

OCCUPER UNE POSITION AVANT D'EXERCER UN LEADERSHIP : OU LES EPREUVES DU CHEF D'ETABLISSEMENT DEBUTANT

Laetitia Progin

Université de Genève
Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ)
Pavillon Mail
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1211 Genève ;
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Section sciences de l'éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH - 1205 Genève
Laetitia.progin@unige.ch

Mots-clés : établissement, chef d'établissement, leadership, entrée dans le métier

Résumé. Nous présentons ici quelques résultats issus d'un travail de thèse en cours sur l'entrée dans le métier de chef d'établissement dont la fonction est nouvelle dans le contexte de notre enquête. Nous nous intéressons aux champs de tension dans lesquels les chefs d'établissement évoluent lorsqu'ils tentent de se positionner et d'exercer du leadership sur les enseignants de leur établissement. Notre contribution propose ainsi d'identifier les contradictions et les tiraillements auxquels sont soumis ces chefs d'établissement, générant des épreuves spécifiques à ce métier et à ses débuts.

1. L'entrée dans le métier : entre positionnement et leadership

Devenir chef d'établissement¹, c'est apprendre à exercer une fonction hiérarchique pour laquelle, en tant qu'enseignant, on n'est pas initialement préparé, en assumant une autorité que l'on est désormais censé incarner. Pourtant, les cadres scolaires débutants ne prononcent pas facilement des mots connotés comme « pouvoir », « autorité » et « leadership » pour décrire ce changement de fonction et plus généralement leur nouveau métier ; un vocabulaire plus familier aux paysages anglo-saxons et assez étranger, dans nos pays et systèmes, au milieu éducatif. On peut même avancer que ces termes sont tabous dans les établissements scolaires ; les acteurs parlant en effet assez peu de la réalité de leur travail de cette manière.

Le pouvoir est cependant envisagé par les sociologues des organisations comme une dimension inévitable de l'action collective : un phénomène normal au sein de toute organisation (Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993 ; Mintzberg, 1986), et, de ce fait, au sein de l'école également. Malgré ces considérations, il n'a pas bonne presse dans ce contexte, à l'intérieur duquel on craint souvent son caractère arbitraire et ses abus.

Il n'est ainsi pas surprenant que l'une des premières préoccupations des nouveaux chefs d'établissement ne soit pas celle du pouvoir à assumer et du leadership à exercer, mais d'abord celle du positionnement à adopter pour être accepté par des enseignants dont ils se sentent encore

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés de femmes et d'hommes.

proches. Lorsqu'ils évoquent le processus à travers lequel ils se « *directorisent* »², ils préfèrent parler de « *posture* », de « *positionnement* » et de « *communication* ».

Conscients que leur statut ne leur confère pas automatiquement une certaine légitimité, ils se posent notamment les questions suivantes : De quelle manière s'adresser aux enseignants (entre formalité et proximité) ? Quel style vestimentaire faut-il adopter (entre le costume-cravate et le jeans) sans être ni déguisé, ni négligé ? Quelle nouvelle image cela renvoie-t-il de soi ? Comment l'assumer ? Comment gérer cette nouvelle exposition (un chef d'établissement, par exemple, se référerait à la solitude du chanteur qui ne sait pas si sa voix va fonctionner sur le devant de la scène) ? Que dire de soi pour faire connaissance, sans toutefois trop en dire ? A quelle fréquence se rendre à la salle des maîtres afin d'être présent sans être envahissant ? Quelle distance instaurer sans paraître toutefois inaccessible ? Comment se montrer disponible sans se laisser envahir ? etc.

