

# **LE TRAVAIL « CONTRARIÉ » DE LA DIRECTION D'ÉCOLE**



# LE TRAVAIL « CONTRARIÉ » DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

FRÉDÉRIC GRIMAUD

ÉDITIONS SYLLEPSE

COLLECTION « COMPRENDRE ET AGIR »

À Lola, Robin et Marie, merci pour votre patience.

© Éditions Syllepse 2019  
69 rue des Rigoles, 75020 Paris  
edition@syllepse.net  
www.syllepse.net  
ISBN : 978-2-84950-816-9

# TABLE DES MATIÈRES

|  |            |
|--|------------|
| <b>PRÉFACE</b>                                   | <b>7</b>   |
| <b>CHAPITRE 1</b>                                |            |
| <b>LE CHANTIER « TRAVAIL DIRECTION D'ÉCOLE »</b> | <b>11</b>  |
| LE TRAVAIL DE LA DIRECTION                       | 11         |
| LA DIRECTION D'ÉCOLE                             | 15         |
| LE MALAISE DE LA DIRECTION                       | 22         |
| DONNER LA PAROLE AU TRAVAIL                      | 25         |
| <b>CHAPITRE 2</b>                                |            |
| <b>LE TRAVAIL RÉEL DE LA DIRECTION D'ÉCOLE</b>   | <b>47</b>  |
| LES DILEMMES ET CONTROVERSES PROFESSIONNELLES    | 47         |
| LA DIMENSION COLLECTIVE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE  | 91         |
| <b>CHAPITRE 3</b>                                |            |
| <b>TRAVAIL CONTRARIÉ ET POUVOIR D'AGIR</b>       | <b>119</b> |
| TRAVAIL ET CONDITIONS DE TRAVAIL                 | 119        |
| CONSTRUIRE COLLECTIVEMENT UNE PROFESSION         | 128        |



# PRÉFACE

Le chantier travail ne se situe pas à côté de l'activité syndicale, il en fait pleinement partie. Alors que notre métier attend toujours reconnaissance et considération, alors que notre expertise et notre professionnalité sont remises en question, il nous faut bien sûr les défendre. Et nous le ferons d'autant mieux que nous en comprenons les ressorts et que nous permettons à la profession de s'en saisir.

Dans son précédent ouvrage, *Le Travail hors la classe des professeurs d'écoles*, Frédéric Grimaud a mis en évidence la face cachée du métier d'enseignant·e, ce travail «invisible» constitué de charge mentale, de fatigue mais aussi de controverses professionnelles qui fondent la réflexion pédagogique, source d'efficacité au travail.

Ici, le SNUipp-FSU a souhaité approfondir sa réflexion sur le sujet de la direction d'école. Parce que le fonctionnement pédagogique, éducatif et administratif de l'école et la fonction de directrice et directeur d'école sont des questions fondamentales, grâce à un chantier organisé avec des collègues des Bouches-du-Rhône et la section départementale du SNUipp-FSU-13, nous avons ouvert une nouvelle porte pour permettre aux collègues de mieux comprendre leur métier afin d'être en mesure de reprendre la main et de ne pas laisser à d'autres le soin d'en parler à leur place.

Les changements au sein de l'école alourdissent toujours plus les missions et les tâches liées à son fonctionnement de l'école. La suppression des emplois d'aide à la direction et au fonctionnement de l'école a des incidences directes sur le fonctionnement des écoles, renforçant les difficultés existantes. Les injonctions et contrôles hiérarchiques injustifiés, les sollicitations plus nombreuses des collectivités territoriales... entraînent

un empilement des tâches et détournent trop souvent les directeurs et directrices de leurs fonctions d'animation et de coordination d'équipe. C'est ce qu'expriment nos collègues dans cet ouvrage. Ainsi, il existe un décalage croissant entre les missions liées à cette fonction et les moyens mis à disposition. La reconnaissance de la fonction ne correspond pas à l'investissement qu'elle demande, notamment en termes de temps ou de cadrage des responsabilités.

Au printemps dernier, alors que le ministre de l'éducation soutenait la création d'EPLESF et d'une autorité hiérarchique du premier degré au sein du collège, alors que des sénateurs et sénatrices voulaient inscrire un statut hiérarchique des directrices d'écoles dans la loi, les enseignant·es du premier degré se sont mobilisé·es pour s'opposer à cette vaste opération de dénaturation et de déstructuration de l'école publique. Leur préoccupation était également de préserver la proximité entre l'équipe enseignante et les autres acteurs qu'incarne le directeur ou la directrice.

Le métier de directrice ou directeur d'école est exigeant. Il porte en lui une double identité, celle de l'enseignant·e investi·e dans sa mission première d'enseignement et celle de l'exercice d'une mission particulière qu'il s'agit de mieux identifier et de soutenir. Et cela dans un contexte où se développent également à l'Éducation nationale les mécanismes d'installation d'un *new management* public, cette logique «qui tend à faire pénétrer dans la Fonction publique des normes de travail qui viennent de secteurs professionnels où la recherche de la compétitivité, de la rentabilité, de la productivité... est première».

À juste titre, ce livre décrit la direction d'école comme un métier contrarié. C'est pourquoi il était important de permettre à des collègues de s'exprimer sur les choix faits au quotidien, les conflits internes liés à leur activité et de mettre en mots ce travail réflexif, collectif observé



au cours de trois années, de discussion, de dispute, de confrontation. Ce livre retrace aussi l'implication des directrices et des directeurs et convainc par la sincérité avec laquelle nos collègues décrivent un métier bien vivant, fait de multiples sollicitations concomitantes et non hiérarchisées qui vont de la gestion des élèves aux comportements perturbateurs, à l'animation des conseils de maîtres, sur fond de conflit récurrent entre enseignement et responsabilité... Il témoigne aussi de l'empiètement sur la vie privée des directrices et directeurs qui ont parfois l'impression d'être un «entonnoir» pour reprendre le mot d'une collègue.

«La meilleure façon pour que les gens ne pensent pas, ne se rebellent pas, ne s'unissent pas, c'est de les faire travailler jusqu'à ce qu'ils s'écroulent, qu'ils n'aient pas le temps de penser aux autres», nous dit Évelyne Berchtold-Rognon, dans son livre *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable?*. La gestion administrative, la gestion des conflits et la gestion de l'organisation de l'école prennent le pas sur l'animation de l'équipe, sur l'impulsion de projets. C'est pourquoi les directrices et directeurs souhaitent pouvoir reprendre la main sur leur activité, pour s'échapper de cette logique de la performance.

Pour certains-es, la solution réside dans la création d'un statut de directrice ou de directeur. Si leur professionnalité doit être reconnue, nous sommes convaincus qu'un statut ne pourrait résoudre les difficultés qui émanent au quotidien. Cet ouvrage montre bien que la question est ailleurs. Mais surtout qu'un statut administratif dans la logique managériale qui prévaut actuellement ne correspondrait pas à cet univers particulier qu'est l'école publique, à cette volonté et nécessité de créer des collectifs de travail, pour trouver ensemble des réponses, au bénéfice premier des élèves et des apprentissages.



## CHAPITRE 1

# LE CHANTIER « TRAVAIL DIRECTION D'ÉCOLE »

## LE TRAVAIL DE LA DIRECTION

### *LES DIRECTRICES ET DIRECTEURS TRAVAILLENT*

Dans un précédent ouvrage nous nous demandions :

L'enseignement est-il un travail ? La question n'est pas si triviale. Nous ne doutons pas qu'il s'agisse là d'une activité salariée, inscrite dans une institution qui cadre les missions de l'enseignant. Nous savons aussi que la littérature parle volontiers du travail des enseignants : ce que cette institution leur demande, ce qu'ils disent faire ou ce que l'on peut observer qu'ils font. Mais au carrefour de ces observables, notre ambition est de comprendre ce qu'ils font réellement<sup>1</sup>.

Dans celui-ci, nous plaçons notre focale sur les enseignant-es qui assument la fonction de direction et nous reposons la question : est-ce un travail ? Là non plus la réponse n'est pas triviale. Nous empruntons à nouveau aux résultats de recherches de l'équipe Ergape, cette idée qu'il ne nous suffira pas de nous demander « ce qu'on demande » aux directrices et directeurs mais que nous devons aussi chercher « ce que ça leur demande ». Nous entrons dans la question du travail de direction par les difficultés que ces dernier-es éprouvent à faire ce qu'on leur demande lorsque l'organisation du travail n'offre pas les ressources nécessaires à sa réalisation. Si nous insistons dans nos écrits sur la manière dont nous considérons l'homme et la femme au travail, c'est que nous prenons au sérieux cette activité dans sa double

---

1. F. Grimaud, *Le Travail hors la classe des professeurs des écoles*, Paris, IR-FSU/Syllepse, 2017.

dimension, objective et subjective, et comme le lieu de la réalisation de soi. Cependant, n'étant ni sociologues ni philosophes, le travail n'est pas en soi l'objet de nos recherches, qui se situerait plutôt du côté des sujets agissant·es: des travailleuses et travailleurs. C'est donc l'activité de travail qui constitue notre objet. Ce que nous cherchons à comprendre, c'est comment les directrices et directeurs font leur travail, dans une vision du travail contextualisé, articulé autour de ce qu'il y a à faire, en lien avec ceux qui le font et les outils dont ils disposent pour le faire. Considérer la direction comme un travail nous demande alors d'éviter deux écueils. D'une part celui qui voudrait prendre le travail comme un objet en soi et qui nous renverrait à une posture éloignée de celles et ceux qui le font, nous empêchant par là même de comprendre le travail de ces dernier·es pour le transformer, à leur demande et avec leur concours. D'autre part, l'écueil d'une approche centrée sur les pratiques professionnelles de direction. Le terme «pratiques» est en lui-même sujet à caution car il peut nous faire glisser vers les «bonnes pratiques», ce que nous cherchons à éviter. Mais surtout, cette approche polariserait notre recherche sur ce que l'enseignant·e fait, laissant dans l'ombre ses motivations, ses ressentis, ses choix... et tout ce qu'il ou elle ne fait pas.

Évitant ces deux écueils, nous choisissons de ne plus parler de travail mais d'activité de travail. Dans la suite de l'ouvrage, lorsque nous parlons du «travail» de la direction, c'est en considérant ce travail comme une activité, à la densité propre au sujet, faite de ses choix, de ses motivations, de ses buts, de ses renoncements, de ses doutes...

### **LE TRAVAIL «EMPÊCHÉ»**

S'intéresser à l'activité de travail du sujet, c'est s'intéresser à l'écart qui existe entre ce qu'on lui demande de faire et ce qu'il fait vraiment, entre la prescription au

sens large du terme et le travail réel de ce dernier. Dans cet écart se logent toute la créativité, l'intelligence, l'inventivité... du sujet dans sa situation de travail dont se révèle le potentiel émancipateur. Cet écart entre le réel et le prescrit est largement expliqué et analysé dans la littérature en ergonomie, et ce quels que soient les types de métiers pris en considération. Mais il existe un autre écart dont l'analyse révèle les failles de l'organisation du travail et dans lequel se loge ce que l'on appelle le travail «empêché»: l'écart entre ce qu'un·e travailleur·euse pense qu'il ou elle devrait faire pour faire un travail de qualité et ce qui est attendu d'elle ou de lui. Là aussi, la littérature en analyse du travail a été abondante ces dernières années pour expliquer, à partir de ces écarts, les nombreuses situations de souffrances au travail que constatent les syndicalistes, la médecine du travail... et parfois la presse. Car de ces situations de travail empêché, d'activité rentrée, avortée... découle le stress au travail. Et de l'activité empêchée affleure la souffrance au travail.

Yves Clot<sup>2</sup> développe ce terme de «travail empêché» dans ses analyses des formes du travail contemporain: chez Lu, à La Poste ou à France Télécom (Orange)... le contraste entre la qualité du travail souhaitée par le sujet et celle définie par celles et ceux qui l'organisent est de plus en plus grand. Ce constat est particulièrement cinglant dans la fonction publique, rendant le travail tout à la fois «inutile et désagréable» pour l'agent qui le fait. L'éducation n'échappe pas à ce dilemme qui traverse toute situation de travail<sup>3</sup>. Les analyses que nous faisons dans ce livre vont dans ce sens, celui de la perte continue de la qualité du travail des directrices et directeurs d'école, alors même que la prescription

---

2. Y. Clot, *Le Travail à cœur*, Paris, La Découverte, 2010, p. 39.

3. É. Bechtold-Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable?*, Paris, L'Atelier, 2018.

descendante se resserre et que la charge de travail augmente. C'est pourquoi lorsque nous évoquons au sein du chantier ce terme de «travail empêché», c'est toujours pour parler de «la qualité de travail empêchée».

Lorsque le chercheur utilise cette formule, c'est de la qualité de cette activité dont il est question, au regard de normes et d'histoires collectives partagées, d'un souci d'efficacité et d'efficience qui anime chaque directeur et chaque directrice... et en nous souciant des questions de santé pour le travailleur·euse. Ce qui nous intéresse alors dans ce chantier de recherche, c'est en quoi l'organisation du travail peut devenir une ressource pour la direction d'école et comment celle-ci favorise ou ralentit les empêchements à la qualité au travail. Et pour cela nous nous sommes attachés dans nos analyses à comprendre ce qui empêche la qualité du travail tout en transformant les situations de travail pour permettre leur développement. C'est pourquoi à l'issue de la dévolution du chantier travail, nous avons tout d'abord intitulé cet ouvrage «*Le travail empêché de la direction d'école*». Pas uniquement pour faire le constat d'une qualité du travail de plus en plus coûteuse pour l'opérateur mais aussi pour permettre à ce dernier de reprendre la main sur son activité.

#### **LE TRAVAIL « CONTRARIÉ »**

Pour les besoins du chantier travail de caractériser ce que nous observions du travail de la direction, nous avons jusqu'à l'écriture de cet ouvrage apposé le terme de «travail empêché» sur celui des directrices et directeurs d'école. Nous choisissons cette expression pour mettre en lumière un·e enseignant·e en charge de la direction qui, à la fin de la journée, se dit «aujourd'hui encore, j'ai fait un travail ni fait, ni à faire<sup>4</sup>», un·e enseignant·e en charge de la direction d'école en proie à de

---

4. Pour, n° 154.

la mauvaise fatigue, celle qui provient de tout ce qu'il ou elle n'arrive pas à faire, par ce travail qui poursuit jusque dans sa vie privée, qui empêche de dormir.

Mais les sujets de notre recherche, parties prenantes du chantier au même titre que le chercheur, ont préféré l'expression «travail contrarié» à «travail empêché». La seconde pouvant être interprétée par un travail qui n'est au final pas fait de manière objective. Or si la charge de travail augmente de manière significative, si les directrices et directeurs d'école se reconnaissent de moins en moins dans ce qu'elles et ils font, si la pression de la hiérarchie les contraint à l'inutile et au désagréable... pour autant le travail est accompli en temps et en heure. Les sujets de notre recherche ont ainsi voulu signifier que pour les directrices et directeurs en poste : la tâche est faite. Dire cela n'empêche pas une réflexion sur la qualité de cette tâche, sur son coût en termes de stress, sur son sens au regard de l'histoire et de la culture du service public d'éducation... mais cela pose comme préalable à cette réflexion que la tâche est accomplie de manière effective.

L'activité contrariée est donc cette somme d'activités «en souffrances» qui font que le ou la travailleur·euse ne se reconnaît plus dans ce qu'il ou elle fait, dans la qualité de son action... alors même que la tâche est effectuée. Le titre éponyme de ce livre rend compte de cette exigence des sujets de la recherche.

## LA DIRECTION D'ÉCOLE

### *CONTEXTE HISTORIQUE*

Nous nous attachons dans nos recherches du chantier travail en général, et dans ce livre en particulier, à montrer que l'enseignement est un métier, en ce sens où il s'inscrit dans une histoire et une culture partagées par celles et ceux qui le pratiquent avec le souci de bien faire son travail. Que ce soit pour le travail

«hors la classe» dans le précédent ouvrage ou pour la direction d'école dans celui-ci, ou encore pour toutes autres réflexions que nous menons, nous ne pouvons décontextualiser l'activité du sujet du milieu de travail dans lequel il évolue. Sans prétendre être historiens, nous tentons dans ce chapitre de resituer le travail de la direction d'école dans son histoire afin de mieux comprendre ensuite les verbatims extraits des entretiens que nous avons menés. Pour cela, ce chapitre du livre reprend des parties du mémoire de recherche de Julie Jarillo, également membre du chantier travail dans les Bouches-du-Rhône<sup>5</sup>, qui a effectué un travail de recherche bibliographique avec cette même intention.

Julie Jarillo nous rappelle d'abord que jusqu'à la loi Guizot du 28 juin 1833 les missions de la direction ne sont pas définies. Cette loi pose les bases d'une mission :

Tout individu âgé de 18 ans pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction publique.

Puis ce sera la fameuse loi Falloux qui en 1855 fixera : «lorsque le nombre des enfants dépassera quatre-vingts il devra y avoir un aide-instituteur, maître adjoint ou sous-maître» et la loi organique sur l'organisation de l'enseignement primaire de Jules Ferry le 30 octobre 1886 qui créera le titre de directeur «les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou de directrice d'école primaire élémentaire». Et déjà le fait que «chaque instituteur débutant [sera] placé auprès d'un maître expérimenté, responsable d'une école et possédant un titre de directeur» positionne le directeur d'école dans un rôle de référent pédagogique. Ce rôle sera d'ailleurs discuté par le chantier travail (p. 102).

---

5. J. Jarillo, *La Direction d'école du premier degré*, mémoire MR2 mention «Éducation, systèmes d'apprentissage, d'évaluation et de formation», sous la direction de Frédéric Saujat, professeur des Universités



Julie Jarillo avance qu'une autorité naturelle s'installe du fait que le directeur·rice est un instituteur·rice chevronné·e. Cela est confirmé dans le texte de la circulaire du 13 juillet 1895 qui stipule que le directeur ou la directrice est tenu·e de surveiller et d'assurer en partie un devoir d'inspection :

Outre les questions relatives à l'ordre et la discipline ou l'hygiène dans l'école, celui-ci doit veiller à ce que chacun de ses collaborateurs enseigne avec méthode et obtienne des résultats satisfaisants.

Il faut ensuite attendre un décret de 1965 pour voir réaffirmer que le ou la directeur·rice reste un·e instituteur·rice avant tout, pouvant être chargé·e de direction assurant une responsabilité administrative et une fonction de conseiller pédagogique et attendre le décret du 2 février 1987 pour que la fonction de « maître-directeur » soit inscrite dans le marbre. À cette époque, c'est sous René Monory que le rôle du directeur deviendra celui d'« animateur de l'équipe pédagogique », un rôle qui nous le verrons dans ce livre tend à disparaître au profit de tâches administratives. Et lorsque dans les verbatims de la seconde partie de cet ouvrage les directrices et directeurs regretteront la mise en sourdine de cet aspect de leur travail, il faudra remettre leurs regrets au regard d'une histoire de métier longue de plusieurs décennies.

Plus tard, si le décret du 26 février 1989, et celui qui le modifie le 1<sup>er</sup> février 2012, définissent les fonctions du directeur et de la directrice en lui attribuant des responsabilités administratives et pédagogiques, il n'en demeure pas moins qu'il et elle restent avant tout des fonctionnaires « appartenant au corps des instituteurs ou au corps des professeurs des écoles, nommé dans cet emploi ». Ces décrets viennent rappeler qu'il n'y a pas de grade spécifique pour les directeurs et directrices d'école qui « poursuivent leur carrière dans leur corps ».

Plusieurs circulaires vont venir étayer l'organisation du travail de la direction d'école<sup>6</sup> sans revenir sur ces principes hérités d'une longue histoire.

Julie Jarillo nous rappelle dans son mémoire que 2014 sera l'«année des textes». En effet, cinq textes paraissent en seulement quatre mois. Tout d'abord la circulaire du 23 octobre 2014 relative au protocole de simplification des tâches qui prévoit l'amélioration des ressources juridiques et administratives mises à la disposition des directeurs et directrices, notamment grâce à l'élaboration d'un guide pratique de la direction d'école et l'amélioration des outils de gestion et de communication de l'école. Ensuite, c'est la formation des directeurs et des directrices qui est repensée par l'arrêté du 28 novembre 2014 afin de répondre plus précisément à leurs attentes. Ils et elles bénéficient depuis la circulaire du 1<sup>er</sup> décembre 2014 d'un référentiel métier qui concerne «les missions des directeurs d'école afin de prendre en compte les enjeux croissants de la fonction de direction dans l'école primaire».

Plus proche de nous enfin, le ministère de l'Éducation nationale publie *Seize engagements pour simplifier les tâches des directeurs d'école* destinés à l'amélioration de l'exercice de leur métier<sup>7</sup>. Malgré cela, nous allons voir dans le chapitre suivant que le malaise dans la profession est grand et qu'il ne cesse de croître.

---

6. Comme la circulaire du 7 décembre 1992 qui modifie les temps de décharge des directeurs d'école prenant notamment en compte les écoles de six classes, celle du 10 mai 2006 et du «Protocole de sept mesures pour les directeurs» ou encore l'arrêté du 12 septembre 2008 qui fixe les taux annuels de l'indemnité de sujétions spéciales attribuées aux directeurs d'école.

7. Consultables à [https://cache.media.education.gouv.fr/file/03\\_-\\_mars/66/4/16\\_engagements\\_metier\\_directeur\\_d\\_ecole\\_724664.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/66/4/16_engagements_metier_directeur_d_ecole_724664.pdf).

