REVUE ERAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 4, n° 1, 2022

Regard croisé entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement œuvrant dans différents pays

Dossier thématique sous la direction de

France GRAVELLE

Caroline GAGNON

Marie-Hélène MASSE LAMARCHE

Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation

Vol. 4, n° 1, 2022

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

Comité éditorial invité
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Caroline Gagnon, Université du Québec à Montréal
Marie-Hélène Masse Lamarche, Université du Québec à Montréal

Comité d'orientation
Yamina Bouchamma, Université Laval
Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Mélissa Villella, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Conception graphique et montage
Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au http://www.aderae.ca/revue/.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.

Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre
Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Revue ERAdE — Enseignement et recherche en administration de l'éducation

ÉDITORIAL

3 **Introduction**
Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

103 **Conclusion**
Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE — Recherche empirique

11 **Le métier de chef d'établissement en France : entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel**
Richard ÉTIENNE, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France)

28 **Analyse comparative entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec et en Ontario francophone**
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)
Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)

61 **Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec**
Madeleine TCHIMOU, Université du Québec à Montréal (Canada)

75 **Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes**
Jean-Marc HUGUENIN, Université de Genève (Suisse)
Frédéric YVON, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

41 **Les conventions des chefs d'établissement scolaire en Chine. L'adaptation des normes nationales et locales entre tradition et modernité**
Min LIU, Université Normale de Pékin (Chine)
Romuald NORMAND, Université de Strasbourg (France)

ENTREVUE

93 **Hélène Bourdages, ex-présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire**
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

98 **Danielle Boucher, ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles**
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation

Introduction

Caroline GAGNON
Université du Québec à Montréal (Canada)

France GRAVELLE
Université du Québec à Montréal (Canada)

1. LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT D'UN CONTINENT A L'AUTRE

Depuis les dernières années, la fonction de direction d'établissement d'enseignement (DEE) a été reconnue comme étant devenue lourde et complexe, dissuadant parfois les enseignants à s'engager dans un processus de relève en direction (St-Germain et Boucher, 2016). S'ajoutant à la complexité, Charlot et Poirel (2013), mentionnent qu'il semble que les principales sources de stress professionnel vécu par les DEE proviennent des contraintes administratives. Selon ces chercheurs, les DEE tentent de faire face à ces contraintes en cherchant du soutien ou des informations auprès de leurs collègues. Pour faciliter l'intégration de la relève, Lalancette (2014, p. 29) propose, dans le cadre de l'étude de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), de « disposer […] d'exemples de pratiques gagnantes et de modèles novateurs, en matière de gouvernance scolaire, permettrait aux directions d'établissement d'enseignement de s'inspirer d'exemples concrets, sans nécessairement les reproduire ».

Ainsi, dans une perspective comparative de la fonction de DEE à travers le monde, certaines distinctions sont à mettre en évidence concernant l'environnement politique dans lequel s'inscrivent leurs rôles et leurs responsabilités. De fait, la mise en œuvre des réformes varie d'un pays à l'autre, tout comme les conceptions du professionnalisme et du travail de DEE (Carvalho et Normand, 2018). Afin de comparer cette fonction dans différents milieux, il est important de considérer, notamment, la dualité entre la gouvernance (*travail prescrit*) et la fonction exercée (*travail réel*). Les différentes réalités des DEE soulèvent des questions concernant la manière dont elles perçoivent leurs obligations et comment elles les mettent en pratique.

De plus, il semble pertinent de s'interroger sur le fait que les DEE font face, au quotidien, à certaines situations sur lesquelles elles n'ont pas ou peu de contrôle. Dans cette perspective, un droit de regard limité sur leurs propres conditions de travail est à même de provoquer un décalage entre leur *travail prescrit* et leur *travail réel*, ce qui a pour effet d'alourdir et de complexifier leur propre fonction (Bessette et Toussaint, 2013; Étienne et Gravelle, 2020; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015,

2019; Gravelle et al., sous presse; Poirel, 2009, 2012, 2014; Pelletier, 2016; Poirel et al., 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011; St-Germain, 2013). Également, il importe de prendre en considération que l'injonction paradoxale (autonomie remise à l'établissement d'enseignement en contrepartie de la prescription de la fonction de DEE) est susceptible de contribuer à alourdir et à complexifier la *tâche réelle* des DEE, contribuant parfois à l'émergence de périodes de stress et d'épuisement professionnel (Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019; Gravelle et al., sous presse).

Afin d'explorer ces aspects du travail de direction, les articles proposés dans ce dossier thématique visent à répondre à l'une des questions suivantes :

1) Quelles sont les pratiques de gestion qui présentent le moins d'écart entre le *travail prescrit* et le *travail réel* des DEE?

2) Quelles sont les retombées et conséquences de la gouvernance sur la *tâche réelle* des DEE?

3) Quelles sont les retombées et conséquences de la pandémie (COVID-19) sur la *tâche réelle* des DEE?

2. LE TRAVAIL PRESCRIT COMPARÉ AU TRAVAIL RÉEL

Pour répondre à ces questions, le cadre théorique de ce dossier thématique repose sur un ensemble de travaux issus de la sociologie du travail, selon lesquels un « écart » existe entre l'activité théorique supposée (*travail prescrit*) et l'activité déployée par les professionnels (*travail réel*), étant ici les DEE (Castang, 2012; Clot, 1999, 2001, 2008a, 2008b, 2010; Daniellou, 1995; Daniellou et Jackson, 1997; Dejours, 1995a, 1995b, 2016; Ducros et Amigues, 2014; Leplat, 2008; Lhuilier, 2010; Maulini, 2010; Piney et al., 2013; Prot, 2007). Cette distinction essentielle n'est pas nouvelle. Dès 1955, elle est décrite dans un ouvrage portant sur l'analyse du travail par Ombredane et Faverge : ces chercheurs l'ont formalisée en introduisant une distinction entre le « quoi » et le « comment » du travail, soit « qu'est-ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs le font-ils? » (Ombredane et Faverge, 1955, p. 55). En 1983, Leplat et Hoc ont retravaillé cette distinction en parlant de la tâche et de l'activité. Selon les auteurs, « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50). De plus, la notion de tâche véhicule l'idée de prescription et d'obligation, alors que la notion d'activité, quant à elle, est davantage en lien avec la réalisation.

Faisant suite à une recension des écrits, en 2018, Gravelle a conçu un nouveau modèle (Figure 1) ayant pour objectif d'analyser la fonction de DEE à partir de celui de Daniellou (1995) combiné à des facteurs identifiés par Gravelle (2009) pouvant contribuer à l'émergence de périodes de stress et d'épuisement professionnel.

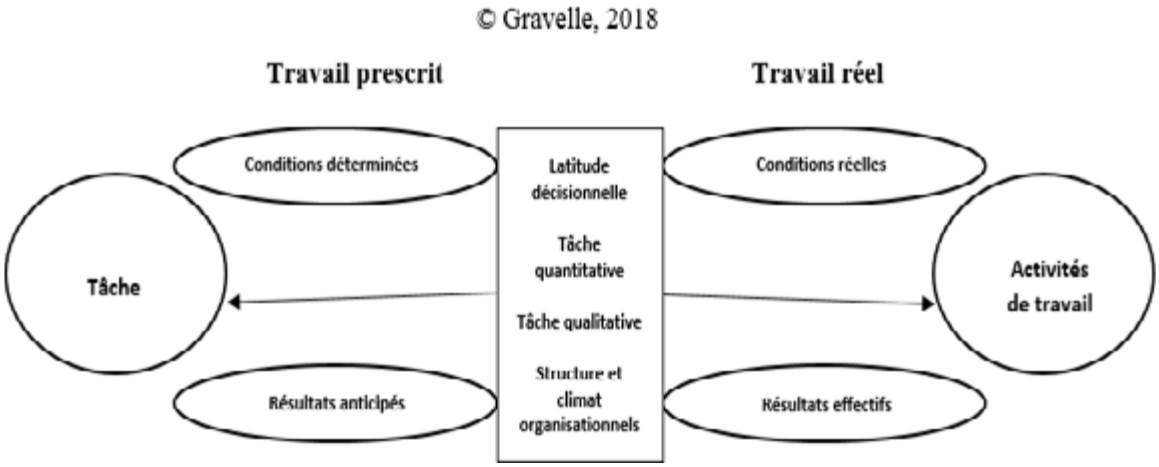

Figure 1 Travail prescrit et travail réel : modèle proposé par Gravelle (2018)

Ce modèle lie les composantes de Daniellou (1995) au *travail prescrit* qui régit la fonction de DEE : les conditions déterminées (description de poste, en tenant compte de la gouvernance (système scolaire)), la tâche (prescrite par la loi), les résultats anticipés (indicateurs de rendement et cibles prescrites par les ministères de l'Éducation). De plus, une correspondance est établie avec le *travail réel* : les conditions réelles (environnement de travail), l'activité de travail (fonction, responsabilités et pratiques de gestion utilisées) ainsi que les résultats effectifs (résultats des élèves).

3. LES ÉCARTS ENTRE LE TRAVAIL PRESCRIT ET LE TRAVAIL RÉEL À TRAVERS LE MONDE

Les articles proposés dans ce dossier thématique permettent de mieux comprendre les écarts entre le *travail prescrit* et le *travail réel* des DEE œuvrant en France, au Canada, en Chine, en Côte d'Ivoire ainsi qu'en Suisse.

D'abord, le professeur émérite Étienne présente une recherche mixte effectuée auprès de DEE oeuvrant en France dans le but de comprendre les situations de stress et d'épuisement professionnel qu'elles vivent, situations qui résultent des tensions entre leur *travail prescrit* et leur *travail réel*.

Le deuxième article, rédigé par Gravelle et Gagnon, porte sur la comparaison entre le *travail prescrit* et le *travail réel* des DEE œuvrant au Québec et en Ontario francophone. Il présente les résultats de deux recherches mixtes visant à comprendre les retombées et les conséquences des changements apportés à l'organisation et à la gouvernance scolaire sur la tâche réelle des DEE québécois et franco-ontarien.

Le troisième article, écrit par Min et Normand, aborde les différentes tensions vécues par les DEE chinoises qui doivent naviguer entre les traditions et la modernité, la performativité et les choix de

l'école, la prescription hiérarchique et l'autonomie locale, ainsi qu'entre l'égalité et la diversité. Cet article vise ainsi à caractériser les nouvelles épreuves du travail vécues par ces DEE.

Le quatrième article, rédigé par la professeure Tchimou, porte un regard croisé sur les pratiques de DEE oeuvrant en Côte d'Ivoire et au Québec, afin d'identifier les différences et les similitudes en ce qui concerne le *travail prescrit* et le *travail réel*, et d'en comprendre l'influence sur le vécu personnel et professionnel de ces acteurs.

Le cinquième article, présenté par Huguenin et Yvon, présente une recherche qualitative s'intéressant à l'évolution de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement primaire dans le Canton de Genève. Il met en évidence les différentes tensions de la fonction ainsi que l'absence d'une conception partagée de la tâche par l'ensemble de l'équipe-école.

Pour terminer, nous présentons deux entrevues résumant le parcours professionnel de deux femmes qui ont fait évoluer la fonction de DEE au Québec en contribuant à l'amélioration des conditions de travail et en favorisant une certaine ouverture sur le monde. C'est avec honneur que nous proposons les échanges réalisés lors d'entretiens virtuels avec madame Hélène Bourdages, ancienne présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), ainsi qu'avec madame Danielle Boucher, ancienne présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE).

En somme, nous souhaitons que le partage de connaissances — et plus spécifiquement de savoirs pratiques — offert par ces articles puisse contribuer à faciliter la *tâche réelle* des DEE qui œuvrent à travers le monde, et ce, dans une perspective comparative.

RÉFÉRENCES

Bessette, L. et Toussaint, P. (2013). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Dans *Actes du 20e de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE) – section Portugal* (p. 943-949).

Castang, P.-Y. (2012). *Écart entre le travail prescrit et le travail réel : contribue-t-il à l'augmentation des contraintes psychologiques et organisationnelles des salariés de la mise en rayon des supermarchés de la région grenobloise?* [thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble, France]. HAL. https://core.ac.uk/download/pdf/40124775.pdf

Carvalho, L.-M. et Normand, R. (2018). Introduction. Dans R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira et L. LeVasseur (dir.), *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (p. 1-12). Springer.

Charlot, J. et Poirel, E. (2013). Les stratégies d'adaptation aux contraintes administratives des directions d'établissement au Québec. *La vie de recherche au CRIEVAT, 7*(3), 4-8. https://crievat.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/08/VRC_vol_7_no_3-Mai_2013.pdf

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente, 146*(1), 35-49. http://comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/2007/psychopathologie_travail_clinique_activite_yves_clot_chsct.pdf

Clot, Y. (2008a). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie française, 53*(2), 173-193. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.02.002

Clot Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.

Daniellou, F. (1995). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (2e éd.). Octarès.

Daniellou F. et Jackson, M. (1997). L'ergonomie intervient dans et sur des situations de gestion. *Performances humaines et techniques, hors série*, 16-20.

Dejours, C. (1995a). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France.

Dejours, C. (1995b). Épistémologie concrète et ergonomie. Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (2e éd., p. 201-217). Octarès.

Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses universitaires de France.

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

Étienne, R. et Gravelle, F. (2020). Le stress professionnel et la santé des personnels de direction. *Direction, 269*, 61-68. https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/08/direction269.pdf

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est, France]. Theses.fr. http://www.theses.fr/2009PEST0058

Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie, 40*(1), 76-93. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf

Gravelle, F. (2013, aout). *Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec… une réalité à considérer!* [communication orale]. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2013), Montpellier, France. https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/2093-formation-en-situation-de-travail-des-directions-d%E2%80%99%C3%A9tablissement-scolaire-du-qu%C3%A9bec%E2%80%A6une

Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec… situation qui peut épuiser… *La recherche en éducation, 13*, 5-20. https://www.researchgate.net/publication/323182719_Etre_dirigeant_scolaire_a_l'heure_d'une_gouvernance_axee_sur_les_resultats_au_Quebec_situation_qui_peut_epuiser

Gravelle, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier. *Direction, 262*, 47-49. https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/01/direction262.pdf

Gravelle, F., Étienne, R., Monette, J. et Gagnon, C. (sous presse). L'épuisement professionnel des directions et des chefs d'établissements : comparaison entre la situation québécoise et française. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon et J. Monette (dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec. Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer.* JFD.

Hart, P. M., Wearing, A. J. et Headey, B. (1995). Police stress and well-being: Integrating personality, coping and daily work experiences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68*(2), 133-156. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1995.tb00578.x

Karasek, R. et Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation* [rapport de recherche]. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-64. http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses universitaires de France.

Lhuilier, D. (2010). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail. *Sciences sociales et santé, 28*(2), 31-63. https://doi.org/10.3917/sss.282.0031

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans FORDIF — Formation en direction d'institutions de formation, *Glossaire* (p. 23). https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38469

O'Driscoll, M. P. et Cooper, C. L. (1996). A critical incident analysis of stress-coping behaviours at work. *Stress and Health, 12*(2), 123-128. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1700(199604)12:2<123::AID-SMI696>3.0.CO;2-R

Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Presses universitaires de France.

Pelletier, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. *Éducation Canada, 56*(1). https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr

Piney, C., Nascimento, A., Gaudart, C. et Volkoff, S. (2013, aout). *Entre indicateurs et travail réel : l'expérience de l'encadrement de proximité dans un service public* [communication orale]. 48e congrès international de la Société d'ergonomie de langue française, Paris, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00871256/document

Poirel, E. (2009). *Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Commission scolaire de Montréal et Fédération québécoise des directions d'école.

Poirel, E. (2012, mai). *Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles* [communication orale]. Colloque de l'ADERAE, État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives, 80e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada. https://www.acfas.ca/app/congres/80/programme/colloques/38642

Poirel, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). L'Harmattan.

Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.-C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail (Tome 2). Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-253). Presses de l'Université Laval.

Poirel, E. et Yvon, F. (2008). Le stress des directions d'établissement au Québec. Dans N. Pettersen, J.-S. Boudrias et A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail? Actes du 15e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF 2008)*. Presses de l'Université du Québec.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009a, juin). *Étudier le stress des directions d'école du Québec : confrontation de méthodes* [communication orale]. 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009b). *Le stress des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.

Poirel, E. et Yvon, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)*. Université de Genève. https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-k/education-et-sante-2eme-partie-methodes-et-epistemologies/Pour%20un%20renouveau%20des%20etudes.pdf/view

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(3), 595-615. https://doi.org/10.7202/1014759ar

Prot, B. (2007). Évolutions structurelles du métier : facteurs externes ou organisationnels du vieillissement. Remettre le métier au travail : le style d'activité à l'épreuve. Dans C. Montandon et J. Trincaz (dir.), *Vieillir dans le métier* (p. 17-32). L'Harmattan.

St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE. Version abrégée* [rapport de recherche]. Recherche-formation en gestion scolaire. http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2015/11/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf

St-Germain, M. et Boucher, M. (2016). *Les facteurs incitatifs et dissuasifs influençant le personnel enseignant dans sa décision de postuler ou non à une fonction de direction ou de direction adjointe* [rapport de recherche]. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/D030971_FED785_bro.pdf

Teiger, C. et Bernier, C. (1990). Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues : le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé. Dans C. Brabant et K. Messing (dir.), *« Sexe faible » ou travail ardu* (p. 61-70). ACFAS. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2828154

Le métier de chef d'établissement en France : entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel

Richard ÉTIENNE
Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France)

RÉSUMÉ

Le métier de chef d'établissement scolaire n'est réellement reconnu que depuis 1988 en France. Une recherche consacrée aux situations de stress et d'épuisement professionnel (*burn out*) vécues par le personnel de direction a permis d'obtenir des données quantitatives (351 réponses à un questionnaire de 45 items) et qualitatives (12 entretiens semi-directifs et un groupe de discussion réunissant 5 personnes) dont l'analyse confirme une tension forte entre le travail qui est leur est prescrit et celui qu'ils mènent à longueur de journée, de semaines et d'années. Leur activité est souvent dérangée, voire empêchée, car son « réel » risque de leur interdire de se consacrer à leur mission essentielle de pilotage de l'établissement, en raison de la multiplication des microtâches imposées par l'organisation actuelle.

MOTS-CLÉS

Chef d'établissement, travail prescrit, travail dérangé, travail empêché, travail réel

1. INTRODUCTION

La conception de l'établissement scolaire français est directement issue du colbertisme (Minard, 1998) qui a présidé à une organisation verticale de l'État reposant sur deux piliers : un pouvoir politique régalien absolu et une église catholique s'occupant de la santé et de l'éducation. Depuis lors et jusqu'au milieu du XX^{e} siècle, une répartition du travail s'est effectuée entre l'école paroissiale puis communale, à qui revenait le soin de l'apprendre à lire, écrire et compter, et le collège des congrégations, refondé par Bonaparte en tant que lycée en 1802, qui prenait et prend toujours

en charge la sélection des élites gouvernantes (Dubet, 2020), notamment dans ses classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Jusqu'en 1988, les chefs d'établissement sont des enseignants[1] déchargés qui s'occupent plus des bonnes mœurs (proviseur, censeur et même principal) que du *management* du lycée ou du collège (Étienne, document soumis pour publication). La vague de la professionnalisation entrainée par la nouvelle gestion publique, traduction-adaptation du New *Public Management* (Pons, 2017), incite à la création d'un corps de personnel de direction cette année-là (Pélage, 2003). Le chef d'établissement est alors symboliquement et administrativement détaché du corps enseignant.

La création de l'Établissement public local d'enseignement (EPLE) doté d'autonomie en 1983, la mise en œuvre de trois lois successives d'orientation sur l'éducation (1989, 2005 et 2013) et la publication d'un code réunissant l'ensemble de la règlementation et de la législation autrefois dispersée organisent la prescription du travail du chef d'établissement. Dans la réalité quotidienne, il est souvent dérangé, voire empêché d'agir, et c'est finalement par le recours à l'analyse de son activité que nous pourrions parvenir à en distinguer la réalité, même si les recherches telles que celle qui est présentée ici constituent un préalable en précisant le contexte de son travail.

Nos recherches sur le changement en éducation (Étienne, 2010) nous ont conduit à construire un cadre conceptuel d'étude en isolant la part distinctive de l'effet « chef d'établissement » dans ce qu'il est convenu de désigner l'« effet établissement » (Cousin, 1993), avec une double référence à la sociologie des organisations selon une approche liée aux logiques d'action (Bernoux, 1985) et à celles des professions émergentes telles que définies par Wittorski (2008). En raison de la dilution temporelle (de la journée à l'année, et même à la pluriannualité dans le cadre des projets d'établissement) de l'activité des chefs d'établissement et après plusieurs tentatives d'études du travail sous forme d'observations longues et d'entretiens d'autoconfrontation, nous avons été confronté à la nécessité de connaitre l'activité considérée sur des périodes longues et discontinues, et ce, à travers un objet d'étude spécifiant les objets théoriques « cours de vie relatif à une pratique » et « articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique » (Theureau, 2010, p. 302). Nous avons donc dû construire une méthode *ad hoc* pour recueillir leur discours sur les contraintes qui leur sont imposées.

Dans la suite de cet article, nous aborderons les trois questions dont nos recherches ont montré les entrelacs :

1) Quel est le travail prescrit du chef d'établissement?

2) Quelle est sa part, très caractéristique et vite mise en avant, de travail dérangé?

3) Plus classiquement, que repérer d'empêché dans son travail?

1 Pour alléger l'écriture du texte et en faciliter la lecture, le masculin est considéré comme épicène et purement grammatical, n'inférant aucune relation entre les genres.

Nous utiliserons principalement les résultats d'une recherche collaborative menée avec le Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) et l'association Éducation & Devenir dans le cadre d'un projet mené avec la professeure-chercheure titulaire France Gravelle de l'Université du Québec à Montréal et cofinancé par la Coopération France-Québec (Étienne et Gravelle, 2020). Nous terminerons par une discussion de ces résultats en vue d'une restabilisation et d'une étude de l'activité du chef d'établissement.

2. CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Nos recherches sur le changement en éducation s'inscrivent dans une triple référence scientifique : le rôle du local dans la transformation de l'éducation, le développement du pouvoir d'agir du personnel en éducation et l'émergence d'une nouvelle professionnalité avec la création du corps de personnel de direction. Un cadre méthodologique repris à l'étude des métiers de l'humain a dû être ajusté aux contraintes temporelles qui caractérisent le *management* dans les institutions du service au public.

2.1 UN CADRE CONCEPTUEL QUI SE RÉFÈRE À LA COMPLEXITÉ DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Nous développerons d'abord la notion d'« effet établissement » mise en avant par Grisay (1990), qui a mené des études sur l'efficacité des établissements scolaires au cours des années 1980. Le personnel politique français s'en est inspiré pour instaurer une loi, en 1989, mettant en place le projet d'établissement qui doit être arrêté par « la communauté éducative » lors d'un vote en conseil d'administration (article 18). Il s'agit de la reprise du concept d'« organisation apprenante » développé par Philippe Bernoux (1985), notamment dans ses travaux de sociologie des organisations. Ces travaux reprennent en partie ceux de Kurt Lewin (1943) et d'autres chercheurs ayant mis en évidence les insuffisances du modèle taylorien qui considérait que l'activité humaine pouvait et devait se réduire à une ingénierie stricte et descendante, gage de confort pour l'exécutant, source de travail pour les ingénieurs et de profit pour les entreprises qui pouvaient procéder à une production en masse. Au contraire, dans les organisations humaines, l'idée de résistance au changement a crédibilisé une complémentarité entre la notion de projet (au sens le plus technique du terme) et celle de volonté commune qui permettrait d'aplanir les conflits issus d'une prescription verticale. La décennie 1990-2000 a vu se développer toutes sortes d'initiatives pour redonner au local (à l'établissement scolaire, dans le cas qui nous intéresse) une marge d'autonomie lui permettant de se fixer des objectifs, de les atteindre et, grâce à cette dynamique, de se développer. C'est le recteur Alain Bouvier (2001) qui a le plus clairement reconnu sa dette à une logique d'action décrite par la sociologie des organisations dans son ouvrage *L'établissement scolaire apprenant*.

Nous avons été parmi les premiers à mener une étude sur *l'établissement formateur* (Étienne, 1999) et sur sa contribution au développement professionnel des professeurs. En effet, au moment de leur professionnalisation et de l'universitarisation de leur formation (2009), le doute était permis et le risque était grand de voir s'installer un fossé entre la tâche prescrite des enseignants (transmettre des connaissances et des compétences en les contrôlant) et leur activité réelle (gérer la classe et sélectionner les meilleurs), puisque nous nous référons à la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et, plus précisément ici, aux apports de Jacques Leplat (1997) sur la formation en situation de travail. Ce qui implique de former les professeurs en situation de travail et de renoncer à l'idée très ancienne d'une application en classe de ce qu'ils ont appris en centre de formation, donc de se situer dans une logique d'alternance intégrative, donnant la priorité à l'analyse des situations vécues au regard de leur mission éducative.

Mais pour cela, il faut convenir d'une autre définition, non seulement de l'établissement, mais aussi de son pilotage — au sens d'une navigation dans laquelle il faut affronter des vents contraires, profiter de courants favorables et atteindre le bon port, même si tous les périples sont singuliers (Étienne, 2017). Autrement dit, le chef n'est plus le chef (au sens premier de la tête) et la création d'un corps de personnel de direction en France, en 1988, correspond bien à une nécessité : il lui faut désormais inscrire son action dans un cadre démocratique (Étienne et Amiel, 1995), communiquer pour faciliter la prise de décisions, organiser la réalisation du ou des projets, veiller à l'évaluation et participer à l'évolution de carrière des différents personnels scolaires (Étienne, 2021), ce qui inclut la responsabilité évoquée ci-dessus en matière de formation continue. Nous avons étudié comment y joindre un rôle majeur dans la formation initiale, ce qui n'est pas encore prévu dans le système éducatif français. Ce cumul de mandats et d'activités mal compris et mal préparé risque d'aboutir à un épuisement professionnel s'il n'est pas hiérarchisé dans l'action. Qu'en est-il actuellement, une trentaine d'années après la création du corps? Comment s'informer sur une réalité qui concerne environ 12 000 personnes en France? Seule une méthodologie rigoureuse de recueil et d'analyse de données est en mesure d'apporter des éléments de réponse à ces questions des plus légitimes.

2.2 UNE MÉTHODOLOGIE QUI ENTEND REPOSER SUR DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

La taille des établissements scolaires (de 50 à plus de 6000 élèves), leur répartition sur le territoire et une gestion qui se veut décentralisée (depuis les lois des 7 janvier et 22 juillet 1983, qui ont été complétées par une vingtaine d'autres et plus de 200 décrets) rendent le système assez opaque, même si tout établissement public local d'enseignement bénéficie d'une autonomie (relative) et voit nommé à sa tête un chef d'établissement qui « représente l'État au sein de l'établissement » (article R421-8 du Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 – article V) et qui « […] préside le conseil d'administration, la commission permanente, le conseil de discipline et dans les lycées l'assemblée générale des délégués des élèves et le conseil des délégués pour la vie lycéenne […] » (alinéa 3 de l'article R421-9 du même décret). Autrement dit, le chef d'établissement est responsable du fonctionnement législatif, du judiciaire, de l'exécutif et de toutes sortes d'instances consultatives, contrairement à

la séparation des pouvoirs formulée par le philosophe anglais John Locke à la fin du XVII[e] siècle et théorisée, en France, par Montesquieu (1748). Cette trivalence se situe dans un cadre où son recrutement, ses nominations et mutations ainsi que la gestion de sa carrière dépendent du ministre de l'Éducation nationale (MEN) secondé par une hiérarchie allant de l'échelon départemental (l'inspecteur d'académie) au régional (le recteur d'académie). Ces responsables sont eux-mêmes nommés par le MEN, ce qui explique la nécessité pour les chercheurs de protéger les personnes en organisant une publication de données anonymisées pour éviter toutes représailles sur ces fonctionnaires d'autorité. Enfin, deux corps d'inspection, national et régional, interviennent dans l'évaluation de ce personnel de direction et sont chargés des établissements et de la vie scolaire[2].

Dans cet article, nous utiliserons comme source essentielle d'informations une recherche menée avec le SNPDEN qui représente les trois quarts du corps et une association, Éducation & Devenir, qui se prononce pour « une redéfinition des missions et des services de ces personnels, afin de donner corps à un projet cohérent de réussite des élèves porté par chaque communauté scolaire »[3]. Il s'agissait, à l'aide d'un questionnaire, « de mieux comprendre ce qui peut éventuellement causer du stress dans votre travail de personnel de direction » (extrait de la présentation du questionnaire qui a été mis en ligne du 20 au 30 janvier 2020). Les 351 réponses ont été enregistrées et analysées (Étienne et Gravelle, 2020), donnant un grand nombre d'informations notamment sur le temps de travail hebdomadaire et le niveau de stress. La 45[e] question permettait de lever l'anonymat et de développer, sous forme de réponse ouverte, les réflexions sur le métier : 91 personnes l'ont fait, ce qui nous a permis de réaliser une douzaine d'entretiens avec celles et ceux qui en avaient accepté le principe, entretiens semi-directifs et compréhensifs pour reprendre les propositions de Kaufmann (1996). Les résultats de l'analyse quantitative, ceux plus qualitatifs des entretiens individuels, les propos recueillis lors d'un groupe de discussion réalisé le 11 mars 2021 avec cinq chefs d'établissement exerçant en région parisienne, l'analyse de contenu des propos ajoutés dans le questionnaire (45[e] question ouverte) et une analyse documentaire des textes sur le métier constituent la somme des données qui sont analysées et interprétées dans cet article.

3. TRAVAIL PRESCRIT DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Si la France a pu se passer d'un corps spécifique de personnel de direction pendant deux siècles (de 1802 à 1988), c'est en partie en raison de son histoire politico-administrative mais aussi au fait que, dans tous les pays démocratiques, la métaphore de la boite à œufs ou *egg crate* (Tyack, 1974) a prévalu jusqu'à la mise en évidence de l'« effet établissement », qui tend à accroitre ou à diminuer les inégalités dues aux appartenances familiales, sociales et culturelles (Duru-Bellat et Mingat, 1988).

2 Cette appellation française désigne l'ensemble des personnels et lieux qui règlent la vie, la présence et les absences des élèves sans intervenir sur les études elles-mêmes. Elle a permis d'organiser une rupture avec l'organisation traditionnelle fondée sur les surveillants et les surveillants généraux au début des années 1980.

3 Voir le site https://www.educationetdevenir.net, consulté le 17 aout 2021.

C'est alors qu'est apparue la nécessité de confier la tâche d'amélioration de l'efficacité des collèges et lycées à un pilote (Étienne, 2017) qui saura naviguer et éviter les écueils. En France, c'est à la suite de l'émergence du projet d'établissement (Obin et Weber, 1987) que se dessine progressivement le triple rôle que l'État confie au chef d'établissement au sein de l'Éducation nationale, en contradiction avec le principe de séparation des pouvoirs (Montesquieu, 1748) :

1) **législatif**, puisqu'il préside le conseil d'administration de l'établissement, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement agricole où la conduite du conseil est confiée à une personnalité extérieure;

2) **judiciaire**, dans la mesure où il convoque le conseil de discipline, seule instance habilitée à prononcer l'exclusion d'un élève, lequel peut être assisté par un avocat. De plus, il en règle le fonctionnement;

3) **exécutif**, car il est l'ordonnateur des dépenses et le maitre des emplois du temps et des services, à la seule exception des CPGE.

Et, pour répondre à la finalité de l'institution scolaire, il lui est attribué, sans plus de précision, un rôle primordial dans le fonctionnement de l'EPLE : il lui faut devenir le « premier pédagogue » de son établissement (Barrère, 2013, p. 21), voire un « chef d'établissement pédagogue » (Langanay, 2016). Officiellement responsable de tout, il n'en reste pas moins soumis à une ligne hiérarchique descendante : nommé et muté par le ministre et par le recteur de son académie, responsable éducatif d'une région, il se doit d'atteindre les objectifs que ce dernier lui a assignés dans la « lettre de mission » qui lui est adressée lors de sa première année sur un poste qu'il doit occuper entre trois et neuf ans. Autrement dit, on est passé d'une fiction démocratique (Étienne et Amiel, 1995) dans laquelle le conseil d'administration adopte le projet d'établissement au nom de la « communauté éducative » à une véritable « gestion axée sur les résultats » pour reprendre l'expression québécoise (Progin et al., 2019, p. 218). En termes d'analyse ergonomique, il est alors permis d'avancer l'hypothèse d'une « surprescription » du travail et surtout d'estimer que la « surresponsabilisation » qui l'accompagne explique les épisodes de stress et d'épuisement professionnel ou *burn out* vécus par un pourcentage non négligeable de professionnels exerçant cette fonction (Étienne et Gravelle, 2020).

