

Demande de subside FNS

Le travail réel des directions d'institutions scolaires et sociales

Un projet de recherche conduit en Suisse Romande par trois Hautes Ecoles partenaires

English title:

The Work Activities of Social and Educational Institutions' Leaders

A research project conducted in French-speaking Switzerland by three partner universities

Mots-clés :

directions d'institutions, travail réel des cadres, professionnalisation des cadres, épreuves

Genève et Lausanne, le 1^{er} octobre 2008

Auteurs/(co-)requérants :

Monica Gather Thurler	Université de Genève	professeure	requérante
Isabelle Kolly Ottiger	Haute Ecole de Travail Social/ HETS, Genève	chargée d'enseignement	requérante
Philippe Losego	Haute Ecole Pédagogique Vaudoise	professeur chercheur	co-réquérand
Olivier Maulini	Université de Genève	maître d'enseignement & de recherche	co-réquérand

Table des matières

1. Résumé du plan de recherche	2
2. Plan de recherche	4
2.1 Résumé de l'état de la recherche sur le plan international et national	4
2.1.1 Professionnalisation des métiers de direction et nouvelles gouvernances	5
2.1.2. L'autonomie de l'établissement : au service de l'efficacité ?	6
2.1.3. Du travail prescrit au travail réel des chefs d'établissement	7
2.2 Etat des recherches conduites par les requérant-e-s	8
2.3 Plan de recherche détaillé	10
2.3.1 Objectifs visés	10
2.3.2 Une approche systémique, interactionniste et psychosociologique	11
2.3.3 Entrées conceptuelles	12
2.3.4 Le cadre conceptuel	17
2.4 Méthodes	19
2.4.1 Méthodologie qualitative inscrite dans le courant de la « grounded theory »	19
2.4.2 Récolte de données	19
2.4.3 Échantillon	20
2.4.4 Responsabilité individuelle et collective des chercheurs impliqués	21
2.5 Travail avec les partenaires du terrain	22
2.6 Importance des travaux projetés	22
2.6.1 Importance des travaux projetés pour les partenaires du terrain	23
2.6.2 Importance des travaux projetés pour le monde scientifique	23
2.6.3 Intégration d'assistants doctorants et d'étudiants en fin d'études	24
2.6.4 Transfert des résultats	24
2.7 Calendrier 2009 - 2011	24
Références bibliographiques	26

1. Résumé du plan de recherche

La transformation de fonctions en métiers et en professions organise depuis une vingtaine d'années la division du travail au sein des institutions sociales, cette dernière s'en trouvant tantôt flexibilisée, tantôt accentuée et rigidifiée. En passant du¹ responsable comme *primus inter pares* déchargé d'une partie de ses tâches pour assumer la coordination au sein de son institution, au directeur d'établissement recruté et formé comme tel, la plupart des systèmes ont été ou sont en train d'être amenés à créer un nouveau métier, des statuts, une échelle salariale, des possibilités de carrière. Avec le résultat que les métiers de direction se distinguent désormais plus nettement de la fonction enseignante. Cette recherche qualitative fait l'objet d'une double demande de financement adressée par l'Université de Genève et la HEP-VD au fonds FNS/domaine des Sciences Humaines et parallèlement par la HEPTS_GE au fonds DORE. Son objectif est d'*analyser le travail réel des directions d'établissement scolaires, sociaux et socio-sanitaires* (petite enfance, éducation spécialisée, établissements médico-sociaux, etc.). Orientée dans une perspective systémique et psychosociologique, cette recherche se veut essentiellement inductive et inscrite dans les préceptes de la *grounded theory*. Elle sera conduite à partir des trois entrées conceptuelles suivantes :

- la notion « d'analyse de l'activité », qui part du postulat que tout sujet actif manifeste son intelligence au travail par le fait même qu'il doit répondre à un réel qui lui résiste ;
- la notion de « dossier », conçue dans cette recherche comme « objet intermédiaire », c'est-à-dire peu investi théoriquement par les chercheurs, mais fortement investi en pratique par les acteurs, qui permet de comprendre comment les directeurs et leurs partenaires *objectivent* le travail de direction ou de gestion ;
- la notion « d'épreuve », qui désigne la manière dont le directeur en tant qu'individu *vit* son métier, c'est-à-dire les difficultés qu'il rencontre, le sens subjectif qu'il leur donne, façon de construire et de capitaliser son expérience sous forme de savoirs d'action et de compétences professionnelles.

La récolte des données auprès d'une cinquantaine de directeurs travaillent en milieu scolaire, social et socio-sanitaire est effectuée grâce à trois dispositifs : a) des entretiens compréhensifs visant à identifier les principales activités d'une semaine à l'autre ; b) des observations *in situ* effectuées par les enquêteurs, selon le principe du *shadowing* ; c) des entretiens d'auto-confrontation incitant les directeurs à commenter les décalages entre leurs activités réelles et leurs vécus personnels. L'intérêt essentiel consistant à identifier la manière dont *travaillent* ces directeurs, notamment dans les moments où ils sont contraints à empoigner leurs *dossiers* et à affronter les *épreuves* qui leur sont imposées. Il ne s'agit donc pas de considérer l'identification des dossiers et ces épreuves 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 cette recherche devraient ainsi contribuer, d'une part, à repenser et restructurer les modalités de gestion des ressources humaines que représentent les chefs d'établissement et, d'autre part, à enrichir et si nécessaire à réorienter les dispositifs de formation.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical : il renvoie à des collectifs composés de toutes sortes d'arbitres, hommes ou femmes.

2. Plan de recherche

La profession des directeurs d'établissement scolaire, social et socio-sanitaire vit des changements importants depuis plusieurs années. Ils sont dus pour une part à l'évolution du contexte social et culturel : flux migratoires, évolution des mentalités, exigences accrues des usagers et de la société, développement des nouvelles technologies, en particulier. D'autres changements sont de nature institutionnelle et politique, comme les nouveaux modèles de gouvernance qui accordent une plus grande importance à l'efficience de l'action publique et au développement d'une autonomie des établissements, d'ailleurs variable selon les cantons. Le tout entraîne généralement des responsabilités accrues pour les cadres.

Ces évolutions aboutissent à une complexification des fonctions de direction et à des besoins nouveaux de compétences : management stratégique, communication, leadership, développement de la communauté d'apprentissage, mise en réseau des ressources et connaissances, analyse et intervention dans l'environnement social et institutionnel de l'établissement. Ces compétences sont requises par le processus de professionnalisation dans lequel se trouvent actuellement engagés l'ensemble des métiers de l'humain (Bourdoncle, 1993 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Gather Thurler & Perrenoud, 2004 ; Lessard, 1998 ; Schön, 1994). Du même coup, la plupart des systèmes sont conduits à instaurer – et, souvent, à imposer aux cadres des institutions scolaires et sociales – des qualifications de niveau tertiaire. En Suisse, les Hautes écoles ont répondu à la demande des employeurs qui exigent aujourd'hui des formations professionnelles au niveau d'un certificat, d'un diplôme, voire d'une maîtrise d'études avancées tels que définis par les réglementations de Bologne. La professionnalisation impliquant davantage d'autonomie et de responsabilité, mais aussi un corps de savoirs partagés sur lesquels fonder la pratique et sa légitimité, il devient urgent que ces formations ne s'appuient plus exclusivement sur des profils du métier ou des référentiels de compétences inférés des savoirs expérientiels, mais soient progressivement déterminées à partir de données empiriques provenant d'études scientifiques du travail des cadres. Dans ce but, les trois Hautes écoles UNI-GE, HETS-GE et HEP-VD ont constitué en 2007 le *Collectif d'Analyse du travail des Directions d'Etablissements Scolaires et Sociaux* (ci-après CADRE²). Une année de réflexion commune et de premières investigations exploratoires ont permis de clarifier le projet de recherche qui est actuellement l'objet de cette demande de subvention par les fonds FNS et DORE.

Il ne s'agit pas de décrire le travail des cadres tel que l'on peut l'imaginer ou le prescrire, mais leur *travail réel* : les tâches qu'ils effectuent, les problèmes qu'ils rencontrent, les savoirs, les attitudes, les compétences dont ils usent dans le quotidien de leur action.

2.1 Résumé de l'état de la recherche sur le plan international et national

De nombreuses recherches internationales mettent l'établissement et donc son directeur, au cœur de l'action et des contraintes. Cependant, lorsqu'on admet que l'élévation du niveau de formation permet à un ensemble d'acteurs de développer des savoirs et compétences que l'institution devra désormais reconnaître et valoriser, le maintien classique, au sein d'un établissement scolaire ou social, d'une organisation du travail et d'une hiérarchie très pyramidale

²<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE>

s'avère peu appropriée pour assurer le développement durable de la qualité. Car les recherches ont démontré 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 (Gorz, 2004 ; Nonaka & Takeuchi, 1997).
- d'une combinaison équilibrée entre différentes formes de leadership (Gather Thurler, 2007 ; Hargreaves & Fink, 2006 ; Leithwood, 2000).
- de la professionnalisation des cadres censés piloter localement une politique appropriée (Gather Thurler & Perrenoud, 2004).

L'état des recherches peut être synthétisé sur trois plans : 1. Celui des liens entre les nouvelles formes de gouvernance et la professionnalisation des métiers de management et de direction. 2. Celui de l'autonomie des établissements comme levier de décentralisation et d'efficacité des institutions. 3. Celui – plus émergent – de l'écart entre travail prescrit et travail réel des directions.

2.1.1 Professionnalisation des métiers de direction et nouvelles gouvernances

La professionnalisation des métiers de l'éducation et du social revêt trois sens, complémentaires, mais distincts :

- certaines fonctions deviennent des *métiers* reconnus comme tels et à part entière (par exemple chef d'établissement, formateur, accompagnateur de projets) ;
- il se développe une formation explicitement *professionnelle*, c'est-à-dire formalisée, souvent universitaire, avec une explicitation des savoirs et compétences spécifiques requises par le rôle, fondée sur le principe de l'alternance et visant l'initiation à la pratique réflexive (Perrenoud, 2002) ;
- au sens nord-américain, certaines « occupations » évoluent vers le statut de *profession*, se distinguant alors par plus d'autonomie, plus de responsabilité et une organisation collective plus corporative que syndicale (Chapoulie 1973, Paradeise 1985, 1998 ; Hughes 1996).