## FONCTIONNEMENT

Les lois successives définissent une histoire dans laquelle s’ancre la direction d’école contemporaine. Les textes officiels donnent un cadre à l’exercice de cette fonction, par exemple en définissant les taux de décharge de classe :

| nombre de classes maternelles | nombre de classes élémentaires | décharge d’enseignement | Allègement ou décharge sur le service d’APC (36 h) |
|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--|
| 1                             | 1                              | 4 jours fractionnables  | 6 h  |
| 2                             | 2                              | 1 jour par mois         | 6 h  |
| 3                             | 3                              | 1 jour par mois         | 18 h   |
| 4                             | 4                              | 1/4 hebdomadaire        | 18 h   |
| 5 à 7                         | 5 à 7                          | 1/4 hebdomadaire        | 36 h   |
| 8                             | 8 et 9                         | 1/3 hebdomadaire        | 36 h   |
| 9 à 12                        | 10 à 13                        | 1/2 hebdomadaire        | 36 h   |
| 13 et au-delà                 | 14 et au-delà                  | décharge totale         | 36 h   |

Cependant, si des textes cadrant la fonction de direction existent, ils ne disent que peu de choses sur les tâches que doivent exécuter les enseignant·es en poste, et encore moins sur la manière de s’y prendre pour les réaliser.

Pour cela, il faut aller regarder du côté du référentiel métier<sup>8</sup> des directeurs et directrices d’école. C’est au travers de «compétences» professionnelles exigées que se définissent en creux les tâches de la direction selon

---

8. *Bulletin officiel spécial*, n° 7, 11 décembre 2014.

le ministère, déclinées en trois domaines: la pédagogie, le fonctionnement de l'école et les relations avec les parents et les partenaires de l'école. Dans le premier domaine par exemple, le directeur ou la directrice d'école a en charge d'«assurer la coordination des maîtres». Cette prescription se décline elle-même en une multitude d'attendus pour les directeur·rices, du pilotage de l'équipe éducative à la gestion des tensions, en passant bien entendu par la transmission des informations émanant de la hiérarchie et autres prescriptions descendantes. Dans le second domaine, ce référentiel pose comme préalable qu'il «revient au directeur de veiller à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation qui lui est applicable». Une prescription générale et générique mais qui ne dit rien sur le travail effectif que doivent réaliser les directeur·rices dans ce domaine. Au contraire, elle réduit le rôle de direction à un rôle administratif: admissions d'élèves, règlement intérieur, sécurité... enfin, dans le troisième domaine, celui des relations avec les partenaires de l'école, c'est au travers des compétences attendues de la part du directeur et de la directrice que se définissent en négatif les tâches qui leur incombent: relation avec les parents, compétences juridiques, connaissances des partenaires institutionnels...

Comme nous l'avions déjà dit dans une précédente recherche concernant le travail enseignant, «les prescriptions sont floues<sup>9</sup>» pour celles et ceux qui sont en charge de la direction. Elles sont définies par l'institution non pas directement, en termes de tâches à effectuer, mais indirectement, en termes de compétences à avoir. Cela renvoie à un métier de responsabilités, sans que cette question ne soit concrètement abordée par l'administration. Les directeurs et directrices d'école «doivent savoir faire...» car ils et elles «sont responsables

---

9. [www.snuipp.fr/Les-prescriptions-sont-floues](http://www.snuipp.fr/Les-prescriptions-sont-floues).

de...» mais rien n'est dit sur ce qu'ils et elles doivent faire vraiment ni comment le faire. Malgré cela, c'est ce que nous verrons au cours de cette recherche, les directeurs et directrices d'école fonctionnent. D'abord parce qu'ils et elles s'inscrivent dans une histoire et une culture d'école partagée, ensuite car ils et elles prennent sur eux pour que ça tienne... malgré tout.

#### *LA QUESTION VIVE DU STATUT*

Il existe autour de la question de la direction d'école une actualité brûlante, tournant autour de la question d'un statut spécifique pour les directeurs et directrices d'école. Durant la rédaction de cet ouvrage, cette question a été au cœur de débats et de mobilisations alors que le projet de Loi de l'école de la confiance, porté par l'actuel ministre de l'Éducation nationale était discuté à l'Assemblée nationale et au Sénat. Si cette question semble temporairement écartée de la scène politique, et bien qu'il se pourrait qu'elle ne revienne sous peu, elle a aussi traversé les échanges entre les membres du chantier travail durant ces trois années de recherche. Derrière les dires de nos sujets de recherche se cachent parfois des questions politiques et sociales vives, qui orientent les débats et il convient ici de dire quelques mots sur ce fameux statut.

Déjà dans les rapports Thélot en 2004 et Reiss en 2010 pointait l'idée de créer des établissements administrés sous l'autorité d'un conseil d'établissement et dirigé par un·e chef·fe d'établissement. Cinq ans plus tard, c'est l'Inspection générale qui publie un rapport qui réinterroge l'ensemble de l'organisation du premier degré en préconisant un redécoupage en cohérence avec les intercommunalités et les bassins de collègue. Nous sommes dans une logique managériale dont nous parlerons dans le chapitre suivant, et qui, à l'école comme dans l'ensemble des services publics, part du

principe que l'autonomie et la concurrence favorisent l'efficacité.

Deux chemins sont alors possibles dans cette logique. La création des EPEP (Établissements publics d'enseignement primaire) fut d'abord la solution redoutée par les syndicats enseignants. Ces établissements, à l'autonomie budgétaire, seraient alors dotés d'un·e directeur·rice revêtant les habits de chef·e d'établissement. Le second chemin, qui fut un temps retenu par le ministre de l'Éducation nationale, passe par la création des EPSC (les Établissements publics du socle commun). Sortes de regroupements d'écoles et collèges, voire de lycées, les EPSC assureraient une forme de continuité de la petite section au second degré. Les directrices et directeurs seraient alors les adjoint·es de direction d'un·e principal·e à l'autorité élargie. Deux scénarii qui rompent avec l'histoire de la direction d'école comme décrite dans le chapitre précédent, mais en phase avec les réformes en cours depuis quelques années (fusions d'écoles, PEDT...).

Si ces questions liées au statut de la direction ont alimenté les débats sur l'école ces derniers temps, elles ne sont pas définitivement closes avec la loi de l'École de la confiance. Un rapport de l'IGEN de mai 2018 proposait au gouvernement une feuille de route pour arriver à cette fin d'ici 2021. L'histoire n'est donc pas finie et notre chantier de recherche s'inscrit malgré lui dans ce débat de société. Nous reviendrons à la fin de cet ouvrage sur cette question.

## **LE MALAISE DE LA DIRECTION**

### *LE NOUVEAU MANAGEMENT PUBLIC*

En 2017, Anne Barrère décortique ce qu'elle nomme les «malaises enseignants<sup>10</sup>». Un qualificatif pluriel qui

---

10.A. Barrère, *Au Cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017.

colle à la multitude des souffrances exprimées par les enseignant·es. Souffrances que théorisent Lantheaume et Hérou dans un livre éponyme et dans lequel ces chercheurs·euses montrent que ce n'est pas «l'individu qui est en cause<sup>11</sup>» mais bien l'organisation du travail. Ces mêmes auteur·es écrivent :

Notre enquête nous a amené à conclure à une crise du métier plutôt qu'à un malaise des enseignants, au sens d'une crise d'adaptation à des repères nouveaux<sup>12</sup>.

Alors malaise enseignant? Souffrance des enseignant·es? Crise du métier?... Avant d'ouvrir la réflexion sur le travail des directeurs et directrices d'école, faisons un détour par des restructurations à l'œuvre dans l'administration publique depuis quelques dizaines d'années qui montrent que ce malaise est d'abord celui de la Fonction publique. Déjà en 2011, dans la même collection que le présent ouvrage, Denis Paget s'interrogeait sur ces travailleurs·euses pris·es entre deux lignes de force: «Obéir aux ordres ou faire son métier?<sup>13</sup>». Avec les autres membres de l'Institut de recherche de la FSU, il mettait en lumière ces nouvelles formes d'organisation du travail qui dévitalisent les métiers de la Fonction publique jusqu'à en perdre le sens. Et déjà le coupable était pointé du doigt: le Nouveau management public (NMP), cette logique qui tend à faire pénétrer dans la Fonction publique des normes de travail qui viennent de secteurs professionnels où la recherche de la compétitivité, de la rentabilité, de la productivité... est première. La littérature sur le Nouveau management

---

11. F. Lantheaume et C. Hérou, *La Souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008, p. 22.

12. F. Lantheaume et C. Hérou «Des difficultés ordinaires du travail à la souffrance au travail: reconsidérer un métier déstabilisé par la critique» dans *Le Travail enseignant, le visible et l'invisible*, Paris, IR-FSU/Syllepse, 2010.

13. É. Bechtold-Rognon et T. Lamarche (coord.), *Manager ou Servir?*, Paris, IR-FSU/Syllepse, 2011.

public est dense et nous nous contenterons d'en donner cette caractéristique :

Le Nouveau management public opère une transformation en profondeur de l'administration publique. Cependant, son appréhension est souvent difficile, car ce changement se manifeste par des actions apparemment contradictoires de décentralisation et centralisation. Trois axes de transformation sont constants : la mise en concurrence, la révision des procédures budgétaires et le primat de la performance<sup>14</sup>.

Ces réorganisations des services publics ont des conséquences dramatiques sur la santé des fonctionnaires. Les enseignant·es n'échappent pas à la règle, victimes d'un déficit de pouvoir d'agir directement lié à ces nouvelles formes de management. En particulier les directeurs et directrices d'école, aux premières loges de l'imposition de ces nouvelles normes de travail. Le syndicat SNUipp-FSU a bien senti le développement d'un malaise dans la profession de direction et a mis en place pour l'objectiver des États généraux de la direction.

#### **LES ÉTATS GÉNÉRAUX DE LA DIRECTION**

Pour notre recherche, afin de bien comprendre la commande syndicale (voir p 35), nous nous sommes intéressés aux réflexions issues de ces États généraux. Ils font suite à l'ouverture du «Chantier-métier» en 2012 par le ministère portant sur la direction d'école. Depuis, d'incessantes nouvelles attaques sur l'école et de nouvelles menaces sur la direction ont amené le syndicat SNUipp- FSU à mettre en place dans les départements des états généraux dont il dit : «Les états généraux que le SNUipp-FSU a tenu dans la plupart des départements au printemps 2018 ont permis de faire le point» et à partir desquels il avance des propositions pour lutter contre le «malaise de la direction». Reconnaissance,

---

14. Bechtold-Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ?*, op. cit.



revalorisation salariale, demande de temps et d'aide administrative pour la direction, exigence d'une formation initiale et continue adaptée... le SNUipp-FSU lance des pistes pour améliorer les conditions de travail de la direction. Notre travail de recherche, émanant d'une commande syndicale, vient donner un éclairage sur ces questions à partir de l'analyse du travail réel des directrices et directeurs d'école. C'est pour cela qu'avant de commencer notre chantier de recherche, nous avons dû nous mettre au clair avec l'actualité de la recherche sur le Nouveau management public ainsi qu'avec les réflexions syndicales sur le métier de direction, pour nous resituer au sein d'une question politique et sociale vive.

## **DONNER LA PAROLE AU TRAVAIL**

La recherche que nous avons menée se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Elle vise entre-autre à produire de la connaissance sur le travail des professeur·es des écoles. Dans cet ouvrage, cela concernera celles et ceux qui occupent la fonction de direction. Impulsé au début des années 2010, le chantier travail du SNUipp-FSU s'est constitué il y a six ans dans les Bouches-du-Rhône avec l'ambition de «donner la parole au travail des professeurs des écoles». Un premier chantier de recherche ayant pour objet le travail «hors la classe» des professeur·es des écoles a donné lieu à un livre éponyme dans lequel nous explicitions notre cadre théorique et méthodologique. Nous réprécisons à nouveau ce cadre dans ce chapitre afin de permettre aux lecteurs et aux lectrices de comprendre la manière dont les analyses rédigées au chapitre suivant ont été produites. Notre démarche scientifique emprunte à l'ergonomie et à la clinique de l'activité les cadres théoriques et méthodologiques nécessaires pour comprendre et transformer le travail des directrices et

directeurs d'école. Comme nous l'avons expliqué au début de cet ouvrage, nous partons du postulat qu'enseigner est un travail. Ce présupposé s'étend entre autre à la direction d'école, que nous considérons comme un travail. Et pour analyser ce travail, nous nous dotons du cadre dont nous dressons ici quelques fondements.

### *CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE*

Dans un ouvrage précédent nous avons donc détaillé divers éléments de nos cadres théoriques et méthodologiques. Ci-dessous, nous nous attarderons sur une notion essentielle pour comprendre notre travail de recherche: le genre professionnel, puisqu'à la fin du livre nous plaiderons pour un renforcement du genre, du métier, de la professionnalité de celles et ceux qui assument la fonction de direction d'école. Nous reviendrons également sur le dispositif d'Instruction au Sosie et sur la manière dont nous en avons usé dans ce chantier. Rajoutons ensuite à cela une explication sur la «pensée par cas» qui guide notre démarche scientifique, et nous avons les contours d'une recherche en sciences de l'éducation dont la commande est d'origine syndicale.

### *LE GENRE PROFESSIONNEL*

Une des clefs de voûte de l'analyse du travail se trouve dans les dialectiques entre d'un côté la tâche, de l'autre l'activité, ou bien d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. La direction d'école étant pour l'enseignant·e qui en a la charge, un travail, sa tâche ne lui arrive pas dans sa forme «brute»: elle est aussi retravaillée par les collectifs professionnels, refaçonnée par l'histoire et la culture du métier, que l'ergonomie nomme le genre professionnel, c'est-à-dire «les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré

l'organisation prescrite du travail<sup>15</sup>». La notion de genre est fondamentale dans la compréhension de l'activité humaine car sans cette réorganisation de la tâche, le travail serait impossible. Nous en donnons ici quelques éléments de compréhension.

#### *DU GENRE DE DISCOURS AU GENRE EN ANALYSE DU TRAVAIL*

Cette formule, Yves Clot et Daniel Faïta l'empruntent à Mikhaïl Bakhtine qui parle de «genre de discours» dans l'activité langagière<sup>16</sup>. Selon lui, l'individu ne se trouve pas clivé entre une langue, ses codes, ses signes d'un côté, et sa parole, ce qu'il dit en situation, de l'autre. L'individu dispose aussi, dans son discours, de formes sociales, standardisées de la langue. Le genre de discours résonne avec le genre en analyse du travail, où le sujet n'est pas non plus coincé entre ce qu'il doit faire et ce qu'il fait. Il réorganise sa tâche dans une dynamique collective selon un genre professionnel.

De la même manière qu'il y a des genres de discours, il y a des genres de marche, des genres de faire... des genres de techniques et donc des genres de travailler. Le genre précède la directrice ou le directeur dans son école et il n'est pas nécessaire pour elle ou lui de redéfinir la tâche chaque fois qu'elle se présente. La redéfinition de la prescription existe dans l'histoire du collectif, celles et ceux qui appartiennent au même horizon professionnel partagent le même genre. Les genres d'activité sont :

Les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son

---

15. Y. Clot et D. Faïta, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, 2000.

16. M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

objet. 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<sup>17</sup>.

Si nous interrogeons le genre dans notre recherche, c'est entre-autre car il permet des économies sur le plan cognitif en évitant à la directrice ou au directeur la reformulation constante de la tâche.

#### **LE GENRE PERMET AU TRAVAILLEUR-EUSE DE TRAVAILLER**

Ce système de règles communes de la vie professionnelle constitue pour le travailleur et la travailleuse à la fois une contrainte à laquelle il ou elle doit adhérer, et une ressource qui lui évite l'impossible reconstruction permanente de sa tâche. De la même manière que «s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible<sup>18</sup>», s'il fallait à la direction d'école recréer à chaque fois les manières de faire une tâche, le travail serait impossible. Le genre permet à la directrice ou au directeur de s'accrocher à des manières d'agir qui ont existé dans le milieu de travail avant son arrivée, et qui ont fait preuve d'une certaine efficacité pour faire ce qu'il y a à faire. Ainsi, il sert de garantie contre le risque de mal faire tout en leur permettant de faire œuvre de création.

Cette véritable «mémoire» du travail permet à la fois de partager une histoire du métier avec les autres enseignant·es, et à la fois de mettre en œuvre sa propre créativité, renouvelant ainsi le genre de sa propre empreinte. C'est pour cela que le genre nous intéresse particulièrement dans nos recherches : il vient s'intercaler entre le sujet, le cas singulier, et le collectif, le métier.

---

17. Clot et Faïta, « Genres et styles en analyse du travail », art. cité.

18. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, op. cit.

## *LE GENRE ÉVOLUE À L'ÉPREUVE DU RÉEL*

Le genre professionnel n'est pas figé, ni à travers le temps, ni à travers les individus, il est au contraire en permanence exposé à l'épreuve du réel. Chacun·e remodèle le genre et le fait coller à ses réalités propres. Ainsi on peut le considérer dans nos analyses en prime abord comme une entité stable, que chaque directeur ou directrice peut s'approprier. Mais cela demande de ne pas oublier qu'il ou elle va le mettre à sa main, le confronter à sa propre situation de travail, à sa propre histoire. Ce faisant la directrice ou le directeur lui imprime son style et le modifie. L'ancien et le nouveau se mélangent dans un mouvement qui garantit la continuité du travail, consigne l'histoire d'un métier vivant. Ce métier arbore alors une double identité: celle du travailleur ou de la travailleuse, et celle des autres qui sont «du métier». Cette double identité du métier de la direction est une réalité importante à poser à ce niveau de l'ouvrage. En effet, les chapitres précédents qui conduisent à définir un malaise de la profession, et la commande syndicale qui en découle, montrent que ce métier est en difficulté, voire en danger. Si en même temps le genre stabilisé ne fait pas ressource et s'il ne s'enrichit pas de nouvelles expériences qui ont fait leurs preuves sur le terrain, il se dévitalise. Il devient défaillant, volatile, difficilement mobilisable pour les directrices et directeurs en poste. Et lorsque les règles de métier n'existent pas ou peu, le travail est désorganisé et l'activité du sujet s'en retrouve perturbée. Comprendre les déficiences du genre permet de comprendre le malaise d'une profession. Parallèlement, participer à renforcer le genre professionnel en assumant collectivement des dilemmes de métier, c'est permettre aux directrices et directeurs de reprendre la main sur leur travail, nous y revenons à la toute fin de cet ouvrage.

## L'INSTRUCTION AU SOSIE

Nous souhaitons dans nos recherches rendre compte au plus près de l'activité des directrices et directeur d'école. C'est pour cela que nous devons choisir une méthode en analyse de travail qui va les assister dans la restitution de leurs propres expériences et nous permettre d'y accéder. En effet, certaines composantes du travail d'un directeur ou d'une directrice ne sont pas disponibles à leur propre conscience, c'est ce que le Leplat appelle les «compétences incorporées<sup>19</sup>». Il s'agit de toutes les pratiques qui «vont de soi», «qui vont sans dire»... sur lesquelles toutes les travailleur·euses, de manière consensuelle, ne reviennent pas. S'ils ne jugent pas utile d'en rendre compte au chercheur, comment celui-ci peut-il éviter de passer à côté? Nous considérons que le sujet accède d'autant mieux à son expérience qu'il est étayé par une situation de communication. Cela se concrétise dans nos recherches par un dialogue par lequel nous tenterons d'aider les directrices et les directeurs à la formalisation de leurs propos en les confrontant à une exigence de communication. Nous espérons ainsi leur permettre d'accéder, au travers des mots, au sens qu'elles ou ils leur attribuent en fonction de l'expérience qu'elles ou ils évoquent. L'instruction au sosie, est un de ces exercices. Issu des séminaires de formation des ouvriers de chez Fiat organisés par l'université de Turin dans les années 1970, le chercheur et syndicaliste qui en est à l'origine, Oddone, propose à des professionnel·les la situation fictive suivante :

Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais

---

19. J. Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997.

me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution<sup>20</sup> ?

On aboutit alors à un dialogue entre l'«instructeur» et le «sosie», le premier ou la première étant le professionnel ou la professionnelle dont on souhaite la restitution de ses expériences propres, invité·e alors à se prêter à ce «jeu» avec le second, qui n'est autre que le chercheur, en suivant la consigne énoncée précédemment<sup>21</sup>.

Dans ce chantier de recherche, nous avons d'abord réalisé des instructions au sosie avec les directrices et directeurs participant·es, que nous avons filmé·es. Ces films nous les avons projetés lors de regroupements collectifs rassemblant tous les participant·es au chantier. Organisés plusieurs fois dans l'année sous forme de stages syndicaux ouverts exclusivement aux membres du chantier travail, les consignes données par l'instructeur à son sosie ont été collectivement discutées. Là, la directrice ou le directeur filmé·e, les autres directeurs et directrices du chantier, des représentants syndicaux et le chercheur mettent en débat les instructions données au sosie, faisant émerger dilemmes professionnels et controverses sur le bon travail. Remettre du collectif dans le métier nous apparaît être à la fois le processus et le produit de notre cadre méthodologique. En effet, ces moments d'échanges entre professionnel·les participent de leur propre développement, de leur capacité à se réapproprier une histoire et une culture collective, celle du métier. C'est ce besoin que nous exprimerons dans les dernières lignes de cet ouvrage. Ce faisant, le collectif associé à la recherche permet de mettre en lumière des gestes de métier, des préoccupations, des dilemmes... qui ouvrent à une compréhension

---

20. I. Oddone, A. Ré, G. Briante, *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Éditions sociales, 1981.

21. Nous ne féminisons pas le «sosie» car dans cet ouvrage, il s'agit du chercheur Frédéric Grimaud.

renouvelée de la direction d'école, au-delà de ce que nous avons pu écrire précédemment (p. 17 à 24), et qui concerne le travail réel des directrices et directeurs d'école.

