

I. Les « dessous » de la recherche CADRE : questions de recherche, méthodes et outils d'analyse

Philippe Losego & Olivier Maulini

A tort ou à raison, les établissements scolaires sont aujourd'hui considérés comme le niveau adéquat pour garantir l'efficacité et l'équité de l'éducation au sein de nos sociétés. Cela place les chefs d'établissement dans une position centrale au sein des systèmes éducatifs. Dans certains cas, cette évolution s'est accompagnée, dans le champ proprement politique, d'une décentralisation qui a transformé les chefs d'établissements en acteurs politiques locaux (immobilier scolaire, protection de la jeunesse, équipements sportifs, etc.).

Mais il y a une ambiguïté dans l'attitude des tutelles qui cherchent à la fois à autonomiser et à contrôler les directrices et directeurs. La position hiérarchique de ces derniers devient très intermédiaire : elle s'éloigne de plus en plus du travail de base mais demeure une position d'exécutant des instructions venues des départements de l'éducation, même si les chefs d'établissement ont leur marge d'interprétation et de manœuvre.

L'un des paradoxes de ce métier tient au fait qu'on attend beaucoup – au moins officiellement – des directeurs d'établissement, mais que leur travail est mal connu en même temps. L'équipe CADRE (Collectif d'Analyse des Directions Romandes d'Etablissements) a donc entrepris de mener une enquête de terrain, auprès de 63 directeurs ou directrices d'institutions éducatives ou socio-sanitaires des cantons de Genève et de Vaud, pour décrire leur activité et comprendre la manière dont ils la conçoivent et dont elle les met à l'épreuve au quotidien. Au moment de l'étude, 45 de ces personnes dirigeaient des établissements scolaires, du degré primaire et/ou secondaire inférieur.

1.1 Existe-t-il un métier de « chef » ?

Primus inter pares jusqu'ici, le directeur ou la directrice devient de plus en plus une figure spécifique nettement séparée du métier de base (l'enseignement). Mais quel est son métier ? Quel travail doit-il accomplir et quels savoir-faire doit-il acquérir et mettre en œuvre ?

La recherche est traditionnellement assez pauvre en ce qui concerne la description du travail de dirigeant, quel que soit le secteur ou le niveau.

On attend des directeurs qu'ils assument des « fonctions », qu'ils fassent en sorte que « tout roule », mais on ne leur assigne pas de tâches précises, puisque c'est généralement

eux qui, au contraire,

doivent prescrire le travail des autres.

À l'heure actuelle, il n'y a donc pas vraiment de « métier » de direction, au sens d'un savoir-faire explicite, formalisé et transmissible comme tel, notamment dans une école de formation.

Un des buts de notre projet de recherche « CADRE » était d'ailleurs de nourrir la « FORDIF » formation des directeurs d'institutions de formation, en dessinant les contours du travail de direction.

Trois questions fondamentales ont été posées au départ de cette recherche :

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

1.2 La description du travail réel

Pour répondre à la première question, nous nous sommes donné deux outils d'investigation afin d'aller au-delà des simples déclarations des directeurs lors des entretiens.

Le premier de ces outils est le « semainier » : les 63 directeurs ou directrices ont rempli un emploi du temps décrivant les tâches d'une semaine donnée. Celle-ci était située entre les deux entretiens que nous avons effectués avec chacun d'eux. Le deuxième entretien permettait de recueillir et d'explicitier le semainier.

Le second outil utilisé est le « shadowing » : vingt directeurs et directrices ont été observés pendant 4 à 5 jours par une personne qui les suivait « comme leur ombre » (sauf consigne ponctuellement contraire de la part du directeur suivi) et notait tout ce qu'elle pouvait.

Les deuxième et troisième questions appelaient des entretiens approfondis avec les directeurs, afin d'accéder à leur for intérieur, à leur expérience subjective du travail. Comme le font les ergonomes, nous avons en effet postulé que le travail réel combine l'activité réalisée (qui diffère plus ou moins grandement de l'activité prescrite par le cahier des charges) et ce qu'on appelle le « réel de l'activité » (tout ce qui occupe et préoccupe le travailleur, y compris ce qu'il ne peut pas faire : son travail contrarié ou empêché).

1.3 De la catégorisation progressive à la présentation des résultats

Nous avons commencé par interroger 63 directeurs par le biais de deux entretiens semi-directifs d'environ deux heures chacun. Nos questions ont porté sur leur emploi du temps, les tâches à assumer, les dossiers et les urgences à traiter, les personnes avec qui travailler; mais aussi sur leur conception du rôle, les buts visés, les satisfactions ou les frustrations ressenties, l'influence exercée sur la hiérarchie et les subordonnés; et encore sur les situations les mettant à l'épreuve, leurs façons d'y faire face, d'en souffrir ou au contraire de les dépasser en développant des compétences nouvelles.

Au sortir des *shadowings*, nous avons confronté les 20 directeurs observés à notre description et à notre analyse de leur semaine de travail. Ces 20 entretiens supplémentaires sont venus compléter notre base de données.