Ce triple processus de professionnalisation n'est pas indépendant d'autres transformations des organisations éducatives et sociales, qui résultent des nouveaux principes de gouvernance adoptées par les instances politiques (Lessard & Tardif, 2001 ; Benninghoff, Perellon & Leresche, 2005 ; Lessard & Brassard, 2006). Parmi les axes majeurs de transformation des systèmes socio-éducatifs et sanitaires induisant une professionnalisation des cadres, on peut évoquer trois dimensions :

- La décentralisation des décisions et l'autonomisation des établissements (projet d'établissement, marge d'interprétation des programmes, partenariats locaux) ; la création de nouveaux niveaux de fonction (chefs d'établissement, conseils de direction, assistants sociaux-éducatifs, etc.) ; la demande croissante des divers groupes d'acteurs (collaborateurs, usagers, etc.) d'être de plus en plus associés aux décisions en matière de politiques de l'éducation.
- la « mise en situation de gestion » des systèmes sociaux et éducatifs (Obin, 1991) ayant débuté dès les années 90 et se poursuivant jusqu'à nos jours 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 » ;
- le « *cognitive turn* » subi par les prescriptions du travail, dans le contexte de la société de la connaissance : une référence croissante au paradigme du « praticien réflexif » et une accélération des innovations aussi bien à l'échelle du système (réformes) que des établissements.

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'établissements. Les tutelles laissent plus d'initiative aux établissements scolaires et socio-sanitaires et, par conséquent à leurs conseils de direction, mais elles se dotent aussi d'outils permettant de mieux contrôler leur travail. L'association entre processus de globalisation et autonomisation tend ainsi à faire émerger de nouvelles pratiques du contrôle et du rendre compte qui participent à construire de manière plus serrée des épreuves objectivées dans lesquelles les établissements – ainsi que ceux qui les dirigent – peuvent être jugés plus crûment, plus durement. Une forme de transparence, juste ou injuste, reflétant ou non les réalités du contexte local, met en évidence ou en question le rôle central joué par les chefs d'établissement.

2.1.2. L'autonomie de l'établissement : au service de l'efficacité ?

À tort ou à raison, les politiques de décentralisation, de délégation des initiatives et du contrôle aux directions intermédiaires de l'action publique font souvent référence à l'*efficacité*, à une gestion mieux en phase avec les besoins locaux et impliquant davantage les acteurs dans le repérage des problèmes et la recherche de solutions. La recherche s'est elle aussi intéressée à la question de l'autonomie, de l'identité et de l'efficience des divers types établissements, 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 & Rogovas-Chauveau, 1997 ; Libois & Stroumza, 2007 ; Van Zanten, 2005). Une synthèse de ces recherches montre que l'efficacité résulte de la convergence de cinq séries de facteurs :

1. Une *identité* de l'établissement, basée sur des valeurs et des représentations partagées (y compris par les usagers).
2. Une *construction cognitive de l'établissement* : référence explicite à un modèle théorique et à un système d'indicateurs fiables, constamment vérifiés et remis à jour et des acteurs engagés dans une posture réflexive, capables d'articuler les dimensions conceptuelles et pratiques.
3. Une *focalisation claire* sur les besoins des groupes et des personnes fragilisés, impliquant un travail à long terme qui fasse sens pour les interlocuteurs.
4. Une *organisation du travail relativement adhocratique*, faisant évoluer les structures et les regroupements en fonction des objectifs communs.
5. Une *mutualisation* des bénéfices symboliques de l'action : responsabilité partagée en cas de réussite de l'action collective et stabilité des travailleurs, convaincus de leur efficacité individuelle dans le contexte considéré.

Tout cela est cependant conditionné à la présence d'un leader (chef d'établissement ou équivalent) sachant impliquer tous les employés dans un processus continu de développement de la qualité. Les chefs d'établissement ne sont pas bien sûr pas *l'alpha et l'oméga* des nouvelles

gouvernances. Mais ils doivent savoir prendre en compte tous ces facteurs qui sont évidemment au moins partiellement corrélés, et adhérer à une approche systémique, interactionniste et culturelle de l'action éducative, sociale et sanitaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2003 ; GatherThurler, 2000 ; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001 ; Senge, 1991).

2.1.3. Du travail prescrit au travail réel des chefs d'établissement

Du point de vue scientifique, il semble donc impératif d'éviter de penser la professionnalisation des directions d'établissement seulement du point de vue fonctionnaliste (ce qu'ils devraient *faire* idéalement), mais de considérer l'activité *réellement observable* sur le terrain (Barrère 2006). Politiques ou scientifiques, les injonctions conditionnent certes les pratiques réelles, mais elles sont en même temps forcément transformées en fonction des traductions (Akrich, Callon & Latour, 2006) qu'en font les cadres, compte tenu de leurs savoirs, de leurs compétences, de leurs idéaux, des contraintes du contexte, des transactions qui s'opèrent entre la hiérarchie et le *front office*, des mouvements plus ou moins revendiqués ou clandestins de contestation. Nous connaissons de mieux en mieux les apports et les limites des recherches analysant l'établissement à partir de la seule perspective du surplus de performance que cet échelon apporte ou apporterait aux politiques publiques :

- Les standards d'efficacité sont souvent assez étroits et conventionnels, limités aux résultats dans certains domaines de fonctionnement (et d'apprentissage pour les établissements scolaires) et, à l'intérieur de ces domaines, centrés sur certains aspects quantitatifs.
- Il n'est pas certain que ces standards servent à édifier une connaissance rigoureuse du métier de chef d'établissement. Si nous savons malgré tout un peu mieux à quoi ressemblent les établissements efficaces, nous ne savons pas comment les *rendre* efficaces et notamment ce que les directeurs peuvent faire dans ce sens.
- En effet, les listes de critères établies par certains courants de recherche n'offrent pas une vision clinique de ce qui rend un établissement vraiment efficace ; elles laissent dans l'ombre la manière dont ces caractéristiques se combinent entre elles, de façon singulière, et ce qui fait qu'un établissement (qu'il soit scolaire, social ou socio-sanitaire) n'est jamais pareil à un autre.

Ce dernier point est essentiel. De nombreuses études et rapports de ces vingt dernières années affirment que l'efficacité passe par un processus de développement à piloter localement, et dépend de l'identité et des compétences de chefs d'établissements. Inutile d'identifier les principes soi-disant universels d'un « bon management » si l'on ne sait pas ensuite comment les transposer dans un contexte singulier : les « vérités » imposées de l'extérieur seront réfutées, ignorées ou dénaturées, et l'on sortira de la tentative d'implantation avec la conviction renforcée que les savoirs théoriques ne valent pas le génie du lieu et le charisme des personnes. On ne progressera guère en matière de professionnalisation.

Or, en Suisse romande, il n'existe à l'heure actuelle que très peu de recherches représentatives analysant le travail réel des directeurs d'établissements, dans un contexte particulier de fédéralisme et de démocratie directe qui pèse pourtant sur leur mission. Malgré cela, 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. Mieux connaître et comprendre l'activité quotidienne des personnes en place

aidera forcément à la formation de la relève et à une gouvernance efficace, donc réaliste, de l'action publique dans ces domaines.

Aucun chef d'établissement ne peut à lui seul optimiser le développement et l'innovation dans son établissement. C'est une affaire *systémique*, à commencer par la façon dont les établissements font émerger des cadres qui leur ressemblent et rejettent symétriquement des directions étrangères à leur culture. Sans prêter aux directeurs un pouvoir qu'ils n'ont pas, on peut cependant concevoir leur action, donc leurs compétences, leur identité et leur formation, de sorte à ce qu'elles favorisent le mouvement vers une institution en constant développement. Si cette institution veut être vraiment *apprenante*, elle a tout intérêt à connaître le travail qui s'opère dans ses murs pour le rendre à la fois profitable aux usagers et supportable par les cadres et les employés (Courpasson, 2000 ; De Gaulejac, 2005 ; Gather Thurler, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999 ;).

2.2 Etat des recherches conduites par les requérant-e-s

Les requérant-e-s (pour le domaine scolaire :) Monica Gather Thurler, Olivier Maulini, Philippe Losego et (pour le domaine du travail social :) Isabelle Kolly Ottiger disposent tous d'une expérience de recherche confirmée dans le domaine des sciences de l'éducation et, plus spécifiquement, dans celui des problématiques touchant à la professionnalisation des métiers de l'humain et à l'analyse du travail. Constatant que leurs divers parcours, affiliations disciplinaires et insertions institutionnelles représentaient un atout important pour la présente recherche, ils ont constitué en 2007 le Collectif de recherche d'Analyse du travail des Directions d'Etablissements Scolaires et Sociaux (CADRE³), qui est coordonné par Monica Gather Thurler et qui accueille aussi quatre doctorant-e-s et plusieurs étudiant-e-s actuellement engagé-e-s dans les recherches de mémoire de fin d'études.

Au gré de leurs insertions dans d'autres démarches de recherche traitant de thématiques proches, dans des dispositifs de formation de cadres, dans des démarches d'accompagnement de directions et d'établissements scolaires et sociaux, dans des groupe-projets préparant et analysant des réformes récentes ou en cours et enfin au cours des deux études exploratoires précédentes, chacun-e des requérant-e-s a pu développer une connaissance approfondie de la problématique traitée, se familiariser avec des futurs terrains de recherche et s'initier aux approches méthodologiques retenues :

- *Monica Gather Thurler*, professeure adjointe dans le domaine « Approche psychosociologique des rapports entre professionnalisation et développement des organisations », Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Section des sciences de l'éducation). Principales recherches en lien avec la problématique actuelle (cf. CV et publications en annexe) :
 - 1981-2007 Divers projets sur les processus du développement de la qualité dans les établissements scolaires (recherches-action et recherches-évaluation en Suisse et dans divers pays européens).
 - 1986-1989 Le transfert théorie-pratique (recherche FNS, en collaboration avec le Prof. M. Huberman).
 - 1993-1999 Les établissements scolaires comme lieux privilégiés d'innovation (recherche doctorale).