Par ailleurs, pour ce chantier travail, nous avons aussi expérimenté une forme d'instruction au sosie en direct. Pour ce faire, une directrice d'école a pu instruire son sosie non pas devant une caméra, mais devant les autres collègues de son école. En effet, une école avait fait le choix de participer au chantier travail en équipe. Ainsi la directrice et les trois adjoint·es de l'école ont été membres réguliers du chantier. Nous avons réalisé avec eux, de manière innovante en recherche en Science de l'Éducation, une «instruction au sosie en direct», permettant aux autres enseignant·es de réagir «à chaud» à ce que dit leur directrice lorsqu'elle instruit son sosie. Les discussions qui en sont issues ont permis de mettre en évidence l'écart qu'il y a entre «ce que l'on croit faire» et «ce que les autres observent de ce que l'on fait». Notons, même si ce n'est pas l'objet de cet ouvrage, que cette expérimentation de notre cadre méthodologique a vocation à être utilisées pour former des syndicalistes à l'analyse du travail dans la poursuite de nos travaux de recherche.

Enfin, nous avons aussi réalisé deux films de «moments de direction» qui feront l'objet d'autoconfrontations simples et croisées. Il s'agit du café des parents et du conseil des maîtres. Le cadre de l'autoconfrontation a été largement explicité dans notre ouvrage précédent et nous en reprenons quelques lignes pour parler de cette méthode qui «ouvre des espaces dialogiques propices au développement de l'activité. Pour cela, nous avons recours à l'enregistrement vidéo de séquences de classe. L'enseignant est ensuite confronté à la diffusion d'une de ces séquences dont il est lui-même l'acteur principal. Le chercheur et l'enseignant filmé regardent ainsi ensemble la vidéo d'une séquence de classe qu'ils



commentent librement. Qu'ils ne soient que tous les deux, comme c'est le cas dans une auto-confrontation simple, ou qu'il y ait aussi la présence d'un autre enseignant, comme c'est le cas dans une auto-confrontation croisée, le dialogue portant sur l'activité de travail constitue dans tous les cas une coanalyse<sup>22</sup>»

Nous rajoutons que pour cette recherche, là encore, des extraits d'autoconfrontations simples et croisées ont été projetés et discutés en collectif élargi associé à la recherche.

### **LE CHANTIER DU 13**

Le chantier de recherche sur la direction d'école, qui a duré trois ans dans les Bouches-du-Rhône, a été le fruit du travail d'un collectif composé d'enseignant·es et de syndicalistes, sur commande syndicale portée par le SNUipp-FSU13. Nous revenons dans ce paragraphe sur cette commande et sur l'importance du travail collectif.

### **DEMANDE/COMMANDE**

Nous inspirant des recherches en ergonomie, nous distinguons d'abord la demande de la commande. En effet, si nous intervenons sur un lieu de travail c'est pour répondre à une commande, elle-même reformulation d'une demande émanant du terrain.

Dans notre cas, la demande vient d'une profession en souffrance (p. 24) dont le malaise a été repéré par un syndicat, le SNUipp-FSU, qui nous formule la commande d'une recherche. Deux choses sont alors importantes à observer: la commande ne vient pas de la hiérarchie ou d'un organisme de formation, mais d'un syndicat. Ce n'est pas banal et cela mérite que l'on s'y attarde. Ensuite, cette commande est la reformulation par des syndicalistes d'une observation de situations réelles vécues par des directrices et directeurs d'école

---

22. Grimaud, *Le Travail hors la classe des professeurs des écoles*, op. cit.

et des remontées que les salarié-es font au syndicat. C'est la demande. Nous en avons dit quelques mots dans la partie précédente (p. 26). Pour autant à notre tour, nous avons pris le temps, en début de chaque entretien avec les sujets de notre recherche, de faire émerger la demande propre de chaque participant. C'est à travers la formulation des motivations qu'ont eues les directrices et directeurs d'école à s'inscrire dans une recherche clinique que nous reformulons à notre tour leur demande. Celle-ci pourrait se résumer par un besoin de reconnaissance. Cela ne va pas à l'encontre de la commande syndicale mais au contraire vient la renforcer.

Pour le SNUipp-FSU 13, la direction d'école constitue «un vaste pan de notre métier, soumis à des changements, avec de grandes variations selon les réformes, les hiérarchies, les écoles, les personnes...<sup>23</sup>». Le chantier travail comme définit par ce syndicat «vise à montrer le travail réel des directrices et directeurs d'école, à le comprendre, pour agir sur lui et le transformer<sup>24</sup>». Dans le premier temps, le SNUipp-FSU 13 a proposé aux participants quatre thèmes de travail :

1. Direction d'école et travail du collectif: la fonction de direction est plus ou moins partagée avec les autres enseignant-e-s d'une école. Comment cela fonctionne-t-il? Quelles sont les limites que les équipes rencontrent? Comment cela empêche ou favorise l'efficacité au travail?
2. Le travail de direction en dehors du temps de décharge: le temps imparti au directeur pour réaliser ses multiples et diverses tâches n'est jamais suffisant. Comment cela pénètre-t-il la vie du fonctionnaire en dehors des heures de travail allouées par l'administration?

---

23. Site internet, [snuipp13.fr](http://snuipp13.fr) article: «Chantier travail 2: la direction d'école» du 24 novembre 2015.

24. *Ibid.*

3. Les différentes dimensions du travail de direction : les tâches sont multiples et très diverses. De l'animation d'une réunion au remplissage de documents en passant par la gestion de conflits, quelles sont les diverses facettes de ce travail ? Comment celles-ci cohabitent-elles ? Comment s'ordonnent les priorités ?

4. La gestion de situations exceptionnelles : En dehors de ce qui est à faire, quotidiennement, de manière routinière, les directrices et directeurs sont confrontés à de nombreux imprévus. Comment fait-on dans les situations d'urgence ? Quelles sont les ressources pour gérer un aléa qu'il soit matériel, relationnel<sup>25</sup>... ?

Mais dès les premières réunions des collectifs, nous avons dû abandonner cette classification tant les problématiques étaient emmêlées les unes aux autres.

La reformulation de cette commande formelle du syndicat par le chercheur a axé la demande autour du besoin de reconnaissance. Connaissance du métier (par le chercheur en Sciences de l'éducation) et reconnaissance dans le métier (pour celles et ceux qui le font) s'articulent ainsi, inscrivant nos propos dans ceux de Ricoeur :

L'écart entre reconnaissance et connaissance n'est pas à chercher d'abord du côté du sujet du jugement [...] mais du côté des « choses-mêmes »<sup>26</sup>.

Ces « choses-mêmes » sont à chercher du côté du métier, d'une histoire et d'une culture partagée par les directrices et directeurs, par des gestes professionnels, des postures, des expériences... qui font que l'on se sent « du métier ». Gageons d'abord que reconnaître l'activité d'autrui fait partie intégrante de notre démarche scientifique. Pour cela nous évitons de tomber dans la reconnaissance individu par individu et cela demande d'abord à chaque sujet de se reconnaître dans ce qu'il fait. Ensuite, cela invite à ce qu'il se reconnaisse

---

25. *Ibid.*

26. P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance : trois études*, Paris, Folio, 2005.

dans quelque chose de plus grand que lui: le métier. Car le métier aussi est objet de reconnaissance dans notre démarche, comme quelque chose de vivant, de changeant, en développement, en (re)construction. Reconnaître la direction, c'est permettre aux directeurs et aux directrices de s'y reconnaître. Il ne s'agit pas pour nous de reconnaître le travail d'autrui, ou pire de favoriser sa reconnaissance par sa hiérarchie, mais bien de créer un cadre dans lequel nous reconnaissons collectivement les arbitrages nécessaires pour agir. C'est l'objet même de ce livre que d'en rendre compte.

#### *FORCES D'APPEL ET DE RAPPEL*

Revenons sur la spécificité de cette recherche qui tient en une commande d'origine syndicale. D'aucuns diront que nous revenons là finalement aux sources du champ de l'ergonomie. D'ailleurs, Odonne n'a-t-il pas inventé l'instruction au sosie que nous utilisons ici dans le cadre d'une recherche commandée par le syndicat CGIL en Italie? La commande ainsi formulée par un syndicat porte en elle des préoccupations syndicales, et c'est ainsi que notre recherche ne porte pas sur «le travail du directeur ou de la directrice d'école» mais sur «le travail de la direction d'école». Cela traduit la préoccupation forte du syndicat SNUipp-FSU de considérer la direction comme une tâche de l'école, qui peut se partager collectivement et qui ne remette pas en cause la souveraineté du conseil d'école. C'est une préoccupation qui va à contre-courant de la logique managériale qui tend à faire porter sur un seul individu la responsabilité administrative et pédagogique de toute une école.

Nous considérons que le syndicat SNUipp-FSU agit, dans notre recherche, tout à la fois comme une force d'appel et comme une force de rappel. En effet, notre collectif de directrices et directeurs d'école est enrichi de plusieurs représentantes syndicales, que

nous considérons comme des travailleuses aux «compétences professionnelles élargies<sup>27</sup>». Ce collectif élargi agit comme une force d'appel en ce sens où il génère la commande et la demande de notre recherche. Mais c'est aussi une force de rappel car régulièrement, nous adressons nos analyses à ce collectif qui les met à sa main, les reformule, les discute, les enrichit et les critique parfois à l'aune de leur propre connaissance du terrain et du travail de direction. Ce collectif s'institue en «forces de rappel confrontant les ressources intellectuelles des savoirs organisés à leurs propres formes de savoir, évaluant leur pertinence à l'épreuve des multiples gestions de normes requises par la vie labile des milieux de travail<sup>28</sup>». Notre recherche n'est donc pas «hors sol», confinée en laboratoire, mais en permanence en lien avec nos forces d'appel et de rappel, nous évitant de «regarder une situation de travail comme on regarde un zoo<sup>29</sup>». Régulièrement dans la seconde partie de cet ouvrage nous enrichissons nos analyses en les confrontant à ce collectif associé.

#### **LE COLLECTIF DE RECHERCHE**

Notre collectif de recherche s'est ainsi constitué par un appel à participation lancé sur le site du SNUipp-FSU 13. Il est composé donc d'enseignant·es en charge de direction, de l'équipe d'une école maternelle au complet et de syndicalistes représentantes du personnel. Au total 15 personnes et un chercheur vont participer pendant trois années à ce «chantier travail direction», alternant entretiens au sosie, films, retours au collectif... jusqu'à la rédaction de cet ouvrage.

---

27. I. Oddone, «La compétence professionnelle élargie», *Société française*, n° 10, 1984, p. 28-33.

28. Y. Schwartz, *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.

29. *Ibid.*

Les sujets de la recherche évoluent dans des contextes différents qu'il convient de préciser. Amélie est directrice depuis sept ans dans une maternelle de quatre classes classée en REP, un peu comme Katia qui est directrice dans une maternelle de trois classes et Céline une maternelle de quatre classes. Omar est directeur depuis six ans d'une école en REP + de huit classes, comme Véronique dont c'est la quatrième année de direction. Valentin lui est aussi expérimenté mais dans une grosse école ce qui lui confère une décharge totale de classe. Vanessa participe au chantier avec les trois autres collègues de son école maternelle, Martin, Raphaëlle et Nicole, dont elle est une directrice expérimentée<sup>30</sup>. Enfin Julie est déchargée à quart-temps depuis cinq ans, en poste dans une école primaire rurale. Notons que cette dernière a, à la suite du chantier travail, entrepris un travail de thèse dans la même équipe de recherche que le chercheur.

Le collectif de recherche est élargi à des responsables syndicales. Il y a d'abord Claire, secrétaire départementale du SNUipp-FSU 13, par ailleurs directrice d'école. Puis Michelle, Claude et Sophia qui font partie de l'équipe nationale du SNUipp-FSU. Une d'entre-elles est présente à chacun des temps de regroupement collectif. Lors de ces moments, chaque sujet peut s'exprimer sur les vidéos présentées, selon ses propres préoccupations et son propre vécu.

Notons que lorsque nous avons souhaité nous intéresser au conseil des maîtres (p. 102), nous avons croisé notre recherche avec celle de Mme Jarillo, qui mène ses travaux de recherche en sciences de l'éducation au sein d'Aix-Marseille Université. Son mémoire de recherche est encadré par le professeur Frédéric Saujat. Ce partenariat a permis d'introduire un autre sujet à

---

30. Les noms des personnes précédemment citées ont été changés par souci d'anonymat.

nos analyses, Séverine, directrice d'une école élémentaire en REP +.

Enfin, ce collectif est animé par le rédacteur du présent ouvrage, Frédéric Grimaud, chercheur associé à l'équipe ADEF<sup>31</sup>. Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une convention entre ADEF, représenté par le responsable du programme CLAEF Frédéric Saujat, et le SNUipp-FSU, dont le chantier travail «Direction d'école» est une émanation.

Le collectif est resté stable durant les trois années de dévolution du chantier qui s'est déroulé sur des périodes d'intensités inégales. Ce chapitre est l'occasion de remercier chacun des participants de cette recherche pour son temps, son assiduité et la qualité de ses interventions.

#### **LE CAS « CÉLINE »**

Le cadre méthodologique explicité ci-dessus demande donc au chercheur d'aller sur le terrain. Là nous bâtissons, avec les enseignant·es, un autre lieu d'activité : une activité dialogique qui se réalise par une co-analyse du travail. Cette recherche ne privilégie pas la quantité de sujets avec lesquels le chercheur va travailler. Ce qui nous intéresse, c'est ce qui va exister entre ces sujets, entre eux et le chercheur, ce qui va se nouer comme histoire singulière, et qui ne peut en aucun cas être représentatif de l'ensemble de la profession. Notre recherche se situe du côté de la singularité, pas des statistiques, du côté de la clinique et pas de l'expérimentation ; nous tentons moins d'expliquer que de comprendre. La pensée par cas est un raisonnement scientifique «qui, pour fonder une description, une interprétation, une évaluation, choisit de procéder

---

31. Le laboratoire «Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation» de l'équipe EA4671 de l'université d'Aix-Marseille mène le programme clinique des activités en éducation et en formation.

par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation. Non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être utilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions<sup>32</sup>. Ainsi évitant d'écraser le singulier au profit du général, nous considérons les sujets avec lesquels nous travaillons comme prototypiques d'une situation de travail. Si nous parlons de cas prototypiques et pas représentatifs, c'est parce qu'ils sont définis dans leur manière de faire par l'interprétation que le chercheur en fait.

Pour finir d'expliquer notre cadre méthodologique et pour mieux permettre aux lecteur·rices de comprendre les fondements de notre travail de recherche, nous finirons ce chapitre en l'illustrant d'un «cas», celui de Céline.

Céline est directrice d'une petite école de maternelle. Peu déchargée, elle assume sa fonction de direction et sa classe de «petits-moyens» en même temps. Écrire «en même temps» n'est pas seulement à prendre au second degré, puisque pour Céline, c'est parfois «dans le même temps» qu'elle gère ses élèves et des tâches de direction. Lorsque nous la filmons en classe, le téléphone de l'école, accroché au mur dans sa classe se met à sonner alors qu'elle enseigne à un petit groupe d'élèves. Être enseignante et «en même temps» directrice soulève son lot de dilemmes professionnels que nous analyserons dans le chapitre suivant. Dans celui-ci, nous allons utiliser le «cas» Céline pour ancrer dans le concret notre démarche théorique et méthodologique, qui nous demande justement de «penser par cas» pour reprendre l'expression de Passeron et Revel<sup>33</sup>.

---

32. *Ibid.*, p. 9

33. J.-C. Passeron et J. Revel, *Penser par cas*, Paris, EHESS, 2005.



Céline est donc un «cas» que nous avons observé, avec qui nous avons co-analysé sa propre activité. En soumettant nos résultats d'analyse à un collectif associé, en en faisant l'objet partagé d'une discussion, nous élargissons ces cas prototypiques dans une portée plus générale. Nous confrontons une seconde fois l'activité de ces «cas», cette fois-ci à un collectif représentant le métier. Le cas de Céline, en passant par le crible du discours de personnes depositaires du métier, offre à nos interprétations une portée plus large.

Revenons sur le film de Céline pour mettre en lumière ce que nous cherchons à comprendre du travail de cette enseignante/directrice. Revenons sur ce moment, de quelques secondes, où le téléphone de l'école sonne alors qu'elle fait classe, à partir de ces extraits de la vidéo :

Figure 1  
Céline enseigne au petit groupe d'élèves

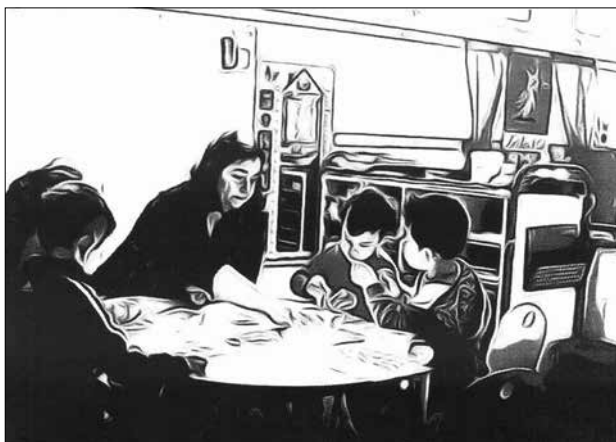


Figure 2  
Céline gère le reste du groupe classe



Figure 3  
Première sonnerie du téléphone de l'école: Céline regarde sa montre

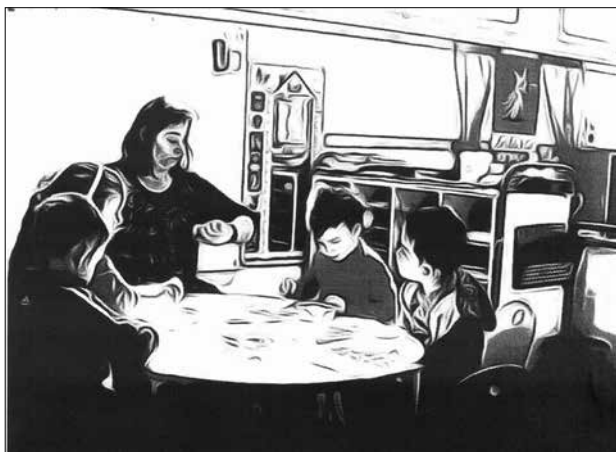


Figure 4

Deuxième sonnerie du téléphone de l'école : Céline semble hésitante



Figure 5

Troisième sonnerie du téléphone : Céline se lève pour aller décrocher



Figure 6  
Céline arrive trop tard, le téléphone a raccroché,  
sa tâche se finit debout



Le film dont sont extraites ces six images dure moins de trente secondes. Trente secondes durant lesquelles l'observateur peut voir et imaginer les prises de décisions successives de Céline. Lorsqu'elle agit, comme directrice autant que comme enseignante, Céline le fait selon ses préoccupations propres, aux prises avec des dilemmes professionnels qu'elle doit assumer en faisant des choix, en établissant des priorités, en renonçant aussi parfois. La multiplicité des tâches de l'enseignant·e est un fait connu et reconnu : «Le métier enseignant se définit de plus en plus comme une gestion du multiple<sup>34</sup>.» Mais c'est à l'aune de la singularité du travail de Céline que nous cherchons à comprendre ce métier multiple.

Lorsque le téléphone sonne, que le groupe d'élèves en autonomie s'agite et que les quatre élèves avec

---

34. Lantheaume et Hérou «Des difficultés ordinaires du travail à la souffrance au travail...», art. cité.

lesquels elle travaille posent des questions, le tout dans les mêmes trente secondes, l'observateur a peu de peine à imaginer les conflits internes à son activité. Mais il ne peut que les deviner. Le cadre méthodologique que nous mettons alors en place vise à permettre au sujet la verbalisation de ses buts et de ses motifs. Ce qui nous intéresse c'est ce que dit Céline de sa propre activité. Lorsque nous visionnons avec elle cet extrait, elle arrête la vidéo et met des mots sur ce qu'elle fait. C'est là l'ouverture d'un double mouvement. Pour elle, la possibilité de reprendre en main son activité en la rendant intelligible. Pour le chantier travail, en resituant ses propos au sein du collectif associé à la recherche, la possibilité de comprendre le travail de cette enseignante et ce que cela dit, au-delà de la singularité de ce « cas », du travail des directrices et directeurs d'école qui partagent le même métier. Nous gardons alors des traces, sous forme de verbatims, des propos de Céline, des échanges avec les autres sujets. Ce sont ces traces que nous analysons ensuite<sup>35</sup>

Dans la suite de ce livre, c'est ainsi, à partir de l'activité singulière de « cas » que nous analyserons le travail de la direction d'école. Tout d'abord en faisant émerger des dilemmes professionnels, puis en les confrontant à un collectif associé à la recherche, dépositaire du métier, qui mettra en débat « les bons gestes » au regard d'une histoire et d'une culture partagée.

Ce qui nous intéresse n'est pas tant que Céline se lève ou ne se lève pas pour répondre au téléphone, ce n'est pas qu'elle regarde sa montre ou qu'elle ignore une question d'un élève. C'est d'abord ce qu'elle dit de ses choix, au regard de son histoire à elle, de sa

---

35. Ces traces ne seront pas utilisées pour cet ouvrage. En effet, l'activité de Céline sur des tâches multiples a fait l'objet d'analyse pour le chantier « Travail hors la classe » dont rend compte notre livre précédent, *Le Travail hors la classe des professeurs des écoles*, *op. cit.*

situation propre de travail. C'est ensuite comment ses choix interpellent le métier, le nourrissent tout autant qu'ils en sont le produit. C'est enfin comment, à partir de débats de normes et de valeurs autour des bons gestes professionnels, des travailleuses et des travailleurs peuvent garder la main sur leur métier. C'est là l'objet du chapitre suivant.

