

Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel

The school principal's job: Looking at the realities

doi:10.18162/fp.2014.96

Célia **Ducros**
Aix Marseille Université – Université de Montréal

René Amigues
Aix Marseille Université

Résumé

Ce texte propose des éléments de réflexion sur le pilotage des équipes pédagogiques par les chefs d'établissement.

Le parti pris est celui de l'ergonomie de l'activité qui questionne un paradoxe : d'un côté, la focale est mise sur le développement du travail collectif dans les établissements et son impact sur les performances, d'un autre côté est négligé le travail d'organisation auquel se livrent les cadres pédagogiques comme les professeurs pour faire vivre ces collectifs. Le but ici est de montrer l'importance du travail réel pour comprendre les conditions et difficultés des cadres pédagogiques pour organiser le travail des professeurs.

Mots-clés

Travail prescrit – travail réel, ergonomie de l'activité, travail d'organisation, activité empêchée, établissement scolaire, éducation prioritaire

Abstract

This article proposes a new approach about the management of the teachers by their principals. Through the ergonomic approach to the activity, the article invites us to question a paradoxical situation: on the one hand, schools have to develop collective work to obtain best results, on the other hand, the organization tasks of principals and teachers to ensure this collective work are ignored. The aim of this article is to show the importance of actual work to understand the conditions and problems, which principals have to face in order to organize the work of the teachers.

Keywords

Required work – actual work, ergonomic approach to the activity, organization work, impossible work, schools, inclusive education

À partir de travaux empiriques en cours menés en France, ce texte propose des éléments de réflexion sur le pilotage des équipes pédagogiques par des chefs d'établissement (ChE) du point de vue du travail quotidien de ces derniers. Le parti pris est celui de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Espinassy, Félix et Mouton, 2010), qui questionne un paradoxe porté aussi bien par les politiques éducatives que par de nombreux travaux de recherche dans ce domaine. D'un côté, la focale est mise sur le développement du travail collectif dans les établissements, son impact sur les performances de ces derniers et les acquisitions des élèves, d'un autre côté est négligé le travail d'organisation auquel se livrent les cadres pédagogiques comme les professeurs pour faire vivre ces collectifs. Le but de ce texte est de montrer à travers l'analyse de l'activité des cadres pédagogiques l'importance du travail réel pour comprendre les conditions et les difficultés dans lesquelles se trouvent ces derniers pour organiser le travail des professeurs.

Une première partie présentera l'évolution des politiques éducatives et le rôle moteur que joue l'éducation prioritaire dans la mise en œuvre des réformes. Une deuxième partie rappellera les principaux résultats issus des recherches sur les directions d'établissement. L'approche ergonomique de l'activité des ChE sera présentée dans une troisième partie, tandis que la discussion reviendra sur les conditions qui empêchent les ChE d'assurer le pilotage des équipes pédagogiques.

Évolution des politiques éducatives

Les principales tendances

Dans les années 80, alors que le courant anglo-saxon initié aux États-Unis vise à déterminer les facteurs d'efficacité de l'école (Scheerens et Creemers, 1989), les recherches sociologiques en France mettent à

jour l'effet établissement, en reliant résultats scolaires et origine sociale des élèves, puis en s'intéressant au fonctionnement des établissements (Cousin, 1996). Le principe qui guide ces recherches est aussi celui de l'émergence de facteurs explicatifs des différences de performance entre établissements. Dans le même temps pour augmenter l'efficacité du système éducatif, l'établissement scolaire en devient l'unité fonctionnelle, s'inscrivant dans les tendances d'autonomisation des politiques internationales. La loi sur la décentralisation (Demailly, 2008; Lelièvre, 2008) et le passage du central au local s'incarnent dans l'établissement public local d'enseignement (EPL). Ce dernier constitue le cœur d'un réseau (Derouet, 2000; Lessard et Brassard, 2006) composé d'une multiplicité d'acteurs. Soumis à une obligation de résultats et gouverné par un projet d'établissement, il fait l'objet d'évaluations. L'établissement autonome devient ainsi responsable, deux caractéristiques antagonistes dès lors que l'obligation de résultats vient « corseter » l'autonomie des établissements (Brassard, 2009; OCDE, 2001).

