normes et/ou aux valeurs du service public. Une majorité des directeurs interviewés vivent le pouvoir de service que leur confère leur fonction comme une tension majeure, d'autant plus qu'ils sont, dans leur majorité, «issus du sérail» de celles et ceux qui peinent à adhérer aux décisions prises par le politique au nom du soi-disant «intérêt général» et se trouvent confrontés, au quotidien, aux difficultés que peut représenter leur mise en œuvre face aux réalités du terrain. Ils sont ainsi nombreux à insister sur la difficulté rencontrée à établir leur légitimité en tant que «bonne personne à la bonne place». En même temps, cette place leur paraît indispensable pour pouvoir se «positionner» auprès de leurs différents partenaires et interlocuteurs: instances dirigeantes et politiques (directions générales et cantonales, comités, élus communaux, etc.), collaborateurs subalternes, parents, collègues directeurs, partenaires de réseau. Les directeurs se voient contraints de faire la preuve au quotidien qu'ils n'ont pas usurpé leur nouvelle fonction, leur nouveau statut – et d'une certaine manière, le pouvoir qui leur est ainsi dévolu. Dans certains cas, ce sentiment est purement intra-subjectif et la manière dont il sera géré dépendra dans une large mesure des représentations plus ou moins idéalisées, plus ou moins ambitieuses de la fonction que chacun aura construit en amont de son entrée dans la fonction. Dans d'autres, il sera suscité, maintenu ou encore dramatisé par un ensemble d'attentes, d'injonctions et de feedbacks plus ou moins subliminaux – et certaines fois paradoxaux – dont leurs différents interlocuteurs leur font part, plus ou moins explicitement, au quotidien.

Au cours de ce processus, les directeurs apprennent à composer avec la complexité à laquelle les expose leur nouveau métier, à capter et interpréter à bon escient les dits et les non-dits, à gérer la surcharge cognitive et/ou affective, à situer les causes de leurs hésitations et ambivalences.

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

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, l'épreuve du *pouvoir de service* perdure bien au-delà de l'entrée en fonction. Elle peut (res)urgir à tout moment et, notamment, à l'occasion de désaccords internes d'affectation, d'incompréhensions et ambivalences par rapport à l'introduction d'une réforme, de la mise en question – justifiée ou non – de la qualité des prestations offertes par l'établissement... À ces occasions, les différentes facettes de l'épreuve (figure 10), – à savoir: une identité à construire, entre proximité et distance, une professionnalisation émergente, des priorités plurielles – prendront plus ou moins d'importance.



Figure 10. L'épreuve du pouvoir de service.

UNE IDENTITÉ À CONSTRUIRE

Les directeurs ont été nombreux à évoquer les difficultés rencontrées au moment de la prise de fonction, puis dans son exercice au long cours. La première étape est souvent présentée comme une «rupture», un «passage délicat» à anticiper et à accompagner. Il est de fait peu étonnant que les métaphores le plus souvent utilisées par les formateurs des nouveaux personnels de direction jouent sur le registre de la «métamorphose», de la «mue identitaire» ou encore la «rupture obligée» avec la culture professionnelle du métier précédent: «culture enseignante» pour le secteur scolaire (Obin, 2008), «culture du travailleur social» ou du «travailleur sans statut hiérarchique» (Coquoz, 2006; Corcuff, Ion & De Singly, 2005) pour le secteur du travail social.

Dans leur nouvelle fonction, les directeurs sont désormais censés encadrer, incarner l'autorité, prendre de l'ascendant sur celles et ceux qui furent, hier encore, leurs pairs et leurs collègues, certaines fois leurs amis proches ou leurs camarades syndiqués. Ils sont ainsi nombreux à évoquer certains moments décisifs (parfois de véritables crises identitaires) durant lesquels ils ont pris conscience qu'ils ne pouvaient avoir le beurre *et* l'argent du beurre, devaient désormais ouvertement endosser le rôle du supérieur hiérarchique pensant et agissant dans un registre différent de celui de ses subordonnés et anciens partenaires.

Ce qui signifie en même temps que les nouveaux directeurs doivent sacrifier une identité antérieure relativement confortable, connue et reconnue (d'ancien collègue, pair parmi les pairs, compagnon de lutte proche et partie prenante de leurs préoccupations) pour en endosser une autre, d'emblée peu rassurante, suscitant souvent l'incompréhension et le regard critique des subordonnés, la menace d'une levée de boucliers de la part des représentants des syndicats, enfin, certaines fois, des réactions d'incompréhension ou des remarques blessantes de celles et ceux qui, hier encore, furent des collègues proches, mais ne se comportent plus comme tels.

Je pense qu'il y avait beaucoup de défiance au début. Donc, c'est un peu ça mon style, je dirais. De construire une relation avec les gens, d'essayer de leur faire voir qui je suis, même si je trouve que ça c'est assez difficile, quand on ne se connaît pas, ça prend du temps de faire connaître les valeurs qu'on peut avoir [Barbara_scolaire].

Quand on parle de direction, parfois ils sont très agressifs envers celle-ci, parce qu'ils estiment qu'ils ne sont pas reconnus. [...] Mais ils ne voient pas

toujours que je *suis* la direction [dans la mesure où] je suis un relais de la direction [générale]. La première année, on m'avait posé la question «S'il y avait une tension avec la direction [générale], quel camp tu prends?» Alors, je leur ai dit que je n'avais pas de camp à prendre, qu'ils étaient des employés de l'État et qu'ils avaient des règles à respecter. Et moi, je suis là pour faire appliquer le cadre. Donc mes décisions sont là pour être appliquées. Mais c'est vrai que je sens que cette question de relais de direction [générale] n'est pas toujours claire, et cela est dû à cette proximité [Aline_scolaire].

C'est vraiment de ça qu'il s'agit, c'est vraiment ce conflit de loyauté et puis comme elles [mes collègues/directrices] viennent du terrain, c'est encore plus un conflit de loyauté, car elles ont été à la base éducatrices, donc elles savent ce que c'est d'être éducatrice, peut-être même qu'elles savent ce que c'est d'avoir quelqu'un au-dessus dans la gestion d'institution, etc. Donc [...] il faut que cela soit des gens qui soient d'accord d'avoir switché leur casquette, c'est-à-dire que quand on passe adjointe, effectivement, on n'est plus éducatrice, on a une autre fonction dans l'institution avec des tâches différentes, mais en même temps il faut s'appuyer sur notre histoire d'éducatrice. [...] Et de trouver le juste milieu, c'est un avantage de ce côté-là, mais il faut savoir faire la part des choses, prendre du recul... [Denise_socio-sanitaire].

Face à cette réalité, les identités construites peuvent s'avérer fragiles, éphémères ou à double tranchant – et se transformer en véritable épreuve de rupture de collégialité – dès lors que les directeurs sont contraints de relayer, d'incarner une décision politique impopulaire, d'exercer leur devoir – et pouvoir – de contrôle, de mettre en exergue des dysfonctionnements ou d'exiger des régulations. En dépit des rôles qui leur sont désormais assignés, les individus ne disparaissent jamais totalement lorsqu'ils se produisent sur la scène de leurs interactions professionnelles: chaque collaborateur dirigé, chaque directeur visant à rendre compatibles collégialité et autorité, joue son rôle à sa manière, avec plus ou moins de conviction, de talent et de réussite. En dépit des règles du jeu établies par l'institution, (cahiers des charges, règlements, etc.), le directeur devra «faire la preuve de sa légitimité» en (ré)inventant son rôle, en prenant en compte et en faisant évoluer la culture spécifique de l'établissement: son histoire et ses expériences de réussites et d'échecs, les relations professionnelles et les rapports de pouvoir instaurés au fil du temps, l'ouverture au changement et à la remise en question de soi des divers groupes d'acteurs, les ressources humaines et matérielles disponibles, les modes de communication privilégiés.

ENTRE PROXIMITÉ ET DISTANCE

La majorité des directeurs affirment rencontrer (ou avoir rencontré) certaines difficultés à gérer la «bonne distance» par rapport à leur personnel, d'autant plus que leur fonction a été décrite (par l'autorité de tutelle) comme une *fonction de proximité*. Ils sont nombreux à tenter, lors de leur entrée en fonction, de construire leur légitimité autour d'une présence et d'une occupation du terrain visibles au sein de l'établissement, aux antipodes du chef d'établissement enfermé dans son bureau avec ses dossiers. Cette «présence-terrain», largement valorisée dans les discours des dirigeants politiques, revendiquée tant par les pouvoirs politiques que par les collaborateurs et usagers et, dans la majorité des cas, par les principaux concernés, est l'une des manifestations les plus tangibles de leur implication subjective et de leur investissement personnel dans le travail. Elle incarne un «ego-établissement» (Barrère, 2013) qui assimile la bonne marche de l'établissement à l'action «tangible» de son responsable.

Il s'avère en même temps que les attentes créées, tant chez les partenaires que chez les principaux concernés, ne pourront être satisfaites qu'à condition d'articuler don d'ubiquité (être partout à la fois) et de prémonition (être au bon endroit au bon moment). Autrement dit: il incombe aux directeurs de faire la démonstration que les possibles incidents de parcours sont non seulement gérés, mais si possible évités, grâce à leur omniprésence, physique ou symbolique. En même temps, le rôle de «pompier de service» encombre leur emploi du temps et les contraint à traiter les symptômes au lieu d'agir sur les causes, les obligeant à jouer aux «tourneurs d'assiettes en première ligne» au lieu d'assurer un leadership d'arrière-fond (ou *leadership from behind*) qu'évoque Rolff (2014), leur permettant d'instaurer une organisation du travail impliquant et responsabilisant leurs personnels.

Pour le dire autrement: la direction de proximité, «slogan» de nombreuses réformes récentes auxquels de nombreux directeurs se soumettent avec bonne volonté (et parfois naïveté?), devient une épreuve dès lors que les intéressés s'épuisent à la tâche de résoudre les maintes complications du quotidien.

Au départ je ne suis pas comme ça, je suis quelqu'un de disponible ou voilà, ma porte est souvent ouverte, etc. Mais je me suis quand même rendu compte à un moment donné que je ne laissais pas assez de place dans mon

quotidien pour la réflexion, pour la prise de recul, pour les lectures, pour la découverte d'autres choses qui seraient utiles dans la mise en place de certains projets, etc. Et puis, c'est vrai que voilà, j'ai l'impression des fois de me laisser envahir par un tas de petites choses qu'il faut régler au quotidien: les demandes de secrétaires, les demandes d'enseignants, les demandes de parents [Ismael_scolaire].

La variété des tâches, comme la multiplicité des acteurs et des interlocuteurs, ouvre en même temps aux directeurs de vastes espaces professionnels. Représentants de l'État, ils dépendent directement des instances administratives et travaillent régulièrement avec les cadres appartenant à la hiérarchie, ce qui renforce encore le phénomène d'identification. Partenaires des collectivités locales, ils rencontrent régulièrement les élus, travaillent avec les services municipaux, cantonaux et régionaux, rencontrent les représentants syndicaux. Dirigeants d'un établissement public, ils y président jusqu'à une dizaine de conseils ou comités institués: du conseil d'administration aux conseils de classe pour le scolaire, des différents colloques d'équipes dans le domaine social et socio-sanitaire, en passant par les services d'hôtellerie, de maintenance, ou d'hygiène et de sécurité. D'autres espaces, publics et privés, s'ouvrent aux plus consciencieux et aux plus entreprenants, en particulier dans les autres domaines de l'action publique comme la police, la justice, la santé, le sport, le travail social, la culture, le tissu associatif, enfin les entreprises et la vie économique locale. Ceci irrite parfois une partie des collaborateurs qui jugent que leur directeur «est trop souvent absent», pas assez à leur service, investi dans des tâches trop éloignées de celles du personnel. Une directrice, interpellée par les remarques récurrentes qui lui ont été faites à ce propos, résume:

Et finalement, est-ce que la direction est là pour exécuter leur volonté [celle des membres du personnel ou des divers intervenants externes], ou est-ce qu'elle est là pour faire améliorer un système? Et dès le moment où, en voulant faire améliorer un système, on déstabilise la base, qui s'est construite justement elle très forte l'une contre l'autre, c'est un peu David contre Goliath [Christine_scolaire].

Selon les textes officiels, selon le style de direction privilégié et les relations professionnelles existantes au sein de l'établissement et/ou de l'équipe de direction (lorsqu'elle existe), les directeurs affrontent l'épreuve de la proximité de manière fort diverse. Les uns l'acceptent

comme un élément incontournable de leur fonction et l'intègrent dans leurs routines de pensée et d'action. Ils développent ainsi des stratégies qui leur permettent d'accéder à une visibilité «orchestrée» (par exemple, *walking around* aux moments stratégiques de la journée; présence lors des réunions ou de séquences de travail décisives; réactivité virtuelle renforcée via courriels, textos, téléphone portable; communiqués de tout genre, gestion efficace des remplacements des personnels absents). À partir de leurs expériences et aspirations personnelles, d'autres directeurs considèrent l'omniprésence comme un indicateur de mauvaise interprétation des textes officiels: la proximité est à leur avis confondue avec l'ubiquité, l'encadrement de proximité avec la toute-puissance, la collégialité avec une annulation pure et simple de la différence de statut.

Quand j'ai pris le poste de responsable, j'étais collègue et je suis passée responsable de mes collègues du jour au lendemain. Il a donc fallu que je réoriente ma relation avec eux. Je ne leur ai pas demandé de me vouvoyer du jour au lendemain. Ce n'est pas ça du tout, on n'est pas dans ce contexte. Mais c'est vrai que le lien est très fort. Cela a un avantage parce que je les connais, ils me connaissent, il y a comme une confiance, un respect qui est là et ils savent aussi comment je peux réagir et moi pareil. Mais c'est vrai que la fermeté, je dois presque tous les jours l'apprendre. Par exemple, il y a pas très longtemps j'ai dû mettre un avertissement à un de mes collègues avec qui je travaille, que je connais depuis 17 ans, ça n'a pas été facile, mais je devais le faire en tant que responsable [Heidi_socio-sanitaire].

Quelle que soit la raison de la posture adoptée et la solution privilégiée, les directeurs refusent cependant d'aller au bout d'une logique qui les rendrait, en fin du compte, invisibles et porterait atteinte à leur identité et leur image de soi: ils sont, *de jure*, les garants de l'ordre et du bon fonctionnement de leur établissement, ils veillent à le faire savoir auprès de tous les acteurs concernés, avec les moyens dont ils disposent et aux moments qui leur paraissent les plus opportuns.

UNE PROFESSIONNALISATION ÉMERGENTE

La plupart des directeurs ont gravi divers échelons pour parvenir à leur fonction actuelle. Dans le domaine social et socio-sanitaire, ils ont souvent été éducateurs, assistants sociaux, animateurs, infirmiers, respon-

sables d'équipe. Dans le domaine scolaire, ils ont auparavant occupé la fonction d'enseignant, de formateur, de doyen. Un certain nombre de directeurs ont changé d'établissement au moment de leur entrée en fonction, certains ont succédé à leur ancien supérieur et sont restés dans le même environnement. En règle générale, le fait d'être «issu du sérail» est évoqué comme un certain avantage dans la mesure où la connaissance du terrain permet de trouver des réponses rapides aux nombreux problèmes quotidiens de l'établissement, d'anticiper les résistances que les collaborateurs manifesteront par rapport à certains changements, de trouver les mots justes pour rétablir le dialogue devenu difficile ou interrompu entre les partis opposés, de négocier des compromis ou de nouveaux aménagements.

Moi, quand j'ai convoqué le prof, je lui ai dit: «Ça, c'est faux.» Il m'a dit: «Mais vous n'êtes pas géographe. Vous êtes historien.» J'ai dit: «Manque de pot pour vous, j'ai enseigné la géographie cinq ans» [Albert_scolaire].

Le premier élément qui m'aide – la légitimité que je peux avoir vis-à-vis de mes collègues – c'est de bien connaître le terrain. [...] ils savent [...] que je connais bien les personnes. Et ce qu'ils apprécient souvent, c'est le recul que je peux amener et une certaine capacité d'analyse des situations [Dave_socio-sanitaire].

En même temps, la transformation des savoirs et des rapports au savoir amorcée depuis les années 1980 dans les professions éducatives et du travail social exige aujourd'hui, de la part des directions, une expertise pointue allant bien au-delà de compétences construites «sur le tas». On est ainsi passé du responsable comme *primus inter pares* déchargé d'une partie de ses tâches d'enseignant ou de travailleur social au directeur recruté et formé comme tel à un autre métier. On a créé des statuts, des échelles salariales, des possibilités de carrière et une hiérarchie qui ont sensiblement modifié la vie des établissements scolaires et socio-sanitaires. Ce processus émergent de professionnalisation – qui touche l'ensemble des corps de métiers – est accompagné d'une formalisation et d'une tertiarisation des formations (filières, programmes, référentiels du métier, diplômes, dispositifs d'alternance, désignation d'un corps de formateurs spécialisés, etc.) (Gather Thurler & Perrenoud, 2004). Il entraîne d'autres transformations des rapports de pouvoir et contraint à une redéfinition des zones d'expertise identifiées comme telles, donc des droits, des monopoles ou des priorités concernant la structuration des problèmes et la prise de décisions au sein des établissements. La

formalisation de ces zones d'expertise suscite en même temps de nombreuses interrogations concernant la future division des tâches, la répartition des responsabilités, comme en témoignent les débats actuels sur le leadership éducatif (Dutercq & Mons, 2015) ou ceux, plus généraux sur l'influence de l'esprit managérial dans le domaine des institutions scolaires et sociales en général (Chauvière, 2007; Chéronnet & Gadéa, 2009; De Gaulejac, 2004; Dupuy, 2011, 2015; Lessard & Carpentier, 2015). Ces débats se reflètent, sur le terrain des pratiques, dans les énoncés de nombreux répondants.

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

Vignette 7: Coralie, ou quand le diable se niche dans les détails

Coralie est directrice d'un établissement scolaire urbain qui reçoit des élèves de milieu socio-économique plutôt faible et connaît un fort *turnover*. Les familles sont plutôt impliquées, mais parfois en situation irrégulière. Au moment de son entrée en fonction, Coralie appréhendait le contact avec l'équipe, réputée réfractaire à toute immixtion d'un supérieur hiérarchique. Le courant est cependant bien passé et elle n'a pas rencontré de fortes résistances. Très rapidement, l'équipe s'est partagée les responsabilités de manière efficace et autonome. Coralie entretient de bonnes relations avec les enseignants, mais sa devise est claire: l'établissement doit tourner, et tant mieux si cela se fait dans une ambiance agréable, avec un respect des rôles respectifs. Elle se considère clairement comme étant au service de sa hiérarchie et à travers elle, de la population et par conséquent comme la «garante» des règles institutionnelles. Si nécessaire, elle n'hésitera pas à les rappeler aux collaborateurs et/ou aux partenaires impliqués.

La majeure partie des communications entre Coralie et son équipe s'effectue lors des pauses, dans les salles des maîtres. Les enseignants apprécient cette manière de travailler qui leur permet de discuter des affaires en cours autour d'un café. Elle en profite également pour prendre des

nouvelles à propos de tel ou tel élève, particulièrement auprès des enseignants ayant dans leur classe un ou plusieurs enfants en intégration car l'établissement accueille un petit nombre d'enfants en situation de handicap lourd. Coralie va régulièrement observer les jeunes enseignants dans leurs classes. Au besoin, elle intervient durant la leçon, sinon elle donne brièvement un retour d'information oral qui sera suivi d'un entretien, tous deux pratiqués dans une optique formative.

Si les relations avec les enseignants et le climat général sont dans l'ensemble bons et permettent, pour la plupart du temps, un travail efficace et chaleureux, le problème majeur de Coralie est son responsable du bâtiment. C'est un personnage très lunatique, qui peut tantôt être affable, tantôt fort irascible face aux événements qui perturbent sa manière de concevoir l'ordre établi. Par exemple, il ne supporte pas les choses placardées ou affichées dans les couloirs, *cette pratique* faisant partie du quotidien dans le travail effectué au sein d'une école primaire. Coralie doit ainsi continuellement trouver les mots justes pour «arrondir les angles» de manière à éviter que les situations de conflit s'enveniment et empoisonnent l'ensemble du fonctionnement collectif.

DES PRIORITÉS PLURIELLES

Que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou dans celui du travail social et socio-sanitaire, les directeurs sont les «occupants» de l'établissement les plus visiblement présents. La majorité de leurs collaborateurs sont «chez eux» uniquement dans un nombre limité d'espaces de travail, qu'ils partagent généralement avec les usagers (salles de classe, lieux de soin et de vie commune, bureaux réservés aux entretiens) ou avec leurs collègues (salles des maîtres ou de repos du personnel). Pratiquement aucun des collaborateurs, hors des membres des équipes de direction, ne dispose d'un bureau particulier, «à lui», et il est rare que l'un d'eux fréquente les lieux en dehors de ses heures de service ou de quelques moments de préparation et de réunion avec des collègues ou avec des usagers. Certains enseignants (surtout primaires) travaillent à l'école hors de la présence de leurs élèves, mais ils restent à ce moment dans la salle des maîtres ou dans l'une des salles de classe, pour l'essentiel.