³ Pour rappel : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE>

- 1994-2008 Innovation, établissements, administration scolaire, recherches conduites dans le cadre du Symposium permanent du Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF).
- 2000-2006 L'organisation du travail, dans le cadre du Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE).
- 2007-2008 Analyse du travail des chefs d'établissements primaires et secondaires, deux études exploratoires dans CADRE.
- *Isabelle Kolly Ottiger*, chargée d'enseignement, responsable de la conception, de la gestion et du suivi de programmes de formations post-grade à la Haute Ecole de Travail Social de Genève. Principales recherches en lien avec la problématique actuelle (cf. CV et publications en annexe) :
- 1993-2008 Supervisions et interventions abordant les questionnements émergents chez les professionnels du travail social, observations participantes dans le cadre de divers domaines d'intervention.
- 2000-2008 Analyse des enjeux complexes associés au travail les directeurs et directrices d'institutions ; développement de compétences professionnelles dans le domaine des formations des directions d'institutions éducatives, sociales et médico-sociales.
- 2003-2005 Plusieurs recherches conduites dans le cadre du DESS « Analyse du travail et construction des compétences professionnelles », dont : Les enjeux complexes associés au travail les directeurs et directrices d'institutions.
- 2007-2008 Analyse du travail des chefs d'établissements primaires et secondaires, deux études exploratoires dans CADRE.
- *Olivier Maulini*, maître d'enseignement et de recherche dans le domaine « Innovation et pratiques pédagogiques », Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Section des sciences de l'éducation). Principales recherches en lien avec la problématique actuelle (cf. CV en annexe) :
- 1993-1996 La construction des compétences professionnelles dans les métiers de l'éducation ; la conception, mise en œuvre et l'accompagnement des innovations au sein des systèmes éducatifs et de formation (dans le cadre du groupe-projet LME/Université de GE et du Groupe de Recherche et d'Innovation/DIP-GE).
- 2000-2006 L'organisation du travail, dans le cadre du Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE).
- 2001-2004 L'institution scolaire du questionnement (recherche doctorale).
- 2003-2008 Observation des pratiques enseignantes (dans le cadre du réseau francophone OPEN).
- 2006-2008 Innovation et pratiques pédagogiques, diverses recherches dans le domaine du poste MER.
- 2007-2008 Analyse du travail des chefs d'établissements primaires et secondaires, étude exploratoire dans CADRE.
- *Philippe Losego*, Collaborateur scientifique à l'institut de Recherche et Développement de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse) ; chercheur associé à l'Institut de recherche en éducation (sociologie et économie de l'éducation) IREDU – CNRS (UMR 5192) à Dijon. Principales recherches en lien avec la problématique actuelle (cf. CV et publications en annexe) :
- 1992-1996 La professionnalisation des enseignants (recherche doctorale, université de Toulouse).

- 1996-1999 Le travail des mathématiciens (boursier Marie Curie à Barcelone).
- 1999-2002 La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche (projet européen INTERREG financements fonds FEDER).
- 2002-2004 Travail et organisations dans les antennes universitaires en France.
- 2007-2008 L'insertion des jeunes enseignants en Suisse Romande et au Tessin (Recherche FNS/DORE, dirigée par Abdeljalil Akkari avec le Groupe GRSIE (groupe de recherche inter-HEP).
- 2007-2008 Analyse du travail des chefs d'établissements primaires et secondaires, deux études exploratoires dans CADRE.

2.3 Plan de recherche détaillé

Les chefs d'établissements scolaires et sociaux forment une catégorie hétérogène. En effet, d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre dans les pays fédéralistes, leurs statuts diffèrent, de même que leurs missions, leurs compétences, leur rapport à d'autres catégories de professionnels, leur fonctionnement solitaire ou à la tête d'une équipe de direction. Pour ne rien simplifier, la fonction est presque partout en débat et en évolution, voire en tension entre différentes conceptions du rôle, par exemple entre une dominante gestionnaire (stabilité interne) ou une dominante transformationnelle (dynamique de projet).

La transformation des fonctions en métiers et en professions organise depuis une vingtaine d'années la division du travail au sein des institutions sociales, cette dernière s'en trouvant tantôt flexibilisée, tantôt accentuée et rigidifiée. On passe du responsable comme *primus inter pares* déchargé d'une partie de ses tâches pour assumer la coordination au sein de son institution, au directeur d'établissement recruté et formé comme tel. Les systèmes ont été ou sont donc amenés à créer un nouveau métier, des statuts, une échelle salariale spécifique, des possibilités de carrière.

2.3.1 Objectifs visés

Analyser le travail des chefs d'établissements, c'est tenter de dépasser le constat d'éclatement des tâches, de comprendre les spécificités de cette « mission » dans le cadre de la fonction publique, de reconnaître les tensions, interrogations et doutes qui accompagnent quotidiennement leur activité. À ce stade, la recherche se veut exclusivement romande, partant des deux postulats suivants :

- 1) La tendance actuelle avérée vers la globalisation ne permet guère de faire l'impasse sur les réalités institutionnelles/sociopolitiques régionales des acteurs. Les directions locales agissent et interagissent avec des partenaires historiquement et socialement situés. Contraints d'adopter des concepts et des pratiques venus d'ailleurs, elles n'hésiteront pas à les adapter au sens pratique, aux habitus et à l'éthique du travail de l'endroit (Bourdieu, 1980 ; Reynaud, 1989/1997 ; Van Zanten, 2001).
- 2) La profession de chef d'établissement vit des changements importants depuis deux décennies. Le contexte migratoire, les évolutions culturelles concernant tant les modes d'éducation des familles que leur exigence vis à vis de l'école, le contexte institutionnel marqué par des tensions entre autonomie des établissements et nécessité de rendre compte,

tout cela rend ce métier plus essentiel, plus complexe, et probablement plus pénible à vivre.

Les personnes qui assument ces charges ont gagné non seulement en visibilité, mais aussi en responsabilité, y compris sur le plan juridique. Malgré de nombreux efforts pour mieux identifier, orienter, consolider et sécuriser ces métiers, notamment par la formation continue et au travers de nombreux colloques et ouvrages spécialisés, beaucoup de professionnels témoignent aujourd’hui de difficultés accrues à les exercer. Moins du fait, disent-ils, de la complexité des situations sociales, individuelles et collectives à déchiffrer, à accompagner ou à prendre en charge, que d’une excessive production de prescriptions, normes techniques et gestionnaires de toutes origines. Le but essentiel de ce projet de recherche est de mieux comprendre quel est le travail ordinaire des directions, entre obligation de résultats et principe de précaution.

2.3.2 Une approche systémique, interactionniste et psychosociologique

L’évolution des métiers de direction et leur professionnalisation s’inscrivent dans une histoire, à la fois sur le temps long et au cours des vingt à trente dernières années, selon des conditions et des implications démographiques, politiques et économiques spécifiques. Cependant, l’intelligence fine des transformations contemporaines exige de porter l’analyse au niveau des fonctionnements organisationnels et des stratégies d’acteurs *dans* et *pour* la dynamique du système d’action concerné (Mintzberg, 1982 ; Lascoumes & Le Galès, 2006).

L’approche est d’abord systémique et interactionniste, parce qu’elle analyse les rapports de force et de légitimité entre échelons hiérarchiques, statuts sociaux, corporations et acteurs collectifs. La dimension psychosociologique importe tout autant, puisqu’il est difficile d’étudier des processus de professionnalisation en cours sans prendre en compte les dynamiques personnelles – quête de place, de sens, d’identité, d’autonomie – et interpersonnelles. L’approche psychosociologique convient aussi aux attentes des acteurs lorsqu’ils cherchent des outils à la fois pour comprendre et pour agir, que ce soit dans le registre des stratégies individuelles de survie ou dans des situations d’intervention ou de pilotage des transformations au sein d’un service, d’un établissement, d’une équipe. Le paradigme de l’intelligence au travail incite à bien distinguer ce qui est dit par les règles et la régulation effectivement exercée dans l’action (De Montmollin, 1984 ; De Terssac, 1992, 1996 ; Hachuel, 1996 ; Jobert, 2000).

Les incidences de chacune des transformations évoquées plus haut sur la professionnalisation des métiers de direction constituent une problématique de recherche en soi. On peut, à titre d’exemple, en évoquer d’autres, qui sont des enjeux à la fois théoriques et pratiques :

- 1) Qui a intérêt à la professionnalisation des chefs d’établissements ? On peut faire l’hypothèse que ce processus se heurte tant à l’ambivalence des principaux acteurs concernés qu’à la résistance de l’administration. La professionnalisation résulte de stratégies convergentes ou contradictoires, de luttes de classements et de territoires (Crozier, 1970 ; Crozier & Friedberg, 1977). Quelles sont les dynamiques à l’œuvre en Suisse Romande ?
- 2) La culture de l’évaluation qui devient omniprésente dans les systèmes éducatifs et sociaux renforce-t-elle la professionnalisation, ou contribue-t-elle au contraire à la ralentir, l’obligation de résultats et l’obsession de la mesure conduisant les divers acteurs à se protéger derrière les procédures ? (Pelletier, 1998 ; Dejours, 2003 ; Strittmatter, 2004).