Ces changements affectent directement le travail des ChE. Les discours officiels attendent d'eux qu'ils soient des agents du changement qui redéfinissent la mission de l'école ainsi que les pratiques enseignantes en favorisant l'innovation (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2006). Dès lors, pour les établissements et leurs chefs s'instaure la « culture de l'évaluation » et du pilotage par les résultats.

L'éducation prioritaire, comme levier de transformation du système éducatif français

Ces principes généraux s'incarnent dans la politique d'éducation prioritaire à partir de 1981 en France. Elle renforce l'importance donnée au local, aux partenaires constitués en réseau ainsi qu'aux contrats de réussite.

En 2006, un pas supplémentaire est réalisé avec la création des « réseaux ambition réussite » (RAR). Ce programme impliquait la création de deux types de postes dans les établissements. D'une part, les professeurs référents, PR, déchargés d'un temps de présence devant élèves afin d'assurer des tâches d'animation et de coordination de projets. D'autre part, les assistants pédagogiques, AP, étudiants chargés de co-intervenir en classe avec un professeur afin que ce dernier puisse plus facilement se charger des élèves en difficulté. Une nouvelle tâche incombe au ChE : recruter ces personnels supplémentaires à partir de fiches de postes liées au projet du RAR. Ce dernier est centré sur la liaison école-collège, le suivi des élèves en difficulté, et les liaisons avec les partenaires. Afin de mettre en œuvre ces mesures, une nouvelle instance est créée, le comité exécutif, chargé également de la reddition de comptes au conseil d'administration, aux écoles et aux autorités académiques. Ce comité regroupe notamment le ChE du collège, l'inspecteur pédagogique régional du second degré (IPR), l'inspecteur de l'Éducation nationale du premier degré (IEN), les directeurs des écoles du RAR, un secrétaire du comité exécutif ainsi que des PR et professeurs des écoles (PE).

D'une part, le ChE devient co-pilote avec un inspecteur du premier degré et un du second degré; d'autre part, il se trouve face à des collectifs nouveaux et composites (professeurs, professeurs référents, assistants pédagogiques, professeurs des écoles) qu'il va devoir constituer et dont il va devoir organiser le travail en assurant innovation et efficacité (résultats). Un discours de 2008 du ministre de l'Éducation nationale de l'époque rappelle les grands principes des RAR : la nécessaire mobilisation de tous les

acteurs du pilotage; le renforcement de l'innovation pédagogique; la réussite des élèves par la mise en œuvre d'« une véritable culture du résultat ».

Dans les faits, les missions de pilote du ChE ou des inspecteurs restent floues. De même que les transformations du milieu de travail, notamment avec une division sociale du travail (Baluteau, 2009; Tardif et Levasseur, 2010), sont ignorées. Si, avec Rochex (2011), on peut penser que l'éducation prioritaire constituerait des lieux d'expérimentation de nouveaux outils de pilotage du système éducatif, on peut cependant se demander si l'entité « établissement » ne masque pas cette ré-organisation interne du travail, comme le travail concret de l'opérateur disparaît avec le taylorisme pour devenir celui de la machine?

S'il est difficile de recenser actuellement des recherches sur le travail des cadres pédagogiques dans les réseaux, en revanche celles qui portent sur les directions des établissements sont plus nombreuses que ce soit sous l'angle des modèles de leadership ou sous l'angle de leurs caractéristiques nouvelles.

Les recherches sur les directions des établissements

Le leadership pédagogique

Alors que le courant anglo-saxon de l'école efficace met au premier plan le leadership de la direction, divers modèles sont élaborés dès les années 80, attribuant au directeur d'école une liste de comportements à adopter en vue d'atteindre une meilleure performance de son établissement. Au départ centré sur le directeur comme référent de l'enseignement et l'apprentissage, ce type de leadership a rapidement laissé la place à un autre plus participatif, en accord avec les tendances du système éducatif. Le leadership transformationnel marque la volonté de faire en sorte que les autres, en l'espèce les professeurs, soient engagés dans l'établissement et deviennent à leur tour des acteurs du changement. Cette évolution va dans le sens des constats d'un effet plutôt indirect du leadership sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Hallinger et Heck, 1996).

Cependant, l'idée d'un leader exerçant seul est discutée; on oppose une conception du leader qui distribue des tâches à des individus pour les impliquer dans des actions, à une conception d'une distribution de responsabilités qui fait de chacun un co-leader potentiel. En effet, Spillane, Camburn et Pareja (2007) avancent que le statut de leader ne peut pas être défini *a priori*. En d'autres termes, les tâches et décisions distribuées dans la situation sont toujours reliées à une dimension collective. Ce sont donc les types d'activités qui déterminent le mode de leadership distribué et exercé à plusieurs.