Les interrogations au sujet du leadership – au sens d'une influence régulière exercée par le chef d'établissement sur les enseignants et sur l'établissement (Brunet & Broudeault, 2001 ; Gather Thurler, 2000 ; Harris, 2006 ; Yukl & Van Fleet, 1992 ; Yukl, 1994) – semblent intervenir ensuite : lorsque les préoccupations évoluent (même si, en milieu scolaire, elles ne sont pas formulées spontanément en ces termes), lorsqu'elles ne portent plus seulement sur la posture à adopter, mais aussi sur les actions et projets à mener pour être reconnu au sein de l'établissement. Comme l'a exprimé un chef d'établissement interrogé à ce sujet, « *le leadership, c'est de dépasser la posture pour essayer d'agir* ». D'autres ajoutent encore qu'il s'agit avant tout de se faire accepter, d'apprendre à « *composer* » avec chacun, préalablement sans doute à l'exercice d'un leadership, de nature à pouvoir « *tirer en avant l'équipe* ». Un chef d'établissement de notre enquête avait d'ailleurs l'impression de vivre une période durant laquelle, pour ne pas braquer les enseignants, il ne pouvait montrer sa personnalité et assumer entièrement son autorité.

2. Les épreuves du début : l'entrée envisagée

Afin d'analyser cette phase particulière durant laquelle les chefs d'établissement apprennent à se positionner et à exercer du leadership, nous proposons d'identifier les contradictions et les tiraillements auxquels ils sont soumis, et qui génèrent des épreuves spécifiques à ce métier et à ses débuts (au sens de Barrère, 2002 ; 2003 ; 2004 ; 2006a ; 2006b ; Martuccelli, 2004 ; 2006).

La perspective adoptée est celle de développer une sociologie des épreuves du leadership comme révélatrice d'une partie de l'expérience collective et individuelle de ces chefs d'établissement, devenus les supérieurs hiérarchiques de ceux qui étaient hier encore leurs pairs. Des épreuves qui s'inscrivent dans la fonction (en apparaissant comme de potentielles épreuves pour tous les directeurs) et qui se déclinent différemment (avec des résonances subjectives particulières) selon, notamment, les ressources à disposition des acteurs pour les affronter.

Nous envisageons le recours à l'épreuve comme l'une des manières de rendre compte de ce que vivent, ressentent, éprouvent les travailleurs et aussi des conditions qui ont préfiguré ce vécu. Notre objectif est de comprendre tant les dimensions individuelles que les dimensions collectives de l'expérience des cadres scolaires débutants, en nous attachant à analyser le travail via ce qui est difficile et complexe à effectuer. Bien sûr, cette option en écarte d'autres, et nous en sommes conscients. Mais comme l'écrit Lhuilier (2006), « le travail est toujours une situation d'épreuve » ; un travail qui rencontre une réalité qui lui résiste constamment. Nous postulons également que l'identification des épreuves permet de relier les dimensions individuelles aux principaux enjeux collectifs de l'entrée dans le métier des nouveaux chefs d'établissement.

Au-delà des différentes acceptions, il existe *grosso modo* deux grandes familles de pensée dans le paysage de la sociologie française contemporaine : l'une (à laquelle Boltanski et Thévenot (1991)

² Les mots entre guillemets et en italique (sans référence à des auteurs) ont été évoqués par des chefs d'établissement dans le cadre de notre enquête.

appartiennent) qui considère l'épreuve comme un moment critique et objectif où l'individu va « faire ses preuves » (c'est-à-dire montrer ses forces et ses faiblesses) et ainsi se positionner vis-à-vis de ses pairs ; l'autre (Martuccelli, 2004 ; 2006 notamment) conçoit les épreuves comme des défis auxquels les individus se mesurent (p. 12), des possibilités et des obstacles auxquels ils se confrontent (p. 305), à partir du postulat selon lequel les épreuves sont socialement construites, mais inégalement réparties et surmontées par les individus.

Ces entrées représentent les deux grandes figures actuelles dont un nombre important de chercheurs s'inspirent et à l'intérieur desquelles ils se situent. Pour certains d'entre eux (et notamment à partir de l'usage commun), l'épreuve véhicule aussi l'idée d'une forte charge émotionnelle et indique également une souffrance subie (Dortier, 2010). En ce qui nous concerne, nous adopterons ici une conception proche de Martuccelli (2004 ; 2006) et également de Barrère (2002 ; 2003 ; 2004 ; 2006a ; 2006b) qui s'écartera de celle de Boltanski & Thévenot.