- 3) Les chefs d'établissement pensent-ils leur autonomie selon le mode de l'*empowerment*, d'un devoir accru de leadership et de rendre compte, voire de responsabilisation au niveau du système ? Revendiquent-ils une expertise déployée à ciel ouvert, justifiée sur la base d'une compétence et d'une argumentation professionnelles ? Ou la perçoivent-ils plutôt selon le mode d'une surcharge et en même temps de déqualification croissante, ce qui pourrait les inciter à contribuer à l'opacité des pratiques, à une impunité sans risques, à des compromis de contrebande et au déclin – à terme – des institutions ? (Derouet, 1992).
- 4) Quelles compétences nouvelles, individuelles et collectives les chefs d'établissement mettent-ils en œuvre dans le développement de la qualité, respectivement dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques de pilotage, la négociation, l'accompagnement et l'évaluation des innovations, ordinaires ou non ? (Bonami, 1996 ; Alter, 2000 ; Van Zanten, 2001)
- 5) Comment les systèmes gèrent-ils les crises identitaires, les déstabilisations, les désinvestissements et autres souffrances issues des recompositions du champ des métiers de l'éducation et des savoirs de référence ? (Dejours, 1998 ; 2007)
- 6) En quoi les nouveaux modes de régulation de l'éducation modifient-ils les stratégies des acteurs (chefs d'établissement, collaborateurs, décideurs politiques, usagers) ? (Dutercq & Lang, 2001 ; Lessard, 2000 ; Maroy, à paraître)

Toutes ces questions forment l'arrière-fond du travail qu'exercent et que vivent actuellement les directions d'écoles ou d'établissements sociaux et socio-sanitaires. Pour entrer dans l'intimité de l'activité finalement réalisée, nous avons besoin de fixer un cadre conceptuel initial, que l'analyse aura bien sûr vocation à interroger, enrichir, complexifier, voire à transformer.

2.3.3 Entrées conceptuelles

Nous avons dit en commençant que nous souhaitions nous arrêter sur le travail tel qu'il est ordinairement effectué, tel que le vivent les intéressés et tel qu'il évolue au carrefour des initiatives des acteurs et des contraintes extérieures. Il faut en conséquence spécifier ce que désignent (1) le travail analysé, (2) les tâches que les personnes doivent ou se donnent à assumer, (3) les problèmes qu'elles rencontrent et/ou disent rencontrer. Nous allons le faire en conceptualisant tour à tour ces trois entrées.

- *Le travail et son analyse*

Quel est le travail des chefs d'établissements ? Ce métier est souvent considéré par les directeurs eux-mêmes comme indéfinissable. Bien sûr, les contours empiriques de la profession de chef d'établissement comme ceux de n'importe quelle profession de cadre, sont immatériels. Que fait un cadre ? Nous n'irons pas jusqu'à dire comme Cousin (2004) que ce travail n'est pas observable. Mais force est de reconnaître qu'il est difficile à saisir, à quantifier, et même à qualifier. Quelles sont les difficultés ?

Ce travail souvent mental (donc difficile à observer), relationnel (comportant des activités que l'on assimile difficilement à du travail : discuter, boire un café, partager un repas, téléphoner, se déplacer), est aussi *perlé*, c'est à dire qu'il se compose d'une quantité de tâches apparemment dépourvues de cohérence, fragmentées, nombreuses, diverses, brèves, dissociées dans le temps et dans l'espace et en partie invisibles à l'œil nu (Mintzberg, 1982 ; Faïta, 1995 ; Schwartz, 2004).

Il est tellement émiété, que dans le cas des chefs d'établissements scolaires, Barrère (2006, p. 43) note que les directeurs sautent du coq à l'âne quand ils décrivent leur activité et se perdent dans leurs propres narrations. Cependant, cette spécificité n'a rien de très original : la plupart des métiers « professionnels » sont ainsi définis : conceptuels, relationnels et discontinus. Mais certains disposent d'une identité intellectuelle forte, articulée autour d'un corps de savoirs constitués (une discipline, une pratique traditionnelle ou fortement normée, comme la médecine, la gestion ou l'informatique). Le directeur d'établissement ne dispose pas d'un tel corpus de connaissances. Quels sont alors les principes unificateurs de sa pratique ? Les directeurs accordent beaucoup d'importance au fait d'avoir de la personnalité (Gather Thurler, De Rham & Progin, à paraître) et ils donnent un rôle central à l'expérience, ce qui revient à dire qu'ils n'y a pas (ou qu'ils n'ont pas reçu jusqu'ici) de corps de savoirs théoriques satisfaisants.

La plupart, pour ne pas dire la totalité des directeurs d'établissement ont eu une évolution professionnelle « incrémentale » : partis du métier de base (enseignant, éducateur, travailleur social), ils ont pris des responsabilités (doyen, coordinateur, responsable d'équipe, etc.). Ce qui les a souvent aidés à se séparer progressivement de cet ancien statut, avec sa responsabilité relativement limitée, ses horaires fixes, et son activité directe. Ils ont dû apprendre la responsabilité étendue, les horaires envahissants et surtout, l'action indirecte, admettre que le travail des chefs d'établissements est un travail de manipulateur de symboles (Barrère 2006). Le temps de l'activité directoriale est complexe : il ne s'agit ni d'une activité de flux complètement continue, ni de tâches complètement discrètes, mais d'une activité alternant trois niveaux : flux, urgences et projets (ibid.). Il faut donc circuler entre ces trois temporalités : la temporalité cyclique des flux ; la temporalité courte des urgences ; la temporalité longue du projet. Comment les directeurs font-ils pour circuler entre ces registres ? Comment mettent-ils de l'ordre dans leur travail afin certaines tâches n'envahissent pas toutes les autres ? C'est une des questions que nous chercherons à traiter : les quelques enquêtes que nous avons déjà menées nous ont fait percevoir des stratégies d'ajustements permanents et des sortes de ruses et de bricolages pour passer d'une couche temporelle à l'autre : charger ses secrétaires de tâches hors de leur cahier des charges, prévoir les urgences, fabriquer des trous dans les emplois du temps des collaborateurs, etc.

Même l'activité industrieuse la plus technique n'est jamais pur suivi de procédures pensées « avant et sans la personne qui travaille » (Schwartz, 2004, p. 65). Les prescriptions ménagent toujours des vides normatifs que le travailleur doit remplir : c'est ce que Schwartz désigne sous le nom de *renormalisation*. Le travail réel est ensuite toujours interprété et personnellement incarné (Mehan 1982 ; Hugues, 1996 ; Clot, 1999), au point que l'ergonomie distingue systématiquement travail prescrit et travail réel, réalisé effectivement. Le travail prescrit (ou encore ce qu'on désigne par *tâche* ou mode opératoire prescrit) est établi à partir de situations théoriques, standardisées et stabilisées, alors que les situations réelles rencontrées par les travailleurs sont infiniment variables et soumises à des aléas (et sollicitent, en guise de réponse, son *activité*). Plus fondamentalement, le travail prescrit est de l'ordre du discours, alors que « travailler implique de sortir du discours pour se confronter avec le monde. Le mot n'est pas la chose, et il va falloir que quelqu'un 'se la farcis' la chose » (Davezies, 1993, p.36).⁴ Dans le cas du travail des directeurs

⁴ Les notions d'*investissement subjectif* ou d'*intelligence au travail* recouvrent le « quelque chose en plus » qu'apporte le travailleur pour combler l'écart entre réel et prescrit, qu'il s'agisse de rendre les règles applicables malgré la singularité des situations ou de pallier leur manque ou leur inadéquation par réajustements, réaménagements. L'analyse de l'activité part ainsi du postulat que tout sujet actif produit de l'intelligence par le fait même qu'il se doit de répondre à un réel qui résiste. Il ne s'agit plus de *dire* mais de *faire*, quelles que soient

d'établissement, la part de renormalisation est énorme : par rapport à leur métier de base (enseignant, éducateur, etc.) les directeurs doivent avant tout apprendre la différence entre responsabilité et activité. La fonction de direction peut d'ailleurs être définie comme un métier dans lequel la première dépasse largement la seconde. Il faut alors déléguer les tâches, mais la division du travail est souvent impossible lorsque la fonction directoriale est nouvelle. D'une part, parce que bien souvent la fonction est créée sans ou avec très peu d'appui administratif, mais aussi parce qu'au départ, le nouveau directeur tend à vouloir garder une emprise sur les opérations même les plus mécaniques, pour en saisir les enjeux. Il a donc tendance à les effectuer avant de les déléguer, sans compter le fait que son personnel attend bien souvent du nouvel arrivé qu'il assume aussi les basses œuvres, montrant par là son utilité. C'est le cas même de tâches tout à fait techniques comme la dactylographie, ou plus « sensibles » comme la gestion individualisée des situations familiales difficiles. La délégation est donc très progressive. Au total, le travail du directeur apparaît comme la *matrice* du travail du personnel : une fois que ce travail a fait l'objet d'une première appropriation par le directeur, il devient celui d'un autre.

Sur cette base, le chef d'établissement se construit sa propre division personnelle des opérations à mener. Dans le cas des directeurs de collèges et lycées français, Barrère (2006) identifie par exemple trois grands domaines, par ordre de valorisation progressive : 1. Le travail *administratif* est le travail dévalorisé, « le « sale boulot » (Hughes, 1996), qui tend à « envahir », à échapper au contrôle du directeur. On pourrait le définir comme *le travail qui empêche de travailler*, celui qui concerne essentiellement le rendre-compte ou la « remontée de données », mais aussi les courriers, les messages électroniques, les transmissions de directives aux enseignants, etc.⁵ 2. Le travail *relationnel*, qui est mieux considéré ; il s'agit des rencontres formelles (rendez-vous et réunions jugés plus ou moins utiles ou protocolaires) et des relations informelles (tournée des installations, discussions impromptues, réception en urgence pour la gestion des conflits, etc.). Il s'agit aussi de l'activation des réseaux de relations pour régler des problèmes, obtenir des avantages. 3. Enfin le travail de *décision*, qui est le plus apprécié. Il se partage entre les microdécisions nécessaires au fonctionnement cyclique de l'établissement (emplois du temps, composition et attribution des missions, etc.) et les grands choix « politiques », « prospectifs », « visionnaires », liées la plupart du temps à des projets. Cette typologie correspond *grossièrement* à des formes de communication par ordre de dématérialisation progressive (administratif = écrit ; relationnel = oral ; décisions = mental) et véhicule des valeurs morales : les directeurs rencontrés ont le sentiment qu'ils font leur vrai travail de directeur lorsqu'ils se consacrent à décider, à trancher, alors que le travail administratif les empêche d'avancer et d'être disponible pour autrui. Le découpage et l'organisation fonctionnelle des « choses à faire » sont dès lors vécus comme des priorités.

les problématiques que l'on rencontre. Il ne s'agit pas d'appliquer *stricto sensu* les consignes préétablies, il s'agit au contraire d'interpréter, d'improviser, de ruser. Du point de vue du professionnel, vivre son rapport au travail, c'est faire quotidiennement l'expérience de cet écart. Dès lors, la question se pose : comment se débrouille le professionnel, comment joue-t-il entre les différentes prescriptions, et plus généralement, comment fait-il réellement pour gérer efficacement la multitude des composantes des situations de travail ?