L'expérience est bien différente pour les directeurs. Pour eux, l'établissement est un espace certes partagé mais il est aussi un territoire à la

fois professionnel et privé, car ils y passent, par nécessité absolue de service, un temps important. Ils le fréquentent bourdonnant et rempli comme une ruche, mais aussi désert, silencieux, sombre et un peu inquiétant. Ils y travaillent le jour mais aussi le soir, parfois la nuit, les week-ends et pendant une partie des vacances scolaires. Les présences auxquelles ils sont astreints leur font connaître des incidents dont la majorité du personnel (hors du conseil de direction) n'entendra jamais parler: ruptures de canalisations, manque de fuel, alarmes intempestives, pannes à la cantine... Ils sont les premiers à découvrir, tôt le matin, les tags peints durant la nuit; ils voient, bien avant l'arrivée ou après le départ des usagers et des collaborateurs, les personnels de service nettoyer les locaux, les livreurs apporter les marchandises, certains groupes d'élèves traîner dans les recoins du bâtiment.

Pour certains, la relation à l'établissement est encore plus «intime»: ils ont la charge – ou se sentent en charge – de le construire ou reconstruire, à la fois au sens propre (rénovation ou nouvelles installations) et/ou au sens figuré (fonder une culture commune suite à des fautes de gestion, des conflits douloureux ou un *turnover* important; réorganiser le travail en lien avec la mise en œuvre d'une innovation majeure; négocier et initier un projet d'établissement, etc.).

L'expérience fait que j'ai été confronté à beaucoup de situations. L'inattendu il est du côté des résidents. Avec le genre de pathologie des résidents, les choses les plus difficiles, sont toutes les choses qui arrivent sans justement qu'on vous les ait annoncées. C'est ces perturbations parfois extrêmement fortes qui interviennent sans que vous ayez anticipé, même eu la possibilité d'anticiper. Au début par exemple on avait des petites difficultés avec notre système d'alarme incendie. Il est vrai que les premières fois où à trois heures du matin je me fais réveiller par les pompiers – j'habite pas trop loin heureusement, j'ai pas à tardé trop longtemps avant d'arriver sur les lieux – cela m'a fait un bon push! c'est effectivement éprouvant, parce que vous êtes inquiet et la surprise de l'évènement vous secoue. À la sixième fois en six mois, vous avez encore ça en tête, mais vous attendez d'y arriver en vous disant ça doit encore être ça. Ça fait plusieurs années que j'ai plus eu ces choses-là, mais si tout d'un coup on me rappelle au milieu de la nuit pour me dire que c'est vrai que c'est parfois ces éléments-là que je trouve les plus éprouvants. C'est du fait d'avoir une institution ouverte 365 jours par an 24h sur 24. Vous le savez donc vous pouvez être appelé à tout moment du jour et de la nuit. Donc ce côté inattendu et peu annoncé [Gérard_socio-sanitaire].

À la différence de leurs collaborateurs qui s'y réfèrent le plus souvent de manière détachée («cet après-midi je suis au bahut»), le déterminant possessif s'impose bien souvent aux directeurs lorsqu'ils parlent de leur travail: *mon* secrétariat, *mon* équipe de direction, *mon* personnel, *mon* établissement. Selon leur degré d'identification avec «leur» établissement, selon leur volonté d'y faire évoluer la qualité des prestations et d'améliorer les effets produits, les directeurs vivront d'autant plus douloureusement le fait que la légitimité de leurs décisions soit régulièrement remise en question par des interlocuteurs (collaborateurs, usagers, supérieurs hiérarchiques) dont chacun est porteur d'une pluralité de représentations, de dispositions et de potentialités, de besoins de reconnaissance, de façons de voir, de manières d'agir et de réagir (Gronn, 2011; Hall & Hord, 2001; Hargreaves & Fullan, 2012; Lahire, 1998).

CONCLUSION: S'ÉLOIGNER POUR MIEUX SERVIR

La description des quatre facettes de l'épreuve «un pouvoir de service» montre combien celle-ci opère sur l'arrière-fond des transformations identitaires des individus impliqués, de la difficile gestion des rapports de proximité et de distance dans tout rapport humain, de l'affirmation du champ d'expertise du directeur face à la professionnalisation de l'ensemble des métiers concernés, enfin, de la nécessité constante de prendre en compte – sans les subir – les logiques plurielles en œuvre au sein de tout collectif du travail. Si une épreuve naît d'un «antagonisme structurel» tel que nous l'avons postulé, cette occurrence en fournit une claire illustration: le directeur a certes un pouvoir hiérarchique, mais ce pouvoir doit être au service d'une activité elle-même de service (ce qui peut inciter tant les usagers que les personnels à demander des comptes), plutôt qu'être reçu – et vécu – comme une injonction du représentant de l'autorité. Au final, le pouvoir exercé par le directeur est légitime s'il répond aux attentes de ses subordonnés, dans le sens d'un leadership «distribué» et «situé» (Bolden, 2011; Spillane *et al.*, 2008).

Le fait d'avoir été «élu» au bout d'une procédure de sélection et de se voir déléguer le pouvoir de cadre et de «supérieur hiérarchique» représente certes une première étape. Mais cette promotion formelle ne suffit pas pour faire disparaître les tensions tout à fait naturelles qui surviennent dans la durée, dès lors qu'il est question de trancher face à des

conflits interpersonnels, de prendre des décisions et d'infléchir les priorités internes de manière à répondre aux orientations décidées et imposées par la hiérarchie, d'accorder certaines ressources ou décharges (puisées dans une enveloppe souvent restreinte) à certains collaborateurs au détriment d'autres, etc.

Les directeurs les plus «résilients» apprennent avec le temps – et certaines fois à leur dépens – qu'il ne suffit pas d'adopter des stratégies de fuite du type «Je ne suis qu'un gestionnaire», «Je ne fais qu'exécuter les ordres qui me viennent d'en haut», ou encore «Je suis votre serviteur, soucieux du bien-être de tous», pour affirmer leur identité et pour prouver leur légitimité. Ils découvrent que le pouvoir de service qui leur est dévolu représente un avantage et une force tant qu'ils osent l'exercer sans en abuser, le négociateur sans renier leur statut, le revendiquer sans créer des fractures définitives, l'assumer et l'incarner résolument (Chitpin & Evers, 2014; Fullan, 2010; Gather Thurler, 2000, 2015) dans la fonction qui leur est dévolue sans avoir le sentiment d'y perdre leur âme.

Chapitre 9

Une autonomie contraignante

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

*J'ai senti beaucoup plus le poids de mes responsabilités
au fur et à mesure des mois qui passaient. [Eglantine_scolaire]*

Les directeurs des établissements scolaires et socio-sanitaires sont d'une certaine manière les «produits» des nouvelles pratiques de gestion. En Suisse comme ailleurs, ces pratiques ne constituent pas une entité homogène, mais résultent d'une «sédimentation progressive des nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues de pratiques du management importées des firmes privées, d'enseignements tirés d'expérimentations conduites dans les pays anglo-saxons, de préconisations d'organismes internationaux comme l'OCDE, etc.» décrites par Demazière, Lessard et Morrissette (2013, p. 7). Au cours de ces dernières décennies, les systèmes publics se sont ainsi dotés d'une série de principes et d'instruments censés *structurer* les processus de travail. Ce ne sont pas les conséquences mécaniques ni directes de volontés réformatrices, mais le résultat de médiations complexes entre des réflexions sur une meilleure conduite de l'État, des analyses comparatives des modalités de gestion et de leurs impacts sur l'efficacité de l'action collective et des recherches sur la santé au travail qui ont souligné la nécessité d'ajuster les pratiques professionnelles. Dans ce contexte, l'autonomie des établissements – et des professionnels qui y travaillent – est devenue, et reste, un objet d'intenses débats. En dépit des controverses persistantes, ces débats ont néanmoins produit deux effets majeurs:

- Premièrement, ils ont permis de faire émerger une série de principes et d'instruments qui orientent les politiques publiques actuelles: la dissociation (et en même temps le renforcement) des fonctions de pilotage et de contrôle; la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers; le renforcement des responsabilités des différents échelons – et notamment de celui de l'établissement (Maulini & Progin, 2016) – censés mettre en œuvre l'action publique; la normalisation voire la standardisation des pratiques professionnelles par le recours à des données «probantes»; la gestion par les résultats et la contractualisation, fondées sur la réalisation d'objectifs.
- Deuxièmement, ces débats ont contraint les dirigeants politiques à préciser, *en amont*, leurs exigences et objectifs-cadre (standards de qualité, plans d'études, référentiels des métiers, normes de sécurité et de gestion des risques, procédures d'évaluation externe, etc.) et, *en aval*, les marges et limites de l'autonomie accordée aux établissements et aux équipes de direction, dont les cahiers des charges ont été (re)définis en conséquence.

Un nombre important d'enquêtes réalisées durant les dix dernières années dans divers pays et différents secteurs (Chauvière, 2007; Dupuy, 2011, 2015; Maroy, 2008, 2013; Oelkers & Reusser, 2008) ont mis en lumière les problèmes qui naissent des combinaisons de règles formelles propres aux logiques bureaucratiques/managériales d'un côté, de normes corporatives spécifiques de chacun des métiers de l'autre. Les tensions qui en résultent sont essentiellement dues au sentiment des professionnels d'être en permanence l'objet d'injonctions paradoxales. Ces dernières semblent augmenter, en lien avec le développement de normes procédurales plutôt que substantielles qui permettraient un certain accroissement des marges d'action, mais à travers lesquelles les professions doivent *in fine* se soumettre de manière croissante à des finalités hétéronomes: celles posées par des hiérarchies désormais préoccupées par la rationalisation des processus de travail, ou celles issues des revendications et affirmations de soi de certains collectifs d'usagers plus méfiants et/ou désormais mieux organisés (Paradeise, 2008, p. 296). Il en résulte inévitablement des univers de travail contraignants, parfois «paradoxants» (De Gaulejac, 2011; Dejours, 2009) pour les directeurs qui sont appelés à faire le grand écart entre les univers des décideurs politiques et des divers acteurs du terrain, chacun de ces mondes se caracté-

risant par des représentations du bien commun, des logiques et des priorités d'action, des agendas et des enjeux spécifiques.

Les analyses semblent notamment indiquer que l'autonomie des établissements – pourtant revendiquée et affirmée dans les textes officiels – devient paradoxalement contraignante, et par conséquent source d'inquiétude et de souffrance pour les directeurs, dès lors qu'elle complique, entrave ou empêche l'exercice de leur fonction (Clot, 1999, 2010) au lieu de le faciliter comme elle le prétend. L'épreuve que nous avons ainsi nommée «une autonomie contraignante» (figure 11) s'articule autour des quatre facettes suivantes: des marges d'action limitées, une efficacité relativisée, les ambivalences des partenaires, un management hybride.

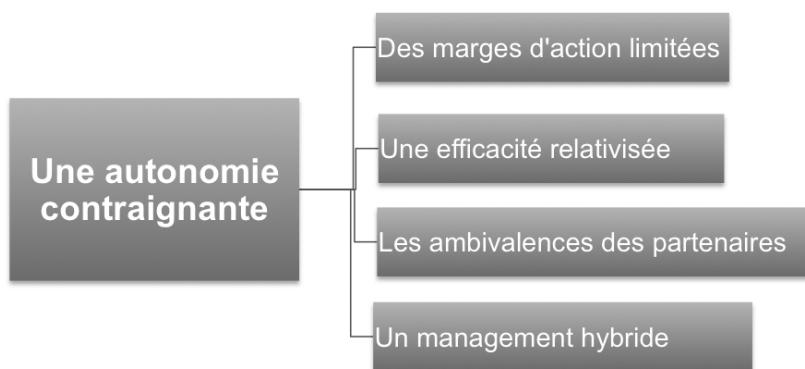


Figure 11. L'épreuve de l'autonomie contraignante.

DES MARGES D'ACTION LIMITÉES

D'un côté, le degré d'autonomie des établissements suisses de la scolarité obligatoire est inférieur à celui de la moyenne des pays développés (OCDE, 2011, pp. 225-228). La majorité des directeurs scolaires ayant participé à notre recherche font état de l'écart existant entre autonomie souhaitée et autonomie perçue, une appréciation largement partagée par un grand nombre de leurs collègues des autres cantons, comme Soguel, Huguenin et Ecabert (2015) ont pu le montrer. Par ailleurs, notre enquête confirme que les directeurs du secteur scolaire se plaignent du temps qu'ils doivent investir pour justifier chacun de leurs actes:

Là, il y a un sérieux problème: l'enveloppe financière au sens large nous bouffe [...] L'enveloppe des ressources pédagogiques supplémentaires ne joue pas comme il le faudrait et moi je déplore ce mauvais fonctionnement, qui nous prend beaucoup de temps. [...] Ce qui est épuisant, ce sont les contrôles que la commission des finances impose [Edgar_scolaire].

Depuis cette année pour les écoles du réseau d'enseignement prioritaire, c'est nous qui accordons les congés puisqu'on est plus autonomes pour les ressources humaines, mais actuellement dans les faits: on nous dit de tout préparer, la lettre réponse et tout et on doit la soumettre à la direction pour la signer et puis après on peut la donner [...] dans les faits, cette autonomie on ne l'a pas encore [Aline_scolaire].

D'un autre côté, et contrairement au secteur scolaire, le monde du travail social semble offrir aux directeurs des marges d'action plus confortables et plus satisfaisantes dans leur travail de gestion et de pilotage de leurs établissements. À noter toutefois que les restructurations réalisées dans ce domaine ont eu comme conséquence une montée en puissance des instances de coordination et des collectivités territoriales, phénomène qui a privé les directeurs d'une partie de leurs pouvoirs de décision et, de fait, entraîné une certaine complication ou «banalisation» de leur travail (Bertaux & Hirlet, 2002; Chéronnet & Gadéa, 2009).

Pour 500 francs, il faut faire un binz et attendre trois mois que les choses se dénouent. C'est aussi ce déséquilibre entre des éléments où l'on a beaucoup de pouvoir et puis des choses où j'ai strictement zéro pouvoir. Je ne peux faire que jouer, le faire déplacer, finalement je ne décide de rien, je fais activer. Par exemple le budget, c'est à moi de faire les négociations etc., mais de toute façon c'est comme ça, il y a 42'000 protocoles, une facture de tant, je dois la signer avec M. le Maire, une autre de tant, avec le secrétaire général. Tout est codifié, donc on joue avec les décisions. Finalement je me dis parfois que j'ai presque moins de pouvoir de décision qu'avant, alors que quand je vous raconte tout ce que je fais, j'ai l'impression d'en avoir beaucoup. Je pense que j'ai un grand pouvoir actuellement, c'est mon pouvoir de négociation et de montrer où sont les enjeux; mais réellement les décisions, je n'en ai pris quasi aucune [Andrea_socio-sanitaire].

Les directeurs des deux secteurs sont ainsi nombreux à estimer qu'ils ne disposent pas des marges d'autonomie «désirées» pour prendre les décisions qui «comptent» et que celles qui leur sont en réalité accordées sont finalement cher payées. Le «coût» se mesure en heures de travail supplémentaires qui sont nécessaires pour réaliser, face à la culture d'éva-

luation qui gagne du terrain (Barrère, 2010, 2011, 2013; Chauvière, 2005), les nombreuses enquêtes internes nécessaires et rédiger les bilans et rapports d'activité requis, qui ne seront peut-être jamais lus, à juger les rares feedbacks reçus.

UNE EFFICACITÉ RELATIVISÉE

Dans toute institution publique qui fonctionne avec l'argent du contribuable, le devoir de garantir l'efficacité du travail réalisé avec les moyens investis fait partie des responsabilités déléguées, plus ou moins explicitement, à des «agents de contrôle», aux inspecteurs, experts, évaluateurs, auditeurs mais aussi et d'abord, en première ligne, aux cadres et, à ce titre, aux directeurs d'établissement. Ces derniers ont le devoir de veiller sur le travail d'autrui et aux effets ainsi obtenus, non seulement parce qu'ils appartiennent à la hiérarchie de l'organisation, mais aussi parce que cela figure dans leurs cahiers des charges, la description de leur fonction, leurs lettres de mission. Insister sur le respect des règles institutionnelles, donner des impulsions au développement de l'établissement et des compétences des personnes qui y travaillent, mener des entretiens d'évaluation avec le personnel, sont des tâches que les directeurs assument ouvertement, comme en témoignent les analyses concernant le temps qu'ils leur accordent (cf. chapitre 1) ou encore la manière de répartir leurs activités en «dossiers» (cf. chapitre 2). Le contrôle s'exerce la plupart du temps au moyen de démarches ponctuelles et diversifiées, sans qu'il soit explicitement nommé, ni ouvertement assumé. Dans les métiers de l'humain, l'efficacité est une valeur problématique et souvent relativisée.

Avec Lessard (2014), on peut faire l'hypothèse que le flou persistant à propos des responsabilités de contrôle des directeurs, ainsi que «l'effet tabou» qui en résulte à certains égards, proviennent du fait que la conception et l'acceptation du contrôle ont fortement évolué dans le temps. Alors qu'il était autrefois le moyen de pression et de sanction légitime d'une autorité traditionnellement forte, le contrôle est devenu, sous l'impact de la professionnalisation des métiers, objet de controverse et de remise en question. La valorisation de démarches telles que le soutien, l'accompagnement ou encore le coaching a progressivement contribué à sa mise en cause au profit de l'autocontrôle réflexif. Les nouvelles politiques de gestion axées sur les résultats entendent, du moins en théorie,

aller au bout de la rupture avec le contrôle pointilleux, personnalisé et «déprofessionnalisant» d'autrefois, mais peinent à proposer des alternatives prometteuses en l'absence de critères stables et unanimes de qualité.

Les directeurs sont d'emblée désignés pour assurer la mise en œuvre locale de la modernisation organisationnelle requise (contractualisation par objectifs, orientation par indicateurs, dispositifs d'autoévaluation, enrôlement des personnels), une modernisation qui peine à trouver le bon équilibre entre prescriptions indispensables et marges d'autonomie nécessaires, entre inquisition managériale et prise en compte des réalités du terrain, entre contrôle sur- et sous-dimensionné. Ils découvrent qu'ils deviennent eux-mêmes à leur tour victimes des mesures bureaucratiques censées compenser les rares marges d'autonomie concédées.

Je passe beaucoup de temps sur les papiers, c'est un côté administratif pénible, mais c'est bien dans le but que ça serve à l'institution. Des fois ça devient un peu lourd dans les relations avec l'État. Dans le contrat de prestation, il y a de plus en plus d'éléments de contrôle, on a passé beaucoup de temps avec l'inspection cantonale des finances, on a eu un audit entre le mois de juin et le mois de décembre. Ça m'a pris des heures de boulot pour des choses qui ne sont pas toutes inintéressantes, mais qui prennent beaucoup de temps. Maintenant il faut rendre non seulement un rapport d'activité mais aussi un rapport d'exécution, un tableau de gestion des risques, etc., des langages qui des fois n'ont rien à voir avec ce qu'on fait. C'est le *New Public Management* et il faut quand même rentrer là-dedans. Des fois c'est lourd et c'est ce qu'on essaie d'expliquer aux représentants de l'État, de leur dire «Vous nous demandez x choses de plus chaque année, mais vous ne nous donnez pas un moyen de plus pour le faire. Forcément, cela veut dire qu'on va faire moins de terrain, moins de choses proches des gens pour pouvoir répondre à vos exigences» [Dave_socio-sanitaire].

La majorité des directeurs peine à adhérer aux présupposés idéologiques (Pelletier, 2015) qui sous-tendent les principes de la gestion par résultats. Certains s'aperçoivent qu'ils deviennent à leur tour des «contrôleurs contrôlés» (Barrère, 2014) dans la mesure où leur rôle de garant de l'efficacité les inscrit dans des rapports sociaux dont il est difficile – voire impossible – de toujours sortir vainqueur: face à leurs collaborateurs qui refusent en bloc toute tentative de contrôle de la qualité des pratiques tant qu'ils sont personnellement concernés; face à leurs équipes de direction, qui ne parviennent pas à relayer les décisions prises avec elles ou sans elles; face aux syndicats qui rejettent toute pro-

position de régulation tant que cette dernière n'est pas suivie des augmentations de moyens revendiqués; face aux usagers qui refusent d'être les cobayes d'expériences novatrices dont les issues restent incertaines.

Il y a à la fois dans cette relation un aspect collégial, mais aussi – et ça, c'est parfois le cas quand on doit intervenir sur le plan de la qualité de leur enseignement – une attitude de la part des enseignants à dire: «Oui, mais vous, vous ne savez plus ce que c'est d'enseigner. Vous n'êtes pas devant des élèves.» C'est comme si on ne pouvait savoir les choses que si on les fait tout le temps. Ça me pose quelques problèmes, cet aspect-là [Alfred_scolaire].

Alors là-dessus, ce qui me fâche un petit peu, quelques fois, c'est la position des adjointes dans les moments d'importance stratégiques, parce que les stratégies on les pense avec elles qui font partie du pool directionnel et là, je les trouve souvent... Je trouve qu'elles ont des failles à ce moment-là. C'est-à-dire de porter une stratégie, il suffit que l'équipe revendique un peu, elles sont souvent chahutées et elles ne savent plus de quel côté elles doivent aller, est-ce qu'elles doivent plutôt être du côté de la stratégie directionnelle, ou bien est-ce qu'elles doivent être à l'écoute des équipes [Denise_socio-sanitaire].