A partir de ces considérations conceptuelles, nous nous posons les questions suivantes : Quelles sont les épreuves des chefs d'établissement débutants qui tentent de se positionner face aux enseignants ? Qu'est-ce qui « fait » épreuve auprès d'eux ? Comment distinguer les épreuves de tout obstacle ou difficulté rencontrée au travail ? Comment identifier ces épreuves ? Qu'est-ce qui les caractérise ?

Afin de rechercher les épreuves du travail enseignant, Barrère (2002) a distingué des grands ensembles de tâches qui caractérisent leur réalité (comme : préparer ses cours, faire la classe, évaluer les travaux en corrigeant les copies et en participant aux conseils). Elle définit chacun de ces faisceaux de tâches comme le berceau d'une épreuve spécifique au métier d'enseignant. A chaque faisceau de tâches correspond ainsi une épreuve, comme par exemple: le deuil de la discipline, la cyclothymie des relations et le fantôme de l'impuissance³.

Dans le cadre de notre enquête, l'observation empirique du travail fragmenté des chefs d'établissement – mis en évidence par d'autres chercheurs avant nous⁴ – ne nous a pas permis de distinguer des faisceaux de tâches derrière lesquels se nicheraient de potentielles épreuves. En revanche, nous avons observé de nombreuses contradictions auxquelles sont soumis les cadres scolaires de notre recherche et qui caractérisent l'entrée dans le métier de chef d'établissement, et le métier plus généralement. Ce n'est finalement pas si surprenant pour un métier d'encadrement (souvent pris entre plusieurs logiques) et encore davantage pour des personnes quittant l'enseignement pour un statut de cadre supérieur (avec des responsabilités hiérarchiques désormais à assumer) ; des personnes susceptibles d'être tiraillées entre des métiers forts différents et entre les valeurs et représentations qui leur sont liées.

Les travaux d'Edgar Morin sur la complexité (1977) nous ont permis de comprendre qu'aucun emploi et aucune situation de travail ordinaire n'échappe à la complexité caractérisant tout autant les individus que les systèmes d'action collective. Cette complexité se traduit par la présence de contradictions omniprésentes et difficilement évacuables, mais avec lesquelles chacun, quel que soit son lieu de travail, est amené à composer. Ainsi, les contradictions sont présentes au travail, et encore davantage dans les métiers de l'encadrement traversés par de nombreuses logiques souvent opposées. Mispelblom Beyer (2006) n'hésite d'ailleurs pas à affirmer qu'encadrer « ne consiste pas à occuper un poste ou à exercer une fonction, mais à “tenir une position”, dont les tensions, les divergences et les conflits sont le pain quotidien » (p. 25).

³ Pour plus d'information sur le contenu de ces épreuves, nous renvoyons le lecteur aux publications des travaux d'Anne Barrère sur le travail enseignant (2002 notamment).

⁴ A l'aide des travaux menés par Anne Barrère (2008 notamment) sur les chefs d'établissement – qui évoque à ce sujet un travail « éclaté » – et à partir des travaux sur les cadres plus généralement (Datchary, 2004 ; Garant, 1996 ; Mintzberg, 1973 , 2004).