⁵ Selon les acteurs interrogés lors de notre pré-enquête, ce domaine occuperait 40% du temps total de l'activité.

- *Le travail organisé sous forme de dossiers*

Certains auteurs se sont interrogés sur la capacité de la notion de *dossier* à représenter une *unité de découpage et d'organisation du travail des cadres* (Tourmen & Mayen, 2007). Peut-on envisager toute l'activité des dirigeants d'établissement à partir de la notion de « dossier » ? D'un côté non, parce que tout le travail du dirigeant n'est pas « objectivé » sous forme de dossiers ; de l'autre oui, parce que le dossier est un opérateur logique du travail de dirigeant. Il y a le travail « sans dossier » qui est soit trop objectivé (ritualisé) pour nécessiter un dossier, soit au contraire trop ineffable ou volatile pour être (encore ?) traité comme un dossier. Pour constituer un dossier, il faut que le travail à effectuer soit susceptible d'un « suivi » au cours du temps. C'est une définition de l'objectivité : l'objet se maintient durablement. Mais cela signifie aussi que ce suivi est problématique : il n'est pas scandé par des rites. Son objectivité, son cadre, sont imparfaits. Cela peut-être parce qu'il s'agit de tâches nouvelles, à définir. Cela peut-être parce que les acteurs concernés ne se rencontrent que de manière discontinue. Le dossier est alors un substitut de la co-présence physique, il est de l'intersubjectivité, autre définition de l'objectivité.

La réflexion sur ce qu'est un dossier est essentiellement menée par des professionnels de la documentation (Cotte, 2002 ; Mas & Gagnon-Arguin, 2004) qui conçoivent le dossier comme un ensemble documentaire, rassemblé ou éparpillé, matériel ou virtuel, susceptible d'une conservation ou d'une destruction, mais en oubliant les aspects sociaux ou psychologiques de la gestion « par dossier ». Un dossier, lorsqu'il apparaît à la fin du 19^e siècle dans les entreprises, est un mode d'organisation de l'information qui s'oppose au registre, cahier sur lequel l'information doit être reportée manuellement et dans l'ordre chronologique, narratif. Dans un dossier, on peut rassembler des documents hétérogènes, par une simple décision : parce qu'on a décidé qu'ils faisaient partie du même ensemble. C'est donc au sens propre un « fourre-tout », ce qui lui donne toute sa souplesse mais demande en même temps un énorme déploiement de réflexion technologique pour le domestiquer. Le dossier obéit à des nomenclatures, des principes de rangement et de classement, des alignements physiques (classeurs) et logiques (bases de données). Il constitue ce qu'on appelle de l'information *consignée*. Ce qui nous intéresse ici, c'est le dossier « ouvert », le dossier qui n'est pas classé, celui qui traîne sur le bureau, qu'on ouvre régulièrement dans l'ordinateur, celui qui s'échange fréquemment entre le directeur et ses collaborateurs, et dont le contenu n'est pas fixé.

En fait un dossier ouvert est typiquement ce que l'on appelle un « objet intermédiaire ». (Vinck, 1999) une sorte de prototype. Lorsqu'il aboutit, il n'est plus. Sa raison d'être est cet aspect intermédiaire. L'objet intermédiaire est un objet dans lequel les chercheurs investissent volontairement peu de théories *a priori* pour en observer les manifestations empiriques. Le dossier est ce qui donne cohérence à l'action discontinue et parfois incompréhensible du dirigeant. Telle conversation anodine, telle réunion, telle dispute, tel arrangement peuvent être renvoyées à un dossier, prendre sens grâce à lui. Comme tout découpage du réel, le découpage de l'action en dossiers n'est jamais neutre. Il suppose toujours une hiérarchie des priorités. Le premier apprentissage que le nouveau dirigeant devra faire est d'ailleurs justement celui de la priorisation du travail (Dubet, 1999). Et sur quoi s'appuierait cette notion de priorité s'il n'y avait, pour la signifier, la forme *dossier* ? Le dossier est en réalité l'une, et peut être la principale forme symbolique manipulée par le dirigeant pour agir sur le fonctionnement. C'est une très bonne entrée pour évaluer les compétences émergeant du terrain, la mise à l'épreuve d'un directeur chargé en permanence de « faire ses preuves ».

- *Le travail vécu sous forme d'épreuves*

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 acceptations. Boltanski et Thévenot (1991), puis Derouet pour l'école (1992), 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, 2004), puis Barrère pour l'école (2004, 2006), parlent de l'épreuve comme d'un défi que le sujet doit relever, affronter, 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.

En nous référant à Martuccelli et à Barrère, nous concevons le directeur d'établissement comme un *acteur* qui affronte ainsi des problèmes, des obstacles, des tensions. Les épreuves – qu'elle nomme *épreuves subjectives* – sont définies en tant que difficultés qui naissent dans des contextes scolaires et sociaux différenciés et qui sont surmontés ou non par les personnes. Le travail de ces directeurs – que ce soit dans l'enseignement ou dans d'autres domaines – sera donc conçu comme le lieu d'une épreuve qui chaque fois naît de l'écart entre une définition idéale du métier et ce que la réalité autorise. De manière proche, nous postulons que dans le milieu scolaire et social qui sera notre terrain d'investigation, 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. Nous faisons l'hypothèse que ces épreuves sont en grande partie générées par les contradictions et dilemmes qui sont inévitablement générés par la transformation permanente du système, qui ne laissent pas une grande marge de manœuvre aux professionnels refusant d'exécuter les injonctions souvent paradoxales.

Lors de leur entrée dans le métier, les chefs d'établissements auront à affronter une série de 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* » (Pelletier, 2006), qui veut porter toute la charge de l'équipe sur son dos ; supporter le franchissement incessant de la frontière entre temps privé/temps professionnel (Gather Thurler, De Rham & Progin, à paraître). 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 auront des manières différentes de vivre et d'affronter ces épreuves.

Les épreuves subjectives font donc partie des conditions incontournables de l'exercice du métier ; et elles produisent un effet tout à fait objectif, en transformant sa personnalité et en développant, *nolens volens*, ses compétences. Insister sur les épreuves et sur la subjectivité de leur vécu 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 de ce métier. Mais elle a en même temps le défaut de dresser un tableau assez noir, d'insister sur la souffrance, bien réelle certes, des cadres au travail,

souffrance qui a été largement décrite pour d'autres professions durant les dernières années (Dejours, 1993, 2007).

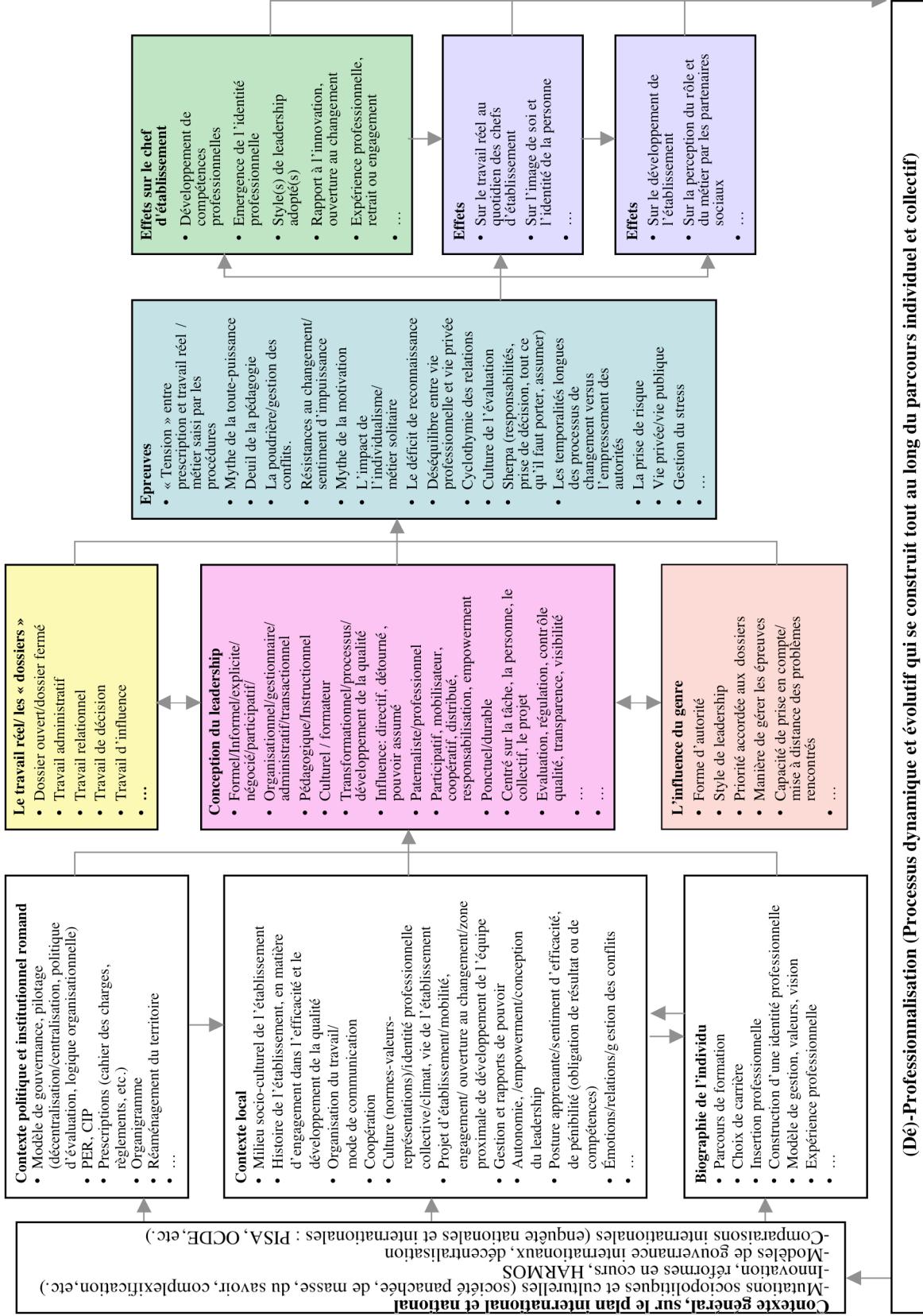
L'avantage de l'approche d'une profession à travers les épreuves consiste à notre avis à écrire son *histoire de vie collective* en fonction des récits individuels des répondants. Comme le souligne Martuccelli (2006), l'épreuve désigne en effet une problématique historique commune à laquelle la plupart des acteurs de même statut sont – inégalement – confrontés. Elles sont réparties au niveau des individus, mais leur organisation et leur succession ne sont pas arbitraires au niveau collectif. Il s'agit donc 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 » 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).