## CHAPITRE 2

# LE TRAVAIL RÉEL DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

## LES DILEMMES ET CONTROVERSES PROFESSIONNELLES

### *CONFLITS ENTRE ÉLÈVES ET ÉLÈVES PERTURBATEURS*

Au commencement de cette recherche, nous avons essayé de lister, de répertorier les tâches de la direction. Ne pouvant nous appuyer sur la prescription, c'est avec les syndicalistes et les sujets de la recherche que nous avons entrepris ce vain objectif. Les tâches de la direction sont si diverses que nous y avons renoncé.

Les entretiens passés avec les directrices et directeurs ont révélé qu'à cette diversité se rajoutent des tâches «cachées», implicites, qui n'apparaissent pas de prime abord mais qui constituent une part importante du quotidien de travail des enseignant·es en charge de direction. C'est le cas de la gestion des conflits entre élèves ou des élèves perturbateurs.

Cette partie du travail de la direction émerge lors de certaines instructions au sosie, révélant là des gestes professionnels liés tout à la fois à l'histoire du sujet, à celle de l'école et à celle du métier.

Julie explique à son sosie qu'il est possible, notamment avec une collègue, qu'il lui faille intervenir durant son jour de décharge pour réguler des perturbations dans la classe. La classe de la collègue en question n'est pas loin du bureau de direction. Le sosie demande à son instructrice comment il s'y prend s'il y a de grosses perturbations dans la classe d'à côté alors qu'il est absorbé par une tâche de direction :

Chercheur : c'est-à-dire ? Je fais comment ?

Julie : Ben tu ouvres et tu récupères l'enfant avec son cahier du jour.

Chercheur : Mais comment ? Je rentre dans la classe et je vais vers lui ou je demande à l'enseignante ?

Julie : Ben oui, par la porte de derrière. Et à l'élève tu dis : « Bon est ce que tu comptes te calmer ? » et tu t'adresseras à la maîtresse en disant : « Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses qu'il va se calmer ou est-ce que il vient se calmer à côté ? »

Chercheur : Si la maîtresse veut le garder je comprends mais sinon il se passe quoi ?

Julie : Ben il part avec son travail... il a un travail dans la classe qu'il peut pas faire parce qu'il est énervé hein, mais il part avec son travail et tu l'installes là sur le bureau. Alors si tu es à l'ordinateur il vient ici (*i.e*: le bureau de direction) et si tu es à ton bureau ben tu le mets là (*i.e*: le bureau de l'ordinateur), avec son cahier.

Chercheur : Et il fait son travail ?

Julie : Il fait son travail

Chercheur : Et il a besoin que je l'aide ?

Julie : Ah non surtout pas !... Tu lui diras que s'il avait besoin d'aide, il fallait rester dans la classe... ici c'est pas une partie de plaisir. C'est : « Tu es ici parce que dans la classe tu respectes pas les règles collectives. »

Chercheur : D'accord et il fait son travail, moi je m'en occupe pas ?

Julie : Non ! Et puis de temps en temps tu lui demandes s'il a terminé.

Chercheur : Et quand il a terminé ?

Julie : Il regagne la classe.

Chercheur : Tout seul ?

Julie : Non tu l'accompagnes. Et tu repasses pas par derrière, tu fais le tour par la porte de la classe. Pour lui signifier qu'il revient dans sa classe. Il tape et il s'excuse auprès de la maîtresse d'avoir dérangé la



classe. Et une fois qu'il a regagné sa classe tu reviens au bureau.

Le dialogue instauré entre l'institutrice et son sosie révèle la précision des gestes professionnels de Julie. On peut presque deviner un *modus operandi* pour s'occuper de l'élève qui perturbe la classe. Un «protocole à soi», inscrit donc dans une histoire personnelle et une histoire d'école : aller chercher l'élève, par la porte de derrière, s'adresser à lui, le faire venir dans son bureau et le raccompagner par l'autre porte. Des gestes probablement incorporés mais que le cadre de l'instruction au sosie permet de mettre en lumière. Ce protocole répond aux préoccupations de Julie, qui fait alors des choix, notamment entre continuer son travail administratif et gérer une situation de classe perturbée. Ces choix en disent long sur l'épaisseur du métier de la direction et nous voyons avec d'autres sujets qu'ils ne sont pas assumés de la même manière dans toutes les écoles.

Mais d'abord, regardons le cas de Véronique, qui explique à son sosie que chaque matin où elle est déchargée, elle fait le tour des classes à 8h30, avant d'aller à son bureau, pour voir s'il n'y a pas de problèmes. Son souci de ne pas laisser des conflits grossir dans une classe, son souci «que l'école tourne bien» la pousse à prendre, chaque matin, plusieurs minutes pour gérer d'éventuels problèmes de comportement. Elle explique à son sosie :

Véronique: Il y a beaucoup de gestions de conflits qui ressortent à ce moment-là de la classe. C'est le moment où l'enseignante en profite pour interpeller officiellement sur un conflit qui s'est passé, ou un problème de comportement... quelque chose comme ça.

Chercheur: Donc quoi? Je tape à la porte de la classe et...

Véronique: Tu tapes et tu rentres...

Chercheur : Et je dis...

Véronique : Tu vas directement au bureau de l'enseignante. Si elle n'a rien à dire tu repars directement. Par contre si elle veut profiter de ta présence pour parler ensemble d'un problème, que l'enseignante estime que ça doit être traité collectivement, alors on fait ça à deux...

Chercheur : Parce que c'est à moi de régler les conflits ?

Véronique : Ah oui oui... ça c'est ton rôle premier pour les élèves, pour les parents mais aussi pour les enseignants.

Chercheur : Alors moi je fais quoi ?

Véronique : Alors deux possibilités : soit l'enseignante veut en parler devant la classe en ta présence alors tu restes. C'est généralement quand ça prend de grosses proportions. Soit c'est un conflit entre deux élèves et l'enseignante te demande de discuter avec les deux élèves à ce moment c'est sur le temps de récréation.

Chercheur : Et ce sera à moi de...

Véronique : De faire en sorte que ça se passe bien. Il y a un système de sanctions et de permis à points. Ton rôle c'est d'écouter les élèves et de cerner l'origine du conflit pour éviter que ça recommence.

Véronique investit son sosie d'une mission explicitement importante, pour tous les acteurs de l'école : gérer les problèmes entre élèves, de comportement, de discipline... Et pour que rien ne lui échappe, elle lui demande de faire le tour des classes. Son intention à ce moment n'est pas tant de régler le conflit que d'en être informée. Nous y reviendrons plus loin, mais la préoccupation d'être au courant de chaque foyer de conflit dans une école est très forte chez les directrices et directeurs. La gestion de ces potentiels conflits est donc différée à la récréation.

Véronique : À la récré, c'est le moment où tu reçois des élèves pour désamorcer des conflits. Les élèves viennent dans ton bureau.

Chercheur : Ah ils savent ?

Véronique : Ils savent et ils viennent. Ils tapent, tu leur dis de s'asseoir sur les deux chaises en face et ils prennent la parole chacun leur tour pour officiellement t'informer de ce qui s'est passé, avec leurs propres mots. Tu leur donnes la parole, chacun va expliquer ce qui s'est passé de A à Z. Une fois que tu as entendu les deux versions, tu « tiens ton rôle ». Tu les mets d'abord d'accord sur les deux versions. Des fois tu peux avoir besoin d'un témoin supplémentaire aussi... et généralement tu arrives à identifier ce qui s'est vraiment passé, pourquoi... Ensuite tu prends un temps pour en discuter avec l'enseignante, généralement sur le temps de midi. Notamment sur les suites à donner.

*Quand un élève est puni par son enseignante et qu'elle estime qu'il ne doit plus être dans sa classe, c'est dans une autre classe qu'il va.*

Chercheur : D'accord donc les élèves viennent dans mon bureau à la récré pour s'expliquer sur des conflits ?

Véronique : Aller dans le bureau de la directrice ça doit pas être source d'angoisse, tu es là pour entendre aussi.

Comme sa collègue Julie, Véronique montre que cet aspect du métier fait partie du rôle de la direction. Mais elle ne gère généralement pas le problème pendant le temps de classe, elle diffère à la récréation. Cela peut arriver « de manière très exceptionnelle comme un élève qui tente de s'échapper... » mais elle se refuse à prendre un élève puni dans son bureau comme le fait sa collègue. Elle le dit au sosie :

Chercheur : Et ça peut arriver qu'un élève soit puni dans mon bureau ?

Véronique : Non, puni dans le bureau non.

Chercheur : D'accord.

Véronique : Quand un élève est puni par son enseignante et qu'elle estime qu'il ne doit plus être dans sa classe, c'est dans une autre classe qu'il va.

C'est aussi le choix d'Omar. Ce dernier explique à son sosie qu'il lui arrive souvent de régler des problèmes de bagarre, de disputes... qui ont eu lieu à l'extérieur de l'école, lors de la récréation ou du temps cantine. Mais il pose comme préalable, à l'inverse de Julie, de ne pas accepter un élève puni dans son bureau.

Omar : Alors, les élèves qui te sont envoyés d'une autre classe directement au bureau en disant : « Ils ont fait ceci ou cela » ; tu prends pas !

Chercheur : C'est-à-dire ?

Omar : Tu traites pas. Tu demandes de retourner dans sa classe et tu dis que tu en discuteras avec l'enseignant concerné à la récréation ou à 11 h 30. Tu traites pas un problème de discipline qui t'es présenté soit par le puni qui va t'expliquer ce qu'il a fait ou qu'il a pas fait, soit par les facteurs qui vont t'expliquer ce qu'il a fait ou ce qu'il a pas fait ! On s'appuie pas sur les propos des élèves.

Chercheur : D'accord.

Omar : De moins en moins tu es là pour aboyer sur commande sur un élève. Du moins tu aboies pas sans avoir entendu ce que dit l'enseignant.

Chercheur : Mais y'a des collègues qui m'envoient des élèves pour que je les gronde ?

Omar : Oui mais tu renvoies... c'est un travail de sape !

Chercheur : Mais je gère pas le problème ?

Omar : Si mais après... à la récré tu vas pouvoir t'entretenir avec le collègue. Il va venir te voir « lui il a fait ça » L'urgence c'est les bagarres, les insultes, les menaces... il faut traiter. Mais à la récré, même si ça déborde, c'est à la récré.

Avec le cas d'Omar, nous voyons poindre un aspect générique du travail de direction qui se situe du côté de la gestion des situations conflictuelles dans une école, à distinguer des comportements singuliers d'élèves perturbateurs. Pour cela Omar renvoie le règlement de la situation conflictuelle à la récréation. Il explique alors au sosie son mode opératoire en détail. Petit à petit «son» mode opératoire, exprimé en tutoiement («tu fais ci, tu fais ça»), devient un geste générique de métier où le «on» remplace le «tu»: «On s'appuie pas sur les propos des élèves.» Ce directeur d'une grosse école en REP + prend le groupe d'élèves qui se sont battus, et il les installe devant son bureau. Il les fait rentrer un par un et écoute toutes les versions. Ensuite il fait revenir tout le monde et précise son objectif pragmatique au sosie: «et alors tu dois avoir la réalité de ce qui s'est passé, et tout doit rentrer dans l'ordre». Cet objectif cache une préoccupation forte, être au courant des bagarres et autres conflits entre élèves, qui sera explicitement dit lors de temps collectifs. On a là un rôle de la direction qui s'apparenterait à celui d'un CPE dans le secondaire. Nous y revenons plus loin, mais avant, notons que les préoccupations sont toutes autres en maternelle. C'est ce que montre l'instruction au sosie d'Amélie qui dit à son sosie :

Envoyer un élève dans mon bureau? En général les collègues le font pas trop car ils savent que j'aime pas trop. Tenir le rôle de cerbère c'est pas mon truc. Je préfère discuter avec un gamin quitte à aller discuter avec lui dans un coin de la classe que d'être puni dans le bureau. C'est très exceptionnel et toi tu es là pour remettre le cadre à ce moment mais c'est rare. C'est pas un truc que j'aime et j'ai l'impression que les autres collègues non plus. Par contre tu peux avoir dans ton bureau les jours de décharge un élève malade.

## *De moins en moins tu es là pour aboyer sur commande sur un élève.*

Amélie explique aussi au sosie qu'il devra appeler les parents, s'occuper de l'enfant, l'allonger sur un matelas, le nettoyer s'il a vomi... d'autres préoccupations qu'Omar, Julie ou Véronique qui sont liées au contexte de l'école maternelle. Pour autant on retrouve ces soucis professionnels : être au courant d'une situation particulière, être en capacité d'en parler avec un parent, mettre les élèves en sécurité... tout un panel de préoccupations qui décentrent l'activité de direction des tâches administratives. Ces préoccupations, l'importance qu'elles ont dans la définition du bon travail de direction, sont ici apparues de manière un peu floues dans les instructions au sosie. Le chercheur ne peut que pousser l'instructeur ou l'institutrice à verbaliser ses actions et ne peut qu'interpréter ses paroles. Mais lors des retours au collectif élargi associé à la recherche, plusieurs directrices et directeurs visionnent les instructions au sosie d'Omar, de Julie... et replacent ces préoccupations dans une histoire partagée. Le rôle de la direction, les postures et gestes professionnels efficaces et efficaces, qui s'inscrivent dans une culture de métier, apparaissent alors plus clairement. D'autres manières de voir, d'autres situations... sont alors mises en commun et discutées collectivement :

Valentin: Moi je fais la même chose que Julie. Tu prends dans le bureau les élèves perturbateurs... et même aussi quand tu es en classe.

Vanessa: Oui c'est vrai.

Chercheur: Ah bon? Même quand tu es en classe.

Valentin: Oui.

Véronique: Oui et comme les enseignantes elles communiquent pas forcément sur le fait qu'elles t'en ont

déjà envoyé un tu peux te retrouver avec plusieurs!  
Moi j'ai 8 classes dans l'école tu imagines

Chercheur: Ah, ok!

Véronique: Oui et parfois tu as des facteurs d'une autre classe qui viennent te chercher car il se passe un truc grave dans une classe et toi tu dois y aller et laisser tes gamins. C'est ça aussi la réalité.

Omar: Moi ces histoires d'élèves, les collègues ils évitent de m'en envoyer quand je suis en classe... Ils me préservent je pense. Vu que je me plains tout le temps de la qualité de mon travail avec mes élèves déjà.

Vanessa: Oui au début on fait ça naturellement, on aide l'équipe mais après ça peut vite déborder et être envahissant.

Vanessa, Valentin, Omar, Véronique, Claire, Michelle... débattent alors de ce rôle implicite de la direction d'école qui pourtant apparaît chez chacun comme fondamental. La prescription est silencieuse sur cet aspect du métier. Mais le collectif se demande: qu'est-ce qui fait que dans certaines écoles, le directeur a un rôle à jouer auprès des élèves perturbateurs de l'école? D'où vient ce rôle? Est-il inscrit dans le référentiel? Dans la formation? Dans la culture d'école?... Dans l'histoire du métier? En tout état de cause, et quelle que soit la manière de s'y prendre expliquée par chacun des membres du chantier, cela répond à plusieurs préoccupations importantes pour la direction. Omar dira: «Faut que les élève se sentent en sécurité.» C'est selon lui une des missions de la direction et pour y répondre, l'enseignant·e chargé·e de direction se doit de s'impliquer dans les résolutions de conflits. Cause ou conséquence de cela: «Le directeur c'est la voix de la loi dans l'école, du respect des règles et des sanctions aussi» (Véronique). D'autant que, même si «chaque enseignant est susceptible de recevoir un élève perturbateur dans sa classe, c'est pas forcément le directeur»

(Michelle), le directeur «a le temps de le faire quand on est déchargé» (Valentin). C'est techniquement vrai mais «ça bouffe du temps de décharge» (Omar).

*Tu prends dans le bureau les élèves perturbateurs... et même aussi quand tu es en classe.*

Or nous l'avons vu dans la première partie de ce livre, le «malaise de la direction» se caractérise aussi par une charge de travail importante. Les tâches administratives sont nombreuses et les jours de décharge déjà bien remplis pour la directrice ou le directeur. Pour autant, de s'occuper de gérer les conflits entre élèves Omar dira: «Au moins tu es au courant de ce qui se passe, des problèmes dans l'école avec les élèves.» Cela répond à une préoccupation forte pour celui qui est en prise direct avec les parents d'élèves de savoir les tenants et aboutissants d'une bagarre entre élèves. «J'ai horreur d'être pris à défaut au portail par un parent parce qu'il y a eu une bagarre ou des insultes entre élèves et toi tu as pas l'info ou les mauvaises infos» (Omar). Il a existé un débat entre directrices et directeurs sur ce point, sur le rôle à tenir face à des élèves perturbateurs ou en conflit. La controverse qui a lieu entre les membres du collectif associé sur ce thème révèle une controverse professionnelle et renvoie à des pratiques différentes. Par exemple Michelle et Vanessa expliquent que le directeur peut très bien différer la discussion avec un parent énervé et n'est pas obligé de s'impliquer dans toutes situations problématiques de l'école, sous peine d'y consacrer trop de temps. Omar rétorque que «oui, mais ça gagne du temps de gérer les problèmes à chaud... et puis sur quel temps après?». La discussion sur la gestion des élèves à problèmes ou des problèmes entre élèves par le directeur ou la directrice dévie sur le type de relation que ces dernières doivent



avoir avec les parents, sur la nécessité ou non de différer les discussions avec les parents, de la posture à adopter au portail... Nous avons là autant de situations professionnelles, de gestes à mettre en place, de sens à mettre dans l'activité qui font le travail de direction mais qui sont absents de la prescription, des BO (bulletins officiels) à la formation. Une prescription qui ignore ce qui se joue vraiment dans le réel. D'autant que dans le cadre méthodologique qui est le nôtre, les participant·es au chantier peuvent rapatrier dans la controverse des préoccupations tournées vers soi, vers son confort au travail, vers la préservation de sa santé. En effet, que le directeur ou la directrice gère en personne une situation conflictuelle dans son école renvoie bien entendu à des préoccupations tournées vers l'école et son fonctionnement, vers l'élève et sa sécurité... mais aussi vers des soucis d'économie d'énergie, de temps, de stress... qui guident les choix de ces directrices et directeurs. Des choix faits au regard de ce que chacun définit comme du bon travail partagé avec les autres au sein du chantier travail direction.

#### *GÉRER L'ÉCOLE EN CAS D'ABSENCE D'UN ENSEIGNANT*

Souvent les instructions au sosie commencent en abordant le problème de collègue absent·e et par la manière dont la directrice ou le directeur gèrent cette perturbation. En effet, pour que le sosie puisse remplacer un·e enseignant·e en charge de direction, il doit accepter que sa journée de travail commence bien avant 8h30. Et même bien avant son arrivée à l'école, spécialement les jours où il apprend qu'un·e collègue de l'école sera absent·e. C'est que nous apprend par exemple Amélie qui dit à son sosie :

Amélie : Alors si y'a un prof absent, faut que l'inspection soit prévenue avant 8h20... sinon pchit... c'est foutu tu as pas de remplaçant et ça tu le sais. Donc en fait tu demandes aux collègues de t'envoyer un

texto le matin par contre c'est à eux d'envoyer le mail à l'IEN.

*Pour moi c'est logique, si y'a quelqu'un d'absent c'est qu'on veut un remplaçant.*

Chercheur : Le matin tôt ?

Amélie : Oui en général entre 7 heures et 7h30 genre «je suis malade» ou «le petit est malade»...

Chercheur : Je réponds au texto ?

Amélie : Oui tu dis : «Je te laisse faire le mail à l'IEN... tiens moi au courant dans la journée... bisés»... tu mets un mot sympa aussi. Donc les collègues ils envoient le mail et toi arrivé à l'école tu refais un petit mail à l'inspection en disant : «M. ou Mme Machin nous a prévenu de son absence, je me permets de vous en avertir à nouveau...» Mais tu mets pas que tu veux un remplaçant... pour moi c'est logique, si y'a quelqu'un d'absent c'est qu'on veut un remplaçant.

Pour Amélie, la tâche qui attend le sosie s'arrête là : s'assurer que l'information de l'absence du collègue est bien transmise à l'administration. Pour d'autres directeur-rices, la tâche instruite au sosie sera plus complexe. C'est le cas pour Omar qui explique à son remplaçant ce qu'il devra faire, dès 7h30 s'il reçoit un message d'un·e collègue absent·e, tout en roulant vers l'école :

Omar : Et là tu essayes de contacter la circo pour essayer d'avoir quelqu'un, une secrétaire<sup>1</sup> ou l'inspectrice...

Chercheur : En roulant ?

Omar : (rires)... Avec le haut-parleur quand même hein !

Omar insiste sur cette mission qu'il confie à son sosie et dont nous percevons le but au fur et à mesure de

---

1. Il s'agit ici de la secrétaire de l'inspection.

l'entretien : arriver à obtenir un remplaçant. Cela est lié au contexte de sa circonscription :

Omar : C'est premier arrivé premier servi.

Chercheur : Donc j'ai intérêt à appeler tôt ?

Omar : Oui ! à partir de 7h45. Et si ça répond pas tu appelles constamment jusqu'à ce que ça décroche. En général l'inspectrice elle arrive avant la secrétaire et à ce moment tu essayes de savoir si y'aura un remplaçant ou pas. Après tu peux arriver à l'école en sachant et tu peux écrire sur le tableau à l'entrée et dans la salle des maîtres : un tel absent... et tu sais si tu peux écrire à côté « sera remplacé » ou « sera pas remplacé ».

Le but pour le sosie d'Omar c'est d'avoir un remplaçant. Mais à minima, le plus important semble d'abord d'avoir l'information : le collègue sera-t-il remplacé ou non ?