Cette surresponsabilisation déclenche une autoprescription qui entraine une double conséquence : la première est une volonté de tout maitriser dans un univers mouvant aux très nombreuses sollicitations qui se traduit par du stress (la semaine de travail dépasse les 50 heures pour 70 % des répondants au questionnaire). La seconde est un épuisement professionnel consécutif à l'incapacité du corps à suivre le rythme qui lui est imposé, comme en a témoigné ce chef d'établissement :

> *Ma femme m'emmène chez le médecin. On attend deux plombes, comme d'habitude chez le médecin. Il m'ausculte cinq minutes et il dit à ma femme « vous l'emmenez tout de suite aux urgences ». J'ai tout de suite été pris en charge. Soins intensifs. Cardio. Exploration. Dans les jours qui ont suivi, j'ai eu une coronographie. Qu'est-ce que j'ai eu? Un IRM cardiaque… Tout le bazar, quoi. Et puis, ils ne trouvaient rien. Ils se demandaient si*

> *ce n'était pas un fonctionnement électrique au niveau d'un ventricule. Donc là, je suis arrêté et puis au mois de décembre je suis transféré dans un CHU à Y… Là, ils me font un examen en rentrant par la voie des artères et là ils font tout ce qu'il faut et etc. En fait, ils voulaient me déclencher une arythmie cardiaque parce qu'ils pensaient, comme la nuit où j'ai transpiré j'étais à 150 pulsations pendant 24 heures… Et là, ils m'ont dit « soit vous êtes résistant, soit vous êtes courageux ».* (Alain[4], proviseur d'un grand lycée, à six mois de la retraite, extrait d'un entretien verbatim de 35 minutes)

4. TRAVAIL DÉRANGÉ

Le moindre enquêteur sur le travail du chef d'établissement ne peut que constater la survenue d'imprévus qui viennent changer le cours d'une journée ordinaire de personnel de direction (constat réalisé lors d'une recherche exploratoire non publiée, menée en 2006, sur le suivi d'une journée de chefs d'établissement du matin, lors de l'accueil des élèves, au soir, après la réunion du conseil d'administration ou d'école). La disponibilité du chef d'établissement requiert une grande amplitude de présence, ce que décrit la répondante Véronique :

> *[…] aujourd'hui je suis inquiète sur les conséquences que cela peut avoir sur ma santé. J'ai pris 20 kg depuis mon changement et je n'ai pas le temps de faire du sport pour avoir une vie équilibrée. Je pense qu'on pourrait facilement être deux personnes pour faire mon travail. Je travaille quasiment sans faire de pause et de façon efficace plus de 50 h par semaine, et encore, je laisse des dossiers de côté, sinon j'y passerais plus de 60 h. Compte tenu des horaires d'ouverture de mon établissement, je ne peux pas être présente moins de 50 h par semaine, pourtant il me semble que c'est interdit par la loi. Et encore, quand c'est la période des conseils de classes, je dépasse allègrement les 60 h par semaine.* (Véronique, principale avec quatre ans d'ancienneté, extrait d'un commentaire biographique clôturant ses réponses au questionnaire)

Ainsi, en reprenant à Clot (1999) ce qu'il a lui-même emprunté à Bakhtine, le genre « assister à la rentrée du matin », qu'a plus ou moins adopté le personnel de direction, peut être perturbé par un mouvement de lycéens qui entassent les poubelles, puis leur mettent le feu pour protester contre la réforme du baccalauréat ou contre une loi qu'ils estiment liberticide (propos concordants des cinq chefs d'établissement réunis pour un groupe de discussion sur le métier avant le confinement). Pour certains chefs d'établissement, cette même journée se terminera par la réunion d'un des innombrables conseils qu'ils sont tenus de présider (même s'ils peuvent déléguer leur autorité, mais pas leur responsabilité) : conseil d'administration, conseil de classe, conseil pédagogique, conseil de discipline, etc.

4 Tous les noms des personnes, des établissements et des villes ont été modifiés pour respecter le Règlement général de protection des données personnelles adopté par l'Union européenne et augmenté par la France.

On entre alors dans une catégorie de travail que l'on peut qualifier de *dérangé*, car le « pilote » (Étienne, 2017) prend en compte ces vents contraires et compose avec eux. Au lieu de suivre son programme habituel, qui consiste à se rendre à la salle des professeurs, puis à celle du personnel administratif et de service, il va se rapprocher de la vie scolaire, éventuellement prendre contact avec la collectivité territoriale et, si la gravité des incidents le nécessite, avec les forces de police ou le procureur de la république. Il sera sollicité pour transmettre les signalements sur le réseau informatique, grâce aux logiciels de statistiques qui sont devenus la première réponse aux perturbations dans et à proximité de l'établissement.

Il y a aussi les nombreuses réunions que nécessitent les réformes nationales, auxquelles 92 % des répondants ont assisté. Plusieurs d'entre eux estiment que cette charge d'autant plus pesante (mais aussi absurde) qu'elle peut être imposée en fin de quinquennat[5] puis finalement laissée à l'abandon. Par exemple, ce fut le cas avec la réforme des collèges déclenchée en 2015 par la ministre Najat Vallaud-Belkacem, nécessitant une année de formation qui perturbait leur fonctionnement en multipliant les réunions et les formations, le tout suivi d'une année de mise en œuvre forcée. Puis, cette réforme a été reléguée au niveau de choix facultatif par son successeur, Jean-Michel Blanquer, en septembre 2017 (Étienne, 2019).

Autrement dit, il existe une feuille de route que se donnent les chefs d'établissement : être là où peuvent survenir des évènements qui requièrent leur présence et leur réactivité, quelle qu'en soit la gravité. Les dérangements avec lesquels ils ont à composer sont donc de trois ordres : 1) ceux qui sont provoqués par les changements de politiques qui remettent en question la notion fondamentale de continuité du service public (l'exemple ci-dessus); 2) ceux qui sont liés à des évènements extérieurs indépendants de la volonté de l'équipe de direction (feux de poubelles et/ou blocage de l'entrée); 3) ceux qui tiennent à la vie de l'établissement (panne du réseau informatique ou dégât des eaux). Ainsi, la réflexion d'un chef d'établissement disant à une surveillante qu'elle ne savait pas « tenir les élèves » a déclenché un effet-papillon qui a abouti à l'occupation du collège des Lupins dans une grande ville du sud de la France par les parents. Elle a duré 15 jours et s'est soldée par une négociation entre eux et la ministre responsable du dossier, un dimanche, en direct sur une grande chaine de télévision.

Comme dans bien des métiers de l'humain, la mutation affirmée vers la professionnalisation du métier de chef d'établissement peut être reprise à Wittorski dans son ambition effrénée : « les salariés sont invités à être "acteurs et auteurs du changement" » (2008, p. 13). Dans ces conditions, l'un des répondants, qui estime faire son travail « avec plaisir », n'en déplore pas moins les mutations en cours :

5 En France, le président de la république et l'assemblée nationale sont élus pour cinq ans.

[…] j'observe des évolutions qui me paraissent inquiétantes :

- *Importance accrue des mails (trois boites) et du besoin d'immédiateté de la réponse des interlocuteurs, des logiciels qui se multiplient et qui sont pour la plupart peu satisfaisants pour diverses raisons (ergonomie très compliquée, codes d'accès multipliés, sentiment généré d'effectuer parfois des tâches de « secrétariat » sous prétexte de confidentialité..., logiciels incompatibles). Sans doute est-ce lié à mon âge, mais pas seulement, puisque mes différents adjoints ces dernières dix années, jeunes, ont le même sentiment : ce temps surmultiplié est perdu au détriment de notre rôle essentiel de pilotage pédagogique. Et cela entraine frustration et perte de sens.*
- *L'impression d'être multitâches est accentuée : même si les équipes administratives sont dévouées, elles ont rarement les compétences nécessaires pour nous épauler au niveau d'un établissement tel que le mien et c'est une perte de temps encore pour vérifier, suivre et, quelquefois, passer à côté par manque de temps justement. Frustration là encore.*
- *Impression nette, les dernières années, d'être un petit caporal qui doit exécuter les ordres. Même si toutes les précautions oratoires sont prises, les dernières crises autour de la réforme des lycées, les épreuves communes de contrôle continu (E3C) du nouveau baccalauréat multiplient le phénomène par dix.*

Je crois à la réforme des lycées et au contrôle continu, mais la manière dont c'est mené, surtout le contrôle continu qui n'en est pas un, est un contresens total. Les chefs d'établissement avaient averti sans être entendus. (Pierre-Jean, proviseur d'une cité scolaire de plus de 3000 élèves, en fin de carrière, extrait d'un commentaire sur l'évolution du métier clôturant ses réponses au questionnaire)

5. TRAVAIL EMPÊCHÉ

En nous référant toujours à la psychologie du travail, nous avons recueilli des situations dans lesquelles les chefs d'établissement ne pouvaient pas ou plus agir. Il devient alors pertinent de classer ces empêchements qui sont de deux ordres : le premier type ressort de démarches externes, comme de l'autorité judiciaire, par exemple, qui procède à une garde à vue (en France, elle peut durer 48 heures) au cours de laquelle les chefs d'établissement ne peuvent, comme tout citoyen, que passer un appel téléphonique, être assistés d'un avocat et bénéficier d'une visite médicale.

[…] une collègue mise en garde à vue sur une trentaine d'heures, sur une accusation. Ça ne venait pas d'une famille, ça venait plutôt d'un membre de personnel et elle s'était trouvée accusée de harcèlement dans une situation extrêmement difficile à vivre. Cette judiciarisation est un phénomène relevé depuis pas mal de temps, mais il a tendance à s'accélérer. (Stéphane, principal de collège, en cours de carrière)

L'EPLE doit poursuivre son fonctionnement en respectant le principe constitutionnel de continuité du service public. C'est ainsi que nous avons réuni plusieurs témoignages sur ce type de situations, notamment dans le cas d'affaires de harcèlement avec une plainte déposée par un membre du personnel. Cela reste exceptionnel mais, ce qui se répand, c'est l'intervention d'avocats qui ont leur place de droit dans tout conseil de discipline. Ils sont de plus en plus requis par les familles, comme cela est relevé par le même principal :

> *Il y a un avocat qui m'a contacté pour une procédure… Il ne s'agit pas d'un conseil de discipline. Juste une procédure disciplinaire et c'est un avocat qui va venir pour la partie du contradictoire. Donc, là, c'est suspendu en raison des mesures prises pour la COVID-19, mais c'est juste pour une sanction, une sanction qui va être une sanction du chef d'établissement. C'est une famille plutôt de classe moyenne. C'est aujourd'hui quelque chose qu'on gère au quotidien.* (Stéphane, dont le collège est situé en milieu urbain et compte une majorité de familles en catégories socioprofessionnelles moyennes)

Un deuxième type d'empêchement peut se produire. Il est beaucoup plus fréquent que le premier, qui tend pourtant à se multiplier avec la judiciarisation de l'éducation[6]. Il sera appelé ici « cessation de fonction » d'un corps en souffrance (Étienne, 2020). Pour le dire dans des termes médicaux, une hyper tachycardie persistante se manifeste (150 pulsations à la minute et plus), le patient est évacué en service d'urgence et les examens cardiologiques ne révèlent aucune anomalie ou lésion physiologique. L'hospitalisation se prolonge sur une semaine et, bien souvent, l'arrêt maladie est réduit au minimum à la demande de l'intéressé qui craint pour sa carrière et son éventuelle demande de mutation, sauf s'il est en fin de carrière, comme Alain, dont l'extrait de récit publié ci-dessus fait clairement penser à ce qu'on appelait naguère des troubles psychosomatiques.

Si l'on remonte à l'origine de cet empêchement majeur, il est facile de comprendre qu'il y a un enchainement qui repose sur des « signaux faibles » d'abord, tels que des alertes :

- physiologiques
  - seuls 3 % n'ont jamais eu de troubles du sommeil;
  - 85 % ont éprouvé des prises ou pertes de poids;
  - 84 % en ont eu « plein le dos », ce qui se traduisait par des lombalgies;
  - 75 % ont souffert de problèmes gastro-intestinaux;
  - 73 % de migraines;
  - 54 % de troubles cardiovasculaires;

6 « La judiciarisation croissante de l'espace scolaire s'accompagne d'une certaine hétérogénéité des modes de réponses disciplinaires, lesquels peuvent varier sensiblement selon les règlements intérieurs. » (*Rapport Huet*, cité par Bauer et al., 2010, p. 45)

- ou psychologiques
  - 100 % ont ressenti de la fatigue;
  - 93 % de l'anxiété et de la frustration ou de l'irritabilité;
  - 85 % de l'isolement;
  - 83 % une perte du sens de leur travail ou un sentiment de culpabilité;
- et enfin du comportement (pour ne citer que les plus fréquents)
  - crises d'angoisse;
  - évanouissements;
  - perte d'intérêt pour le travail;
  - isolement;
  - dépendance à des personnes;
  - hypervigilance.

Ainsi, une proviseure de lycée professionnel établit un diagnostic du fonctionnement qui conduit au blocage, à l'empêchement d'agir :

> *Quand j'ai rempli cette enquête, j'étais en bataille depuis deux mois avec à la fois les services du rectorat et les services de la région. J'étais en mode, en début d'année, un peu rebelle. Vous rendez service à l'institution et en fait… J'ai libéré une collègue pour qu'elle fasse fonction d'inspectrice et j'ai demandé une heure supplémentaire dans la DGH [dotation globale horaire][7] pour répondre aux besoins des élèves, parce que ça s'est fait après la rentrée et que les emplois du temps étaient déjà faits. On me l'a refusée, par exemple, alors que moi je libérais une prof pour les arranger. C'est des choses comme ça qui sont épuisantes. Là, je viens d'apprendre que je n'ai plus d'adjoint au chef des travaux[8] et personne ne me l'a annoncé, je n'ai pas de personne à qui exposer mes arguments. Ça me met profondément en colère parce qu'on est censé être dans le même bateau et on a des… on n'a pas de dialogue, quoi. Voilà. On est sur des fins de non-recevoir et, à un moment donné, on vous raccroche au nez quasiment. J'ai ce sentiment-là. Ce n'est pas tout à fait ça, mais c'est comme ça qu'on le ressent.* (Sophie, proviseure d'un lycée professionnel, en milieu de carrière, extrait d'un verbatim)

Le travail de chef d'établissement serait-il devenu impossible à cause de la multiplication des prescriptions, qu'elles proviennent de l'émergence d'un nouveau métier (nouveau tout au moins pour la France, qui ne le reconnait que depuis une trentaine d'années), d'une hiérarchie soumise au

7 Il s'agit de l'enveloppe qui est attribuée à l'établissement en fonction de paramètres qui sont à la main du rectorat d'académie et qui sont censés lui permettre d'agir dans le cadre de son autonomie.

8 En lycée professionnel, le chef des travaux joue un rôle essentiel dans la gestion des ateliers et des produits ou services qui sont liés aux métiers et professions enseignés dans l'établissement.

ministre mais elle-même mise en tension par les aléas d'une vie politique sans continuité apparente (puisqu'elle consiste de plus en plus à « sortir les sortants » selon le mot d'ordre de Pierre Poujade en 1956 [Buleux, 2020]) ou encore d'autoprescriptions liées au sentiment de responsabilité et au manque de moyens, d'une formation et d'un accompagnement insuffisants? Comment aider et faciliter la tâche de personnes qui s'enferment de moins en moins dans leur bureau et ne font plus assurer un filtrage « à l'ancienne » par le secrétariat? Devons-nous y ajouter tout ce que ce travail a d'empêché par manque de temps, de soutien, d'accompagnement et d'outils fonctionnels?

> *[…] l'institution, dans sa globalité, continue à maltraiter ses personnels, très clairement… Des applications informatiques absconses qui ne nous servent à rien, qui sont d'une complexité faramineuse, qui n'intercommuniquent pas entre elles, et qu'on en rajoute tous les ans, voire plusieurs fois par an, quelque part, c'est de la maltraitance.* (Thomas, proviseur d'un lycée récent de taille moyenne implanté dans une zone à urbaniser en priorité)

Cette vision, quelque peu biaisée par les circonstances aggravantes de ce qui a été appelé le premier confinement COVID (mars-avril 2020) concomitant avec les entretiens menés, ne représente que le « réel du travail » éprouvé par ces chefs d'établissement (Clot, 1999) qui marquent pourtant leur attachement à ce que nous pourrions appeler le « rêvé du travail ». C'est Alain, déjà présenté et à quelques mois de la retraite, qui exprime le mieux cette ambivalence ainsi que la nécessité de choisir le « terrain », l'établissement, les élèves, les parents et le personnel.

> *[…] j'ai des collègues qui sont aussi passionnés que moi et quand on se voit on se dit « encore trois ans! Encore deux ans! ». Mes trois premiers postes, j'ai succédé à trois départs en retraite et, en fait, j'étais un peu ingrat, surtout au début, en disant « Ils sont gonflés, ils partent en retraite, ça fait trois ans qu'ils foutent rien ». Maintenant que moi j'approche de ça, je comprends complètement cette attitude. Maintenant, moi, je ne me prends plus la tête. L'essentiel, c'est que ton bahut tourne, que les gamins soient contents, que tes profs… Après, l'institution, quelque part, maintenant, bon…* (Alain, proviseur déjà présenté ci-dessus)

Ces mêmes perceptions ont été affirmées et confirmées par plusieurs de ses collègues au cours des 12 entretiens, mais aussi dans les 91 réponses au questionnaire où l'anonymat a été volontairement levé par les intéressés pour poursuivre le dialogue avec les chercheurs.

6. DISCUSSION : TRAVAIL RÉEL ET RÉALITÉ DU TRAVAIL DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Heureusement, les situations évoquées ci-dessus ne constituent pas la majorité de celles que nous avons pu observer dans nos recherches actuelles et antérieures. Nous proposons donc d'utiliser les résultats de cette recherche pour ouvrir la discussion sur ce qu'elle permet d'identifier, en faisant de ce qui nous a été rapporté collectivement ou individuellement des indicateurs de difficultés

présentes ou à venir dans le pilotage des établissements scolaires et en anticipant sur d'autres études plus ancrées dans le quotidien du travail des chefs d'établissement.

Les situations rapportées qui concernent une partie de la région parisienne montrent que la tâche ne peut pas être confiée à du personnel de direction inexpérimenté ou trop peu formé et accompagné, car le travail empêché tend à y devenir la règle (Étienne et Gravelle, 2020), ainsi que l'a confirmé le groupe de discussion dont nous fournissons deux extraits significatifs :

> *Notre ressenti sur le 94*[9] *est le même que sur le 93 et nos collègues des lycées se sont trouvés écartelés entre ce que demandait l'institution, qui était peu ou pas explicité vis-à-vis des familles et des enseignants, et ça a mis beaucoup de crispations. Les élèves sont arrivés complètement perdus par rapport à ce qui leur était demandé, par rapport aux attentes.* (Henri, proviseur de lycée en région parisienne qui évoque la nouvelle organisation du baccalauréat quelques jours avant le premier confinement)
>
> — *Donc, ça doit être un peu ça l'essence du métier, de faire fonctionner le truc, mais sans forcément des valeurs et une boussole. Moi, je…*
>
> — *Oui, sans boussole. J'ai l'impression qu'on est dans un bricolage permanent, qu'on est à la tête d'un navire qui prend l'eau, en train de colmater à peu près toutes les fissures. On arrive à la fin de la journée en se disant : « Chouette, le bateau n'a pas coulé! ». On y est arrivé!* (dialogue entre deux participants chefs d'établissement en région parisienne)

Il est donc encore difficile de définir, notamment en vue d'organiser des formations adéquates, ce métier qui possède de multiples facettes. L'un des participants avoue que la meilleure formation qu'il ait suivie concerne la gestion de crise. Pour lui, cela peut être déroutant puisqu'il n'a pas choisi ce métier pour gérer des crises, mais pour servir les valeurs éducatives. Ce qui est constant dans les descriptions faites des activités, c'est leur extrême diversité, allant d'assurer la présence de papier toilette dans les lieux d'aisance à des relations avec les autorités académiques et les collectivités locales, en passant par la mise en œuvre de logiciels qui se bloquent constamment, comme celui qui doit intervenir dans le cadre de la gestion des ressources humaines ou un autre ayant pour fonctionnalité de scanner les copies d'examen, comme les dissertations de philosophie du baccalauréat. Ce « tiraillement » (le mot est utilisé à plusieurs reprises par la plupart des participants) ne se retrouve pas dans les tâches d'un cadre dans le privé, par exemple, dans le monde de l'assurance ou du bâtiment et des travaux publics (comparaisons faites à plusieurs reprises par du personnel de direction ayant une expérience de l'entreprise).

9 Ce numéro minéralogique désigne le Val-de-Marne, département de la couronne parisienne avec d'assez grands contrastes socioprofessionnels. Les choses sont aussi très difficiles dans le 93 ou Seine-Saint-Denis.

C'est ce que nous a confirmé un proviseur lors d'un entretien de recherche : sur son bureau se trouvent des dizaines de dossiers et chacun se rapporte à une activité différente. Par exemple, à côté d'un rapport d'enseignant souhaitant la réunion d'un conseil de discipline, une chemise porte sur la préparation du prochain conseil d'administration; puis survient une demande de statistiques du rectorat qui vient empêcher de lire (pour l'approuver ou la faire rectifier) l'affiche prévue pour une journée portes ouvertes… Telle est la polyvalence organisée par les textes règlementaires. Elle explique cette dispersion, au sein de laquelle la gestion du temps et des priorités devient essentielle pour ne pas dépasser les 60 heures de travail hebdomadaire qui caractérisent la fonction.

En conséquence, seule l'étude de la réalité du travail de chef d'établissement dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011) ou de l'action située (Theureau, 2010) devrait permettre d'envisager une refonte de la formation, qui se fonderait sur le « réel du métier » et non sur des prescriptions officielles détachées du « terrain ». Elle aurait aussi pour avantage de revenir sur l'accumulation de tâches prescrites, sources d'un travail souvent dérangé et parfois empêché. La bonne volonté affichée, même suivie d'effet dans une course chronophage pour faire tous les métiers qui sont dans le métier, aboutit à une insatisfaction liée à ce qu'un de nos interlocuteurs appelle des « microtâches » qui finissent, selon lui et ses collègues, par occuper un maximum de leur temps et interdire de penser stratégie pour piloter l'établissement. D'où une perte de sens et des « malaises » (Barrère, 2017) qui rejoignent ceux des enseignants. Or, la réussite dans ce métier de l'humain dépend d'un pilotage répondant à la double contrainte de proaction, dont la finalité actuelle est la promotion du changement en éducation (Progin et al., 2021) et d'ajustement (Bucheton, 2021) aux imprévus de l'agir humain collectif.

La présente recherche évoquée nous a permis de réaliser un diagnostic de l'existant. Cela reste insuffisant pour passer à une redéfinition des tâches prioritaires, laquelle s'accompagnerait d'une meilleure organisation de la structure de pilotage des établissements. Il reste, en effet, à analyser le « cœur du métier réel », selon des méthodes moins déclaratives et plus en relation avec l'accomplissement effectif de la mission confiée au chef d'établissement, pour en tirer toutes les conséquences sur le triple plan du recrutement, de la formation et de l'organisation scolaire.

7. CONCLUSION

Si nous n'allons pas jusqu'à reprendre la boutade de Freud (Cifali, 1999) sur les trois métiers « impossibles » (soigner, éduquer et gouverner), il nous semble important de signaler que celui de chef d'établissement en réunit au moins deux (éduquer et gouverner) et frôle parfois le troisième (soigner ou, tout au moins, prendre soin). Dès lors, ce que nos travaux de recherche et d'autres études (Fotinos, 2008; Fotinos et Horenstein, 2017) confirment, c'est l'extrême tension qui caractérise ce métier, tout au moins en France, mais il semblerait que, *mutatis mutandis* (en modifiant ce qui doit l'être), ce soit le cas dans de nombreux autres pays.

Deux conclusions peuvent donc être tirées des études citées : d'abord, une évolution vers une répartition des tâches qui ne fasse plus du chef d'établissement « ce pelé, ce galeux », évoqué en ces termes par l'un d'eux alors responsable syndical (Cluzel, 1974) — ce qui revient à revoir l'organisation de l'établissement en lui donnant plus un rôle de chef d'orchestre que d'homme (ou femme) orchestre. Puis la nécessité d'un accompagnement de son activité et de sa formation qui reposerait davantage sur la méthodologie de la didactique professionnelle et/ou du cours d'action que sur de la prescription définie à priori par des personnes qui n'exercent pas ou plus cette profession essentielle pour la bonne marche du système. Ainsi, sans les faire disparaitre totalement, l'on pourrait envisager de diminuer fortement le travail dérangé et le travail empêché du chef d'établissement au profit d'un meilleur ajustement de son travail réel au travail prescrit.

RÉFÉRENCES

Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés, 32*(2), 21-34. https://doi.org/10.3917/es.032.0021

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.

Bauer, A., Soullez, C., Anton, A., Bernard, J.-M., Debarbieux, E., Forestier, A. et Martin E. (2010). *Missions sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*. https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000199.pdf

Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Éditions du Seuil.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Hachette.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF.

Buleux, F. (2020). Pierre Poujade & l'Union pour la Fraternité française. 1956 : ceux qui firent trembler le système. *Cahiers d'histoire du nationalisme, 20.* https://synthese-editions.com/produit/chn-20-pierre-poujade-union-et-fraternite-francaise /

Cifali, M. (1999). Métier « impossible »? Une boutade inépuisable. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines, 4*. https://journals.openedition.org/leportique/271

Clot, Y (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Cluzel, P. (1974). Le chef d'établissement, ce pelé, ce galeux. *Syndicalisme universitaire, revue du SGEN-CFDT.*

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie, 34*(3), 395-419. https://doi.org/10.2307/3321974

Dubet, F. (2020). Peut-on produire des inégalités justes dans un monde de promotion de l'égalité? *Éducation et socialisation — Les cahiers du CERFEE, 58*, https://doi.org/10.4000/edso.12892

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie, 29*(4), 649-666. https://www.jstor.org/stable/3321516

Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire? *Recherche et formation, 31*, 137-151. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_31_1_1578

Étienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. Éditions universitaires européennes.

Étienne, R. (2017). De la godille au pilotage. Quelques éléments pour faire face aux imprévus en gardant le cap. *Les Cahiers d'Éducation & Devenir, 29*, 78-85. https://www.educationetdevenir.net/product-page/cahier-n-29-quels-professionnels-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves

Étienne, R. (2019). La double loyauté du Principal de collège en France. Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement. Dans L. Progin, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement* (p. 65-89). De Boeck Supérieur.

Étienne, R. (2020). Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (p. 127-138). Presses de l'Université du Québec.

Étienne, R. (2021). La conduite des rendez-vous de carrière. Enjeux et empêchements de l'action du chef d'établissement en France. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 175-189). De Boeck Supérieur.

Étienne, R. (document soumis pour publication). Diriger un établissement, entre faire agir les autres et se faire violence pour le faire. *Éducation et socialisation — Les cahiers du CERFEE.*

Étienne, R. et Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Hachette Éducation.

Étienne, R. et Gravelle, F. (2020). Le stress professionnel et la santé des personnels de direction. *Direction, 269*, 61-68. https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/08/direction269.pdf

Fotinos, G. (2008). *Le moral des personnels de direction, constat, analyse, propositions*. MGEN, MAIF, CASDEN et FAS.

Fotinos, G. et Horenstein, J. M. (2017). *Le moral des personnels de direction des collèges et lycées en 2017. 3000 « perdir » témoignent*. CASDEN. http://www.vitruvian-consulting.com/Etudes%20statistiques/Le+moral+des+personnels+de+direction+en+2017.pdf

Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. *Éducation et Formations, 22*, 31-46. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/784/indicateurs-des-d-efficacite-pour-les-etablissements-scolaires-etude-d-un-groupe-contraste-de-colleg

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan

Langanay, J.-Y. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Canopé.

Leplat, J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.

Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *The Journal of Social Psychology, 17*(1), 113-131. https://doi.org/10.1080/00224545.1943.9712269

Minard, P. (1998). *La fortune du colbertisme. État et industrie dans la France des Lumières*. Fayard.

Montesquieu. (1748). *De l'esprit des loix*. Barrillot et fils.

Obin, J.-P. et Weber A. (1987). Le projet d'établissement scolaire. De l'imaginaire à la réalité. *Éducation permanente, 87*(1), 49-64. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=87&id_article=440#resume440

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses universitaires de France.

Pélage, 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. https://www.jstor.org/stable/41201934

Pons, X. (2017). Public new public management and the reform of education. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 74*, 30-31. https://doi.org/10.4000/ries.5774

Progin, L., Étienne, R., Pelletier, G. (dir.). (2019). *Diriger un établissement scolaire. Tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur.

Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). Diriger un établissement scolaire au temps du changement : intervention, formation, accompagnement. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 15-23). De Boeck Supérieur.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-332. https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm

Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Harvard University Press.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17*(2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Analyse comparative entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec et en Ontario francophone

France GRAVELLE
Université du Québec à Montréal (Canada)

Caroline GAGNON
Université du Québec à Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Tant les directions d'établissement d'enseignement (DEE) québécois que franco-ontarien ont dû s'adapter aux changements apportés à l'organisation et à la gouvernance scolaires. Cet article vise à présenter les résultats de deux recherches ayant pour objectif de comprendre les retombées et les conséquences de ces changements sur la tâche réelle des DEE. Pour ce faire, des DEE québécoises et franco-ontariennes ont rempli un questionnaire et participé à une entrevue semi-dirigée. Il en ressort que ces changements ont creusé l'écart entre le travail prescrit et le travail réel de ces directions. En effet, il appert que la nouvelle structure organisationnelle augmente et complexifie considérablement leur tâche.

MOTS-CLÉS

Direction d'établissement d'enseignement, travail prescrit, travail réel, gouvernance scolaire

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Avec la croissance accrue de l'utilisation des technologies de l'information et l'expression des droits qui est davantage marquée, les systèmes scolaires québécois et franco-ontarien ont dû s'adapter au changement dans la société, afin de répondre au nouveau contexte de la population desservie. Partant d'un système centralisé et hiérarchisé, la structure organisationnelle de

l'éducation s'est transformée pour laisser place à une décentralisation des pouvoirs et à un partenariat famille-école-communauté.

Au Québec, cette adaptation au changement s'est traduite par la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers les conseils d'établissement ainsi que la mise en place de la gestion axée sur les résultats (Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; ministère de l'Éducation, 1997). Puis, en février 2020, le Gouvernement du Québec (2020a) a sanctionné le projet de loi nº 40 menant à l'adoption sous bâillon de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, ce qui a transformé les commissions scolaires en centres de services scolaires (CSS). Cette loi offre davantage de place aux parents et à la communauté : en effet, les conseils des commissaires ont été abolis pour être remplacés par des conseils d'administration composés de parents, de représentants de la communauté et de membres du personnel (Gouvernement du Québec, 2021). De plus, davantage de pouvoirs sont maintenant octroyés au conseil d'établissement ainsi qu'à la direction générale du CSS (Gouvernement du Québec, 2021). Par exemple, le conseil d'établissement peut dorénavant donner un avis sur tout ce qui concerne le bon fonctionnement de l'établissement d'enseignement. Visant une transparence du système scolaire québécois, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (Gouvernement du Québec, 2020b) accorde maintenant une place importante à de nouveaux acteurs, plaçant ainsi les directions d'établissement d'enseignement (DEE) dans une imputabilité accrue et dans une confusion quant à leur rôle et aux pouvoirs qu'ils détiennent, et ce, malgré l'ajout de plusieurs articles de lois (Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015).

Ce désir de transparence est le même en Ontario francophone où l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a été mis en place en 1996 (Gouvernement de l'Ontario, 2021). Dès 1994, la Commission royale de l'éducation (Gouvernement de l'Ontario, 1994) avait conclu qu'il était nécessaire qu'un programme d'évaluation de tous les élèves dans la province soit implanté, afin qu'un examen public et indépendant puisse être effectué. D'ailleurs, tout comme ce fut ultérieurement le cas au Québec, la présence d'un conseil d'école dans chaque établissement scolaire composé de parents, d'élèves et de représentants de la communauté a été recommandée, amenant la création du Projet de loi 160, proposant la *Loi de 1997 sur l'amélioration de la qualité de l'éducation* (titre abrégé) (Gouvernement de l'Ontario, 1997). De cette façon, par leurs fonctions et leurs responsabilités, les DEE québécoises et franco-ontariennes doivent toutes deux composer avec différents acteurs.