2.3.4 Le cadre conceptuel

L'intérêt essentiel de notre approche consiste à identifier la manière dont *travaillent* les répondants, et notamment les moments où ils sont contraints d'empoigner leurs *dossiers* et d'affronter les *épreuves* qui leur sont imposées. Il ne s'agit donc pas de considérer l'identification des dossiers et ces épreuves 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 cette recherche devraient ainsi contribuer, d'une part, à repenser et restructurer les modalités de gestion des ressources humaines que représentent les chefs d'établissement et, d'autre part, à enrichir et si nécessaire à réorienter les dispositifs de formation. Le schéma de la page suivante propose une synthèse, sous forme graphique, des principales dimensions étudiées dans le cadre de la future recherche : les facteurs-clé ou les variables-clé, et les relations présumées entre elles. Certaines relations sont purement *logiques* (par ex. l'idée que le contexte politique et organisationnel exercera une influence sur le contexte local et s'asso-s'associera ensuite avec la biographie de l'individu pour influencer son organisation des dossiers, voir sa vision du leadership ; enfin, que la manière dont les individus parviennent oui ou non à organiser leurs dossiers contribue à l'émergence de tel ou tel leadership, etc.). D'autres énoncés se fondent sur des théorisations et les recherches empiriques antérieures, qui nous ont incités à définir nos entrées conceptuelles et les variables inscrites dans les différentes « boîtes » : dossiers, dimensions du leadership, épreuves, influence du genre sur l'autorité exercé, le style adopté en matière de leadership, le choix des dossiers, priorité accordée à la rationalité ou à l'émotion..., sachant que ces variables sont sujettes à évolution, au gré des analyses et remaniements successifs.

Il y aurait sans doute autant de manières de représenter les variables principales, indépendantes et dépendantes qu'il y a de variables concevables, mais il s'agit évidemment d'une transposition de nos questions et hypothèses de recherches dans l'état actuel, suite à l'analyse de notre première génération de données. En nous référant à Huberman & Miles (2003), nous ne voulions pas aboutir à un cadre conceptuel « sans risque », c'est-à-dire celui qui identifie des variables à un niveau très global et prévoit d'emblée des interdépendances partout. Ceci reviendrait finalement à ne prendre aucune décision de centration et de délimitation de données, se contentant d'aller sur le terrain au hasard pour voir ce que le site peut « raconter ».

Cadre conceptuel évolutif de la recherche



Pour terminer, insistons également sur le fait qu'il s'agit d'un cadre conceptuel « évolutif », que nous adapterons évidemment, dans la tradition de la *théorie fondée*, au gré des résultats de nos analyses des données du terrain, et au fur et à mesure qu'apparaîtront les chevauchements et contradictions qui nous contraindront à repenser les chaînes causales et les interdépendances. À noter, enfin, que le cadre conceptuel intègre également les recherches conduites dans le cadre de plusieurs programmes d'études (doctorat, mémoires) et intégrera donc les divers aspects que les doctorants et les étudiants se proposent d'approfondir.

2.4 Méthodes

2.4.1 Méthodologie qualitative inscrite dans le courant de la « *grounded theory* »

L'orientation de notre recherche nous amène à adopter une méthodologie qualitative défendue par des auteurs tels qu'Huberman & Miles (2003). Nous nous inscrivons en outre dans le courant heuristique de la « *grounded theory* » qui préconise une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité par les acteurs (Glaser & Strauss, 1967). Ce courant repose sur le postulat selon lequel il s'agit de développer la théorie en partant des représentations aussi bien que des pratiques des acteurs, puisque ces derniers construisent *leur* réalité (Berger & Luckmann, 1966). C'est pour cela que le cadre conceptuel ci-dessus s'appuie partiellement sur les catégories émergeant d'une pré-enquête commencée en 2007 (cf. tableau « échantillon » ci-dessous).

2.4.2 Récolte de données

Pour saisir le travail du chef d'établissement doit-on procéder par une description fine et détaillée des tâches ou demander aux principaux concernés de déterminer un certain nombre de sous-ensembles ? Deux problèmes contradictoires se posent. D'une part, l'analyse des pratiques aboutit généralement à une collections de tâches banales, disparates et dont le sens n'est pas toujours apparent : téléphones, conversations, mail, relecture de PV, réunions, saisie de données, déplacements, etc. En revanche, demander aux directeurs de faire des découpages en fonction du sens qu'ils accordent à certaines « familles » d'activités risque d'aboutir à quelques catégories floues, oubliées des contingences réelles du métier.

Il nous semble qu'il n'y ait pas d'autre manière pour appréhender ce travail que de l'attaquer sur les deux fronts, l'analyse et la synthèse. C'est ainsi que nous avons dès la pré-enquête combiné plusieurs outils : le *semainier* et le *shadowing* d'une part, les *dossiers* et les *épreuves* d'autre part.

Le *semainier* et le *shadowing* sont des instruments plutôt analytiques. Le *semainier* consiste à demander à un directeur de remplir son emploi du temps heure par heure au cours d'une semaine de référence. Cela permet de faire apparaître, y compris aux yeux du directeur lui-même, les multiples petites tâches invisibles, fragmentées souvent oubliées aussitôt faites. Avec la technique du *shadowing* le chercheur devient *l'ombre* (« *shadow* ») du sujet observé, qu'il suit dans tous ses déplacements. Cette technique est certes coûteuse en temps (nous prévoyons plusieurs jours de *shadowing* par sujet consentant à l'expérience) et nécessairement limitée à un petit nombre de sujets. Elle permet toutefois d'observer des faits que les directeurs ne mentionneraient pas pour

diverses raisons, notamment parce qu'ils leur paraissent excessivement triviaux.⁶ Au contraire, les dossiers et les épreuves sont des constructions de pans entiers de l'activité directoriale. La visualisation des *dossiers* consiste à demander à un directeur de tracer le schéma des « dossiers » qui l'occupent. Le terme « dossier » est volontairement laissé dans le vague : il peut aller du plus matérialisé et fermé (un classeur bien identifié) à une simple métaphore (le dossier désignant alors une « préoccupation » du directeur, sans qu'il y ait de formalisation). Entre ces deux extrêmes, on trouve des supports divers (répertoires sur le disque dur, chemise ouverte sur la table, etc.). Quoiqu'il en soit nous considérons toujours le dossier comme une tentative, notamment de la part des conseils de directions ou des directeurs, mais aussi d'autres instances (administration, cantonale, municipalités, collectifs divers, etc.), de *construction sociale* des problèmes « techniques » et *d'objectivation* du travail. Les *épreuves* (Martuccelli 2006, pp. 19-26), sont conçues comme un outil pour envisager la manière dont les directeurs éprouvent leur travail, lui donnent du sens. C'est donc aussi un outil de synthèse, mais sur le versant *subjectif*.

Pour y parvenir, nous avons opté pour une démarche en plusieurs phases :

- a. entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2003), qui invitent un large échantillon de chefs d'établissement (débutants et chevronnés) à décrire leur travail, leur expérience, leurs modes de pensée et d'action, enfin les dossiers et épreuves qui ont marqué ou continuent à marquer leur vie professionnelle ;
- b. observations directes non participantes d'un échantillon réduit de ces répondants, selon la technique du *shadowing*, afin de pouvoir observer comment ils *font* et *se comportent* dans leur quotidien professionnel ;
- c. une nouvelle série d'entretiens compréhensifs et individuels (dans une perspective d'auto-confrontation), qui invitent les personnes observées à réfléchir sur les éléments mis en lumière au gré des observations ;
- d. validations collectives auprès de plusieurs groupes de référence.

2.4.3 Échantillon

Selon Huberman & Miles (2003), le mode de constitution de l'échantillon dans une recherche qualitative est fonction des objectifs de recherche, et ne cherche donc pas la représentativité statistique qui est habituellement recherchée dans une approche quantitative. L'objectif est d'obtenir un échantillon d'interlocuteurs qui ont un vécu professionnel marquant, une caractéristique ou une expérience particulière à analyser, permettant de comprendre des processus et de capter la variabilité des comportements sociaux. Dans notre recherche, la taille de l'échantillon est également déterminée par la durée des entretiens et des observations sur le terrain (« shadowings » ci-après), qui se sont avérées onéreuses mais fort utiles pendant les deux études exploratoires. Les données récoltées nous sont apparues d'une telle richesse qu'il ne paraît guère opportun de revoir nos options méthodologiques. Nous optons donc pour un échantillon de taille moyenne. Même dans cette dimension, la démarche exigera un investissement important et des ressources adéquates, qui seront évoquées dans la section consacrée aux coûts. Il nous semble par contre que l'échantillon prévu – ainsi que les démarches de validation programmés – nous permettront de prendre en compte la variabilité nécessaire des terrains observés et d'obtenir des résultats d'un niveau élevé de validité et de fiabilité.