Omar : Et s'ils te disent au téléphone qu'ils savent pas à l'inspection, ben tu demandes à partir de quand il pourront savoir ? Si tu as l'info comme quoi y'a pas de remplaçant c'est réglé. Mais si on te dit pas tu rappelles régulièrement pour redemander...

*@ Si tu as l'info comme quoi y'a pas de remplaçant c'est réglé. Mais si on te dit pas tu rappelles régulièrement pour redemander.*

Chercheur : Jusqu'à 8h30 ?

Omar : Un peu avant... et si à 8h15 tu sais pas, tu te fais insistant et tu dis que tu veux savoir.

Chercheur : Parce que en tant que directeur j'ai intérêt à avoir un remplaçant ?

Omar : Ben tu as intérêt à avoir une réponse claire. C'est pas forcément possible. On est une école (*i.e* en REP +) où y'a vingt-quatre élèves par classes dont ça fait des classes nombreuses si faut répartir tout le monde.

La mission confiée au sosie est en deux temps : obtenir l'information concernant l'obtention d'un·e remplaçant·e et, le cas échéant, organiser l'école en l'absence d'un professeur. Et s'il faut répartir les élèves, commence pour ce directeur un autre travail complexe et révélateur de compétences professionnelles. Dans son école, l'équipe a mis en place des «listes de répartition» pour palier à l'urgence. Mais ce n'est pas un outil toujours pertinent car tous les élèves ne restent pas à l'école si un·e enseignant·e est absent·e. Le travail de ce directeur devient alors «de répartir les élèves de manière équitable... si tu vois qu'il y en a cinq dans une classe et zéro dans l'autre ben tu ajustes la liste de répartition». La tâche se complexifie avec les élèves qui mangent ou non à la cantine, ceux qui ont un PAI... une tâche non prévue dans le planning du sosie mais dont il devra s'acquitter si un·e collègue est absent·e le jour où il remplace le directeur.

Julie aussi explique à son sosie comment s'y prendre en cas d'enseignant·e absent·e. Pour elle aussi cela commence tôt le matin. Elle n'a pas la même préoccupation qu'Omar de mettre la pression à l'inspection pour savoir si l'enseignant absent sera remplacé. Pour autant elle dit au sosie :

Julie : Et pour avoir un remplaçant, faut bien appeler l'inspection à 8 heures moins 5, pour être la première.

Chercheur : Donc le collègue m'appelle sur mon portable mais après c'est moi qui appelle l'inspection ?

Julie : Ouais. Le coup de téléphone ou le texto, tu peux le recevoir à 7 heure le matin. Mais tu attends 8 heures moins 5. Tu fais ton train-train le matin chez toi et à 8 heures moins 5 tu appelles avec ton portable dans la voiture l'inspection.

Chercheur : J'ai un kit mains libres ?

Julie : (rires)... pas toujours.

Nous observons la même anecdote soulevée par l'institutrice qui demande à son sosie de téléphoner à l'inspection sur le chemin de l'école, tout en conduisant. Omar et Julie n'ont pas révélé cette information au chercheur pour qu'elle passe inaperçue, mais souhaitent signifier ainsi à quel point leur tâche de direction envahit leur vie privée et comment l'urgence à gérer cette situation peut impliquer des prises de risques. Pour Julie dans sa circonscription, en règle générale, c'est la secrétaire de l'inspection qui va rappeler l'école pour dire «S'il y a quelqu'un ou s'il n'y a personne». Elle n'exprime pas la même difficulté qu'Omar mais elle aussi va devoir organiser l'école si l'inspection ne fournit pas de remplaçant·e. Cela commence par avertir les autres collègues de l'école de la situation :

Julie : Il faut aussi que tu préviennes les autres collègues de l'école.

Chercheur : Alors comment je communique avec eux ?

Julie : Ben tu leur envoies un texto d'abord. Tu envoies un texto si c'est pas remplacé et tu dis «tel collègue sera absent aujourd'hui pas remplacé». Au moins les collègues savent qu'il y aura des répartitions.

Ensuite, comme l'a fait Omar, Julie explique à son sosie qu'il aura des tâches à faire pour que l'école tourne malgré une absence non remplacée : répartir les élèves, aller au portail informer les parents, leur demander si c'est possible de les garder à la maison... C'est la direction qui s'occupe de ça dans les écoles de Julie et Omar. Pour Vanessa c'est différent. Dans son école, les enseignant·es se sont mis·es d'accord :

Si quelqu'un sait qu'il va être absent, il appelle l'école à 7h30. Il y a toujours quelqu'un, le concierge, une ATSEM ou moi.

Elle explique au sosie que c'est généralement l'ATSEM de la classe dont l'enseignant·e est absent·e qui s'occupe de prévenir les parents. En début d'année, les

parents d'élèves ont rempli une fiche de renseignements sur laquelle était demandé : «En cas d'absence de l'enseignant de votre enfant, voulez vous être prévenu?» Et c'est l'ATSEM qui prévient les parents. Ces derniers savent que l'enseignant·e est absent·e et «ils savent aussi qu'en maternelle on a rarement de remplaçant et ils jouent le jeu... avec la nounou, un grand-parent...». La tâche de la direction semble moins difficile dans cette école à ce moment. Mais nous apprenons plus loin dans l'entretien que le problème n'est que repoussé si au cours de la journée, l'administration finit par fournir un·e remplaçant·e puisqu'à ce moment-là, Vanessa dit au sosie : «Tu appelles à ce moment les parents dont les enfants ne sont pas venus pour leur expliquer.»

### *Au moins les collègues savent qu'il y aura des répartitions.*

Selon les écoles, les réalités sont différentes. Elles dépendent beaucoup de la circonscription, de ses moyens, de l'efficacité des protocoles mis en œuvre localement; «le fonctionnement du directeur dépend vachement de la circo» résume Claire... Cette question et les dilemmes professionnels qui en découlent ont été discutés lors d'un stage syndical au sein du collectif élargi associé à la recherche. Nous avons pu distinguer deux types de discours. Certain·es, comme Julie ou Valentin, déclarent coller leurs pratiques au plus près de celles prescrites par la circonscription : «La circo nous demande de...» (Valentin) ou «l'inspectrice nous a demandé que...» (Julie). D'autres demandent au sosie d'aller à l'encontre du travail prescrit par l'inspection concernant la gestion d'un·e enseignant·e absent·e. «Mais tu peux pas faire ça», conseille Amélie à son sosie, lui intimant de ne pas respecter une consigne de la circonscription. En définitive, chez chaque directrice ou directeur, il y a une part de respect de la demande

institutionnelle et une part de travail réel qui n'en tient pas compte, voire qui s'y oppose, pour faire un travail efficace et efficient, pour faire un «usage de soi» économe. D'autant plus économe que leur travail se situe en dehors de l'école, débutant parfois tôt le matin. Et lorsque le collectif associé à la recherche s'empare de ce temps de travail qui empiète sur le temps personnel, des critiques sur la charge de travail apparaissent : «l'inspectrice te demande de prévenir la circo d'une absence avant 8 heures... mais d'abord, on travaille pas avant 8h20, et ensuite, quel intérêt si on nous donne pas de remplaçant?». Une exigence donc qui dépasse le cadre de leur travail réglementaire mais que les directrices et directeurs assument car il répond à plusieurs préoccupations professionnelles : «Pour que l'école tourne» ou parce que «faut que tu sois débarrassé de ça avant d'aller en classe». Ils et elles font un travail qui est mal prescrit, qui déborde sur leur vie personnelle... et qui est d'autant plus contrarié qu'ils et elles attendent en retour que l'administration soit «de leur côté», qu'elle leur permette *a minima* de savoir si oui ou non l'enseignant·e sera remplacé·e. Se joue alors un jeu à trois : le ou la collègue absent·e, l'administration et la direction. Parfois ce trio est imposé par des règles de fonctionnement de circonscription, parfois il est le fruit de règles locales, voire de l'expérience propre de la directrice et du directeur :

Céline : Moi sur les coups de fils des collègues le matin pour me prévenir des absences, j'ai demandé de prévenir directement l'inspection parce que ça m'est arrivé de pas avoir le message. Si je suis sous la douche par exemple, et je sais pas forcément que le collègue il est absent.

Vanessa : Ah moi je demande que ça passe par moi

Julie : Moi aussi mais c'est parce que parfois je voyais arriver des brigades et j'étais même pas au courant...

Céline : oui je dis aux collègues de m'envoyer un SMS mais d'abord ils préviennent la circo.

*Oui mais nous on a une circo tellement efficace qu'on sait jamais si on a une brigade alors moi je harcèle au téléphone pour inciter à avoir une brigade.*

Amélie : Mais on a une circo qui nous oblige à envoyer un mail...

Véronique : Oui un mail *avant* 8 heures !

Amélie : Voilà... alors je demande aux collègues de faire un mail parce que si je suis dans la voiture avec mes gamins ben heu... alors maintenant chaque collègue envoie un mail à la circo et un texto... et souvent je réponds au texto : « Et tu as pensé à envoyer le mail à la circo ? » [rires].

Vanessa : Oui mais nous on a une circo tellement efficace qu'on sait jamais si on a une brigade alors moi je harcèle au téléphone pour inciter à avoir une brigade

Chercheur : Ah c'est un mail que vous envoyez mais faut doubler d'un coup de téléphone ?

En chœur : Ah oui !

Claire : Oui et nous il y a des jours où il y a personne alors il faut téléphoner à 8 heures, à 8 h 10, à 8 heures et quart...

Omar : Nous, il y a un fonctionnement qui a été choisi par la circo et qui est de « laisser planer le doute »... donc il y a jamais de réponse ferme genre « c'est bon vous avez quelqu'un ! »... c'est des « en principe vous aurez quelqu'un... il devrait y avoir quelqu'un... normalement c'est bon... » mais rien de sûr.

Valentin : Nous dans notre circo on nous a demandé que seul le directeur demande un remplaçant.

Chercheur : Toi aussi Julie alors ? Vous êtes dans la même circo...



Julie: Oui et c'est l'inspectrice qui nous a demandé que ça passe par le directeur. C'est plus institutionnel.

Au-delà des manières de s'organiser, ces échanges nous permettent de mettre la lumière sur la multitude des préoccupations qui guident l'activité des collègues en charge de la direction. Et ce qui rend le travail inconfortable à ce moment-là, chez chaque directrice ou directeur, c'est l'incertitude. Le laps de temps durant lequel on ne sait pas si le ou la collègue va être remplacé·e ou non est une zone d'inconfort professionnel.

Katia: Moi j'essaye de savoir pour un remplaçant car on est trois classes à presque trente alors quand on a quelqu'un d'absent et pas de remplaçant on monte vite à quarante dans les classes.

Véronique: Moi je veux pouvoir dire aux parents au portail s'il y a quelqu'un ou pas! L'IEN a tenté de nous imposer un mail type et un protocole mais on est quand même obligés d'appeler car on veut savoir.

Vanessa: Si on développe ces stratégies c'est parce que on est pas sûr et on sait pas...

Omar: Nous le processus c'est le collègue il envoie un mail et après c'est moi qui harcèle l'inspection...

Et lorsque les directrices et directeurs savent qu'un·e collègue n'est pas remplacé·e, une course contre la montre est engagée pour que les parents puissent être prévenus, et essayer autant que faire se peut qu'ils gardent leurs enfants à la maison. Cela permet d'éviter des classes surchargées. Pour cela, dans certaines écoles, des chaînes de SMS sont organisées par la direction avec les parents. Un dispositif efficace, qui permet de répondre aux préoccupations que nous venons de voir... mais qui suscite la dispute lors de retours au collectif:

Claire: Et aussi on envoie un SMS aux parents délégués pour qu'ils informent un maximum de parents que l'enseignante est absente... ils ont une chaîne et ils contactent un maximum de parents.

## *Je préfère avoir 40 gamins dans les classes que de filer mon numéro perso à des parents.*

Omar : Mais si finalement il y a un remplaçant ?

Claire : Ben on renvoie un SMS en disant « finalement la maitresse sera remplacée » et les parents refont la chaîne. Mais on prend pas trop de risques car les trois-quarts du temps il n'y a personne et les parents en ont marre... et les collègues aussi

Julie : Nous aussi on envoie un SMS mais la secrétaire de circo chez nous elle est capable de nous dire s'il y a quelqu'un...

## *Je veux pouvoir dire aux parents au portail si y'a quelqu'un ou pas.*

Claire : C'est sûr ça dépend des circos...

Julie : Mais on envoie un SMS que si c'est sûr qu'on est pas remplacé.

Vanessa : Mais avec quel téléphone tu envoies le SMS ? à tous les parents ?

Julie : Non nous que les parents délégués...

Claire : C'est les parents délégués ils ont mon numéro personnel et après ils envoient aux parents dont ils ont le numéro.

Katia : Moi je comprends pas ! Donner son numéro personnel à des parents d'élèves ça non ! Pour moi c'est une ligne infranchissable. Je préfère avoir quarante gamins dans les classes que de filer mon numéro perso à des parents.

Claire : Oui je sais mais moi j'ai lâché sur ce côté-là sinon c'était intenable.

La dispute qui s'en suit au sein du chantier travail permet de faire vivre entre professionnel·les des débats de norme, de valeurs, de métier... dans une profession où les travailleur·euses sont trop isolé·es. Ici, il s'agira

de savoir si un directeur ou une directrice doit donner son numéro personnel à des parents d'élèves. Efficace sur certains points de vue, risqué sur d'autres... nous ne tranchons jamais, le débat n'est jamais clôt définitivement. Au contraire, nous souhaitons que les débats de métier restent ouverts, vivants, qu'ils permettent à chacun·e de rompre avec l'isolement, à une profession de construire des gestes selon ses propres critères et à un métier de se renforcer.

#### **TRAITER PLUSIEURS INFORMATIONS**

Recevoir, répertorier, traiter, classer... des informations, cela représente la majeure partie des tâches de direction. Les types d'informations sont très diverses, envoyés par l'administration, donnés par les parents au portail, par les collègues devant la machine à café... Le chantier travail a tenté de révéler ce qui se joue dans le travail réel à ce moment-là. Comment les directrices et directeurs traitent ces informations, comment ils ou elles les priorisent, comment ils ou elles s'assurent de ne pas en oublier... et quel est pour elles et eux le coût de ces tâches trop souvent contrariées.

Se regardant sur la vidéo, Omar met le doigt sur ces activités intenses, chronophages et toujours «ni faites à faire» :

En fait la journée tu es disponible pour tout le monde et tu réponds aux sollicitations. Deux ou trois sollicitations... par enseignant on pourrait dire ça va mais à la fin ça fait quarante choses. Et quand on te demande plein de choses ça va plus. Là, le courrier que je rédige à l'IEN je le fais en discutant avec ma collègue à temps partiel pendant qu'il y en a une autre qui veut faire l'extraction edumooov et qui me demande plein de choses sur le LSU... Je commence à vriller là devant mon ordinateur.

Claire lui répond :

Tu es en train de faire un truc et tu es interrompu,

tu recommences et es encore interrompu... ça commence à devenir compliqué cette affaire.

Nous voyons alors poindre une source de stress et de potentielles atteintes à la santé du travailleur.

Lorsque Katia instruit son sosie elle lui explique que, quand les élèves de l'école sont en classe, il peut désormais consacrer son temps à «faire ce qu'il y a à faire»: une multitude de petites tâches qui se sont accumulées le reste de la semaine et qu'il va falloir traiter :

Katia: Alors là c'est le moment où tu vas faire ton petit courrier à la mairie parce qu'ils ont toujours pas mis les plots... enfin c'est le moment où tu vas faire les choses qui sont pas urgentes mais qu'il faut faire

Chercheur: D'accord mais ça comment je le sais, c'est dans ma tête?

Katia: C'est dans ta tête

Chercheur: Ah bon toute la semaine je me dis: «Va falloir faire ça» et je retiens?

Katia: Voilà toute la semaine tu te dis: «Ça je vais le faire mardi, ça je vais le faire mardi...» Par contre, si il y a trop de choses à ce moment tu les notes.

Chercheur: Je les note où?

Katia: Alors soit sur un petit post-it... soit tu le mets sur le tableau (montre un tableau véléda dans le bureau) ou sur le smartphone.

Chercheur: Ah le téléphone?

Katia: Oui parce que quand c'est des trucs que tu penses à l'école ça va tu notes... mais quand c'est à la maison après tu oublies. Et le téléphone tu l'as tout le temps dans la poche.

La circulation des informations à traiter est cruciale. Toute la journée, toute la semaine, la directrice est sollicitée et elle accumule les choses à faire. Le premier souci du sosie est de comprendre comment il stocke ses informations: dans la tête, sur un tableau, un téléphone... ou comme Vanessa dans un agenda unique.

Cette dernière demande à son sosie, en arrivant à l'école, de regarder l'agenda. Notamment la case où durant la semaine elle a noté les choses à faire durant son jour de décharge «en espérant que la case ne déborde pas trop». Elle explique à son sosie :

Vanessa : Avant je gardais tout dans la tête mais c'est très polluant. Du coup maintenant je note tout. Et le fait de noter aussi tu le retiens.

Chercheur : Tout est dans ce cahier ?

Vanessa : Oui. Volontairement tout est dans le cahier et rien dans l'ordi. L'outil informatique qui est toujours connecté... fait qu'après tu vas avoir des choses à lire et à faire chez toi. Tu vois l'ordi c'est pratique, c'est connecté, tous ces outils sont connectés c'est super sauf qu'à la fin... tu sais plus où est la maison et où est l'école. Donc tu déroutes pas ta boîte mail pro sur ta boîte perso par exemple sinon tu es tout le temps à l'école en fait.

Chercheur : Mais ce cahier il reste dans le bureau ?

Vanessa : Il reste là et tu le renseignes au fur et à mesure. Dedans y'a l'agenda, avec toutes les dates de l'école, et cette petite partie «notes» où tu notes ce qu'il y a à faire.

Au-delà de la pertinence des outils utilisés par la directrice, qui répondent à des préoccupations qui lui sont propres, cet entretien donne à voir l'impact psychologique sur le sujet d'avoir en permanence son cerveau plein d'informations à traiter, de tâches à exécuter.

*L'ordi c'est pratique, c'est connecté, tous ces outils sont connectés c'est super sauf qu'à la fin... tu sais plus où est la maison et où est l'école.*

Vanessa se confie au sosie et lui dit ce qu'elle éprouve, lorsque «la case est pleine et ça déborde c'est stressant». Elle lui dit qu'à chaque fois qu'il a exécuté une tâche, il

doit la rayer du cahier et «ça soulage de voir que tu l'as fait». De la même manière, elle lui dit que s'il y a une information à donner à un·e enseignant·e, «tu la notes sur un post-it». Mais lorsque l'information est donnée, «tu jettes le post-it et c'est fini». Le soulagement lié au sentiment d'avoir exécuté une tâche est exprimé ici par Vanessa et plus loin par d'autres directeurs et directrices. À l'inverse, la frustration de n'avoir pas exécuté toutes les tâches prévues, le stress lié aux tâches laissées en suspens... pèsent sur la santé psychique des sujets. Et cette mécanique «tâche à faire/tâche effectuée» ne s'arrête jamais. Le travail de Vanessa ressemble à ces vases que l'on vide et qui se remplissent aussitôt. Vanessa alterne entre le stress généré par la tâche à faire et la satisfaction de voir la tâche accomplie... et ainsi de suite. C'est aussi ce que dira Omar à son sosie :

C'est surtout pour te les sortir de la tête ! Tu vois, c'est dégager le souvenir de ce que tu dois faire... c'est épuisant sinon d'avoir toujours à penser à des trucs à faire. Tu l'écris pour plus y penser.

Ces confidences ouvrent des discussions sur la nature des outils utilisés pour noter les informations, s'assurer qu'elles sont faites, se les «sortir de la tête».

Chercheur : Je l'ai plus en tête mais il est noté... ou dans ce cahier, ou dans l'ordi ou dans le téléphone ?

Omar : Alors dans le cahier c'est pour traiter rapide. C'est plutôt dans l'ordi.

Omar montre son ordinateur au sosie. Il lui explique son système de code couleurs sur l'agenda informatique lui permettant de savoir si une tâche est faite, à faire, urgente, à différer...

Omar : quand un truc est fait tu mets en rouge. Tu fais ton clic droit, calendrier et tu as l'onglet fait voilà... Tu passes en orange et les choses que tu as pas faites tu vois tu les vois... Mais bon... Et tu peux déplacer... et c'est très facile de voir ce que tu as pas fait

Chercheur : Et ce que j'ai pas fait ?

Omar : Tu le bascules à un autre jour... jusqu'au jour où tu as plus le choix de le faire (rires). Y'a les dates butoir et ça faut le noter. Quand tu as un mail avec une date butoir tu la notes. Et en plus si ton inspecteur il t'appelle pour te demander un truc 3 semaines avant la date butoir, ce qu'ils hésitent pas à faire, ben tu leur rappelles qu'il y a une date butoir !

La discussion sur les outils des directrices et directeurs est importante pour comprendre le travail de ces dernier·es. Le travailleur ou la travailleuse se définit par l'usage fait de ses outils tout autant qu'il ou elle les définit dans leur usage. Le travailleur ou la travailleuse éprouve l'outil, le met à sa main, le façonne pour le rendre plus efficace et plus efficient... et ce faisant l'outil façonne travailleuse et travailleur. Ordinateurs, agendas, smartphones, post-it, tableaux... chacun·e dans ce chantier de recherche a pu confronter la pertinence de ses outils à ceux des autres. Un exercice indispensable pour renforcer une profession et lui permettre de retrouver du pouvoir d'agir.

Mais les discussions sur les outils nous ont amené à un autre dilemme de métier : respecter ou non une date butoir imposée par l'administration. En effet souvent les directeurs et les directrices reçoivent de leur hiérarchie, en même temps que la tâche à effectuer, une date avant laquelle retourner le document dûment rempli. Le rapport à cette date butoir a fait débat au sein du chantier.

Katia : Ah oui, ne pas anticiper la demande institutionnelle. Moi ça m'agace quand par exemple on nous dit «le compte rendu du conseil d'école faut le rendre avant vendredi» et le jeudi soir tu reçois un coup de fil de la secrétaire d'inspection qui te dit : «Je l'ai toujours pas reçu»...

Omar : Oui ou les dossiers 6<sup>e</sup> à rendre officiellement la semaine de retour des vacances d'avril, date officielle,

mais l'inspectrice nous demande pour la semaine avant les vacances.

*On nous dit «le compte rendu du conseil d'école faut le rendre avant vendredi» et le jeudi soir tu reçois un coup de fil de la secrétaire d'inspection qui te dit.*

Cette question du respect de la date butoir, vue par certain-es comme un outil de rébellion face à l'administration et à ses exigences, sera aussi discutée dans les débats que nous avons menés sur la gestion du conseil des maîtres. Dans cet ouvrage nous y revenons plus en détail (p. 98).

Les informations dont nous parlons depuis le début de ce chapitre sont celles émanant de l'administration. Avec ou sans dates butoir, elles prescrivent à la direction tout un tas de choses à faire. Mais ces prescriptions peuvent aussi émaner d'ailleurs: des collègues ou des parents d'élèves. Au-delà des demandes institutionnelles, le directeur ou la directrice est confronté à toutes les informations qui circulent dans l'école. Comme le dit un directeur durant le chantier: «Chaque prof, il connaît ses élèves à problème dans sa classe... mais toi tu vois tu connais tous les élèves à problèmes de l'école!» (Valentin). Et dès son arrivée à l'école, dès le matin, l'enseignant-e en charge de la direction est sollicité-e par ses collègues:

Le rituel du café pour moi c'est un moment important avec les collègues le matin. Tu vas direct à la salle des maîtres, si tu arrives le premier tu fais le café. C'est un moment important d'échange avec les collègues car c'est un des rares moments où on arrive à se voir, et où j'arrive à accorder du temps à chacune d'entre elles car elles ont toujours des infos à me faire passer: des petits travaux de maintenance à faire, des petits soucis... ce matin l'imprimante par exemple. Le



matin c'est le moment où j'arrive à les voir individuellement car elles arrivent au compte-goutte, dit Véronique à son sosie.

Elle lui explique plus loin de quel type d'information il s'agit et comment il doit les traiter :

Véronique : Ca peut-être des infos concernant un élève en particulier, de l'absentéisme... ça peut-être comme aujourd'hui un élève dont le dossier MDPH est toujours pas traité et il est en grande souffrance, ça peut-être des petits travaux de maintenance, de chauffage dans les classes, de bus...

Chercheur : Comment je vais retenir ces infos ?

Véronique : La plupart tu le sais déjà car c'est des infos qui reviennent régulièrement. Souvent tu as déjà traité et relancé... moi je note rien.

Chercheur : D'accord donc quand je suis dans la salle des maîtres, j'ai rien pour noter ?

Véronique : Non, tu as tout dans la tête... un cerveau disponible énorme (rires)

Mais après avoir reçu des tâches à faire de la part de ses collègues, Véronique peut aussi être sollicitée par des parents. En effet, tous les matins, après avoir échangé avec ses collègues, elle sort devant l'école :

Véronique : Toi tu gardes toujours dix minutes aussi avant 8h20 pour fumer ta clope, c'est ton moment à toi.

Chercheur : Tout seul ?

Véronique : Oui car tu es seul à fumer dans l'école. Par contre à ce moment tu es devant l'école et tu as des parents qui peuvent te parler, te donner des infos sur un élève... tu retiens tout !

Chercheur : Ah d'accord...

Et les sollicitations des parents continuent ensuite au portail :

Véronique : Et après à 8h20 tu vas au portail. Tu n'es pas de service car on est assez mais tu vas au portail

quand même car il y a plein d'infos. Tu ouvres le portail et tu restes dans le prolongement du portail. Tu dis bonjour à tous les parents et tous les enfants. Alors là c'est le moment où tu es assailli d'infos de la part des parents.

Chercheur : Les parents me parlent au portail aussi ?

Véronique : Oui. Les trois-quarts c'est pas à retenir car c'est toujours les mêmes infos : « Il mange à la cantine aujourd'hui »... en général tu le sais déjà. Mais ça rassure certains parents de te le redire.

Chercheur : Et je réponds ?

Véronique : Oui, oui... avec le sourire. Après y'a aussi des infos importantes.

Chercheur : Comme ?

Véronique : Comme « Je viens chercher mon enfant à 15 heures car il a un rendez-vous chez un spécialiste »...

Chercheur : Et je fais quoi ?

Véronique : Ben ça fait partie des infos que tu stockes dans ta tête. Et quand les enfants sont en rang, tu vas voir la maîtresse pour lui donner l'info. L'information est transmise de ton cerveau à son cerveau.

*Tu n'es pas de service car on est assez  
mais tu vas au portail quand même car il  
y a plein d'infos.*

Collègues et parents sont aussi la source de prescriptions pour la direction, y compris les jours où Véronique n'est pas déchargée. Cette dernière déclare se rappeler de tout, mais sa collègue Amélie dit à son sosie qu'il peut avoir besoin de noter certaines informations :

Amélie : Les parents peuvent avoir des infos à faire passer. Si possible directement aux enseignants concernés hein mais ça peut arriver qu'ils te le disent à toi.

Chercheur : Alors ?

Amélie: Alors faut vérifier qu'ils l'aient dit aussi à l'enseignant...

Chercheur: D'accord...

Amélie: Après, il y a des parents qui peuvent venir te voir pour des certificats, pour des demandes un peu particulières... qui touchent plus la direction que l'enseignant. Alors soit tu te le notes dans ta tête, soit tu le notes sur le petit bout de papier.

Chercheur: Mais toi qu'est-ce que tu fais? Si moi je dois faire comme toi?

Amélie: Alors ça dépend de ce que c'est. Si c'est un truc qui paraît pas très important du genre «il mange à la cantine aujourd'hui» ou bien «c'est la mamie qui vient le chercher ce soir»... tu le notes pas. Par contre si c'est un certificat de radiation par exemple tu le notes pour ne pas oublier. Du coup tu as des papiers partout dans le bureau (montre le bureau).

[...]

Amélie: Si c'est pas ton jour de décharge et tu as pas de papier sur toi, tu laisses la classe à l'ATSEM deux minutes et tu viens noter dans le bureau.

Chercheur: Mais c'est moi qui estime ce qui est important?

Amélie: Oui

Chercheur: C'est mon seul arbitrage qui...

Amélie: Oui

[...]

Amélie: Il y a des infos que tu mets pas sur papier car tu aimes pas les voir transiter... tu sais pas qui va les lire

Chercheur: Comme quoi?

Amélie: Comme le divorce de parents ou des infos sur un élève. C'est le genre de truc en plus que tu gardes facilement en tête. Tu tries ce que tu écris sur un petit papier et ce que tu mets en charge mentale.

Il y a toujours plusieurs manières de faire, y compris pour une seule personne, qui dépendent du contexte, du type d'information, de l'urgence... pour réaliser la tâche. Pour ce faire l'expérience du travailleur fait ressource. Amélie comme Véronique trouvent dans leur expérience les ressorts pour agir. Une expérience propre faite d'incorporation de gestes de métier qui répondent à plusieurs préoccupations. Lorsque nous regardons le film de Véronique en collectif associé à la recherche, cette expérience se partage et se discute, ouvrant de nouveaux possibles :

Valentin (interrompt le film): Alors au portail c'est toujours le moment où je me dis «merde j'ai rien pris pour noter» et tout ce qu'on me dit au portail j'ai tendance à l'oublier

Claire: Moi j'ai toujours ça (elle montre un carnet) ou ça (elle montre son téléphone portable).

Vanessa: Oui notre capacité de stockage d'infos est limitée

*Alors au portail c'est toujours le moment où je me dis «merde j'ai rien pris pour noter» et tout ce qu'on me dit au portail j'ai tendance à l'oublier.*

Chercheur: Oui c'est sûr dans la vidéo, le matin y'a des collègues qui te parlent, au portail des parents qui te parlent... toi tu fais comment?

Valentin: J'ai un petit carnet sinon j'oublie.

Amélie: ...De tête

Claire: ...Ou le téléphone.

Vanessa: ... Moi j'ai un carnet

Omar: Ou des post-it.

Chercher: Mais Véronique, il y a des choses que tu dis au sosie «c'est pas la peine de noter».

Véronique : Oui... comme « si l'enfant il mange ou pas à la cantine »... ça tu le sais.

Vanessa : Ah mais des trucs comme ça au portail tu fais semblant de les noter (rires)... pour certains parents c'est rassurant. Pour eux c'est important de nous le dire mais voilà quoi...

Omar : Moi ça me gêne car je me dis « si ça se trouve c'est important comme info », « si ça se trouve j'ai raté quelque chose là » tu vois on sait jamais.

Véronique : Ouais, mais là dans la vidéo c'est toujours les mêmes parents quoi...

Omar : Ouais d'accord mais par principe je note tout... et en gros à 8h30 mon boulot c'est de partir voir mes collègues en courant donner les infos [rires].

Véronique : Mais moi aussi... sauf que j'ai pas noté.

Céline : Moi aussi sauf que j'ai un post-it pour chaque collègue.

Chercheur : Ah d'accord, tu as un post-it pour chaque enseignant ?

Claire : Moi aussi au fond car j'arrache la page du carnet après avoir noté et je la donne au collègue concerné par l'info.

Julie : On pourrait avoir une couleur de post-it par jour et par collègue ?

Cet extrait qui finit dans les rires et le brouhaha, témoigne de la nécessité pour les directrices et directeurs de réfléchir collectivement au meilleur outil pour ne pas oublier d'informations, trier ce qui est superflu et pouvoir le restituer rapidement aux collègues. Du temps collectif qui manque cruellement à la direction pour pouvoir constituer une profession en capacité de répondre aux exigences du réel. Nous le répétons, construire et améliorer ses outils est nécessaire pour le ou la travailleur·euse et nécessairement collectif. Ces débats de métier, ces controverses sur la pertinence et l'usage des outils, sont primordiaux pour une profession

soumise aux dérives managériales qui en brouillent le sens. Lorsque nous évoquions le malaise de la direction (p. 24) et lorsque nous appellerons à permettre aux directeur·rices de « bien travailler » (p. 130), c'est au regard de ces dilemmes de métier à faire vivre au sein d'une profession.

### *Ça bouffe sur ta vie perso.*

Au quotidien dans leur travail, les directrices et directeurs doivent résoudre ces dilemmes de métier. Comme nous l'avions vu avec les cas de Céline (p. 40), ils et elles font des choix, priorisent, décident, arbitrent... et prennent soin d'eux. Ces dernières préoccupations tournées vers le souci de durer au travail, d'être le moins impacté possible, sont déterminantes dans la résolution des dilemmes. Omar exprime ce souci lorsqu'il s'adresse à son sosie. Dans son bureau, il lui montre son ordinateur et dit au sosie que la première chose à faire le matin, c'est de regarder l'agenda :

Omar : Alors là c'est l'agenda. C'est in-dis-pen-sable l'agenda

Chercheur : Ah d'accord. Et je l'ai que sur l'ordi ?

Omar : Alors tu l'as là (montre l'ordi) et euh sur ton téléphone il y a des doublons... ça bouffe sur ta vie perso. Il y a des doublons mais au moins tu rates pas tu vois un rendez vous avec un parent le matin ou le soir, faut que tu t'organises avec tes enfants. Et ça faut l'anticiper.

Chercheur : Donc sur mon téléphone, il y a dans l'agenda des trucs professionnels et des trucs perso ?

Omar : Dans ton téléphone, il y a *que* des trucs professionnels ! Il y a des trucs de l'école qui vont impacter l'organisation de ta vie personnelle. Après tu regardes les mails... d'abord les mails que tu t'es envoyé à toi-même.

Chercheur : Ah bon

Omar: Ah oui c'est pas impossible que la veille tu te sois envoyé un mail à toi-même. Si tu as des choses auxquelles tu penses chez toi, tu t'envoies un mail avec les choses à faire le lendemain.

Chercheur: Ah donc de chez moi...

Omar: Oui le soir si tu penses à un truc à faire et que tu as pas fait pour l'école, tu te l'envoies en mail pour pas oublier le lendemain.

Chercheur: Ah... mais c'est quel type de mail?

Omar: Tu écris: «à faire, tel jour» avec un listing de petites choses. Et dans ton agenda tu notes le plus de choses possibles.

À partir d'une instruction portant sur la gestion des informations, Omar laisse découvrir à son sosie un aspect incorporé de son travail de direction, à la frontière entre vie personnelle et vie professionnelle: s'envoyer des mails au bureau. S'envoyer des mails à soi-même est exprimé ici comme une astuce, un bricolage, efficace pour ne rien oublier. Cela répond aux préoccupations exprimées dans ce chapitre par les directeurs et les directrices. Lorsque le collectif associé à la recherche visionne cet extrait, d'autres directeurs et directrices abondent dans le sens d'Omar:

Omar: Et moi quand c'est à la maison, de peur d'oublier je m'envoie un mail à l'école.

Valentin: Ça ça marche bien.

Véronique: Ça m'arrive aussi.

Valentin: Comme ça tu l'enlèves de ta tête.

Vanessa: Tu évacues... tu as l'impression que ça te pèse moins.

Valentin: Et quand le vendredi tu as fait ta liste des choses à faire tu te l'envoies... et tu sais que le lundi matin tu vas l'ouvrir... un mail envoyé par toi (rires).

Julie: C'est drôle d'ouvrir un mail que tu t'es envoyé la veille et que tu te dis: «Ça je l'ai fait, ça je l'ai pas encore fait...» en l'ouvrant.

Il s'agit là d'un bricolage qui fait sens pour d'autres directrices et directeurs qui en valident la pertinence... mais qui révèle aussi un caractère étrange, presque ridicule, au fait de s'envoyer un mail à soi-même. Et plus tard dans l'année, lorsque nous revenons en collectif associé à la recherche, sur les outils permettant à la direction de traiter toutes les tâches à faire, Omar s'étonne à nouveau de la consigne qu'il passe à son sosie :

Omar: C'est le soir souvent que tu penses à des trucs... comme les élèves compliqués... mais en voyant la vidéo je trouve ça ridicule!

Chercheur: Quoi?

Omar: Ben que tu t'envoies un mail! Quand tu fais cette démarche tu te dis: «Merde, je suis en train de m'envoyer un mail de chez moi pour me dire ce que je dois faire». C'est un peu louche non?

Katia: Mais on le fait tous

Omar: C'est louche mais c'est mieux. Tu dors mieux après!

Natacha: Oui on est limité du point de vue du nombre de choses qu'on peut garder en tête

*Merde, je suis en train de m'envoyer un mail de chez moi pour me dire ce que je dois faire.*

Katia: Moi j'ai un petit calepin à côté de mon lit et le soir je me décharge en écrivant sur ce petit calepin. Et de plus en plus aussi je m'envoie des mails aussi... j'ai franchi le cap!

Omar s'étonne et souligne l'aspect absurde de sa technique. Ses collègues le soutiennent d'abord et inscrivent le geste d'Omar dans leur histoire, et au final dans une histoire partagée: «On le fait tous». Mais



d'autres collègues en charge de direction entament une controverse :

Véronique : Moi pourquoi pas mais par contre je me refuse à basculer ma boîte mail d'école sur ma boîte perso... mais c'est vrai que le soir au moment où je vais piquer du nez c'est le moment où je vais commencer à réfléchir et où me vient en tête la liste des choses à faire et j'en viens au point où ça m'empêche de dormir, ou ça me re-réveille et je suis repartie pour une heure, une heure et demi. Mais j'ai pas encore le truc de me dire faut que je me relève pour le noter ou pour m'envoyer un mail.

Omar : Oui moi j'ai mis un peu de temps à franchir ce cap là... c'est vrai tu te dis «c'est pas normal» mais euh au final, euh...

La discussion continue sur ce thème et une dispute professionnelle prend forme. Vanessa et Valentin, directeur·rice expérimenté·e, préfèrent rester longtemps à l'école, le matin tôt ou le soir, mais ne pas ramener des tâches de direction à la maison. C'est une question de choix liés à l'organisation de la vie personnelle de chacun. Omar a des enfants à charge à 16h30 par exemple et ne peut rester à l'école. S'envoyer des mails de chez soi permet aussi d'être chez soi, à la maison, avec ses enfants jeunes. Encore une fois, le dernier mot n'est jamais dit et la dispute professionnelle peut durer. L'essentiel ici c'est qu'elle déporte le débat sur le sens du travail de direction. La question n'est plus de savoir si «s'envoyer un mail à soi-même» est quelque chose de ridicule, mais de savoir quelle pertinence, quelle efficacité on peut en tirer d'un point de vue ergonomique. C'est là tout le sens du travail effectué par le chantier travail effectué dans notre recherche-intervention : resituer des gestes dans leurs dimensions professionnelles collectives. Cela permet aux sujets de reprendre la main sur leur activité sans s'enfermer dans le jugement, dans le pathologique, dans la plainte...

et ce faisant permet au chercheur et aux syndicalistes engagé·es dans le chantier de comprendre les ressorts de l'activité des directeurs et directrices, les tensions internes du métier et d'interroger alors l'organisation du travail.

#### ***FAIRE DES TÂCHES DE DIRECTION PENDANT QU'ON FAIT CLASSE***

Organiser l'école en cas d'absence d'un·e professeur·e, traiter plusieurs informations en même temps..., nous venons de le voir les tâches de directions sont non seulement multiples, mais elles débordent largement du cadre institutionnel de travail. Nous l'avions déjà avancé dans une précédente recherche, le travail enseignant «ne se limite pas à faire la classe, en classe». De même le travail de direction ne se limite pas à faire de la direction dans le bureau de direction. L'activité de direction de Véronique, Omar ou Katia envahit aussi leur vie personnelle. Notre recherche nous a aussi montré qu'elle empiète sur le travail de classe de l'enseignant·e chargé·e de la direction les jours où il n'y a pas de décharge.

*Quand ça m'arrive qu'on me dérange pendant la classe pour un truc de direction je peux te dire que ça se voit sur mon visage que je suis pas content.*

Véronique: Je n'ai jamais passé une journée de classe sereine, où j'étais juste enseignante... jamais!

Claire: Ah ben oui ça... c'est grand classique

Véronique: Pas forcément dès 8h30, mais il y a toujours un moment les jours où t'es pas déchargé où...

Omar: Moi quand ça m'arrive qu'on me dérange pendant la classe pour un truc de direction je peux te dire que ça se voit sur mon visage que je suis pas content. Ça m'énerve.

Véronique : Oui moi aussi mais j'ai pas une journée où ça n'arrive pas !

Nous sommes face à un paradoxe professionnel exprimé clairement par les sujets participants au chantier travail. D'un côté, chaque directrice et directeur dira son attachement à garder le lien avec la classe, d'un autre côté tous exprimeront des difficultés majeures à concilier travail de direction et travail d'enseignement. Que ce soit par plaisir d'être avec les élèves, ou que ce soit une question de légitimité, les sujets de notre recherche sont unanimes sur la question. Pour certaines en effet, garder des temps avec les élèves reste une dimension importante de leur travail. C'est pour cela par exemple que Valentin, déchargé totalement, organise et pilote des conseils d'élèves dans son école, ou que d'autres comme Katia refusent de prendre une décharge totale. La formation initiale des directrices et directeurs en poste tout comme leur désir premier, c'est d'enseigner. De plus, « en conseil des maîtres c'est difficile de prendre part à des discussion pédagogiques car j'ai plus de classe cette année. On perd vite le pied dans le réel de la classe et on est pas crédible auprès des collègues » (Séverine). Le travail de direction lorsqu'il s'agit de traiter des questions pédagogiques, des projets d'enseignement... se fait sur un même pied d'égalité lorsque les directeurs ou directrices sont aussi chargés de classe et qu'ils ou elles partagent les mêmes préoccupations que leurs collègues. Pour autant, la qualité du travail d'enseignement est altérée par les tâches de direction qui débordent sur le temps de classe. Ce chapitre objective ce propos.

Dans le déclaratif, les directrices et directeurs d'école avec qui nous avons travaillé expriment leur priorité les jours où ils et elles ne sont pas déchargés : faire classe. Ainsi par exemple, du mardi au vendredi Vanessa est dans sa classe. Elle dit au sosie que ces jours-là, il

est amené à faire du travail de direction le matin tôt et à la pause de midi mais très exceptionnellement sur le temps de classe. Le téléphone de l'école a un répondeur, et c'est un concierge qui est en charge de répondre si on sonne à la porte. Elle confie plus loin dans l'entretien que néanmoins: «Tu peux être dérangé dans ton travail de classe c'est sûr: par l'infirmière, un agent de la mairie, la psy scolaire...» Entre ce qui est souhaitable pour celle ou celui qui travaille et ce qui se passe réellement, il y a toujours un écart. Dans ces cas-là Vanessa préconise à son sosie: «En classe t'es en classe!» Elle rajoute qu'autrefois il lui arrivait de prendre du temps sur sa classe ou sur le temps de sieste de ses élèves pour faire des tâches de direction, mais aujourd'hui, après dix-neuf ans d'ancienneté à la direction elle dit: «Je suis enseignante avant d'être directrice.» Pourtant, lorsque nous regardons en détail le quotidien de cette directrice, sa journée de classe est jonchée de petites perturbations liées à sa tâche de direction. Amélie aussi recommande à son sosie:

Amélie: Non pendant la classe tu évites... autant que possible tu évites.

Chercheur: Mais si tu dis «tu évites autant que possible» c'est que ça peut m'arriver?

Amélie: Ben il y a des moments où tu vas pas pouvoir avoir le choix. Tu vas avoir un coup de fil, ou quelqu'un de la mairie qui arrive pour un problème et qui te dit: «Mais on vous avait prévenu»...

Chercheur: D'accord!

Amélie: Mais en principe tu évites... en principe.

Cet extrait met en lumière un paradoxe interne à l'activité. Il y a ce qui est souhaitable, ce qui est considéré comme du bon travail d'enseignement par le sujet, et ce qui se passe vraiment. Amélie montre bien que c'est indépendant de sa volonté, que c'est en dehors de ce qu'elle s'autoprescrit, mais que cela arrive: le travail

de direction vient interférer avec son travail d'enseignante. Ce faisant, il interfère surtout avec la qualité de celui-ci. Amélie dira plus loin dans l'instruction au sosie :

Amélie : Les jours où tu as la classe, tu peux venir dans le bureau pendant la récré. Et après il y a le temps de sieste.

Chercheur : Ah ?

Amélie : J'avais négocié avec les ATSEM qu'elles mangent à 13 h30. Donc de 13 h30 à 14 heures tu es de surveillance de dortoir et à 14 heures jusqu'à environ 14 h30 tu arrives à te libérer un temps de direction.

Chercheur : OK...

Amélie : Voilà.

Chercheur : Donc je peux faire sur le temps de sieste un temps de direction...

Amélie : Un peu tous les jours.

Chercheur : Et c'est un fonctionnement institutionnel ça ?

Amélie : C'est pas institutionnel, c'est un fonctionnement d'école... bon... qui a été proposé aux collègues et convient hein !

Chercheur : Mais c'est pas défini explicitement, formellement, dans le projet d'école ?

Amélie : Non ! On l'a pas défini formellement... mais en général les collègues te laissent du temps de bureau. Parfois tu peux décroisonner et donner un coup de main en Grande Section mais en général les collègues te laissent ce temps là pour traiter les trucs quotidiens.

Un des «bricolages» mis en place par Amélie pour résoudre son dilemme est de profiter de la sieste des élèves de petites sections pour effectuer des tâches de direction. Dans les faits, cela n'annule pas complètement toutes les perturbations liées à la direction qui arrivent

pendant qu'elle fait classe. Cependant cela a soulevé au sein du collectif associé à la recherche des débats sur les critères du travail bien fait de l'enseignante de maternelle. D'une part, parce que selon certaines collègues, le temps de sieste est un temps où «il se joue des choses avec les élèves». Mais surtout d'autre part pour d'autres collègues, ce fonctionnement empêche la directrice de décroiser avec les moyens et les grands pendant le temps de sieste. De fait la directrice se met à part des autres enseignantes pour qui ce temps est mis à profit pour travailler collectivement. Et même si cela semble accepté dans plusieurs écoles, de vraies questions de métier sont soulevées ainsi au sein du chantier travail.

*L'important c'est qu'elle (la secrétaire) garde les élèves en sécurité, pour pouvoir te libérer toi et pouvoir aller au téléphone.*

Les instructions au sosie de Katia et de Julie ont aussi fait émerger des dilemmes de métier importants et ont été à la source de disputes professionnelles intéressantes. Toutes les deux expliquent au sosie qu'il va sans doute être dérangé pendant son temps de classe par des tâches de direction. Toutes les deux lui donnent des ficelles pour s'en sortir qui ne manqueront pas d'interpeller les autres membres du chantier et de soulever des controverses.

**« LA SECRÉTAIRE TE REMPLACE »**

*Pour élaguer un arbre ou quoi tu ouvres et ils se débrouillent. Mais si c'est quelqu'un*

---

2. Durant la période où s'est déroulé le chantier travail dans les Bouches-du-Rhône, des emplois d'EVS étaient affectés dans les écoles pour assumer de «l'aide au fonctionnement d'école». Dans les verbatims, les sujets de la recherche y font référence sous le vocable : «secrétaire» que nous reprenons à notre compte dans le reste de l'ouvrage.

*qui veut un rendez-vous, un représentant ou autre ben tu les renvoies à midi ou à ton jour de décharge et tu reviens vite à ta classe.*

Katia est directrice non déchargée mais elle a, à l'époque où nous l'avons filmée, une secrétaire à temps partiel<sup>3</sup>. Dans cet extrait, elle explique à son sosie ce qu'il doit faire si la secrétaire vient lui dire qu'il y a un appel important, par exemple si l'inspectrice veut lui parler au téléphone dans le bureau :

Katia : A ce moment-là la secrétaire elle reste dans la classe. Alors ça dépend de ce qu'on fait dans la classe.

Chercheur : D'accord

Katia : Par exemple tu peux lui passer rapidement une consigne. Par exemple si tu es en train de lire une histoire et ben tiens... elle peut lire une histoire à ta place. C'est quelque chose qu'elle peut faire. Sinon tu lui dis «ben fais les jouer cinq minutes» et elle les surveille pendant qu'ils jouent.

Chercheur : Elle me remplace quoi ?

Katia : Elle te remplace quelque part, euh, physiquement, pour la sécurité des élèves.

Chercheur : OK, elle me remplace pour ça mais je peux aussi lui demander une tâche ?

Katia : Ben comme je t'ai dit si par exemple c'est une histoire ben ça elle peut oui.

Chercheur : Donc je lui donne le livre ?

Katia : Oui voilà... elle lit l'histoire quoi. Mais par exemple si c'est ben un atelier peinture, ben tu peux pas de toute façon les laisser euh... avec la peinture alors tu lui dis «ben regarde on est en train de faire ça» et elle elle va le faire quoi... elle va te remplacer au pied levé.

---

3. *Idem.*

Chercheur: D'accord donc je peux lui passer une consigne?

Katia: Oui voilà... si c'est possible. Après si tu fais un atelier un peu plus complexe ben tu lui dis: «Fais leur faire un dessin»... ou... selon ce qu'on fait. L'important c'est qu'elle garde les élèves en sécurité, pour pouvoir te libérer toi et pouvoir aller au téléphone.

Chercheur: Ma classe elle est loin du bureau?

Katia: Non mais du bureau tu vois pas les enfants et c'est des petits quand même hein. Tu la vois pas c'est pour ça, comme tu as pas de visu... En général, il y a aussi l'ATSEM mais pas toujours, elle est parfois en dehors de la classe... et je préfère qu'elles soient deux... ils sont trente et une petites sections c'est très sollicitant.

Le bricolage de Katia est parfaitement justifié dans son discours et il lui permet de répondre efficacement à une préoccupation incontournable: répondre à un appel important. La discussion ne consiste pas alors à interroger l'importance de cet appel, mais de discuter le fait qu'une enseignante laisse sa classe, même quelques minutes, à une secrétaire: pour y faire quoi? La lecture d'une histoire est-elle un moment pédagogique important? La sécurité est-elle respectée?... Autant de questions qui se posent au regard de la prescription d'abord, au regard du métier ensuite. Autant de questions qui nécessitent pour les mettre en débat des espace-temps dans les écoles, une autre organisation du travail collectif pour les directeurs et directrices d'écoles.

#### *« TU LAISSES LA CLASSE ET TU Y VAS »*

L'instruction au sosie de Julie aussi met en lumière un bricolage lui permettant de répondre à une préoccupation de direction alors qu'elle fait classe. Lorsque son sosie lui propose de la remplacer un jour où elle fait classe, Julie lui explique comment il doit agir lorsque quelqu'un sonne au portail de l'école:



Julie : Ben tu y vas t'es obligé

Chercheur : D'accord.

Julie : Alors je t'explique aussi ma classe est orientée face au portail. Donc quand tu es en classe tu entends la sonnerie dans le bureau à côté et surtout tu vois au portail... si c'est quelqu'un d'inhabituel. [...] Et tu laisses la classe... et tu y vas.

Chercheur : Ah? Moi ça peut m'arriver de laisser la classe.

Julie : Ouais!

Chercheur : ... Et d'aller ouvrir le portail...

Julie : Ouais... tu fais vite car tu as les oiseaux tous seuls là.

Chercheur : J'imagine oui.

Julie : Et tu lèves bien les stores avant de partir.

Chercheur : Comment?

Julie : Ben si les stores sont baissés tu les vois plus de l'extérieur et ils le savent que tu les vois plus... donc tu fais remonter les stores et tu leur dis : « On remonte les stores » et tant que les stores sont pas montés tu sors pas de la classe. Au moins tu peux les voir de dehors.

Chercheur : Ah d'accord du coup je les vois et je suis tranquille niveau sécurité?

Julie : Tu les vois... après tu es jamais tranquille niveau sécurité mais tu les vois. Après ça doit monter au niveau sonore mais bon au moins visuellement tu peux voir que ça se passe bien.

Chercheur : Mais ça interrompt ce qu'on était en train de faire.

Julie : Ah oui là oui... donc tu vas au portail, tu ouvres... ou pas... c'est selon. Si c'est la mairie qui vient pour élaguer un arbre ou quoi tu ouvres et ils se débrouillent. Mais si c'est quelqu'un qui veut un rendez-vous, un représentant ou autre ben tu les renvoies à midi ou à ton jour de décharge et tu reviens vite à ta classe.

Le bricolage de Julie est bien organisé et il lui permet de répondre à plusieurs préoccupations en même temps : assumer sa fonction de direction tout en gardant ses élèves en sécurité. En creux, elle abandonne une préoccupation pourtant annoncée comme majeure : enseigner. En effet, au-delà des questions de sécurité qui seront discutées lors des retours au collectif associé à la recherche, Julie renonce ici à un motif pourtant déclaré comme prioritaire : « Tu es enseignant avant tout. » Travailler c'est faire des choix, et parfois renoncer disions-nous dans la partie précédente du livre (voir « Le cas de Céline », p. 41). Mais ce type de renoncement, le renoncement à la qualité au travail, doit nous interroger sur les impacts sur la santé du travailleur. Julie ne peut de manière satisfaisante être directrice et enseignante en même temps. Le réel l'en empêche et nous devons nous poser la question : quelles conséquences cela peut-il avoir sur la santé du sujet ? Lorsque nous parlions de « malaise » de la direction, c'est en partie à ces activités en souffrance que nous faisons référence. Une des pistes pour retrouver pouvoir d'agir et santé au travail se trouve dans la capacité d'une profession à mettre en débat les gestes de métier, les normes de travail, les dilemmes professionnels inhérents à l'activité. Le chantier travail a créé des espaces pour cela qui perdurent dans ce livre et dans les stages proposés par le SNUipp-FSU, dans lesquels on peut faire vivre des disputes professionnelles. Ce fut le cas à partir de cet extrait, concernant la possibilité de laisser seuls ses élèves en classe. Un débat que nous avons déjà eu sous une autre forme lors de la recherche sur « le travail hors la classe », lorsqu'une collègue déclarait laisser sa classe le temps de faire une photocopie<sup>4</sup>.

---

4. Grimaud, *Le Travail hors la classe des professeurs des écoles*, op. cit., p. 82.

## *Tu peux pas dire que les relations avec les parents d'élèves c'est que le conseil d'école.*

Ces débats restent ouverts et vivants et au-delà des questions de législation, ils donnent à voir le travail réel et permettent aux enseignant·es de se reconnaître dans ce qu'ils ou elles font. Que ce soit Katia qui laisse sa classe à la secrétaire d'école, ou Julie qui laisse ses élèves seuls dans la classe, les controverses qui animent le chantier travail interrogent le sens de l'activité.

### **LA DIMENSION COLLECTIVE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE**

La commande syndicale de notre recherche portait aussi explicitement sur l'analyse de temps où le travail de direction était collectif. Cette dimension collective du travail de direction a été discutée et validée par les membres du chantier qui ont acté que celui-ci n'est pas qu'un travail de bureau. Deux aspects du travail de la direction, parmi d'autres, ont été choisis et ce chapitre en rend compte : le café des parents et le conseil des maîtres. Durant la co-analyse de ces activités, lorsque le directeur ou la directrice d'école doit animer des équipes, une problématique forte a été exprimée : ne pas considérer le travail de direction uniquement comme du travail administratif.

#### ***LE CAFÉ DES PARENTS***

Nous avons filmé un «café des parents» animé par Véronique dans son école. Celle-ci reçoit le lundi matin des parents d'élèves volontaires, des animatrices du centre social et le jour où nous étions là, une diététicienne. Ce temps dure une bonne heure, il a lieu dans le hall central de l'école, dans une ambiance volontairement conviviale. Les buts et les motifs de Véronique sont multiples. En auto-confrontation simple, elle exprimera ses intentions au chercheur. Tout d'abord, il y a sa

volonté d'«ouvrir l'école sur les parents». Une préoccupation partagée par l'équipe enseignante mais dont la dévolution revient à la directrice. Un des objectifs de la séance du jour était d'échanger avec les parents sur la santé alimentaire, notamment sur la prise d'un petit déjeuner équilibré. Là encore, c'est à la directrice qu'incombe d'animer la discussion sur un sujet de santé publique. Elle considère que «c'est le boulot de l'école aussi. On a des enfants qui mangent très mal». On peut se poser la question de la prescription de ce type de mission pour l'enseignant·e en charge de la direction d'école. Mais Véronique, au fil de l'entretien en auto-confrontation, s'écarte de ses buts et révèle aussi des motifs liés plus directement à son travail de direction. C'est dans les compromis opérés entre les buts et les motifs que les travailleuses et les travailleurs donnent du sens à leur activité, ce que Lucien Sève appelle la «dialectique de Leontiev<sup>5</sup>».

*Selon le conseil des maîtres c'est vrai, si y'a un sujet qui descend un peu plus de l'institution c'est toi qui vas le mener.*

Véronique profite de ce café des parents «pour faire passer des infos aux parents»: un motif caché derrière ses buts. En effet, dès le début du café, alors que l'ambiance est très détendue, Véronique rappelle qu'une classe va partir en classe de neige. Elle sait que certaines familles sont réticentes à laisser partir leurs enfants en classe transplantée. Devant les mères d'élèves présentes, elle brosse un tableau très positif de la classe de neige: «ils se régalent», «ça leur fait du bien»... et porte à la connaissance des parents tout un tas d'éléments pédagogiques ou liés à la sécurité. Véronique finit par dire: «Faudra le dire ça aux autres mamans hein.» Se voyant

---

5. L. Sève, *Penser avec Marx aujourd'hui*, t. 2, Paris, La Dispute, 2008.

fonctionner dans la vidéo, elle dira au chercheur que c'est un de ses objectifs avec le café des parents, avoir accès à plusieurs d'entre eux pour faire passer des informations, influencer sur les représentations que les parents ont de l'école... Ce temps de discussion avec les parents est aussi, pour Véronique, un temps au service de son travail de direction. L'objectif n'est pas tant alors d'organiser un débat sur la santé alimentaire que d'avoir des parents comme interlocuteurs pour favoriser la vie de l'école. Si Véronique s'empare de ce temps pour échanger avec les parents sur la vie de l'école, c'est parce que d'une part elle estime que les relations avec les parents font partie de sa fonction de direction, et sur ce point les textes officiels vont dans le même sens, et d'autre part car elle ne dispose pas de beaucoup d'autre temps institutionnel avec les parents pour le faire : «Tu peux pas dire que les relations avec les parents d'élèves c'est que le conseil d'école!».

*Selon le conseil des maîtres c'est vrai, s'il y a un sujet qui descend un peu plus de l'institution c'est toi qui vas le mener.*

Si ce souci de maintenir de bonnes relations avec les parents est partagé par les autres directrices et directeurs du chantier, ainsi qu'un manque de temps formel pour le faire, certain·es ont questionné la pertinence d'un café des parents :

Omar : Moi j'ai pas encore fait le café des parents mais ça m'intéresse. Mais je ne sais pas si j'y participerais tu vois. D'abord... il n'y a que des femmes... et j'ai peur de limiter les échanges s'il y a ma présence.

Véronique : Ben moi au départ j'y étais pas tout le temps. Mais ça a été la demande des parents que j'y sois de façon permanente. Mais j'ai été obligée de fixer des limites à ce moment-là... parce qu'ils voulaient que j'aille par exemple aux sorties le week-end

avec le centre social (rires). Du coup maintenant j'y suis tout le temps mais pas forcément sur la totalité du temps... tu es pas obligé de rester tout le temps.

Omar: Je sais que je peux parler de tout avec les parents... mais on est en tête à tête... pas pareil que dans un groupe

Véronique: Tu es pas obligé de rester au café...

Omar: Alors du coup mon inquiétude c'est de ne pas savoir ce qui se dit... au sein de l'école tu vois. Je sais pas quel type de propos vont être tenus.

Amélie: Moi si j'y assiste pas tout le temps c'est parce que j'ai confiance en l'animatrice. Je sais que s'il y a un sujet qui touche l'école elle m'en parlera.

Le sens mis dans cette activité et les manières de la mettre en œuvre ont été discutés au sein du chantier. Des questions liées à l'organisation de ces «cafés parents» et des améliorations à y apporter sont débattues. La pertinence même de les mettre en place, au regard du temps et de l'énergie investis par le directeur ou la directrice, fait l'objet de controverses. Véronique elle-même dira à ses collègues du chantier de recherche: «Au bout d'un moment, c'est toujours les mêmes parents qui viennent.» Alors viennent à sa rescousse d'autres directrices et directeurs qui lui proposent des pistes pour améliorer le café des parents: organiser le café à l'intérieur du centre social, mettre en place des thèmes de discussion, s'appuyer sur des associations de soutien aux familles... Afin de répondre aux préoccupations de cette dernière qui dit en se regardant dans la vidéo: «Oui, là on sent qu'on arrive un peu au bout, je ne sais plus quoi faire pour renouveler», les collègues engagés dans le chantier travail mettent en jeu leur propre expérience. Ce partage d'expériences est intéressant pour les travailleur·euses qui sont trop souvent seul·es face à leurs tâches. Notre recherche permet aux directrices et aux directeurs d'échanger sur leurs pratiques. Et ce faisant elle nous renseigne sur un

aspect important du travail de direction : il se fait seul. En effet, organiser un café des parents est une tâche qui peut incomber à la direction, alors dévolue sans consignes, sans formation... mais surtout sans collectif où mettre en débat ses pratiques. Car ce que soulèvent les sujets de notre recherche, à travers l'exemple du café des parents, c'est que certains aspects de leur métier se partagent mal avec le reste de l'équipe qui « ne se sent pas concernée car ça touche pas directement leur classe » (Véronique). L'équipe est « intéressée par travailler avec les parents, mais en lien avec leur classe ». Et donc en définitive, c'est la directrice seule qui est aux prises avec le sens de sa tâche et les manières de l'exécuter. Or ces questions liées à la tâche cachent des gestes et des postures professionnelles qui devraient pouvoir se discuter, se partager, se confronter. Si l'incertitude de bien faire perdure, si le gaspillage de l'énergie s'installe, la santé du sujet est menacée. C'est le cas plus loin dans l'autoconfrontation croisée, à un moment où la discussion s'éloigne du simple café des parents pour aller vers le travail de direction vis-à-vis des parents d'élèves... et surtout sur les gestes et attitudes professionnelles à adopter. Toutes les directrices et directeurs du chantier travail ne sont pas d'accord et des controverses éclatent, mettant au jour, là encore, des questions de métier. Au-delà de la mise en route d'un café des parents, quelles sont les « bonnes » attitudes à adopter avec les parents d'élèves ? Des questions de détails (Véronique n'hésite pas à faire la bise aux parents par exemple alors qu'Omar s'y refuse) discutées collectivement permettent de mettre en lumière de véritables dilemmes professionnels. D'un grain très fin, situé au cœur de la situation de travail du sujet, nous pouvons élargir la focale et mettre en discussion le métier. Au-delà des considérations portant sur l'animation d'un café des parents s'est révélé un vrai débat

sur la posture professionnelle. Il s'agit là d'un débat professionnel car il a sous-tendu des questions liées à l'exécution de la tâche mais qui interroge le métier en général. Pour le dire autrement, ce sont des débats initiés par des questions de style qui ont révélé des débats de genre, de genre professionnel (p. 28).

L'organisation d'un café des parents nous a été présentée comme une tâche dévolue à l'enseignant·e chargé·e de la direction. Elle répond en partie aux préoccupations que nous détaillerons dans ce chapitre : sortir des tâches administratives pour animer des collectifs au sein de l'école. Mais pour autant le directeur ou la directrice est seul·e pour mener à bien cette tâche, seul·e avec ses doutes, ses incertitudes de bien faire. Au travers des échanges qui ont eu lieu sur le café des parents, nous voyons se dessiner une profession en panne pour partager des gestes, construire un métier commun et une histoire collective. En effet, ce temps d'échange avec les parents ne fait pas à proprement parler partie des injonctions faites à la direction de l'école par la hiérarchie, mais les relations avec les parents oui. Les directrices ou les directeurs de l'école en sont les premiers interlocuteurs. Cependant l'exercice solitaire de leur fonction ne permet guère aux directrices et directeurs d'école de renforcer une professionnalité construite dans le réel de la situation de travail, les condamnant à un professionnalisme dont les critères sont définis en dehors de cette situation. C'est un point sur lequel nous reviendrons à la toute fin de cet ouvrage, illustré ici par des dilemmes (par exemple : comment s'adresser aux parents d'élèves?) qui ne trouvent pas de collectifs où se discuter, s'éprouver, se résoudre.