Dans la même lignée, Gronn (2002, 2006) distingue l'agrégat d'individus qui se réduit à leur addition, de la forme holistique qui se fonde sur la synergie, et confirme l'idée que le leadership n'est pas préalablement distribué. MacBeath, Oduro et Waterhouse (2004) ont pour leur part élaboré une taxonomie précise des manières dont il est distribué. Il ressort des résultats six manières de distribuer le leadership qui peuvent relever d'une initiative individuelle ou venir officiellement s'ajouter plus ou moins définitivement aux anciennes tâches, sans pour autant préciser l'exercice collectif du leadership.

Alors que le travail réel des directions exerçant un leadership distribué reste dans l'ombre, certaines recherches pointent des limites à la question du leadership comme facteur d'amélioration des

performances des établissements. Un leadership distribué « qui marche » est fondé sur le développement professionnel dont le directeur doit favoriser les conditions (Normand et Derouet, 2011). C'est ce rôle que soulignent les résultats de Leithwood et al. (2007) selon lesquels malgré une distribution du leadership, la présence et l'action de leaders formels tels que le directeur reste un élément clé, même là où la distribution est institutionnelle, car il répond notamment à la nécessité d'un suivi.

Or, divers travaux francophones soulignent la difficulté à mettre en œuvre le leadership distribué. Selon Garant et Letor (2014) les directeurs des Hautes Écoles veillent surtout à la lisibilité et au contrôle des tâches, ce qui leur permet de garder une vision d'ensemble face à l'éclatement de celles-ci et à l'obligation de rendre des comptes.

De leur côté, Lapointe et Archambault (2014) montrent que malgré une répartition quasi équivalente des tâches administratives et des tâches dites éducatives, ces dernières concernent peu l'intervention sur l'apprentissage et la supervision des professeurs, mais plutôt la gestion des élèves en difficulté et les relations avec les parents. Les auteurs avancent le problème de légitimité pédagogique du directeur qui rend difficile son intervention directe dans ce domaine réservé traditionnellement aux professeurs. C'est ce sur quoi s'accordent Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012), qui soulèvent d'autre part la difficulté pour le leader de déléguer ses tâches à des personnels non officiellement leaders.

Poirel et Yvon (2012) montrent aussi que suite aux réformes, les directions doivent faire appliquer des directives qui apparaissent floues et parfois peu utiles aux professeurs. La confrontation porte alors sur l'autonomie professionnelle et laisse peu de place à la coopération favorisant le développement professionnel. En outre, dans l'optique de la reddition de comptes, les directeurs responsables sont aussi moins autonomes et peu enclins à distribuer leurs tâches.

En France, des recherches récentes (Baudrit et Rich, 2013) abordent la question du leadership dans les écoles primaires. Les résultats montrent une absence de leadership distribué et mettent en cause le manque de formation des directeurs, leur difficulté face à des tâches multiples et la tradition persistante d'un directeur unique. Ainsi, la diversité des situations montre, d'une part, que les tâches de leadership restent majoritairement assurées par le directeur et, d'autre part, que le leadership ne se fonde pas forcément sur le développement professionnel des enseignants.

Le directeur comme manager

Avec l'influence du Nouveau Management Public, le ChE est appelé à se comporter en manager (Barrère, 2006). Son métier est redéfini (Pélage, 2003) par des fonctions qui se sont « *épaissies* » (Albanel, 2005) et il voit ainsi son métier se rapprocher de celui du dirigeant d'entreprise (Cousin, 2009). En tant qu'acteur intermédiaire, il se trouve à l'interface de l'administratif et du pédagogique, de l'établissement et de son environnement et de la hiérarchie, autant de « cadres d'action qui apparaissent parfois complémentaires, parfois en concurrence » (Albanel, 2005, p. 104).

Le travail enseignant a également évolué : les tâches se sont multipliées (Demailly et De la Broise, 2009; Maroy, 2006) et le travail hors la classe devient plus prégnant (Marcel, 2004). Si le travail enseignant reste majoritairement caractérisé par une forme cellulaire (Tardif et Lessard, 1999), le ChE est désormais considéré comme un agent du changement chargé de transformer les pratiques des enseignants (MEN, 2002).