⁶ Sachant bien entendu que l'observateur n'est jamais invisible (Berthier, 1996, p.13), ni neutre (Beaud & Weber, 1998).

Échantillon prévu de la recherche

Phases	Site	Fonction des répondants	Nb de répondants / entretiens
1 ^{ère} phase exploratoire 2007 Entretiens uniquement	Genève	Directeur Secondaire 1	3
2 ^e phase exploratoire 2008 Entretiens, shadowings & autoconfrontation	Genève	Directeur Primaire	5, dont 4 shadowings & autoconfrontations
	Genève	Directeur Secondaire I	3, dont 3 shadowings & autoconfrontations
	Vaud	École obligatoire	6 dont 4 shadowings & autoconfrontations
	Romandie	Directeur établissements sociaux	2, dont 1 shadowing & autoconfrontation
Total 2 ^e phase exploratoire :			16, dont 12 shadowings & autoconfrontations
Recherche romande 2009-2011 Entretiens & shadowing	Genève	Directeur Primaire	10, dont 4 shadowings & autoconfrontations
	Genève	Directeur Secondaire U	10, dont 4 shadowings & autoconfrontations
	Vaud	École obligatoire	20, dont 8 shadowings & autoconfrontations
	Romandie	Directeur établissements sociaux	20, dont 8 shadowings & autoconfrontations
Total			60, dont 24 shadowings & autoconfrontations
Validation type A auprès du groupe d'accompagnement (GA), qui réunira des représentants de divers milieux de praticiens.			Printemps 2009 – Printemps 2011
Validation type B auprès d'un échantillon des directeurs interviewés & suivis en shadowing et autoconfrontations			Printemps 2010
Validation type C auprès d'un échantillon de directeurs hors de l'échantillon et représentatifs pour la Romandie			Automne 2010

2.4.4 Responsabilité individuelle et collective des chercheurs impliqués

En référence aux *codes éthiques* valables dans leurs institutions respectives, les requérants s'engagent à en respecter les clauses suivantes : a) le respect des droits fondamentaux et le consentement libre et éclairé des sujets partenaire de la recherche ; b) le respect de leur sphère privée (désidentification complète des données dès leur récolte et transcriptions) ; c) utilisation exclusive des informations à des fins scientifiques et de développement du système, avec le refus systématique de les communiquer à des supérieurs hiérarchiques à des fins d'évaluation ; d) restitution et validation systématiques des résultats de la recherche aux sujets concernés ; e) incitation de tous les membres du collectif CADRE à s'engager dans la posture éthique adoptée.

2.5 Travail avec les partenaires du terrain

Un partenariat avec le terrain fait partie intégrante d'un projet de recherche comme le nôtre, dont l'approche qualitative doit inclure une validation constante auprès des partenaires concernés. Dans ce sens, nous allons constituer un « Groupe d'accompagnement », composé par les représentants d'un certain nombre d'associations/institutions concernées.

Ce Groupe d'accompagnement (GA ci-après) aura comme rôle de :

- suivre l'évolution de la recherche, en contribuant à l'affinement progressif du cadre conceptuel et en discutant de l'appropriation des méthodes de recherche.
- faciliter l'accès au terrain, grâce à l'information et à la sensibilisation des professionnels retenus par l'échantillonnage, concernant le bien-fondé et l'agenda de la recherche.
- contribuer à la diffusion des résultats de la recherche, en informant régulièrement les acteurs du terrain de ses avancées et en les encourageant à discuter des résultats et à faire part de leurs résultats, quant à leur pertinence, applicabilité, voire aux changements à opérer sur le terrain pour assurer leur mise en œuvre.

L'implication du partenaire de terrain consiste à :

- participer aux séances du GA (au maximum 2 à 3 séances par année) ;
- contribuer dans la mesure de ses disponibilités au déroulement de la recherche (accès au terrain, sensibilisation des collaborateurs, etc.) ;
- s'impliquer dans une lecture critique et constructive des résultats successifs et dans la détermination des régulations nécessaires en vue des prochaines étapes de la recherche ;
- s'engager dans la diffusion des résultats de la recherche.

Tant dans le champ scolaire que dans celui du travail social, le choix des partenaires de terrain est réfléchi en fonction de la configuration romande des différentes associations professionnelles des directeurs et directrices d'institutions.

L'échantillonnage des directeurs d'institutions sociales et socio-sanitaires sera déterminé en étroite collaboration entre la HETS et des représentants de l'ARFODIS, afin d'assurer une certaine représentativité au niveau des types d'institutions, des expériences professionnelles, des niveaux de formation et et des localisations cantonales.

2.6 Importance des travaux projetés

La recherche CADRE est conduite dans deux domaines différents : le premier scolaire, le deuxième social et socio-sanitaire. Ceci implique des insertions différentes des chercheuses et chercheurs concernés (Université de Genève, HEP-VD et HETS-GE), avec deux demandes parallèles de financements adressées au Fonds National Suisse. Nous avons cependant décidé de rédiger un plan de recherche commun, tout en répondant aux exigences des sources de financement respectives. Pour cette raison, ce chapitre 2.5 a été partagé en quatre sous-chapitres que voici :

2.6.1 Importance des travaux projetés pour les partenaires du terrain

En Suisse romande, les configurations des systèmes institutionnels sont multiples et en pleine évolution. Pour de nombreuses raisons, les « perméabilités » entre les domaines de l'éducation, du social et de la santé restent encore très faibles dans le domaine de la recherche, de la formation et du développement. Ces domaines sont pourtant pilotés selon des principes de gouvernance semblables : redéfinition de standards de performance, décentralisation, globabilisation des modes d'évaluation, accent mis sur la professionnalisation des travailleurs, notamment des cadres. Dans ce contexte complexe – qui connaîtra sans doute une évolution importante dans les années à venir - il devient alors urgent de construire une meilleure connaissance des réalités du travail des divers acteurs. Il paraît notamment utile de constituer une base empiriquement fondée tant pour l'élaboration de futurs référentiels de formation, que pour des profils professionnels à partir desquels déterminer des critères d'évaluation des cadres. Le parti pris par CADRE consiste à vouloir développer une vision cohérente du travail réel des directrices et directeurs dans des types d'institutions à la fois différentes et semblables, considérant que c'est une condition nécessaire pour dépasser les contraintes et les coutumes habituelles, empêchant souvent le dégagement d'un noyau commun de la fonction et de ses incidences sur la professionnalisation et la formation des acteurs concernés.

Contrairement à d'autres démarches quantitatives/ou et souvent purement descriptives en cours (enquête de CURAVIVA dans le domaine de la santé sociale, définition d'un profil des cadres scolaires par la CDIP), notre recherche qualitative et ethnographique part de l'idée que l'évolution des métiers de direction et leur professionnalisation s'inscrivent dans un contexte, avec des conditions et des implications démographiques, politiques et économiques propres, qu'il convient d'identifier et d'analyser finement avant de procéder à l'élaboration de référentiels de formation ou de dispositifs d'évaluation des cadres.

2.6.2 Importance des travaux projetés pour le monde scientifique

Comme nous l'avons déjà montré (cf. chap. 2.1), de nombreuses recherches internationales mettent l'établissement et donc son directeur, au cœur de l'action et des contraintes. Il est en même temps frappant de constater que la plupart de ces recherches se concentrent sur des entrées conceptuelles avant tout socio-politiques : liens entre les nouvelles formes de gouvernance de l'action publique, le rôle et les obligations des directions au sein d'institutions à la recherche d'une meilleure efficacité. Il existe certes des amorces d'une entrée conceptuelle plus émergente, qui vise à identifier les effets de l'écart entre travail prescrit et de travail réel des directions, notamment si l'on pense aux récents travaux anglo-saxons sur le « system leadership » (Hopkins, 2008). S'ajoute à ceci que les recherches systématiques et approfondies dans ce domaine sont inexistantes en Suisse Romande, et peu courantes en Suisse Alémanique, ce qui entraîne une présence helvétique plutôt réduite dans les débats internationaux émergeants.

Nos deux études exploratoires ont par ailleurs démontré que l'entrée par le travail et son analyse, sa centration sur l'organisation du travail sous forme de dossiers et, enfin, son postulat d'une identité des directions forgées par les épreuves constituent un fil conducteur novateur et prometteur. Car l'intelligence fine des transformations contemporaines exige une approche systémique, interactionniste et psychosociologique, qui s'avère indispensable lorsqu'il s'agit d'identifier l'impact des diverses transformations sur la professionnalisation des métiers de direction.

2.6.3 Intégration d'assistants doctorants et d'étudiants en fin d'études

Dès sa phase exploratoire, le collectif CADRE avait prévu d'accueillir des doctorants et étudiants en fin d'études (mémoire) et de leur permettre d'inscrire leurs propres recherches dans la problématique de l'analyse du travail réel des directions d'établissements scolaires et sociaux. Actuellement, 4 doctorants et 5 étudiants participent au dispositif de recherche. Une telle insertion leur offre une bonne antidote contre le sentiment de solitude et leur permet de bénéficier des apports d'autres experts que leur directeur de thèse/de mémoire. Mais elle les incite également à se familiariser avec des concepts et des approches méthodologiques qui leur seraient peut-être parus trop ambitieux s'ils travaillent seuls.

Il est à espérer que cette démarche contribue – bien que modestement – à la formation d'une relève qui sache non seulement collaborer dans un perspective pluridisciplinaire et pluriinstitutionnelle, mais également s'attaquer à aux problématiques complexes et difficilement maîtrisables en solo qui caractérisent la société actuelle.

2.6.4 Transfert des résultats

Comme nous l'avons dit, la vocation première de cette recherche est de produire des connaissances pour la conception des dispositifs de formation et d'enseignement actuels et futurs. Mais les expériences antérieures (Huberman & Gather Thurler, 1991) ont montré que le transfert des résultats ne doit pas être uniquement planifié au bout de la recherche. Il faut prévoir dès le début de la recherche une implication d'acteurs-clé appartenant aux publics intéressés, afin de permettre à ceux-ci de se familiariser avec les questions de recherche, de comprendre les résultats successifs et d'imaginer des possibilités de transfert dans leurs pratiques respectives.