Si je devais commencer à espionner dans les couloirs, ce serait quelque chose qui me rendrait très certainement malheureux. Maintenant, il faudrait essayer de comprendre pourquoi on nous demande ça. Si on me mettait dans cette situation de devoir faire quelque chose qui soit vraiment à l'opposé de ce que je pense, j'aimerais d'abord essayer de me mettre dans la position de comprendre *pourquoi* on a besoin de ça. Parce que, suivant la valeur de ça, je crois qu'on peut aussi tout balayer de la main et puis dire: «Tant pis, ils se débrouilleront avec les informations que je leur donne». Et puis, je ne vais pas forcément entrer dans le moule et faire tout [Barack_scolaire].

LES AMBIVALENCES DES PARTENAIRES

Les directeurs se trouvent donc confrontés aux ambivalences qui traversent et marquent les réflexions, décisions, compromis, revendications, stratégies d'intervention de l'ensemble de leurs partenaires d'action: leur hiérarchie, leurs collaborateurs, les usagers. Ces ambivalences se manifestent à travers les injonctions paradoxales qui leur parviennent de toutes parts et ravivent constamment leurs propres doutes. Il leur est ainsi constamment rappelé – avec plus ou moins d'insistance et certaines fois sans vergogne – qu'ils doivent à la fois:

- exécuter les prescriptions à la lettre et en même temps être capables de les contourner pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement;
- favoriser le développement de pratiques innovantes et en même temps éviter tout tâtonnement qui pourrait faire baisser le niveau;
- assumer l'obligation de résultats déterminés et en même temps faire en sorte que l'établissement se transforme en communauté professionnelle apprenante;
- négocier les options prises avec toutes les parties concernées et en même temps prendre et mettre en œuvre des décisions en dépit de certaines résistances;
- faire preuve d'autonomie tout en acceptant que les principales orientations, les moyens et les indicateurs de réussite soient définis par des tiers.

Bien évidemment, ces injonctions ne sont jamais prononcées en termes aussi manichéens. Mais les directeurs savent – par expérience – que les regards et les égards d'autrui peuvent très rapidement changer selon les besoins et les intérêts du moment, les retournements politiques et l'opportunisme de chacun. Et qu'ils devront, étant donné la réalité complexe des comportements humains et la diminution de certaines ressources, assumer la responsabilité de certaines décisions prises «à défaut de mieux».

Le directeur est le fusible qui sautera en cas de conflit. [...] Je pense que le directeur, il n'a pas énormément de pouvoir. Et en fin du compte, personne n'en veut... Enfin, on en parle des fois quand on se voit avec nos collègues. On a vraiment l'impression que les syndicats ne veulent pas des directions ou des conseils de direction entre guillemets «forts». Notre hiérarchie non plus n'en veut pas. Donc actuellement ma lecture, qui est aussi celle de pas mal de mes collègues, c'est de dire qu'effectivement on doit apprendre à naviguer dans des eaux où finalement personne ne souhaite vraiment que les directions d'établissement soient des directions fortes, qui peuvent imposer des choses [Ferdinand_scolaire].

On peut jouer avec ça, mais je trouverais important que le cadre soit une fois posé, qu'on ne le bouge plus trop, et qu'on puisse, là-dedans, fonctionner. Mais ce qui est difficile en ce moment, c'est que l'on fait en même temps qu'on apprend, et on construit en même temps que l'on fait. C'est une situation un petit peu inconfortable [Coralie_scolaire].

On peut avoir une position politique, institutionnelle, personnelle ou autre, par rapport à un environnement qui va trop vite, par rapport à un monde qui accélère, par rapport à une machine qui s'emballe, par rapport à des décisions qui sont prises de manières qui ne sont pas convergentes, ou bien qui ne vont pas toujours dans la même direction, et là, il y a toujours des espaces pour lutter là-contre. Mais après, quand on revient à la direction de notre institution, je pense que c'est la nécessité de créer les conditions les plus favorables possible pour l'ensemble des collaborateurs, pour qu'ils puissent s'inscrire dans cette dynamique de mouvement, alors, c'est usant, ce n'est pas facile [Hercule_socio-sanitaire].

UN MANAGEMENT HYBRIDE

Depuis les années 1990 déjà, divers auteurs (par exemple Amable, Barré & Boyer, 1997; Bonami & Garant, 1996; Château Terrisse, 2012; Grenier & Guitton-Philippe, 2010; Maroy, 2008) ont rendu attentif aux phénomènes d'«hybridation» des logiques de fonctionnement dans les différents espaces d'action publique et, notamment, dans les secteurs de l'éducation et du socio-sanitaire qui nous intéressent ici. Cette évolution s'inscrit dans les micro-fondations du néo-institutionnalisme et se traduit, concrètement, par la mise en place de nouveaux dispositifs de gestion (souvent avec leur cohorte d'instruments d'évaluation) qui font appel, d'une part, à une rationalisation et une réorganisation des processus du travail et, d'autre part, à une responsabilisation et à une redistribution solidaire des pouvoirs décisionnels à tous les niveaux du système, afin de répondre au plus près aux demandes des usagers tout en satisfaisant les exigences nouvelles de rentabilité et de performance.

Les schémas de division du travail s'éloignent ainsi toujours davantage des modèles bureaucratiques classiques et le problème consiste désormais moins à délivrer des biens publics homogènes sur l'ensemble du territoire qu'à faire traiter, au cas par cas et par des responsables locaux censés s'en tenir aux plans-cadres prescrits par les autorités de tutelle, des situations complexes et différenciées. L'émergence de cette nouvelle logique de fonctionnement invite en même temps à s'interroger sur la nature et la place des activités professionnelles des acteurs concernés – et dans le contexte qui nous intéresse ici, sur l'adéquation des modalités d'organisation du travail existantes (Maulini & Gather Thurler, 2007, 2014). La légitimité des directeurs n'est aujourd'hui plus toujours garantie et, surtout, soumise à l'évolution locale – et certaines

fois hasardeuse – des représentations et des pratiques sociales, comme le montre l'analyse de nos données.

Le statut de directeur ne m'intéressait pas. Ce qu'il fallait, c'était travailler avec des gens qui me laissent faire ce que je veux. [...] Aujourd'hui, c'est la grande désorganisation. Toutes les équipes ont été explosées... on a créé des lieux de vie selon les désirs des résidents et les envies de changement des collaborateurs. Certains collaborateurs en formation ne sont pas contents des places qui leur ont été attribuées. C'est un peu le marasme aujourd'hui. [...] On a un peu «tué» l'ancien esprit. [...] L'éducateur à la base n'est jamais content. Je l'ai vécu aussi: les horaires ne sont pas possibles, on est mal payés. Lorsqu'on prend par contre un peu de recul, c'est quand même l'un des seuls métiers pour lequel il n'y a aucune obligation de réussite... c'est un travail que l'on ne peut évaluer [Mathieu_socio-sanitaire].

On est dans un management qui est assez compliqué. Numériquement parlant, c'est un directeur pour 75 enseignants, peut-être avec quelques doyens, mais les doyens aujourd'hui sont des enseignants avec des charges, donc ça, c'est peut-être un système qui fait sourire les gens du privé. Les gens du privé, quand il y a un chef du service, il a des chefs adjoints et puis les chefs adjoints ils ont chacun 10 ou 12 secrétaires ou travailleurs, on n'est jamais dans un ratio de 1 pour 75, on est dans un ratio de 1 pour 10, 12 ou 15 dans, entre guillemets, une industrie ou les bureaux d'une assurance ou quoi que ce soit [Ferdinand_scolaire].

L'irruption du phénomène d'hybridation du management se note à tous les niveaux de fonctionnement des secteurs étudiés et se répercute dans des réalités concrètes de tous les jours, sans que les acteurs concernés soient toujours conscients de sa portée. Ils se sentent en même temps mal à l'aise et quelque peu désemparés par rapport à la légitimité de leurs attitudes, réactions et prises de décision:

C'est souvent comme ça que ça se passe, c'est-à-dire qu'on attend souvent des directeurs qu'ils soient les liens entre les différents acteurs: parents, autorités communales et/ou cantonales, donc on est un petit peu à l'interface de toutes ces entités, et puis c'est à nous de manager les choses. Je prends des exemples concrets qui sont des fois difficiles à gérer, comme celui des transports. Plusieurs fois j'ai dit aux autorités communales: «Écoutez-moi, je suis très inquiet, ces transports d'enfants, ça ne va pas, question sécurité» [...]. Alors moi je sais très bien que si une fois il y a un élève qui se fait shooter par le bus ou qui passe sous le bus parce qu'un élève va le pousser, etc., eh ben ça va faire ici un monstre tsunami parce qu'il y aura un blessé grave,

voire un mort. La première personne qui sera interviewée par la presse pour savoir ce qui s'est passé, comment et pourquoi ça s'est déroulé, toute l'émotion qui va être générée par cela ça va se tourner d'abord vers le directeur, alors que je n'ai aucun pouvoir. [...] Donc quand je dis qu'on est seul, on l'est par rapport aux problématiques et par rapport aux responsabilités même si finalement pénalement le directeur ne sera peut-être pas impliqué parce que ce n'est pas de sa responsabilité, on ne peut pas dire qu'on est déchargé, ce n'est pas possible [Darius_scolaire].

Dans un contexte aussi flou, aussi mouvant, aussi des fois insatisfaisant, on a essayé de faire des choses plutôt de type... homéopathique, plutôt que de lancer des grands projets de type «on va vérifier si nos élèves deviennent plus performants partout». [...] On a essayé des petites choses comme ça plutôt que d'avoir des grands projets en termes d'apprentissage. [...] Mais on n'a pas – alors là, pas du tout – de projet fédérateur au niveau apprentissage, ça c'est sûr... [hésite] ... ce qui est un comble pour une école, on est bien d'accord [Balthazar_scolaire].

Souvent, eh bien, j'accompagne, je dis aux gens: «Voilà ce que j'ai constaté, voilà ce qui va, voilà ce qui ne va pas, voilà ce que j'attends», et j'accompagne un petit bout. Si je me rends compte que les progrès arrivent, tant mieux, on est sur la bonne voie. Et puis si ça ne marche pas, à ce moment-là, c'est mon rôle de décider ou de sanctionner éventuellement, même si, et c'est peut-être la plus grande difficulté de notre fonction, c'est qu'on est responsable de tout, mais que nous avons très peu de véritable pouvoir décisionnel [Darius_scolaire].

CONCLUSION:

UNE AUTONOMIE DÉSIRÉE, MAIS LOURDE À SUPPORTER

Nous venons de voir combien l'épreuve de l'autonomie contraignante s'articule autour des quatre facettes que les analyses des données nous ont permis de dégager: des marges d'action limitées, une efficacité relativisée, des ambivalences des partenaires et, enfin, une hybridation du management. L'épreuve que doivent affronter les directeurs s'inscrit dans une remise en question, d'une part de l'activité professionnelle des acteurs et, d'autre part, de l'action politique dans sa globalité, qui ébranle les fondements de toute légitimité statutaire (Gather Thurler & Denecker, 2013; Le Bianic & Vion, 2008; Maroy, 2013; Meyer, 2012; Rousseau, 2008; Rousseau & Corbillon, 2008; Rousseau & Fablet, 2012; Tschopp, Libois & Bolzman, 2013). La seule qualification (nomination et

formation) ne garantissant plus *a priori* leur légitimité, ce sont désormais les résultats (toujours discutables) de l'action qui la constitueront *a posteriori* aux yeux des usagers. D'où l'émergence de la nouvelle «culture d'évaluation» avec sa cohorte d'indicateurs et d'instruments de mesure censés assurer, dans une perspective de «justice organisationnelle» (Bourguignon & Chiapello, 2005), le sentiment d'équité qui est nécessaire à l'implication et au bien-être des acteurs concernés.

Outre ces problématiques communes, le travail réel des directeurs du domaine scolaire et socio-sanitaire est indissociable de l'activité politique, dans la mesure où son évolution est plus ou moins directement adossée aux décisions des pouvoirs en place. Nous avons, certes, noté des variations importantes dans la manière dont l'épreuve est vécue par les directeurs. Cette diversité peut dépendre des réalités organisationnelles et politiques locales: ancienneté/nouveauté de la fonction de directeur d'établissement (un facteur marquant pour les directeurs des établissements scolaires primaires dans le canton de Genève, dont l'entrée dans le métier était encore plus fortement qu'ailleurs marquée par le flou institutionnel concernant les marges d'autonomie dont ils pouvaient/devaient disposer); leadership exercé dans un climat institutionnel qui accepte et soutient les initiatives prises par la direction (avec une ouverture face au changement bien plus favorable dans le domaine socio-sanitaire que dans le domaine scolaire). Mais nos répondants estiment que la consistance de l'épreuve dépendra également de la façon dont ils parviennent, à partir de leur expérience professionnelle, de leur personnalité et du «capital de confiance» dont ils bénéficient (tant de la part de leur hiérarchie que de leur personnel, ainsi que des usagers) à «jouer» avec les marges d'autonomie existantes, à mettre en évidence les progressions réalisées, à prendre en compte (tout en les aplanissant) les peurs et les ambivalences de leurs interlocuteurs et, enfin, à identifier et à tirer profit des ouvertures que leur offrent les dynamiques qui en résultent.

Dans la construction de leur légitimité, les directeurs sont ainsi – en tant que premiers concernés par les actes professionnels qui leur incombent et qu'ils souhaitent ou doivent accomplir – pris dans la tension entre autonomisation et régulation, entre leur rôle de «hussard de la République» (Barrère, 2006) et leur obligation, parfois, d'assumer une certaine délinquance institutionnelle pour «mettre de l'huile dans les rouages». En nous référant à Le Bianic et Vion (2008), ainsi qu'à la typologie élaborée par Suchman (1995), l'analyse des données semble indi-

quer que ce processus requiert la distinction de trois types de légitimité: une légitimité *pragmatique*, résidant dans la capacité d'une institution à satisfaire les intérêts (le plus souvent matériels) de ses publics et à emporter leur adhésion; une légitimité *normative* (ou *morale*), fondée sur la proximité des valeurs promues par l'institution avec celles qui dominent dans la société où elle s'inscrit; enfin, une légitimité *cognitive*, qui repose sur le partage de mécanismes de représentation du monde – chacune renvoyant à des sous-champs théoriques particuliers: interactionnisme et sociologie du travail et des professions pour la première; science politique pour la deuxième; enfin, sociologie des organisations ou des professions pour la dernière. La valeur de toute autonomie est certes difficile à réfuter en contexte de démocratie avancée. Mais c'est peut-être pour cela qu'elle devient par moments une contrainte lourde à supporter et qu'elle est ressentie comme une épreuve, tant le contrôle qu'elle dissimule (ou nécessite) est habilement voire inconsciemment exercé.

Conclusion générale

De la réalité du travail au réalisme de la gouvernance

*Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger,
Philippe Losego et Olivier Maulini*

*«L'autorité, on la garde jusqu'au moment
où on est obligé de l'exercer...»
Hugo Pratt (1998)*

En définitive, que nous apprend notre enquête? Nous avons dit, dès l'introduction de cet ouvrage, que notre principale intention était de «connaître et reconnaître l'activité de direction telle qu'elle s'exerce et se vit en réalité». À la fin de l'exercice, cette connaissance et cette reconnaissance nous semblent plus essentielles que jamais, autant pour relativiser la figure volontiers lyrique du leader charismatique que pour battre en brèche le stéréotype inverse d'une hiérarchie *a priori* désœuvrée (voire parasite). Au total, nous avons voulu décrire et conceptualiser, de manière effectivement *réaliste* (par «l'analyse concrète de situations concrètes»), un travail de direction qui est à la fois un «travail sur le travail des autres» et un travail, sinon comme les autres, au moins autant qu'un autre.

On peut attendre peu ou au contraire beaucoup d'un directeur d'établissement : cela ne dit ni ce qu'il fait, ni ce qu'il essaie de faire, ni ce qu'il peut faire, et cela occulte son influence réelle. Notre postulat de départ était que la part la plus consistante du travail de direction est probablement le sous-ensemble le moins exposé, le moins controversé, le plus ordinaire de ce que ce travail produit au fil des jours et des années. «Travail intermédiaire» et «travail d'intermédiaire», nous avons

vu que l'activité du directeur se trouve en tension entre les attentes des usagers et l'économie interne de l'institution, entre les prescriptions qui descendent des donneurs d'ordre et les exigences qui remontent des subordonnés, entre une assignation à assurer le bien commun et des conflits grandissants quant aux mesures de l'équité et de l'efficacité (accréditations, évaluations, bilans financiers, taux d'occupation ou de réussite, etc.).

Mais aussi structurelles et structurantes que ces contraintes puissent être, elles n'apparaissent telles quelles ni aux yeux des observateurs, ni à ceux des travailleurs qui en font l'expérience et y participent plus ou moins consciemment en situation. L'ordinaire du travail confronte plutôt à une myriade de tâches à traiter et à un arbitrage permanent (parfois pénible, parfois enivrant mais toujours absorbant) à effectuer entre ces tâches au fil de l'activité: le fait que chaque action (ou presque) implique d'autres êtres humains qui peuvent bien ou mal en répondre ne fait qu'amplifier la complexité de la pratique, et alimenter un sentiment persistant d'inachèvement et d'indétermination, à la fois de l'œuvre et de l'effort à produire.

Dans ce contexte, nos trois questions majeures étaient: 1. En quoi consiste le travail des directrices et directeurs? 2. Comment les chefs d'établissement définissent-ils leur rôle et leur leadership? 3. Comment vivent-ils les épreuves subjectives imposées par leur fonction? Il est temps de retraverser tour à tour ces trois plans pour résumer nos résultats, puis en tirer quelques conclusions.

DES TÂCHES ET DES DOSSIERS EN TENSION

Nos deux premiers chapitres ont donc cherché à connaître et à catégoriser le travail effectivement réalisé par les directeurs. La diversité, la fréquence et l'intensité des tâches à réaliser leur imposent un rythme sans (grande) concession, parce que leurs interlocuteurs ne sauraient attendre et/ou parce que les intéressés eux-mêmes jonglent volontiers d'une tâche à l'autre avec dextérité. Non seulement passent-ils rapidement d'un dossier au suivant, mais un conflit lancinant les fait sans cesse hésiter entre le dossier important et le dossier urgent, les améliorations à planifier et les difficultés à résoudre sur le champ. Cette contrainte structurelle et typique du travail intermédiaire est potentiellement un problème pour tous les directeurs, mais certains la vivront comme une

souffrance, là où d'autres ressentiront d'abord une sorte d'ivresse de l'action, voire de la dispersion.

Nous avons d'abord confirmé combien le travail à faire est pour l'essentiel *hétérogène, émietté*, voire *mité* par des interruptions incessantes et impliquant de réviser sans cesse l'ordre des priorités. D'un côté, ce travail est sans limites parce qu'il est auto-administré: le directeur est le plus souvent le premier juge de ce qu'il doit aux autres, en quantité comme en qualité. D'un autre côté, le flux de son activité est si fréquemment perturbé qu'il déborde hors des heures d'ouverture (le soir, le matin, le week-end), de manière à préserver des plages de calme et de continuité pour – *dixit* l'un de nos témoins – «vivre un peu», donc travailler l'esprit libre comme on l'aurait voulu le reste de la journée... Conséquence: la semaine du directeur dure 53h16 en moyenne. Sur ce total, 32h16 le mettent en relation immédiate avec des tiers, dont 14h22 dans des séances collectives qu'il peine à endiguer, et 6h26 dans des interactions impromptues elles aussi difficiles à continger. Restent 21h00 de travail individuel, dont 9h14 sont tout de même consacrées à la communication et aux interactions à distance et/ou asynchrones avec d'autres personnes (courrier papier, courriel, téléphone). La durée médiane des tâches est de 6 minutes, d'où le sentiment de fragmentation du temps, de travail en permanence à relancer, de fonction mal définie d'homme ou de femme «à tout faire» (sécher des larmes, orienter un visiteur, passer à la poste...), sans maîtrise d'œuvre tangible, sans expertise bien identifiée, sinon celle de parer à tout, surtout au plus pressé. Symptôme de cet inconfort: la catégorie subjective du «travail administratif», qui émerge comme *l'alter ego* littéralement *empêchant* du travail empêché, amas indifférencié de tout ce qui parasite – en général sans y être invité – ce qui serait idéalement à réaliser.

Vu de l'extérieur, le directeur est sans cesse occupé à balayer les tâches qui s'accumulent sur son bureau aussi vite qu'il en vient à bout. L'information et la sollicitation surgissent de partout, elles sont souvent traitées immédiatement, y compris pour les ranger dans la file des choses à reprendre. Plus le directeur est expérimenté, plus son action semble fluide, plus le travail est en somme «liquidé» avec habileté et rapidité. Il faut entrer dans sa pensée – par exemple sa manière de s'extirper de la chronologie en constituant une structure cognitive en «dossiers» – pour voir comment il découpe mentalement des zones de stabilité et de regroupement (qu'il peut ensuite hiérarchiser en degrés de préoccupation) dans le roulement incessant d'une institution «tournant»

ou «turbinant» à plein régime, ces métaphores mécaniques et cycliques pouvant à la fois évoquer le rendement et l'emballement des *Temps Modernes* (Rosa, 2010).