Plus tard, nous avons présenté nos résultats provisoires devant 4 groupes d'une douzaine de participants à la recherche: ils ont pu nous dire dans quelle mesure ils se reconnaissaient ou non dans notre manière de rendre compte de leur travail réel. Ces entretiens dits de «*focus groups*» ont également rejoint nos données, et bien sûr enrichi nos interprétations.

L'ensemble des entretiens retranscrits et des notes issues des *shadowings* constitue un corpus d'environ 5'000 pages A4. Comment passe-t-on d'un tel amas d'informations à des résultats présentables, répondant ou prétendant répondre aux questions de recherche de manière synthétique et étayée?

La première étape de l'analyse a consisté à mobiliser le cadre conceptuel de la recherche, et à identifier les parties du matériau correspondant à nos catégories initiales: les dossiers traités par chaque directeur, leur conception du rôle et/ou du leadership, leur sentiment subjectif de vivre ou non des épreuves, et de les dépasser, etc. Un logiciel permettant la saisie et la ramification progressive des catégories, leur utilisation pour coder le matériau, leur réorganisation au fil des variations et des régularités mises en évidence par le codage, puis leur recouplement pour identifier des corrélations, a été mis à contribution.

Ces corrélations ont pu être éprouvées au moyen du logiciel, et en croisant les constats en provenance des *shadowings*, des entretiens et de la littérature existante.

	Posture face aux pairs (y classer les 2.3.99)	2.2.9 CHETPOSPAIR
2.2.98 CHETPOSEMBL (LP)	Passages emblématiques	
2.2.99 CHETPOSMINC	Momentanément inclassable	
2.3 Conception du leadership de la part du chef d'établissement		
N+CODE	Operationalisation	
2.3.1 CHETLEADFORM	Formel/informel explicite/implicite	2.3.1 CHETLEADFORM
2.3.2 CHETLEADORGA (LP, CT)	Organisationnel/gestionnaire administratif/transactionnel	2.3.2 CHETLEADORGA
2.3.3 CHETLEADPEDA	Pédagogique/instructionnel	2.3.3 CHETLEADPEDA
2.3.4 CHETLEADCULT	Culturel/formateur/Asé sur les représentations communes	2.3.4 CHETLEADCULT
2.3.5 CHETLEADTRAN (OM, LP)	Transformationnel/processus/développement de la qualité/Asé sur les pratiques	2.3.5 CHETLEADTRAN
2.3.6 CHETLEADCENT (LP)	Centration sur le bien-être, bon climat, paternaliste	2.3.6 CHETLEADCENT
2.3.7 CHETLEADPART	Participatif/coopératif/négocié	2.3.7 CHETLEADPART
2.3.8 CHETLEADDIST	Distribué, responsabilisation, empowerment	2.3.8 CHETLEADDIST
2.3.9 CHETLEADEVAL (CT, LP)	Evaluation, régulation, contrôle qualité, transparence, visibilité	2.3.9 CHETLEADEVAL
2.3.10 CHETLEADLEAD	Leadership prise d'influence par le CE concédé-e-s de la part des enseignants / collaborateurs	2.3.10 CHETLEADLEAD
2.3.11 CHETLEADMOGE	Modèle de gestion	Supprimé
2.3.12 CHETLEADDISU	Disponibilité vis-à-vis des subordonnés	2.3.12 CHETLEADDISU
2.3.13 CHETLEADDESU	Délégation aux subordonnés	2.3.13 CHETLEADDESU
2.3.14 CHETLEADTRA	Traduction haut-bas et bas-haut	2.3.14 CHETLEADTRA
2.3.15 CHETLEADPRO	Protection des subordonnés	2.3.15 CHETLEADPRO
2.3.16 CHETLEADHIE	Influence sur la hiérarchie	2.3.16 CHETLEADHIE
2.3.98 CHETLEADEMBL	Passages emblématiques	2.3.98 CHETLEADEMBL
2.3.99 CHETLEADMINC	Momentanément inclassable	2.3.99 CHETLEADMINC
2.4 Prise d'influence formelle/informelle exercée de la part du chef d'établissement		
N+CODE	Operationalisation	
2.4.1 CHETPDNFRAPP	Rappel de la norme/préscription, des droits et responsabilités des enseignants/collaborateurs	2.4.1 CHETPDNFRAPP
2.4.2 CHETPDNFTACH	Centre sur la tâche, mise en œuvre du projet/des objectifs	2.4.2 CHETPDNFTACH
2.4.3 CHETPDNFDIRE	Influence: directif, pouvoir assumé	2.4.3 CHETPDNFDIRE
2.4.4 CHETPDNFDUR	Ponctuel/Durée/Mûrissement	2.4.4 CHETPDNFDUR
2.4.5 CHETPDNFCOM	Communication prise de parole/argumentation/visibilisation	2.4.5 CHETPDNFCOM
2.4.6 CHETPDNFNDI	Injonction directe	2.4.6 CHETPDNFNDI
2.4.7 CHETPDNFREG	Négociation, persuasion	2.4.7 CHETPDNFREG
2.4.8 CHETPDNPREIN	Relations interpersonnelles, inter-services	2.4.8 CHETPDNPREIN
2.4.9 CHETPDNFOPP	Opposition	2.4.9 CHETPDNFOPP
2.4.10 CHETPDNFSSTA	Stratégie tactique	2.4.10 CHETPDNFSSTA
2.4.11 CHETPDNFREAN	Résolution par anticipation	2.4.11 CHETPDNFREAN
2.4.12 CHETPDNFPFIN	Prise d'informations, enquête	2.4.12 CHETPDNFPFIN

Commentaire [OM4] : Les subordonnés participent aux décisions et assurent certaines tâches; ils coopèrent avec LE leader qui est en charge de la direction.

Commentaire [OM5] : Le directeur s'appuie sur d'autres leaders dans l'établissement. Il dévolue une partie de son pouvoir, de ses prérogatives d'orientation et d'influence sur le travail d'autrui.

Commentaire [OM6] : A faire car c'est à faire.

Commentaire [OM7] : Faire le jeu, créer les règles du jeu ou soumis aux règles mais reste de la tactique.

C'est cette deuxième étape de l'analyse qui a permis de condenser progressivement les résultats obtenus, puis de les organiser dans un texte dont nous présentons ici les grandes lignes.

On peut illustrer le processus au moyen du tableau ci-dessous (page suivante), qui montre comment des catégories comme «conception du leadership de la part du directeur d'établissement» ou «prise d'influence formelle/informelle» évoluent peu à peu par ajout de codes, suppression et regroupement d'autres, explicitation de leur signification, discussions entre chercheurs, etc. Exemple :

Le code CHETLEADFORM s'inscrit dans la métacatégorie 'CHef d'ETablissement' (2.), thème 'conception du LEADership' (2.1.) et correspond à l'item 'leadership FORMel/informel, implicite/explicite' (2.3.1.). Les passages surlignés indiquent des évolutions dans le processus de codage, soit par modification des catégories pour la suite de l'analyse (en rouge), soit (et au contraire) par confirmation des choix précédents et retour sur le matériau traité jusqu'ici (en jaune). Les commentaires en marge montrent des échanges entre chercheurs, par exemple lorsque l'un d'eux propose d'explicitier ou de mieux distinguer deux items: le 'leadership participatif', où «les subordonnés coopèrent avec LE leader» et le 'leadership distribué', où «le directeur s'appuie sur d'autres leaders dans l'établissement».

Cette méthode mi-déductive, mi-inductive de catégorisation du matériau, par *saturation progressive* de ce qu'il nous apprend en réponse à nos questions de recherche, sous-tend un processus continu de production de savoirs nouveaux. Les spécialistes l'appellent *théorisation ancrée* ou *théorisation enracinée* dans les données: les recherches de ce type visent moins à démontrer ponctuellement des hypothèses, qu'à les confronter à des observations et à en faire émerger de nouvelles pour enrichir peu à peu la compréhension des phénomènes étudiés. En cela, elles sont proches de la manière dont les praticiens vivent les problèmes et leur cherchent des solutions.

II. Diriger : un travail en miettes ?

Philippe Losego

2.1 Le débordement

Les directeurs et directrices travaillent-ils trop? Il est certain qu'ils débordent de leur temps de travail. Ainsi, leur journée ouvrable type est de 10h14 et leur semaine type de 54h11mn. Ils travaillent aussi près de 3 heures par week-end en moyenne.

Les directeurs et directrices dépassent approximativement de 30% la durée «normale» du travail indiquée par l'Office fédéral de la statistique (OFS) pour leur type d'emploi. Ceux qui sont à temps partiel dépassent aussi d'un petit tiers leur temps officiel de travail. Bref, comme pour tous les cadres, la liberté horaire (l'absence de «timbrage») pèse comme une contrainte sur les chefs d'établissements. Mais pourquoi ceux-ci dépassent-ils les horaires «raisonnables»? Certains directeurs et directrices déclarent qu'il faut plusieurs années d'efforts d'organisation et une discipline de fer pour «sauver» ses soirées et ses week-ends. C'est d'ailleurs l'hypothèse classique de la plupart des manuels de management et de développement personnel: c'est la désorganisation qui produit l'excès de travail. D'autres directeurs et directrices interrogés disent souffrir de travail compulsif: ils calment leur angoisse ou leur sentiment de culpabilité en travaillant plus longtemps. La littérature scientifique sur les cadres fait d'ailleurs état du fait que nombre d'entre eux demandent à timbrer pour se protéger contre eux-mêmes (Thoemmes & Escarboutel, 2009). Mais en amont de ces deux hypothèses classiques (que nous ne remettons pas nécessairement en cause), nous en avons testé deux autres, qui renvoient plus aux caractéristiques du travail lui-même.

1. Selon la vieille hypothèse de Mintzberg (1984) les dirigeants se surchargent car leur travail est tellement indéfinissable qu'ils n'ont jamais le sentiment d'en avoir fini.

	Durée moyenne	Durée «normale» OFS
Journée ouvrable type	10h14	8h24
Week-end type	2h58	0h00
semaine type	54h11	42h