La constitution d'un groupe d'accompagnement réunissant des partenaires provenant de différents milieux éducatifs, sociaux et socio-sanitaires, ainsi que les deux vagues successives de validation prévues tant avec une partie des répondants qu'avec des représentants de la communauté des praticiens concernés vont dans ce sens.

Nous avons en outre prévu d'organiser un colloque romand durant lequel les résultats seront présentés à un large public. Et, bien évidemment, une série d'interventions lors de colloques internationaux et des publications (livre, articles scientifiques et contributions dans des revues professionnelles). Enfin, nous comptons utiliser très rapidement les résultats de nos recherches dans le contexte des formations et enseignements dans lesquels nous collaborons.

2.7 Calendrier 2009 - 2011

Nous pensons pouvoir travailler dans un calendrier assez serré (voir tableau à la page suivante), dans la mesure où nous comptons conclure la deuxième phase exploratoire en mars 2009. En principe, nous comptons nous engager dans la phase centrale de notre recherche dès avril 2009. Son envergure dépendra évidemment des financements consentis. Pour des raisons diverses, nous devrons impérativement conclure la recherche en 2011.

Calendrier de la recherche

Mars 2009	Analyse des résultats de la phase exploratoire II	<ul style="list-style-type: none"> • Affinement du cadre conceptuel • Définition des canevas d'interview définitifs
Avril – Août 2009	Début de la recherche romande	<ul style="list-style-type: none"> • Échantillonnage des répondants • Constitution et 1^{ère} séance du groupe d'accompagnement (GA) • Planification des entretiens, canevas • Confirmation de l'engagement des collaborateurs financés par le fonds
Septembre 2009 - Mai 2010	Récolte de données A	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews des directeurs et directrices • Transcription et codage en fonction des questions de recherche • Shadowings et autoconfrontations • Articulations et ajustements en continu • 2e séance du GA • Validation B
Juin 2010 - Février 2011	Analyse des résultats Rédaction du rapport final	<ul style="list-style-type: none"> • Validation C • 3e séance du GA • Écriture, compte-rendu de la recherche pour le monde scientifique, les professionnels et les centres de formation post-grade. • 4e séance du GA
Mars - Mai 2011	Dépôt du rapport final	<ul style="list-style-type: none"> • Dernières relectures du rapport final • 5^e et ultime séance avec le GA
Mai - Octobre 2011	Diffusion	<ul style="list-style-type: none"> • Restitution des résultats auprès des partenaires du terrain • Colloque de diffusion

Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris : Presses de l'Ecole des Mines de Paris.
- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (dir.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Beaud, S. & Weber, F., (1998, 2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- 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, *Les cahiers de l'Observatoire*, Université de Lausanne, n° 12.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London : Penguin Press.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Economica.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami & et M. Garant (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (p.185-216). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions du Minuit.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation*. Note de synthèse, première partie. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue Française de Sociologie*, n° XIV, 86-114.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1997). Etablissement ZEP : quelle efficacité ? *Cahiers pédagogiques*, n° 354, pp. 22-25.
- Chauvière, M. (2005). Les cadres et directeurs au cœur d'une mêlée normative. In : D. Guaquère & H. Cornière (Dir.), *Etre directeur en action sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* (pp. 163-183). ANDESI : coll. Actions Sociales/Société. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social. Enquête sur une discrète chalandisation*. Paris : Editions La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cotte, D. (2002). Epaisseur documentaire et numérisation : le cas des dossiers d'actualité dans la documentation de presse », *Document numérique*, vol. 6, no 1-2, 13-28.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris : Presses universitaires de France.

- Cousin, O. (2004). *Les Cadres, grandeur et incertitude*. Paris : l'Harmattan.
- Crozier, M. (1970). *La société bloquée*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116.
- De Gaulejac, V. (2005). La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. Paris : Seuil.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In Barbier, J.-M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris : PUF,
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France - La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Editions du Seuil.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence - Travail, violence et santé*. Paris : Payot.
- Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimension méconnues du travail réel, *Education Permanente*, 116.
- Derouet, J.L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Dubet, F (1999). Du côté de l'action, *Sociologie du travail*, n° 41, 79-88.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten A. (2003). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et Sociétés*, n° 8, pp. 49-64.
- Dutercq, Y. (Ed.) (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Emery, Y. & Gonin, F. (2006). *Dynamiser la gestion des ressources humaines. Des concepts aux outils, une approche intégrée compatible avec les normes de qualité*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes (PPUR).
- Emery, Y. Giauque, D. (Ed.). (2003). *Sens et paradoxe de l'emploi public au XXIe siècle*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes (PPUR).
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre experts et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières, *Connexions*, 65.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (dir.) *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives.
- Gather Thurler, M. (2007). Piloter dans une société en changement, *Revue suisse des sciences de l'éducation* 28, 101-110.
- Gather Thurler, M. (Ed.) *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*, à paraître chez De Boeck, 2008/2009.
- Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (à paraître). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrements intermédiaires*. Bruxelles-Paris : Éd. DeBoeck.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Eds.) (2007). *L'organisation du travail scolaire – Enjeu caché des réformes ?* Montréal, Presses de l'Université du Québec, Coll. Education-Intervention.

- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et Education*, n° 102, 67-76.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Gorz, A. (2004). *Wissen, Wert und Kapital*. Zürich : Rotpunktverlag.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. and Manning, S. (2001). *Learning to Change - Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In G. De Terssac et E. Friedberg, E. (éds) *Coopération et conception* (pp. 103-121). Toulouse : Octarès.
- Hopkins, D. (2008). Realising the Potential of System Leadership by David Hopkins (pp. 32-48). In OCDE (Ed.), *Improving School Leadership. Volume 1 : Policy and Practice*. Paris : OCDE.
- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. Berne : Lang, Collection Exploration.
- Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Hugues, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulié. Paris : EHESS.
- Jobert, G. (2000). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Ed.) *Traité des sciences et méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-L. (2003). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Lascombes, P. & Le Galès, P. (2006). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Leithwood, K., (Ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Connecticut : JAI Press.
- Lessard, C. & Brassard, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada : tendances et significations, *Éducation et Sociétés*, no 18, 181-201.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education et francophonie*, (XXIX)1.
- Lessard, C. (2000). Nouvelles régulations et professions de l'éducation, *Éducation et Sociétés*, n° 6, 5-19.
- Libois, J. & K. Stroumza. (2007). *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles significatives et situations de formation*. Genève : Ed. IES.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?, *Les Cahiers de recherche en Education et Formation* (49), 30.
- Maroy, C. (à paraître). Réforme de l'inspection et montée de la régulation par les résultats en CF de Belgique. Incidences des institutions, des intérêts et des idées. In In G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrements intermédiaires*. Bruxelles-Paris : Éd. DeBoeck.
- 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.
- Mas, S. & Gagnon-Arguin, L. (2004). Pour un approfondissement de la notion de dossier dans la gestion de l'information organique et consignée d'une organisation, *Archives*, vol. 35, nos 1-2, p. 29-48.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie, *Sociologie et Sociétés*, XIV(2), 77-96.

- Mintzberg, G.H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris/Montréal : Les Éditions d'organisation & Les Éditions Agence d'Arc.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles/Paris : De Boeck.
- Obin J-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants, *Recherches et Formation*, n° 10, pp. 7-21.
- Paradeise, C. (1998). Les professions comme marchés fermés, *Sociologie et Sociétés*, XX, n° 2, 7-22.
- Paradeise, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise, *Sociologie du travail*, n° 1, 17-31.
- Pelletier, G. (2006). Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa. Conférence présentée au *Colloque international La nouvelle gouvernance en éducation*, tenu à Montréal du 11 au 13 octobre 2006, Revue Savoir, Vol 12. N° 2. Décembre 2006. sites www.afides.org et www.forres.ch, consultés le 2 février 2007.
- Pelletier, G. (dir.) (1998). L'évaluation institutionnelle de l'éducation. Montréal : Editions de l'AFIDES.
- Pelletier, G. (2008). Qui sommes-nous ? Gestionnaires ou leaders ? Conférence présentée au *Congrès de l'Association des directions d'école de Montréal le 8 mai 2008 à Mont-Tremblant*. Texte disponible sur le site www.amdes.qc.ca
- Perrenoud, Ph. (1996) : Pouvoir et travail en équipe. In : *CHUV : Travailler ensemble, soigner ensemble. Actes du symposium*, Lausanne, CHUV, Direction des soins infirmiers, pp. 19-39.
- Perrenoud, PH. (2001). *L'évaluation des chefs d'établissement en France : quelques interrogations*. [Page Web] Accès (consulté le 30 juillet 2007) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_34.html.
- Perrenoud, Ph. (2002). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. [Page Web] Accès (consulté le 12 mars 2007) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html.
- Poitiers, DPATE, 22-24 avril 2002. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Reynaud, J.-D. (1989/1997). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif, *Education et Sociétés : Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, n° 8, 65-80.
- Schuhl, C. (2003). *Réaliser un projet accueil petite enfance, du projet d'établissement au projet pédagogique*. Lyon : Ed. Chronique Sociale.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible, *L'homme et la société*/2, N°152-153, 47-77.
- Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Strittmatter, A. (2004). Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'École ? In J.-P. Bronckart, J.-P. et Gather Thurler, M. (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 193-217). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives,
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Toulemonde B. (2007). *Éducation et décentralisation*, Problème politiques et sociaux, Dossier N° 934, Paris : La documentation française.

- Tourmen, C. & Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. Communication au *Congrès international AREF* (Actualité de la Recherche en Education et en Formation). [Page Web] Accès (consulté le 20 septembre 2008) : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Claire_TOURMEN_152.pdf.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p. 99-13.
- Vinck, D. (éd), (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales, *Revue Française de Sociologie*, XL (2), 385-414.
- Zarifian, Ph. (2003). *À quoi sert le travail ?* Paris : La Dispute/Snédit.