Ces changements ont ainsi complexifié la tâche des DEE (Bessette et Toussaint, 2013; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2012, 2014; Poirel et al., 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011) et creusé un écart entre l'activité prévue par la LIP ou la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario (L.R.O. 1990) (Gouvernement de l'Ontario, 2022), ce qui constitue le travail prescrit, et l'activité déployée par les DEE, soit le travail réel (Gravelle, 2012, 2015, 2017a, 2017b). Conséquemment, certaines directions en ressentent les répercussions sur leur santé psychologique, pouvant même les conduire à vivre un épisode d'épuisement professionnel (Gravelle, 2015, 2017a, 2017b; Gravelle et al., sous presse). En effet, il appert que la structure du climat organisationnel et

la charge de travail augmentée par la nouvelle gouvernance sont des facteurs ayant un effet sur la santé des DEE œuvrant au Québec et en Ontario francophone (Gravelle, 2009, 2015, 2017a, 2017b; Gravelle et al., sous presse). Par exemple, certains ressentiront de la fatigue, une perte de confiance en soi, de la frustration, une diminution de la productivité, des problèmes de sommeil, des problèmes gastro-intestinaux ainsi que des problèmes de dos. Alors, constatant ces effets sur la santé psychologique, il importe de se questionner sur les répercussions de la gouvernance sur la tâche réelle des DEE?

Cet article a pour objectif de présenter les résultats de deux recherches mixtes qui ont été menées afin de développer des connaissances sur les retombées et les conséquences de la gouvernance sur la fonction des DEE québécoises et franco-ontariennes. Cette compréhension permettra de mieux accompagner les DEE lors de changements aux structures organisationnelles qui peuvent générer un stress professionnel.

2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique des recherches menées par Gravelle s'appuie sur l'existence d'un écart notable entre l'activité théorique supposée (le travail prescrit – la LIP ou la L.R.O. 1990) et l'activité déployée par les employés (le travail réel). Ce cadre tire ses sources de recherches portant sur l'ergonomie et la psychologie du travail (Castang, 2012; Clot, 1999; Daniellou, 1995; Daniellou et Jackson, 1997; Dejours, 1995a, 1995b, 2016; Ducros et Amigues, 2014; Leplat, 2008; Maulini, 2010; Piney et al., 2013; Prot, 2007). Par ailleurs, l'écart notable entre la tâche prescrite et l'activité réelle a été démontré par l'analyse des situations de travail dans les activités « d'exécution » (Teiger et Bernier, 1990).

2.1 TRAVAIL PRESCRIT

Pour les DEE du réseau scolaire public du Québec et celui de l'Ontario francophone, le travail prescrit est tout ce qui est prévu par la LIP ou la L.R.O. 1990, respectivement, qui déterminent leurs rôles et responsabilités. Par exemple, au Québec, Gravelle (2009) a identifié les différents acteurs et composantes qui détiennent des pouvoirs décisionnels prescrits par la LIP, soit l'Assemblée nationale du Québec, le ministère de l'Éducation, la direction générale du CSS, le conseil d'administration de l'école [1], le centre de services scolaire, la direction et/ou la direction adjointe de l'établissement d'enseignement, le conseil d'établissement, les parents, la communauté, les enseignants, les personnels de soutien, les professionnels et les élèves. Certains organismes influencent le pouvoir de ces composantes et de ces acteurs comme la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), les syndicats

1 Anciennement, il s'agissait du conseil des commissaires, mais cette nouvelle entité n'a plus les mêmes pouvoirs et responsabilités.

des enseignants, la Fédération des comités de parents du Québec, etc. Ces composantes, ces acteurs et ces organismes ont ainsi de l'influence sur le travail prescrit, mais également sur le travail réel des DEE ou leurs directions adjointes au Québec.

2.2 TRAVAIL RÉEL

L'activité réelle est, selon Clot (1999), ce qui est fait, réalisé et également :

> [C]e que l'on aimerait faire sans succès, sans toutefois pouvoir réellement le réaliser, ce qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées. (p. 119)

Selon Gravelle (2012), ce qui détermine le travail réel est la modification du travail imposé par les acteurs qui sont légitimés par le gouvernement. Clot (1999) explique cette modification du travail prescrit par le fait que :

> [L]a femme ou l'homme ne sont pas seulement des producteurs, mais des acteurs engagés dans plusieurs mondes et plusieurs temps vécus à la fois, mondes et temps qu'ils cherchent à rendre compatibles entre eux, dont ils espèrent surmonter les contradictions en les pliant à leur propre exigence d'unité, même s'il ne s'agit là que d'un idéal. (p. 56)

L'étude de Gravelle (2012) a permis d'identifier les paramètres qui peuvent influencer le travail réel des DEE québécois, soit :

- la région où se situe le CSS,
- la planification stratégique du CSS,
- les demandes du ministère de l'Éducation,
- le conseil d'administration,
- l'indice de défavorisation de l'établissement d'enseignement,
- la clientèle,
- l'établissement d'enseignement,
- le conseil d'établissement,
- la communauté,
- le Plan d'engagement vers la réussite,
- le projet éducatif,
- direction générale du CSS.

Ainsi, l'écart entre ce qui est prévu par la LIP ou la L.R.O. 1990 (travail prescrit) et l'activité déployée par les DEE (travail réel) peut contribuer à vivre un épisode d'épuisement professionnel (Gravelle 2012, 2015, 2017a, 2017b; Gravelle et al., sous presse).

3. MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques des recherches menées par Gravelle (2009, 2015, 2017a; Gravelle et al., sous presse) ont été orientés par une approche interprétative (Savoie-Zajc, 2018). En effet, dans le but de comprendre les répercussions de la gouvernance sur la tâche réelle des DEE, nous avons étudié le sens que les participants donnent à leur expérience professionnelle.

Pour ce faire, un questionnaire a été construit à l'aide des échelles traditionnellement employées par les recherches portant sur le stress au travail (Gravelle, 2009). Des entrevues semi-dirigées d'une durée de trente (30) à quarante-cinq (45) minutes ont également été conduites. Elles ont été enregistrées avec le consentement des participants, puis transcrites.

3.1 PARTICIPANTS

Au Québec, en 2009, le questionnaire a été acheminé aux DEE qui étaient membres de la FQDE, de l'AMDES, de l'Association québécoise des cadres scolaires et de l'AQPDE, afin de les informer de la tenue de la recherche et de ses objectifs. En ce qui a trait à l'Ontario francophone, en 2015, le questionnaire a été acheminé aux membres de l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes. Parmi toutes ces DEE rejointes, 46 Québécois et neuf (9) Franco-Ontariens ont rempli le questionnaire. Parmi eux, 15 participants québécois et 4 participants franco-ontariens ont consenti à une entrevue semi-dirigée.

En 2020, à la demande de la FQDE, de l'AMDES, de l'AQPDE, du Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale de France, ainsi que l'Association Éducation & Devenir (E&D), le questionnaire a été administré à nouveau à d'autres DEE québécois, dont 1144 personnes ont répondu au questionnaire. De ce ceux-ci, 12 DEE ont participé à une entrevue semi-dirigée.

3.2 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Une comptabilisation des données quantitatives recueillies par les questionnaires a été effectuée à l'aide du logiciel LimeSurvey. Les données qualitatives, soit les verbatim des entrevues, ont été traitées en utilisant le logiciel NVivo. Une approche d'analyse semi-inductive a été privilégiée; pour ce faire, les données ont été réduites puis traduites en codes et en catégories. Une deuxième phase qui consiste à réviser, classifier et mettre en relation les codes et les catégories a été menée. Finalement, dans le but d'apporter des ajustements et de trianguler les données, une relecture complète des verbatim et l'examen attentif des données ont été effectués (Savoie-Zajc, 2018).

4. RÉSULTATS

À la lumière des résultats obtenus par les questionnaires et les entrevues semi-dirigées, il est surprenant de constater que leur fonction s'est encore complexifiée, malgré le fait que plusieurs chercheurs se sont intéressés au bien-être des DEE.

La compilation des questionnaires ainsi que l'analyse qualitative des entretiens ont permis d'identifier les retombées et les conséquences occasionnées par les changements à la gouvernance scolaire sur la tâche réelle des DEE. En effet, il en ressort que la structure organisationnelle et la tâche quantitative ont un effet important sur la tâche réelle des directions d'établissements d'enseignement œuvrant au Québec et en Ontario francophone.

4.1 STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

Avec les changements à la LIP et à la L.R.O. 1990 est apparue l'autorité bicéphale. Celle-ci place les DEE dans une « double allégeance politique », augmentant de fait leur sentiment d'être pris entre l'arbre et l'écorce. En effet, les DEE relèvent de la direction générale d'un CSS (au Québec) ou du surintendant d'un conseil scolaire (CS) (en Ontario), ce qui représente l'arbre, tout en devant appliquer les décisions prises par le conseil d'établissement (Québec) ou le conseil d'école (Ontario), ce qui constitue l'écorce. Comme le mentionne un participant :

> *Selon la loi, on relève, oui, du directeur général, mais notre conseil d'établissement a un très grand pouvoir au sein de notre école. Je crois qu'il y a un élément d'injustice là-dedans [...]. Le fait que l'on est redevable en même temps aux membres du conseil d'établissement ainsi qu'envers notre direction générale, je ne sais pas c'est quoi les solutions par rapport à cela, mais c'est plus difficile à vivre et c'est épuisant, surtout quand il y a une situation problématique à gérer. Ça demande beaucoup plus d'habiletés politiques!*

Conséquemment, les DEE doivent rendre des comptes à différents acteurs, qu'ils soient politiques ou scolaires, les soumettant à une certaine surveillance de la part du CSS ou du CS, du ministère de l'Éducation du Québec ou de l'Ontario, de l'équipe-école et de la communauté. Elles ont ainsi un rôle politique à jouer avec les différents acteurs qui sont légitimés par la loi.

Ce constat précédent semble le même à la suite de l'adoption du projet de loi nº 40 au Québec. Si le but visé était de donner plus de pouvoirs aux DEE québécoises, il appert selon certains participants que ce n'est pas le cas. Comme le soulève un participant :

> *On a plus de responsabilités, ça, des responsabilités, on en a! Mais plus de pouvoir, de marge de manœuvre disons, non.*

En effet, cette loi accordant davantage de pouvoirs au conseil d'établissement, les DEE doivent repenser la manière dont elles proposent les dossiers, si elles veulent réussir à faire adopter des projets et à ne pas se faire prendre dans le détour, tout comme le mentionne ce participant :

> *Il y a adopté/approuvé. « Approuvé », c'est qu'ils disent oui ou non au projet avec lequel j'arrive. S'ils me disent non, je repars avec mon projet et je le ramène. Tandis que « adopté », ils peuvent changer directement des choses. Ils ont changé quelques notions qui étaient à « approuver » qui sont devenues à « adopter ». Alors, le conseil d'établissement peut directement changer des choses sur la proposition que je fais et vont l'adopter là, même si ça ne fait pas mon affaire, ni à mon équipe. Alors de ce côté-là, il faut faire attention, il faut être stratégique; il faut penser beaucoup plus avant de présenter une proposition au conseil d'établissement.*

De plus, les parents semblent non seulement avoir plus de pouvoirs par le biais du conseil d'établissement, mais également par l'importance que le CSS leur accorde. En effet, un participant a l'impression que le CSS prend davantage le parti des parents et qu'il cherche avant tout à leur plaire :

> *[le CSS] déroule plus le tapis rouge pour les parents qui se plaignent. Les parents ne sont pas fous, ils savent qu'ils passent par-dessus les directions. Alors ils s'en vont directement au centre.*

4.2 TÂCHE QUANTITATIVE

Les résultats montrent que la nouvelle structure organisationnelle augmente considérablement la tâche des DEE. En effet, avec la nouvelle gouvernance, elle s'est alourdie et complexifiée par la multiplication des politiques, des mécanismes de consultations, des procédures, des plans d'action, des demandes de ressources, des rapports d'activités et des formulaires. De surcroit, les participants mentionnent que depuis la décentralisation des pouvoirs vers les établissements d'enseignement, ils doivent travailler davantage car, en plus des nombreux dossiers prescrits par le ministère de l'Éducation tant au Québec qu'en l'Ontario, ils doivent effectuer la reddition de compte s'y rattachant. Comme le mentionne une DEE franco-ontarienne :

> *[...] au cours des années, le nombre de dossiers a augmenté... Par exemple, l'OQRE... déjà, on n'avait pas cette responsabilité de « testing » provincial comprenant des résultats publics... Notre charge augmente, notre employeur surveille de près si nos effectifs montent, si nos résultats de l'OQRE continuent à s'améliorer [...].*

Face à cette charge de travail augmentée, des participants soulignent qu'ils ont à traiter plusieurs dossiers de même importance simultanément et selon des échéances très courtes. Cette surcharge leur laisse peu de temps pour se consacrer à la gestion pédagogique et à l'accompagnement des enseignants, comme le mentionne une participante :

> *C'était déjà très lourd avant la nouvelle loi. Nouvelle mouture, donc, c'est sûr que si on fait seulement ajouter sur le lot des actions quotidiennes, bien, c'est sûr que ce qui va partir en premier, c'est le leadership pédagogique. C'est clair, c'est écrit dans le ciel.*

La nouvelle loi dont parle cette participante est la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, qui semble avoir ajouté certaines tâches prescrites aux DEE du Québec. En effet, certains participants ont soulevé le grand nombre de redditions de comptes que cette loi a apporté. Ils ont, par exemple, plus de documents à faire adopter au conseil d'établissement qu'auparavant, ce qui leur demande davantage d'investissement et de temps, comme le mentionne une participante, puisqu'il :

> *[…] y a des documents qui étaient seulement à approuver, maintenant c'est à adopter. Quand c'est à adopter, ça te demande une démarche encore plus stratégique, impliquer les gens. On nous demande de publiciser davantage les documents de l'école. Si tu veux bien faire, encore là, ça demande.*

Des participants se sentent également davantage imputables avec l'arrivée de cette loi qui est venue modifier la structure organisationnelle et donner plus de responsabilités aux DEE québécoises. Face à ces changements, elles ont bien souvent de la difficulté à cerner leur rôle et jusqu'où va leur imputabilité. Tout comme pour l'Ontario francophone, certains articles de la loi peuvent porter à confusion en raison d'une formulation qui manque de précision. Comme le mentionne une participante, les articles peuvent être sujets à interprétation :

> *On a un article qui nous dit que notre job est de nous occuper de la qualité de l'enseignement. C'est large… La qualité de l'enseignement, ça va jusqu'au climat de l'école, c'est très large… Je te dirais que dans les dernières années, avec mon expérience, [le projet de] loi [nº] 56 nous en a ajouté, [le projet de] loi [nº] 40 nous en a ajouté aussi. On est plus imputable qu'on l'était avant.*

Un participant ajoute que la transformation des commissions scolaires en CSS a ajouté des tâches aux DEE québécoises, puisqu'elles ne reçoivent plus l'information préalablement synthétisée par le CSS : elles doivent elles-mêmes analyser l'information reçue, et ce, dans un délai très court.

En somme, les changements à la LIP et à la L.R.O. 1990 semblent avoir eu un effet sur le travail réel des DEE du Québec et de l'Ontario francophone par la surcharge qu'ils ont apportée.

5. DISCUSSION

À la lumière des résultats des recherches menées par Gravelle (2009, 2015, 2019; Gravelle et al., sous presse), il semble que les changements à la LIP et à la L.R.O. 1990 ont eu des répercussions importantes sur le travail réel des DEE en raison de l'écart qu'ils ont accentué entre l'activité prévue par

ces lois (travail prescrit) et l'activité déployée par les DEE (travail réel) (Gravelle, 2012, 2015, 2017a, 2017b; Gravelle et al., sous presse).

En effet, comme le soulèvent plusieurs auteurs (Bessette et Toussaint, 2013; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2012, 2014; Poirel et al., 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011), ces changements ont complexifié et alourdi la tâche des DEE :

> [...] les États imputent de plus en plus de responsabilités aux directions d'établissement d'enseignement. Dans certains cas, ce sont les initiatives ministérielles qui contiennent une phrase comme : « sous la responsabilité de la direction ... » ou encore « Les directions sont tenues de... ». Dans d'autres cas, on ajoute aux responsabilités sociales ou d'encadrement de l'école et, implicitement, aux responsabilités de la direction. De fait, la direction est responsable de tout ce qui se passe à l'école : la sécurité, le rendement scolaire, le personnel, le budget, les infrastructures. De plus, elle doit être transparente dans sa gestion, rendre des comptes aux instances éducatives, aux parents, à la communauté et le tout, potentiellement sujet à une couverture médiatique. (St-Germain, 2013, p. 21)

De fait, il semble que l'on s'éloigne des discours politiques affirmant que davantage de pouvoirs ont été octroyés aux DEE étant donné l'imputabilité accrue à laquelle elles doivent se soumettre (Gravelle, 2012, 2015, 2017a, 2017b; Gravelle et al., sous presse). Elles doivent non seulement rendre des comptes à tous les acteurs légitimés par la loi, mais également jongler entre les désirs parfois opposés des acteurs politiques et des acteurs du milieu scolaire (Bellavance, 2002; Gravelle, 2012, 2015, 2017a, 2017b). Plus explicitement, les DEE relèvent de la direction générale d'un CSS au Québec ou du surintendant d'un CS franco-ontarien, tout en devant appliquer les décisions prises par le conseil d'établissement (Québec) ou le conseil d'école (Ontario). Les modifications à la LIP et à la L.R.O. 1990 ont ainsi placé les DEE au cœur d'un processus démocratique, plus précisément depuis l'avènement des conseils d'établissement et des conseils d'école (Gravelle, 2012, 2015, 2017b). Au Québec, si le projet de loi nº 40 a tenté de mettre de côté l'aspect politique en abolissant les conseils de commissaire, il semble avoir accentué ce processus démocratique en accordant davantage de pouvoirs au conseil d'établissement, plaçant ainsi les DEE dans un rôle où elles doivent davantage user de stratégie lorsqu'elles présentent les dossiers aux fins d'approbation ou d'adoption.

Tous ces changements législatifs ont remanié le rôle et les responsabilités des DEE (Emery, 2001; Gravelle, 2012, 2015; Pelletier, 2007). Auparavant, la DEE pouvait exercer davantage son leadership pédagogique plutôt que d'agir comme un exécutant administratif (Emery, 2001). Dorénavant, elle a un rôle plus politisé à exercer (Gravelle, 2012, 2015, 2017a, 2017b). Plus spécifiquement, elle doit maintenant développer davantage ses habiletés politiques, tout en devant rendre des comptes aux différents acteurs reconnus par la LIP et la L.R.O. 1990 (Bellavance, 2002; Gravelle, 2012, 2015; Pelletier, 2007). De fait, bon nombre de compétences et de qualités sont maintenant requises pour occuper un poste de DEE, comme la capacité d'animation et de conciliation, la finesse et le doigté dans la gestion du partenariat, le pilotage des décisions que prennent le conseil d'établissement ou

le conseil scolaire, la collaboration avec la présidence du conseil et la transparence (Association montréalaise des directions d'établissement d'enseignement, 2005, cité dans Conseil supérieur de l'Éducation, 2006).

6. CONCLUSION

Cet article présente une analyse comparative entre le travail prescrit et le travail réel des DEE œuvrant au Québec et en Ontario francophone. Les résultats obtenus offrent une meilleure compréhension des répercussions de la gouvernance sur la tâche réelle de ces DEE. Au Québec comme en Ontario francophone, l'autorité bicéphale exercée sur les établissements d'enseignement place les DEE dans une position de « double allégeance hiérarchique », les soumettant à rendre des comptes tant aux instances politiques qu'à l'ensemble des acteurs des milieux scolaires. De fait, la tâche est alourdie et complexifiée : les DEE mentionnent qu'elles doivent travailler davantage, et ce, à cause de l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle, notamment attribuable à la structure organisationnelle. Il est à noter que le projet de loi nº 40, adopté sous bâillon le 8 février 2020, requiert de l'adaptation et des ajustements de la part du milieu scolaire québécois. Certains participants ont mentionné qu'ils sont optimistes face à cette loi, malgré leur tâche qui a considérablement augmenté. Il serait ainsi intéressant de requestionner les DEE québécois à ce sujet dans quelques années, afin d'obtenir leur point de vue quant à l'influence réelle de cette loi sur leur fonction.

RÉFÉRENCES

Bellavance, A. (2002). La direction d'établissement : jongleur? *Le Point en administration scolaire, 4*(3), p. 6-7.

Bessette, L. et Toussaint, P. (2013). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Dans *Actes du 20e de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) – section Portugal* (p. 943-949).

Castang, P.-Y. (2012). *Écart entre le travail prescrit et le travail réel : contribue-t-il à l'augmentation des contraintes psychologiques et organisationnelles des salariés de la mise en rayon des supermarchés de la région Grenobloise?* [thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble, France]. HAL. https://core.ac.uk/download/pdf/40124775.pdf

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Conseil supérieur de l'Éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0184-RF-renforcer-democratie-scolaire-REBE-05-06.pdf

Daniellou, F. (1995). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (2e éd.). Octarès.

Daniellou F. et Jackson, M. (1997). L'ergonomie intervient dans et sur des situations de gestion. *Performances humaines et techniques, hors série*, 16-20.

Dejours, C. (1995a). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France.

Dejours, C. (1995b). Épistémologie concrète et ergonomie. Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (2e éd., p. 201-217). Octarès.

Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses universitaires de France.

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

Emery, P. (2001). L'évolution du rôle des directions d'établissement. *Le Point en administration scolaire, 4*(2), 12.

Gouvernement de l'Ontario. (1994). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Publications Ontario. https://archive.org/stream/pourlamourdappre02onta#page/n3/mode/2up

Gouvernement de l'Ontario. (1997). *Projet de loi 160. Loi visant à réformer le système scolaire, à protéger le financement des classes, à accroître l'obligation de rendre compte et à apporter d'autres améliorations compatibles avec la politique du gouvernement en matière de qualité de l'éducation, y compris l'amélioration du rendement des élèves et la réglementation de l'effectif des classes*. Assemblée législative de l'Ontario. https://www.ola.org/sites/default/files/node-files/bill/document/pdf/1997/1997-11/bill---text-36-1-fr-b160rp.pdf

Gouvernement de l'Ontario. (2021). *Loi de 1996 sur l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation : L.O. 1996, chapitre 11*. https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/96e11

Gouvernement de l'Ontario. (2022). *Loi sur l'éducation : L.R.O. 1990, chapitre E.2*. https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90e02

Gouvernement du Québec. (2020a). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires : RLRQ, chapitre 1*. Éditeur officiel du Québec. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF

Gouvernement du Québec. (2020b). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3. Éditeur officiel du Québec*. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/

Gouvernement du Québec. (2021). *Gouvernance scolaire*. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est, France]. Theses.fr. http://www.theses.fr/2009PEST0058

Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la profession de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie, 40*(1), 76-93. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf

Gravelle, F. (2013, aout). *Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec… une réalité à considérer!* [communication orale]. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2013), Montpellier, France. https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/2093-formation-en-situation-de-travail-des-directions-d%E2%80%99%C3%A9tablissement-scolaire-du-qu%C3%A9bec%E2%80%A6une

Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... *La recherche en éducation, 13*, 5-20. www.researchgate.net/publication/323182719_Etre_dirigeant_scolaire_a_l'heure_d'une_gouvernance_axee_sur_les_resultats_au_Quebec_situation_qui_peut_epuiser

Gravelle, F. (2017a). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations, 18 (Varia hors dossier).* https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5273

Gravelle, F. (2017b). *La santé psychologique des directions d'écoles : situations pouvant avoir un impact sur la santé psychologique des directions d'écoles (comparaison entre le Québec et l'Ontario).* Association française des acteurs de l'éducation. www.afae.fr/wp-content/uploads/2017/06/gravelle-en-ligne_mars-2017.pdf

Gravelle, F., Étienne, R., Monette, J. et Gagnon, C. (sous presse). L'épuisement professionnel des directions et des chefs d'établissements : comparaison entre la situation québécoise et française. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon et J. Monette (dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec. Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer.* JFD.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses universitaires de France.

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans FORDIF — Formation en direction d'institutions de formation, *Glossaire* (p. 23). https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38469

Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40016

Pelletier, G. (2007). Au sein de la gouvernance scolaire : diriger, un métier en pleine révolution. *Savoir, 12*(3), 10.

Pelletier, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. *Éducation Canada, 56*(1). https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr

Piney, C., Nascimento, A., Gaudart, C. et Volkoff, S. (2013, aout). *Entre indicateurs et travail réel : l'expérience de l'encadrement de proximité dans un service public* [communication orale]. 48e congrès international de la Société d'ergonomie de langue française, Paris, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00871256/document

Poirel, E. (2009). *Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Commission scolaire de Montréal et la Fédération québécoise des directions d'école.

Poirel, E. (2012, mai). *Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles* [communication orale]. Colloque de l'ADERAE, État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives, 80e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada. https://www.acfas.ca/app/congres/80/programme/colloques/38642

Poirel, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). L'Harmattan.

Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.-C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail (Tome 2). Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-253). Presses de l'Université Laval.

Poirel, E. et Yvon, F. (2008). Le stress des directions d'établissement au Québec. Dans N. Pettersen, J.-S. Boudrias et A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail? Actes du 15e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF 2008)*. Presses de l'Université du Québec.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009a, juin). *Étudier le stress des directions d'école du Québec : confrontation de méthodes* [communication orale]. 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009b). *Le stress des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.

Poirel, E. et Yvon, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)*. Université de Genève. https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-k/education-et-sante-2eme-partie-methodes-et-epistemologies/Pour%20un%20renouveau%20des%20etudes.pdf/view

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(3), 595-615. https://doi.org/10.7202/1014759ar

Prot, B. (2007). Évolutions structurelles du métier : facteurs externes ou organisationnels du vieillissement. Remettre le métier au travail : le style d'activité à l'épreuve. Dans C. Montandon et J. Trincaz (dir.), *Vieillir dans le métier* (p. 17-32). L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.

St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE. Version abrégée* [rapport de recherche]. Recherche-formation en gestion scolaire. http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2015/11/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf

Teiger, C. et Bernier, C. (1990). Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues : le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé. Dans C. Brabant et K. Messing (dir.), *« Sexe faible » ou travail ardu* (p. 61-70). ACFAS. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2828154

Les conventions des chefs d'établissement scolaire en Chine : l'adaptation des normes nationales et locales, entre tradition et modernité

Min LIU
Université normale de Pékin (Chine)

Romuald NORMAND
Université de Strasbourg (France)

RÉSUMÉ

Entre normes nationales et gouvernance locale, la direction scolaire en Chine doit faire face à de nombreuses échelles de régulation tout en mettant en œuvre une démarche visant la qualité et une gestion par les résultats. L'article montre que le chef d'établissement doit satisfaire à des exigences morales et des normes d'excellence dans un système éducatif combinant une forte tradition culturelle avec des impératifs de développement économique et le maintien des inégalités entre élèves (travail prescrit). Ces normes sont largement partagées par les enseignants et les parents d'élèves très soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants et de leur succès au Gao Kao, l'examen national et sélectif déterminant l'entrée dans l'enseignement supérieur chinois. Entre prescription hiérarchique et autonomie locale, performativité et choix de l'école, égalité et diversité, tradition et modernité, les chefs d'établissement chinois combinent alors différentes logiques d'action en fonction du contexte, tout en étant soumis à de nouvelles épreuves dans leur travail quotidien (travail réel).

MOTS-CLÉS

Direction scolaire, tradition, excellence, compétition, qualité

1. INTRODUCTION

La Chine est historiquement un pays de tradition centralisée. Après les années 1980, l'État a toutefois progressivement décentralisé la prise de décision pour constituer une nouvelle structure de gouvernance du système éducatif chinois, tel qu'on le connait aujourd'hui. Cet État central joue un rôle de pilotage dans l'orientation des politiques éducatives et la définition des normes de l'éducation. Ce travail de normalisation est codifié par des lois, des textes règlementaires, un curriculum national et une activité de planification, qui structurent les règles que doivent appliquer les cadres de l'éducation et les enseignants à tous les échelons de la hiérarchie. Les collectivités territoriales (provinces, municipalité, cantons) disposent malgré tout d'une certaine autonomie pour mettre en œuvre les politiques centrales en s'adaptant aux disparités géographiques, culturelles et sociales à l'intérieur du pays. Du point de vue le plus élémentaire de la gouvernance scolaire, le directeur est l'agent de la gestion d'une école et représente la direction de base. Donc, il existe un écart entre la prescription des autorités centrales et la réalité des pratiques d'administration comme de gestion de l'éducation.

Dans sa première partie, cet article remonte à l'héritage du confucianisme et à l'histoire chinoise pour mieux comprendre le système spécifique d'éducation chinois et sa tradition. Transposer les catégories de pensée occidentale sur la réalité chinoise en éducation, sans tenir compte de l'histoire et de la culture spécifique de la Chine, serait faire preuve d'un certain ethnocentrisme et nationalisme méthodologique. Dans le même temps, cette partie présente brièvement les caractéristiques de la gouvernance de l'éducation en Chine, qui est l'un des facteurs importants à l'origine de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

La seconde partie aborde plus spécifiquement la gestion par les résultats qui correspond à une transformation importante des systèmes éducatifs et des politiques éducatives à l'échelle internationale. En Chine, comme dans d'autres parties du monde, le travail de prescription par des standards curriculaires et des tests réguliers administrés aux élèves est une réalité non contestée. Les autorités nationales et locales veillent à l'amélioration de la qualité et de la performance par des activités de supervision hiérarchique, de contrôle et d'inspection. Ce souci de performance s'inscrit dans un contexte de compétition pour l'accès aux meilleures universités, à travers la passation du Gao Kao, selon des normes d'excellence mettant en concurrence les élèves et les écoles dans un marché scolaire qui, malgré les tentatives de régulation étatique, exacerbe les inégalités d'accès à ces universités.

L'article se centre ensuite sur le rôle spécifique du chef d'établissement chinois dans une perspective de comparaison des conventions de travail à l'œuvre dans les pratiques du leadership scolaire (Normand et al., 2021). Ces conventions peuvent être comprises comme des normes communes qui gouvernent les logiques d'action des chefs d'établissement selon différentes visées du bien commun pour la communauté éducative. Elles répondent également à des transformations importantes des normes vis-à-vis des métiers et des professions de l'éducation (LeVasseur et al., 2020). Nous

allons l'illustrer dans l'article à travers le cas de regroupement d'écoles. L'organisation des écoles en groupe, promue par le gouvernement, a favorisé la promotion du leadership scolaire, ce qui a conduit à un enseignement homogène. La direction de l'école respecte l'autorité, mais elle est aussi imprégnée d'humanisme et de principes éthiques qui complexifient le rapport aux normes et au travail prescrit. Des différences sociales et culturelles sont toutefois perceptibles dans les caractéristiques et les styles de direction des chefs d'établissement, comme l'adaptation au contexte local.

Les données s'appuient sur plusieurs enquêtes qualitatives et ethnographiques conduites dans les écoles chinoises dans le cadre des programmes de recherche de l'Institut d'éducation internationale et comparée de l'Université normale de Pékin. Des entretiens ont été réalisés avec des chefs d'établissement et des équipes d'enseignements chinois dans la banlieue de Pékin dans le cadre de deux programmes d'étude comparée franco-chinois Xu Guangqi[1]. Des études ethnographiques comme celles de Gu Mingyuan dans les écoles de Pékin ou de Charlene Tan dans les écoles de Shanghai sont également mobilisées. Pour mieux comprendre les pratiques de direction scolaire en Chine, il nous a semblé important de remonter aux fondations culturelles de l'éducation chinoise qui institue un rapport spécifique aux normes sociales, déterminant les relations qu'établissent les directeurs chinois avec les enseignants et les familles. L'article ne multiplie pas les études de cas, étant donné l'extrême diversité et hétérogénéité des écoles chinoises, mais entend repérer quelques tendances générales dans les transformations de l'organisation scolaire et du travail des chefs d'établissement chinois dans un contexte de redevabilité et de concurrence croissante entre les écoles.