Comme le souligne Lahire (2009), « certains malaises naissent de la multiplicité des investissements sociaux pouvant devenir au bout du compte incompatibles » (p. 73). L'individu est régulièrement amené à agir en conjuguant des injonctions ou valeurs difficilement conciliables et contradictoires ; par exemple prendre des décisions rapides et fondées alors qu'il sait qu'une décision fondée demande du temps et qu'une décision rapide peut être mauvaise. Cette expérience peut se transformer en conflit interne, voire en souffrance lorsque le compromis n'est pas possible. Lorsqu'il devient trop éprouvant de penser et de vivre ensemble ces contradictions, lorsque l'état de tension et l'engagement subjectif qui en résultent sont trop coûteux à gérer, l'individu le vit comme une épreuve. Cependant, tous les chefs d'établissement ne réagissent pas de la même façon face aux contradictions de leur rôle et à l'état de tension qui en découle. Certains s'y confrontent sans le vivre comme une épreuve alors que d'autres se sentent profondément éprouvés, qu'ils en aient conscience ou non.

Nous définissons l'épreuve comme la confrontation à un état de tension qui s'enracine lui-même dans des contradictions inscrites dans le rôle de chef d'établissement. Ces contradictions ne sont pas naturelles ; elles proviennent du monde social. Elles ne sont pas uniquement liées à la personne qui occupe le rôle mais également au contexte tant global (propre à tous les cadres) que local (selon le lieu et le domaine d'activité). Le travailleur affronte ainsi les mêmes contradictions, mais il n'en a pas la même expérience. Face aux mêmes contradictions, il est éprouvé différemment. Le rapport au monde, à la complexité et aux contradictions varie en effet d'une personne à l'autre.

Autrement dit, nous pensons l'épreuve en terme de contradictions. Et plus précisément, nous conceptualisons l'épreuve comme le résultat de contradictions perçues et mal vécues par le travailleur.

Cette recherche se centre sur les premières épreuves de l'entrée dans une nouvelle fonction, et plus particulièrement celles concernant le leadership exercé sur les enseignants. Nous ne sommes pourtant pas sans savoir que ce ne sont pas les seules épreuves constitutives du métier puisque certaines relèvent en effet d'autres registres de fonctionnement : les relations avec les parents, les pouvoirs locaux, les services de l'équipement par exemple. Par ailleurs, le travail réel des cadres n'est pas réductible au seul exercice du leadership. Nous considérons cependant les enseignants comme les principaux collaborateurs et interlocuteurs des chefs d'établissement et souhaitons ainsi apporter une attention toute particulière aux relations d'autorité et de pouvoir entretenues entre ces acteurs « emblématiques » au sein des établissements scolaires.

3. Terrain d'enquête et méthodologie privilégiée

Le corpus d'enquête repose sur une cohorte de 93 directeurs d'établissement primaire genevois nommés en mai 2008 et entrés en fonction en août de la même année. Ces directeurs, pour la majorité d'anciens enseignants – 65 femmes (70%) et 28 hommes (30%) – sont responsables d'un ou de plusieurs établissements (dits « multisites »). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes en priorité intéressés aux directeurs qui ne détenaient pas d'autorité formelle sur les enseignants dans l'exercice de leur précédente fonction (ce qui exclut les inspecteurs et les anciens membres de la Direction Générale de l'Enseignement Primaire, déjà promu au statut de cadre).

La spécificité de la cohorte suivie est d'être la première à avoir exercé ce rôle dans les écoles primaires genevoises. La fonction de directeur d'école n'existait pas auparavant et a remplacé celle d'inspecteur et celle de responsable d'école. Les premiers n'étaient pas dans les établissements et les seconds n'avaient pas d'autorité formelle. Comment dès lors incarner une autorité présente chaque jour dans l'école ? Pour ces directeurs, il s'agit ainsi d'entrer dans un métier nouveau sans genre professionnel, sans gamme de répertoires, sans mémoire collective (faite de sous-entendus, d'implicites) auxquels les novices ont généralement accès grâce, notamment, aux échanges avec leurs pairs plus expérimentés (Clot, 1999 ; 2008). Certes, quelques écoles primaires ont été dotées d'un directeur un an avant les autres ; certes, les écoles primaires ont des directeurs dans les

cantons ou pays voisins; certes, il en existe dans l'enseignement secondaire. Mais comment savoir en quoi consiste spécifiquement cette fonction au sein d'une école primaire à Genève alors que ceux qui vont l'exercer n'ont jamais été soumis à l'autorité d'un directeur lorsqu'ils étaient enseignants ? Ils ont transposé en partie des images plus concrètes de rôles à certains égards comparables aux inspecteurs ou responsables d'école. Mais ils ont également tenté de s'en éloigner afin de justifier leur présence dans les établissements et de ne paraître « ni un petit inspecteur, ni un grand responsable d'école ».