Barrère (2006) a dressé un portrait de ces « nouveaux managers ». Il ressort un constat similaire à celui établi par les études portant sur les dirigeants. Les ChE sont soumis à une fragmentation de leur travail, une hétérogénéité de tâches et de temporalités. Ils doivent en effet assurer des tâches administratives accrues, auxquelles ils doivent conjuguer des tâches relationnelles et décisionnelles. Par ailleurs, leur travail est composé de trois temporalités : celle de la forme scolaire (rythme prédéfini), celle du projet et celle de l'urgence. Au cœur de cette diversité, ils doivent pourtant parvenir à encadrer et transformer les pratiques des enseignants en favorisant le travail en équipe. Or, plusieurs travaux montrent la difficulté pour les ChE de mobiliser les professeurs. Ces derniers travaillent ensemble la plupart du temps de manière informelle (Barrère, 2002) voire en toute clandestinité (Pélage, 2003). Désireux de pouvoir choisir l'objet d'un travail commun ainsi que les partenaires d'équipe (Barrère, 2002), les professeurs sont réticents aux dispositifs imposés qui ne répondent pas à leurs attentes (Pélage, 2003). Les ChE sont occupés par un travail de visibilité, lié également à la reddition de comptes, et le management met les ChE « à l'épreuve » (p. 29) au travers d'une triple incitation provenant de la mise en œuvre de la culture de l'évaluation. Tout d'abord, les ChE doivent rendre visible le dynamisme de l'établissement par sa mobilisation dont on a vu qu'elle peine à être effective. Ce à quoi il faut ajouter le fait que sur le terrain, l'innovation ne peut que difficilement se « commander ». Ensuite, les ChE doivent encadrer et transformer les pratiques pédagogiques. Il s'agit ici d'évaluer le travail enseignant à l'aune des performances de l'établissement dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, ce qui les rend soucieux de répondre aux attentes de la hiérarchie en élaborant des critères leur permettant de vérifier la conformité de ce qui est réalisé à ce qui est attendu : la mise en place de certains dispositifs et leurs résultats, par exemple. Enfin, les ChE, incités à se faire reconnaître par une hiérarchie qui attend d'eux à la fois innovation et respect d'une certaine conformité, sont tiraillés entre des injonctions contradictoires.

Au terme de cette partie, nous pouvons avancer que si les politiques éducatives attendent du ChE qu'il soit un manager, elles attendent aussi de sa part qu'il instaure du changement par une influence sur les professeurs, en référence au leadership. En particulier, les ChE doivent favoriser un travail d'équipe alors que de nombreux travaux montrent la difficulté que ces derniers éprouvent pour mobiliser les professeurs. Le prescrit ignore le travail réel des ChE au point que le travail d'organisation reste le point aveugle de la prescription, voire des ChE eux-mêmes.

Concrètement, comment des ChE qui peinent à faire travailler ensemble des professeurs d'un même établissement, peuvent-ils co-piloter avec deux inspecteurs du primaire et du secondaire – qui n'entretiennent pas forcément des relations cordiales –, le travail d'un collectif hétérogène composé de professionnels (professeurs du secondaire, du primaire, directeurs d'école) et de non-professionnels (assistants pédagogiques) qu'ils doivent constituer de toutes pièces, alors que chacun d'eux exerce dans des sites différents et selon des contraintes et temporalités distinctes?

Approche ergonomique de l'activité des chefs d'établissements

Travail prescrit–travail réel

L'évolution des politiques éducatives se traduit aussi par une transformation des prescriptions, selon deux directions.

D'un côté, le changement se manifeste dans les termes du prescrit dont le caractère discret (Maggi, 1996) consiste à fixer les objectifs à réaliser et à laisser toute latitude aux opérateurs pour trouver les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, ce qui se traduit par un engagement subjectif accru des personnels tournés vers la recherche de ressources et une intensification du travail censée mobiliser davantage les personnels dans la collaboration et les projets pour répondre aux innovations incessantes de l'école à son environnement.

D'un autre côté, se sont progressivement développées de nouvelles fonctions du côté de l'encadrement (corps d'inspection et directions d'établissement). Le travail des cadres s'inscrit dans un rapport autorité/prescription (Hatchuel, 1996) qui a évolué. Passant d'une hiérarchie verticale à une hiérarchie horizontale, le conseil et l'accompagnement des équipes tendent à se substituer aux fonctions antérieures de contrôle. En tant que relais prescripteurs, c'est à partir des prescriptions qui leur sont faites que les cadres vont à leur tour prescrire des tâches aux professeurs. Quelles sont les prescriptions adressées aux cadres pédagogiques? Comment s'en emparent-ils? Comment les mettent-ils à la disposition des professeurs pour que ces derniers se les approprient et les transforment en moyen d'agir auprès des élèves? Qu'en font-ils pour organiser le travail des professeurs et définir avec eux des buts communs?

L'analyse ergonomique de l'activité qui est la nôtre se fonde sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité dont le point de départ est l'étude de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Cette dernière suppose :

- on ne peut comprendre le travail réel que si on le situe par rapport à ce qui est demandé ou attendu par le prescrit;
- le prescrit est une construction sociale située historiquement et produit d'une activité humaine, celle des groupes d'« experts » désignés comme légitimes;
- cet artefact prescriptif (Amigues, 2009; Mayen et Savoyant, 2002) fait l'objet d'une appropriation collective par les destinataires alors que son usage subséquent peut être individuel ou propre à une situation singulière. Un même artefact prescriptif peut être instrumenté de façon différente selon les opérateurs, les situations, le public cible ou les ressources fournies par l'organisation. Le temps de re-conception du prescrit et sa transformation en mode opératoire seront donc variables selon les établissements et propre à chacun;
- analyser le prescrit, revient à considérer que l'artefact résulte de conflits, de négociations au sein des comités d'experts, et de compromis qui font que ce qui n'est pas tranché en amont devra l'être en aval par les collectifs de travail et les individus. C'est dans ce sens que l'on peut considérer avec Clot (1995) que la tâche prescrite est une « épreuve sociale ».

Dans le cadre qui est le nôtre, travailler ne consiste pas à « appliquer » les règles prescrites ou à « exécuter » ce qui est demandé, c'est « renormaliser le prescrit » (Schwartz, 2001). Le travail réel est celui qui est en train de se faire et non pas celui qu'il devrait être. Il consiste non seulement à répondre au prescrit, mais aussi à faire ce que l'organisation ne règle pas. Plus précisément, l'organisation managériale qui vise à mobiliser les professeurs dans des projets se présente comme la « solution » pour réaliser les objectifs. Pour les opérateurs, il s'agit d'éprouver cette organisation qui ne résout pas tous les problèmes rencontrés concrètement dans les situations quotidiennes et dans la durée. C'est le travail réel qui montre la partie « non réglée » du travail par l'organisation prescrite et ce que les opérateurs doivent « faire en plus » pour compenser cet impensé du prescrit. C'est donc ce travail d'organisation, dans ses dimensions collectives, sociales et politiques, qui constitue l'angle mort du prescrit auquel s'intéresse l'analyse ergonomique de l'activité.

Le travail des cadres est à la fois organisé et organisant (De Terssac, 2002). En amont, il est organisé par l'institution scolaire à travers des textes prescripteurs et des dispositifs (conseil d'évaluation, etc.). Cependant, il existe des divergences entre les divers services de l'appareil scolaire, des décalages entre les politiques nationales et locales qui placent les ChE face à des logiques contradictoires qu'ils doivent gérer. Ces services élaborent des objectifs et des indicateurs qui servent à mesurer et évaluer le résultat du travail prescrit aux ChE.

En aval, la dimension organisante vise à structurer l'activité des personnels dans des situations concrètes de travail. La mise en place précipitée des RAR divise les enseignants dans les établissements qui ont connu une longue période de grève l'année précédente. Ils voient avec la création des PRAR une catégorie hiérarchique intermédiaire et doutent de l'efficacité d'un tel dispositif sur la réussite des élèves.

Ces cadres occupent donc une place intermédiaire entre une ligne managériale mal coordonnée dans son ensemble et des agents qui doutent de l'efficacité des dispositifs qu'ils doivent mettre en place. Dans ces conditions, quels sont les moyens que se donne le ChE pour structurer l'activité des personnels pour lequel se pose la question du développement professionnel dans et par le travail? Si « travailler, c'est réaliser les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir ensemble des exigences en tension : efficacité, santé » (Hubault, 1996), l'analyse de l'activité vise à comprendre les compromis opérés (ou pas) par les ChE pour pouvoir agir (ou pas) auprès des personnels. En d'autres termes, pour comprendre les dimensions organisées et organisantes du travail des cadres, il convient d'analyser les conditions dans lesquelles sont mises en jeu les médiations dans le travail réel des cadres.

Contexte de l'étude et méthode

L'originalité de la recherche conduite réside dans le fait qu'elle se situe dans un contexte de changement organisationnel. L'étude a commencé en 2006 avec la mise en place des réseaux ambition réussite en France, s'est poursuivie jusqu'en 2011 et a porté sur 2 réseaux. La méthodologie utilisée est de type compréhensive, elle tente de saisir l'expérience subjective du travail de celles et ceux qui le réalisent et les lie aux autres et aux transformations organisationnelles. L'analyse proposée repose sur 14 entretiens semi-directifs de type compréhensif conduits auprès des cadres pédagogiques. Les propos rapportés ci-dessous sont issus d'entretiens auprès de ChE, d'inspecteurs référents, d'une adjointe de direction, et de

PR (les noms ont été modifiés pour conserver leur anonymat). L'objectif était ici de recueillir le point de vue de chacun des intéressés a) sur les conditions et les outils du pilotage des équipes, les moyens utilisés par les cadres pour organiser le travail des équipes et le leur (notamment pour le ChE et l'inspecteur qui sont copilotes); b) sur les outils d'évaluation ou indicateurs utilisés par les cadres pour repérer les avancées et les obstacles du « travail en équipe », leur modalité d'intervention auprès d'elles; c) sur les conditions de mise en place du RAR : difficultés, obstacles, leviers d'action, transformations opérées ou pas au niveau organisationnel, etc. L'analyse a été conduite à travers ces trois thèmes qui organisent la présentation des résultats et grâce au repérage des outils et destinataires de l'activité des ChE. Par exemple, une réunion (outil de pilotage) adressée aux professeurs (destinataires) est identifiée selon ces deux volets indissociables. Un outil peut être mobilisé par différents acteurs. Il s'agit donc, à partir de ces deux volets, d'étudier dans le discours les points de vue de chacun, les conflits cristallisés dans l'outil (un ChE qui n'arrive pas à réunir les professeurs, alors que ces derniers le souhaiteraient), son évolution. De plus, nous veillons à mener l'analyse en dialogue avec le prescrit adressé aux acteurs, afin de repérer les écarts, les marges de manœuvre ou empêchements.

Quelques résultats

Les résultats brièvement présentés tendent à montrer que travail prescrit et travail réel sont deux faces d'une même pièce et que l'activité des cadres, loin d'être réglée, consiste à négocier constamment des compromis entre des prescriptions contradictoires et à composer avec un double déficit : celui de la hiérarchie et celui de la pseudo-autonomie de l'établissement.

La prescription attribuée aux ChE une professionnalité managériale supposée acquise alors qu'ils se trouvent face à une situation inédite pour laquelle ils n'ont pas été particulièrement préparés ni formés. Ces nouvelles responsabilités se rajoutent aux multiples tâches qu'ils remplissent déjà et qui les amènent souvent à l'extérieur de l'établissement. D'un autre côté, les personnels sont dispersés sur plusieurs sites et contraints par des emplois du temps incompatibles entre eux. Si bien que les protagonistes se trouvent face à des dilemmes ou des contradictions qu'ils doivent tenter de résoudre.

Lorsque le prévu n'est pas réalisable

Une ChE évoque la nécessité de réunions de régulation, pour « faire le point ». Cependant, elle ajoute immédiatement un bémol à ce fonctionnement qu'elle aurait souhaité régulier avec les PR, « *l'an dernier j'avais essayé de mettre en place quelque chose de régulier alors j'avais dit tous les quinze jours mais on n'arrive pas à s'y tenir parce que eux peuvent être sollicités à l'extérieur, moi je peux être sollicitée à l'extérieur donc il vaut mieux se fixer des rendez-vous ponctuellement euh, plutôt que de dire toutes les semaines on va se voir, c'est un peu compliqué quoi* ». L'adjointe du même collège précise que les PR « *arrivent quand même un petit peu à se voir [entre eux]* », « *souvent, entre deux portes, (...) c'est pas vraiment institutionnalisé quoi* ».