2. LA TRADITION CULTURELLE AU FONDEMENT DE L'ÉDUCATION CHINOISE

Il est utile de comprendre les pratiques d'éducation dans le cadre de la tradition culturelle chinoise (Walker et Qian, 2018). Le développement et les caractéristiques du système d'enseignement chinois ont été fortement influencés par la culture traditionnelle (Bush et Haiyan, 2000). L'éducation chinoise trouve son origine dans les premiers du temps du confucianisme. À la croisée d'un héritage philosophique, religieux et politique, les normes éducatives tendent à construire un compromis entre tradition et modernité, avec les particularités de la culture chinoise (Yan, 2011).

2.1 L'ÉDUCATION COMME PROJET POUR LA NATION ET LES CHINOIS

Historiquement, l'importance de l'éducation a été bien soulignée en Chine. Depuis le début de l'histoire chinoise (vers 3000 avant l'ère commune), l'éducation a été considérée comme un projet

1 Programmes Xu Guangqi :
2015-2016, L'évaluation dans les politiques éducatives : une comparaison franco-chinoise.
2018-2019, La formation des enseignants : une comparaison franco-chinoise.
Partenariat Hubert Curien. Campus France. Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères. Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France en Chine.

national et une des priorités dans la fondation de la nation (Gu, 2014). Au cours de la période des Printemps et Automnes, Confucius fut le premier à organiser l'éducation privée. Le confucianisme, qui est devenu par la suite l'idéologie dominante de la culture chinoise, a accordé beaucoup d'attention aux fondements pédagogiques confucéens pour la nation tout entière. Dans les *Notes d'apprentissage (Xue Ji)*, il est explicitement indiqué que « l'éducation devrait être prioritaire dans la fondation d'une Nation et la gouvernance des peuples » (Confucius, s.d., cité dans Gu, 2006, p. 171).

Selon les dits de Mencius (2008), un philosophe important pour la tradition chinoise, l'éducation du peuple sert à établir une société harmonieuse, à aider les gens ordinaires dans leur compréhensions de certaines relations humaines, comme l'affection familiale, la justice, la distinction des rôles selon les genres, le respect des aînés et la loyauté en amitié. Ces valeurs de l'éducation exercent encore une forte influence tant pour les hauts fonctionnaires que pour les professionnels en Chine. Les Chinois mettent l'accent sur l'éducation de leurs enfants et espèrent que ces derniers iront loin dans leurs études. L'éducation étant considérée avant tout comme un moyen d'ascension sociale, « apprendre pour être un fonctionnaire d'État » est depuis toujours un credo familial.

Avec une société plus riche et compétitive (Zhang et Bray, 2015), l'intérêt croissant des familles pour l'éducation devient un obstacle quand le gouvernement cherche à corriger le déséquilibre des ressources et à diminuer les charges de travail des élèves par des politiques adaptées. Récemment, le ministère de l'Éducation chinois a établi une nouvelle politique d'orientation pour équilibrer à 50 % le flux vers les lycées généraux et les lycées professionnels. L'objectif est de d'encourager le développement de l'enseignement professionnel, de former des techniciens et de promouvoir les talents dans le secteur des services. Cela génère des controverses chez certains parents qui ne souhaitent pas diriger leurs enfants dans la voie professionnelle. Et l'interdiction du redoublement dictée par cette nouvelle politique rend aussi les parents plus anxieux. Un questionnaire de *Chinayouthonline*[3] mené en avril 2021 montre que plus de 33 % des parents n'acceptent pas que leurs enfants soient orientés vers la voie professionnelle. Le chemin de la réforme est encore long.

2.2 LES NORMES DE LA MORALE CHINOISE DANS L'ÉDUCATION

L'éducation chinoise est profondément influencée par le confucianisme, lequel met l'accent sur l'intégrité, l'autodiscipline, l'estime de soi et une infatigable soif de connaissances (Gu, 2006). Des maximes telles que « Être indulgent avec les autres mais strict avec soi-même. », « Cultiver ses propres sentiments moraux et maintenir son intégrité personnelle. », « Chacun a une part de responsabilité dans le développement et la chute de sa nation. », et « Quand je marche avec deux autres personnes, elles peuvent me servir d'enseignants. J'apprendrai de leurs bonnes qualités pour me corriger moi-même et j'utiliserai leurs mauvaises qualités comme un miroir. » sont connues et

2 Notre traduction.

3 http://zqb.cyol.com/html/2021-04/29/nw.D110000zgqnb_20210429_1-10.htm

répétées dans la société. Par conséquent, les normes de l'éducation morale sont souvent mises de l'avant dans l'éducation chinoise, ce qui explique le rôle particulier des enseignants et la diligence des élèves.

Puisant dans l'héritage de la Chine impériale, les enseignants sont très attachés à l'autorité et ils attendent des élèves qu'ils leur manifestent un profond respect. Ils sont aussi considérés comme des « bougies » éclairant les élèves de leur lumière pour développer les talents. Les cours accordent beaucoup d'importance à la démonstration des enseignants. Mais, d'un autre côté, cette position autoritaire et respectée donne peu de place à la discussion, à l'autoapprentissage, à l'initiative et à l'enthousiasme qui sont pourtant des éléments essentiels d'un enseignement moderne. C'est pourquoi, depuis les années 2000, plusieurs réformes ont cherché à faire en sorte que les enseignants chinois adoptent des attitudes plus participatives en développant une pédagogie plus à l'écoute. Les enseignants chinois d'aujourd'hui doivent ainsi maitriser au moins trois dimensions dans leurs savoirs professionnels : une bonne connaissance de leur discipline, mais aussi une connaissance étendue de la psychologie et de la gestion de la classe, tout comme de bonnes compétences interpersonnelles dans leurs relations avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves ou les partenaires de l'école.

De même pour les élèves, plusieurs attentes sociales sont véhiculées, qu'il s'agisse des normes communes aux parents et aux élèves en matière de réussite mais aussi des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage, de la croyance partagée que les efforts finissent toujours par être récompensés, d'une motivation et d'un sens de l'honneur individuels tournés vers la satisfaction de buts collectifs, ceux de la famille d'abord, mais aussi d'une communauté plus large. La passion et l'esprit d'apprendre se caractérisent par trois composantes essentielles : la poursuite d'un apprentissage tout au long de la vie; un projet personnel qui implique diligence, résilience, persistance, concentration, humilité; une culture entretenue du désir d'apprendre. Grâce à ces attitudes, les élèves parviennent à acquérir des méthodes d'apprentissage efficaces tout en s'engageant dans des activités pédagogiques qui assurent la bonne maitrise et l'intégration des savoirs scolaires. Voilà certaines raisons qui expliquent la meilleure réussite des élèves chinois dans les enquêtes internationales comparativement aux élèves occidentaux, surtout dans les mathématiques et les sciences (Sellar et Lingard, 2013).

C'est avant tout une dimension à la fois morale et personnelle, et pas seulement cognitive, qui caractérise l'apprentissage chinois. Pour les élèves, les situations d'apprentissage révèlent également une dimension émotionnelle forte au sens où le bonheur d'apprendre se conjugue avec un sentiment de gratitude envers la famille. Et l'évaluation des enseignants, la récompense ressentie par les enseignants dépend souvent des performances des élèves.

2.3 « CULTIVER LES SAGES ET LES HOMMES DE VERTU POUR LA SOCIÉTÉ »

Un objectif important de l'éducation dans la Chine ancienne était de former des savants officiels, des hommes de vertu et des sages. En substance, il s'agissait de former des talents pour la classe dirigeante. Bien que l'on insistât à la fois sur l'intégrité morale et sur la capacité des individus, c'est l'intégrité morale qui était davantage mise en valeur. Pendant la Dynastie des Sui et Tang, la sélection des talents fut formalisée par l'examen impérial.

Au début, il y avait beaucoup de matières examinées. Après que Wang Anshi ait réformé les lois et aboli certaines matières aux examens, seuls les classiques confucéens ont été utilisés comme critères de sélection. À partir de la Dynastie des Han, le confucianisme fait l'objet de plus en plus d'attention. Après la Dynastie des Sui, l'examen impérial de la fonction publique s'est progressivement institué en Chine en tant que système de sélection des talents. L'examen comme système fut utilisé également pour renforcer le pouvoir de l'Empereur et il a constitué la principale voie d'entrée dans la fonction publique. Mais, avec du temps, ce système de sélection a généré une mentalité spécifique dans la société chinoise avec l'idée que « l'école servait à obtenir un poste de fonctionnaire » et « la scolarité permettait de faire fortune ».

Cette vision exerce encore son influence aujourd'hui. Le Gao Kao, le concours national pour le recrutement des étudiants dans l'enseignement supérieur, joue un rôle de sélection des talents, mais il constitue aussi une chance de mobilité ascendante. Dans un contexte de ressources pédagogiques déséquilibrées et asymétriques, cette forme d'évaluation et de sélection conduit à fabriquer des Mères tigres qui s'accordent, par exemple, sur le dicton suivant « Ne laissez pas votre enfant perdre dès la ligne de départ [*bùràng háizi shūzài qǐpǎoxiàn shàng*] ». Les parents consacrent en effet leur argent, leur temps et leur énergie à l'éducation de leurs enfants. Le type d'établissement scolaire fréquenté est déterminant dans l'accès à l'enseignement supérieur, comme le type d'école primaire qui influence l'accès au collège.

Bien que Confucius ait promu l'égalité d'accès à l'éducation sans considération pour l'origine familiale ou le statut social, et même si le gouvernement applique une politique d'inscription dans les écoles de proximité, les parents chinois cherchent toujours à placer leurs enfants dans la meilleure école pour garantir les meilleures chances de réussite. Les logements s'achètent à prix d'or pour accéder aux meilleurs établissements scolaires. Au Gao Kao, soit l'examen sélectif d'entrée à l'université, la différence d'un point entre deux élèves est équivalent à la différence entre deux années de scolarité, ce qui met une pression supplémentaire sur les élèves et leur famille, mais aussi sur les enseignants.

En réalité, les parents développent des stratégies pour assurer le meilleur avenir à leur enfant. L'une d'elles est de placer l'enfant dans des programmes payants d'enrichissement de ses connaissances et compétences dès le plus jeune âge. Ces cours, mis en œuvre dès l'école maternelle, comprennent l'apprentissage de l'anglais, des mathématiques, de la calligraphie et de la peinture. Plus de la moitié

des élèves de 12 ans ont des activités en dehors des cours obligatoires, le soir et le week-end, et 62 % des 10-12 ans fréquentent des classes de perfectionnement en anglais, mathématiques, musique, art, danse et arts martiaux (Mok et al., 2009). Ils sont près de la moitié à bénéficier de cours particuliers à domicile et les parents pensent que cela peut aider à accéder aux meilleures écoles. Comme il existe un véritable marché pour ces cours supplémentaires, alors les districts scolaires organisent également des olympiades ou des classes d'entrainement à la réflexion et des enseignants expérimentés sont engagés dans ces activités qui leur procurent un revenu additionnel.

Dans le passé, les parents usaient d'encore davantage de stratagèmes pour que leurs enfants accèdent à certaines écoles. Par exemple, une première option était d'acheter un appartement à côté des meilleurs établissements et de s'y faire enregistrer, selon un principe de proximité. Non seulement le choix de l'école était une dimension importante, mais le fonctionnement en réseau [*guanxi*] l'était également, permettant d'être bien informé parmi l'élite, afin d'accéder aux meilleurs établissements (Ruan, 2017). L'admission était alors prononcée sur la base des critères propres à l'établissement, qui pouvaient comprendre des entretiens avec l'enfant et les parents, des tests d'aptitude, la reconnaissance de prix ou de récompenses octroyés pendant les années d'études, l'examen des notes et la passation de tests complémentaires. À partir de 2014, le choix d'établissement fut interdit avec la mise en œuvre d'une série de politiques, mais cette décision n'a pas suffi pour accroitre les ressources en éducation et promouvoir l'égalité sociale.

3. TESTS STANDARDISÉS, COMPÉTITION SCOLAIRE ET MAINTIEN DES INÉGALITÉS SOCIALES ENTRE ÉLÈVES

Si l'ordre scolaire se fonde sur la tradition, le système éducatif chinois demeure extraordinairement un lieu de compétition pour accéder à l'élite, comme l'illustre l'importance historique des examens nationaux, lesquels ont été imités en Occident. Toutefois, cette sélectivité et ces critères d'excellence se sont accentués au cours des dernières décennies avec la démocratisation scolaire et l'accès de jeunes de plus en plus nombreux à l'enseignement supérieur. Cette compétition scolaire contribue à normer fortement l'orientation et la carrière scolaire des élèves tout en maintenant des inégalités structurelles entre les élèves et les écoles.

3.1 L'IMPORTANCE DES TESTS STANDARDISÉS ET DES EXAMENS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHINOIS

Encore aujourd'hui, les examens et les tests sont très importants dans l'éducation chinoise. Il existe plusieurs types de tests, comprenant des jeux-questionnaires (le matin ou à midi), des tests par unité de cours, par mois, par trimestre (milieu et fin), et aussi des examens pour changer de niveau de scolarité ou entrer au lycée et à l'université. Les premiers sont plutôt formatifs, pour accompagner les élèves dans leur scolarité, tandis que les seconds sont sommatifs, pour examiner les résultats des élèves mais aussi l'efficacité de l'enseignement.

Les examens sélectifs, comme le Gao Kao, exercent une forte influence sur les élèves chinois qui travaillent dur pour s'y préparer. Les jeux-questionnaires sont généralement utilisés pour évaluer fréquemment les effets d'un enseignement et ils peuvent être donnés à tout moment. Les tests correspondant à une unité de cours sont donnés chaque semaine et il y a environ deux à trois tests mensuels par trimestre, auxquels viennent s'ajouter les tests de milieu et de fin de semestre. Les examens de fin de scolarité se déroulent à la fin du collège ou du lycée. Les examens d'entrée servent à discriminer les élèves pour l'entrée au collège et à l'université.

La plupart des tests dans les établissements scolaires chinois sont des tests écrits qui portent sur l'ensemble des disciplines. Certains d'entre eux nécessitent de réaliser des expérimentations (physique, chimie, biologie), d'autres de passer des épreuves comme le sport. La musique et les arts ne font pas l'objet de tests. Généralement, les écoles primaires publient les résultats des élèves, mais non leur classement. À partir du collège, les résultats sont rendus publics et la publicisation des classements varie selon les établissements scolaires, mais elle peut se faire au niveau du district ou de la municipalité. Au lycée, une pression montante pour les examens d'entrée à l'université conduit à publier les résultats et les classements entre élèves, mais seulement à partir des tests conduits au milieu et à la fin du trimestre.

3.2 DES NORMES DE COMPÉTITION ET DE COMPARAISON ENTRE ÉTABLISSEMENTS, CLASSES, ÉLÈVES

Les compétitions entre les classes et entre les établissements scolaires, à partir des résultats aux tests et aux examens, conduisent à une comparaison permanente (Wu, 2013). Les autorités locales organisent aussi un grand nombre de compétitions sur les savoirs scolaires, la performance artistique, les sports et l'innovation technologique. Ces activités doivent enrichir la vie extracurriculaire des élèves et renforcer le système d'enseignement parallèle à l'extérieur de l'éducation publique. Les élèves participent à des évènements permettant de défendre leur sens de l'honneur et d'affirmer leur appartenance collective à une école. Toutefois, la part la plus importante dans la réputation d'un établissement demeure sa réussite académique.

Au sein des établissements scolaires, afin de promouvoir la compétition entre les classes, est mis en place un système de devoirs à la semaine, principalement à l'école primaire et au collège. Chaque classe devient successivement responsable de la discipline dans l'établissement pour une semaine et elle doit s'assurer qu'un certain nombre de règles sont respectées. Par exemple, si l'un des élèves joue au basket ou au football dans les couloirs ou dans la classe, il perdra des points pour lui-même, mais aussi pour la classe. C'est la même chose s'il fait du bruit dans la cage d'escalier ou s'il grimpe sur un mur, s'il lance de l'eau à ses camarades, s'il vandalise le jardin ou les installations électriques. À la fin de sa semaine de responsabilité, chaque classe fait le calcul des points perdus par les mauvais élèves et les mauvaises classes, et cela sert d'indicateur à la sélection de la classe « extraordinaire » qui sera récompensée. Chaque classe possède donc ses propres objectifs, sa structure formelle et son ensemble de normes.

Le chef de classe a un rôle particulier à jouer pour maintenir l'ordre en distribuant des postes aux autres élèves, par exemple, pour l'étude, la publicité, les divertissements, la discipline et la santé. Ces élèves « cadres » sont les représentants de chaque classe et ils sont nommés le plus souvent par le chef de classe en fonction des distinctions obtenues dans leurs résultats scolaires ou de leurs compétences pratiques. Les élèves sont en compétition les uns avec les autres pour accéder à ces positions honorifiques, valorisées et reconnues par la communauté éducative.

3.3 LE MAINTIEN DES INÉGALITÉS SOCIALES ENTRE ÉLÈVES

Comme dans beaucoup d'autres pays, le système d'évaluation est un des sujets les plus disputés en Chine dans le développement des réformes de l'éducation. Les discussions sont sans fin dans la communauté éducative et au-delà.

D'un côté, la performance des élèves chinois dans les comparaisons internationales de résultats donne de la valeur à la programmation des tests dans le système éducatif chinois mais, d'un autre côté, ces tests génèrent beaucoup de critiques. Pour certains commentateurs, leur enracinement dans l'histoire chinoise leur donne de la valeur et encourage les élèves à étudier. Ces tests garantissent une bonne information sur l'efficacité de l'enseignement, aident à accumuler de l'expérience, permettent d'améliorer la direction des établissements scolaires et de sélectionner les talents. Pour d'autres, ces tests et examens posent des problèmes importants, parce qu'ils sont stéréotypés et obsolètes, qu'ils conduisent à trop de sélection et à peu d'analyse des résultats, qu'ils nuisent au développement de l'éducation.

L'équilibre dans la distribution des ressources s'est amélioré avec la politique d'ouverture à l'économie de marché. Les enfants des groupes sociaux les plus avantagés (cadres supérieurs et habitants des grandes métropoles) ont pu bénéficier de ces réformes. Pour les enfants des familles les plus déshéritées, l'accès à une éducation de qualité est difficile, du fait des différences de capital économique et culturel, mais aussi des problèmes de transport et de mobilité. Malgré tout, les taux d'admission à l'école primaire atteignent les 100 % et la scolarité obligatoire pour ce niveau est maintenant une réalité. Des progrès spectaculaires ont été réalisés dans l'accès au collège et au lycée, avec des taux d'admission s'approchant des 90 % (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2021). C'est dans l'accès à l'enseignement supérieur que les inégalités sont les plus fortes. Des écoles-pilotes bénéficient de bonnes ressources en équipements et enseignants. Elles sont à l'origine d'une sélection importante et d'une demande compétitive des familles. Bien que le gouvernement chinois demande l'inscription dans un établissement de proximité, la sélection scolaire persiste et s'est même intensifiée avec les problèmes de logement dans les districts scolaires. Les inégalités de ressources se maintiennent entre les écoles et sont renforcées par les aspirations élevées des familles qui développent des stratégies pour accéder aux meilleurs établissements (Qin, 2008). Ce choix de l'école et les stratégies des familles de classes moyennes et supérieures contribuent à accentuer fortement les inégalités entre établissements. À cela viennent s'ajouter le dépistage des meilleurs élèves et leur classement selon leur performance dans une compétition exacerbée pour réussir le Gao Kao.

4. LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION CHINOISE : ENTRE PLANIFICATION, DÉCENTRALISATION ET GESTION DE LA QUALITÉ

La modernisation du système éducatif chinois s'est appuyée sur les développements d'une gestion par les résultats conjugués à des réformes successives du curriculum national. La qualité devient un principe normatif pour évaluer, non seulement la réussite des politiques éducatives, mais aussi le management des écoles et des enseignants aux côtés du travail de supervision des inspecteurs. Cette prescription hiérarchique et descendante s'accommode toutefois de la reconnaissance d'une certaine décentralisation et autonomie locale. C'est donc une chaine de gouvernance complexe qui régit les rapports entre l'État et les collectivités locales dans l'édiction des normes et la mise en œuvre d'une gestion par les résultats et leur adaptation au niveau local.

4.1 LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION EN CHINE : ENTRE PLANIFICATION ET DÉCENTRALISATION

Le système de gouvernance de l'éducation obligatoire en Chine s'organise en différences échelles, avec un partage des responsabilités entre le central et le local (Gu et al., 2017). D'abord, le ministère de l'Éducation est responsable de l'édiction des lois et les règlements comme de leur mise en œuvre. Il est chargé d'élaborer une planification et d'impulser la stratégie nationale. À l'échelon régional, les gouvernements des provinces ont la responsabilité de gérer les systèmes éducatifs élémentaires et secondaires, mais aussi de conduire les évaluations et les inspections. Ils s'occupent aussi du financement et de l'aide aux secteurs éducatifs les plus pauvres. À l'échelle du canton (ou du district), les responsabilités sont le financement des écoles et l'offre d'éducation, le recrutement des enseignants et des chefs d'établissement, puis les instructions pour l'enseignement.

Dans les années 2000, d'importants efforts ont été réalisés pour améliorer l'égalité dans l'éducation et réduire l'écart entre les zones urbaines et rurales, mais également entre les régions de l'Est et de l'Ouest de la Chine (Jian, 2020). Les lois successives ont visé également à améliorer la qualité des écoles en améliorant leurs infrastructures, leurs équipements, mais aussi les qualifications des enseignants. En centrant la réforme de l'éducation primaire sur les compétences de base des élèves, le ministère de l'Éducation chinois a donné plus de responsabilités au niveau local dans la conception des contenus scolaires et les démarches innovantes, comme dans la réflexion des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Une meilleure prise en compte de l'apprentissage des élèves dans l'enseignement a été aussi recommandée par les instructions officielles et les textes de loi, ainsi qu'un relâchement de la pression sur le travail des élèves et les devoirs à la maison.

Dans l'enseignement secondaire, le ministère a encouragé des politiques de limitation du choix scolaire et de la concurrence entre les établissements scolaires. En contrepartie, la culture de la compétition et de la performance est aussi largement partagée par les familles comme par les acteurs du

système éducatif, alors que les autorités locales doivent aussi gérer les problèmes de l'urbanisation et de l'exode rural, et du manque de qualification des enseignants dans les zones les plus déshéritées.

4.2 L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : AUTONOMIE LOCALE ET GESTION PAR LES RÉSULTATS

Au début des années 2000, le ministère de l'Éducation chinois a introduit des changements dans l'évaluation pour limiter l'accent mis sur la sélection des élèves au détriment de l'amélioration et de l'encouragement de l'apprentissage. L'approche uniforme et standardisée de l'évaluation des résultats nuisait, selon les autorités, à un développement compréhensif des élèves et à la reconnaissance de leurs différences individuelles (MEN, 2001). L'évaluation est toutefois considérée comme un complément à l'autonomie de l'établissement, selon laquelle la direction de l'établissement doit chercher en permanence à améliorer la qualité de l'éducation, comme celui des équipes pédagogiques.

Chaque établissement doit ainsi formuler un plan de développement de trois ans avec une mise en œuvre chaque année. Toutes les équipes pédagogiques doivent y participer en analysant la situation et en définissant des stratégies, des cibles et mesures appropriées. Les autorités locales, qui conduisent les inspections sur site, évaluent les différents plans et donnent leur feu vert pour leur mise en œuvre. Chaque établissement doit conduire sa propre autoévaluation, avec un comité spécifique et un « collège » des enseignants qui se réunit pour discuter des méthodes et des conditions d'enseignement. L'administration de l'établissement doit informer l'ensemble de la communauté locale de la conception et de la mise en œuvre du plan. Les cibles sont décomposées par années et par départements avec une délégation de responsabilités à certaines personnes.

À la fin des trois ans, un rapport est établi qui définit aussi le prochain cycle de planification et d'évaluation. L'inspection se fonde sur cinq principaux domaines : 1) les objectifs de l'établissement et son management; 2) les contenus scolaires et l'enseignement; 3) l'éducation morale et la culture; 4) les équipes pédagogiques; 5) la logistique et la gestion des ressources. L'inspection dure trois jours et les inspecteurs écoutent le chef d'établissement qui fait un compte-rendu de l'autoévaluation, ils analysent en parallèle les différentes ressources mobilisées ou produites par l'établissement, ils observent un grand nombre de leçons, ils font des entretiens avec une bonne partie de l'équipe pédagogique, ils organisent des rencontres avec les élèves et les parents d'élèves, puis ils administrent des questionnaires. Ils peuvent aussi assister à la cérémonie de lever du drapeau et inspecter les installations. À partir de là, ils rendent compte, dans leur rapport, des points forts de l'établissement et des pistes d'amélioration.

D'un côté, les critères tiennent compte de l'autonomie de l'établissement scolaire, dans la conception des contenus scolaires, le choix des équipes pédagogiques, les liens avec la recherche en éducation, etc. De l'autre, il est vérifié si les prescriptions de l'autorité locale ou du ministère ont été

mises en œuvre. Toutefois, au-delà de cette recherche de qualité, les examens demeurent une préoccupation des chefs d'établissement et les résultats des élèves continuent à constituer une partie importante de l'évaluation, avec souvent des critères supplémentaires établis par l'autorité locale (Liu et al., 2015). De ce point de vue, l'activité des établissements demeure orientée vers la réussite des élèves aux tests et aux examens dans les matières fondamentales, lesquels sont développés à la fois par la municipalité, le district et l'État central.

4.3 DÉVELOPPER LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION AU-DELÀ DES RÉSULTATS AUX EXAMENS

La vision de la plupart des éducateurs chinois est de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie de chaque enfant [*wèile měiyīgè háizi de zhōngshēn xuéxí*], l'être humain en lui-même [*yǐrén wéiběn*], le développement de personne [*yǐ xuéshēng fāzhǎn wéiběn*] et du sujet [*yǐ xué shēng wéi zhǔ tǐ*]. Cela définit les finalités d'une éducation de qualité pour les enfants selon une vision morale et pas seulement utilitaire, finalités qui ont conduit à une importante réforme des contenus scolaires. Le but des réformes pour le comité central est d'améliorer la qualité des individus, de fabriquer plus et de meilleurs talents. Le discours officiel établit une distinction entre l'éducation tournée vers la qualité et l'éducation tournée vers les examens. Les établissements scolaires sont invités à se détourner d'une culture traditionnelle de l'examen pour s'intéresser aux qualités morales, émotionnelles, physiques mais aussi techniques et scientifiques des jeunes Chinois. C'est à travers cette orientation pour la qualité que doit s'établir l'économie socialiste de marché et que les élèves doivent s'accomplir dans un esprit pionnier.

Depuis les années 1990, ce discours sur la qualité de l'éducation est réitéré par les dirigeants chinois et considéré comme le mot d'ordre des réformes en matière d'éducation (Qian et Walker, 2019). Il s'agit à la fois de développer un esprit innovant, mais aussi d'être capable de résoudre les problèmes, ce qui nécessite, selon les documents officiels, d'adapter les contenus scolaires et l'enseignement pour développer les compétences nécessaires à une économie de la connaissance (MEN, 2001). Cet objectif est repris par les autorités locales qui insistent sur la nécessité de mettre à jour les connaissances des élèves, en forgeant à la fois l'esprit et le caractère, dans une alliance entre tradition et modernité.

Les programmes scolaires soulignent aussi la nécessité de développer chez les élèves des attitudes de base, des connaissances et des compétences. La mise en œuvre d'une éducation de qualité exige de réduire la charge excessive de travail, de développer un esprit scientifique, de faciliter une ouverture sur le monde et de mobiliser des compétences étendues. Le développement de l'élève doit être non seulement intellectuel, mais aussi moral, physique, esthétique et social à travers diverses expériences d'apprentissage. De plus, l'élève doit maitriser les technologies numériques et être au service de sa communauté.

4.4 LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT CHINOIS : ENTRE NORMES ET ADAPTATION LOCALE

À l'échelle de la direction scolaire, le chef d'établissement chinois doit assumer un certain nombre de tensions (Pisapia et Ying, 2011). Il est d'abord garant de l'évaluation par la qualité et de la gestion par les résultats dans son école, ce qui le conduit à exercer une certaine pression et à formuler des attentes élevées auprès des enseignants dans le domaine de l'enseignement et des apprentissages. Il est aussi dépositaire d'une autorité morale et politique qui consolide ce travail de prescription renforcé par les normes confucéennes. Les chefs d'établissement chinois disposent toutefois d'une certaine autonomie dans la gestion des ressources humaines comme dans l'usage des budgets, si bien qu'ils sont plus proches d'un rôle de cadre que de celui d'un bureaucrate (Szeto et al., 2019). Toutefois, les situations sont très variables d'une école à l'autre, avec des particularismes sociaux, ethniques et culturels qui viennent s'ajouter à des modes de gouvernance hétérogènes au niveau local, ce qui exige une capacité d'ajustement de la part des chefs d'établissement pour gérer tant les contraintes que les ressources à leur disposition.

4.5 L'ORGANISATION DES ÉCOLES PAR GROUPE

Les gouvernements encouragent des écoles qualifiées de « bonne qualité » à servir de modèle, soit à coopérer avec des écoles « faibles » dans les zones rurales ou en banlieue grâce au partage d'expériences et à la promotion de ressources. Chaque année, le gouvernement offre un budget spécial pour ce projet. À Pékin, jusqu'au premier mois de 2019, il y avait environ 156 groupes d'écoles, comptant plus de 400 écoles, soit près du quart des écoles primaires et élémentaires qui ont été réorganisées en groupes éducatifs (Gouvernement populaire de la municipalité de Beijing, 2018). Au cours du temps, divers modèles de coopération ont été développés.

Le lycée expérimental rattaché à l'Université normale de Pékin fait partie de l'un de ces groupes éducatifs, constitué de trois écoles sur le campus principal qui partagent une gestion intégrée. Cela signifie que l'équipe de direction travaille de manière transversale et que les enseignants dans ces écoles sont régulièrement alternés. Après trois ans de fonctionnement en groupe, la gestion des ressources humaines a conduit à une fusion des enseignants des différentes écoles. Comme l'a dit le directeur, monsieur Li :

> *Si nous choisissons le modèle d'intégration, non seulement nous intégrons le campus, mais beaucoup plus important est d'intégrer le mouvement, l'organisation, les enseignants. Ce qui est important, c'est de stimuler le potentiel des gens, de leur faire confiance, de les traiter également. J'ai eu deux tâches lorsque nous avons pris la décision : premièrement, il s'agit d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des écoles membres du groupement, puis de promouvoir la sensibilisation et l'engagement.* (traduction libre du discours d'ouverture du 5e Forum des directeurs d'école primaire et secondaire, novembre 2018)

L'école modèle du groupement doit non seulement partager une expérience réussie avec les autres écoles, mais aussi respecter pleinement l'histoire, la culture et la valeur de chaque école participante. Les écoles qui réussissent apportent de bonnes ressources pédagogiques aux écoles les plus faibles. En fait, toutes les écoles participantes ont la possibilité de faire l'expérience du fonctionnement des autres écoles et peuvent s'inspirer des autres enseignants et élèves. Les relations entre les écoles modèles et les autres écoles du groupement ne se font pas de manière désordonnée, mais plutôt selon un développement communautaire. En renforçant ce système de coordination, les écoles membres du groupement peuvent réaliser « des rotations du personnel, un partage des ressources, un partage des responsabilités, modèle gagnant-gagnant et un développement commun » (Commission municipale de l'éducation de Beijing, 2018). En gérant ces écoles à plus grande échelle, les écoles membres du groupement peuvent réaliser un développement complémentaire et cohérent.

5. DIRECTION SCOLAIRE ET GESTION DE L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE : S'APPUYER SUR LE TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE ENSEIGNANTS

L'exemple précédent du groupement d'écoles montre comment les transformations de la direction scolaire en Chine sont fortement reliées à des recompositions de la gouvernance locale. Au sein des écoles, parmi les multiples prérogatives et responsabilités des chefs d'établissement, les tâches et les activités dévouées à l'encadrement et à l'animation des équipes pédagogiques constituent aussi une part importante de leur emploi du temps (Wilson et al., 2016). La fixation de normes de réussite fait partie incontestablement des obligations des chefs d'établissement au regard de leur hiérarchie, et des attentes des autorités locales comme gouvernementales. De plus, ils doivent aussi soutenir les pratiques collaboratives et s'assurer que les enseignants s'investissent en dehors de leur salle de classe pour le bien de la communauté éducative. Ainsi, tant le tutorat que le mentorat des enseignants expérimentés envers les plus jeunes constituent une caractéristique de l'organisation scolaire en Chine. Nous montrons ici comment ces pratiques collaboratives soutiennent de plus en plus fortement la réorganisation des écoles chinoises dans une gestion par les résultats qui transforment les normes et les attentes professionnelles vis-à-vis des enseignants, même si certaines pratiques, comme le mentorat empreint d'autorité mais aussi de respect mutuel, relèvent également d'une tradition de l'éducation chinoise.