Afin de nous situer au plus près de la réalité vécue par les directeurs, nous les avons suivis, entre mai 2008 et juin 2009, à chaque occasion où l'accès au terrain fut possible. Pour y parvenir, différentes techniques de recherche, issues de méthodologies qualitatives, ont été nécessaires : des observations-participantes lors de journées de formation, des observations lors de rencontres informelles organisées par leurs soins, des entretiens semi-directifs avec une dizaine d'entre eux et des semaines de « shadowing » auprès de deux directeurs. La technique du « shadowing » permet de devenir l'*ombre* du sujet observé, qu'il suit dans tous ses déplacements. Elle favorise une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet observé. Il faut toutefois relever que l'observateur ne peut jamais totalement se rendre invisible (Berthier, 1996, p.13) d'autant plus qu'il est, selon Beaud & Weber (1998), dans son rôle d'ethnographe, fortement et personnellement impliqué dans l'enquête.

Ces différentes démarches de recherche présentent l'intérêt d'une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité par les acteurs, telle que préconisée par la théorie fondée, « grounded theory » dans son appellation anglo-saxonne (Glaser & Strauss, 1965 ; 1967 ; 1968 ; 1971). Ce courant repose en effet 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). Cette approche semble particulièrement adaptée au caractère exploratoire de cette recherche et de ce nouveau contexte genevois auquel nous nous sommes intéressés. Une spécificité contextuelle qui a sans doute en partie renforcé le questionnement sur ce nouveau rôle à habiter, même si on le retrouve dans d'autres lieux lorsque le métier de chef d'établissement existe depuis plus longtemps (comme le démontrent les données récoltées dans le cadre d'une recherche collective⁵ en cours menée à plus grande échelle en Suisse romande).

4. Premières contradictions identifiées

Les contradictions, identifiées lors de la première année d'entrée en fonction, ne sont pas apparues en même temps. Il nous semble ainsi important de situer tout d'abord les trois étapes principales qui ont structuré l'entrée dans le métier de ces directeurs, avant de présenter nos analyses. Les contradictions que nous analyserons ensuite sont deux des plus fortes que nous avons pu identifier dès le temps 1 (ce qui n'est pas le cas de toutes les contradictions).

4.1 Temps 1, temps 2, temps 3

Le premier moment est celui qui précède leur entrée en fonction et la rentrée scolaire : une période durant laquelle ils sont encore enseignants (pour la plupart) et commencent à rencontrer, voire à travailler (pour certains seulement) avec leurs nouvelles équipes. Cette période dure plusieurs semaines durant lesquelles les directeurs découvrent un métier de position (face aux enseignants et à leur propre hiérarchie tout d'abord) ; un métier très exposé où ils se sentent rapidement observés de toute part. Pour faire leurs preuves, pour construire leur légitimité, pour se sentir utiles, ils sont tentés d'agir vite tout en ayant conscience que la patience – leur patience – est sans doute la meilleure des vertus. Ce moment n'est pas figé : les questions qu'ils ont commencé à se poser à ce sujet n'ont pas trouvé de réponse définitive au terme de cette période.

⁵ Pour plus d'informations sur cette recherche dirigée par la prof. Monica Gather Thurler, consultez le site internet suivant : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/CADRE_index.html

Le second moment est celui de la rentrée scolaire durant laquelle un des directeurs que nous avons suivi nous confia pour la première fois qu'il se « *sentait directeur*⁶ », après avoir mené plusieurs actions (observées également auprès d'autres directeurs) de type : accueillir les élèves à l'entrée de l'école en ouvrant les portes le matin de la rentrée, les saluer, leur demander d'ôter leurs casquettes, saluer les adultes présents dans le bâtiment un à un, etc. Ces premiers gestes révèlent une prise en main du bâtiment scolaire et, plus symboliquement, de l'école.