Tout, bien sûr, ne relève pas des dossiers: les rites, les routines, les interactions en direct «abattent» du travail au fil régulier des journées. Mais c'est parce que cette part en quelque sorte linéaire de l'activité ne suffit pas à tout saisir qu'il faut lui adjoindre une structure perpendiculaire: celle des variables plus ou moins stratégiques (les «dossiers») que le directeur et son équipe se donnent à surveiller en permanence, ou au moins selon d'autres temporalités. Nos observations confirment que diriger est un travail d'«engagements parallèles», nécessitant à la fois une navigation agile et souple d'un problème à l'autre, mais aussi la fermeté tranchante d'un sens aigu et éprouvé des priorités.

Les dossiers «de fonctionnement» définissent précisément des dicastères à peu près parallèles, ce premier découpage étant perpendiculairement traversé par celui des dossiers «sériels», plus faciles d'accès lorsqu'il s'agit de documenter ou de régler une question ponctuellement. Qu'ils soient matériels ou numérisés, tous ces dossiers sont bien sûr organisés par emboîtements, mais aussi hiérarchisés symboliquement: dans l'idéal, le directeur cherche à se réserver les domaines les plus «nobles» (les dossiers réflexifs et conceptuels, la responsabilité du développement, celle des relations extérieures...), quitte à déléguer les aspects triviaux (l'ordre et les aménagements intérieurs, l'exécution, le contrôle...) à ses adjoints, ses doyens ou son secrétariat quand il en dispose. Cet idéal apparaît d'abord comme le signe distinctif du fait que le travail que l'on pourrait qualifier d'«entretien» est assuré et ne vient pas perturber les enjeux stratégiques. Mais comme le parfait dosage n'est de loin pas toujours atteint, il peut alimenter une conscience malheureuse autant qu'une apparence de maîtrise à afficher pour inspirer confiance et complicité.

On observe une possible convergence des dynamiques entre le milieu scolaire et le milieu socio-sanitaire, la culture à dominante écrite et bureaucratique d'un côté et celle des colloques et de la conversation professionnelle de l'autre côté ayant tendance à s'inspirer mutuellement. La principale différence réside dans les ressources financières et leur gestion, voire leur collecte, par les directions: là où l'école reste une grande entreprise centralisée, distribuant des ressources essentiellement issues de l'impôt, les institutions sociales et sanitaires sont soumises à l'obligation croissante de lever des fonds, d'en rendre compte et de justi-

fier leurs dépenses auprès de leurs autorités de tutelle, des assurances et/ou des bénéficiaires. Le directeur scolaire travaille certes sous la pression grandissante de l'évaluation, mais son collègue du domaine médico-social est passé dans un autre monde, celui de l'entrepreneur censé restructurer fréquemment l'organisation dont il a la charge afin de conquérir ou de conserver simplement des parts de marché. On le vérifie en constatant que le premier a tendance à structurer ses dossiers en référence aux ressources humaines, aux usagers et aux dicastères de sa direction générale, là où le second les ramifie davantage vers les deux pôles plus excentrés (1) des projets et des initiatives locales, (2) du financement en partie autonome des prestations à délivrer, voire des travaux d'infrastructure à réaliser.

UN RÔLE CONTRADICTOIRE, RÉVISÉ EN SITUATION

À l'arrière-plan du travail réalisé se situe le travail que le directeur aimerait plus ou moins idéalement effectuer, son rôle tel qu'il le pense ou qu'il le ressent avant, après ou au fil des événements. Nos observations montrent que l'action des cadres ne se déduit pas rationnellement de leur conception de leur rôle, mais que c'est au contraire en essayant d'agir (donc en rencontrant des résistances, voire des empêchements) que les directeurs prennent conscience de ce qu'ils se donnent à faire en général, sans savant calcul mais avec un espoir de réussir incorporé par chacun d'eux sous forme de désirs et d'émotions ressentis en situation (Rorty, 1995).

Si la perception du rôle ne détermine pas les conduites de l'extérieur, elle peut par contre émerger de l'écart entre l'activité envisagée et l'activité finalement effectuée, vécue et régulée par chaque sujet en situation. Notre analyse a ainsi fait émerger quatre plans d'ajustement interdépendants, renvoyant tous à un projet professionnel plus ou moins implicite ou revendiqué par les directeurs, sorte d'interface entre le travail que nous avons évoqué aux chapitres 1 et 2 et les épreuves décrites aux chapitres 4 et 5.

En confrontant nos observations et le matériau recueilli au cours des entretiens, nous avons d'abord construit la catégorie de *l'établissement imaginé*, sorte de visée régulatrice de l'action des directeurs, conditionnant les autres dimensions de leur conception du rôle. Entre conservatisme prudent («faire tourner la boutique...») et réformisme affiché

(«...la faire bouger»), nous avons constaté – comme Barrère (2006) – que les profils peuvent d’abord varier sur le premier axe d’un idéal substantiel, hiérarchisant entre elles différentes conceptions de la «bonne prestation» (un établissement accueillant, impartial, protecteur, efficace, réactif, flexible, paisible, etc.). Mais cet axe croise celui d’un idéal plus formel (ou procédural), privilégiant d’un côté le respect des règles et des directives (critère de la légalité), de l’autre celui de principes déontologiquement plus contraignants, autorisant parfois à mettre en cause l’ordre établi, voire à le transgresser (critère de la légitimité) (Cicourel, 2002; Prairat, 2009). Devoir assumer deux loyautés – celle qu’il devrait à ses collaborateurs (dans l’ordre bureaucratique vertical) contre celle qu’il devrait aux usagers (dans l’ordre plus horizontal du service au public) – place régulièrement le directeur en tensions entre des économies de la valeur et des arènes de jugement parfois compatibles entre elles, parfois antagonistes. Les deux métaphores alternées du «capitaine de bateau» (évoquant la logique instrumentale d’un but à atteindre dans un futur plus ou moins proche) et du «chef d’orchestre» (plutôt tournée vers une harmonie interpersonnelle à entretenir au présent) peuvent résumer la difficile ambition de concilier l’unité conservatrice d’un côté, la marche en avant réformatrice de l’autre, au prix d’une autorité inventive capable de dépasser cette contradiction. Dans cette optique, les conflits professionnels sont vécus soit comme des anomalies, soit comme des défis à relever et dont les directeurs doivent apprendre à se protéger (eux aussi) par le biais d’un «travail sur soi» flottant dans l’air du temps (Ehrenberg, 1998).

Ce double rapport à l’ordre social et à sa transformation (et donc à la conflictualité entre ces deux aspirations) pèse directement sur *l’influence désirée* par les directeurs d’établissement. Ceux-ci semblent penser que si les métiers de l’éducation, de la santé et du travail social consistent à prendre soin de publics fragilisés, ils doivent être eux-mêmes soutenus par une hiérarchie attentive et rigoureuse, mais aussi complice et empathique, vis-à-vis des professionnels. Est-ce la marque d’une concordance spécifiquement helvétique? Toujours est-il que nous n’avons pas retrouvé, sur notre terrain, la condamnation en bloc d’une résistance active ou passive d’employés peu mobilisés telle que (Barrère, 2006) l’a entendue chez les principaux et les proviseurs de l’Éducation nationale en France. Qu’ils commencent avec l’intention de nouer des alliances de proximité, ou qu’ils s’y résolvent par obligation, les directeurs s’obligent à rassurer, conforter et stabiliser d’abord leurs équipes, pour les solliciter

ensuite par tâtonnement expérimental, conjectures, hypothèses, suggestions, invitations, encouragements, bref, toute une batterie d'initiatives personnelles d'autant mieux perçues qu'elles sont chaque fois soumises à l'approbation de la base. Une telle stratégie demande de s'informer et d'informer régulièrement autour de soi (y compris en formalisant des enquêtes), de prendre appui sur les lois, les règles, les chartes et les procès-verbaux pour pacifier les relations (et sur les frustrations résiduelles pour suggérer un changement...), de prévoir et de prévenir les difficultés (en contrôlant ni trop ni trop peu le travail, en sanctionnant les écarts ni trop vivement ni trop mollement), de dessiner un monde possible et donnant l'envie d'entreprendre (pour entraîner sans contraindre, surtout dans les institutions autonomes du milieu socio-sanitaire), de développer les compétences des collaborateurs (au-delà de leur simple «satisfaction» à suivre ou non – et librement – un séminaire de formation).

Habiller les autres est utile mais à double tranchant, puisqu'ils peuvent retourner contre vous le pouvoir que vous leur offrez dans la conduite des opérations. L'art de diriger son prochain en faisant mine de le suivre s'incarne donc dans *les alliances recherchées* par les directeurs, alliances qui peuvent concerner aussi bien leurs adjoints et leur garde rapprochée que les employés du *front office* et les partenaires extérieurs. La notion de rôle «strictement hiérarchique» (autorité de commandement) sert alors de repoussoir pour valoriser avant tout des tactiques d'enrôlement volontaire, où l'autre croit agir librement en ne faisant en réalité que ce que vous voulez qu'il fasse, à la manière d'Émile demandant le savoir à son maître parce que celui-ci a su le lui faire désirer... Nul besoin, dans ce cas, d'instaurer un rapport de force avec comme corolaire, le soupçon d'arbitraire qu'il peut entraîner.

L'alliance la plus singulière – et singulièrement la moins étudiée – est celle que le directeur établit consciemment ou inconsciemment avec sa propre hiérarchie. Nos résultats montrent d'abord que *le directeur dirigé* se plaint volontiers de ses propres supérieurs, de leur manque de soutien, de réalisme, d'écoute, de proximité: la transaction don/contre-don ne fait pas moins débat au sommet qu'à la base de l'institution. Chaque cadre compose là aussi entre l'impératif d'obéir et celui d'être efficace (donc légitime) localement, moins en contestant ses supérieurs de front qu'en triant entre ce qu'il leur fait spontanément remonter ou non, entre les autorisations qu'il choisit de demander (au risque d'un refus) et celles dont il préfère se passer (pour avoir les coudées franches, quitte à manquer de soutien en cas d'incident). Une grande part de calcul entre

dans les décisions prises, mais outre que ces décisions peuvent elles aussi s'ancrer dans un rapport préreflexif à l'ordre et à la soumission, elles dépendent des intérêts et des normes professionnelles que chaque directeur privilégie en situation, ce qui nous ramène au modèle institutionnel d'école, d'institution socio-éducative ou de centre de soins qu'il valorise substantiellement en arrière-fond.

Entraîner, contraindre, soutenir et composer: c'est un peu dans cet ordre que les cadres semblent finalement concevoir leur rôle et le travail qu'ils souhaitent réaliser. Cette conception précède autant le travail effectué qu'elle l'oriente en train de se faire, comme le montrent certains moments de rupture du flux de l'expérience, par exemple celui où un directeur d'école s'exclame «Mais ce n'est pas mon rôle!» en se surprenant – alors qu'il manque de temps pour faire autre chose de plus important – à prendre livraison du courrier pour décharger sa secrétaire. Il y a bien des moments où le chef doit (re)prendre les rênes qui lui reviennent, mais tout se passe comme s'il s'y résignait faute de mieux, parce qu'il ne peut plus résorber tous les problèmes qu'il voudrait et qu'il doit requérir d'autorité l'intervention de ses subordonnés.

L'idéal serait un pouvoir sans contrainte, où chaque «collaborateur» (le mot suggérant lui-même une apparente égalité...) s'avérerait pleinement autonome, irait au-devant des tâches et n'aurait donc pas besoin d'être commandé. Cet idéal est contradictoire, car à quoi sert un directeur dont le rêve est la non-directivité? La bonne entente espérée est d'ailleurs mise à mal et sans cesse révisée au fil du travail, parce que les subordonnés veulent à la fois la reconnaissance de leur savoir-faire et la protection découlant de consignes claires. Comme les enseignants face aux élèves ou les soignants face aux patients, les directeurs sont ou se sentent contraints de «recomposer leur rôle, en recourant à différents registres d'intervention éloignés des références et modèles professionnels qui forgent l'idéal du métier» (Périer, 2014, p. 156).

Mais justement parce qu'elle est souvent déçue, force est de constater que l'espérance d'une automaticité de la concorde par la concordance des autonomies anime autant les directeurs face à leur personnel que celui-ci face aux usagers: à l'ère du «travail expressif» (Rosa, 2010), chaque partenaire semble postuler chez l'autre un désir de responsabilité et de convivialité devant inciter tout le monde à bien faire avant d'en recevoir l'ordre, ce qui réduit le vieux couple contrôle/sanction à une anomalie. Comme le disait Pufendorf (cité par Brandom, 2010, p. 141) dès le 17^e siècle, «lorsqu'un homme consent de son propre chef au règne

d'un autre, il reconnaît par son acte propre qu'il doit se conformer à ce qu'il a lui-même décidé», situation d'autant plus explicable lorsque le chef «a rendu quelque service spécial» à la recrue qui lui obéit du coup *de son propre chef*. À la limite, le contrôle des conduites devient l'échec du *self-government*, ce qui met l'autorité formelle dans la situation paradoxale de mal se sentir lorsqu'elle doit s'imposer pour régner. Commander sans ciller, est-ce démontrer sa force ou avouer qu'on est dépassé? Une telle ambiguïté peut tourner à la confusion des prérogatives (qui légitime qui?) et à des conflits de préséance permanents (entre guider ou soutenir les enseignants). Que des épreuves en découlent n'a donc rien d'étonnant.

DES ÉPREUVES À DOUBLE TRANCHANT

À la suite de Barrère (2002) et de Martuccelli (2006), nous avons en effet considéré que les évolutions culturelles, sociales et économiques de la modernité tardive exigent de plus en plus fréquemment et de plus en plus vivement que chaque sujet fasse personnellement ses preuves (et donc qu'il se confronte à des épreuves) sans s'abriter derrière des coutumes, des croyances ou des règles héritées. La tradition, qui a pu par le passé suffire à guider les comportements, peine désormais à les justifier. Les épreuves vécues par les individus ne sont pas accidentelles: ce sont des défis qu'ils sont *forcés de relever*, en raison de tensions structurelles propres à la complexité démocratique. Ils peuvent plus ou moins (vite) s'en accommoder, mais pas les contourner. Nous les avons définies comme la face *subjective* (individuellement ressentie) des contraintes *objectives* (socialement définies) que les femmes et les hommes contemporains rencontrent dans leur activité.

Pour les travailleurs en général, les épreuves professionnelles prennent l'allure de zones d'inconfort, de frustration et/ou de sentiment d'impuissance à double tranchant. Ce sont d'abord des sources d'inquiétude, de mal-être, voire de souffrance, qui non seulement forgent leur caractère, mais pèsent aussi sur la conception collective du travail à réaliser. Puisqu'elles peuvent être plus ou moins bien assumées, ce sont aussi des sources potentielles de réalisation personnelle, d'estime de soi et de fierté professionnelle. Dans le cas des directeurs, nous avons, par catégorisations successives, identifié six classes d'épreuves, certainement interdépendantes, mais en partie isolables analytiquement.

La première épreuve des *urgences ralentissantes* découle du triple agenda de travail à concilier en permanence. Le temps cyclique est le plus routinier: comme il revient chaque année, c'est le plus facile à anticiper et à déléguer. Le temps linéaire est le plus valorisé: c'est celui des projets à concevoir et à réaliser. Le temps des urgences vient le parasiter, mais de façon insidieuse puisqu'il peut générer une ivresse de la vitesse et de la dextérité si ensorcelante qu'on risque de l'entretenir soi-même en courant après les problèmes à régler. La tentation et/ou la crainte de sacrifier les dossiers essentiels sur l'autel des plus pressants peuvent s'installer plus ou moins durablement: le directeur souffre alors de ne pas savoir quand et comment s'arrêter pour réfléchir, formaliser ses expériences en compétences, sortir du tourniquet dans lequel il court à perdre haleine pour faire «tourner» la machine au lieu de décider de sa destination. Toutes les tâches ont leur valeur, mais toutes sont lourdes à assumer lorsqu'on a le sentiment qu'en choisir une oblige à négliger les autres priorités.

L'hésitation peut être d'autant plus vive que le directeur doit des comptes à de multiples interlocuteurs, qui peuvent toujours le soupçonner de négliger leurs intérêts au profit d'autres. C'est la deuxième épreuve des *partenariats défiant*s. Qui se situe au milieu des tensions – omniprésentes et difficiles à résoudre – traversant toute relation dans laquelle les acteurs impliqués n'ont pas la même représentation de la réalité vécue, tendent à tort ou à raison à mettre en question la bonne foi, la disponibilité et la compétence des professionnels avec lesquels ils sont amenés à interagir, voire insistent sur l'importance de la prise en compte des réalités – souvent antagonistes – des mondes pluriels. Nous avons pu constater que les directeurs se voient volontiers dans le rôle d'intermédiaire, de pacificateur, de régénérateur de dialogues rompus et se plaisent à pouvoir être le nœud de convergence des nombreuses attentes. En dépit des difficultés que peut représenter la gestion de situations fort conflictuelles et chargées d'émotions, l'occasion leur est ainsi donnée d'accorder la priorité à l'aspect humain d'un travail trop souvent envahi par les tâches bureaucratiques.

Les directions doivent témoigner d'attentes élevées et en même temps d'empathie vis-à-vis de leurs employés. La troisième épreuve de *l'exigence reconnaissante* exprime la tension entre la conduite du travail et le soutien aux travailleurs qu'elle implique désormais. De part et d'autre, on attend des directeurs aujourd'hui qu'ils contrôlent, orientent et améliorent l'action collective non seulement dans le sens d'une effica-

citée plus grande du système, mais également dans celui d'une reconnaissance renforcée des prestations, des qualifications et des efforts investis par l'ensemble des personnes impliquées. Autrement dit: pour venir à bout de l'insubordination, des tensions, des résistances, les directeurs sont souvent amenés à réaliser un *travail sans limites* (Cingolani, 2012) capable de tenir compte du *facteur humain* (Dejours, 2014), dans un contexte où la pensée managériale n'a pas encore dit son dernier mot.

Pour entraîner autrui, l'exemple compte, mais le langage aussi. La quatrième épreuve de la *communication stratégique* évoque le double jeu auquel les directeurs doivent régulièrement se livrer: dire la vérité en se montrant aussi honnête et impartial que possible, mais le faire de manière assez habile pour que la transparence n'expose pas à d'inutiles remises en cause. La «maîtrise», voire la mise en place (avec les acteurs concernés et impliqués) de ce type de communication stratégique constitue une épreuve à long terme pour les directeurs. Leur capacité à y faire front dépendra de l'évolution du contexte sociopolitique, du climat régnant dans et autour de l'établissement, mais également de la compétence développée au fil du temps pour identifier, gérer et résoudre les problèmes existants ou émergents, pour affronter les visées souvent divergentes des acteurs, enfin pour construire de la cohérence dans un monde traversé par des enjeux d'acteurs fort divers et souvent contradictoires.

La cinquième épreuve consiste à assumer ce que l'on pourrait appeler un *pouvoir de service*. Formule paradoxale qui veut exprimer que l'autorité démocratique est légitime aux yeux des administrés si elle leur donne l'impression de leur profiter, donc de leur servir à quelque chose, voire d'intégralement *les servir* parce qu'eux seuls sont au front et savent où aller. Dans des métiers de l'humain à tradition particulièrement égalitaire et libertaire (Dubet, 2002; Osborn, McNess & Broadfoot, 2000), les directeurs d'école ou d'institution socio-éducative ne semblent pouvoir (ou vouloir) prendre ainsi l'ascendant sur leurs subordonnés qu'en faisant la preuve par l'acte que leur force est d'abord un secours pour la communauté. Tel un superhéros à la fois modeste et puissant, intraitable et dévoué, le vrai leader devient le premier parce qu'il veut seconder. La métaphore souvent entendue du «pompiers de service» dit assez bien que l'uniforme ne suffit pas pour commander aux troupes, mais que les gradés se sentent tenus de venir en aide à leurs collaborateurs autant qu'aux usagers. Le paradoxe de cette évolution n'est pas que le soutien hiérarchique soit humainement mieux perçu que la

contrainte surplombante, mais plutôt que chaque travailleur préfère *personnellement* le soutien pour soi et la contrainte pour les autres, là où le directeur est *structurellement* tenu de placer tout le monde sous une seule et même juridiction. L'épreuve du pouvoir de service est d'autant plus difficile à assumer que ce pouvoir est aujourd'hui rendu comptable de l'essentiel de ses mouvements. La responsabilité des directions grandit, mais la liberté qu'elles attendent en échange leur paraît se réduire.