5.1 L'INVESTISSEMENT DE L'ENSEIGNANT CHINOIS POUR UNE NORME ÉLEVÉE DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Les enseignants chinois s'investissent beaucoup dans la réflexion et la préparation de leurs cours pour obtenir le « bon coup » aux examens (Tan, 2015). Cette attitude s'exprime dans un proverbe local : « Pour donner à l'élève un bol d'eau, l'enseignant aura besoin d'un seau d'eau » [*yàogěi xuéshēng yībēishuǐ, jiàoshī zìjǐ yīnggāi yǒu yī tǒng shuǐ*]. Cela veut dire que l'enseignant ne doit pas seulement être familiarisé avec les ressources pédagogiques, mais qu'il doit posséder une

connaissance de ce qui est pertinent pour l'enseignement. Le terme *enseignant* (*jiào shī*), est constitué des référents « enseigner » (*jiào*) et « maitre » ou « expert » (*shī*). Cela renvoie à la croyance culturelle que l'enseignant n'est pas un instructeur, mais qu'il possède la maitrise de son art. « Donner un bol d'eau » signifie plus que de donner des connaissances et former des compétences chez les élèves. La direction scolaire attend aussi de l'enseignant qu'il développe les émotions, les attitudes et les valeurs les plus désirables en utilisant les processus et les méthodes appropriés. Beaucoup de ces enseignants n'hésitent pas à retourner dans l'établissement le dimanche pour apporter leur aide aux élèves en difficultés. S'ils sont payés pour ces heures de coaching, l'activité est considérée comme normale bien qu'elle soit interdite par les autorités locales. Toutefois, ces pratiques passent « sous le radar » parce qu'elles permettent d'entrainer les élèves aux examens sélectifs, avec la bénédiction des familles.

L'enseignement en Chine valorise, au-delà de la maitrise des contenus, l'enseignant au centre de la classe et l'appui sur des textes. L'accent est mis sur la transmission des connaissances selon une perspective logique et systématique basée sur la maitrise des contenus disciplinaires. Orientés par la vision des éducateurs soviétiques dans les années 1950, les contenus scolaires en Chine sont définis comme des disciplines scolaires qu'il faut transmettre aux élèves en des points cruciaux servant de fondement aux apprentissages. Chaque point doit faire l'objet d'un approfondissement dans la formation initiale des enseignants et l'enseignement doit suivre cinq étapes : 1) réviser les anciennes notions; 2) aborder les nouvelles notions; 3) expliquer les nouvelles connaissances; 4) les mettre en œuvre et les consolider; 5) mettre en œuvre des devoirs.

Cet intérêt des enseignants sur les contenus scolaires a des répercussions sur la préparation au Gao Kao, l'examen très sélectif d'entrée à l'université, qui comprend des questions particulièrement difficiles pour les élèves. Leur capacité à répondre à des dizaines de milliers de questions constitue un enjeu, comme l'exprime cette maxime chinoise : « Changer dix milliers de fois sans se départir de sa position originelle [*wànbiàn bùlí qízōng*]. » C'est une excellente analogie pour montrer que les techniques de préparation aux examens sont exigeantes. Le candidat doit se remémorer les différentes positions, c'est-à-dire les formules et les techniques de résolution de problèmes, pour devenir un expert.

5.2 LES PRATIQUES COLLABORATIVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS

En Chine, un nouvel enseignant est souvent pris en charge par un enseignant expérimenté, ou tuteur, qui le suit pendant deux à trois ans. L'idée de ce tutorat entre pairs est que le jeune enseignant peut apprendre de son collègue en observant ses pratiques routinières, sa conception des leçons, leur mise en œuvre et leur évaluation. Au commencement de l'année scolaire, les établissements ou écoles forment des binômes de tuteur-tutoré qui s'engagent mutuellement au cours d'une cérémonie où est signé un engagement formel définissant les responsabilités de chacun. Cela permet non seulement aux tutorés de développer leurs connaissances et leurs compétences dans l'enseignement, mais aussi aux enseignants plus âgés de se tenir au courant des innovations dans la pédagogie et les nouvelles technologies.

Les enseignants sont aussi engagés dans des activités de recherche sur l'enseignement qui sont organisées à différentes échelles (Sargent, 2015) : provinces, districts, comtés, municipalités. Ces organisations (*Jiàoyán Shì*) sont responsables du pilotage des activités, de faire le lien avec les établissements et les autorités locales, de mettre en œuvre la révision des contenus d'enseignement et de faire connaitre les nouvelles théories dans l'éducation et les expériences d'enseignement. L'organisation de base pour ces activités de recherche à l'échelle d'une école ou d'un établissement comprend des groupes de recherche et des groupes de préparation de la leçon par niveaux de scolarité. Les premiers sont responsables de la gestion des séquences qui permettront d'étudier les activités d'enseignement, tandis que les seconds se chargent de la préparation et de la mise en œuvre des leçons à chaque niveau de scolarité.

Au-delà de ces activités routinières, les autorités locales et/ou nationales et les instituts de recherche organisent différentes compétitions centrées sur les compétences des enseignants. Ces « olympiades » pour enseignants sont généralement organisées pour les enseignants de moins de 30 ans, mais les plus âgés peuvent participer s'ils le souhaitent. Les participants sélectionnent un thème sur une liste prédéterminée. Les gagnants de la compétition à l'échelle d'une école peuvent aussi entrer en compétition au niveau du district puis, s'ils gagnent, au niveau de la métropole, puis de la province, puis au niveau national. Cela donne aux enseignants l'occasion de partager leurs idées, de conduire une réflexion permanente sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprendre les uns des autres.

5.3 LE MENTORAT ENTRE ENSEIGNANTS : UNE TRADITION CHINOISE

Le mentorat des enseignants est une caractéristique importante des écoles chinoises (Wang, 2015). Beaucoup d'établissements scolaires disposent d'un tel dispositif où les enseignants débutants se voient assigner un mentor (un enseignant expérimenté) pendant une période de plusieurs années. Outre le respect qu'ils témoignent à leur mentor selon les règles confucéennes, les jeunes enseignants reconnaissent que ce mentorat est très utile à leur développement professionnel. Le mentorat couvre tous les aspects de l'enseignement, comme la discussion sur les ressources, l'observation et la critique des leçons, le partage des techniques pédagogiques, mais aussi la programmation et la correction des devoirs des élèves. La collaboration entre enseignants prend la forme de groupes de recherche sur l'enseignement et de groupes de préparation de la leçon, précédemment évoqués — autant de dispositifs qui ont été empruntés à l'Union soviétique à la fin des années 1950. Dès cette époque, l'objectif était de partager les expériences d'enseignement et d'améliorer sa qualité par des rencontres régulières : les premiers groupes sont spécialisés par discipline, tandis que les autres le sont par niveau de scolarité. Encadrés par les autorités locales, les groupes se rencontrent pendant 40 minutes deux à trois fois par semaine selon des modalités très flexibles. Les enseignants discutent de leurs expériences, partagent leurs nouvelles idées sur une théorie ou une pratique, traitent des conditions des examens et des questions, font des suggestions sur leur travail d'enquête collectif. Des observations mutuelles de la leçon sont organisées, comme l'organisation de corrections

communes des devoirs et tests des élèves à différents niveaux de scolarité, ou encore l'analyse des difficultés posées par certains élèves. Des connexions sont également établies à distance entre eux grâce aux les technologies numériques pour encourager le partage des ressources. Des experts ou de groupes de recherche provenant d'autres écoles sont parfois invités pour traiter de certains points à l'ordre du jour.

Les activités de mentorat sont étroitement liées à ces activités de recherche. Par exemple, en donnant une leçon publique, le jeune enseignant prépare et conduit la leçon sous le regard de son mentor qui lui donne des conseils pour s'améliorer. Ensuite, le groupe de recherche fait de même et encourage le jeune enseignant à recommencer plusieurs fois jusqu'à ce qu'il maitrise la technique pédagogique. Le mentorat, qui peut se faire en binôme ou par groupe, se différencie selon l'âge et l'expérience des mentors et il existe aussi parmi les chefs d'établissement. C'est donc une socialisation professionnelle progressive qui est proposée chaque année au jeune enseignant, d'abord avec son tuteur, ensuite avec le groupe de tuteurs préparant la leçon, puis avec le groupe recherche pour finir par des interactions avec d'autres groupes situés dans d'autres établissements scolaires. La dernière année, un expert d'un centre de recherche sur le développement professionnel prend en charge le jeune enseignant.

6. CONCLUSION

Que peut-on retenir du travail de prescription et de la réalité des pratiques de direction scolaire en Chine? D'abord, comme nous l'avons souligné au début de cet article, la tradition scolaire chinoise constitue d'emblée un environnement normatif qui s'impose aux élèves comme aux éducateurs et qui fait de la composante morale de l'éducation une partie intégrante des règles avec lesquelles ils doivent composer au quotidien. S'est aussi imposée historiquement une conception centralisée et hiérarchique de la gouvernance du système éducatif, avec des directives données par le ministère de l'Éducation, notamment dans les domaines du curriculum et de l'évaluation par la qualité, qui sont autant de prescriptions à mettre en œuvre par les directions scolaires et les écoles. Alors que ces prescriptions sont relayées à l'échelon local, elles laissent place à des marges de manœuvre et à une certaine autonomie dans la gestion des écoles et des enseignants, tout en demeurant dans un environnement scolaire qui reste marqué par des logiques de concurrence entre établissements et d'expression forte du choix de l'école par les familles. Les établissements les plus recherchés, soit en raison de leurs très bons résultats scolaires, soit en raison de leur dynamique d'innovation pédagogique (les deux n'étant pas incompatibles), renforcent la prescription en matière d'excellence et de sélection par le mérite lors de la passation de l'examen du Gao Kao.

Cet univers normatif doit composer également avec le maintien de fortes inégalités dans l'accès aux écoles et aux ressources éducatives, dans une tension forte entre écoles urbaines et écoles rurales, qui rappelle que la Chine, même si elle a réussi sa politique de scolarité obligatoire de la jeune génération, se trouve encore confrontée à des problèmes de développement d'une main-d'œuvre

intermédiaire, scientifique et technique, comme à des problèmes de répartition et de distribution des ressources à l'égard des besoins d'une population nombreuse. Faisant face à ces paradoxes, contradictions et tensions, les chefs d'établissement scolaire doivent combiner différentes logiques d'action pour satisfaire les familles, respecter leur hiérarchie et mettre en œuvre les directives du ministère, être proches de leurs enseignants tout en leur demandant d'être redevables, maintenir un certain niveau d'attractivité des élèves et obtenir de bons résultats scolaires, s'assurer de la bonne réputation de l'établissement et communiquer sur ses actions.

Nous avons cherché à caractériser quelques-unes de ces nouvelles épreuves du travail et conventions de la direction scolaire chinoise qui influencent également le travail des enseignants, à la frontière entre administration scolaire, gestion des ressources et pratiques de leadership pédagogique. Les capacités morales des chefs d'établissement chinois — à travers leur sens de la coopération sociale et de l'éthique, du respect mutuel et de l'exemplarité — définissent autant de normes dans les relations sociales et les attentes réciproques des enseignants et des familles. Leur sens de la justice sociale n'est pas indépendant d'une référence à la tradition et à la culture héritée, ni du souci d'efficacité ou du bien de la communauté, ce qui les conduit à forger un compromis entre une diversité de logiques d'action et de conventions. Cette posture normative témoigne aussi d'une approche résolument pragmatique de ces différents acteurs dans la façon d'aborder et de traiter les problèmes au quotidien et de répondre aux prescriptions qui leur sont adressées. Il serait intéressant de mieux analyser, dans le détail, les gestes professionnels, comme les cadrages cognitifs, qui soutiennent ces différentes formes d'engagement dans les écoles chinoises. Force est de constater que la littérature de recherche internationale ou chinoise a jusqu'ici fort peu investi la nature et le format de ces épreuves. Il y aurait pourtant là un intéressant programme comparatiste à conduire pour rendre compte des différences, mais aussi des similarités avec les pratiques de gouvernance et de direction scolaire en Occident.

RÉFÉRENCES

Bush, T. et Haiyan, Q. (2000). Leadership and culture in Chinese education. *Asia Pacific Journal of Education, 20*(2), 58-67. https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600183

Commission municipale de l'éducation de Beijing. (2018). *Avis directeurs de la Commission municipale de l'éducation de Pékin sur la promotion de la gestion scolaire en groupe des écoles primaires et secondaires* [traduction automatisée de Google]. http://jw.beijing.gov.cn/xxgk/zfxxgkml/zfgkzcwj/zwgkxzgfxwj/202001/t20200107_1562768.html

Gouvernement populaire de la municipalité de Beijing. (2018). *Le nombre de groupes d'éducation dans cette ville est passé à 158, et plus de 410 écoles partagent des ressources éducatives de haute qualité. 25 % des écoles primaires et secondaires sont incluses dans l'enseignement de groupe* [traduction automatisée de Google]. http://www.beijing.gov.cn/ywdt/gzdt/201812/t20181215_1826558.html

Gu, M. (2006). An analysis of the impact of traditional Chinese culture on Chinese education. *Frontiers of Education in China, 1*(2), 169-190. https://doi.org/10.1007/s11516-006-0001-8

Gu, M. (2014). *Cultural foundations of Chinese education*. Brill.

Gu, M., Ma, J. et Teng, J. (2017). *Portraits of Chinese schools*. Springer Singapore.

Jian, L. I. (2020). Compulsory educational policies in rural China since 1978: A macro perspective. *Beijing International Review of Education, 2*(1), 159-164. https://doi.org/10.1163/25902539-00201012

LeVasseur, L., Normand, R., Carvalho, L. M. et Oliveira, D. A. (2020). *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Presses de l'Université Laval.

Liu, S., Wang, J. et Liang, H. (2015). Principals' perceptions of effective teaching: A survey of Chinese school principals. *KEDI Journal of Educational Policy, 12*(2), 225-250. www.kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000005/view.do?nttId=658&menuNo=200067&divisionCd=28&pageIndex=1

Mencius. (2008). *Le livre de Mencius* (traduit par André Lévy). Rivages.

Ministère de l'Éducation nationale. (2001). *Le ministère de l'Éducation a publié le « Programme d'enseignement de base ». Aperçu de l'avis de réforme* (mise en œuvre à l'essai) [traduction automatisée de Google]. République populaire de Chine. http://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61386.htm

Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Les principaux résultats des statistiques nationales de l'éducation en 2020* [traduction automatisée de Google]. République populaire de Chine. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html

Mok, K. H., Wong, Y. C. et Zhang, X. (2009). When marketisation and privatisation clash with socialist ideals: Educational inequality in Urban China. *International Journal of Educational Development, 29*(5), 505-512. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.011

Normand, R., Moos, L., Liu, M. et Tulowitzki, P. (dir.). (2021). *The cultural and social foundations of educational leadership: An international comparison*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-74497-7

Pisapia, J. R. et Ying, L. (2011). Values and actions: An exploratory study of school principals in the mainland of China. *Frontiers of Education in China, 6*(3), 361-387. https://doi.org/10.1007/s11516-011-0137-z

Qian, H. et Walker, A. (2019). Reconciling top-down policy intent with internal accountability: The role of Chinese school principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(4), 495-517. https://dx.doi.org/10.1007/s11092-019-09309-4

Qin, H. (2008). School choice in China. *Frontiers of Education in China, 3*(3), 331-345. https://doi.org/10.1007/s11516-008-0022-6

Ruan, J. (2017). *Guanxi, social capital and school choice in China: The rise of ritual capital*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40754-8

Sargent, T. C. (2015). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review, 59*(1), 102-132. https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/678358

Sellar, S. et Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education, 49*(4), 464-485. https://doi.org/10.1080/03050068.2013.770943

Szeto, E., Cheng, A. et Sin, K. (2019). Challenges of difference and difficulty: How do principals enact different leadership for diverse student population in a changing Chinese school context? *International Journal of Leadership in Education, 22*(5), 519-535. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1518541

Tan, C. (2015). Teacher-directed and learner-engaged: Exploring a Confucian conception of education. *Ethics and Education, 10*(3), 302-312. https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1101229

Walker, A. et Qian, H. (2018). Exploring the mysteries of school success in Shanghai. *ECNU Review of education, 1*(1), 119-134. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010107

Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(6), 908-930. https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953

Wilson, M. D., Zhang, W., Tu, L. et Liu, H. (2016). The changing nature of the work of Chinese school principals in the wake of national curriculum reform. *International Studies in Educational Administration, 44*(2), 95-109. https://eprints.whiterose.ac.uk/104710/

Wu, X. (2013). The school choice market in China: A case study. *Educational Research, 55*(2), 195-218. https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801245

Yan, X. T. (2011). *Ancient Chinese thought, modern Chinese power.* Princeton University Press.

Zhang, W. et Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy, 12*(1), 83-106. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.700.6323&rep=rep1&type=pdf

Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec

Madeleine TCHIMOU
Université du Québec à Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Les chefs d'établissement scolaire (CES) jouent un rôle déterminant dans la gouvernance des systèmes éducatifs partout dans le monde. Le contexte d'exercice de ces acteurs clés a connu d'importantes évolutions ces dernières décennies. Des réformes en matière de gouvernance ont été prescrites, sous-tendant des enjeux et défis importants dans l'exercice de leur fonction. Entre les tâches prescrites et les tâches réelles, les CES sont souvent confrontés à un véritable jeu d'équilibriste pouvant induire certaines répercussions sur leur équilibre personnel et/ou professionnel. Au Québec, le métier de CES est balisé par des cadres de référence précis pour guider la formation et les pratiques professionnelles de ces acteurs. La situation semble différente en Côte d'Ivoire où beaucoup reste à définir formellement en matière de formation, notamment.

MOTS-CLÉS

Gouvernance, éducation, formation, chef d'établissement scolaire

1. INTRODUCTION

Dans la régulation de l'éducation en ce XXIe siècle, à plusieurs endroits dans le monde, les chefs d'établissement scolaire (CES) jouent un rôle décisif dans la gouvernance des systèmes éducatifs (Bernatchez, 2011; Dembélé et al, 2013; Dutercq et Mons, 2015; Lapointe et Archambault, 2014; Tchimou, 2003). Le contexte d'exercice de ces professionnels a beaucoup évolué au cours des dernières décennies. D'importantes réformes en matière de gouvernance ont été prescrites avec des profondes répercussions sur l'exercice de leur fonction. Telles que prescrites, ces réformes sous-tendent des enjeux et défis importants dans la coordination de l'action des CES. La complexité des

tâches, l'accroissement des responsabilités, la coordination des collaborations et partenariats avec des acteurs variés impliqués dans la gouvernance de l'éducation, etc., sont caractéristiques de ces enjeux et défis (Brassard et al, 2013; Lessard, 2006; Tchimou, 2015).

Comme on peut le constater, ce texte fait régulièrement référence aux concepts de *régulation* et de *gouvernance* pour rendre compte des pratiques des CES en matière des tâches prescrites opposées au travail réel. Il nous apparait opportun de les clarifier, afin d'en avoir une compréhension partagée.

Au-delà du caractère polysémique accordé au concept de *régulation*, Reynaud (1997) conçoit ce concept comme étant les règles et/ou modèles d'action qui structurent le fonctionnement de l'organisation. Se situant dans la filiation des travaux de Reynaud, Tchimou (2015, 2008) associe la régulation aux normes globales de structuration et aux règles et modèles d'action qui président au fonctionnement de l'organisation. Dans le domaine spécifique de l'éducation, d'autres travaux (Brassard, et al., 2013; Lessard, 2006; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017; Tchimou, 2011) attestent que les réformes menant à une nouvelle régulation exige de l'école d'adopter un nouveau modèle de fonctionnement qui cadre avec l'image d'une administration publique plus souple, efficace et efficiente. Dans la perspective de ces travaux, gouverner autrement, associer différents acteurs à la gestion des affaires publiques, utiliser efficacement les ressources publiques en faisant plus avec moins, etc. sont parmi des slogans caractéristiques de la nouvelle régulation.

C'est dans une telle perspective que le concept de *gouvernance*, associé à l'idée d'élargissement du cercle décisionnel, de redistribution des pouvoirs, de la coresponsabilité de l'action publique, etc., se révèle être le mécanisme privilégié de coordination associé à la nouvelle régulation (Burns et Köster, 2016; Denecker et Gather Thurler, 2011; Tchimou, 2015). Nous partageons la conception de ces auteurs à l'égard de la notion de gouvernance. Les CES d'aujourd'hui doivent en effet gérer la collaboration école/familles, coordonner les équipes-écoles, collaborer avec les élus et autres membres de la communauté, bref, gérer la complexité (Lessard, 2006; Tchimou, 2015).

Eu égard à ce qui précède, ce serait un truisme de dire que la nouvelle gouvernance confronte les CES à un travail fragmenté qui se décline en des tâches de nature variée, devant s'accomplir parfois simultanément, leur laissant rarement le temps pour assumer efficacement les dimensions à la fois administrative et pédagogique de leur fonction. Lorsqu'il faut choisir au quotidien entre les tâches prescrites et le travail réel qui s'impose souvent dans l'urgence et/ou l'immédiateté, les CES doivent parfois se livrer à un véritable jeu d'équilibriste au détriment de leur équilibre personnel et/ou professionnel (Gravelle, 2017; Progin et Gather Thurler, 2010; Tchimou, 2014).

Le métier de CES est balisé au Québec par des textes de loi et des cadres de références précis visant à guider à la fois leur formation et leur pratique professionnelle. Le gouvernement du Québec a fait de la formation des CES une priorité systématique depuis 2001 dans le but de doter ces gestionnaires des compétences requises pour exercer une direction efficace afin de répondre aux objectifs de performance et de réussite scolaire. Dans cette perspective, un arrêté ministériel oblige désormais les

CES et/ou aspirants d'entreprendre et de réussir une formation de deuxième cycle universitaire en vue de maitriser les connaissances de base d'une direction d'établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 1998; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008; Tchimou, 2016, 2013; Tchimou et Toussaint, 2015).

En Côte d'Ivoire également, il existe, dans une certaine mesure, des textes de loi qui encadrent plus ou moins l'exercice du métier de CES. Toutefois, la planification d'une formation initiale et continue susceptible de les habiliter adéquatement à l'exercice de ce métier demeure encore vague, voire elle reste à définir systématiquement et formellement (Gbongué, 2015; Tia, 2009).

Ce texte, largement inspiré des travaux de recherche de l'autrice, rend compte des pratiques des CES dans la gouvernance des établissements scolaires, au regard du travail prescrit (attendu) et du travail réel (réalisé), mais également de la formation à l'exercice du métier de CES dans les deux contextes étudiés. Comme on peut le constater, la problématique porte à la fois sur la gouvernance et sur les pratiques de direction en matière de tâches prescrites et de tâches réelles, donc elle fait le pont entre la première et la deuxième question du numéro thématique. Ce choix de l'autrice se veut intégrateur dans la perspective de rendre compte de ces deux questions dans les deux contextes, car la gouvernance, précisément la nouvelle gouvernance en éducation, est devenue une réalité comptable tant dans les pays avancés que dans ceux dits en développement (Hudon et Mazouz, 2014; Barry, 2012; OCDE, 2017).

L'objectif visé, en traitant des pratiques de direction en matière de travail prescrit et de travail réel, est essentiellement d'ordre informatif et consiste à rendre compte de la nouvelle gouvernance et de la façon dont elle se définit et s'interprète dans ces deux milieux, sans vouloir nécessairement les comparer. En revanche, le texte établit une comparaison au sujet de la formation des chefs d'établissement en matière de professionnalisation dans les deux contextes, lesquels ne sont certes au même niveau quant au développement de leur système éducatif respectif et de son pilotage. Toutefois, une telle mise en parallèle permet d'apporter un éclairage sur le chemin qu'il reste à parcourir en Côte d'Ivoire pour doter les CES des compétences requises afin de mieux exercer ce métier, dans la perspective d'une influence positive sur la gouvernance de l'éducation, en général, et sur la réussite scolaire des élèves, en particulier.

Sur le plan de l'originalité, il faut dire qu'il existe très peu d'études sur la formation à l'exercice de la fonction de CES en Côte d'Ivoire. Ce texte se veut donc contributif au développement des connaissances dans le domaine de l'administration scolaire, en général, et à la professionnalisation des CES en Côte d'Ivoire, en particulier. La mise en parallèle des contextes étudiés pourrait permettre à la Côte d'Ivoire de s'inspirer du modèle québécois pour définir et/ou orienter sa propre politique de formation à l'exercice de la fonction des CES.

Le texte est structuré autour de deux sections principales intégrant des sous-sections. La première section fait une comparaison des deux contextes en matière de formation des CES, tandis que la

deuxième rend compte des pratiques de direction en opposant le travail prescrit et le travail réel dans le cadre de la nouvelle gouvernance de l'éducation, telle qu'elle se définit et s'interprète dans les deux contextes, sans les comparer. Le texte se termine par une synthèse des deux questions analysées et une conclusion.

2. REGARD CROISÉ SUR LA FORMATION À L'EXERCICE DU MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

On peut dire que la formation des CES est dictée par l'évolution du contexte d'exercice.

2.1 LA SITUATION AU QUÉBEC

Au Québec, avant la nouvelle régulation, le mode de gestion était plutôt descendant et ancré dans une dynamique de normalisation des actions et des comportements des acteurs à travers la standardisation, la prévisibilité des tâches, l'exécution des instructions édictées par la hiérarchie, etc. Avec la nouvelle régulation et la prescription d'un cadre global de gestion axée sur les résultats, les défis en matière de coordination de l'action en milieu éducatif sont devenus immenses et complexes et le besoin de former spécifiquement à ce métier s'est imposé (Brassard et al, 2013; Tchimou, 2016). Ainsi, au Québec, la formation des CES de même que le développement de leurs compétences constituent une responsabilité partagée entre les CES eux-mêmes, le ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires (CSS), les associations professionnelles et les universités (Tchimou, 2016, 2015, 2013; Tchimou et Toussaint, 2015).

Comme évoqué précédemment, depuis le 1er septembre 2001, les CES et/ou aspirants ont l'obligation de détenir une qualification de deuxième cycle en gestion de l'éducation pour occuper un poste de gestionnaire. Cette qualification prend la forme d'un diplôme d'étude supérieure spécialisée (DESS) en gestion de l'éducation, comportant un minimum de 30 crédits devant être obtenus au cours des cinq années qui suivent la première affectation (MELS, 2008; Tchimou et Toussaint, 2015). Dans cette perspective, le MELS propose un référentiel de compétences comme principe organisateur des plans de formation des universités participant à cette formation spécifique, en plus de constituer un cadre de référence devant guider et orienter l'exercice de la fonction. Ce référentiel comporte quatre domaines de compétences interreliés de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines et la gestion administrative. Il précise également les capacités transversales imbriquées dans chaque domaine de compétences : la méthode/démarche, la communication, le leadership/sens politique, l'interaction/coopération, l'évaluation/régulation et l'éthique (MELS, 2008).

Tchimou et Toussaint (2015) rendent compte des objectifs généraux des différents programmes menant à l'obtention d'un DESS en gestion de l'éducation offerts par les constituantes du réseau de l'Université du Québec. Ces programmes visent notamment à :

- Contribuer au développement professionnel des gestionnaires.
- Les habiliter à développer un savoir-agir autonome, orienté vers la réussite éducative des élèves.
- Maitriser les divers processus de gestion d'un établissement scolaire en tenant compte des particularités des milieux.
- Permettre à chaque étudiant de développer des capacités réflexives sur sa pratique professionnelle, etc.

Ainsi, quel que soit le commanditaire du plan de formation, la nécessité d'une formation spécifique hautement professionnelle est communément partagée. Les programmes offerts dans les universités et les dispositifs mobilisés pour la formation et l'accompagnement dans les milieux de pratique doivent être construits et organisés autour des compétences professionnelles jugées essentielles à l'exercice du métier auquel se destinent ces professionnels (Tchimou et Toussaint, 2015).

2.2 LA SITUATION EN CÔTE D'IVOIRE

En Côte d'Ivoire, les conditions d'accès au poste de CES se révèlent plutôt complexes, sinon ambigües. Les futurs CES sont choisis parmi des enseignants ayant totalisé un certain nombre d'années d'expérience, lesquels sont soumis à un concours institué par arrêté ministériel, le Concours d'accès aux fonctions d'adjoints aux chefs d'établissement. Un stage accéléré de quelques semaines est offert aux personnes admises, afin de les familiariser aux grandes lignes de la gestion d'un établissement scolaire. C'est donc parmi ces directions adjointes que les CES sont nommés, selon le pouvoir discrétionnaire du ministre de l'Éducation. Si un processus règlementaire permet de passer du statut d'enseignant à celui de direction adjointe, aucune disposition officiellement partagée ne permet de valider le passage du statut d'adjoint à celui de CES (Gbongué, 2015; Tia, 2009).

Cependant, les initiatives existantes en matière de formation, notamment le stage accéléré d'initiation à la gestion scolaire, les séminaires occasionnels sur les pratiques de direction, l'initiation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), etc. semblent encore insuffisantes pour répondre aux besoins de qualification à l'exercice du métier de CES dans le contexte actuel de gouvernance (Gbongué, 2015; Initiative francophone pour la formation à distance des maitres [IFADEM], 2018; Tia, 2009).

2.2.1 Autour de la professionnalisation des CES en Côte d'Ivoire

Le développement des compétences des gestionnaires en milieu éducatif devient de plus en plus préoccupant chez les autorités éducatives. La prise de conscience de l'évolution du contexte d'exercice des CES et le besoin de développer des compétences appropriées pour un meilleur exercice de

leur fonction a amené le ministère de l'Éducation nationale (MEN) à élaborer un référentiel des métiers de l'administration scolaire par le décret n° 2014 – 678 du 5 novembre 2014. Ce référentiel vise notamment à offrir un service de formation continue aux personnels chargés du pilotage du système éducatif, dont les CES, jetant ainsi les bases de la professionnalisation de ces acteurs-clés en vue d'une meilleure gouvernance scolaire (MEN, 2015).

Tout porte à croire qu'un tel cadre de référence constitue une étape importante vers la clarification des conditions d'accès au statut de CES, tout en laissant présager la possibilité de professionnalisation de ces acteurs. En effet, ce référentiel stipule que le métier de gestionnaire scolaire serait accessible aux fonctionnaires de la catégorie A, grade A4, cumulant sept années d'activité professionnelle, ayant été soumis à un concours, puis qualifiés par une formation continue. Il spécifie également les connaissances et compétences en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être devant être mobilisées pour un meilleur exercice du métier (MEN, 2015).

2.2.2 Connaissances et compétences requises

En matière de savoirs, les candidats au poste de CES doivent connaitre le système éducatif et ses enjeux, les textes législatifs et règlementaires relatifs au secteur éducation-formation, les textes règlementaires relatifs à la gestion des établissements publics et ils doivent également avoir des notions en droit et en gestion publique.

Concernant le savoir-faire, il est attendu qu'ils maitrisent tant le suivi des indicateurs de performance de l'établissement que les méthodes et techniques de bonne gouvernance, la pratique des NTIC dans la gestion des activités courantes ou encore les techniques de gestion des conflits. Ils doivent également être capables d'effectuer de la rédaction administrative, le pilotage financier et budgétaire de l'établissement ainsi que le pilotage de la fonction ressources humaines, en plus de contribuer au dialogue social.

Pour ce qui est du savoir-être, ils doivent avoir une grande capacité d'analyse et de synthèse, une bonne capacité d'organisation et de réactivité, le sens de la communication et du travail d'équipe, tout en étant capables de prendre des décisions, de faire preuve de créativité et d'avoir de la tenue.

Si ce référentiel constitue un pas important vers la clarification des conditions d'accès au statut de CES et le besoin de développement de leurs compétences, il reste à espérer que l'opérationnalisation d'un tel cadre de référence puisse offrir une réelle occasion de formation et de professionnalisation de ces gestionnaires pour l'exercice d'un métier devenu de plus en plus complexe.

3. GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION ET PRATIQUES DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

3.1 LA SITUATION AU QUÉBEC

Si, dans un passé récent, l'exercice du métier de CES s'effectuait dans un environnement organisationnel stable et ancré dans un processus de gestion plutôt descendant marqué par la normalisation des actions et des comportements des acteurs, l'exercice de ce métier s'effectue aujourd'hui dans un contexte plutôt dynamique et complexe. Les tâches sont plus diversifiées et la coordination des activités se fait dans des environnements éclatés. Avec la nouvelle gouvernance, mais aussi dans la perspective de la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2020), les CES doivent soutenir le travail des équipes enseignantes et le développement des collaborations et partenariats axés sur la réussite des élèves. Il arrive parfois que les CES dirigent plus d'une école, ce qui implique la coordination de l'action autant de fois qu'il y a d'établissements scolaires à diriger. Même s'ils disposent des services de directions adjointes, l'interaction avec différents acteurs, tant à l'interne qu'à l'externe, demeure incontournable. (Lessard, 2006; MELS, 2008)

La nouvelle gouvernance fait donc de l'établissement scolaire un lieu où s'effectuent des activités variées et où s'engagent diverses collaborations et partenariats que les CES doivent coordonner. Autrement dit, la coordination de l'action ne saurait s'effectuer de façon linéaire. Le travail collaboratif, la collégialité, le développement des partenariats prennent de plus en plus de place comparativement à la régulation traditionnelle. Cela implique d'aller au-delà des tâches prescrites pour agir comme un catalyseur capable d'instaurer une organisation du travail qui met à contribution les compétences et expertises des différents acteurs en présence pour la réussite des élèves (Aye et Tchimou, 2019; OCDE, 2017).

Le jeu d'équilibriste semble prendre tout son sens dans les multiples sollicitations des CES à travers les tâches fragmentées, de nature variée, à assumer pour coordonner les nombreuses actions. Ainsi, entre les tâches prescrites et le travail réel, les CES semblent de véritables équilibristes du réseau scolaire à bien des égards, avec tous les effets que cela peut induire sur leurs vécus personnel et professionnel (Gravelle, 2017; Tchimou, 2014, 2003).

Par ailleurs, la politique de gestion axée sur les résultats en éducation est un autre élément significatif de l'évolution du contexte d'exercice des CES. Axé sur des résultats mesurables devant répondre aux objectifs et cibles prédéfinis au niveau central, en plus de s'exercer dans un contexte de reddition de compte, d'imputabilité et de transparence, ce nouveau cadre de gestion impose aux directions d'écoles une logique entrepreneuriale étrangère aux façons usuelles de procéder en gestion de l'éducation (Brassard, et al., 2013; Lessard, 2006 ; Tchimou, 2014, 2003).

Des études attestent que ce nouveau cadre de gestion induit une certaine pression sur l'école et ses acteurs, qui peut prendre la forme d'attentes élevées malgré un contexte de charge de travail

accrue, pouvant causer la perte de repères usuels en matière de gestion ou générer des sentiments d'incompétence, d'inefficacité, de découragement, parfois de la confusion (Brassard, et al., 2013; Gravelle, 2017; Pelletier, 2018; Tchimou, 2011).

3.2 LA SITUATION EN CÔTE D'IVOIRE

En Côte d'Ivoire, la nouvelle régulation de l'éducation est également devenue une réalité comptable, les politiques de décentralisation et les exigences de l'éducation de base pour tous en constituant la plateforme fondamentale (Barry, 2012; St-Amand, 2020, Tchimou, 2008). Avant l'implantation de cette nouvelle régulation, les attributions traditionnellement dévolues aux CES s'articulaient essentiellement autour des tâches administratives, pédagogiques, financières et matérielles. La coordination de l'action relativement à ces tâches s'inscrivait dans une dynamique normative à travers l'observation et l'exécution des instructions et normes édictées par la hiérarchie. La coordination des tâches pédagogiques comportait, par exemple, la conception des emplois du temps ou le suivi pédagogique des enseignants. Ce suivi renvoyait principalement au contrôle du prescrit, c'est-à-dire à la vérification des préparations des leçons et à leur conformité avec les emplois du temps et les programmes éducatifs établis (Tia, 2009).

3.2.1 Évolution des pratiques de direction d'établissement scolaire

La nouvelle gouvernance, subséquente à la nouvelle régulation de l'éducation, induit ici également l'ouverture de l'école sur son environnement. Cette ouverture se traduit par l'implication d'une multiplicité de nouveaux acteurs et organes de participation (syndicats d'enseignants et élèves, associations de parents d'élèves, comités de gestion des écoles, conseil scolaire des délégués des élèves etc.) avec lesquels les CES doivent désormais composer. Selon Azoh et al. (2009, p. 27) :

> La création des Comité de Gestion de l'Établissement Scolaire (COGES) au sein des établissements scolaires répond, à l'origine, à un souci d'impliquer activement les communautés à la gestion des écoles en introduisant une relation de coopération entre les communautés locales et les responsables de l'éducation.

Comme on peut s'en douter, la nouvelle gouvernance nécessite l'actualisation des pratiques de gestion relatives aux établissements scolaires. À l'interne, la création et le maintien d'un climat organisationnel propice à l'enseignement et à l'apprentissage s'imposent de plus en plus aux CES. Le volet pédagogique de leur fonction est différemment sollicité. La tâche de suivi pédagogique des enseignants, par exemple, va au-delà du contrôle du prescrit pour se décliner en une véritable fonction d'accompagnateur. Cela implique du CES de se rendre constamment disponible pour ses collaborateurs, de soutenir leur développement personnel et professionnel, bref, de s'investir au-delà du ponctuel, de dépasser le prescrit pour répondre à leurs attentes (IFADEM, 2018).

À l'externe, la coordination des collaborations et partenariats variés s'impose aux CES. Comment les CES ivoiriens s'approprient-ils cette nouvelle gouvernance lorsqu'il est question des tâches prescrites comparées au travail réel? Un bref regard sur le contexte sociopolitique de coordination de l'action permettrait probablement de se faire une idée de l'appropriation induite.

3.2.2 Gouvernance scolaire en situation sociopolitique précaire

Même si les écoles ont progressivement repris leurs activités normales ces dernières années, rappelons que la Côte d'Ivoire émerge d'une longue période d'instabilités sociopolitiques (entre 2002 et 2011) qui ont marqué et qui continuent aujourd'hui encore de marquer toutes les sphères de la société, dont le monde de l'éducation. De toutes ces années de crise, celle correspondant aux tensions militaropolitiques postélectorales de 2010 semble avoir profondément marqué le système éducatif et exacerbé les fractures sociales latentes à plusieurs égards (Chelpi-den Hamer, 2014; N'Guessan, 2014). Selon Chelpi-den Hamer (2014), la surpolitisation de cette crise a été transportée dans l'espace scolaire, rendant les rapports entre acteurs de l'école considérablement dégradés, en raison du climat ambiant empreint de tension et de méfiance.

Cette situation n'a pas manqué d'entrainer des répercussions variées dans l'exercice de la fonction de CES. Par exemple, l'habituel soutien aux activités des organes de participation s'est parfois transformé en longues et intenses périodes de médiation, afin d'amener différents acteurs à accepter de s'assoir autour d'une même table (N'Guessan, 2014; Azoh et al., 2009; Chelpi-den Hamer, 2014). Le temps supplémentaire consacré à la communication et à la coordination de l'action pour parvenir à une collaboration harmonieuse a indubitablement joué dans la complexification des tâches des CES. En ces circonstances, il va sans dire que les tâches des CES ivoiriens auprès de ces acteurs ont débordé du cadre du travail prescrit, renforçant l'impression qu'ils sont les équilibristes du réseau scolaire.

4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Au terme de l'analyse, ce texte fait ressortir qu'en matière de gouvernance, les dirigeants d'établissement scolaire font face à de nombreux et nouveaux défis dans le contexte de la nouvelle régulation de l'éducation. Que ce soit en Côte d'Ivoire ou au Québec, les écoles d'aujourd'hui se veulent autonomes, responsables et performantes et les acteurs en charge de les diriger, notamment les CES, ne sont plus considérés comme de simples administrateurs veillant à l'observation et à l'exécution des instructions édictées par l'autorité hiérarchique. La coordination de l'action de ces acteurs s'ancre davantage dans une logique plutôt collégiale, tant à l'interne qu'à l'externe, à travers des partenariats et des collaborations variés témoignant ainsi de l'enracinement de l'école dans son milieu.

Poser un regard sur ces pratiques de direction selon une visée informative et non dans une perspective de comparaison permet de constater que la nouvelle gouvernance se définit et s'interprète

de façon spécifique en fonction des réalités et/ou contraintes contextuelles. Les instabilités sociopolitiques récurrentes et leurs répercussions sur la gouvernance de l'école ivoirienne en sont des illustrations. En effet, ces crises n'ont pas manqué de rendre la gestion des établissements scolaires de plus en plus complexe, induisant le besoin d'adaptation de la gouvernance scolaire à la situation sociopolitique. Un tel constat rejoint la remarque de Burns et Köster (2016), selon laquelle la gouvernance des systèmes d'éducation complexes nécessite l'adaptation à la diversité des situations rencontrées.

Par ailleurs, la comparaison entre la Côte d'Ivoire et le Québec en matière de formation à l'exercice du métier de CES a permis de noter des différences importantes. Si les autorités éducatives ont conscience de la nécessité de formation pour habiliter ces professionnels en vue d'une meilleure prise en charge de leur fonction, ce besoin n'est pas formellement défini d'égale manière dans les deux contextes considérés. Alors que l'acquisition et le développement de compétences professionnelles spécifiques à l'exercice d'une profession devenue de plus en plus complexe se révèlent être parmi les priorités systématiquement définies au Québec, la formation à l'exercice de ce métier reste à définir clairement et formellement en Côte d'Ivoire.

Nous estimons que le modèle québécois de professionnalisation des CES est un exemple novateur et pertinent. Disposer d'un modèle inspirant, susceptible d'outiller les CES pour acquérir et développer des compétences appropriées à l'exercice de leur fonction, serait un atout majeur et une expérience bénéfique pour le contexte ivoirien. Mais ce contexte serait-il prêt à s'inspirer de l'exemple du Québec pour organiser et orienter sa propre politique de professionnalisation des CES? Il est permis de l'espérer si l'on se réfère à la perspective de comparaison de Thanh Khoï (1981), perspective selon laquelle la comparaison est rendue possible grâce à l'explication des phénomènes éducatifs observés dans différents contextes. D'après cet auteur, savoir ce qui se fait ailleurs en matière de système d'éducation permet de mieux comprendre son propre système éducatif, de l'améliorer en s'inspirant des innovations et des pratiques intéressantes découvertes dans ces contextes.

En lien donc avec la perspective de comparaison de ce texte, on peut espérer que la Côte d'Ivoire pourrait s'inspirer d'exemples pertinents, notamment de celui du Québec, pour définir sa politique de professionnalisation des CES en l'adaptant à ses réalités contextuelles. La formation des CES tend d'ailleurs à devenir un sujet d'actualité de plus en plus préoccupant chez les autorités éducatives ivoiriennes. Le besoin de mettre en place un référentiel des métiers de l'administration scolaire par un décret ministériel, visant à offrir aux personnels chargés du pilotage du système éducatif (dont les CES) un service de formation continue, en est une illustration.

Certes, aucune formation visant la professionnalisation ne saurait permettre de tout anticiper en matière de gestion scolaire, dans la mesure où le réel s'écartera toujours du prescrit. Mais offrir une formation initiale et/ou continue, orientée en fonction des exigences du métier de CES, constituerait un atout majeur susceptible d'outiller les CES ivoiriens à s'approprier les connaissances de base ainsi que les habiletés qui structurent leurs actes professionnels.

Dans cette perspective, ce texte vise à susciter une réflexion élargie sur la professionnalisation des CES, non seulement en rapport avec la situation spécifique de la Côte d'Ivoire, mais également dans d'autres contextes nationaux de l'Afrique subsaharienne, où la formation des CES se révèle être un sujet tout aussi d'actualité, et particulièrement préoccupant pour les autorités éducatives, comme le font remarquer certaines études (Gbongué, 2015; Barry, 2012; St-Amand, 2020). L'objectif de vouloir susciter une réflexion sur la professionnalisation à travers cet article, en comparant le travail prescrit et le travail réel, rejoint les propos de Burns et Köster (2016), qui mentionnent que la nouvelle gouvernance offre l'occasion de s'inspirer des résultats des travaux de recherche pour étayer l'élaboration des politiques et des réformes en éducation.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Ce texte s'est proposé de rendre compte des pratiques de direction concernant le travail prescrit et le travail réel dans la gouvernance des établissements scolaires de deux contextes, à titre informatif et non dans une perspective de comparaison. Le contexte ivoirien d'administration scolaire ne saurait d'ailleurs être comparé à celui du Québec, dans la mesure où les politiques publiques en matière de gouvernance scolaire sont loin d'y être semblables.

Une mise en parallèle a été en revanche établie entre les deux contextes en regard de la formation à l'exercice du métier de chef d'établissement scolaire, particulièrement en ce qui concerne la professionnalisation. Tandis que les politiques et les dispositifs mobilisés pour préparer les CES à l'exercice de leur fonction sont clairement et systématiquement définis au Québec, la Côte d'Ivoire est encore au stade de balbutiement en matière de professionnalisation de ces acteurs clés.

Même si les deux contextes ne sont pas comparables à certains égards, nous considérons que le Québec constitue un exemple pertinent en matière de formation à l'exercice du métier de CES et qu'il est susceptible d'inspirer les autorités ivoiriennes responsables de la gouvernance de l'éducation dans la définition des politiques de professionnalisation de ces acteurs clés du système éducatif. Notre analyse s'inscrit également dans la conception de comparaison de Nóvoa (1995) qui stipule que la comparaison fournit des orientations aux réformes éducatives, car l'altérité, d'après lui, est toujours mobilisée comme élément légitimateur des projets de réforme.

RÉFÉRENCES

Aye, M.-F. A. et Tchimou, D. (2019). La dynamique organisationnelle des écoles en Côte d'Ivoire : nécessité d'une régulation permanente. *Revue internationale des sciences et technologies de l'éducation, 12*, 87-113. https://www.cpntic.com/assets/revues/riste-012.pdf

Azoh, F.-J., Koutou, C. et Chelpi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien* [rapport de recherche]. Université d'Amsterdam. https://pure.uva.nl/ws/files/846670/76344_Chelpi.Impactduconflict...pdf

Barry, M. B. (2012). *Les défis de gouvernance dans la mise en œuvre des politiques d'éducation en Afrique : le cas de la Guinée* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS, dépôt institutionnel. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6380/NR89635.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope, 17*(3), 158-175. https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf

Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). De Boeck Supérieur.

Burns, T. et Köster, F. (dir.) (2016). *Governing education in a complex world*. Organisation for Economic Co-operation and Development. http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en

Chelpi-den Hamer, M. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école : impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire. Dans F. Viti (dir.), *La Côte d'Ivoire, d'une crise à l'autre* (p. 185-210). L'Harmattan.

Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, D. M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.

Denecker, C. et Gather Thurler, M. (2011, septembre). *Les gouvernances éducatives et leur impact sur le travail réel des chefs d'établissements scolaires en Suisse romande* [communication orale]. Symposium Du global au local : la gouvernance de l'éducation par l'accountability et les indicateurs, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing? Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Leadership éducatif. Entre défi et fiction* (p. 21-36). De Boeck Supérieur.

Gbongué, J.-B. (2015). Vers la professionnalisation de la gestion scolaire en Côte d'Ivoire : une contribution des acteurs de l'enseignement technique et professionnel. *European Scientific Journal, 11*(31), 333-357. https://core.ac.uk/download/pdf/236413512.pdf

Gouvernement du Québec. (1998). *Règlements sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, C.I-13.3, r.0.003.1*. Éditeur officiel du Québec. https://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/1998-goq-2-5498-et-6061/derniere/1998-goq-2-5498-et-6061.html

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Éditeur officiel du Québec. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/

Gravelle, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations, 18 (Varia hors dossier).* https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5273

Hudon, P.-A. et Mazouz, B. (2014). Le management public entre « tensions de gouvernance publique » et « obligation de résultats ». Vers une explication de la pluralité du management public par la diversité des systèmes de gouvernance publique. *Gestion et management public, 3*(4), 7-22. https://doi.org/10.3917/gmp.032.0007

Initiative francophone pour la formation à distance des maitres. (2018). *Accompagner efficacement les activités pédagogiques et de vie scolaire dans le respect des valeurs professionnelles. Livret 1* (2e éd.). Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/livret_no_1_cote_divoire_web.pdf

Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 55-70). De Boeck Supérieur.

Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés, 18*(2), 181-201. https://doi.org/10.3917/es.018.0181

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Référentiel des métiers de l'administration scolaire.* République de Côte d'Ivoire. http://www.sdfpaa.com/web_dicomas/web/rmas/index.html

N'Guessan, A. (2014). L'école ivoirienne face aux conflits intercommunautaires. Quelles conséquences sur les rendements des élèves de Côte d'Ivoire? Cas de la commune de Yopougon. *European Scientific Journal, 10*(34), 283-297. https://core.ac.uk/download/pdf/328024712.pdf

Nóvoa, A. (1995). *Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte.* Université de Lisbonne. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/676/1/21197_0755-9593_9-61.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *Résultats du PISA 2015. Politiques et pratiques pour des établissements performants. Volume II.* https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267558-fr.pdf?expires=1638976072&id=id&accname=guest&checksum=69DAB4A2EF2E7B45A28F650474B4E7CB

Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie, 46*(1), 1-10. https://doi.org/10.7202/1047132ar

Progin, L. et Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires? Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010).* Université de Genève. https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-lorganisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Le%20leadership%20pedagogique.pdf/view?searchterm=progin

Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (2e éd.). Armand Colin.

St-Amand, J. (dir.). (2020). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*. Presses de l'Université Laval.

Thanh Khoï, L. (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin.

Tchimou, D. M. (2016, janvier). *Dispositifs de formation des gestionnaires d'établissement scolaire à l'université : enjeux et défis pour l'institution universitaire et les acteurs en présence* [communication orale]. 23e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Lisbonne, Portugal.

Tchimou, D. M. (2015). Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés. *La recherche en éducation, 14*, 61-74. http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Developpement_professionnel_des_chefs_d_etablissement_a_l_Universite.pdf

Tchimou, D. M. (2014, novembre). *L'évolution de la gouvernance de l'éducation au Québec : les gestionnaires d'établissement scolaire à l'épreuve des régimes de vérité* [communication orale]. Colloque international de l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France.

Tchimou, D. M. (2013, mai). *Une formation de deuxième cycle obligatoire pour les gestionnaires et aspirants gestionnaires d'établissement scolaire au Québec : le point de vue des intéressés* [communication orale]. 20e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Montréal, Canada.

Tchimou, D. M. (2011). Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal. *Éducation canadienne et internationale, 40*(1), 97-120. https://doi.org/10.5206/cie-eci.v40i1.9173

Tchimou, D. M. (2008). Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une analyse comparée des cas du Bénin et du Sénégal. *Éducation canadienne et internationale, 37*(2), 18-36. https://doi.org/10.5206/cie-eci.v37i2.9117

Tchimou, D. M. (2003). La nouvelle régulation dans le cadre des mouvements de réforme des systèmes éducatifs. *Revue des Échanges, 20*(78), 18-26.

Tchimou, D. M. et Toussaint, P. (2015, janvier). *La mise en œuvre des programmes de DESS en gestion de l'éducation au Québec : où en sommes-nous?* [communication orale]. 22e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Lisbonne, Portugal.

Tia, P. (2009). *Quel profil de chef d'établissement scolaire dans un contexte socio-éducatif de plus en plus controversé?* [étude réalisée dans le cadre du Concours pédagogique des adjoints aux chefs d'établissements scolaires (année scolaire 2008-2009)]. Ministère de l'Éducation nationale, République de Côte d'Ivoire. https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/537ccde0c5596.pdf

Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes

Jean-Marc HUGUENIN
Université de Genève (Suisse)

Frédéric YVON
Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Introduite en 2008 dans le canton de Genève (Suisse), la fonction de direction d'établissement scolaire primaire avait une vocation de « proximité » (avec « le terrain », soit les équipes enseignantes, élèves, parents et autres acteurs locaux). Elle a ensuite évolué au gré des orientations stratégiques imprimées par le politique et des réformes successives, comme la réduction du nombre d'établissements (et, par conséquent, l'augmentation du nombre moyen d'élèves par école) ou la suppression des projets d'établissement. Plus d'une décennie plus tard, cette fonction se cherche. Le présent article montre qu'elle se caractérise par un ensemble de redéfinitions hétérogènes. Pour réconcilier ces différentes représentations, l'approche des paradoxes organisationnels est mise en œuvre de manière originale. En modélisant les principales tensions organisationnelles dans lesquelles s'inscrit l'exercice du métier, elle permet de situer différents modèles d'activité, à priori antinomiques, sur des continuums formant des ensembles cohérents. L'approche des paradoxes organisationnels contribue ainsi à permettre de redéfinir un genre professionnel. Le présent article recourt aux concepts et notions de la psychologie ergonomique, de la psychologie du travail et des sciences de gestion. Il s'inspire d'un cas pratique pour proposer une modélisation qui est applicable, de manière générale, aux fonctions de cadres scolaires qui évoluent dans un contexte de réformes éducationnelles.

MOTS-CLÉS

Activité, tâche, paradoxe organisationnel, genre professionnel, direction d'établissement scolaire

1. INTRODUCTION

Le présent article s'appuie sur l'évolution de la fonction de direction d'établissement scolaire primaire dans le canton de Genève (Suisse). Il a pour objectif de contribuer à l'émergence d'un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) sur la base d'un ensemble de représentations, pourtant hétérogènes, de cette fonction. Il est structuré de la manière suivante :

- Un retour historique permet tout d'abord de situer l'évolution de la fonction de direction d'établissement scolaire (DES) primaire dans le canton de Genève.
- Une revue de littérature permet ensuite de cadrer les concepts qui seront mis en œuvre dans le cas pratique proposé (psychologie ergonomique, clinique de l'activité et paradoxes organisationnels).
- Une description de la méthodologie appliquée au cas pratique renseigne sur l'enquête réalisée auprès des directrices et directeurs d'établissement scolaire.
- Les résultats sont présentés dans la dernière partie de l'article. Ils présentent la tâche redéfinie et les principaux paradoxes identifiés et validés par les cadres scolaires.
- La conclusion propose de situer ces redéfinitions sur les continuums des paradoxes pour aboutir à une conception partagée et collective de la tâche à réaliser par les directions du primaire de Genève.

2. HISTOIRE D'UNE FONCTION

Le canton de Genève, à travers son Département de l'instruction publique (DIP), a mis en place la fonction de DES primaire en 2008. Nonante-trois (93) directeurs et directrices, représentant 82,7 équivalents plein-temps, étaient nommés à la tête de 91 établissements d'enseignement primaire, regroupant 164 écoles. Auparavant, il existait dans chaque école un répondant institutionnel, issu de l'équipe enseignante, nommé à titre de responsable d'établissement. Ce dernier n'avait aucun pouvoir hiérarchique sur ses collègues. Un corps d'inspection (composé de 30 inspecteurs et inspectrices) constituait le premier niveau de ligne hiérarchique.

Dans un contexte de réforme organisationnelle et pédagogique initiée en 1994, une étude réalisée en 2003 alertait sur la fatigue et l'épuisement professionnel des équipes enseignantes, dont les responsabilités s'étaient diversifiées (Papart, 2003). Le rapport concluait sur l'importance de renforcer leur soutien par une fonction de coordination : l'idée d'une *direction de proximité* était née. Elle mettra cinq ans à se concrétiser en raison des négociations avec les syndicats enseignants et de l'inspectorat (dont le corps d'emploi a finalement été supprimé).

La fonction de DES s'inscrit également dans un aspect systémique. Initialement, elle se basait sur le modèle des DES du Québec. La direction participe au conseil d'établissement, instance de

concertation et d'échange d'information avec la communauté éducative. Elle est également responsable de l'élaboration d'un projet d'établissement (projet éducatif, au Québec) qui donne des objectifs et une orientation à l'ensemble de l'équipe pédagogique et qui repose sur la coélaboration des moyens à mettre en place pour les atteindre. En 2008, la direction constitue ainsi l'un des trois piliers d'un triptyque ayant pour fonction de soutenir l'autonomie des établissements scolaires (Figure 1).

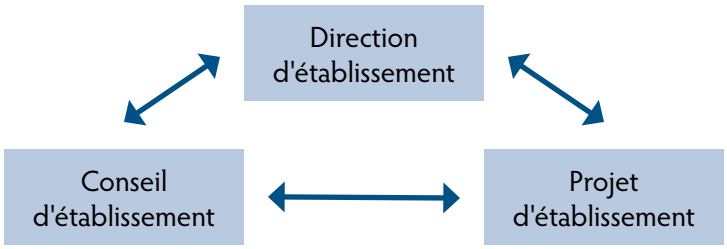

Figure 1 L'autonomie des établissements s'appuie sur trois piliers

La mise en place de la fonction de DES s'est inscrite dans une ambigüité originelle qui n'a été levée qu'au bout de deux, voire trois ans. La direction de proximité peut d'abord s'entendre comme un *soutien* de proximité (Huguenin et Solaux, 2017, p. 63-64). Cependant, en supprimant l'inspectorat, une partie du corps enseignant a pu croire à une volonté de prise de contrôle du fonctionnement des établissements (*supervision* de proximité).

Deux aspects permettent d'expliquer une telle interprétation. D'abord, certains membres de l'inspectorat sont en effet devenus directeur ou directrice d'établissement, laissant penser qu'il y avait peut-être une continuité entre les deux fonctions et que seul le niveau d'intervention changeait. L'autre aspect provient du contexte politique : en 2006, le mouvement de la rénovation pédagogique est interrompu à la suite d'une consultation populaire. Les écoles en projet prennent fin ainsi que les équipes-cycles et les programmes orientés vers les compétences. Dans ce contexte, certains membres des équipes enseignantes ont pu avoir l'impression que les directions étaient nommées pour normaliser et harmoniser, à la fois, le fonctionnement et l'offre scolaire. Ironiquement, la première des treize priorités fixées en 2005 par le DIP portait sur la cohérence du système. Autant dire que l'instauration des DES au primaire n'avait plus le même sens en 2008 qu'en 2003. Les directions nommées ont dû, dès leur entrée en fonction, démontrer l'importance de leur rôle dans l'action quotidienne.

Ce débat sur l'interprétation du rôle s'est cependant poursuivi dans la sphère publique et politique. La contestation a connu son acmé en 2015 lors de la votation de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (République et canton de Genève, 2015). Certaines positions sont exprimées au Grand Conseil par des députés qui continuent à s'interroger sur la nécessité d'avoir des DES au primaire. Dans leur argumentaire, cette fonction est vue comme principalement administrative, dispendieuse et inutile du point de vue d'une liberté pédagogique essentielle au métier enseignant. Ces pressions politiques amènent la conseillère d'État en poste à prendre une disposition préventive : elle demande à la Direction générale de l'enseignement obligatoire de planifier une nouvelle

reconfiguration des établissements primaires. Ceux-ci passent alors de 76 à 58 [1]. La décision semble reposer sur un compromis : en réduisant le nombre de DES au primaire, le DIP diminue l'enveloppe budgétaire consacrée à cette fonction, souhaitant la rendre inattaquable.

Malgré les concessions faites par le DIP, le vote de la LIP en 2015 est l'occasion d'un « coup » politique. Au dernier moment, un amendement est proposé pour demander aux directions de consacrer une part de leur activité à l'enseignement. La crainte exprimée par certains députés serait que les directions perdent le contact avec le terrain et puissent gérer un établissement sans tenir compte de ce qui se passe en classe. Contre toute attente, l'article 59 est voté et intégré à la loi : « Les directeurs d'établissement consacrent une partie de leur temps de travail à l'enseignement. » (République et canton de Genève, 2015, p. 20) Ce vote du législatif est vécu comme un désaveu et un manque de reconnaissance par le corps professionnel des DES.

Concrètement, entre 2008 et 2015, le nombre d'établissements a donc diminué de 36 % (de 91 à 58). On rappellera qu'un établissement primaire regroupe plusieurs écoles et bâtiments. On accroit donc le nombre d'établissements multisites. Une étude quantitative (Huguenin, 2015) a montré que l'efficience diminue avec le nombre de sites, mais aussi que les petits établissements ont une plus grande efficacité sur les résultats scolaires (en particulier en milieu défavorisé). Pour économiser les ressources, il est préférable d'avoir un seul établissement plutôt que de demander à l'équipe enseignante et à la direction de se déplacer d'un site à l'autre. Comme la fonction de responsable d'école est, pour ainsi dire, supprimée en 2008, la fonction de maitre-assistant est créée pour servir de relais dans les bâtiments. Pourtant, les périodes accordées à la gestion des établissements sont peu nombreuses. Il est fréquent qu'une seule période (équivalente à une leçon de 45 minutes) par semaine soit dévolue pour l'exercice de cette fonction de répondant local.

En parallèle, la population scolaire ne diminue pas, bien au contraire. Le Tableau 1 présente l'évolution, entre 2008 et 2019, du nombre d'établissements, du nombre d'élèves et du nombre moyen d'élèves par établissement.

Tableau 1 Nombre d'élèves par directrice ou directeur a augmenté de 71,7 % entre 2008 et 2019

Nombre	2008	2019	Évolution en %
D'établissements	91	58	-36,3
D'élèves	33 497	36 648	9,4
D'élèves par établissement (moyenne)	368,1	631,9	71,7

1 Le DIP avait déjà décidé, en 2011, de reconfigurer les établissements. Leur nombre était alors passé de 91 à 76.

En 2019, le plus grand établissement primaire comprenait 986 élèves, soit plus que la plupart des Cycles d'orientation du canton[2].

L'augmentation de la taille des établissements s'est accompagnée d'un ajustement des tâches et responsabilités des directions, attesté dans leur cahier des charges. Le Tableau 2 relève les principales évolutions dans les domaines pédagogiques et des ressources humaines. Il en ressort que la fonction de supervision de l'enseignement et d'accompagnement du développement professionnel des équipes enseignantes s'est principalement ajoutée aux responsabilités premières.

Tableau 2 Le cahier des charges des directions a évolué en parallèle à la réduction du nombre d'établissements

	Direction générale de l'enseignement primaire (2010)	Direction générale de l'enseignement obligatoire (2016)
Domaine pédagogique	Dans le domaine de l'enseignement et du suivi collégial des élèves, en concertation avec l'équipe enseignante, le/la directeur/trice crée et développe des conditions pédagogiques favorables au travail, à la socialisation et à la réussite de tous les élèves.	Le/la directeur/trice d'établissement primaire assume le pilotage pédagogique de son établissement. Il/elle est le/la garant-e de la qualité de l'enseignement de la 1P à la 8P, dans chacune des écoles dont il/elle a la charge, en lien avec les prescriptions cantonales.
Domaine des ressources humaines	Contrôle et régule l'application des plans d'études et des programmes ainsi que la qualité et la cohérence de l'enseignement.	Garantit le suivi de la qualité, le contrôle et la régulation de l'enseignement ainsi que l'application des plans d'études, des programmes, des moyens d'enseignement, en lien avec les théories de l'apprentissage et les recherches en didactique.

L'évolution de la fonction de direction s'inscrit également dans un changement de paradigme d'une école qui se veut inclusive (Maillard, 2021). La collaboration avec les professionnels de l'enseignement spécialisé s'intensifie. Certains établissements se dotent d'équipes pluridisciplinaires que les DES sont chargées de coordonner[3]. En 2019, une procédure d'évaluation standardisée permettant,

2 Cette comparaison est importante : à la différence du primaire, les Cycles d'orientation (écoles du degré secondaire inférieur) sont pilotés par des Conseils de direction rassemblant une directrice ou un directeur et deux à quatre doyens ou doyennes (membres de l'équipe enseignante déchargés faisant office de cadre scolaire).

3 Il était prévu que ces équipes pluridisciplinaires se généralisent en 2021 à tous les établissements primaires, mais le projet est abandonné à la rentrée 2020.

comme son nom l'indique, d'évaluer les besoins des élèves en fonction d'un diagnostic psychologique ou médical, est mise en place. Elle s'accompagne de la création de « réseaux », c'est-à-dire des réunions de concertation pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ces réunions sont le plus souvent présidées par les directions.

À partir de 2016, les projets d'établissement deviennent cependant facultatifs. En l'espace d'un temps très court (2008-2016), la fonction de DES se déploie dans un environnement organisationnel totalement différent. En 2008, les directions étaient responsables du fonctionnement et de l'évolution des établissements. On aura compris que les directions nommées étaient chargées de la mise en place d'un nouveau fonctionnement des établissements, nouveau fonctionnement dont elles faisaient partie. En 2016, les directions sont appelées à appliquer la vision éducative portée par la conseillère d'État, tout en voyant la taille des établissements augmenter et leur cahier des charges s'alourdir de nouvelles tâches.