Le troisième moment n'intervient pas à la même période pour tous et n'a certainement pas la même résonance pour chacun. Lors du temps 1, les directeurs commencent à se poser toute une série de questions sur leur rôle, leur posture, leur positionnement, leur manière de communiquer. Une fois la rentrée scolaire passée, les directeurs ne sont plus seuls dans leurs bureaux. Les enseignants les interpellent à divers sujets et de différentes manières. Le rôle est nouveau, en cours de construction. L'absence de repères entraîne quelques confusions qui perturbent le fonctionnement habituel des établissements et des équipes. Pour certains directeurs et selon les conflits qui naissent à ce moment-ci, c'est le premier choc de la réalité ; une réalité qui résiste à leurs différentes tentatives de leadership. Certains ont évoqué l'image du « *tsunami* » pour qualifier ce premier basculement et ce qu'ils ont ressenti. Les choses se calmeront souvent par la suite, lorsque les directeurs auront démontré, d'une manière ou d'une autre, leur légitimité.

4.2 *Entre proximité et distance*

La première contradiction observée est celle de la proximité et de la distance entre lesquels les directeurs débutants sont en tension, naviguent et hésitent : tour à tour, ils tentent d'être proches des enseignants (pour se faire accepter, pour se sentir utiles et parce qu'ils s'en sentent encore proches) et de maintenir en même temps une distance statutaire (pour se faire respecter, pour ne pas être un simple « *directeur-camarade* »). Une distance qui permet également de gérer en partie les nombreuses sollicitations qui peuvent s'avérer coûteuses en énergie et en temps. Selon Barrère (2010), « la difficulté pour les chefs d'établissement n'est pas tant d'écouter les enseignants, que de les écouter, réécouter encore et encore ». Lorsque les demandes se multiplient (pour 40 enseignants parfois), certains directeurs peuvent même le vivre comme du harcèlement. Mais lorsque la distance est trop marquée – si l'on prend l'exemple d'un style vestimentaire en rupture avec le « *Dress Code* » familier aux enseignants ou de la porte du bureau qui reste trop souvent fermée – elle peut attiser des conflits dont il est difficile de s'extirper. Entre « *le tailleur Chanel et la tape dans le dos* », il y a probablement une ligne de mire à trouver. Dans tous les cas, ils ne veulent pas se montrer inaccessibles, mais ils souhaitent fortement marquer la distance, surtout lors des débuts de la prise de fonction.

La distance est une préoccupation qui occupe passablement les esprits à la veille de la rentrée, comme le relèvent ces extraits d'entretien à ce sujet :

Figure 1 : Le look du directeur

Il est très clair que je ne m'habillerai pas en jeans et t-shirt pour aller dans les écoles. C'est quelque chose que je vais devoir apprendre. L'habillement va faire partie intégrante de ma nouvelle fonction.

C'est aussi un moyen de communiquer différemment la position.

Malgré le fait qu'on me charrie à ce propos, ça ne fait aucun doute. Ça fait partie du rôle. C'est également un certain respect. Je ne pense pas que ça va m'amener grand chose, si ce n'est par rapport à des parents que je vais recevoir en entretien, que d'être vêtu d'une certaine manière

⁶ Pour rappel, les mots entre guillemets et en italique (sans référence à des auteurs) ont été évoqués par des chefs d'établissement dans le cadre de notre enquête.

qui peut-être très détendue, mais qui n'est pas la tenue des enseignants. Il y a beaucoup de clichés qui fonctionnent sur les enseignants. Je ne suis plus enseignant, c'est très clair.