Un constat similaire est établi par la ChE concernant les AP. Si des réunions avec eux sont qualifiées de « *nécessaires* » afin d'écouter leurs difficultés et propositions, le même souci de régularité se pose, « *ça me semble difficile de se voir toutes les semaines* ». De plus, lorsque réunions il y a, ce n'est jamais avec la totalité des onze AP, « *on est obligés de [les] voir en deux fois* ».

La ChE souhaitait déléguer le relais à une PR, « *je trouvais utile qu'il y ait un professeur (...) qui fasse le relais entre les assistants pédagogiques et l'administration puisqu'il est toujours présent en salle des professeurs* », d'autant qu'« *il y a eu une étroite collaboration adjointe/professeur référent* ». Mais ce lien fut interrompu par l'absence de l'adjointe, « *étant en congés de maternité il y a eu une période un peu floue donc madame Castel [PR] elle s'est sentie un petit peu seule pour la coordination des assistants pédagogiques* ».

Dans la mise en œuvre précipitée, les cadres ont prévu d'établir des contacts entre les protagonistes que les conditions quotidiennes de fonctionnement ne permettent pas de réaliser. Mais ces cadres se trouvent bien démunis pour trouver des conditions plus favorables aux rencontres entre acteurs.

Lorsqu'une petite avancée pointe la réussite de l'entreprise

En revanche, le ChE et l'IPR d'un autre collègue se satisfont des liens construits dans le cadre de la liaison entre le collège et les écoles. Le ChE parle à ce propos d'« *une étape* » franchie avec la mise en œuvre de la « *pratique commune* », c'est-à-dire la co-intervention ponctuelle entre un professeur de collège et un professeur des écoles. L'IPR tient à souligner le rôle de la secrétaire du comité exécutif « *qui a été le liant* », et ajoute que comme elle a vu que « *ça fonctionnait* », elle a décidé de ne pas accompagner ce travail en commun qui répond cependant à une attente phare du RAR.

Une hiérarchie intermédiaire qui ne dit pas son nom

Les propos de la secrétaire éclairent ce que ne voit pas l'IPR. Les échanges avec les professeurs se font « *tout le temps par mail, ou par rendez-vous en dehors [du temps de travail]* », ils pratiquent selon elle une forme de « *bénévolat* » qu'elle se refuse de pousser trop loin. Il en résulte un mode de fonctionnement qu'elle qualifiera de « *bricolage* » doublé « *du volontariat des collègues* » et qui par conséquent, selon elle, ne « *peut pas [s'inscrire dans] la continuité* ». Ainsi, ce qui paraît fonctionner de manière satisfaisante aux yeux des pilotes s'avère plus problématique pour les protagonistes concernés et paraît voué à l'abandon à cause d'« *un gros souci d'organisation* » dont les cadres ne s'emparent pas. D'autant que la secrétaire pointe d'autres dysfonctionnements comme le fort « *turn-over* » des professeurs des écoles, « *y en a trois qui ont changé sur sept* », ce qui implique l'arrivée de nouveaux professeurs qui démarrent dans les relations avec le collège, ne sont « *pas au même niveau* » et doivent apprendre ce que d'autres pratiquent déjà depuis quelques années.

Comment organiser le travail d'un nouveau personnel qui n'a pas de place et pas de missions précises?

Face à une situation inédite, les ChE ont tenté d'intégrer des personnels nouveaux dans un milieu de travail désorganisé par la prescription. Faute de pouvoir anticiper l'arrivée des AP, la ChE s'est trouvée démunie, « *Il a fallu voir un peu ce qu'on en faisait* »; ce que confirme son adjointe, « *ils étaient là et (rires) voilà, on savait pas trop quoi en faire, ça s'est fait petit à petit* ». L'adjointe s'est alors attachée à « *faire des emplois du temps à ces gens-là* » et la ChE a pris le parti de les placer dans la salle des professeurs où elle a affiché leur emploi du temps. En outre, la ChE a décidé de « *mettre un assistant pédagogique référent d'une classe de 6e pour qu'il puisse faire la rentrée avec le professeur principal et se sentir déjà identifié par une classe qu'il aurait après à suivre plus spécifiquement* ».

Cette volonté d'intégration et la nécessité de définir les missions des AP représentent un travail de longue haleine, qui demande des réajustements réguliers et une attention permanente, que l'on retrouve avec les PR. En effet, la ChE remarque que « *c'est flou quand même un poste professeur référent* », cela demande donc des précisions au fur et à mesure de l'avancée de l'année « *sinon c'est très très vague* ».