3. TÂCHE PRESCRITE ET GENRE PROFESSIONNEL

Dans un contexte marqué par une succession de réformes éducationnelles, le présent article a cherché à savoir comment les directions d'établissement scolaire, qui sont vues comme un corps professionnel, avaient vécu l'évolution de leur fonction. À cet effet, il mobilise les apports de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980, 1997; Leplat et Hoc, 1983). Leplat (1980; 2011) en Lancry (2019) distinguant quatre concepts :

1) La tâche *prescrite*, soit ce que ces personnes doivent faire (leurs missions) et comment elles doivent le faire (selon les procédures et les directives). Une partie de la tâche prescrite pour les cadres figure dans leur cahier des charges : « La tâche est définie comme un but à atteindre dans certaines conditions. » (Leplat, 1980, p. 30)

2) La tâche *redéfinie*, c'est-à-dire la tâche prescrite telle qu'elle est comprise et interprétée par ces personnes. Il s'agit donc de la représentation cognitive qu'elles se font de leurs responsabilités officielles : « La tâche est redéfinie par l'opérateur en fonction d'une série de facteurs relevant aussi bien de lui-même, de son histoire et de son expérience, des autres et de son environnement physique et social de travail. » (Lancry, 2019, p. 48)

3) La tâche *effective*, autrement dit, la tâche telle qu'elle a été effectuée et qui peut être modélisée à partir de l'activité : « La tâche effective est le modèle [induit] de l'activité effectivement réalisée. » (Leplat, 2011, p. 23)

4) La tâche *achevée*, soit la modélisation du résultat de l'activité réalisée.

Ces différents concepts sont modélisés par Leplat (2011) (voir la Figure 2). Puisque notre méthodologie repose sur des entretiens visant à explorer le vécu de leur fonction, il n'a été possible que de documenter la tâche prescrite *telle que* se la représentent les DES, c'est-à-dire la tâche redéfinie

par chaque répondant. Par conséquent, notre recherche a porté sur la tâche redéfinie, et non sur la tâche effective qui aurait nécessité de réaliser des observations en situation.

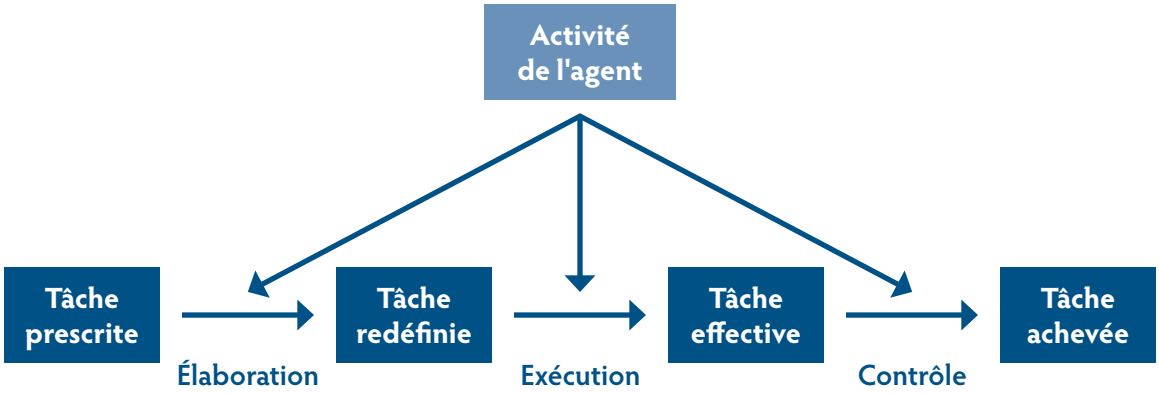

Figure 2 De la tâche prescrite à la tâche réalisée (d'après Leplat, 2011, p. 23)

Ces premières distinctions constitutives de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997, 2000) ont été enrichies par les apports de la psychologie du travail (Clot, 1999; Yvon, 2001). Comme la tâche prescrite est intériorisée de manière distincte par les membres de ce corps professionnel en fonction de leur contexte d'exercice, de leur expérience, de leur parcours biographique et de leurs valeurs (conditions internes), il existe autant de redéfinitions de la tâche que de sujets. Toutefois, Leplat (1997, p. 31) pose la thèse de la possibilité d'un « processus collectif » de redéfinition de la tâche. Clot et Faïta (2000) prolongent cette thèse heuristique d'une tâche redéfinie *collectivement* en parlant d'un *genre professionnel*, intercalaire social entre la tâche prescrite et l'activité individuelle. Cette notion a évolué vers celle de dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2006) et se trouve au fondement de ce qui s'est fait connaitre comme la clinique de l'activité (Yvon, 2010). Nous proposons donc d'enrichir le modèle initial de Leplat (2011) par la Figure 3.

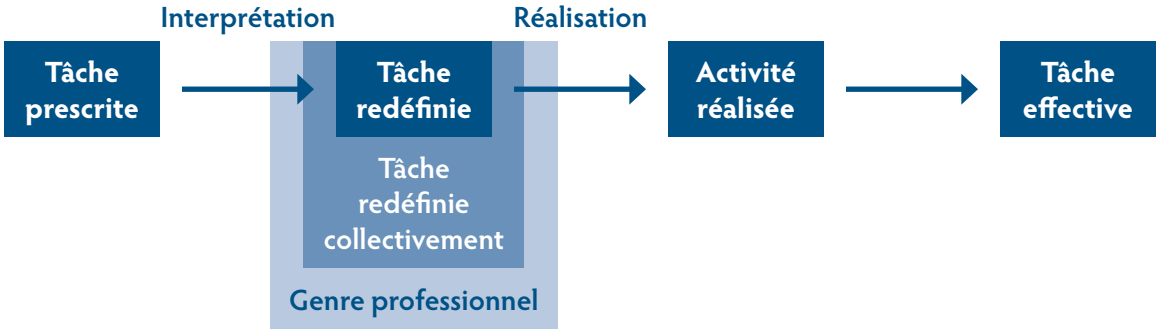

Figure 3 Passage de la tâche prescrite à l'activité réalisée (adapté de Leplat, 2011)

Cette notion de genre professionnel a été largement utilisée pour l'analyse des activités professionnelles en éducation (Veyrunes et Yvon, 2014). Selon les auteurs en clinique de l'activité :

> Le genre professionnel est une autre manière d'appréhender les dimensions collectives conceptualisées par les concepts de référentiels opératifs communs (de Terssac et Chabaud, 1990) et de règles de métier (Cru, 1995) en ajoutant au stock des opérations et des règles de métier, les « manières de dire les choses » et les sentiments propres à ceux qui partagent une même histoire professionnelle. (Miossec et Clot, 2011, p. 349)

De fait, la notion de genre professionnel opère à la fois une transposition et un élargissement de la notion de genre de discours proposée par Bakhtine (1984), en écho à la notion de type de discours formulée en 1929 par Vološinov (2010) : il existe des genres de techniques comme il existe des genres du discours, écrit Clot (1999). Chez Bakhtine (1984), la notion de genre désigne les usages sociaux de la langue : la parole s'appuie sur des énoncés typiques liés à des contextes sociaux. Ce sont les genres premiers. L'accentuation de ces énoncés types est appelée stylisation. Par analogie, il est possible d'identifier, dans les milieux de travail, des manières de faire qui sont spécifiques aux membres du corps professionnel qui les composent, par exemple, des modalités opératoires qui consistent à contourner les procédures prescrites pour faire face aux inattendus ou pour gagner en efficience. Cette adaptation procède d'un accord – souvent implicite – au sein du groupe professionnel : le genre compile les manières de faire acceptables et acceptées au sein d'un collectif de travail. En creux, il définit donc le registre de l'inacceptable, autrement dit, un périmètre des manières de faire qui sont prohibées :

> Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel. (Clot et Faïta, 2000, p. 10)

En ce sens, le genre professionnel est une ressource. Mais il est aussi une contrainte : on ne s'affranchit pas sans conséquence de ces obligations communes. Cette culture professionnelle reposant sur des évaluations partagées, des techniques et des énoncés typiques est le contraire d'un état stable (Yvon, 2010). Elle est parcourue de variantes et de tensions qui en expliquent la motricité. La notion de conflit tient en effet une place importante en clinique de l'activité (Clot, 2016). Elle est parfois considérée comme synonyme de *dilemmes de métier* : « Par dilemmes, nous entendons les multiples choix concurrents et simultanés que les professionnels rencontrent dans l'exercice quotidien de leur travail. » (Clot et al., 2008, p. 20) Cette notion est très proche du concept de paradoxe cultivé dans les sciences de la gestion. Nous proposons, dans la suite, un ajout au cadre théorique de la psychologie ergonomique et de la clinique de l'activité, qui prolonge cette dernière notion en y intégrant le concept de contradiction organisationnelle (*paradox*, en anglais), laquelle subsume les notions de conflit et de dilemme utilisées traditionnellement en clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008).

4. L'APPROCHE DES PARADOXES ORGANISATIONNELS EN GESTION

Dans le domaine des études de l'organisation, un concept semble faire écho à celui de dilemme en clinique de l'activité. Il s'est imposé comme profondément heuristique et permet de jeter un regard neuf sur les phénomènes organisationnels et sur le travail des gestionnaires. Schad et al. (2016) de même que Girard (2021) parlent du paradoxe comme étant l'interrelation persistante de deux éléments contradictoires et pourtant interdépendants.

L'approche des paradoxes permet ainsi d'explorer l'origine structurelle des contradictions vécues par les membres d'un corps professionnel. Elle est le pendant de la notion de dilemmes mise en évidence du côté de l'activité professionnelle. Pour le dire autrement, les dilemmes de l'activité sont révélés à partir d'une analyse minutieuse du travail — pour nous, celui des gestionnaires scolaires. Partant de là, les paradoxes peuvent être mis en lumière à travers l'action des gestionnaires sur la base d'une analyse de l'organisation et de leur place dans celle-ci. On gagne alors à situer les dilemmes professionnels dans ces contextes organisationnels en parlant de paradoxes.

Nos analyses reposent sur le fait que nous pouvons retracer la généalogie des dilemmes professionnels dans la structure organisationnelle. L'un des paradoxes les plus faciles à mettre en évidence est l'écart entre la vision stratégique et les conditions réelles. Les cadres de proximité n'ont pas d'autre choix que de chercher à atteindre les cibles définies par le sommet stratégique, nonobstant les ressources et les conditions réelles disponibles dans l'organisation. Cette tension est inhérente à leur fonction et à leur position dans l'organisation. En tant que cadres intermédiaires, les DES sont tiraillées par des exigences contradictoires : il faut tendre vers un idéal qui n'existe pas, en utilisant des ressources existantes (souvent inadaptées ou insuffisantes). Un autre paradoxe générique mis en évidence dans les travaux en gestion du changement (Guilmot et Vas, 2013) est la contradiction constitutive entre le passé et le futur : pour changer, il faut s'appuyer sur ce que l'on sait faire, le fonctionnement existant; mais en s'appuyant sur le fonctionnement actuel, on risque de faire perdurer des modalités dont on voudrait se débarrasser, et de prétériter ainsi le futur.

La théorie des paradoxes offre ainsi un cadre métathéorique (Schad et al., 2016) pour identifier des contradictions organisationnelles spécifiques et singulières. Actuellement, les chercheurs distinguent quatre grands domaines de paradoxes (Smith et Lewis, 2011), chacun étant lié à :

1) L'appartenance (par exemple, être loyal envers le sommet stratégique tout en étant à l'écoute des besoins et difficultés vécues par le niveau opérationnel).

2) L'organisation (par exemple, contrôler tout en donnant de l'autonomie à l'équipe enseignante).

3) La réalisation (par exemple, viser l'idéal tout en s'adaptant aux contraintes du réel).

4) L'apprentissage (par exemple, respecter l'existant tout en innovant).

5. MÉTHODOLOGIE

L'évolution de la fonction de DES, allant jusqu'à sa remise en question, nous a amenés à recueillir le point de vue des directrices et directeurs, en allant interroger celles et ceux qui avaient traversé ces étapes, pour identifier :

1) la manière dont elles et ils ont redéfini avec le temps la tâche des DES;

2) les paradoxes dans lesquels évoluent les DES.

L'hypothèse suivante a été formulée : la tâche redéfinie par les cadres scolaires forme un ensemble hétérogène ne permettant pas de stabiliser les contours d'un genre professionnel. Cette hypothèse s'explique par un contexte de réformes organisationnelles permanent. Ce contexte s'inscrit dans la durée et il se concrétise, au niveau organisationnel, par la formation d'un tissu d'établissements évoluant dans des conditions locales particulières et disparates. La tâche redéfinie par les cadres scolaires varie, par conséquent, d'une direction à l'autre.

Si cette hypothèse se confirme, une approche doit être anticipée pour rassembler les différentes représentations hétérogènes (tâche redéfinie de manières diverses) au sein d'un espace partagé d'intercompréhension. L'approche des paradoxes organisationnels a été retenue pour fournir le cadre dans lequel un genre professionnel peut émerger : certes, les conceptions de la fonction varient selon les cadres scolaires, mais elles peuvent se situer sur les continuums des différents paradoxes identifiés.

Si, au contraire, cette hypothèse est infirmée, cela signifie qu'un ensemble de représentations homogènes aura émergé des entretiens, permettant l'identification d'un processus collectif de redéfinition de la tâche prescrite, rendant possibles la reconnaissance et le développement d'un genre professionnel.

En 2019, il restait 31 personnes en poste parmi les 93 nommées en 2008. Parmi elles, treize (41,9 %) ont accepté de participer à un entretien semi-directif autour de deux grands thèmes :

- Comment vos tâches ont-elles évolué, ces dix dernières années, dans l'exercice de votre fonction?
- Quels évènements ont marqué l'exercice de votre fonction ces dix dernières années?

Les entretiens ont duré en moyenne une heure (50 minutes pour le plus court, 87 minutes pour le plus long). Un quatorzième entretien exploratoire, réalisé en novembre 2016, a été intégré aux données de recherche, car il portait lui aussi sur le parcours professionnel dans la fonction de direction. Une analyse de contenu thématique a été réalisée sur la base des retranscriptions de verbatim. Ces analyses ont ensuite été restituées dans le cadre de groupes de discussion (*focus group*) et, sur cette base, enrichies.

6. RÉSULTATS

6.1 UNE TÂCHE REDÉFINIE DE MANIÈRES MULTIPLES

Face à l'adversité, les directions ont mentionné que leur représentation initiale du métier avait été malmenée. L'ensemble des personnes interrogées ont témoigné un attachement initial au modèle de la direction de proximité. Ce terme ne figure pas dans la documentation officielle ni dans le cahier des charges. Il s'agit donc clairement de la tâche redéfinie collectivement par les DES. L'attachement à ce modèle de base était clairement manifeste dans une majorité d'entretiens, montrant que ces obligations d'incarner un certain modèle de leadership s'imposaient à soi et aux autres.

Toutefois, ce modèle partagé n'est plus en adéquation avec les conditions d'exercice réel de la fonction :

> *Quand on a été mis en place en 2008, ce que l'on vendait, c'est que l'on mettait des directions d'établissement pour avoir des personnes proches des collaborateurs, développer les conseils d'établissement, mettre en place les projets d'établissement… Moi, j'ai postulé parce que l'on était dans une représentation d'un rôle de direction d'établissement scolaire qui était proche des gens, des parents et des collaborateurs, qui était disponible. Aujourd'hui, on n'est plus du tout là-dedans. Ou je le suis, mais je suis proche du burnout, parce que c'est plus possible.* (Entretien GE 7)

Cet écart entre la tâche que l'on se donne et les conditions réelles prend la forme d'une souffrance ou d'une frustration chez certains :

> *La Direction générale nous dit : « c'est fini la direction de proximité ». Je veux bien, mais en attendant, on est quand même sur place. Je suis frustré parce que je n'ai pas le temps d'accompagner les choses qui ne fonctionnent pas. C'est tout de l'urgence. Je ne travaille plus en prévention, je ne travaille qu'en réaction. Je trouve cela frustrant. On arrive à éteindre les feux, mais mon but serait qu'ils ne repartent pas.* (Entretien GE 2)

Un constat fréquent émerge des entretiens : la représentation partagée initialement n'est plus adaptée. L'enjeu est donc de redéfinir collectivement ce métier. Les entretiens nous ont permis de capturer des conceptions variées de la fonction, laissant à chaque personne le soin d'en interpréter pour et par elle-même les contours et la place qu'elle occupe au sein du système éducatif.

> *Il doit y avoir beaucoup de différences entre les directions d'établissement. On ne se positionne pas tous de la même façon par rapport à ces questions-là.* (Entretien GE 14)

Deux positions caractéristiques peuvent toutefois être identifiées dans les matériaux recueillis. La première représente une redéfinition vers une fonction de cadre ou de pilote :

> *Moi, je travaille vraiment avec [ces] quelques grandes lignes. J'ouvre de moins en moins de chantiers. […]. Et puis après, je laisse les équipes… Je donne quelques impulsions, voilà, sur les maths ou le français, ou le passage à l'école numérique. Et puis, je ré-impulse un peu comme ça. Et je laisse vivre un peu au sein des équipes.* (Entretien GE 6)

À l'autre extrême, la figure du directeur en contact avec les élèves et les familles est mise en avant :

> *Moi, j'aime ce boulot parce qu'il y a le contact avec les familles, parce que si j'étais que manager, je ne suis pas convaincu que cela me plairait. […]. Les cas d'élèves, on les gère. Moi, j'ai une assez grande connaissance de la plupart des élèves, parce que chaque trimestre, je fais le tour de toutes les classes et on passe en revue les élèves. Les élèves qui ont des difficultés, je les connais et je connais leurs difficultés. Et ça, pour moi, c'est hyper-important. Je ne me vois pas être directeur primaire sans avoir cette dimension-là.* (Entretien GE 5)

Entre ces deux extrêmes, de nombreuses autres figures et métaphores sont évoquées :

> *Pour que cela marche, j'essaie de leur [les enseignants] simplifier la vie.* (Entretien GE 10)

> *Pour moi, mon rôle, il est vraiment au niveau d'essayer de maintenir la motivation de mes équipes dans un monde qui est vraiment en changement assez rapide.* (Entretien GE 3)

> *J'aimerais pouvoir être un facilitateur, pouvoir accompagner dans le changement.* (Entretien GE 13)

> *Moi, je suis une courroie de transmission.* (Entretien GE 8)

> *Je me sens comme une burette d'huile. J'aide les choses à bien fonctionner.* (Entretien GE 11)

> *La mission pour moi, aujourd'hui, elle est assez claire, c'est d'être garant des processus internes.* (Entretien GE 9)

> *Maintenant, il faut faire comprendre que l'on est passé d'une direction de proximité à une direction qui va piloter l'établissement. Il va être dans la tour de contrôle. Il ne va plus être dans la salle des maitres.* (Entretien GE 6)

Les témoignages des DES ne permettent pas d'identifier une représentation commune de la tâche redéfinie. Par conséquent, l'hypothèse d'une représentation hétérogène est confirmée. S'il a pu exister une représentation commune de la tâche à accomplir, des règles de métier et des obligations communes, ce genre professionnel a été délité par les reconfigurations, les ajustements politiques,

l'abandon d'un cadre constitutif de fonctionnement et l'ajout de nouvelles responsabilités. Les priorités stratégiques (l'école inclusive) et les outils de gouvernance (les conseils et les projets d'établissement) ne donnent plus de place systémique aux DES. Leur rôle et leur place semblent à réinventer.

On pourrait faire l'hypothèse que la ligne hiérarchique pourrait proposer une redéfinition de la tâche confiée aux DES, obligeant chaque personne à s'aligner ou à se repositionner dans un nouveau cadre légal. Dans les faits, le cahier des charges des cadres scolaires du canton de Genève a évolué par empilement de tâches, sans réel lien avec une vision cohérente du fonctionnement du système scolaire, comme le relève l'un des répondants :

> *On n'a pas de vision de [la part du] Département, actuellement. Il n'y a en pas. […]. Pour moi, c'est clair, notre conseillère d'État, elle n'a pas de vision. Elle impose des choses. Elle a une méthode qui n'est pas du tout celle de l'ancien conseiller d'État. C'est autre chose, mais c'est normal, c'est la vie. Moi, j'ai pas à contester cela.* (Entretien GE 7)

Devant une telle diversité de redéfinitions de la tâche, on peut se demander ce que partagent – encore – les personnes occupant la même fonction. La section suivante démontre que les paradoxes dans lesquels s'inscrit l'exercice du métier sont largement partagés, et peuvent servir d'ancrage à la redéfinition collective de la tâche à accomplir, c'est-à-dire à l'émergence d'un genre professionnel.

6.2 DES CONTRADICTIONS COMMUNES

Les entretiens menés avec les DES ont permis d'identifier des contradictions structurantes qui s'apparentent à des paradoxes. Ces tensions formalisées ont ensuite été présentées à des groupes de discussion à des fins de validation. Sur cette base, trois principales tensions ont pu être synthétisées. [4]

6.2.1. Tension entre proximité (opérationnel, quotidien) et distance (pilotage fonctionnel, régulation à distance) : trop de distance éloigne du terrain, mais trop de proximité empêche de piloter

Cette tension s'inscrit dans les paradoxes liés à l'organisation et à la réalisation. Le modèle de la proximité, auquel chaque DES a cru et a adhéré en 2008, a vécu. Une majorité des cadres scolaires interrogés estiment que ce modèle ne peut plus être maintenu dans les conditions organisationnelles actuelles (réduction du nombre d'établissements, augmentation du nombre d'élèves par établissement, suppression des projets d'établissement, notamment). Il est devenu obsolète. S'attacher à ce modèle, alors que les conditions pour faire un

4 Le partage et la validation des principales tensions en groupes de discussion peuvent présenter des limites : certains éléments de réponses (minoritaires) ont pu être éliminés au cours du processus et les résultats finaux, présentés ici, constituent le reflet de « consensus » ou de « compromis ».

travail de proximité ne sont pas rassemblées, pourrait faire courir un risque à leur santé psychologique.

La majorité des cadres scolaires interrogés estiment, en outre, qu'il n'est plus envisageable de revenir à la situation antérieure, celle de l'inspectorat qui pilotait à distance, au risque de supprimer et de nier tous les apprentissages réalisés en matière de posture et de manières de faire, durant les dix années précédentes.

Une troisième voie est donc nécessaire, quel que soit l'attachement pour le modèle originel. En repassant les étapes de l'évolution de cette fonction, ses victoires, mais aussi ses difficultés, les participants aux groupes de discussion ont pu reconnaitre la valeur de cette histoire, la force de leurs conquêtes. Ces acquis n'ont pas de sens s'ils ne sont pas préservés dans un futur choisi en commun.

6.2.2. Tension entre vision imposée (cadrage) et vision émergente : un cadre prescriptif standardisé est important, mais la vision doit aussi intégrer les besoins du terrain

Cette tension s'inscrit dans le paradoxe lié à la réalisation. Elle se caractérise par un continuum qui relie deux extrêmes :

- La DES doit (peut) fixer le cap de son développement, donc planifier, mettre en œuvre et réguler l'opérationnel en fonction de la vision qu'elle formule de manière autonome.
- Le DIP définit la vision et les DES la traduisent en termes opérationnels. Il revient ici aux DES de faire advenir les ambitions portées par le DIP.

Par définition, les directeurs et directrices d'établissement scolaire sont des cadres intermédiaires. Ils mettent en œuvre une vision décidée au niveau du sommet stratégique. Toutefois, dans le cadre des projets d'établissement, cette vision devait répondre aux besoins du terrain. La vision était à la fois déductive et inductive. Une troisième voie doit donc être trouvée pour définir le lieu d'élaboration d'une vision partagée. Le constat de cette tension passe par l'autorisation de proposer au sommet stratégique une vision tant de la fonction de cadre que du fonctionnement des établissements.

6.2.3. Tension entre autonomie procédurale et standardisation (harmonisation, cohérence des prestations)

Cette tension s'inscrit dans le paradoxe lié à l'organisation. Sur la question de l'autonomie, certaines DES considéraient en avoir perdu, d'autres qu'elle était égale. D'autres encore

disaient s'affranchir du cadre et en avoir conquis. Derrière ces prises de position individuelles, le statut de l'autonomie était discuté, entre une autonomie de délégation de responsabilités et une autonomie procédurale. La Direction générale ne peut abandonner tout pouvoir de contrôle. Cependant, dans les choix possibles, l'équilibre entre autonomie et contrôle ne s'est pas seulement déplacé. C'est la nature de l'autonomie qui a été redéfinie, et pas seulement le degré de liberté. Cette évolution a été subie sans avoir été conceptualisée par le collectif. Le même mot recouvrait des sens différents dans le contexte professionnel traversé par les DES durant dix années d'exercice. En prenant conscience de ces différences et de cette évolution, c'est l'univers des possibles qui était envisagé : quelle autonomie souhaite-t-on revendiquer ensemble à la Direction générale? Mais cette autonomie, qu'elle soit décisionnelle ou procédurale, se doit d'être également encadrée. Ce sont le type et la précision de cet encadrement qui doivent être redéfinis entre les deux extrêmes.

Ces différentes tensions sont vécues différemment par chaque membre du corps professionnel, mais les groupes de discussion ont permis de s'entendre sur leur existence. Ainsi, ce partage des sources communes d'un vécu différencié permet d'expliquer les ajustements individuels qui dépendent des parcours expérientiels, des contextes, des caractéristiques, des besoins et des historiques des établissements. Cette identification à l'autre — à travers la prise de conscience de contradictions héritées d'un système éducatif qui place la fonction au milieu du gué, entre flou et indétermination — constitue alors un socle commun pour construire des repères partagés, voire des obligations et des manières de faire pouvant s'élever à un degré de « généricité » (genre professionnel).

Si les conditions locales particulières dans lesquelles évoluent les DES diffèrent (par la taille et le nombre d'écoles, les catégories socioéconomiques des élèves, les cultures de travail au sein des établissements, etc.), les paradoxes vécus sont cependant partagés. Les DES sont soumis au même cahier des charges, mais l'exercice concret du métier prend des formes différentes, et donne lieu à une redéfinition différenciée de la tâche prescrite (le cahier des charges). Ces représentations hétérogènes ne sont cependant pas antinomiques. Elles constituent l'expression de l'exercice du métier qui s'inscrit dans des paradoxes partagés. Ainsi, et à titre d'illustration, la direction d'un établissement de petite taille pourra poursuivre son rôle de proximité, alors que celle d'un établissement de grande taille sera contrainte d'adapter son rôle de pilotage (première tension identifiée ci-dessus). À priori, l'exercice du métier est différent, mais il s'inscrit, dans les deux cas, sur le continuum d'un paradoxe lié à l'organisation, d'une tension entre proximité et distance.

7. CONCLUSION : UN GENRE PROFESSIONNEL À REDÉFINIR?

Nous sommes partis du constat que l'évolution du cadre institutionnel et des priorités stratégiques définis pour les établissements scolaires primaires du canton de Genève avait indirectement interrogé la fonction et la position organisationnelle des dirigeants au niveau fonctionnel. Alors qu'une représentation partagée avait prédominé lors de la création de la fonction de DES, les modifications

régulières ont passablement « brouillé » les repères de chaque personne, faisant ainsi advenir une représentation diversifiée de ce qui est à faire, autrement dit, de la tâche à réaliser. Les entretiens menés auprès d'une partie des acteurs et actrices en poste depuis 2008 ont permis de retracer à la fois l'hétérogénéité de la tâche redéfinie par chacune et chacun, mais aussi la difficulté pour certaines et certains de vivre cet écart entre la tâche, telle qu'elles et ils se la représentent, et les conditions effectives (les *conditions externes*, pour reprendre le vocabulaire de la psychologie ergonomique) de l'exercice de leur fonction.

Nous nous sommes interrogés, dans ce texte, sur les conditions de possibilité pour les DES de « faire corps » à nouveau, malgré les parcours individuels, les expériences respectives (les *conditions internes*, dans le vocabulaire de la psychologie ergonomique), sources de redéfinition de la tâche prescrite. La clinique de l'activité encourage à utiliser les controverses et la discussion comme levier pour « remettre en mouvement » le genre professionnel (Clot, 2021; Clot et al., 2021).

Le texte a exploré une avenue complémentaire reposant sur l'existence de *paradoxes* (contradictions organisationnelles) dont les DES peuvent prendre conscience. Ces dilemmes inscrits dans une structure constituent une matrice commune de questionnements et de doutes face auxquels chacun et chacune cherche à se positionner, avec plus ou moins de sérénité (Girard, 2021). Prendre conscience de ce partage des mêmes sources contradictoires, même si leur vécu est différent, permet de construire un socle commun, autrement dit, un modèle partagé de la tâche à réaliser (tâche prescrite à ce corps professionnel) (Yvon et Huguenin, 2021).

L'analyse des matériaux rendus disponibles s'arrête sur un horizon des possibles en matière de formation par les pairs : en reconnaissant ce qu'ils et elles ont de commun, les directeurs et directrices d'établissement scolaire primaire pourraient mettre en partage leurs modalités opératoires pour atteindre les objectifs fixés dans la tâche à réaliser. C'est cette prochaine étape, permettant de faire émerger, ou de raviver, le genre professionnel qui pourrait être réalisée sur la base de la recherche que nous avons présentée ici.

RÉFÉRENCES

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie, 1*(1), 165-177. https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. Dans M. A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lenel (dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 51-80). Octarès.

Clot, Y. (2021). *Éthique et travail collectif : controverses*. Erès.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42. http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf

Clot, Y., Tomás, J. L., Kloetzer, L. et Prot, B. (2008). *Des dilemmes du travail syndical au référentiel. La VAE à la CFE-CGC* [rapport d'étude]. Confédération française de l'encadrement, Confédération générale des cadres.

Clot, Y., Bonnefond, J. Y., Bonnemain, A. et Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.

Direction générale de l'enseignement primaire. (2010). *Cahier des charges des directions d'établissement primaire*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, République et canton de Genève.

Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2016). *Cahier des charges des directions d'établissement primaire*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, République et canton de Genève.

Girard, N. (2021). *Étude des tensions paradoxales liées au développement de la capacité d'agir* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS, dépôt institutionnel. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18281/Girard_Nadia_DBA_2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Guilmot, N. et Vas, A. (2013). La nature paradoxale du travail des cadres intermédiaires en contexte de changement permanent. *Question(s) de management, 2*(3), 53-65. https://doi.org/10.3917/qdm.132.0053

Huguenin, J.-M. (2015). Determinants of school efficiency: The case of primary schools in the State of Geneva, Switzerland. *International Journal of Educational Management, 29*(5), 539-562. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2013-0183

Huguenin, J.-M. et Solaux, G. (2017). *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation*. Peter Lang.

Lancry, A. (2019). Analyse du travail. Dans G. Valléry, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier et M. Dubois (dir.), *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clés* (p. 45-49). Dunod.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail*. Presses universitaires de France.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès.

Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Octarès.

Leplat, J. et Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63.

Maillard, W. (2021). Tendre vers une école inclusive avec tous les partenaires. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 251-271). L'Harmattan.

Miossec, Y. et Clot, Y. (2011). Le métier comme instrument de protection contre les risques psychosociaux au travail : le cas d'ingénieurs managers de proximité. *Le travail humain, 74*(4), 341-363. https://doi.org/10.3917/th.744.0341

Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Département de l'action sociale et de la santé du Canton de Genève.

République et canton de Genève. (2015). *Loi sur l'instruction publique (11470) C 1 10*. https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf

Schad, J., Lewis, M. W., Raisch, S. et Smith, W. K. (2016). Paradox research in management science: Looking back to move forward. *Academy of Management Annals, 10*(1), 5-64. https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1162422

Smith, W. K. et Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review, 36*(2), 381-403. https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223

Veyrunes, P. et Yvon, F. (2014). Autour des mots de la formation : « Générique » et « typique ». *Recherche et formation, 75*, 111-126. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2185

Vološinov, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (nouvelle édition). Lambert-Lucas.

Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Éducation permanente, 146*, 73-85. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=146&id_article=1230#resume1230

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 141-158). Presses de l'Université Laval.

Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2021). Améliorer collectivement la gestion des institutions de formation. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 272-284). L'Harmattan.