Sixième et dernière épreuve, les directeurs ressentent le champ libre qu'on leur concède comme une *autonomie contraignante*. Dans le milieu socio-sanitaire, les directeurs doivent profiler leur offre de prestations sur un quasi-marché en pleine recomposition, ce qui entraîne une explosion des garanties à offrir, des données à fournir, des certifications et des fonds à obtenir. Le monde scolaire dispose d'un relatif monopole qui le protège (encore) de la compétition marchande, pas forcément d'un management néo-bureaucratique qui le soumet aux objectifs, standards, indicateurs, contrôles, évaluations, procédures et écritures d'un État-providence lui-même sous la pression des marchés et de leurs impératifs de rentabilité (De Gaulejac, 2011; Hibou, 2012). À la limite, l'obsession d'être en règle peut dérégler le sentiment même de rationalité, parce qu'on prend moins soin du travail qu'on ne travaille à le justifier (Clot, 2010). La contrainte prend la forme d'une frustration, née de l'écart entre ce que l'on doit montrer et ce qui semble intrinsèquement bon. Gouverner à l'ère du soupçon semble condamner les directions à donner toujours plus de gages de fiabilité à leurs partenaires mais sans les déranger, à prendre des initiatives sans se distinguer, à innover sans se tromper, à être fermes sans fâcher personne, à agir au cas par cas mais en traitant tout le monde à égalité. Autant d'attentes paradoxales que les directeurs peuvent vivre sur le mode du trouble fonctionnel («La machine s'emballé...»), du chaos systémique («C'est le marasme...») ou de l'hypocrisie des acteurs («Personne ne veut des directions fortes...»). Certains évoquent un machiavélisme venu d'en haut ou une absurdité généralisée; d'autres reconnaissent que ces ambivalences les habitent aussi, et qu'il est humainement plus commode d'être libre de tout et responsable de rien que l'inverse.

GOUVERNANCE ET «DIRIGEANCE», UN ÉQUILIBRE SOUS TENSIONS?

L'analyse descriptive des épreuves à laquelle nous nous sommes livrés pourrait parfois donner l'impression d'exagérer le paradoxe de l'activité organisationnelle sans pour autant mettre en exergue son interdépendance avec les réalités, postures, représentations tant individuelles que collectives des acteurs du terrain. Sans doute aurait-il ainsi été intéressant de dégager, à partir des épreuves décrites, des trajectoires des directeurs, voire des modalités de déclinaison de l'expérience plus ou moins traumatisantes et formatrices en termes d'impact sur la professionnalité vécue tant sur le plan individuel que collectif. Sans oublier de les mettre en lien avec des aspects contextuels, sociopolitiques, etc. On peut se demander, à ce propos, dans quelle mesure la manière dont chacun des acteurs agence ces épreuves et les articule entre elles (au cours de sa vie privée et professionnelle) ne permettrait pas de distinguer finalement des expériences types qui conserveraient chacune leur singularité, tout en permettant à la personne concernée de renforcer sa résilience.

Nous avons amorcé cette problématique à partir des portraits insérés dans les divers chapitres, sans pour autant aller au bout de cette démarche: elle aurait exigé que nous établissions un portrait pour chacun des directeurs interviewés et observés, que nous le soumettions à chacun des intéressés et que nous effectuions ensuite une analyse transversale de l'ensemble des portraits. Ce travail, sans doute instructif, nous aurait contraints, non seulement, à des analyses supplémentaires, mais probablement aussi à davantage «formater» la récolte de données, afin de pouvoir neutraliser une série de paramètres qui ont sans doute exercé leur influence sur nos résultats: les temporalités (rythme de l'année scolaire pour les directeurs scolaires, de l'année civile pour les directeurs des établissements socio-sanitaires); les années d'expérience professionnelles, divers facteurs sociologiques tels que le statut familial, le genre, etc. Nous avons plutôt opté pour une synthèse des commentaires recueillis à différentes occasions: au moment des *focus-groups* organisés au stade final de notre recherche, durant lesquels nous présentions nos principaux résultats de manière à les valider; lors de la présentation de ces résultats devant les associations professionnelles de directeurs; ou encore lors des séances de formation des directeurs organisées en Suisse romande. Voici les constats principaux formulés par les directeurs:

- Les épreuves ne sont pas vécues de la même manière par tous les directeurs: certains en sortent très éprouvés, d'autres les traversent comme des passages obligés, voire les saisissent pour avancer dans leur compréhension du métier et pour développer de nouvelles compétences. Certains les considèrent comme inévitables au vu de la complexité de tout système social, d'autres estiment que certaines pesanteurs, surcharges affectives et parfois souffrances, voire signes annonciateurs de *burnout* auraient pu être évitées dans un contexte mieux organisé, plus respectueux des droits et obligations des uns et des autres, s'ils avaient été mieux formés, avertis, préparés.
- Les épreuves ne sont pas déclenchées par les mêmes événements objectifs, mais résultent d'une conjonction entre facteurs structurels et personnels. C'est en somme toute la difficulté qui les caractérise, les rend difficiles à anticiper au moment où elles se font sentir avec toute leur force et provoquent les impacts généralement non-désirés.
- Les effets produits par le vécu de l'épreuve varient selon les personnes: certaines les subissent et seront fortement ébranlées, alors que d'autres en profiteront pour mobiliser, enrichir, faire valoir leur capital professionnel et émotionnel (Hargreaves, 2012); parfois les compétences professionnelles seront mises en question et/ou renforcées, les relations (avec la hiérarchie, collaborateurs et ou usagers) améliorées ou péjorées.

C'est dans l'intention d'identifier ce qui constitue les épreuves que nous avons tenté d'en différencier plusieurs types. Comme nous l'avons relevé au fil de nos analyses, il ne s'agit pas de catégories clivées, les types d'épreuves pouvant se recouper ou être interdépendantes les uns des autres. C'est aussi parce que plusieurs types d'épreuves s'entremêlent ou se conjuguent dans la même temporalité que les directeurs peuvent se trouver en position particulièrement difficile et délicate.

Au cours de séances d'entretiens de groupe et de restitution des données dans le cadre de conférences, ainsi que de formations dans lesquelles les auteurs de cette recherche ont été impliqués, il s'est avéré que les directeurs se sont retrouvés dans les catégories d'épreuves retenues. Ils ont pu illustrer et compléter les propos que nous avions récoltés lors des interviews et les moments de *shadowing*. Ils ont aussi manifesté des réactions de surprise face à la complexité et à la difficulté affirmées de leur quotidien professionnel. Tout en soulignant la lourdeur de ce métier qu'ils sont souvent les premiers à caractériser d'«impossible», ils ont en

même temps systématiquement tenu à souligner que celui-ci est à la fois source de nombreuses satisfactions et gratifications, que la déclinaison en épreuves ne parvient pas forcément à mettre en évidence.

En nous référant à Glée et Mispelblom Beyer (2012), nous avons pu observer, à partir de l'identification des épreuves vécues, le paradoxe suivant: jamais le management n'a été autant critiqué aujourd'hui que par ceux-là mêmes qui ont contribué à la valorisation de la notion et à sa diffusion (Hamel & Breen, 2007; Mintzberg, 2005). Dans le même temps, les publications émanant des professionnels de la gestion des relations humaines ne cessent de souligner l'importance stratégique du manager et, en particulier, du manager dit «de proximité»: son rôle clef dans la conduite du changement, la transformation des pratiques, la mobilisation des équipes et l'amélioration de la performance. L'entrée par les épreuves nous a permis de dégager une série de tensions traversant l'activité d'encadrement en milieu scolaire et socio-éducatif, et à travers elles, les théorisations «profanes» avec lesquelles les directeurs tentent de se saisir d'une réalité complexe et mouvante pour construire des modes d'action et de réaction qui soient autant d'outils opérationnels pour eux. Les données indiquent que les directeurs des deux secteurs développent des stratégies pour résister à l'usure physique et mentale que peut susciter la pénibilité du travail quotidien. Elles laissent aussi supposer que les cadres sont amenés, face à certaines problématiques insolubles et routinières, à «encadrer sans perdre leur âme» (Glée & Mispelblom Beyer, 2012). Nos résultats montrent en même temps que de nombreuses pratiques alternatives silencieuses existent et qu'une forme de management «humaniste et bienveillant» peut prendre place au sein d'une gestion des ressources humaines «durable». Le terme de «durable» s'entend ici, non pas au sens temporel du terme, mais au sens «écologique», c'est-à-dire soutenable, acceptable pour les personnes encadrées et encadrantes.

Les valeurs que l'on perçoit en filigrane dans nos entretiens, pourraient contribuer à sortir de la «misère symbolique» (Stiegler, 2010), de la «dramaturgie sociale du travail» (Menger, 2009) dans laquelle les personnels de l'encadrement pourraient parfois se laisser enfermer, et que semblent anticiper de nombreux professionnels lorsqu'ils hésitent, voire refusent de postuler à la fonction de directeur, préférant leur statut actuel aux tracasseries et au surtravail que le poste de directeur semble inévitablement représenter. Quelque chose de cet ordre-là paraît exprimé par les directeurs ayant participé à notre recherche: ils tentent,

comme ils peuvent, de ré-enchanter leur univers professionnel *hic et nunc*, et au travers de chaque acte quotidien.

Lorsque les directeurs se confient, ils disent subir trop souvent des commentaires renvoyant à des déterminants psychologiques individuels («trop émotif», «mal organisé», «pas assez charismatique», «manquant d'autorité», «mauvaise compréhension de la notion de "service"»), ce qui renforce encore leur sentiment de difficulté, en l'inscrivant dans une apparente incapacité ou incompétence personnelle, alors que la prise en compte de la réalité structurelle et organisationnelle à laquelle ils sont confrontés serait utile à tous les acteurs et à tout niveau. Selon Ravon (2009), il conviendrait à ce propos de repenser la question de l'usure professionnelle à partir de l'analyse de la dynamique complexe à l'œuvre dans l'identification et dans le traitement des situations de travail les plus problématiques et de considérer le *travail relationnel*, qui ne se réduit pas à l'espace de la relation d'aide, comme un enchaînement d'épreuves professionnelles et d'atteintes à l'exercice régulier du métier, appelant des stratégies collectives de défense mises en place pour s'en sortir. L'auteur propose notamment de distinguer deux types d'épreuves de la profession: d'une part, l'épuisement dans la relation d'aide, qui peut déboucher sur une «reprise de soi»; d'autre part, le ressentiment face aux prescriptions contradictoires, symptôme de défaut de reconnaissance.

Les discours officiels ne cessent de plaider en faveur d'une démarche globale de prise en compte des risques psychosociaux, impliquant l'ensemble des professionnels et concourant à une démarche collective de bienveillance. Mais comment imaginer que celle-ci puisse être en œuvre au moment même où celui qui doit lui donner sens (son cadre) serait de son côté en situation d'usure professionnelle? En poussant ce raisonnement, on pourrait aboutir au diagnostic suivant: «Dis-moi comment va le cadre, je te dirai comment va l'institution!»

DES ÉPREUVES AUX RESSOURCES PERMETTANT DE LES AFFRONTER

Diverses stratégies permettent de faire face aux épreuves de la vie sociale, professionnelle et privée: les affronter au moyen de bonnes tactiques; s'en servir pour avancer, analyser, relever le défi, s'opposer,

dénoncer, mettre en évidence, ruser, contourner...; les ignorer, les refouler, les tourner en dérision...; se soumettre, subir, adopter une posture de victime...; fuir les problèmes, partir, démissionner...

Sans doute aurait-il été intéressant de questionner plus spécifiquement les directeurs pour connaître la manière dont ils sont parvenus à développer, s'approprier ces stratégies et pour se construire, face à leur métier «impossible», le minimum de sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2003) qui leur permet de «tenir». Nous avons pris le parti d'analyser leurs propos plutôt spontanés, formulés au gré des descriptions de leur travail réel. Il nous est ainsi apparu que les directeurs ont pu affronter, dépasser des épreuves en mobilisant un certain nombre de ressources:

- Ils se positionnent petit à petit dans leur rôle et dans leur responsabilité (Progin, 2017). Acquérir de l'autorité et se sentir investis de la légitimité que leur confère leur statut leur permet de vivre progressivement les épreuves du métier de manière plus sereine, de les considérer comme autant d'occasions d'apprendre et de grandir, personnellement et professionnellement.
- La prise de conscience de la dimension systémique des fonctionnements et dysfonctionnements organisationnels, des déconvenues et des difficultés du métier, les amène à prendre de la distance, à éviter de se sentir responsables en tant qu'individu, à se juger coupables de tous les dysfonctionnements.
- Avec le temps, ils découvrent les vertus d'une organisation du travail efficace et constamment remise à jour, qui fait en sorte que l'établissement «tourne» sans débauche de tâches administratives. Cela leur permet de se concentrer sur le développement des pratiques pédagogiques et sur le projet d'établissement, voire de s'offrir le temps de lire, de réfléchir...
- Une bonne hygiène de vie (équilibre entre vie professionnelle et privée, pratique d'un sport, poursuite d'intérêts personnels, etc.) permettant de durer dans le métier a été évoquée par de nombreux directeurs. Peu de débutants y parviennent d'emblée, mais ceux qui se sentent «bien dans leurs baskets» ont su trouver un équilibre, certaines fois après de sérieuses alertes de santé.
- De nombreux directeurs ont évoqué (souvent implicitement, parfois explicitement) la notion de leadership «distribué» ou «décisionnel». Cette ressource est importante à leurs yeux et leur permet de ne pas

se trouver démunis face aux épreuves du métier, ou seul contre tous pour affronter la réalité. À noter toutefois que l'idée de distribution des prérogatives du leader est encore largement perçue comme une délégation des tâches, au lieu d'un véritable partage des pouvoirs et des devoirs qui s'ensuivent.

- Enfin, la formation a été évoquée comme un moyen important de progresser sur deux plans: d'une part, elle permet l'acquisition de nouveaux savoirs et le développement de compétences nouvelles; d'autre part, elle offre l'occasion d'un retour sur soi, d'une analyse de ses pratiques à l'intérieur des contraintes du système.
- Hormis les formations institutionnalisées, les directeurs sont également nombreux à souligner l'importance des relations entre pairs et des réseaux plus ou moins formalisés (associations professionnelles, groupes de rencontres, groupes d'intervision, etc.) comme lieux de réflexion, d'échange et de soutien.

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

Choisir d'assurer une fonction de direction relèverait-il d'un pari audacieux, voire un peu fou? C'est à cela que l'on ne peut s'empêcher de penser en parcourant l'important matériel recueilli dans le cadre de notre recherche, notamment en se centrant sur les épreuves vécues par les directeurs observés. Il semblerait qu'ils parviennent d'autant mieux à affronter les difficultés, à les assumer et à capitaliser l'expérience vécue à travers elles, qu'ils habitent leur fonction en conciliant trois dimensions: (1) une dimension personnelle liée à leur parcours professionnel, (2) une dimension plus théorique liée aux références qui les guident, et (3) une dimension expérientielle qui rend vivable le travail quotidien. Malgré l'hétérogénéité de notre échantillon (provenance de deux cantons voisins mais contrastés dans leur identité; ordres d'enseignement différents pour les directeurs d'école; spécificités des populations accueillies dans le champ socio-sanitaire), les réflexions énoncées par les uns et par les autres convergent pour former une série de propositions plutôt cohérentes. Même si on ne les trouve pas toutes présentes chez chacun des directeurs, elles forment un système identifiable. Appliquées au quotidien, elles expriment des formes de solidarité, des pratiques que les

directeurs mettent réellement en œuvre «tant que faire se peut» dans leurs activités quotidiennes. Trois grandes catégories de principes se dégagent ainsi:

- *Le choix du métier constitue un choix épistémologique.* Les formulations des directeurs de notre échantillon mettent en évidence ce qui constitue, au-delà des spécificités de secteur, d'âge, de genre, de position hiérarchique, des fondements apparemment invariables de leur métier. Tout au long de la recherche ils nous ont ainsi livré leurs «*théorisations profanes*» (Glée & Mispelblom Beyer, 2012), c'est-à-dire leur connaissance réfléchie de ce qu'il convient de faire pour mener à bien leur mandat principal: assurer la gestion de l'établissement tout en réglant les problèmes. Cette connaissance est nourrie de formations et de lectures, notamment en sciences sociales et humaines, en management ou en littérature, ainsi que des apports des pairs et des mentors (les directeurs auprès desquels ils ont appris leur métier, en collaborant avec eux, en les observant, etc.). Ils mettent en œuvre une science du métier en partie auto-construite, en partie acquise grâce à l'intégration d'apports nouveaux alimentant un savoir d'action. Celui-ci se manifeste notamment dans les domaines de l'autorité et du pouvoir des directions, de l'affirmation de leur légitimité, d'un certain art de «maintenir la bonne distance». Il s'ancre aussi dans une connaissance acquise par la réflexion sur les inévitables erreurs commises, sur ce qu'il faut «à tout prix» éviter de faire. Pour une partie des directeurs, la connaissance intuitive du début s'est avérée juste *a posteriori*, au fil de lectures et de formations qui peuvent renforcer les idées et les principes déjà présents (mais souvent informulables) dans leur vie professionnelle de tous les jours. Il nous est ainsi apparu que nous étions confrontés à des représentants du métier qui n'étaient pas prêts à «ingurgiter n'importe quoi», qui tenaient à leurs principes et à leurs valeurs de référence. Ils sont d'accord de «tenir bon» à leur poste, mais en fonction de ce qu'ils estiment devoir, pouvoir, vouloir faire, par rapport à leur propre échelle de valeurs et expériences vécues. Ce premier principe s'oppose manifestement à l'idée d'agir «le nez dans le guidon». Il signale l'importance accordée au fait de penser son action, de prendre du recul, de peser les pour et les contre des décisions, de porter un regard critique sur les situations, de ne pas «se précipiter» sans réfléchir. Il est employé aussi bien pour certaines dimensions techniques du travail que pour la

conduite de l'action au quotidien, pour les *stratégies d'encadrement et de pilotage* qui ne s'inventent pas au coup par coup, mais exigent une réflexion sur le moyen et le long terme. Cela se traduit aussi par le fait de préparer minutieusement certaines opérations, d'y réfléchir longtemps à l'avance, de choisir soigneusement chaque mot lorsqu'il s'agit de s'adresser aux collaborateurs, aux usagers et aux partenaires externes. Cette idée souligne le fait, souvent méconnu par les cadres eux-mêmes, que l'activité d'encadrement est une activité *intellectuelle*.

- *Le choix du métier nécessite une bonne dose d'humour et d'autodérision.* La «prise de recul» et l'insistance sur les actions dictées par la nécessité immédiate ou l'obligation d'accepter des compromis se traduisent chez la plupart des directeurs interviewés par des remarques qui sont parfois des formes d'«autocritique». Ce principe va de pair avec une certaine dose d'anticonformisme, avec le fait de ne pas se prendre trop au sérieux, de ne pas oublier qu'il y a certes la fonction, le rôle, le statut, mais qu'il y a aussi des moments où l'on «fait au mieux» ou simplement «ce qu'on peut» parce qu'il n'est pas possible de faire «autrement». Écouter, «absorber» les différents points de vue, s'informer, s'instruire, décroisonner et prendre en compte plusieurs rationalités: ces principes, bien que distincts, se soutiennent entre eux, dans la mesure où il s'agit de ne pas s'appuyer uniquement sur les avis de spécialistes et sur les savoir-faire établis.
- *Le métier est invivable sans solidarité et alliance entre pairs.* En dépit de certaines mauvaises expériences vécues, les directeurs insistent sur le fait que la solidarité est plus «payante» que le retranchement ou la concurrence (pourtant largement encouragée par la nouvelle gestion publique). Tout en admettant – et en pratiquant – le principe «on n'est jamais mieux servi que par soi-même», ils savent pouvoir compter sur leurs pairs pour un soutien ponctuel en cas de besoin. Cette communauté d'intérêts s'exprime aussi dans l'importance accordée aux moments informels rythmant les réunions ou les formations suivies en commun, durant lesquelles on profite de discuter à bâtons rompus et sans trop de protocole, chacun exprimant ses préoccupations et écoutant celles des autres.

Ces principes ne sont sans doute pas exhaustifs. Au cours des entretiens (individuels et collectifs) et des moments de *shadowing*, nous en avons aperçu de nombreux autres, peut-être moins «retentissants» et guère «affichés», car faisant partie des jardins secrets partagés (souvent à mi-

mots) entre collègues. Ils rejoignent pourtant des modèles ou des stratégies d'action plus générales, visant à renforcer la responsabilité collective entre acteurs sociaux, à forger (à force de mal vivre certaines tensions institutionnelles et les épreuves qui en découlent) les contours d'un futur métier plus «vivable». En même temps, ces principes peuvent être les symptômes d'un changement fort, porté par des aspirations qui ne sont ni des excentricités ni des épiphénomènes, mais qui marquent un mouvement de fond conduisant à interroger le modèle du cadre omniscient et sûr de lui véhiculé dans les discours managériaux.

UNE EXPÉRIENCE COLLECTIVE?

À la fin de ce bilan, essayons de condenser encore davantage nos conclusions. D'après nos observations, et en les ajoutant à l'état des savoirs sur la question, le travail réel des directeurs d'établissement scolaire ou socio-sanitaire que nous avons interrogés et observés durant environ deux années se caractérise par les traits suivants:

- Un travail *émietté*, mité, régulièrement interrompu, contrarié, empêché; un sentiment d'urgence, d'approximation, de résolution toujours partielle et insatisfaisante des problèmes rencontrés.
- Une action (d')intermédiaire tournée vers les autres et conditionnée par eux, une majorité de rencontres en face-à-face ou de communication asynchrone entraînant une *renégociation* permanente (implicite ou explicite) du rôle à jouer.
- Un pouvoir reconnu par autrui s'il convainc le personnel, les résidents, leurs familles, mais aussi un pouvoir central à condition que le directeur soit au *service* de leurs intérêts, donc qu'il supporte la tension entre plusieurs arènes et critères de jugement lui attribuant son autorité.
- Une autonomie réelle mais *contraignante* (dans le secteur socio-sanitaire), ambiguë et plutôt *frustrante* (dans le monde scolaire), qui donne partout l'impression d'un bilan négatif entre les attentes extérieures et les critères intérieurs d'efficacité et de légitimité.
- Un volume horaire supérieur à la moyenne, qui *déborde* sur l'emploi du temps officiel, en général pour s'assurer de (rares) plages de tranquillité et de réflexion stratégique, voire simplement de remise en ordre des idées et des dossiers.

- Une satisfaction professionnelle liée au sentiment de *faire face* aux épreuves rencontrées et de leur trouver du *sens*, donc de se voir pleinement persister dans la fonction et/ou de vouloir participer à son évolution.

Nous pourrions nous demander, au terme de notre enquête, si la somme des témoignages et des observations ainsi récoltés correspond ou non à la manière dont la corporation des directeurs (si elle existe) exerce et ressent son travail, en parle autour d'elle, revendique à la fois ses responsabilités professionnelles et les moyens matériels ou symboliques de les assumer. Question classique en sociologie: jusqu'où l'identité et l'action collectives sont-elles déductibles de la somme – même méthodiquement établie – des expériences individuelles? Quels que soient le contexte professionnel et le niveau hiérarchique, une chose est de vivre des épreuves, une autre de le faire dans l'isolement ou, au contraire, dans le cadre d'un groupe de pairs, d'un syndicat, d'une association, de commissions du personnel ou même de rassemblements de circonstance où l'on pourra mutualiser – entre collègues et/ou face aux partenaires – les expériences, les états d'âme, les éventuelles difficultés. Que savons-nous, en somme, de ce que la confrérie des cadres intermédiaires pense et fait de cet enjeu, formellement ou non, en organisant ou pas une réflexion et une action communes, en se profilant plus ou moins volontairement comme acteur collectif, soit à l'intérieur soit aux marges des lieux et du milieu de travail? Il n'est peut-être pas inutile de vérifier comment les porte-parole des directeurs ont pu évoquer explicitement, au nom de leurs condisciples, la réalité d'un travail qui nous a occupés en parallèle et au même moment.

En Suisse romande, la culture de la collégialité a depuis longtemps incité les directeurs à se réunir en amicales, puis en associations, voire en groupes de pression demandant une place spécifique – à côté et pas seulement *sous* la tutelle de l'autorité politique – à la table des négociations. Dernier épisode en date, l'association genevoise des directeurs d'établissement du degré primaire vient de contester en justice l'obligation d'assumer une part d'enseignement que veut leur signifier le parlement:

Les directions gèrent les relations avec les parents et les communes, le personnel, le contrôle et la conformité de l'enseignement, le suivi de l'élève, les décisions d'orientation, les ressources financières, les urgences et tout l'administratif. Les tâches sont nombreuses et lourdes, comme les responsabilités,

le contexte est particulièrement exigeant physiquement et psychologiquement. [...] Certains députés ont une méconnaissance totale de notre profession. [...] Quelle est donc la véritable raison de ce qu'on pourrait qualifier d'acharnement contre cette fonction? (Mendicino, 2015, p. 19)

Au niveau intercantonal suisse romand, les chefs d'établissements de l'école obligatoire ont fusionné leurs associations du primaire et du secondaire pour fonder, en 2015, la Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire (CLACESO, incluant le canton italo-phonique du Tessin). Dans ses derniers séminaires, cette faïtière a voulu thématiser elle-même les épreuves vécues collectivement au travail, l'ordinaire des pratiques du directeur, les dilemmes du décideur, les tréfonds de son activité, y compris en interrogeant l'idéal rationaliste du manager froid et calculateur, capable de tout contrôler. Les derniers actes publiés en écho à ces rencontres citaient Jules Renard en exergue, pour signifier l'inconfort croissant d'un leadership lui-même sous le contrôle de multiples critères de légitimité: «une fois ma décision prise, j'hésite longuement» (CLACESO, 2015, p. 4).

Nous avons vu combien le *pouvoir de décider* des directeurs pouvait être mis à l'épreuve quand leurs administrés aimeraient qu'il *serve* d'abord leurs propres intérêts. Tensions, irritations, frustrations, angoisses, craintes, hontes, mais aussi satisfaction, fierté, joie, assurance, courage ou ivresse de la dextérité dans les arbitrages peuvent en résulter, suivant qu'on a le sentiment de parvenir ou non à résoudre les problèmes posés. En l'occurrence, la Conférence latine affirme avoir voulu traiter de ce qu'est la prise de décision «de manière concrète, sous l'angle de l'émotion *versus* de la rationalité» (CLACESO, 2015, p. 4). Certes, le directeur est supposé être un homme (ou une femme) de pouvoir, lucide, rigoureux, stable, équitable, et sur qui chacun doit pouvoir compter. Être «au carrefour des parents, des autorités politiques et des enseignants, pierres angulaires du bon fonctionnement de l'école obligatoire» fait partie de son identité professionnelle (CLACESO, 2015, p. 39). Mais les intéressés se sentent obligés, en réalité, de composer entre des attentes contradictoires et fébriles, exigeant souplesse, mouvement permanent et adaptabilité: «tels des funambules, nous sommes à la recherche constante d'un équilibre interne et externe» (CLACESO, 2015, p. 39). Les directives et les règlements devraient offrir des repères et une forme de sécurité face aux pressions du «chacun pour soi», mais ils semblent tellement se substituer au cadre implicite de la tradition et de la

coutume qu'ils pèsent sur l'autonomie locale et le temps disponibles pour réguler le travail de manière interactive et pragmatique. Comme l'affirment les actes de l'année précédente, les directeurs s'inquiètent de «cette réalité dont les enjeux nous semblent probablement difficilement compréhensibles, oppressants certainement et qu'il convient de mieux pouvoir appréhender, pour en être conscient et ne pas ainsi être totalement envahi ou dépendant» (Burnand, 2014, p. 2).

Dans un dossier consacré antérieurement à la fonction de direction d'établissement (Gagnebin, 2008), la Haute école pédagogique de l'arc jurassien a fédéré les points de vue de plusieurs directeurs de tous les ordres d'enseignement, chargés d'exprimer les sentiments et les projets de leur groupe professionnel. On peut noter plusieurs convergences avec nos conclusions: 1. Le «prix» de cette position névralgique est de se voir exposé à toutes sortes d'attentes, y compris fantasmées, irréalistes et courroucées: «le responsable d'école [...] souvent subit des pressions liées à des attentes parfois exagérées de part et d'autre» (Guyot, 2008, p. 21). 2. Entre le marteau de la prescription descendante et l'enclume de la prescription remontante, le pouvoir intermédiaire s'imagine plus volontiers en renard qu'en loup ou en mouton, parce que sa puissance et son obéissance sont toutes les deux surestimées par ses interlocuteurs et qu'il se tire d'affaire en combinant la ruse et les succédanés: «facilement perçu comme quelqu'un qui a beaucoup de pouvoir, le directeur d'école se trouve souvent "entre deux zones", celle des directives qui viennent de ses supérieurs et la salle des maîtres, lieu d'application de ces directives; pour parvenir à ses fins, il faut de toute évidence être plus habile qu'autoritaire» (Guyot, 2008, p. 22). 3. Comme nous l'avons noté, les cadres ont tendance à juger que l'autorité idéale ne devrait jamais contraindre, juste «mettre de l'huile dans les rouages» (Erard, 2008, p. 30) et entraîner: «emmener, ce n'est pas faire acte d'autorité et de contrainte pour faire avancer les autres au même rythme et au pas; c'est convaincre, motiver et mouiller sa chemise soi-même» (Milani, 2008, p. 27). 4. Le travail de direction en sort éparpillé («des centaines d'informations au quotidien»), (Trachsel, 2008, p. 23), sans cesse inspecté et dans l'improvisation permanente («vivre constamment dans la relation à l'autre» (Gagnebin, 2008, p. 25). Un jeu de mots est tentant: tout occupé à «panser» le monde, le soi-disant stratège n'a plus une minute à lui pour le «penser» (Milani, 2008, p. 28). 5. Car une journée sans accident est une journée... accidentelle!

Aujourd'hui, aucun enseignant n'a été agressé par des parents, je n'ai pas dû reconduire un enfant victime d'une crise d'angoisse à la maison, je n'ai pas dû m'absenter en catastrophe afin de régler un problème dans un collège de quartier, recevoir des personnes qui ne se sont pas annoncées, essayer de régler un conflit ou un cas d'indiscipline, pourvoir au remplacement d'un enseignant malade... (Gagnebin, 2008, p. 26)

Conclusion désabusée mais avisée d'un témoin parmi d'autres, les directions d'école vivent exactement comme les élèves dont l'institution déplore le plus les comportements: «le directeur doit avoir au moins deux compétences qui sont paradoxalement celles qu'on dénigre chez les adolescents d'aujourd'hui: être hyperactif ou le devenir, et exceller dans l'art du zapping» (Milani, 2008, p. 27). Le fait de vivre ce contre quoi on aimerait lutter n'est sans doute pas la moindre des épreuves à supporter.

Le milieu socio-sanitaire est plus hétérogène, mais il arrive à ses directeurs de se réunir dans des réseaux en partie autonomes, en partie institués. Ici plus encore que dans la vaste école publique, les pressions de l'État stratege contraignent le travail sur autrui à s'intensifier, à s'accélérer, à rendre des comptes pour démontrer son efficacité, justifier ses dépenses, voire son existence. Dans une récente journée de formation, les directions des ressources humaines et de formation du secteur santé-social à Genève ont par exemple été invitées à imaginer des prestations «plus agiles», des procédures «plus simples» et une organisation du travail «plus efficiente», tout cela afin de «favoriser la réactivité des professionnels et leurs possibilités de développement pour apporter les réponses appropriées au plus près des besoins de la population» (Hospice Général, 2015). Il fallait lire entre les lignes les réductions budgétaires qui militent, en arrière-fond, pour cette quête d'innovation. Comme nous l'avons noté de notre côté, la contrainte financière est davantage visible dans les établissements socio-éducatifs ou socio-sanitaires, du fait qu'ils sont en grande partie autonomes, profilés sur un marché et soumis au contrôle direct de leurs donneurs d'ordre: État subventionnaire, assurances sociales, fondations et/ou associations d'usagers. Pour les directeurs, justifier chaque charge et en même temps alléger la bureaucratie sont deux injonctions pénibles à concilier. Pas étonnant que les épreuves de *l'autonomie contraignante*, des *partenariats défiant*s ou du *pouvoir de service* soient évoquées dans leurs écrits collectifs. Les actes de journées d'études consacrées à ces thématiques par des

directeurs romands d'établissements d'action sociale et éducative confirment que «tout projet et toute démarche exigent quantité d'actes administratifs ou de contrôle» et que «le rétrécissement des prérogatives d'une direction est aggravé, à l'interne, par l'incompréhension d'équipes convaincues que tout acte administratif supplémentaire est un pas fatal vers la dérive bureaucratique» (Association professionnelle pour l'éducation et la pédagogie spécialisées [INTEGRAS], 2007). Plus fondamentale-ment, le cadre intermédiaire serait condamné à échouer, puisque tenu de restaurer l'harmonie et la cohérence dont dépend en fait sa légitimité.

L'autorité, sous toutes ses formes, est aujourd'hui à la croisée des chemins: contestée de tous côtés, elle est aussi sollicitée comme dernier rempart – voire parfois comme solution miracle – contre toutes sortes d'abus, de dérives et de malaises apparemment intrinsèques à nos sociétés passablement mal en point; dans une institution sociale, où les maux et souffrances de l'âme humaine s'expriment avec plus d'acuité encore, cette autorité joue un rôle d'autant plus crucial; [...] comment assumer ce rôle au milieu des contradictions ambiantes, qui plus est en subissant des économies budgétaires parfois radicales? (INTEGRAS, 2006).

Maux, malaises, souffrances: tout se passe comme si ces catégories concernaient de plus en plus, aussi bien la population à protéger que les professionnels chargés de cette protection, des professionnels eux-mêmes mis à mal par la précarité sociale et renvoyant à leur hiérarchie de proximité une part croissante de la pression éprouvée. Loin de s'équilibrer, les épreuves des uns et des autres auraient plutôt tendance à mutuellement s'alimenter. Cela rend d'autant plus difficile l'idée même de s'en libérer.

UNE GOUVERNANCE RÉALISTE: IDÉAL OU NAÏVETÉ?

Terminons sur ce point, tout sauf anodin. Notre enquête portait sur le travail réel des directeurs, moins sur leur rapport à ce travail, à cette réalité éprouvante, aux intérêts et aux limites d'un genre professionnel auquel chacun d'eux peut (vouloir) plus ou moins s'identifier. Nous avons certes étudié la conception du rôle et le travail souhaité par nos interlocuteurs, mais sans leur demander explicitement ce qu'ils voudraient voir changer dans leur cahier des charges ou, dans le cas du domaine socio-médico-éducatif, dans la gouvernance à laquelle ils parti-

cipent *de facto*. Cela ne veut pas dire que rien ne s'est dit à ce propos, entre les lignes et au fil de l'action: sous les idéaux politiques, la communication d'entreprise et les manuels de management, *que serait-il réaliste de faire pour (bien) gouverner in fine ?*

Nous avons adossé notre recherche à un présupposé théorique qui devait la justifier, mais qu'il vaut maintenant la peine de mettre à l'épreuve des constats effectués. Ce point de départ – nous citons notre introduction – était que «mieux connaître et comprendre l'activité quotidienne des personnes en place peut aider à la formation de la relève et à une gouvernance efficace, donc réaliste, de l'action publique dans ces domaines». Que pouvons-nous dire de cette hypothèse à l'arrivée ? Du travail réel des directions, que peut-on déduire de *réaliste* ou de *réalisable* pour leur formation et, au-delà, pour la gouvernance des institutions publiques et parapubliques en charge de l'éducation, de la santé, de l'intégration sociale, bref, de l'espace menant de l'égalité des droits à celle des capacités (Margalit, 1999; Nussbaum, 2011; Sen, 2009)? Dans des métiers historiquement porteurs des valeurs de désintéressement, de dévouement, de vocation, connaître le réel suffit-il pour agir avec compétence et lucidité, en distinguant le monde tel qu'il va du monde rêvé?

Non, car le réel est une chose, le réalisme une autre. On ne peut pas les superposer. Prenons l'exemple de l'autonomie (contrainte) des établissements, et des tensions que ce paradoxe génère pour le travail des directions. D'un point de vue scientifique – mais aussi politique – nous devons sans doute admettre que les marges de manœuvre des directeurs sont en réalité ambiguës et fluctuantes. C'est au cas par cas, en situation, et de plus en plus souvent sur le champ, que chaque acteur (exécutant ou décideur) peut hésiter entre la confiance et le contrôle, le soutien et la sanction, l'initiative et les prescriptions. Nous avons vu dans notre enquête que la confiance peut encourager et le contrôle rassurer, le soutien stimuler et la sanction apaiser, l'initiative libérer et le prescrit protéger: pourquoi les travailleurs renonceraient-ils définitivement à l'une ou l'autre de ces ressources, dans un contexte où, justement, les contradictions sociales justifient la pluralité des leviers à actionner?

En partant donc du double principe (1) que le monde est irrémédiablement complexe, (2) que l'individu contemporain est facilement égoïste et opportuniste, on pourrait militer – par réalisme? – pour une gouvernance et une formation des directions d'établissement plutôt conservatrices, prenant acte d'une autorité en crise et de jeux d'influence à somme nulle entre les différents intérêts sectoriels. On se contenterait

de faire «tenir les situations» (Derouet, 1992) et de confier les équilibres d'arrière-fond à l'inventivité et à la résistance des gens de terrain, chargés d'assurer la survie des institutions. Une rhétorique peu coûteuse de la «qualité totale» et de l'«excellence» ravalerait la façade de l'édifice vieillissant pour faire provisoirement illusion. Mais ce réalisme-là serait-il viable, ou ignorerait-il au contraire naïvement l'importance vitale des idéaux dans l'action publique et le gouvernement ordinaire du travail sur autrui?

Un réaliste cohérent – surtout s'il est enseignant, éducateur, travailleur social ou soignant – ne confond pas nécessairement le réel et l'existant, les contraintes vécues (indéniables) et leurs déterminants (contestables). Ce réaliste-là sera peut-être moins fataliste que pragmatique: il se coltinerà le monde pour interagir le mieux ou le moins mal possible avec lui, dans une forme limitée de rationalité qui se méfiera des utopies abstraites, non par défaitisme, mais pour gagner en clairvoyance et en efficacité. Comme l'a souvent dit Bourdieu (1992, pp. 169-171), un déterminisme dévoilé est un déterminisme affaibli. Tenir compte du réel est le contraire de s'y résigner: c'est la condition de sa transformation, d'un «utopisme raisonné» où «nécessiter le monde n'implique pas qu'il doive être aimé ou conservé comme tel».

DIRECTION, LEADERSHIP, COLLÉGIALITÉ: TROIS ASPIRATIONS

Une gouvernance et une formation conservatrices des cadres seraient-elles réalistes? Peut-être plus qu'un idéalisme abstrait (ignorant les faits), mais moins qu'un pragmatisme conséquent (considérant *aussi les idéaux* comme un fait concret). Terminons en prenant notre propre recherche au mot, donc en plaçant le travail espéré par les directeurs au cœur de leur travail réel, de l'activité qu'ils réalisent mais aussi du *réel de cette activité*, donc de ce que les cadres éprouvent lorsqu'ils sont consciemment ou inconsciemment empêchés de faire le travail auquel ils aspirent.

Nous avons identifié des épreuves, émanant de tensions subjectives, résultant elles-mêmes de contradictions sociales entre différentes aspirations. Nous pourrions les résumer en nous demandant ce que signifie aujourd'hui être un supérieur hiérarchique dans un monde libéralisé, sans transcendance statutaire, sans critère indiscutable de légitimité, bref, dans une «société des égaux» (Rosanvallon, 2011) tendant à «la fin

de l'autorité» (Renaut, 2004) voire à «la fin des sociétés» (Touraine, 2013). L'idée même de *direction* d'institution est peut-être et après tout à interroger. «Diriger» (du latin *directio*), c'est mener droit au but, sans détour. C'est connaître le cap et conduire autrui sans faillir, sans se tromper de chemin ni lui céder la main. Le directeur a le pouvoir parce qu'il a le savoir: on le suit parce qu'il serait irrationnel de ne pas le croire. Est-ce encore tenable à l'ère de l'incertitude démocratique, quand le doute est la règle et que les doctrines qui prétendent rester inébranlables semblent s'affronter sans fin? Les progrès de la médecine et de l'action sociale font désormais moins l'unanimité qu'ils n'ouvrent de nouvelles questions sur les droits des personnes dépendantes, leur autonomie, leur consentement éclairé, l'équité des soins, les critères de la vie et de la mort «dans la dignité». Ceux de la pédagogie diffusent les savoirs mais aussi les controverses sur les apprentissages à valoriser, les méthodes efficaces, l'enseignement différencié, la sélection ou le soutien aux élèves et aux familles en difficulté. Il faudrait guider le travail socio-éducatif d'une main plus ou moins ferme, mais ce travail est problématisé autant que les prétentions à le commander, ce qui met en crise l'ancien *ethos* bureaucratique, impersonnel, tranchant et sûr de sa légitimité. Nous tâtonnons à la recherche d'une alternative, tant dans le travail ordinaire que dans la production de modèles de management plus ou moins réformistes ou, à l'extrême, dérégulés.

À la limite, ces modèles prétendent en effet inverser le mouvement, gouverner l'action par ses *outputs* plutôt que par ses *inputs*, par l'*accountability* plutôt que la réglementation, l'*assessment* plutôt que la qualification, le *leadership* plutôt que la direction. À l'autorité chancelante de la directive, de l'ancienneté et du grade devrait désormais s'ajouter (voire se substituer) le pouvoir informel, dynamique et entraînant de leaders faciles à suivre parce que suscitant volontairement l'attachement. Si un directeur est habile et charismatique, ses subordonnés lui obéiront de leur plein gré, sans violence ni obligation apparente, ce qui pourra bien sûr pacifier le milieu de travail tant que la séduction continuera d'opérer. Mais quand le chef de file est mal inspiré, l'absence de défiance est-elle bénéfique ou au contraire néfaste pour la collectivité?

Ce qui peut donner localement le sentiment de libérer ne libère pas *ipso facto* et collectivement de l'arbitraire et du paternalisme, fussent-ils éclairés. C'est tout le débat entre l'individualisme et le holisme sociologique, voire entre le libéralisme et l'étatisme politique (Bourdieu, 2012; Habermas, 1990). Si le but est vraiment de rendre les institutions

humaines durablement plus compétentes et plus fiables, peut-être est-ce irréaliste de prétendre le faire à organisation du travail, division des compétences et économie du pouvoir constants. Indépendamment de tout jugement de valeur sur les formes de coopération et de solidarité à promouvoir en démocratie, on peut se demander en quoi consistera, demain et en définitive, la réalité du travail sur autrui et de son gouvernement. Le bien commun restera-t-il sous la garde d'institutions plutôt verticales et de directions désignées d'en haut? Se diluera-t-il dans une offre de prestations libéralisée et trustée par les enseignes dominantes d'un nouveau marché? Ou sera-t-il précisément discuté et géré *en commun*, «dans des organes incluant des représentants de l'État mais aussi des travailleurs et des usagers citoyens» (Dardot & Laval, 2014, p. 515)? Des évolutions de plusieurs genres sont déjà perceptibles. La recherche peut les mettre à jour, difficilement les pronostiquer ou les hiérarchiser. La collégialité des professionnels et leur alliance avec les usagers peuvent par exemple être deux rêves de plus, ou une réalité en préparation. Cela dépendra de variables qui se déterminent à l'échelle planétaire: celles du primat de la compétition ou de la solidarité dans la conduite des affaires humaines. Mais cela se mesurera aussi dans la manière dont les rapports entre dirigeants et dirigés se noueront dans nos vies ordinaires, en particulier là où nos sociétés prennent soin de la part la plus fragile et la plus vulnérable de ce qui fait de nous des êtres humains.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (Ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Aghion, P. & Roulet, A. (2011). *Repenser l'État : pour une social-démocratie de l'innovation*. Paris: Seuil.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presses des Mines.
- Amable, B., Barré, R. & Boyer, R. (1997). *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation*. Paris: Economica.
- Anderfuhren, M. & Rodari, S. (2014). *Sans garantie de mixité. Les sinueux chemins de l'égalité des sexes dans le travail social et la santé*. Genève: IES.
- Ansett, S. (2005). Boundary spanner: The gatekeeper of innovation in partnerships. *Accountability Forum*, 6, 36-44. Repéré à <http://www.greenleaf-publishing.com/content/pdfs/af06anse.pdf>
- Antoine, J. (2013). La fonction cadre aujourd'hui. *Empan*, 1, 48-54. <http://doi.org/10.3917/empa.089.0048>
- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Assadi, H. & Denis, J. (2005). Les usages de l'e-mail en entreprise. Efficacité dans le travail ou surcharge informationnelle? In E. Kessous & J.-L. Metzger (Ed.), *Le travail avec les technologies de l'information* (pp. 135-155). Paris: Hermès.
- Baluteau, F. (2009). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 171-188.
- Baluteau, F. (2012). Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. *Éducation et sociétés*, 2, 93-107. doi: 10.3917/es.028.0093
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2011). L'action de diriger. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali (Ed.), *Diriger: un travail* (p. 61-83). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L. (Ed.) (2011). *Diriger: un travail*. Paris: L'Harmattan.

- Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges: une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. *Recherches qualitatives*, 27(2), 104-132.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Ed.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu: perspectives et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: PUF.
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. *Ethnologie française*, 40(1), 141-149.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les ados se forgent par eux-mêmes*. Paris: A. Colin.
- Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré: l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 32(2), 21-34. doi: 10.3917/es.032.0021
- Barrère, A. (2014). Les chefs d'établissement: contrôleurs empêchés du travail enseignant? In O. Maulini & M. Gather Thurler (Ed.), *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (pp. 106-121). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Beaucher, H. (2012). Références bibliographiques du dossier «le métier de chef d'établissement». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 129-140.
- Behrens, M. (Ed.) (2007). *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: PUQ.
- Bellot, C., Bresson, M. & Jetté, C. (Ed.). (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec: PUQ.
- Benguigui, G. (2001). Postface. Brèves remarques distanciées sur les cadres. In P. Bouffartigue (Ed.), *Cadres: la grande rupture* (pp. 339-346). Paris: La Découverte.
- Benguigui, G. & Monjardet, D. (1970). *Être un cadre en France...? Les cadres et l'emploi*. Paris: Dunod.
- Benninghoff, M., Perellon, J.-F. & Leresche, J.-P. (2005). L'efficacité des mesures de financement dans le domaine de la formation, de la recherche et de la technologie. Perspectives européennes comparées et leçons pour la Suisse. *Cahiers de l'observatoire*, 12.

- Bertaux, R. & Hirlet, P. (2002). *L'évolution du métier de directeur d'établissement social: entre distance et proximité*. Paris: Seli Arslan.
- Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (2010). *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Besson, S. (2009). *Le secret bancaire: La place financière suisse sous pression*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Bezes P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. & Evetts, J. (2011). Dossier-débat: New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348. doi:10.1016/j.soctra.2011.06.003
- Bidet, A. (2006). Introduction générale Le travail et sa sociologie au prisme de l'activité. In A. Bidet, A. Borzeix, T. Pillon & G. Rot (Ed.), *Sociologie du travail et activité. Le travail en actes, nouveaux regards* (pp. 5-23). Toulouse: Octarès.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* Paris: PUF.
- Bidet, A., Borzeix, A., Pillon, T. & Rot, G. (Ed.) (2006). *Sociologie du travail et activité. Le travail en actes, nouveaux regards*. Toulouse: Octarès.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris: Minuit.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bonami, M. & Garant, M. (Ed.). (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergences et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.
- Bonnet, F., Dupont, P., Godin, A., Huget, G., Paillole, C. & Sandi, N. A. (1995). *L'école et le management : pour une gestion stratégique des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bonsen, M. (2013). Schulleitung, Schulentwicklungskapazität und Schuleffektivität. Aktuelle Forschungsergebnisse zu Treibern von Schulentwicklung. *Beruf: Schulleitung*, 7(1), 36-37. Repéré à http://www.beruf-schulleitung.de/flash_active_content/BSL-21/bsl_21.html
- Bouffartigue, P. (Ed.) (2001). *Cadres: la grande rupture*. Paris: La Découverte.

- Bouffartigue, P. & Gadéa, C. (2000). *Sociologie des cadres*. Paris: La Découverte.
- Bouffartigue, P., Gadéa, C. & Pochic, S. (Ed.) (2011). *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement?* Paris: A. Colin.
- Bouilloud, J.-P. (2012). *Entre l'enclume et le marteau: les cadres pris au piège*. Paris: Seuil.
- Boulvain, M. (2006). Un directeur à l'école primaire, quels rôles dans la gestion de la qualité? In *8^e biennale de l'éducation et de la formation*. Lyon: INRP. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/88.pdf>
- Bouquet, B. (2006). Management et travail social. *Revue française de gestion*, 9, 125-141.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État: cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Bourguignon, A. & Chiapello, E. (2005). The role of criticism in the dynamics of performance evaluation systems. *Critical Perspectives on Accounting*, 16(6), 665-700. doi: 10.1016/j.cpa.2003.08.007
- Boussard, V., Demazière, D. & Milburn, P. (Ed.) (2010). *L'injonction au professionnalisme : analyse d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bradshaw, L. K. (1999). Principals as Boundary Spanners: Working Collaboratively To Solve Problems. *NASSP Bulletin*, 83, 38-47. doi: 10.1177/019263659908361105
- Brandom, R. B. (2010). *Rendre explicite: raisonnement, représentation et engagement discursif*. Paris: Cerf.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse: les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bryman, A., Collinson, D. L. & Grint, K. (Ed.) (2011). *The Sage handbook of leadership*. Los Angeles: Sage.

- Buisson-Fenet, H. (2015). Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation. In Y. Duterq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Ed.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction* (pp. 71-86). Bruxelles: De Boeck.
- Burgos, E., Mazzoleni, O. & Rayner, H. (2011). *La formule magique. Conflits et consensus partisans dans l'élection du Conseil fédéral*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Burnand, F. (2014). Ouverture du séminaire. In CRoTCES (Ed.), *La bureaucratisation: inéluctable, vraiment ?* (p. 2). Genève: Conférence Romande et Tessinoise des chefs d'établissement secondaire. Repéré à http://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Seminaire_Genf.pdf
- Caron, C. & Gaglio, G. (Ed.) (2007). *L'organisation à l'épreuve: autour du temps, de la sociabilité, de la rationalité et du métier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Castel, R. (2013). *L'insécurité sociale: Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris: Seuil.
- Chabin, M.-A. (1995). La communicabilité des archives: l'information, le document, le dossier. *La Revue administrative*, 48(286), 415-421.
- Chabin, M.-A. (2002). Essai de définition universelle du dossier. *Document numérique*, 6(1), 159-175. doi: 10.3166/dn.6.1-2
- Chaignot, N. (2012). *La servitude volontaire aujourd'hui: esclavages et modernité*. Paris: PUF.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, 86-114.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF.
- Château Terrisse, P. (2012). Le dispositif de gestion des organisations hybrides, régulateur de logiques institutionnelles hétérogènes? Le cas du capital-risque solidaire. *Management & Avenir*, 54(4), 145-167.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1997). Établissements ZEP: quelle efficacité? *Cahiers pédagogiques*, 354, 22-25.
- Chauvière, M. (2005). Les cadres et directeurs au cœur d'une mêlée normative. In D. Guaquère & H. Cornière (Ed.), *Être directeur en action sociale aujourd'hui: quels enjeux?* (pp. 163-183). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social*. Paris: La Découverte.
- Chauvière, M. (2012). Les contre-performances sociétales de la performance. In V. Meyer (Ed.), *performance, sens et usure: dans les pratiques des professionnels en travail social* (pp. 57-68). Bordeaux: Les Études hospitalières.

- Chéronnet, H. & Gadéa, C. (2009). Les cadres du travail social et de la santé face à la rationalisation managériale des services publics. In C. Gadéa & D. Demazière (Ed.), *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 73-83). Paris: La Découverte.
- Chitpin, S. & Evers, C.W. (2014). *Decision Making in Educational Leadership: Principles, Policies, and Practices*. London: Routledge.
- Cicourel, A.V. (2002). *Le raisonnement médical: une approche socio-cognitive*. Paris: Seuil.
- Cifali, M. (1999). Métier «impossible»? Une boutade inépuisable. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 4. Repéré à <http://leportique.revues.org/271>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2009). *Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2518>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'Études Romand (PER)*. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/home>
- Cingolani, P. (Ed.) (2012). *Un travail sans limites? Subordination, tensions, résistances*. Toulouse: Érès.
- CLACESO (2015a). *Actes du séminaire CLACESO*. Neuchâtel: CIIP –Conférence Latine des Chefs d'Établissement de la Scolarité Obligatoire. Repéré à <http://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/09/Actes-du-séminaire-NE-2015.pdf>
- CLACESO (2015a). *Prise de décision. Emotions et rationalité, à la recherche d'un équilibre*. Conférence Latine des Chefs d'Établissement de la Scolarité Obligatoire. Repéré à <http://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/09/Actes-du-séminaire-NE-2015.pdf>
- CLACESO (2015b). *Prise de décision. Texte introductif*. In *Prise de décision. Emotions et rationalité, à la recherche d'un équilibre* (p. 4). Conférence Latine des Chefs d'Établissement de la Scolarité Obligatoire. Neuchâtel: CIIP.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux*. Paris: La Découverte.

- Cochoy, F., Garel, J.-P. & De Terssac, G. (1998). Comment l'écrit travaille l'organisation: le cas des normes ISO 9000. *Revue française de sociologie*, 39(4), 673-699.
- Coquoz, J. (2006). L'identité professionnelle troublée des travailleurs sociaux. *Actualité sociale*, 1, 12-15. Repéré à <http://www.avenir-social.ch/fr/p42004435.html>
- Corcuff, P., Ion, J. & De Singly, F. (2005). *Politiques de l'individualisme: entre sociologie et philosophie*. Paris: Textuel.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte: organisations libérales et domination*. Paris: PUF.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collègues. Sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF.
- Cousin, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cousin, O. & Mispelblom Beyer, F. (2011). Le rapport au travail des cadres: un engagement paradoxal. In P. Bouffartigue & C. Gadéa (Ed.), *Cadres, classes moyennes: vers l'éclatement?* (pp. 46-55). Paris: A. Colin.
- Crawford, M. B. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris: La Découverte.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Cros, F. (2011). Chercheurs et dirigeants. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali (Ed.), *Diriger: un travail*. (pp.35-58). Paris: L'Harmattan.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureau*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Cyrulnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2014). *Les âmes blessées*. Paris: Odile Jacob.
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. Paris: La Découverte.
- Datchary, C. (2007). Dispersion au travail, entre pathologie et compétence professionnelle. In Z. Berrak, V. Barrette, J. Calderon, C. Datchary, F.I. Ruiz, A. Jonsson, S. Machat, P. Mazet, M. Mohammed & A. Remillieux (Ed.), *Changement technique, changement social* (Série Séminaires RESEO, pp. 91-103). Paris: L'Harmattan.

- Datchary, C. & Licoppe, C. (2007). La multiactivité et ses appuis: l'exemple de la présence obstinée des messages dans l'environnement de travail. *@ctivité*, 4, 4-29. Repéré à <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>
- De Gaulejac, V. de & Taboada Leonetti, I. (1997). *La lutte des places: insertion et désinsertion* (3^e éd.). Paris: Desclée de Brouwer.
- De Gaulejac, V. (2004). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V. & Hanique, F. (2015). *Le Capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*. Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V. & Mercier, A. (2012). *Manifeste pour sortir du mal-être au travail*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours, C. (2000). *Travail usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence: travail, violence et santé*. Paris: Payot.
- Dejours, C. (2009). Entre inégalités individuelles et coopération collective: la question de l'autorité. In M. Jouan & Laugier (Ed.), *Comment penser l'autonomie?* (pp. 291-313). Paris: PUF.
- Dejours, C. (2014). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- Demilly, L. (2008). *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Demilly, L. (2014). Le nouveau management public et les particularités des secteurs d'action publique: le cas de la santé en France. *Éducation et sociétés*, 2, 75-91.
- Demilly, L. & Broise, P. de la. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2305>
- Demazière, D. & Gadéa, C. (Ed.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2), 5.

- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- Derouet, J.-L. (Ed.). (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: DeBoeck.
- De Terssac, G. (2006). Pour une sociologie des activités professionnelles. In A. Bidet, A. Borzeix, T. Pillon, G. Rot, & F. Vatin (Ed.), *Sociologie du travail et activité. Le travail en actes, nouveaux regards* (pp. 191-207). Toulouse: Octarès.
- Dietrich, A. (2001). 8. Vers une autonomie contrôlée? In P. Bouffartigue (Ed.), *Cadres: la grande rupture* (pp. 143-155). Paris: La Découverte.
- Dieumegard, G., Saury, J. & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail: une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le travail humain*, 67(2), 157-179. doi: 10.3917/th.672.0157
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France: un bilan prospectif. In P.-M. Menger (Ed.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolution* (pp. 51-60). Paris: MSH.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1999). Du côté de l'action. *Sociologie du travail*, 41(1), 79-88.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O. & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256. doi: 10.2307/3321763
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris: PUF.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.
- Dupuy, F. (2011). *Lost in management. La vie quotidienne des entreprises du XXI^e siècle*. Paris: Seuil.
- Dupuy, F. (2015). *Lost in management. Tome 2: La faillite de la pensée managériale*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Paris: Alcan.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée: étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34, 43-60.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école* (2^e éd.). Paris: A. Colin.

- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (Ed.) (2015). *Le leadership éducatif: entre défi et fiction*. Bruxelles: De Boeck.
- Dutercq, Y. & Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français: un leadership sous le signe du marketing? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Ed.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction* (pp. 21-36). Bruxelles: De Boeck.
- Duval, A. (2013). Lui président [Blog politique collectif]. Repéré à <http://www.lesobservateurs.ch/2013/10/28/president/>
- Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Emery, Y. & Gonin, F. (2006). Dynamiser la gestion des ressources humaines. Des concepts aux outils, une approche intégrée compatible avec les normes de qualité. (2^e éd.). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Erard, J.-M. (2008). Le Centre du Bas-Lac: encourager les projets pédagogiques. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 30-31. Repéré à http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf
- Esquieu, N. (2013). *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010* (Les dossiers N°201) (p. 166). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale – DEPP. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/201/23/2/DEPP-Dossier-2013-201-chefs-etablissement-CPE-2010_242232.pdf
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., Maroy, C. & Van Zanten, A. (Ed.) (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: PUF.
- Flocco, G. (2015). *Des dominants très dominés. Pourquoi les cadres acceptent leur servitude*. Paris: Raisons d'agir.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Foucault, M. (1977). Vérité et pouvoir. Entretien avec M. Fontana. *L'Arc*, 70(1), 16-26.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres: cours au Collège de France (1982-1983)*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (2009). *Le gouvernement de soi et des autres: le courage de la vérité*. Paris: Seuil.

- Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université: une mission impossible? *Formation emploi*, 108, 67-81. doi: 10.4000/formationemploi.2096
- Frickey, A. & Primon, J. (2001). Du diplôme à l'emploi: des inégalités croissantes. In P. Bouffartigue (Ed.), *Cadres : la grande rupture* (pp. 163-187). Paris: La Découverte.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gagnebin, G. (2008). Une journée de travail ordinaire. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute École pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 25-26. http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf
- Gagnebin, P.-D. (Ed.). (2008). Diriger un établissement scolaire en 2008. Dossier spécial. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 10-38. http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf
- Garant, M. (1998). Actions et savoirs chez des chefs d'établissement. In G. Pelletier (Ed.), *Former les dirigeants de l'éducation: apprentissage dans l'action* (pp. 71-99). Bruxelles: De Boeck.
- Gardey, D. (2008). *Écrire, calculer, classer: comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines, 1800-1940*. Paris: La Découverte.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (Ed.), *Former les dirigeants de l'éducation: apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2007). Piloter dans une société en changement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, 101-110.
- Gather Thurler, M. (2015). Exercer un véritable leadership dans son établissement: une injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre! In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Ed.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction* (pp. 121-138). Bruxelles: De Boeck.

- Gather Thurler, M. & Denecker, C. (2013). Le travail réel des directeurs d'établissements scolaires en Suisse romande au temps de la nouvelle gouvernance. In C. Maroy (Ed.), *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats* (pp. 181-194). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation: des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 173-185). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et éducation*, 102, 67-76.
- Gaziel, H. (1995). Managerial work patterns of principals at high-and average-performing Israeli elementary schools. *The elementary school journal*, 96(2), 179-194.
- Genin, E. (2007). *La porosité des temps chez les cadres. Proposition d'un modèle d'interactions entre temps personnel et temps professionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion, École des hautes études commerciales, Paris.
- Giauque, D. & Emery, Y. (2008). *Repenser la gestion publique: bilan et perspectives en Suisse*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (Ed.) (2011). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glée, C. & Mispelblom Beyer, F. (2012). Manager sans perdre son âme. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(45), 251-273. doi: 10.3917/rips1.045.0251
- Gorz, A. (2004). *Wissen, Wert und Kapital : Zur Kritik der Wissensökonomie*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Grenier, C. & Guitton-Philippe, S. (2010). Politiques publiques et innovation: proposition d'un modèle d'agir de l'innovation dans le champ sanitaire et social. *Management & Avenir*, 35(5), 194-209. doi: 10.3917/mav.035.0194
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. In A. Bryman, D. Colinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Ed.), *Sage Handbook of Leadership* (pp. 435-452). Londres: Sage.
- Guilbert, L. & Lancry, A. (2005). Les activités, temps et lieux de vie des cadres. Un système de déterminants individuels, contextuels et technologues. *@ctivités*, 2(2), 24-42.

- Guyot, J.-C. (2008). Le directeur d'école : d'abord un leader ensuite un pédagogue et un gestionnaire. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 21-22. Repéré à http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1990). *Écrits politiques: culture, droit, histoire*. Paris: Cerf.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi: 10.1108/09578231111116699
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. doi: 10.1177/1741143210379060
- Hamel, G. & Breen, B. (2007). *The future of management*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Londres: Teachers College Press.
- Hassani, M. (2007). *Régulation interne des établissements scolaires: Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Herzog, S. & Leutwyler (Ed.) (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes*. Berne: Haupt Verlag.
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris: La Découverte.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.
- Honneth, A. (2013). *Un monde de déchirements. Théorie critique, psychanalyse, sociologie*. Paris: La Découverte.
- Hopkins, D. (2008). Realizing the Potential of System Leadership. In D. Hopkins, B. Pont & D. Nusche (Ed.), *Improving School Leadership* (Vol. 2: *Case Studies on System leadership*, pp. 21-36). Paris: OCDE.

- Hopkins, D. & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School leadership and management*, 27(2), 147-166.
- Hornig, E.L., Klasik, D. & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523. doi: 10.1086/653625
- Hospice Général (2015). *Innover pour simplifier? Le rôle des fonctions RH dans les domaines santé-social. Invitation à une journée d'études des directions des ressources humaines*. Genève: Hospice Général.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique: éléments de base*. Berne: Peter Lang.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S. Huber (Ed.), *School Leadership – International Perspectives* (pp. 57-77). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. Glencoe: Collier-Macmillan.
- Hughes, E.C. (1996a). Division du travail et rôle social. In E. C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*. (pp. 69-73) Paris: Éditions EHESS.
- Hughes, E. C. (1996b). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: Éditions EHESS.
- Huguet, M. (1983). Structures de sollicitation sociale et incidences subjectives. *Bulletin psychologique*, 360, 511-526.
- Hustad, E. & Bechina, A.A. (2012). Exploring the Role of Boundary Spanning in Distributed Networks of Knowledge. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(2), 121-130.
- INTEGRAS (2006). *Comment gérer une institution dans les contradictions d'aujourd'hui? Conférences du Colloque de Morat des 18 et 19 mai 2006 : plate-forme d'échange et de formation des directeurs et cadres d'institutions sociales de Suisse romande*. Lausanne: INTEGRAS – Association professionnelle pour l'éducation et la pédagogie spécialisées. Repéré à <http://www.integras.ch/fr/publications>
- INTEGRAS (2007). *Contraintes et inventivités. La marge, la norme ou la manœuvre?* Lausanne: INTEGRAS – Association professionnelle pour

- l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée. Repéré à <http://www.integras.ch/fr/publications>
- Jany-Catrice, F. (2011). Postface: quelle professionnalisation pour l'aide à domicile? *Formation emploi*, 115, 67-69.
- Jany-Catrice, F. (2012). *La performance totale: nouvel esprit du capitalisme?* Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre: contribution à l'anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Tours: Université François Rabelais.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail: les hommes du nucléaire*. Toulouse: Erès.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 322-355.
- Kaufmann, J.-C. (1997). *Le coeur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: A. Colin.
- Knüsel, R. (2010). *Les risques du métier: la santé dans le travail social*. Lausanne: EESP.
- Kuntz, J. (2013). *La Suisse ou le génie de la dépendance*. Genève: Le Temps – Zoé.
- Laffitte, R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle: faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux-sur-Seine: Matrice.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Le Bianic, T. & Vion, A. (Ed.) (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris: Librairie générale de Droit et de Jurisprudence (LGDJ).
- Leithwood, K. A. (Ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford: JAI Press.
- Lessard, C. (2000). Nouvelles régulations et professions de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 6, 5-19.

- Lessard, C. (2006). La «gouvernance» de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 2(18), 181-201. <http://doi.org/10.3917/es.018.0181>
- Lessard, C. (2014). Le contrôle et le pouvoir : entre surveillance et confiance accordée. In O. Maulini & M. Gather Thurler (Ed.), *Enseigner: un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (pp. 61-81). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: la mise en œuvre*. Paris: PUF.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini: dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Fayard.
- Levy, R. (2010). *La structure sociale de la Suisse: radiographie d'une société*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Lhuillier, D. (2005). Le «sale boulot». *Travailler*, 14(2), 73-98.
- Lhuillier, D. (2006). *Le travail comme épreuve et lieu de construction du sujet*. Paris: Erès.
- Libois, J. & Stroumza, K. (2007). *Analyse de l'activité en travail social: actions professionnelles significatives et situations de formation*. Genève: IES.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S. & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422. doi: 10.1016/j.compedu.2011.07.014.
- Loriol, M. (2006). Ennui, stress et souffrance au travail. In N. Alter (Ed.), *Sociologie du monde du travail* (pp. 227-244). Paris: PUF.
- Loriol, M., Boussard, V. & Caroly, S. (2006). La résistance à la psychologisation des difficultés au travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 165(5), 106-113. doi: 10.3917/arss.165.0106
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.
- Losego, P. (2014). La sociologie et les savoirs : des relations complexes. In P. Losego (Ed.), *Actes du colloque «Sociologie et didactiques: vers une*

- transgression des frontières»* (pp. 9-15). Lausanne: Haute école pédagogique de Vaud. Repéré à <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-489.
- Lüthi, F.G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire: vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Maisonneuve, J. (2013). *La psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Marchand, P. & Ratinaud, P. (2011). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *Lexicométrica*, 687-699. Repéré à [http://lexicométrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand, Pascal et al. -L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels.pdf](http://lexicométrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,Pascal%20et%20al.-L'analyse%20de%20similitude%20appliquée%20aux%20corpus%20textuels.pdf)
- Margalit, A. (1999). *La société décente*. Castelnau-le-Lez: Climats.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, 49(1).
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (Éd.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-63-60.
- Marty, N. (1997). *Directeur d'école. Un métier de l'éducation*. Paris: Ellipses.
- Mas, S. & Gagnon-Arguin, L. (2003). Pour un approfondissement de la «notion» de dossier dans la gestion de l'information organique et consignée d'une organisation. *Archives*, 35(1-2), 29-48.
- Maulini, O. (2002). L'école suisse en préparation? Éducation, compétitivité et solidarité dans la Confédération Helvétique. *Éduquer (revue de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente)*, 40, 10-12.
- Maulini, O. (2008, septembre). *Organiser le travail scolaire autrement: nécessité et complexité de l'innovation*. Présenté à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER) «From Teaching to Learning», 10-12 septembre, Göteborg. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0807-fr.pdf>

- Maulini, O. (2009). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation: zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft. *Journal für schulentwicklung*, 13(2), 33-43.
- Maulini, O. (2012). Le chiffre et la lettre? Entre culte du résultat et culture de la règle: comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. In P. Charland, Daviau, A. Simbagoye & S. Cyr (Ed.), *Écoles en mouvements et réformes: enjeux, défis et perspectives* (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (2007). *L'organisation du travail scolaire: enjeu caché des réformes?* Québec: PUQ.
- Maulini, O. & Gather-Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Maulini, O. & Progin, L. (Ed.) (2016). *Des établissements autonomes? Rhétoriques de la gouvernance & ambivalences des acteurs*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mayere, A., Bazet, I. & Roux, A. (2012). «Zéro papier» et «pense-bêtes» à l'aune de l'informatisation du dossier de soins. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 6(1), 115-139. doi: 10.3917/rac.015.0154
- McCleskey, J.A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal Of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.
- Meindl, J.R. & Ehrlich, S.B. (1987). The romance of leadership and the evaluation of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 30(1), 91-109.
- Mendicino, F. (2015, 14 décembre). Les directeurs des écoles primaires saisissent la justice. *La Tribune de Genève*, p. 19.
- Mendras, H. (1975). *Éléments de sociologie*. Paris: A. Colin.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur: s'accomplir dans l'incertain*. Paris: Seuil.
- Merton, R K. (1949). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Meyer, V. (Ed.) (2012). *2002-2012, performance, sens et usure: dans les pratiques des professionnels en travail social*. Bordeaux: Les Études hospitalières.
- Milani, D. (2008). Une journée sans problème. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 27-28. Repéré à http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf

- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris/ Montréal: Les Ed. d'organisation & Les Ed. Agence d'Arc.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre*. Paris: Eyrolles.
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais! Pas des MBA*. Paris: Eyrolles.
- Mintzberg, H. (2011). *Manager. Ce que font vraiment les managers*. Paris: Vuibert.
- Miramon, J.-M., Couet, D. & Paturet, J.-B. (2009). *Le métier de directeur. Techniques et fictions* (2^e éd). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Miramon, J.-M. & Peyronnet, G. (2009). *Penser le métier de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris: Seli Arslan.
- Mispelblom Beyer, F. (1999). Langages et stratégies au travail saisis par les normes d'assurance qualité. *Sociologie du Travail*, 41(3), 235-254.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer, un métier impossible?* Paris: A. Colin.
- Monchatre, S. (2004). De l'ouvrier à l'opérateur: chronique d'une conversion. *Revue française de sociologie*, 45, 69-102.
- Monod, J.-C. (2012). *Qu'est-ce qu'un chef en démocratie? Politiques du charisme*. Paris: Seuil.
- Montmollin de, M. (1984). Les cadres travaillent-ils? À propos d'un ouvrage de Luc Boltanski. *Le travail humain*, 47(1), 89-93.
- Moos, L. (2010). From Successful School Leadership Towards Distributed Leadership. In S. Huber (Ed.), *School Leadership – International Perspectives* (pp. 101-123). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Morin, E. (1977). *La méthode*. Paris: Seuil.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles: De Boeck.
- Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire: un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, 125, 188-193.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Obin, J.-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 10, 7-21.
- Obin, J.-P. (2008). *Rapports de jury: Concours externe de recrutement de conseiller principal d'éducation*. Paris: SCÉRÉN-CRDP.

- OECD (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OECD.
- OCDE (2011). *Résultats de PISA 2009: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, Politiques, Pratiques* (n°4). Paris: OCDE.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Développer la qualité – établir des standards – gérer la différence* (Expertise N°27). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Repéré à http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_f.pdf
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. (Ed.) (2000). *What teachers do: changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire: rapport à l'organisation du travail*. Versoix: République et Canton de Genève – Actions en Santé Publique. Repéré à <ftp://ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart.pdf>
- Paradeise, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du travail*, 1, 17-31.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9-21.
- Paradeise, C. (2008). Autonomie et regulation : retour sur deux notions-clé. In T. Le Bianic & A. Vion (Ed.), *Action publique et légitimités professionnelles* (pp. 289-296). Paris: Librairie générale de Droit et de Jurisprudence (LGDJ).
- Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot»: division morale du travail dans un collège de banlieue. *Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 21-36. doi: 10.3406/rfp.2003.2982
- Pelage, A. (2009). Les chefs d'établissement scolaire: autonomie professionnelle et autonomie au travail. In D. Demazière & C. Gadéa (Ed.), *Sociologie des groupes professionnels Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 40-50). Paris: La Découverte.
- Pelletier, G. (1995). Les Virgules du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion. *Harvard L'Expansion Management Review*, 78, 90-95.
- Pelletier, G. (1999). Les formes du leadership: Approches américaines: Pouvoir et régulation. In P. Cabin (Ed.), *Les organisations. État des savoirs*. Paris: Sciences Humaines.

- Pelletier, G. (2006, octobre). Diriger au temps des réformes: un travail de sherpa. Contribution à la *conférence sur le leadership et le travail collaboratif au temps des réformes éducatives*, 11-13 octobre, Montréal. Repéré à http://fr.educanet2.ch/repondantsfr/.ws_gen/19/DirigeantsSherpas.pdf.
- Pelletier, G. (2008, mai). Qui sommes-nous? Gestionnaires ou leaders? Présenté au Congrès de l'Association des directions d'école de Montréal, 8 mai, Mont-Tremblant. Repéré à www.amdes.qc.ca
- Pelletier, G. (Ed.) (2009). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Ed.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction* (pp. 37-50). Bruxelles: De Boeck.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris: PUF.
- Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité. L'épreuve du travail contemporain*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Perrenoud, M. (Ed.) (2013). *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*. Paris: La Découverte.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). Pouvoir et travail en équipe. In *Actes du symposium CHUV: «Travailler ensemble, soigner ensemble»* (pp. 19-39). Lausanne: Direction des soins infirmiers.
- Perrenoud, P. (2001). L'évaluation des chefs d'établissement en France: quelques interrogations. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_34.html
- Perrenoud, P. (2002). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Ed.). (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. (Volume 2: Études de cas sur la direction des systèmes). Paris: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. & Moormann, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (Vol. 1: politiques et pratiques). Paris: OCDE.
- Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et sociétés*, 23(1), 41-57.
- Pratt, H. (1998). *La ballade de la mer salée*. Bruxelles: Casterman.

- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne: Peter Lang.
- Progin, L., Bastos, S., Bolsterli, M., Perrenoud, P. & Vincent, V. (2014). «Sale boulot» ou «dur travail»? In O. Maulini & M. Gather Thurler (Ed.), *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (pp. 87-94). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Progin, L. & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81-91.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 152(2), 60-68.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale* (3^e éd). Paris: A. Colin.
- Richard, S. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école: Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rifkin, J. (1997). *La fin du travail*. Paris: La Découverte.
- Rolff, H.-G. (2014). Leading from Behind – Führung aus dem Hintergrund. *Journal für schulentwicklung*, 2, 24-28.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique: impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Seuil.
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 505-532.
- Rossini, S. (2013). Gouvernance de la sécurité sociale suisse. La politique prise au piège de la pensée comptable. In F. Ribordy-Tschopp, J. Libois & C. Bolzman (Ed.), *Le travail social à la recherche de nouveaux paradigmes: inégalités sociales et environnementales* (pp. 85-101). Genève: IES.
- Rossini, S., & Legrand-Germanier, V. (2010). *Le système de santé: assurances, médecine, soins et prévention*. Lausanne: PPUR.

- Rousseau, P. (2008). Ne pas se soumettre à l'évaluation, mais en être acteur. *Actualités sociales hebdomadaires: Comment se saisir de l'évaluation ? 28 novembre*, (2583-2584), 37-38. Repéré à http://hifrance.free.fr/pmb/opac_css/index.php?lvl=categ_see&id=208
- Rousseau, P. (2009). Le poids des mots : Management et Gouvernance! *Le Bulletin mensuel. Revue de l'URIOPSS région Centre*, 102, 9-10.
- Rousseau, P. (2013a). Incidences de la messagerie électronique sur l'activité professionnelle du directeur d'établissement social et médico-social. In G. Monceau (Ed.), *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles en éducation, santé et action sociale: usages et effets* (pp. 155-169). Nîmes: Champ social.
- Rousseau, P. (2013b). La pratique éducative révélée par les écrits professionnels: l'exemple de l'AEMO. *Vie sociale*, 1, 127-137.
- Rousseau, P. & Corbillon, M. (2008). La participation des acteurs à l'évaluation de leurs pratiques. In M. Boutanquoi & J.-P. Milary (Ed.), *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance* (pp. 89-100). Paris: L'Harmattan.
- Rousseau, P. & Fablet, D. (2012). De la passion évaluative... au culte de la performance. In V. Meyer (Ed.), *2002-2012: Performance, sens et usure: dans les pratiques des professionnels en travail social* (pp. 45-55). Bordeaux: Les Études hospitalières.
- Sachs, P. (1993). Shadows in the Soup: Conceptions of Work and the Nature of Evidence. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15(4), 125-133.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Crown & Office for Standards in Education.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. & Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. In *Identité professionnelle d'acteurs de l'enseignement, regards croisés* (pp. 257-281). Québec: PUQ.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schermerhorn, J. R., Uhl-Bien, M. & Osborn, R.N. (2014). *Organizational Behavior* (12^e éd.). San Francisco: Wiley.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World*. Paris: OCDE.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, 65-80.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First.
- Simon, H.A. (1995). Rationality in political behavior. *Political psychology*, 16(1), 45-61.
- Soguel, N., Huguenin, J.-M. & Ecabert, C. (2015). L'autonomie telle que souhaitée et telle que perçue par les cadres scolaires. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Ed.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction* (pp. 51-70). Bruxelles: De Boeck.
- Spillane, J.P., Halverson, R.R. & Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1, 121-149.
- Spillane, J.P. & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Spillane, J.P., Parise, L.M. & Sherer, J.Z. (2011). Organizational Routines as Coupling Mechanisms Policy, School Administration, and the Technical Core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586-619. doi: 10.3102/0002831210385102
- Stiegler, B. (2010). *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue: de la pharmacologie*. Paris: Flammarion.
- Strittmatter, A. & Ender, B. (2010). *Personalführung an Schulen. Gewährleisten. Unterstützen. Entwickeln Alle Stufen*. Berne: Schulverlag Plus/Verlag LCH.
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris: Nathan.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, 20(3), 571-610.
- SER (2011). *Livre blanc pour un humanisme scolaire*. Martigny: Syndicat des Enseignants Romands. Repéré à <http://www.le-ser.ch/system/files/documents/LB.pdf>
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.

- Tarondeau, J.-C. (2002). *Le management des savoirs* (2^e éd). Paris: PUF.
- Thoemmes, J. & Escarboutel, M. (2009). Les cadres: un groupe social en recomposition à la lumière des temps sociaux. *Informations sociales*, 2009(3), 68-74.
- Thoenig, J.-C. & Burlen, K. (1998). Les secrétaires généraux des villes. *Politiques et management public*, 16(1), 141-172.
- Toulemonde, B. (2007). *Éducation et décentralisation, Problème politiques et sociaux* (Vol. 934). Paris: La Documentation française.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris: Seuil.
- Tourmen, C. & Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. *Actes du Congrès international AREF (Strasbourg, 28-31 août 2007)*. Repéré à http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Claire_TOURMEN_152.pdf
- Tourmen, C., Mayen, P. & Samrany, L. (2011). Qualifier: une activité méconnue des dirigeants. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné & M.-L. Vitali (Ed.), *Diriger : un travail* (pp. 119-146). Paris: L'Harmattan.
- Trachsel, D. (2008). Directeur des écoles enfantines et primaires ou comment offrir un environnement adéquat pour le passage de la petite enfance à la préadolescence. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 9, 23-24. Repéré à http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No9.pdf
- Tronto, J.C. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Paris: La Découverte.
- Tschopp, F., Libois, J. & Bolzman, C. (Ed.) (2013). *Le travail social à la recherche de nouveaux paradigmes: inégalités sociales et environnementales*. Genève: IES.
- Uhl-Bien, M. & Ospina, S. (Ed.) (2012). *Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Ulmann, L. & Robin, J.-Y. (2011). L'épreuve du pouvoir et de l'incertitude. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné & M.-L. Vitali (Ed.), *Diriger: un travail* (pp. 241-258). Paris: l'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Y. Dutercoq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 99-13). Rennes: PUR.

- Vasquez, C., Brummans, B. & Groleau, C. (2012). Notes from the field: Organizational shadowing as framing. *Qualitative Research. Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165.
- Vatin, F. (2006). Le travail d'organisation en actes. Introduction. In A. Bidet, A. Borzeix, T. Pillon, G. Rot & F. Vatin (Ed.), *Sociologie du travail et activité. Le travail en actes, nouveaux regards* (pp. 187-189). Toulouse: Octarès.
- Verdès-Leroux, J. (1978). *Le Travail social*. Paris: Minuit.
- Vergès, P. & Bouriche, B. (2001). *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Repéré à <http://m.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Winnicott, D.W. (1956). *La mère suffisamment bonne*. Paris: Payot.
- Woycikowska, C. (2003). *S'occuper du travail des autres: Le management dans l'établissement*. Paris: Hachette.
- Young, M., Crow, G., Murphy, J. & Ogawa, R. (2009). *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. New York: Routledge.

Notes biographiques des auteur(e)s

Carl Denecker est assistant scientifique en suppléance à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et membre associé du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Il rédige une thèse de doctorat sur la santé au travail des directeurs d'établissement scolaire en Suisse romande.

Monica Gather Thurler a été professeure associée à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, dans le domaine «Approche psychosociologique des rapports entre professionnalisation et développement des organisations». Elle est membre fondatrice du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et poursuit ses activités de recherche et d'intervention dans le cadre de projets de formation et d'innovation en Suisse et à l'étranger.

Isabelle Kolly Ottiger est professeure à la Haute École de Travail Social de Genève (<http://www.hesge.ch/hets/>). Elle est responsable des programmes de formation postgrade en direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires. Ses intérêts de recherche portent sur la formation des dirigeants et l'analyse des pratiques professionnelles, sur la formation des intervenants et des superviseurs et sur les questions de santé au travail.

Philippe Losego est professeur à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. Il est responsable du Groupe de recherche sociologique sur le travail à l'École (GRaSTE, <http://www.hepl.ch>), engagé dans l'analyse des spécificités, outils et contraintes du travail d'éducation par la sociologie du travail. Ses recherches portent entre autres sur l'insertion des enseignants, le travail de directeur d'établissement, les liens entre sociologie et didactiques, l'histoire de la culture secondaire.

Olivier Maulini est professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine de

l'analyse du métier d'enseignant. Il est responsable du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE, www.unige.ch/fapse/life) et intervient dans la formation des enseignants primaires et secondaires, des directeurs d'établissement et des formateurs d'enseignants. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société.

Aline Meyer est conseillère aux études à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, et membre du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). De 2009 à 2011, elle a occupé la fonction d'attachée de recherche auprès du Collectif d'analyse du travail des directions romandes d'établissement (CADRE, projet financé par le Fonds National Suisse de la Recherche).

Laetitia Progin est membre du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux portent sur la culture d'établissement, les pratiques pédagogiques, le travail des directions, les relations professionnelles et les rapports de pouvoir au sein des écoles du degré primaire et secondaire.

Chantal Tchouala est travailleuse sociale à Genève. De 2009 à 2011, elle a occupé la fonction d'assistante à la Haute École de Travail Social de Genève et d'attachée de recherche dans le Collectif d'analyse du travail des directions romandes d'établissement (CADRE, projet financé par le Fonds National Suisse de la Recherche).

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722-1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.

- Jean-François Condette, Jules Payot (1859-1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au cœur de la III^e République*. 316 p., 2012.
- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. VI, 250 p., 1995.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires – Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century – Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.

- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Phillipe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.

- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: Enseigner au supérieur. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement*. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit. 378 p., 2015.
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe*. Le sens des objets et des manipulations. 261 p., 2009.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelangat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Épuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.

- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Orienne, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Eds): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.

- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p., 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire*: J.-F. Perret: *Présentation et synthèse d'une évaluation romande*; F. Jaquet, J. Cardinet: *Bilan des acquisitions en fin de première année*; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de deuxième année*; J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de troisième année*; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de quatrième année*; L.-O. Pochon: *Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Franca Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4^e édition. XII, 223 p., 2013.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.

- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5^e + 6^e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'œuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successifs sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.

- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouïller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*. X, 308 p., 2005.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant*. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (éds). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.