Je m'habille. Je me déguise tous les jours pour montrer qu'il y a une différence entre eux et moi, qu'il y a une différence entre le moi en-dehors et le moi dans l'école.

La tenue vestimentaire est l'une des façons d'exprimer cette nouvelle distance, mais pas uniquement. Elle touche aussi aux questions identitaires et reflète ainsi un important changement qui est en train de se produire.

La contradiction « entre proximité et distance » s'inscrit en partie dans cette nouvelle fonction, au cœur des écoles, dont la proximité est l'une des principales spécificités. Elle se décline cependant différemment selon les directeurs, leur âge, leur parcours et la manière dont ils ont fait ou feront le deuil de l'équipe à laquelle ils ont jusqu'à lors appartenu.

4.3 Entre impatience d'agir et nécessité de construire tranquillement

Beaucoup d'enseignants deviennent directeurs avec l'intention d'agir dans un espace moins confiné que celui de la classe (Barrère, 2006b), en espérant implanter un projet, transmettre un « *dada* » qui favoriserait le développement d'une culture commune au sein de l'établissement. Dans un contexte genevois où les nouveaux directeurs n'étaient pas les bienvenus au sein des établissements (le syndicat enseignant a produit de nombreux documents ce sujet), certains ont tenté de se montrer utiles en agissant rapidement et en prenant aussi des décisions sur des sujets sensibles (du point de vue pédagogique notamment) qui pouvaient parfois aller à l'encontre de quelques enseignants. En le faisant, ils se sont vite aperçus que les résistances pouvaient être importantes. En même temps, les enseignants étaient les premiers dans l'attente d'action pertinente de la part d'une direction désormais présente à l'intérieur de l'école. Entre « *perdre et prendre son temps* » se niche probablement l'épreuve du moment opportun : apprendre à agir ni trop tôt, ni trop tard et de manière efficace. C'est coûteux, éprouvant comme en témoigne l'extrait d'entretien ci-dessous.

Figure 2 : ralentir sans perdre le rythme...

Alors ce qui est coûteux pour moi en énergie, j'aurais... Bon, peut-être l'histoire de l'impatience d'agir et la nécessité de construire tranquillement. Ce qui est coûteux c'est qu'il faut, ça elle me l'a dit ma collègue qui a tendance comme moi aussi à vrrrr... à galoper, je vais trop vite. Et les gens suivent pas. Et pis je trouve que moi, en tout cas ça me coûte de ralentir. Ça me coûte. Mais je peux pas, je peux pas demander à des personnes d'avoir fait la réflexion en 5 minutes que j'ai faite depuis... parce que c'est un parcours de vie, parce que c'est un parcours de vie professionnelle, de lectures, d'expérience, voilà et ça... Alors si tu veux par rapport à ces tensions là, je sais pas, je sais pas s'il y a un moyen de réduire ces tensions et est-ce que j'ai envie aussi. Parce que j'ai pas envie de perdre mon impatience.

5. L'entrée en fonction : point aveugle de la recherche ?

Ces contradictions ne sont pas les seules constitutives de leur entrée dans le métier. Nous avons choisi ici de décrire les premières identifiées lors des premiers pas dans le métier de chef d'établissement (au temps 1). Il nous reste maintenant à affiner nos analyses et à déterminer à quel moment et pour quelles raisons chacune de ces contractions sont de potentielles épreuves pour les directeurs débutants.

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur le type de recherche que nous conduisons. En effet, un nombre important d'études menées dans les pays anglo-saxons porte sur les bonnes pratiques de direction et les styles de leadership efficaces (dans la logique « one best way »). Dans une approche moins normative et tout comme d'autres auteurs avant nous (notamment dans la lignée des travaux de Dubet (1994) et de Barrère sur une sociologie compréhensive de l'expérience), nous privilégions l'expérience concrète des acteurs afin d'être en mesure d'étudier toute la complexité de leur métier.

Ce travail devrait faciliter l'identification des savoirs et des compétences professionnelles, nécessaires dès le début et en cours de carrière. En effet, la professionnalisation des métiers de l'éducation vise de plus en plus à munir les acteurs d'outils conceptuels et concrets favorisant le développement de la qualité au sein des établissements scolaires (Hargreaves & Fink, 2006). Dans ce contexte, la Suisse romande se mobilise en faveur d'une formation tertiaire des cadres⁷ conçue à partir de référentiels de compétences fondés sur la base d'une description exhaustive du travail. Ainsi, mieux comprendre les aspects de l'entrée dans le métier de chef d'établissement devrait permettre la conception et l'adaptation des programmes de formation.

Si rien ne remplace l'épreuve du feu ou l'épreuve de la réalité, une formation qui y prépare nous semble effectivement primordiale : une formation pensée, conçue et régulée selon l'état et l'avancée des travaux de recherche dans ce domaine. Dans cette perspective, nous partageons l'opinion des auteurs – Hofstetter & Schneuwly, (2009) et Rey (2006) – qui plaident en faveur d'espace de formation préservés autant que possible des contraintes extérieures pour analyser, questionner et décortiquer le métier de manière suffisamment critique, à plus grande distance des déterminations externes.

6. Références bibliographiques

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Barrère, A. (2006a). La prise en compte des épreuves du travail enseignant dans l'innovation. Communication prononcée dans le cadre du séminaire CUSO-LIFE *La prise en compte du travail réel des enseignants dans les innovations*, du 28 septembre au 1er octobre 2005 à Jongny s/ Vevey (Suisse).
- Barrère, A. (2006b). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2. Consulté le 19 mai 2009 dans <http://tfe.revues.org/index698.html>.
- Barrère, A. (2010). *Quel établissement dirigerez-vous demain ?* Communication prononcée dans le cadre de la Formation en Direction d'Institutions de Formation, le jeudi 28 janvier 2010, Genève (Suisse).
- Beaud, S. & Weber, F. (1998, 2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- 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.
- Brunet, L. & Boudreault, R. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie. Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation*, 19(2).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

⁷ Formation en Direction d'Institutions de Formation (FORDIF) : www.fordif.ch

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Datchary, C. (2004). Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail. Le cas d'une agence de création d'événements. *Réseaux*, 125, 175-192.
- Dejours, C. (1995). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dortier, J-F. (2010, juin). Combattre, fuir, subir. *Sciences humaines (numéro consacré aux épreuves de la vie)* 216, (30-59).
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Garant, M. (1996) Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami & M. Garant (Eds.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 71-99). Bruxelles : De Boeck.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago : Aldine.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1971). *Status Passage. A Formal Theory. The First Systematic Study of society as a Negotiated Order of Interlocked Careers and Changes in Status*. Chicago : Aldine-Atherton.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Glaser, B.G. and Strauss, A. L. (1968). *A Time for Dying*. Chicago : Aldine.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Harris, A. (2006). Distributed Leadership. In B. Davies (Ed.) *The Essentials of School leadership*. London : Sage Publications.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction: Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.) *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives n°2009/13, pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Lahire, B. (2009). L'homme pluriel. In C. Halpern (Ed.) *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Leithwood, K. (Ed.) (2000). *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Standford, Connecticut : JAI Press.
- Lhuillier, D. (2006). *Clinique du travail*. Ramonville Saint-Agne : Editions ères.
- Martuccelli, D. (2004). Pour une sociologie de l'individuation. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mintzberg, H. (1973, 2004). *Le manager au quotidien*. Paris : Editions de l'organisation.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible*. Paris : Hachette.
- Morin, E. (1977). *La méthode, tome I, la nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables? In. Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Laval : PUF.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 3rd ed.

Yukl, G., Van Fleet, D.D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organizations (pp. 147-197). In Dunette, M.D. & Hough, L. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Volume 3, (pp. 147-197). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, Inc, 2nd edition.