Mais on peut se demander si la difficulté à réunir les personnels n'en cache pas une autre plus profonde, liée à un déficit des directions d'établissements autonomes à organiser leur fonctionnement et à faire face à la nouveauté.

Discussion

Les ChE ne font pas ce que l'institution attend d'eux. Leur travail réel consiste autant que possible à compenser la désorganisation du milieu de travail engendrée par la prescription. Intégrer un nouveau personnel mal reçu par le personnel en place et définir leurs fonctions chemin faisant. Tout comme ils définissent leurs fonctions d'encadrement selon les avancées réalisées par les professeurs. Les conditions d'exercice des ChE les empêchent de remplir leur mission d'encadrement. Il leur est difficile de créer des moments de rencontre alors qu'ils sont dans l'impossibilité de rendre disponibles les personnels. Tout ce travail d'organisation qu'ignore la prescription est cependant un préalable sans lequel ne peuvent se constituer une équipe de pilotage et une équipe pédagogique, « le facteur crucial qui fait la différence, à conditions égales, dans la performance est [...] l'existence d'une équipe de direction [...] capable de mobiliser largement une équipe pédagogique sur un projet » (Inspection générale de l'Éducation nationale [IGEN] et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche [IGAENR], 2004, p. 65). Mais ce qui est crucial pour une équipe d'encadrement et pour le développement professionnel des personnels dans et par le travail, c'est d'être présente au moment où le travail réel des professeurs est en train de se faire. Ce qui ne relève pas d'une décision des cadres, mais d'une décision politique.

Références

- Albanel, X. (2005). Le chef d'établissement dans le système scolaire : portée et limites de la redéfinition d'une fonction et d'un espace. Dans D. Filatre et G. De Terssac (dir.), *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique* (p. 99-109). Toulouse : Octarès.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-26. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni? *Travail et formation en éducation*, 7. Repéré à <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2308>
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. [http://dx.doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baudrit, A. et Rich, J. (dir.). (2013). Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 15. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no15.pdf>

- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 109-126). Bruxelles : de Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues. *Revue française de pédagogie*, 115, 59-75. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
- Cousin, O. (2009). Entre contrainte et plaisir, le travail des cadres. *Sciences humaines*, 210, 36-39.
- De Terssac, G. (2002). Le travail : une activité collective. Recueil de textes. Toulouse : Octarès.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Demailly, L. et De la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2305>
- Derouet, J.-L. (2000). L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 103-112). Paris : La Découverte.
- Garant, N. et Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *BC Educational Leadership Research*, 7.
- Hallinger, P. et Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. Dans K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger et A. Hart (dir.), *International handbook of educational leadership and administration* (Vol. 2, p. 723-783). New York, NY: Springer.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective : variété et crise des rapports de prescription. Dans G. de Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (p. 101-121). Toulouse : Octarès.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes – débats épistémologiques* (p. 103-140). Toulouse : Octarès.
- Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche. (2004). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000124/index.shtml>
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans N. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 35-42). Bruxelles : De Boeck.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. et Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.3917/cdle.026.0041>
- Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18, 181-201. <http://dx.doi.org/10.3917/es.018.0181>
- MacBeath, J., Oduro, G. et Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: Full Report*. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/2052/>
- Maggi, B. (1996). La régulation du processus d'action de travail. Dans P. Cazamian, F. Hubault et M. Noulon (dir.), *Traité d'ergonomie* (p. 637-662). Toulouse : Octarès.
- Marcel, J. F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Mayen, P. et Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dir.), *Actes du 27^e Congrès de la SELF* (p. 226-231). Aix-en-Provence, France : Greact. Repéré à <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). Protocole d'accord relatif aux personnels de direction. *Bulletin officiel spécial n° 1 du 3 janvier 2002*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). Éducation prioritaire. *Bulletin officiel n° 14 du 6 avril 2006*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>
- Normand, R. et Derouet, J. L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- OCDE. (2001). *Gestion des établissements : de nouvelles approches*. Paris : OCDE.
- Pélagé, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_2.pdf
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-094_POIREL.pdf
- Progin-Romanato, L. et Gather-Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation, HS4*, 42-54. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no4.pdf>
- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-4-page-5.htm>
- Scheerens, J. et Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706. [http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90022-0](http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355(89)90022-0)
- Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Spillane, J., Camburn, E. et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

- Ducros, C. et Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>