Hélène Bourdages, ex-présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

France GRAVELLE
Université du Québec à Montréal (Canada)

Madame Bourdages, merci d'avoir accepté cette entrevue pour la revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*. C'est très apprécié, étant donné que vous avez joué un grand rôle au niveau de l'éducation. On tenait vraiment à ce que nos lecteurs puissent vous connaitre davantage et également connaitre votre parcours professionnel. Quel est votre cheminement professionnel en tant que présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)?

Avant d'être présidente de l'AMDES, j'ai d'abord été orthopédagogue. J'ai enseigné 13 ans à des adultes analphabètes, handicapés visuels. J'enseignais le français et les mathématiques de base en noir et en braille. Ensuite, j'ai été en alphabétisation avec une clientèle créolophone dans le nord de Montréal pendant deux ans. Je suis passée à la direction adjointe d'une école secondaire, puis à la direction de cette même école. J'ai dirigé deux écoles primaires à Montréal. J'ai toujours travaillé dans des milieux multiethniques et défavorisés en sol montréalais. Par la suite, je me suis présentée à la présidence de l'AMDES en 2014.

Hélène Bourdages
Ex-présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

Quels ont été les principaux dossiers politiques auxquels vous avez contribué à titre de présidente de l'AMDES?

Les principaux dossiers politiques que j'ai gérés relevaient de la mise en place d'une meilleure communication avec les différents dirigeants politiques de tous les paliers de décision, à commencer par les directions générales et les présidents de commissions scolaires, à l'époque, ensuite avec le ministère de l'Éducation puis, bien entendu, avec l'ensemble des dirigeants des autres associations représentant les gestionnaires scolaires et les DEE. Nous avons contribué à trois commissions parlementaires :

- Projet de loi nº 86, en mars 2016, où nous avons présenté le mémoire intitulé *Renouveler la gouvernance pour mieux soutenir la réussite des élèves dans le contexte montréalais*.
- Projet de loi nº 105, en septembre 2016, où nous avons soutenu le mémoire *Remettre les directions d'établissement à l'avant-plan afin de mieux soutenir la réussite scolaire.*
- Projet de loi nº 40, en novembre 2019. Le dernier, et non le moindre, car nous y avons présenté le mémoire intitulé *Mettre les structures au service de la réussite éducative*.

C'est de ce mémoire, et par l'influence que j'ai exercée avec les collègues de l'association, que l'idée d'un conseil d'administration (CA) tripartite avec les parents, les dirigeants des centres de service scolaires (CSS) et les membres de la communauté est née. Cela me semblait plus équilibré pour le niveau de gouvernance d'un CA que la dualité vécue en Conseil d'établissement (CÉ), où les discussions et décisions ont de l'influence au plan local. Je suis fière de ce legs!

De plus, nous avons demandé la création de la table montréalaise en éducation pour réunir l'ensemble des décideurs autour de l'éducation à Montréal, parce que je pense que Montréal aura toujours une saveur différente par sa plaque tournante d'immigration. Il faut vraiment tenir compte du fait que Montréal est seulement à 50 % francophone. Cela influence nos façons d'enseigner et de gérer les établissements d'enseignement parce qu'on a des gens d'un peu partout qui n'ont pas nécessairement le français comme langue commune. Il faut donc les amener à apprendre cette langue. Il s'agit de l'une des problématiques, en plus de celles de consolidation avec les gens qui travaillent autour de l'établissement d'enseignement, ne serait-ce que ceux qui contribuent à l'aide alimentaire, le personnel des centres locaux de services communautaires, des centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux, tous ceux qui orbitent autour de l'établissement d'enseignement, qui travaillent pour aider les familles, par exemple, les familles immigrantes. Il est important de contribuer avec ces gens-là. La table montréalaise visait à regrouper l'ensemble des acteurs de Montréal. Dans mon esprit de directrice, à l'époque, je me disais que toute la société tournait autour de l'établissement d'enseignement, et ce, parce que lorsque les élèves sortent de nos écoles et de nos centres, ils sont également les citoyens de demain. C'est dans cette optique-là qu'on voulait travailler ensemble pour permettre aux élèves de vivre une meilleure réussite éducative.

Dans le cadre de vos fonctions à titre de présidente de l'AMDES, avez-vous développé des collaborations internationales? Si oui, avec quels pays et dans le cadre de quels projets?

J'ai participé à deux missions internationales : une en Tunisie, l'autre en France, donc en Afrique et en Europe, si l'on veut voir de manière plus large. En Afrique, j'ai fait une présentation décrivant le fonctionnement de l'association, c'est-à-dire expliquer aux DEE de partout, sur le territoire tunisien, comment on fonctionnait et, aussi, ce que ça pouvait avoir comme retombées dans l'organisation politique et stratégique pour des DEE d'être regroupées grâce à une association. En France, j'ai présenté justement comment l'école montréalaise est organisée pour soutenir les élèves, soit toutes les contributions qui sont apportées grâce à la communauté, le ministère et les CSS, pour soutenir les élèves montréalais dans leur réussite éducative. J'ai démontré que les élèves

montréalais, puisqu'ils bénéficient d'un bon soutien de plusieurs partenaires, et ce, depuis la tendre enfance, réussissent bien, sinon mieux qu'ailleurs parce qu'on s'en soucie et que la concertation porte ses fruits. L'établissement d'enseignement contribue à créer une égalité des chances, ce que nos collègues français ont trouvé très prometteur.

Selon votre perspective, quels sont les principaux changements souhaitables pour alléger la fonction de DEE au Québec?

Je dirais qu'il faut augmenter le ratio d'encadrement : il n'y a probablement pas assez de directions adjointes pour le travail à réaliser. Je pense que ce n'est pas normal de demander à des gens de travailler 50 h à 60 h par semaine, même en dehors des heures de travail dites normales, pendant des années, parce qu'il manque de gestionnaires scolaires. Pour ce faire, assurément, il faut augmenter l'écart salarial entre les enseignants situés au dernier échelon et les directions adjointes d'établissement d'enseignement en début de carrière. En effet, ce n'est pas en ayant un écart inintéressant qu'on va attirer des enseignants d'expérience pour occuper la fonction de direction adjointe. C'est l'une des façons d'aller chercher des gens d'expérience que d'augmenter l'écart salarial. C'est un défi, le ratio de gestion. Ensuite, je pense qu'il faut arrêter d'ajouter des dossiers de tous bords tous côtés! Dans le fond, c'est comme si la DEE devait décrire ce qui se passe à l'école en rendant des comptes à plusieurs acteurs du monde de l'éducation qui ne communiquent pas toujours entre eux. On rend des comptes au service des ressources matérielles, au service des ressources humaines, au service des ressources financières... On n'arrête pas de rendre des comptes! Pendant ce temps-là, cela diminue notre temps de travail dans l'école. On se rappelle que l'on est le premier pédagogue, mais c'est difficile d'être le premier pédagogue et d'influencer les objets de travail, par exemple, la planification annuelle ou le prochain perfectionnement pédagogique, si on n'a pas le temps de le faire, si on n'a pas le temps d'aller à la rencontre de l'équipe-école.

Cependant, je pense qu'avec la pandémie, les associations et les fédérations qui représentent les gestionnaires scolaires ont travaillé davantage ensemble. C'est comme si cette catastrophe environnementale et humaine a amené nos groupes à travailler de manière collaborative et on a découvert davantage de qualités que de défauts chez nos partenaires. On a développé plus de collégialité et cela a été vraiment gagnant d'identifier des objectifs communs. Bien que chaque association et chaque groupe fassent ses représentations à sa manière, on arrivait quand même à s'interinfluencer pour développer un certain niveau décisionnel avec le ministère ou le gouvernement, qui nous tendaient l'oreille davantage, car nous étions plusieurs à partager le même discours. On avait dégagé des lignes communes assez fortes pour qu'on se dise : « Cela est incontournable, on a besoin de ceci pour rouvrir les écoles, de ceci pour maintenir les élèves pédagogiquement actifs, même s'ils sont à l'extérieur de l'établissement d'enseignement. »

Auriez-vous des recommandations à suggérer aux aspirants à la fonction de DEE au Québec?

Oui, certainement. Sachez vous entourer de mentors, de coachs. Prenez le temps qu'il faut pour vous accorder des espaces de réflexion permettant qu'une fois revenu au travail, on soit inspiré

et inspirant pour notre équipe. Prenez du temps pour vous : on a beau travailler 300 heures par semaine, il reste toujours des choses à faire. Je pense qu'il est important d'avoir un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle. Par rapport à la vie professionnelle, il ne faut pas hésiter à parler des embuches et des défis que nous pouvons rencontrer pour trouver des solutions. J'ai toujours préféré l'expression « faire partie de la solution » plutôt que celle qui dit « être pris entre l'arbre et l'écorce ». Nous sommes des personnes dynamiques, on est là pour trouver des solutions, c'est ce pourquoi il est important de se donner le moyen d'en trouver et de répondre aux défis de nos milieux.

Madame Bourdages, auriez-vous d'autres points à ajouter à cette entrevue? Vous connaissant, il se peut que votre carrière ne soit pas terminée. Il y a certainement d'autres projets en vue?

Après ma carrière en éducation, j'ai pris une retraite active en changeant l'âge de ma clientèle. Je travaille maintenant comme directrice générale d'un centre de la petite enfance dans les Basses-Laurentides. Je travaille donc pour 135 petits de trois mois à cinq ans. Mon but est de les amener à l'école et, comme je connais la suite, ça va bien aller. Je me sens inspirée pour accompagner les parents et l'équipe de direction là-dedans.

J'ai aussi eu l'honneur d'être nommée par le Conseil des ministres au Conseil du statut de la femme (CSF). À ce titre, je siègerai pendant quatre ans comme membre du CSF qui a entre autres but d'influencer les politiques gouvernementales, afin d'amener plus d'équité pour les femmes. Comme je travaille dans un milieu presque entièrement féminin et que je travaille pour les familles, dont plusieurs sont menées par des chefs de familles monoparentales féminines, je me sens inspirée par le milieu où je suis et par le cheminement de ma carrière passée en éducation et ma carrière actuelle en petite enfance, pour parler au nom des femmes. Comme vous le savez, j'ai aussi un passé d'athlète : je me suis même rendue aux Jeux olympiques en escrime. C'est donc une association sportive qui vise l'équité de la représentation des femmes dans le sport — à titre de coach, de direction générale de la fédération sportive ou d'autres postes d'influence — qui m'a proposée pour le CSF. Il est très possible que mon passé sportif et athlétique m'amène à faire des propositions au CSF et cela contribuera à la réflexion de notre gouvernement. Par cette instance, j'ai retrouvé avec joie la possibilité d'influencer la vie publique et le gouvernement sur certains angles, à partir d'un travail d'équipe. Je suis tout à fait honorée de siéger au CSF.

J'aimerais aussi mentionner que j'ai eu des coups de cœur en tant que présidente de l'AMDES, si vous le permettez… Je vais en faire une petite nomenclature. Quand je suis arrivée, nous étions 400 à 430 membres. Je voulais que la voix des DEE soit entendue et j'ai beaucoup travaillé sur la communication avec les membres et sur la communication publique à travers les différents médias. On a également revu notre site Web, etc., mais je suis allée d'abord engager une consultante en communication pour augmenter notre espace sur la place publique. Ceci a fait en sorte que les directions de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (ancienne appellation) ont entendu parler de nous et elles se sont retrouvées dans la couleur montréalaise qui émanait de nos différentes communications. Ces membres se sont joints à nous en 2016, où nous sommes alors passés à 670

membres. En plus d'être plus nombreux, nous sommes devenus l'association incontournable sur l'ile de Montréal et ça, pour moi, c'est un haut fait d'armes et j'en suis très fière. Je suis fière d'avoir pris plus de place dans l'espace public pour parler de la vision des DEE sur différents enjeux : une vision qui est unique, qui est généralement positive, sans être utopique, qui amène justement des points de vue où on apporte des solutions. Nous sommes là pour rassurer les parents et les enfants, pour leur dire que l'on contribuera toujours à faire en sorte que l'école publique fonctionne de la meilleure façon possible pour nos jeunes. Nos relations avec le gouvernement, je l'ai mentionné tout à l'heure rapidement, cela a été très positif. Nous avons été entendus sur plusieurs points, par exemple, sur celui de l'arrivée des « maternelles 4 ans ».

On a contribué à différentes commissions parlementaires, je l'ai mentionné. Chaque fois, notre vision de DEE venait préciser ce qui allait nous aider dans le travail. De cela a émané le comité de répartition des ressources (CRR) dans les CSS. Je pense que cela contribue justement à ce que la vision des DEE soit prépondérante et nous avions encouragé, à la première et à la deuxième commission parlementaire, l'idée de repenser la gouvernance des [anciennes] commissions scolaires et des établissements d'enseignement. Notre vision apportait son éclairage distinct pour le ministre en place, qui voulait revoir le tout. Sans doute, ce n'est pas encore parfait, mais c'est certainement un très bon outil, le CRR, pour les DEE, afin de contribuer à une meilleure gestion. Ce sont des résultats structurants qui me sont chers.

On a également contribué à la commission Laurent sur la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Dans notre proposition de DEE, ce qu'on disait finalement, c'est que la DPJ n'avait pas nécessairement plus d'écoute pour nous, les directions, les établissements d'enseignement et le personnel. Nous sommes pour les enfants des personnes signifiantes, on n'est pas un voisin de n'importe quel ordre, on est vraiment des gens formés, signifiants pour les enfants. Donc, on encourageait les commissaires pour que la DPJ prenne en considération nos appels, nos signalements. On leur a dit qu'on voulait plus d'écoute quand nous les appelions. Ce sont plusieurs dossiers qui me rendent très fière de mon passage à titre de présidente de l'AMDES. Je suis contente aussi de la façon dont j'ai passé le flambeau à la personne qui m'a succédée. L'intention était que la mer soit un peu plus calme quand j'allais quitter ce poste, parce que j'aurais peut-être voulu le quitter un peu plus tôt, mais la COVID-19 est arrivée, puis cela a causé beaucoup de tempêtes, de tourbillons. C'est donc pour cette raison que j'ai attendu que la tempête se calme avant de pouvoir passer le témoin à cette personne, qui fera les choses à sa manière, bien entendu. Je souhaite longue vie aux associations de DEE! Je pense qu'il est nécessaire que les associations et les fédérations influencent pour longtemps la vie dans les établissements d'enseignement, pour que les DEE ne soient pas seulement les chefs d'orchestre de l'école ou du Centre, mais également qu'elles puissent travailler à orchestrer, ensemble, les meilleures pratiques pour soutenir la réussite éducative dans notre belle province, ainsi que sur la planète.

Madame Bourdages, je tiens sincèrement à vous remercier du temps consacré à la revue. Vous êtes une source d'inspiration, vous êtes un modèle! Merci beaucoup pour ce temps, merci pour votre implication et votre engagement envers les DEE du Québec!

Danielle Boucher, ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles

France GRAVELLE
Université du Québec à Montréal (Canada)

Madame Boucher, merci d'avoir accepté cette entrevue pour la revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*. C'est très apprécié puisque vous avez joué un grand rôle dans le milieu de l'éducation. On tenait vraiment à ce que les gens puissent vous connaitre davantage et également connaitre votre parcours professionnel. Quel est votre cheminement professionnel en tant qu'ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)?

J'ai commencé par l'enseignement, comme la très grande majorité des DEE. J'ai fait un baccalauréat en éducation musicale, option piano et chant. Après mon diplôme, j'avais l'intention de faire une maitrise en musicothérapie à Montpellier, mais ce projet a été vite remplacé. En novembre, un mois avant de terminer ma formation, il y a une commission scolaire qui m'a demandé de faire un remplacement dans une école et j'ai eu un coup de foudre avec l'enseignement et les enfants!

Danielle Boucher
Ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles

L'année d'après, ils m'ont offert un contrat. Dans les années 80, c'était rare des postes, donc un contrat, c'était très bien. J'ai donc enseigné la musique au primaire et la danse créative. En 1990, j'ai été sélectionnée pour un poste d'enseignante de musique pour les Forces armées canadiennes en Allemagne. Une expérience fantastique qui m'a permis de connaitre et d'apprécier d'autres systèmes d'éducation. Lorsque je suis revenue au Québec après trois années outre-mer, j'ai décidé de

poursuivre ma formation en enseignement pour le préscolaire, ce qui m'a permis de vivre une autre expérience d'enseignement tout aussi formidable. J'ai débuté à la direction adjointe à la commission scolaire de Portneuf, soit une excellente façon de débuter dans cette nouvelle fonction! Les valeurs d'entraide, de collaboration et d'innovation étaient très présentes car, lorsque l'on est petit, il faut se serrer les coudes pour réaliser nos objectifs. J'ai eu la chance d'avoir un mentor extraordinaire, un homme bienveillant et aux nombreuses compétences. René a été un modèle pour moi, l'humain étant au cœur de ses décisions.

La troisième année, la commission scolaire de la Capitale m'a offert un poste de direction dans une école alternative, l'école Saint-Jean-Baptiste à Québec. Une année très riche. Et de fil en aiguille, j'ai terminé ma carrière de direction dans une école secondaire avant d'être élue à la présidence de mon association professionnelle. Je résumerais en affirmant que les expériences vécues dans tous mes milieux ont été enrichissantes et très positives : beaucoup d'apprentissages réalisés et de découvertes de personnes dévouées et compétentes!

Quels ont été les principaux dossiers politiques auxquels vous avez contribué à titre de présidente de l'AQPDE?

Un des dossiers majeurs a été d'essayer de faire reconnaitre davantage la fonction de DEE au volet administratif, bien sûr, mais également au volet pédagogique comme leader. Comme nous sommes des enseignants de formation, la pédagogie est au cœur de notre fonction de direction. Donc, cela a été un des dossiers les plus importants! J'ai initié, avec mon collègue de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire de l'époque, la Semaine québécoise des directions d'établissement scolaire qui fête sa onzième année d'existence cette année. Un autre dossier portait sur la lourdeur bureaucratique. Bien entendu, rendre des comptes, cela va de soi. Par contre, le nombre de documents de reddition de comptes provenant du ministère, de la commission scolaire, c'était très lourd en énergie et en temps passé à compléter des documents. Nous souhaitions faire diminuer cette charge de travail qui, somme toute, n'était peut-être pas aussi utile et nécessaire que l'on pouvait le prétendre. C'est, je pense, encore très actuel comme problématique, même s'il y a eu de l'amélioration à un certain moment.

Un autre dossier a été de faire reconnaitre l'évolution salariale parce que, souvent, les salaires des adjoints étaient moins élevés que ceux des enseignants. Tu gères du personnel qui est payé plus cher que toi! Difficile de recruter dans ces conditions. À l'époque, madame Courchesne était ministre de l'Éducation. Elle était sensible à la problématique. Nous avons réussi à obtenir une amélioration de nos strates salariales. Comme association professionnelle, nous sommes appelés à nous prononcer sur des grands dossiers pédagogiques et je dirais que celui de l'évaluation des apprentissages nous a beaucoup interpelés! Pour l'AQPDE, le travail en collaboration est au cœur de notre mission, ce qui explique notre volonté de rapprocher le ministère et les associations. J'invitais souvent des représentants du ministère à nos évènements, car j'ai toujours trouvé que c'était essentiel de permettre aux fonctionnaires du ministère de côtoyer des gestionnaires de terrain et de pouvoir échanger avec eux.

Lorsque j'ai débuté à mon poste à la présidence, nous avons ajouté un volet de développement professionnel dans notre mission. J'en suis très fière et j'ai pu voir évoluer suffisamment les offres de formation et de développement professionnel pour affirmer que c'était une excellente décision. La posture d'apprenant fait partie de notre approche et l'humain en est le moteur : il faut que tu t'en préoccupes. Les revendications politiques, j'ai pu les exprimer à qui de droit. L'AQPDE a eu une influence certaine sur bon nombre de décisions, probablement en raison de notre approche de résolution et non de confrontation. Oui, nous revendiquions, mais en proposant des pistes de solutions et en conservant l'ouverture nécessaire à la discussion. C'était un élément fondamental pour moi et cette culture était déjà très présente dans l'association. Elle me convenait fort bien.

Dans le cadre de vos fonctions à titre de présidente de l'AQPDE, avez-vous développé des collaborations internationales? Si oui, avec quels pays et dans le cadre de quels projets?

Oui, en France et en Belgique. Au fond, j'étais convaincue des impacts positifs du réseautage entre nous, mais aussi avec d'autres cultures, afin d'ouvrir nos horizons. Même si nos façons de faire et nos systèmes d'éducation étaient différents, nous pouvions vivre une expérience enrichissante et constructive en partageant et en collaborant. Nous avons réalisé des missions numériques parce que je m'intéressais vraiment beaucoup au numérique et à ses nombreuses possibilités. Nos collègues outre-mer se sont intéressés à nos pratiques de gestion, à notre organisation scolaire, à nos valeurs et à la réussite de nos élèves! Nous avons de bons résultats aux tests PISA et un excellent système d'éducation. Nous en prenons vraiment conscience lorsque nous ouvrons nos horizons.

Nous avons accueilli des délégations françaises et nous sommes allés en France. Nous avons développé de solides liens professionnels et des amitiés sont également nées. Le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* du Québec a été très mobilisateur et a créé un réel engouement chez nos collègues français et belges. Nous pouvons en être fiers. Avec la pandémie, nos collaborations sont toujours existantes grâce au numérique. Et le tout dernier projet, et non le moindre, concerne le développement professionnel et la formation continue des DEE. Un partenariat fort et que je souhaite le plus porteur possible.

Selon votre perspective, quels sont les principaux changements souhaitables pour alléger la fonction de DEE au Québec?

On doit repenser le modèle. Si la pédagogie est centrale dans la fonction de DEE — et ce l'est pour nous —, il faut se donner les moyens de nos ambitions. Ajouter des directions adjointes, des adjoints administratifs serait déjà une belle avancée. Il fut une époque, dans notre règlement, où à partir de 500 élèves, nous pouvions compter sur l'ajout d'une direction adjointe à temps complet. Maintenant ce n'est plus le cas, malgré la tâche qui s'alourdit. Pourtant, la difficulté de recrutement et de rétention est bien réelle depuis au moins 25 ans. Des rapports de recherche portent sur ce sujet et la lourdeur de la tâche est le facteur numéro un qui rebute [les enseignants] à vouloir accéder à un poste de direction. Il va falloir repenser notre modèle et délester tout ce qui est d'ordre clérical.

Il ne s'agit pas de délaisser la responsabilité, mais de délaisser les tâches cléricales de peu de valeur et il y en a.

Je trouve que les problématiques sont de plus en plus complexes parce que la société change, elle évolue, que nous le voyions de façon positive ou négative. Il y a de plus en plus de contacts avec la communauté et c'est tant mieux. Cependant, pour bien faire, il faut du temps. Souvent, nous devons gérer l'inconnu, des situations qui n'étaient jamais arrivées auparavant, mais qui arrivent maintenant. On se doit de les gérer de façon convenable! Donc, nous ne pouvons plus tout faire seuls! Des situations complexes demandent des solutions choisies ensemble. Je pense qu'il faut donner l'opportunité aux directions de réseauter et de s'entraider : pour des directions, par des directions. Tu as besoin de libérer du temps pour cela. La formation initiale, bien sûr, mais la formation continue tout au long de la vie professionnelle est importante, et encore plus lorsque c'est la personne elle-même qui en prend la responsabilité.

Auriez-vous des recommandations à transmettre aux aspirants à la fonction de DEE au Québec?

Je pense qu'il faut bien se connaitre, c'est la première chose. Être conscient de ses forces et de ses zones de vulnérabilité. C'est important parce que tu es en relation continuelle avec des personnes (du personnel, des parents, des enfants…). Ce n'est pas toujours évident d'avoir l'humilité de les reconnaitre, ces zones de vulnérabilité, et d'y travailler, c'est une clé! C'est un savoir-être, assumer le rôle de DEE! Ce sont des compétences essentielles, et ce qui est fantastique, c'est qu'elles se développent. « Pourquoi est-ce que je veux occuper la fonction de DEE? Quelles sont mes motivations profondes? ». C'est l'essence! C'est ce qui fait que tu te lèves le matin avec le sourire et l'énergie nécessaire pour faire le travail.

Il faut que tu saches à l'avance que la tâche n'est jamais terminée. Il faut en être conscient et l'accepter et travailler à demeurer « sur son X », d'habiter le rôle de DEE avec toute la bienveillance que cela demande. Ce n'est pas le cas tout de suite dans la première année. Il faut se donner le temps et l'indulgence nécessaires pour apprendre, évoluer. Échanger avec des gens qui sont inspirants pour soi, qui exercent cette fonction et qui ont l'humilité nécessaire pour partager. Si tu es capable de commencer adjoint, c'est encore mieux, car tu n'es pas tout seul... Parce que cela prend un bon tour de roue avant de commencer à comprendre en quoi consiste le rôle. J'avais une direction générale que j'ai adorée et elle me disait tout le temps que l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle n'est pas une option. Parfois, tu as des périodes de déséquilibre, mais ces périodes doivent être très temporaires. Les jeunes qui commencent dans cette profession veulent tellement bien faire!

Vous connaissant, probablement que votre carrière n'est pas terminée. Il y a certainement d'autres projets en vue?

Oui, évidemment. Présentement, je termine ma certification en coaching de gestion. Mon plus grand souhait est de continuer à soutenir les DEE. Comme le développement professionnel est important pour moi, je poursuis ce volet à temps partiel à l'AQPDE. J'organise des formations en

variant les formules, des conférences avec des références internationales. L'innovation est au cœur des projets. Je m'occupe aussi de tout ce qui est partenariat à l'international. C'est très inspirant. Je fais du bénévolat, l'altruisme étant une valeur importante pour moi. Présentement, je siège sur le conseil d'administration du Conseil supérieur de l'éducation et, depuis trois ans, je suis présidente du conseil d'administration de la fondation Éducaide[1]. C'est une fondation qui octroie des bourses aux élèves de secondaire 3, 4 et 5 en milieux défavorisés pour leur donner le coup de pouce qui manque parfois pour terminer leurs études secondaires ou un diplôme qualifiant. C'est vraiment stimulant. C'est une belle fondation! J'y crois beaucoup! Bref, je suis encore très engagée et intéressée par tout ce qui touche la vie d'une DEE.

Madame Boucher, auriez-vous d'autres éléments que vous aimeriez ajouter à cette entrevue?

J'ai passé 36 ans en éducation et ce furent des années exigeantes, mais tellement riches en apprentissages. Être à la direction d'une école, c'est une noble profession et une grande responsabilité. Les défis sont nombreux et les attentes le sont tout autant. Ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, c'est le sens que l'on donne à ce que l'on fait quotidiennement, les motivations profondes qui nous habitent. Se donner le droit de prendre du temps pour partager, réseauter, collaborer, s'entraider.

Madame Boucher, je tiens sincèrement à vous remercier du temps consacré à la revue. Vous êtes une source d'inspiration, vous êtes un modèle! Merci beaucoup pour ce temps, merci pour votre implication et votre engagement envers les DEE du Québec!

1 Voir le site https://www.educaide.ca/

Conclusion

Caroline GAGNON

Université du Québec à Montréal (Canada)

France GRAVELLE

Université du Québec à Montréal (Canada)

Depuis les dernières années, la fonction de direction d'établissement d'enseignement (DEE) a été caractérisée comme étant devenue lourde et complexe (*travail réel*), situation pouvant mener à des épisodes de stress et d'épuisement professionnel (Bessette et Toussaint, 2013; Étienne et Gravelle, 2020; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019; Gravelle et al., sous presse; Poirel, 2009, 2012, 2014; Pelletier, 2016; Poirel et al., 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011; St-Germain, 2013). Avec ce dossier thématique, nous avons voulu présenter les écarts entre le *travail prescrit* et le *travail réel* des DEE œuvrant dans différents milieux scolaires à travers le monde en tenant compte de changements politiques et du contexte pandémique (COVID-19). En diffusant ce savoir pratique à toutes les DEE, grâce au libre accès à la revue, nous espérons favoriser un transfert de connaissances, tant au niveau scientifique que professionnel.

Le premier article a permis de poser un regard sur la diversité et le nombre important de tâches, qui empêchent et dérangent le travail prescrit, que doivent gérer les DEE françaises. Comme la formation à cette fonction prend principalement appui sur des prescriptions officielles du métier, définies par des gens éloignés du terrain, le chercheur propose de former sur le « réel du métier » qui repose sur la méthodologie de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et/ou de l'action située (Theureau, 2010).

L'écart entre le *travail prescrit* et le *travail réel* est également présent chez les DEE québécois et franco-ontarien, comme l'explique le second article. En effet, il appert que cet écart est creusé par la nouvelle structure organisationnelle qui complexifie et accroit notablement la tâche quantitative de ces DEE, par davantage d'imputabilité au cœur d'un processus démocratique. Conséquemment, elles doivent développer des habiletés politiques et des compétences complexes.

Les DEE chinoises, comme l'explique le troisième article, sont aussi soumises à une grande imputabilité en étant responsables de la performance des élèves, du développement professionnel des enseignants et de leur moralité, tout en entretenant de bonnes relations avec la communauté locale et les familles. De cette façon, ces DEE font face à de nouvelles épreuves dans leur travail quotidien alors qu'elles doivent user de différentes logiques d'action, afin de mettre en œuvre les directives du ministère, et ce, tout en répondant aux exigences morales et aux normes d'excellence.

Dans un autre ordre d'idées, le quatrième article, portant sur la comparaison entre les pratiques des DEE de la Côte d'Ivoire et du Québec, a permis de comprendre les effets de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel sur leur vie personnelle et/ou professionnelle. Si au Québec la formation et les pratiques professionnelles sont balisées par des cadres de références, en Côte d'Ivoire, ces aspects demeurent à définir clairement et formellement, afin d'outiller les DEE ivoirien.

Tout comme en Côte d'Ivoire, la tâche des DEE du primaire dans le canton de Genève demeure à définir clairement, au regard du cinquième article. En effet, une vision cohérente du fonctionnement du système scolaire doit être collectivement construite dans le but d'offrir des repères à ces directions dont le *travail réel* prend différentes formes selon le contexte.

Finalement, les deux entretiens réalisés avec mesdames Bourdages et Boucher, toutes deux ex-présidentes d'une association professionnelle, ont permis de comprendre à quel point les DEE sont engagées, passionnées et, surtout, font preuve d'une très grande « ouverture sur le monde »! Merci, mesdames, pour votre engagement, pendant plusieurs années, visant à atténuer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement!

RÉFÉRENCES

Bessette, L. et Toussaint, P. (2013). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Dans *Actes du 20e de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) – section Portugal* (p. 943-949).

Étienne, R. et Gravelle, F. (2020). Le stress professionnel et la santé des personnels de direction. *Direction, 269*, 61-68. https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/08/direction269.pdf

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est, France]. Theses.fr. http://www.theses.fr/2009PEST0058

Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie, 40*(1), 76-93. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf

Gravelle, F. (2013, aout). *Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec… une réalité à considérer!* [communication orale]. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2013), Montpellier, France.

Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec… situation qui peut épuiser… *La recherche en éducation, 13*, 5-20. https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/7355/5162

Gravelle, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier. *Direction, 262*, 47-49. https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/01/direction262.pdf

Gravelle, F., Étienne, R., Monette, J. et Gagnon, C. (sous presse). L'épuisement professionnel des directions et des chefs d'établissements : comparaison entre la situation québécoise et française. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon et J. Monette (dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec. Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer.* JFD.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses universitaires de France.

Pelletier, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. *Éducation Canada, 56*(1). https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr

Poirel, E. (2009). *Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Commission scolaire de Montréal et Fédération québécoise des directions d'école.

Poirel, E. (2012, mai). *Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles* [communication orale]. Colloque de l'ADERAE, État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives, 80e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada. https://www.acfas.ca/app/congres/80/programme/colloques/38642

Poirel, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). L'Harmattan.

Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.-C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail (Tome 2). Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-253). Presses de l'Université Laval.

Poirel, E. et Yvon, F. (2008). Le stress des directions d'établissement au Québec. Dans N. Pettersen, J.-S. Boudrias et A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail? Actes du 15e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF 2008).* Presses de l'Université du Québec.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009a, juin). *Étudier le stress des directions d'école du Québec : confrontation de méthodes* [communication orale]. 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.

Poirel, E. et Yvon, F. (2009b). *Le stress des directions d'école au Québec* [rapport de recherche]. Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.

Poirel, E. et Yvon, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)*. Université de Genève. https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-k/education-et-sante-2eme-partie-methodes-et-epistemologies/Pour%20un%20renouveau%20des%20etudes.pdf/view

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(3), 595-615. https://doi.org/10.7202/1014759ar

St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions d'établissement d'enseignement*. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-332. https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm