

Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action

Anne Barrère



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/698>
ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Anne Barrère, « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/698>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action

Anne Barrère

Introduction

- 1 Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire agissent depuis une vingtaine d'années à la fois dans le monde de l'efficacité et celui des valeurs de l'école républicaine française. L'idée d'un nouveau management public, conciliant réforme organisationnelle et continuité de l'institution, façonne depuis les années quatre-vingt les politiques scolaires, dans le cadre d'une décentralisation mesurée (Derouet, 2000a ; Van Zanten, 2004). Les chefs d'établissement apparaissent alors comme un nouvel échelon de régulation pertinent, intermédiaire entre national et local, et doté de marges de manœuvre stratégiques non négligeables (Dutercq & Lang, 2001).
- 2 La nouvelle autonomie de l'établissement scolaire français, bien que relative, les a rapprochés de l'ensemble des cadres, en élargissant théoriquement leurs marges de manœuvre. De représentants de l'Etat, certes plutôt prestigieux, mais qui n'occupaient finalement qu'une situation intermédiaire entre les strates les plus élevées de la hiérarchie de l'éducation nationale et la base des enseignants et des élèves (Pelage, 1998), ils sont devenus en principe de véritables prescripteurs au local. Ils sont en effet censés constituer une catégorie en émergence de personnels d'encadrement à vocation pédagogique désormais plus affirmée¹, capables d'impulser et de réguler des politiques et des projets d'établissement (Dutercq, 2003 ; Pelage, 2003). Mais comment cette évolution professionnelle se traduit-elle dans les faits ?
- 3 Très souvent prise en charge par des ouvrages de management éducatif, ou des études qui problématisent le changement organisationnel, l'activité professionnelle des chefs d'établissement a moins été abordée sous l'angle de la description et de l'analyse des tâches quotidiennes, prolongeant un certain oubli du travail propre aux sciences de la

gestion (Jacob, 1987). Le projet de faire réapparaître « le réel du travail », très souvent recouvert par le « discours de l'organisation » (Dejours, 1998), apparaît tout particulièrement pertinent dans le cas des chefs d'établissement, souvent amenés à mettre en mots des univers pluriels de justification de l'action éducative (Derouet & Dutercq, 1998 ; Derouet, 2000b). L'articulation, parfois virtuose, des différentes rhétoriques, peut alors masquer de fortes tensions quotidiennes.

- 4 On peut donc considérer qu'une description analytique de ce travail particulier peut apporter à la compréhension du fonctionnement des établissements scolaires, à l'heure où le travail des cadres fait d'ailleurs l'objet aujourd'hui d'un regain d'intérêt en sociologie du travail (Bouffartigues, 2001 ; Rouban, 2004 ; Cousin, 2004). Qu'en est-il dans le cas de ces cadres particuliers que sont les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire ? C'est à cette question que nous essaierons de répondre, même si cet échelon d'analyse n'est pas forcément aisé à mettre en œuvre, à partir d'une enquête qualitative conduite dans le Nord-Pas-de-Calais durant les années 2004 et 2005. Après avoir montré la fragmentation générale du travail quotidien, au travers de tâches de nature différente, soumises à des temporalités plurielles, nous reviendrons sur la manière dont les chefs d'établissement sont amenés, malgré tout, à y construire des principes organisateurs capables de leur conférer une certaine unité.

Enquêter sur le travail

- 5 L'enquête s'appuie sur l'analyse de deux types de matériaux. Tout d'abord quarante trois entretiens semi-directifs ont été réalisés. Allant d'une heure trente minima à trois heures trente maxima et de deux heures en moyenne. Ils ont permis aux personnes interrogées de tenter d'évoquer le plus précisément possible leur travail au quotidien. Les relances ont visé à solliciter le plus possible la « zone d'expertise » de l'acteur, quant à la description de ses tâches (Kaufmann, 1996). Dans le cas des chefs d'établissement, l'entretien d'enquête apparaît aussi comme un espace stratégique, destiné à faire le point sur un ensemble d'actions ou de résultats, ce qui d'ailleurs présente aussi un intérêt pour l'analyse. Mais, dans la construction de la grille d'entretien et dans sa conduite, un effort particulier a été nécessaire pour ramener les enquêtés à la description et à l'explicitation de leurs pratiques les plus ordinaires, en minimisant le discours sur les missions ou les représentations de la fonction (invitations à décrire la journée de la veille, à s'appuyer sur des agendas personnels ou des emplois du temps de l'établissement, relances portant sur des cas concrets, parfois évoqués dans les autres entretiens).
- 6 Vingt-quatre de ces entretiens ont été réalisés en collège, dix-neuf en lycée. En collège, neuf entretiens ont été réalisés dans des collèges classés en réseaux d'éducation prioritaire, quinze dans d'autres collèges, dont quatre accueillaient une majorité d'élèves de milieux favorisés. Les autres ont été réalisés dans des collèges hétérogènes en milieu urbain, mais aussi, pour cinq d'entre eux, situés dans le bassin minier du Nord-Pas-de-Calais. Pour les lycées, six entretiens de proviseurs de lycée professionnel ont été effectués, quatre dans des cités scolaires ayant à la fois des sections générales, techniques et professionnelles, neuf dans des établissements comportant uniquement des sections générales et techniques.
- 7 En deuxième lieu, une enquête monographique d'un an a été menée dans un collège de Réseau d'Éducation Prioritaire. Le principal et la principale adjointe ont été d'accord pour un suivi de leur activité d'une année, focalisé sur certaines journées précises, passées

dans les bureaux. Cette observation a permis de donner toute sa place aux dimensions temporelles de l'activité de l'établissement et de vivre les subtils dégradés du climat d'établissement au jour le jour. Elle a permis, dans le contexte précis d'un établissement marqué par des problèmes d'incivilité et de climat scolaire, mais aussi par un bon accord d'ensemble de l'équipe de direction et des enseignants, de mettre en perspective un certain nombre d'informations issues des entretiens. « Voir » le travail d'encadrement au quotidien le rend parfois opaque sans accès à l'explicitation qu'en font acteurs ; « entendre » les acteurs parler de leur travail comporte à la fois des zones d'ombre et le risque de prendre les justifications pour argent comptant. Le croisement des matériels est producteur de confirmations et de contradictions qui rendent l'interprétation plus riche.

- 8 Le traitement de ce matériel a été effectué suivant les principes directeurs de la « grounded theory », mis en pratique dans nombre d'enquêtes qualitatives (Strauss & Corbin, 2003). Les catégories pertinentes se dégagent progressivement à partir de la lecture du matériel, de ses récurrences et de ses contradictions thématiques, faisant l'objet d'allers et retours permanents entre construction analytique et matériaux empiriques, au contraire des travaux basés sur la formulation préalable d'hypothèses (Kaufmann, 1996). Le point de vue de l'analyste articule les manières dont les acteurs sont amenés à mettre en mots une conscience pratique au travers d'un questionnement précis, et une représentation générale susceptible de les mettre en relation, entre elles d'une part, mais aussi, en second lieu avec les contextes objectifs de leur activité et, enfin, avec d'autres résultats de recherche. Ainsi, les principes de réactivité et de visibilité sont à la fois esquissés dans le corpus par les acteurs eux-mêmes – ce sont eux qui parlent de réactivité, d'agir « en temps réel » et de changements visibles – et retravaillés, en tant que catégories analytiques, pour relire l'ensemble du matériel.

Un travail éclaté

- 9 Comme la plupart des cadres, les chefs d'établissement vivent au quotidien l'agencement d'une pluralité de tâches, avec de multiples interlocuteurs, ce qui en rend la description malaisée. Leur multiplicité et leur dispersion est une donnée commune aux métiers de l'encadrement (Mintzberg, 2004). Le temps de travail est jugé globalement lourd². Dans notre enquête, les chefs d'établissement répondent à la question du temps de travail par des formules englobant les rythmes de la forme scolaire : de 7 heures 30 à 18 heures. Cette forte charge de travail est partiellement compensée par la densité inégale des tâches, certaines réunions, obligations de représentation, ou rendez-vous étant décrits comme nécessitant peu d'efforts en dehors de la seule présence. Enfin, elle n'est pas toujours accomplie dans l'établissement lui-même, en raison de l'abondance de missions extérieures qui sont selon les cas, estimées à l'équivalent de deux à cinq demi-journées d'absence hebdomadaires en moyenne³. Cette fragmentation peut être lue sous deux angles différents et complémentaires, qui consistent à envisager d'abord la nature des tâches puis leur organisation dans le temps.

Nature des tâches

- 10 On peut distinguer trois grands types de tâches, en fonction de leur nature et des supports, matériels ou humains, qu'ils supposent.

- 11 En premier lieu, certaines tâches ont pour support l'écrit ou l'ordinateur et sont souvent qualifiées globalement de tâches administratives par les chefs d'établissement. Il s'agit alors de boucler des dossiers, de renvoyer des informations, la « base-élèves » du début d'année, les flux d'orientation en fin d'année, de rédiger des comptes-rendus ou des rapports. La réponse à des enquêtes diverses occupe une place particulière dans cet ensemble, car elle est particulièrement critiquée pour ses redondances, différentes instances demandant le même type de renseignements ou pour ses exigences de précision, parfois jugées absurdes. Ces tâches sont souvent décrites comme difficiles à déléguer au secrétariat, car comportant toujours une part décisionnelle plus ou moins importante. Les tâches de traitement du courrier, par exemple, supposent toujours une estimation de l'importance du message qu'elles contiennent.
- 12 En deuxième lieu, beaucoup de tâches sont purement interactives en co-présence ou au téléphone⁴. Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler le travail relationnel, qu'il soit ou non formalisé lors de réunions ou de rendez-vous prévus. Le travail relationnel non formalisé est souvent revendiqué par les chefs d'établissement, surtout les principaux de collège dont les établissements sont de taille plus réduite : il nécessite une certaine disponibilité, et la porte ouverte du bureau en est parfois le symbole. Les tâches de la relation sont l'objet d'un discours fortement positif comme pour l'ensemble des travailleurs (Baudelot & Gollac, 2002), sans doute en raison des compétences fortement personnalisées qu'elles mettent en œuvre et qui permettent de se sentir directement gratifié du résultat obtenu. Mais elles sont également décrites comme comportant un risque fort d'absorption ou d'usure.
- 13 Enfin, les tâches de résolution de problèmes ou de prise de décisions sont décrites comme le cœur de l'activité. Elles sont considérées comme l'apanage du chef d'établissement – plus encore que de l'adjoint, avant tout pour des raisons de responsabilité juridique. Les tâches de décision peuvent concerner des domaines très divers (allant de la gestion administrative et financière au projet éducatif et pédagogique) et se présenter sous des formes différentes. Centrées sur des agrégations de nombreux micro-choix initiaux, lors de la conception ou de la supervision de l'emploi du temps ou de la constitution des classes, elles peuvent être aussi définies comme plus prospectives, constitutives d'un « pilotage » très souvent décrit comme réduit à la portion congrue, bien que fortement valorisé dans les discours (Dupriez, 2002). Si les tâches d'expertise locales sont de plus en plus prescrites, elles restent bien souvent constitutives d'un pôle d'« idéal au travail » (Dujarier, 2006) qui trouve bien peu, faute de temps, à s'incarner concrètement.

Temporalités

- 14 Mais désormais, l'établissement scolaire est à la fois une entité spatiale autonome, bien isolée géographiquement, tout en restant une partie d'un appareil institutionnel dont les formes de régulation sont en constante évolution (Maroy, 2006). Cette situation particulière met le travail des chefs d'établissement à la croisée de plusieurs types de temporalités, et lui confère ainsi une partie de sa spécificité au vu de l'expérience de l'ensemble des cadres⁵.
- 15 La temporalité du travail des chefs d'établissements français reste évidemment encadrée fortement par une forme scolaire, elle-même encadrée dans un appareil bureaucratique centralisé (Vincent, 1991). L'année scolaire d'un établissement est scandée de moments très précis qui combinent la gestion de flux d'élèves et des moyens de fonctionnement, et

sur lesquels le chef d'établissement n'a que peu de prise. La « dotation horaire globale⁶ qui tombe », comme le disent les entretiens, aux environs de février, mène à des prévisions organisationnelles pour la rentrée ultérieure ; la « base de données élèves », remontée en début d'année est reconsidérée en fin d'année selon les flux d'orientations et d'affectations ; les trois conseils de classe annuels, les trois ou quatre conseils d'administration et les vacances scolaires achèvent de formater le temps de l'année scolaire. C'est aussi la journée scolaire qui est martelée par ce passage du temps : l'accueil et la sortie des élèves de l'établissement, la scansion des heures de cours, des récréations définissent plus ou moins le rythme du travail relationnel du chef d'établissement, selon qu'il l'épouse ou non lors de circulations quotidiennes.

- 16 Mais cette forme scolaire connaît par ailleurs bien des ratés : absences, retards des uns et des autres, trop fréquentes exclusions de classes. Par ailleurs, le quotidien d'un établissement connaît bien des incidents liés à des circonstances exceptionnelles : mouvements sociaux, problèmes météorologiques, conflits entre personnes. Une deuxième temporalité, celle de l'urgence, est alors à l'œuvre, consistant à gérer des situations, qui, si elles sont globalement prévisibles, se présentent toujours sous une forme singulière, interdisant d'en envisager un traitement standardisé ou uniforme. Ces situations exigent des traitements à court terme plus ou moins coûteux en temps et en énergie. Le travail ne s'y définit qu'à court terme par les nécessités du retour à une situation normale, où on « sort le nez du guidon ».
- 17 Enfin, la troisième temporalité, officialisée de manière plus récente, celle du projet, dépend évidemment de la manière dont les chefs d'établissement considèrent la nouvelle définition de leur fonction, une assez forte proportion d'entre eux ne la considérant pas forcément comme prioritaire (Guillaume, 1997). Le travail consiste ici à susciter ou réguler les initiatives et la coopération, de manière plus ou moins contrainte, et à construire l'établissement comme un nouvel espace d'action, dans le sens d'une amélioration de ses résultats, de son climat, ou de son fonctionnement. Il consiste essentiellement à promouvoir un changement raisonné et réfléchi, au travers d'instruments comme le projet d'établissement ou des contractualisations d'actions⁷. C'est le cas en Réseau d'Éducation Prioritaire, mais aussi dans les récents dispositifs d'évaluation mis en place pour les chefs d'établissement, qui doivent désormais se fixer des objectifs à trois ans, après un diagnostic interne des forces et des faiblesses de l'établissement.
- 18 Dans certains établissements, c'est indéniablement plutôt la temporalité routinière de la forme scolaire qui prédomine, difficilement conciliable avec une temporalité du projet, que les chefs d'établissement doivent pourtant mettre en œuvre. Au contraire, dans les établissements « de la périphérie », marquée par la lutte contre la relégation sociale et scolaire, la temporalité du projet peut prendre appui sur la nécessité de contenir les mouvements désordonnés et aléatoires des flux d'incidents. Ainsi s'explique sans doute en partie la meilleure mobilisation de certains établissements classés en zone d'éducation prioritaire (van Zanten, Grosperon, Kherroubi & Robert, 2002). Mais c'est parfois la seule temporalité de l'urgence qui s'impose, obligeant à « ravauder » constamment la forme scolaire, sans pouvoir aboutir à une articulation stable des différentes temporalités. Pourtant, tous les établissements doivent articuler ces différentes temporalités, dans des contextes divers, contribuant à ouvrir encore davantage un éventail large de choix et de priorités.

Réactivité et visibilité : la préférence pour l'action

- 19 Alors que le métier de chef d'établissement était défini par la prépondérance des tâches administratives et une rationalisation qui donnait la priorité à des définitions et des procédures capables de les réguler et de les contrôler, dans une configuration typiquement bureaucratique, l'élargissement de ses missions, appuyé sur les politiques de décentralisation a conduit à la fois à un enrichissement du travail et à une inflexion dans ses modes de rationalisation. Cette évolution permet de comprendre le discrédit relatif des tâches dites « administratives », l'affirmation de la centralité du travail relationnel et décisionnel, et l'attention aux temporalités de l'urgence et du projet, différentes de celles de la forme scolaire.
- 20 Mais ceci permet aussi de comprendre que les chefs d'établissements redéfinissent leur travail par rapport à la préférence pour l'action, commune à l'ensemble des cadres (Mintzberg, 2004). Il ne s'agit plus seulement de « faire tourner » mais de « faire bouger » l'établissement scolaire. D'ailleurs, lorsque les principaux et proviseurs s'expriment sur le sens et le but de leur travail, ce discours du mouvement (Taguieff, 2004), qui peut aussi concerner les familles ou encore les pratiques enseignantes est décrit comme une motivation très forte, souvent construit en opposition discursive avec l'impression de ne pas avoir pu assez le faire dans le cadre de l'enseignement proprement dit⁸. C'est alors cette préférence pour l'action qui va réunifier le travail autour des deux priorités, à la fois rhétoriques et pratiques, que l'on peut dégager des propos et des observations. Ce sont désormais à la fois les réponses pertinentes à donner à un environnement à la fois institutionnel et local souvent complexe et instable, la réactivité, et le constat des résultats obtenus, la visibilité, qui orientent, organisent et justifient le travail.

A la recherche de la bonne réactivité

- 21 La première manifestation de cette « préférence pour l'action » peut être dégagée à partir de la multiplicité d'expressions où les chefs d'établissement adoptent le langage de l'*établissement réactif*, et non plus celui du contrôle, propre au monde bureaucratique (Martuccelli, 2004). Il conduit à privilégier ce qui permet de gérer, « en temps réel » les problèmes, qu'ils viennent d'injonctions hiérarchiques, ou de problèmes externes ou internes à l'établissement.
- 22 La recherche de la bonne réactivité permet d'articuler les exigences du monde bureaucratique et celle de l'action « en direct » au local, définie non plus en amont mais par l'aval, selon les situations différenciées qui se posent. Le passage en salle des enseignants, pour prendre l'exemple d'une tâche très largement commentée et définie comme centrale par les chefs d'établissement, est à la fois destiné à les contrôler, dans une conception hiérarchique traditionnelle et à anticiper les problèmes en cours, à prendre la « température de l'établissement » afin d'y adapter son comportement.
- 23 Cette préoccupation retravaille les trois temporalités précédemment décrites. Elle cherche à aménager celle de la forme scolaire, même si elle laisse en principe peu de latitude, par exemple en s'interrogeant sur le moment le plus opportun de certaines réunions ou rencontres ou en instaurant des réunions que l'on pourrait dire climatiques, pour améliorer l'ambiance dans des périodes particulièrement difficiles de l'année. Elle est centrale dans la gestion des urgences, où il s'agit, en « temps réel » de gérer un

problème ou un flux d'aléas (Durand, 2004). Les chefs d'établissement valorisent alors ce qu'ils appellent la « présence-terrain », ce mélange inextricable de travail relationnel et décisionnel qu'ils créditent de certaines vertus pacificatrices ou régulatrices au quotidien. Mais cette préoccupation traverse aussi la temporalité du projet. Le projet d'établissement est d'ailleurs censé, dans son principe, répondre à des constats spécifiques à un territoire même si on observe, en France, une re-bureaucratiation partielle de son fonctionnement dans la mesure où il se contente très souvent de décliner des axes académiques ou des priorités décidées de plus haut. Le pilotage par les résultats, prôné par les missions officielles, consiste bien à construire des réponses pertinentes à un diagnostic local et à des situations évolutives.

- 24 Mais les chefs d'établissements ne peuvent agir – ou réagir – seuls. La « bonne réactivité » nourrit alors en grande partie le regard critique qu'ils portent sur des enseignants pris, selon eux, à la fois en excès et en défaut de réactivité. En défaut, lorsque, selon les chefs d'établissement, nombre de leurs pratiques ne répondent pas suffisamment aux contextes sociaux ou scolaires des élèves. Les mauvaises notes données de façon récurrente, parfois sans considération de l'importance de la matière dans une filière donnée, l'incapacité à répondre de manière rapide et différenciée à des problèmes d'apprentissage récurrents sont ainsi l'objet de critiques. Mais les enseignants sont également considérés comme excessivement réactifs lorsque, face aux incivilités ou aux problèmes de discipline, ils exigent des chefs d'établissement des sanctions trop rapides ou trop sévères à leurs yeux, sans que soit pris éventuellement le temps de délibération ou d'information nécessaires à l'évitement d'injustices. Les chefs d'établissement disent alors essayer de calmer la réactivité enseignante.
- 25 La taille de l'établissement joue un rôle décisif quant à cette appréciation de la réactivité. Les proviseurs de gros établissements ou de cités scolaires déplorent largement les conditions de travail qui leur sont faites, l'abus de missions externes à l'établissement, l'impossibilité de « gérer en direct » les équipes sans recourir à la délégation. Ils reconnaissent de facto leur distance, et parfois l'aspect distendu des chaînes de décision qui les reliait au *front office* des classes ou des couloirs de l'établissement, les mettant en déficit de réactivité. Ils se résignent alors à recourir à des modes de régulation plus bureaucratiques.
- 26 La nature des publics scolaires accueillis joue également à cet égard un rôle majeur. Dans un certain nombre d'établissements, surtout des collèges ou des lycées professionnels, la réactivité consiste, sans surprise, à donner des réponses adéquates aux comportements incivils des élèves et à leurs conséquences en termes de conflits avec les enseignants. Certains établissements construisent des procédures collectives de gestion de ces problèmes, comme dans le collège de l'observation, où l'utilisation massive et organisée de rapports d'incidents conçus par tous les protagonistes, et écrits dans le bureau de la principale adjointe, sert précisément à calmer le jeu. Dans les établissements à publics favorisés, c'est plutôt à l'égard des parents d'élèves, et particulièrement des parents actifs ou responsables des associations, que les chefs d'établissement considèrent comme crucial d'avoir des réactions adaptées. Ce sont eux en effet qui sont bel et bien considérés comme introduisant le plus d'incertitude dans le fonctionnement quotidien des établissements. Qu'il s'agisse d'interventions à propos d'incidents, de mises en cause diverses d'enseignants, de rumeurs dont ils se font l'écho et qui peuvent desservir la réputation de l'établissement, les parents d'élèves sont jugés comme possédant suffisamment d'influence sur des variables essentielles de l'action pour être l'objet d'une

assez grosse partie du travail relationnel. Dans certains collèges, ils sont par exemple reçus extrêmement régulièrement ou ont, à certains créneaux horaires, un accès direct au chef d'établissement.

Visibilité du travail et résultats de l'action

- 27 Mais un deuxième principe unifie le travail : la préoccupation de la visibilité de ce que l'on fait. L'aspect dispersé des tâches et des temps de l'action rend d'autant plus urgent d'en voir globalement les résultats. La visibilité est évidemment plus ou moins évidente selon les domaines d'intervention. Il faut en relire la centralité dans le contexte d'une montée de la culture de l'évaluation désormais devenue un cadre prescriptif omniprésent, en constante évolution (Demailly, 2001 ; Lessard & Meirieu, 2004)⁹. Mais on peut aussi la comprendre à partir de l'expérience ordinaire du travail dans bien des métiers de service, où il est tout simplement difficile de voir ce que l'on fait.
- 28 Cette préoccupation forte permet d'interpréter la place importante accordée par les chefs d'établissement aux tâches liées à la rénovation ou à la construction de nouveaux locaux dans l'établissement scolaire (Derouet-Besson, 1998). Cet ensemble de tâches est décrit comme extrêmement satisfaisant, même s'il nécessite beaucoup de travail et désorganise en général assez considérablement le quotidien scolaire. Mais il conduit à des résultats immédiatement visibles, et il est en général objet de consensus auprès des divers personnels de l'établissement, sans qu'ils manifestent de freins ou de désaccords face à l'action¹⁰. L'habileté relationnelle des chefs d'établissement à obtenir les subventions, nécessitant parfois la présentation dramatisée de leurs réfectoires à la toiture percée ou de leurs préfabriqués improbables aux responsables de collectivités locales (Dutercq & Lang, 2001), va de pair avec des satisfactions d'expertise, lorsqu'ils expliquent comment ils ont rectifié des contresens d'architectes peu connaisseurs de la vie scolaire, ou fait des propositions acceptées par eux. La transformation de l'établissement est alors effective et la visibilité maximale.
- 29 Elle permet aussi de comprendre les perplexités des chefs d'établissement face aux efforts consentis à tout ce que l'on pourrait appeler le « climat d'établissement », estimé à partir de l'état plus ou moins paisible des relations entre adultes ou avec les élèves. Le travail relationnel est, en la matière, crédité d'une réelle efficacité. Mais sa visibilité à l'externe est toujours plus ou moins problématique, d'une part parce qu'il donne davantage lieu à des rumeurs qu'à des informations objectives (Ballion, 1986) mais aussi en raison de sa difficulté à le quantifier, malgré l'existence de certains indicateurs partiels qui concernent surtout l'ordre scolaire – comme le nombre d'incidents ou de conseils de discipline. Dans le collège de l'observation, l'amélioration sensible du climat de l'établissement ne s'est traduite ni par une baisse du taux de dérogations demandée par les parents pour éviter le collège, ni par une baisse du nombre de conseils de discipline ou d'élèves exclus. Les tâches liées au climat sont alors l'objet d'interrogations constantes. Les chefs d'établissement les disent consommatrices de temps et d'énergie, et s'ils sont convaincus de leur nécessité, ils n'en voient pas toujours les bénéfices.
- 30 Le troisième domaine est évidemment décisif puisqu'il concerne le lien entre le travail des équipes de direction et l'amélioration des résultats, à un moment où, de facto, ces derniers existent sous forme d'indicateurs divers, qu'il s'agisse des résultats des élèves aux examens, aux épreuves nationales standardisées, ou de ceux qui cernent une valeur ajoutée de l'établissement en neutralisant les effets de certaines variables socio-scolaires.

L'effet-établissement donne lieu aujourd'hui à des recherches quantitatives relativisant, au moins en France, le rôle intrinsèque du chef d'établissement au profit de l'interaction complexe de multiples facteurs¹¹ (Cousin, 1998 ; Duru-Bellat, 2002). Mais l'action quotidienne des chefs d'établissement se fait d'abord au nom de certaines croyances, au premier rang desquelles figure leur possibilité d'améliorer de manière significative, par une politique d'établissement pertinente, ces résultats (Guillaume, 1997). Pourtant, la situation se présente là encore très différemment selon les contextes, en fonction, cette fois, de la teneur des résultats.

- 31 Lorsqu'ils se sont améliorés récemment, ou qu'ils sont en train de le faire, la tendance est toujours forte d'établir coûte que coûte ce lien. Ainsi ce proviseur explique un gain de trente-sept places au palmarès régional des établissements par une action d'aide individualisée en seconde, et un meilleur suivi des conseils de classe ; ce principal fait le lien entre la pacification d'un collège difficile et une augmentation de vingt points de réussite au brevet ; cet autre principal pense que c'est sa manière plus exigeante et sélective d'attribution des classes à examen à certains enseignants qui a porté ses fruits. Lorsque les résultats sont en baisse, la situation est évidemment bien plus délicate. Elle pousse certaines directions d'établissement à se constituer en véritable pôles d'expertise au local, rassemblant divers documents, les comparant, les commentant, sans arriver souvent à des explications satisfaisantes, faute en particulier de pouvoir estimer la part imputable aux résultats initiaux des publics d'élèves, ou à certaines modifications de l'environnement. On peut cependant noter une tendance assez nette des directions d'établissement à minorer ce qui revient en propre aux caractéristiques des publics d'élèves, et à majorer ce qui revient à l'action interne aux établissements.
- 32 Comme la réactivité, la visibilité peut induire des tensions entre chefs d'établissements et enseignants, chez lesquels la culture d'évaluation est moins bien acceptée. En effet, les chefs d'établissements peuvent être amenés à mettre en cause tel ou tel projet d'enseignants qui n'aboutirait pas à des résultats suffisants à leurs yeux. Mais ils attribuent aussi largement l'inefficacité enseignante au manque de travail en équipes, et peuvent sanctionner, plus informellement que formellement certes, un manque d'implication dans l'établissement. A rebours, les enseignants soupçonnent souvent les chefs d'établissements de ne s'intéresser qu'aux aspects les plus superficiels de l'action, communications médiatiques sur les projets, tâches de représentation, la visibilité faisant entrer l'action éducative dans un monde du renom en lui-même assez peu légitime à l'école.

Conclusion

- 33 Travailleurs en partie routiniers d'une organisation bureaucratique traditionnelle, les chefs d'établissement sont aussi aujourd'hui des responsables contraints à l'initiative et au projet (Boltanski & Chiappello, 1999 ; Courpasson, 2000 ; Durand, 2004). Le chef d'établissement bureaucratique, donnant la priorité aux seules tâches administratives et à la seule temporalité de la forme scolaire n'a certes pas disparu dans les faits, mais il se voit discrédité au vu des nouvelles normes d'action. Dans un univers scolaire souvent dénoncé pour des défauts d'adaptabilité et de souplesse, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble plus « post-bureaucratiques » que leurs hiérarchies, et sans doute que bien des enseignants. Mais la description analytique de leur travail permet de

comprendre à la fois leur adhésion d'ensemble à une culture du changement organisationnel et les tensions qu'ils rencontrent au quotidien.

- 34 En effet, selon les contextes, il est plus ou moins facile de définir les cadres d'une action qui dépasse la simple gestion administrative. Lorsque la temporalité de la forme scolaire prévaut par exemple, et que l'établissement caracole en tête des classements en termes de réussite aux examens, il est difficile de le mettre en mouvement, de l'inscrire dans une temporalité du projet. Les chefs d'établissement placés dans ces contextes sont souvent amenés à mettre en évidence un défaut de résultats, par exemple, le peu d'attention portée à une minorité d'élèves en échec scolaire, pour essayer de le faire. D'une certaine manière, même si le quotidien y est sans doute rendu plus éprouvant par les nombreux incidents qui l'émaillent, les établissements marqués par les difficultés scolaires et sociales sont davantage propices à la mise en projets, mais aussi à la construction d'une capacité de réaction collective à des situations déstabilisantes.
- 35 Les chefs d'établissement se disent parfois découragés par le caractère décousu de leur travail, de plus en plus répandu d'ailleurs dans les métiers de service (Durand, 2004), par l'envahissement de tâches administratives, d'autant plus qu'elles ne correspondent plus à leurs nouvelles missions, par la difficulté à dégager du temps pour un travail plus ambitieux de réflexion prospective. Pourtant, la pluralité des domaines d'action possibles, la forte personnalisation des tâches relationnelles et la recherche d'un effet-chef d'établissement les préservent en partie de la « baisse du taux de motivation » (Dupuy, 2005) que traversent aujourd'hui nombre de cadres. Et par ailleurs et surtout, comme cet article a essayé de le mettre en évidence, ce sont les chefs d'établissement eux-mêmes qui construisent au quotidien des principes organisateurs et unificateurs d'un univers de travail toujours guetté par la fragmentation, alors même que les logiques de l'organisation échouent désormais à le faire.
- 36 **11.** Rappelons qu'un certain nombre de caractéristiques de l'établissement efficace sont liées directement aux pratiques en classe comme le temps effectivement consacré à l'apprentissage, ou l'existence d'un nombre suffisant d'évaluations, d'autres pouvant être considérées comme à la fois du ressort de la classe et de l'établissement : capacité à expliciter les règles, traitement juste des élèves, par exemple (Crahay, 2000 ; Meuret, 2003).

BIBLIOGRAPHIE

Ballion, R. (1986). *La bonne école*. Paris: Hatier.

Barrère, A. (2006 a). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris: P.U.F.

Barrère, A. (2006 b). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-100.

Baudelot, C., & Gollac, M. (2002). *Travailler pour être heureux*. Paris: Fayard.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

- Bouffartigue, P. (dir). (2001). *Cadres : la grande rupture*. Paris: La Découverte.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte*. Paris: P.U.F.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collègues*. Paris: P.U.F.
- Cousin, O. (2004). *Les cadres, grandeur et incertitude*. Paris: L'Harmattan.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris: Seuil.
- Demailly, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In A. van Zanten (dir), *L'école, état des savoirs* (pp. 130-139) Paris: La Découverte.
- Demailly, L. (dir). (2001). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2000a). L'administration de la République : l'école de la République face au nouveau management public. In A. van Zanten (dir), *L'école, état des savoirs* (pp. 103-110). Paris : La Découverte.
- Derouet, J.-L. (dir). (2000b). *L'école entre plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck. 2000.
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1998). *L'établissement scolaire, entre service public et autonomie locale*. Paris: ESF.
- Derouet-Besson, M-Cl. (1998). *Les murs de l'école*. Paris : Métailié.
- Dujarier, M-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : P.U.F.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations : que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy, (dir), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-93). Bruxelles: De Boeck.
- Dupuy, F. (2005). *La fatigue des élites*. Paris: Seuil.
- Durand, J.-P. (2004). *La chaîne invisible*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: P.U.F.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation*. Paris: P.U.F.
- Dutercq, Y. (2003). L'évolution du métier et des missions des principaux de collège. In J-L. Derouet, (dir), *Le collège unique en question* (pp. 301-311). Paris: P.U.F.
- Dutercq, Y., & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Educations et sociétés*, 8, 49-65.
- Gather Thurler, M. (2001). *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: E.S.F.
- Grellier, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris: E.S.F.
- Guillaume, F.R. (1997). Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement. *Educations et formations*, 97, 21-22.
- Horeinstein, M., Voyron-Lemaire M.-C., Lelièvre, F., Kremer, N., & Faucheux, J., (2003). *Le traumatisme vicariant : étude sur une population de chefs d'établissement*. Rapport MGEN-MAIF.
- Jacob, A. (1987). Un absent dans la gestion : le travail . In Collectif Sciences humaines Paris IX Dauphine. *Organisation et management en questions*.
- Kaufmann, J.-Cl. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lessard, C., & Meirieu, Ph. (Eds), (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck.

- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché*. Paris: P.U.F
- Martuccelli, D. (2004). Les imageries du pouvoir : de la rationalisation à la réactivité. *L'Homme et la société*, 152-153, 183-200.
- Meuret, D. (2003). Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement. In J.L. Derouet, (dir),. *Le collège unique en question* (pp. 49-67). Paris: P.U.F.
- Mintzberg, H. (2004). *Le manager au quotidien* (1973). Paris, Editions de l'organisation.
- Pelage, A. (1998). Les transformations de la fonction de proviseur. In : R. Bourdoncle, & L. Demailly (dir),. *Les professions de l'éducation*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement de l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.
- Rouban, L. (2004) Les cadres du public : un univers éclaté . In A. Karvar (dir), *Les cadres au travail*. Paris: La Découverte.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In Cefai D (dir). *L'enquête de terrain*. La Découverte.
- Taguieff, P-A. (2004). *Le sens du progrès, une approche historique et philosophique*. Paris: Flammarion.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: P.U.F.
- Van Zanten, A., Gropiron, M-F., Kherroubi, M., & Robert André D. (2002). *Quand l'établissement se mobilise*. Paris: La Dispute.
- Vincent, G. (1991). *L'école primaire française*. Lyon: P.U.L.

NOTES

1. Les chefs d'établissement sont recrutés après cinq années au moins d'exercice dans l'éducation nationale (ou depuis peu, dans d'autres administrations), et un concours qui connaît depuis ces dernières années diverses transformations. Le corps, issu majoritairement des enseignants du secondaire, a tendance à se diversifier, intégrant une plus forte proportion d'enseignants du primaire, de personnels d'éducation et d'orientation. Il se féminise et se rajeunit également. Un statut unique en 2002 a regroupé dans le même corps chefs d'établissements et adjoints.
2. Selon le principal syndicat des chefs d'établissements 10,40 % seulement des chefs d'établissement estiment faire des semaines de 39 heures ou moins, 32,90% les estimant autour de 45 heures, 39,80 % autour de cinquante heures environ, et 16,90% autour de 60 heures et plus. *Revue du SNPDEN*, numéros 105, 107, 2003. Une enquête plus extérieure, de 2002, arrive à des résultats à peu près identiques : 4,9% des personnels de direction interrogés estiment travailler moins de 35 heures, 30% de 45 à 55 heures, 41% de 45 à 55 heures, et 23% plus de 55 heures, (Horeinstein, Voyron-Lemaire, Lelièvre, Kremer, Fauchoux, 2003).
3. Les proviseurs, chargés souvent de missions officielles connexes à la direction d'établissement, apparaissent nettement plus absents de l'établissement que les principaux de collège. Par exemple et à partir de l'enquête : animation de districts regroupant plusieurs établissements, responsabilité de diverses commissions rectorales (études des projets d'établissement, mission nouvelles technologies, etc...), responsabilité en formation continue, etc....D'ailleurs, le thème de l'absence, réelle ou symbolique, des chefs d'établissements est le véritable tabou des entretiens ; ils n'en parlent jamais en première personne mais décrivent très

largement leurs collègues, en particulier ceux à qui ils succèdent, sous le signe d'un déficit de présence

4. L'enquête déjà citée de la MGEN évalue ce travail comme 50% à 80% de la charge de travail des chefs d'établissement, (Horenstein, et alii,2003)
 5. Son autre grande spécificité est la nature et le nombre des encadrés, des enseignants fortement qualifiés jouissant d'une grande autonomie professionnelle. Elle ne sera pas abordée ici (Barrère 2006b).
 6. C'est-à-dire le nombre d'heures d'enseignement auquel a droit un établissement.
 7. Certains ouvrages de recherche ou de recherche-action ont d'ailleurs tendance à définir quasiment exclusivement le chef d'établissement en ces termes. La direction d'établissement est alors considérée dans son différentiel de capacité transformationnelle (Gather-Thurler, 2001) ; voir aussi la thématique du leadership transformationnel dans les ouvrages d'administration scolaire, en particulier anglo-saxons.
 8. Rappelons qu'une grande majorité des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants. Parmi les chefs d'établissement, seuls 4 d'entre eux ne l'étaient pas (deux étaient d'anciens conseillers principaux d'éducation, une était documentaliste, une conseillère d'orientation)
 9. Accentué encore par les récentes dispositions en matière d'évaluation des établissements : depuis 2002 en effet, les chefs d'établissement nouvellement en poste sont évalués sur des objectifs à quatre ans qu'ils fixent eux-mêmes à l'établissement, puis soumettent à l'inspection, après un « diagnostic partagé », sorte d'audit interne de leur propre établissement scolaire.
 10. Pour Grellier (1998) c'est l'absence de travail relationnel obligatoire avec les élèves et les enseignants qui explique le caractère valorisé de cette sphère de décision et d'action.
-

RÉSUMÉS

Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire ont vu leurs missions s'élargir à la faveur des politiques de décentralisation mais aussi se réorganiser au travers des discours du nouveau management public. Ces transformations, souvent analysées dans leur dimension organisationnelle, seront ici abordées sous l'angle du travail quotidien des principaux et proviseurs dont on proposera une analyse à partir d'une enquête qualitative par entretiens et observation dans une quarantaine d'établissements de la région Nord-Pas-de-Calais. On montrera d'abord comment les tâches multiples qu'ils assument, mais aussi la coexistence de plusieurs temporalités organisationnelles, fragmentent l'activité quotidienne et lui confèrent une grande hétérogénéité. Face à cet éclatement, deux préoccupations majeures des chefs d'établissement apparaissent comme des principes organisateurs capables de donner une certaine unité au travail quotidien : la réactivité à des situations locales différenciées ; la visibilité des résultats de l'action.

The tasks assigned to high-school principals have been increased and reorganised due to decentralisation policies and views on new public management. These transformations, often analysed from an organisational point of view, will be dealt with here in terms of the daily work of principals and headmasters which will be examined based on a qualitative interview survey and observation in around forty schools in the Nord-Pas-de-Calais region. We will firstly show how the various different tasks they carry out and also the co-existence of several organisational time-frames fragment daily activity, making it very heterogeneous. In the face of this

fragmentation, there are two major concerns for principals in terms of organisation capable of providing a certain unity in daily work: reactivity with regard to diverse local situations and the visibility of the results of actions.

Las misiones de los directores de establecimientos de enseñanza media no solamente se han ampliado bajo el impulso de las políticas de descentralización, sino que también se han reorganizado a través del discurso de la nueva administración pública. Esta transformación, a menudo analizada desde su dimensión organizacional, se abordará aquí desde el punto de vista de los directores de establecimientos de enseñanza media y media superior, cuyo trabajo cotidiano analizaremos mediante una investigación cualitativa, partiendo de entrevistas y observaciones en cuarenta establecimientos de la región Nord-Pas-de-Calais. Para empezar, observaremos de qué manera las múltiples tareas que asumen, así como la coexistencia de varias temporalidades organizacionales, fragmentan la actividad cotidiana y la vuelven muy heterogénea. Frente a esta división, destacan dos grandes preocupaciones de los directores, que son los principios organizadores capaces de dar cierta unidad al trabajo cotidiano: la reactividad frente a situaciones locales diferenciadas, y la visibilidad de los resultados de la acción.

INDEX

Palabras claves : acción, cuadros/directivos, establecimiento escolar, reactividad, temporalidad, trabajo, visibilidad

Keywords : action, managers, reactivity, school, time-frame, visibility, work

Mots-clés : action, cadres, établissement scolaire, réactivité, temporalité, travail, visibilité

AUTEUR

ANNE BARRÈRE

Université Lille III