### ***LE CONSEIL DES MAÎTRES***

Le café des parents est un temps certes collectif, qui sort le travail de direction des tâches administratives, mais il ne concerne pas directement l'équipe



enseignante. Le souhait du chantier travail était aussi de resituer la direction d'école au sein de l'équipe pédagogique. Pour cela nous avons placé notre focale sur le conseil des maîtres, temps formel par excellence du travail d'équipe dans une école. Pivotal du fonctionnement d'école, le conseil des maîtres est inscrit dans l'histoire du premier degré depuis plus d'un siècle :

L'école est une, quel que soit le nombre de ses maîtres, et tout enseignement est une collaboration. [...] Il n'est pas de conception plus fautive, plus étrangère à nos habitudes d'égalité et de bonne confraternité, que celle qui maintiendrait le directeur et ses adjoints dans un isolement mutuel, le premier concentrant en sa personne toute la vie administrative et pédagogique de l'école, les seconds réduits à une obéissance étroite et bornant leur activité à enseigner suivant des méthodes et des principes acceptés sans discussion et sans foi et imposés d'autorité. [...] L'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir réunir et combiner les avantages de l'expérience des uns et l'initiative des autres. Il peut être facilement réalisé, pour peu que chacun s'y prête de bonne volonté, par le conseil des maîtres<sup>6</sup>.

L'analyse que nous en faisons répond aux préoccupations syndicales et s'inscrit dans la demande du SNUipp-FSU de « donner à voir le travail de la direction dans sa forme collective ». Sur le plan méthodologique, nous avons mis en place deux temps de travail de recherche sur cet objet. Le premier consiste en une instruction au sosie de Vanessa, directrice d'école, dont le procédé initié par Odonne (p. 32) a été modifié. En effet, l'instruction au sosie de Vanessa a été réalisée par le chercheur en présence du collectif associé à la recherche, composé d'autres directeurs et directrices, de syndicalistes mais aussi du reste de l'équipe pédagogique de l'école de Vanessa. Ainsi, les adjoint·es de l'école de Vanessa

---

6. Extrait de la circulaire du 15 janvier 1908.

ont aussi pu prendre part aux dilemmes soulevés par l'animation d'un conseil des maîtres. Pour le second temps de travail sur le conseil des maîtres, nous avons croisé nos recherches avec celles de Julie Jarillo, doctorante dans la même équipe de recherche. Celle-ci a réalisé une vidéo d'un conseil des maîtres animé par la directrice Séverine. Nous avons tout d'abord participé à l'auto-confrontation simple de Séverine, puis avons intégré le film de cette autoconfrontation aux travaux du collectif associé à la recherche. Ce chapitre rend compte de ces deux temps du chantier travail.

### *VANESSA ET LA PRÉPARATION DU CARNAVAL*

L'instruction au sosie de Vanessa se déroule donc en direct devant le reste de son équipe et les directrices et directeurs du chantier travail. Elle porte sur un conseil des maîtres à venir consacré à la préparation du carnaval de l'école. Vanessa explique à son sosie que, à la maison, il est censé inventer une danse pour la chorégraphie du carnaval de l'école. Elle lui dit de le faire à partir de «ressources», c'est-à-dire essentiellement internet et sa propre expérience. Les objectifs qu'elle se fixe dans ce conseil des maîtres sont «quelle choré on va choisir et comment on va la mettre en œuvre». Mais une de ses préoccupations, c'est aussi que les parents dansent durant le carnaval sur la chorégraphie. C'est une préoccupation partagée par l'ensemble de l'équipe, pourtant elle dit au sosie : «Tu sais pas pourquoi le jour du carnaval c'est à toi... enfin, c'est toi qui vas entraîner les parents.» Le conseil des maîtres se déroule durant la pause de midi, dans une ambiance décontractée, et il commence pendant que les enseignant·es mangent. Vanessa dit à son sosie que ce conseil n'est pas très «cadre» et le justifie par le fait que le sujet est «léger».

Selon le conseil des maîtres c'est vrai, s'il y a un sujet qui descend un peu plus de l'institution c'est toi qui vas le mener parce que... bon... mais là c'est la choré

c'est tout le monde pareil. On prépare tous ensemble. Sur ce coup-là on a choisi la chanson ensemble et c'est pour tout le monde, tu as pas de statut particulier. Là, t'es enseignant.

Lorsqu'elle décrit sa manière de faire et de s'adresser à ses collègues, et lorsque le sosie la pousse à étayer ses propos, les autres collègues de son école réagissent. Alors spectateurs de l'instruction au sosie qui se déroule sous leurs yeux, ils et elles vont devenir partie prenante de la discussion :

Chercheur : D'accord j'ai compris pour le conseil à midi. Mais avant, pendant la matinée, je ne vais pas parler aux collègues de la choré ?

Vanessa : Ah non, là ils sont dans le doute.

Chercheur : Ah d'accord, toute la matinée, à la récré, le matin, je leur parle pas de ça ?

Vanessa : Non !

Chercheur : De ça j'en parle pas ?

Vanessa : Non. Surtout que la moitié de l'équipe tu as déjà vu la choré donc tu as déjà vu en fait...

Chercheur : Mais est-ce que alors pendant la matinée j'ai pas à rappeler à certains « tout à l'heure c'est le conseil des maître n'oubliez pas... »

Vanessa : Non... Non non.

Martin : Elle dit non mais elle le fait systématiquement !

Raphaëlle : Oui « tu sais à midi au conseil »...

Omar : (rires) Ouais tu dis rien officiellement mais tu le places dans les discussions histoire de faire un rappel non ? Ça coûte rien de l'évoquer quoi...

Vanessa : Oui c'est vrai oui

Raphaëlle : Oui elle le fait

Chercheur : Tu te rappelles le principe de l'instruction au sosie ? Faut pas que l'équipe s'aperçoive que ce n'est pas toi... alors pendant la journée je leur en parle aux collègues de la choré ?

Vanessa : Si oui... bon c'est vrai c'est sûr mais tu

en parles en plaisantant quoi... C'est pas un rappel formel.

Dans cet extrait, Vanessa est reprise par son équipe, témoin de l'instruction au sosie, dans ce qu'elle dit qu'elle fait. Cela est révélateur de plusieurs choses exposées dans la première partie de ce livre. Tout d'abord, sur ces gestes incorporés, que l'on fait sans savoir qu'on le fait, et qui signent la difficulté à appréhender l'épaisseur de l'activité du sujet. Le travail reste alors toujours un mystère au fond, on ne fait que s'approcher du travail réel sans jamais l'atteindre. Ensuite, cela nous montre l'importance d'avoir constitué ce collectif associé à la recherche en forces de rappel. La force de rappel ici c'est celle du terrain, celle des collègues dépositaires d'une mémoire collective de la situation de travail et qui vont pouvoir ouvrir de nouvelles pistes de discussion. Et c'est ainsi que dans la suite de cet échange, des questions de métier vont être débattues par les collègues présent·es ce jour-là au chantier travail. À partir de cet extrait, plusieurs débats de normes émergent. La directrice tient ce rôle: «Il faut que le conseil des maîtres se passe bien», cela a fait consensus. Mais pour cela, doit-elle vérifier que tous les collègues seront présent·es, ont lu l'ordre du jour et ont préparé leur chorégraphie? Si ce n'est pas le cas, le conseil des maîtres va-t-il bien se passer et la responsabilité de la directrice engagée? Mais sinon, ne risque-t-elle pas de harceler ses collègues? Autant de dilemmes professionnels qui émergent de cette instruction au sosie en direct. Ils montrent que le chemin emprunté par la directrice pour animer un travail d'équipe se fait sur une ligne de crête. Ni totalement hors de l'équipe, ni uniquement enseignante, la directrice alterne les postures sans s'en rendre compte. Et c'est lorsqu'elle dit au sosie: «Tu es d'abord enseignante», que sa propre équipe lui rappelle qu'elle est aussi directrice. Un jeu

subtil qui, s'il se passe bien dans cette école, peut mettre l'enseignant·e en charge de la direction dans de réelles difficultés de travail. Difficultés accrues par le flou qui entoure les missions de la direction.

*J'ai rien à dire, j'ai pas de classe hein, moi  
je mets rien en place puisque je suis tout  
le temps déchargée.*

#### **CONFLIT DE STYLE, CONFLIT DE GENRE**

Dès le début de l'autoconfrontation simple de Séverine, cette directrice expérimentée d'une école en REP arrête la vidéo pour signifier au chercheur :

Séverine : J'aime bien détendre l'atmosphère, j'essaye de faire passer un peu d'humour.

Chercheur : Pourquoi ?

Séverine : J'ai remarqué que dans une ambiance moins stricte, on travaille mieux. C'est ma manière à moi de faire.

Dans cet extrait, pour reprendre la formule de Bakhtine<sup>7</sup>, destinataires, sub-destinataires et sur-destinataires sont convoqués. En effet, Séverine s'adresse aux chercheurs. C'est elle qui arrête la vidéo et qui commente en regardant les chercheurs : les destinataires. En même temps, elle se voit en train d'agir et se questionne elle-même sur sa propre manière de faire. Cet étonnement s'adresse à elle-même aussi : le sub-destinataire. Mais ce qui attire notre attention, c'est le « on » qu'elle utilise de manière générique. Lorsque Séverine dit « on travaille mieux », elle parle non seulement de ce qu'elle voit dans la vidéo, mais le renvoie à quelque chose qui est commun à d'autres situations identiques dans d'autres lieux, d'autres écoles, d'autres conseils des maîtres. Elle monte en généralité, et ce faisant s'adresse

---

7. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, op. cit.

à un sur-destinataire : le métier. Lorsqu'un travailleur ou une travailleuse alterne entre des gestes «à soi» et des gestes génériques, des «je» et des «on», c'est le métier qui est convoqué et questionné. Séverine ne déroge pas à la règle et c'est une invitation à en discuter lorsque nous sommes en collectif associé à la recherche et que nous visionnons cet extrait :

Katia : C'est vrai qu'on est entre collègues et on a une ambiance détendue... y'a une certaine bonhomie [...] c'est important si l'ambiance n'est pas bonne, ça joue sur le travail. Si l'enjeu pour les collègues c'est «comment je vais me rebeller contre le directeur» et pour le directeur «comment je vais imposer ça ou ça aux collègues», euh...

Omar : Pour moi la bonne ambiance c'est pas pour «faire passer des trucs aux collègues» mais c'est une question démocratique. Comment on prend les décisions dans une équipe?

De cette question posée par Omar s'en suit une discussion politique : quelle gouvernance dans une école ? Katia et Céline expriment leurs craintes que si le directeur ou la directrice sort de l'équipe, s'il ou elle obtient un statut différent, certainement hiérarchique, cela va rendre impossible cette bonne ambiance. Nous voyons dans ce chantier travail, impulsé par une commande syndicale, comment un collectif associé à la recherche peut prendre comme point de départ une question de métier pour en faire un objet de réflexion politique. Partant de la singularité d'une situation de travail, le chantier travail peut mettre en discussion l'institution.

Séverine fait ensuite part au chercheur de ses intentions, de ce qu'elle s'autoprescrit, lorsque son attitude sur la vidéo correspond à ce qu'elle pense faire :

Moi je m'efface, je prends des notes. J'ai rien à dire, j'ai pas de classe hein, moi je mets rien en place puisque je suis tout le temps déchargée. Mais ce qui est important pour moi c'est qu'ils échangent entre

eux. Enfin j'ai vraiment essayé de faire cet échange pour eux entre eux.

Et lorsque le chercheur lui demande quel est alors son rôle dans ce conseil des maîtres, elle répond : « Moi mon rôle il était effacé. Je prends des notes, je relance la discussion, mais l'échange est entre eux. » Cependant plus loin dans l'entretien, Séverine manifeste une autre attitude, en conflit avec ses intentions déclarées. Une de ses collègues en conseil des maîtres explique qu'elle fait courir ses élèves dix à quinze minutes tous les jours à 8h30, et qu'ensuite elle fait de la relaxation. Séverine intervient alors et on l'entend dire dans la vidéo : « Oui c'est important l'oxygénation. » Alors qu'elle annonce son intention de ne pas intervenir dans ce conseil des maîtres pour laisser les collègues discuter pédagogie entre eux, elle prend la parole pour étayer les propos de sa collègue. Et lorsque Séverine voit sur la vidéo son soutien à sa collègue elle arrête la vidéo et se justifie :

Séverine : Là je conforte la collègue.

Chercheur : Pourquoi ?

Séverine : Ben elle nous explique une pratique qu'elle est seule à faire à l'école. Alors moi je relance pour qu'elle explique... Je vais la conforter car je sais qu'elle fait pas pour rien hein. Et il y a nécessité de la conforter.

Mais plus loin, elle désaxe son discours de cette nécessité de « conforter » sa collègue et justifie son intervention en conseil des maîtres par une autre préoccupation :

Séverine : Et puis moi ça va dans le sens où je suis aussi en ce moment beaucoup en formation sur les neurosciences et ce travail là sur la physiologie du cerveau j'ai vraiment l'objectif de le mettre au service d'une pédagogie à l'école. Peut-être que j'interviens là pour légitimer cet apport physiologique des apprentissages ?

Chercheur : Ça fait partie de ton boulot de directrice ?

Séverine : Je ne sais pas... oui... je mets à profit mes connaissances personnelles, mon expérience en tant qu'enseignante que j'ai été... et en tant que directrice j'ai la nécessité d'apporter un savoir supplémentaire de par ma formation. J'ai la chance en étant déchargée de pouvoir accéder à beaucoup de formations et en plus je les choisis... en ce moment c'est beaucoup les neurosciences.

Chercheur : De la formation ? Tu veux dire pilotée par l'institution ? Dans ta fonction de direction ?

Séverine : De direction... et surtout de coordo REP.

Chercheur : Ah, OK !

Séverine : C'est une seule et même personne qui est directrice et coordo REP. Et c'est une corde à mon arc supplémentaire et je l'utilise. Et toutes ces formations que je peux avoir je les restitue. Sinon ce serait inutile à moi. [...]

Séverine explique au chercheur sa fonction de coordinatrice REP sur son autre mi-temps. Elle prend l'exemple d'une formation qu'elle vient d'avoir intitulée « apprendre à apprendre avec les neurosciences ». Au cours de cette formation, elle apprend que l'olfaction est un sens qui influence la concentration, l'attention et la mémorisation. Elle dit alors aux chercheurs :

Cette info, je vais pas la garder que pour moi de toute façon. J'ai pas de classe qu'est-ce que j'en ferais ? Pour moi c'est nécessaire de l'apporter aux collègues. Je leur dis « OK, on va investir dans des brumisateurs ».

Elle renchérit plus loin : « J'utilise beaucoup de mon savoir que j'ai eu en formation pour l'apporter, à bon escient je pense. » Et elle rajoute enfin, tout en regardant la vidéo :

Là c'est un peu mon rôle de coordo REP... y'a un peu un mélange des genres. Je suis directrice d'école et j'ai dans cette école un auditoire de ce que je peux apprendre en tant que coordo. Je suis un peu un entonnoir.



C'est d'abord l'écart constaté entre «ce que je voulais faire» (rester en retrait durant la discussion entre collègues) et «ce que je fais vraiment» (intervenir) qui interpelle Séverine lorsqu'elle visionne la vidéo.

### *Je suis un peu un entonnoir.*

Cela ouvre un dialogue entre Séverine et le chercheur. Le premier comprend alors que Séverine a «plusieurs casquettes», et la seconde comprend qu'elle mélange plusieurs de ses fonctions. Tous les deux co-analysent ce conflit de genres. Nous avons insisté précédemment sur cette notion de genre (p. 28), cet intercalaire social entre le sujet et son métier, entre la dimension personnelle de son activité et sa dimension collective. Ici, nous interprétons les contradictions chez Séverine entre ce qu'elle voudrait faire et ce qu'elle fait vraiment comme un conflit entre plusieurs genres professionnels. Les autres directrices et directeurs du collectif élargi réagissent à ce conflit de genre et en font un objet de réflexion sur le métier. Plusieurs fois en regardant la vidéo et en voyant Séverine valider ou invalider les dires de ses collègues d'autres directeurs et directrices réagissent, sans se positionner : «Elle a un rôle de validation là» (Katia) ou «C'est intéressant ce qu'elle dit elle reprend un collègue sur des questions péda» (Katia), «moi je m'autorise pas à faire ça et je n'interviens pas sur les questions péda» (Claire) et une réflexion s'ouvre sur le rôle de la direction dans un conseil des maîtres sur les questions pédagogiques. La question de savoir si l'enseignant·e en charge de la direction d'école a un rôle assimilable à un·e conseiller·e pédagogique fait débat, chaque participant·e alternant lui-même sur des positions différentes... Il se dégage un consensus sur l'idée : «Oui tu peux intervenir sur le pédagogique mais tu n'es pas conseiller péda» (Claire) et «tu peux apporter des réflexions pédagogiques, mais tu peux pas dire

aux autres c'est bien ou c'est pas bien». Globalement le collectif valide la posture de Séverine, ses préoccupations de permettre une mutualisation des pratiques dans son école... jusqu'au moment où dans la vidéo, Séverine révèle qu'elle est aussi coordinatrice REP dans sa circonscription. À ce moment, les membres du collectif associé s'expriment tous en même temps «ah mais attention là... elle a deux missions!». Après le genre «directrice», le genre «conseil pédagogique», un troisième genre fait irruption dans la discussion : «coordinateur REP». Une mission récente dans l'histoire du métier qui interroge. Séverine est dans une position particulière en étant directrice et coordinatrice REP car «c'est difficile de résister aux sollicitations de l'inspectrice» (Omar). «Elle a un pied dans l'école et un dans la circo» (Katia). Si la direction permet encore une marge de manœuvre entre les demandes de l'administration et la proximité avec les collègues, le fait d'être aussi coordinateur REP contraint Séverine à coller d'avantage à la demande institutionnelle. Le mélange des genres que nous avons identifié devient un conflit de genres. En effet, lorsqu'un dilemme apparaît pour la direction entre «être du côté des collègues» ou «être du côté de l'administration», l'histoire et la culture professionnelle des directrices et directeurs placent ces dernier-es plutôt du côté des collègues. Mais le fait d'être aussi coordinateur REP crée une plus grande proximité avec la hiérarchie qui interroge une nouvelle fois le collectif de recherche sur l'institution scolaire et ses nouvelles formes de management. Les controverses qui en découlent, accentuées par le fait que le sujet touche les neurosciences (exemple typique de ce qui est une demande de l'institution mais pas du terrain) ont porté sur une question fondamentale : le directeur est-il encore un collègue ? Si les renoncements du ministre M. Blanquer sur ce sujet vont dans le sens d'une direction

faisant partie intégrante de l'équipe, nous voyons que les conflits de critères du travail bien fait qui existent entre la hiérarchie et les enseignant·es de l'école sont vivaces. Et les analyses que nous avons faites ici laissent présager que l'activité de la direction est de plus en plus mise sous contrôle de la hiérarchie, avec un volume de tâches de plus en plus tournées vers de la gestion administrative. Mais sur le terrain, l'histoire et la culture de la direction d'école créent des poches de résistances à ce tropisme.

*Je vais pas imposer à l'équipe un travail du jour au lendemain. J'ai travaillé toute seule.*

Le «cas» Séverine a permis de mettre en lumière différents «genres d'activités» dans le travail de la direction. Séverine est à la fois directrice et coordinatrice REP, et l'entretien que nous avons passé avec elle agit comme une «loupe<sup>8</sup>» sur l'activité de la direction. Plusieurs genres la composent pourrait-t-on se risquer à dire. Tournée vers le fonctionnement de l'école, la gestion de différentes tâches administratives... et vers la formation des collègues, l'activité de direction d'école revêt chez Séverine des allures de conseiller·e pédagogique. Ce dernier aspect de la direction est discuté au sein du chantier travail et cette discussion reste ouverte à la fin de ce paragraphe.

#### *L'URGENCE ADMINISTRATIVE EN QUESTION*

Séverine interrompt la vidéo pour justifier ce qu'elle fait à l'écran : «Là c'est une passation d'info urgentes...

---

8. F. Grimaud, «La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire : un effet loupe pour étudier le travail enseignant», dans Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

2/3 infos qui sont pas dans l'ordre du jour mais je profite qu'on est là pour les donner.» Nous comprenons alors que lorsqu'elle dit que son but c'est de maintenir une bonne ambiance en conseil de classe parce que c'est plus agréable de travailler, son motif est tout autre. Cette bonne ambiance lui permet de faire passer à son équipe des consignes de travail dont certaines émanent de l'inspection. C'est aussi une des tâches de la direction. Dans la vidéo, une de ces informations concerne la répartition future des classes de l'école, suite à une demande identifiée comme urgente de la hiérarchie :

Séverine : Donc ça c'était à la demande de notre IEN. Il m'avait demandé de remonter des propositions de prévisions de classes [...]. Ça a été fait dans l'urgence donc hein. L'IEN m'a envoyé la demande euh... jeudi... moi j'ai envoyé les propositions de classes, avec les dédoublements CP et CE1 hein, le restant de la cohorte, le vendredi. Mais je n'avais pas pu solliciter les collègues donc sur des prévisions de classes pour la rentrée. Je l'ai faite moi cette prévision, je l'ai envoyée à l'IEN et le jour du conseil des maîtres c'est l'info que je leur apporte : «Voilà j'ai fait des simulations, des prévisions... consignées dans un tableau».

Chercheur : C'est une proposition que tu soumetts à l'équipe ?

Séverine : Oui... et le tableau donc je l'ai affiché en salle des maîtres pour que chacun le consulte et après on y travaillera en avril.

Chercheur : Tu l'as fait seule ce tableau à cause du timing imposé par l'IEN ?

Séverine : Oui je vais pas imposer à l'équipe un travail du jour au lendemain. J'ai travaillé toute seule.

Le collectif associé à la recherche visionne alors l'autoconfrontation réalisée avec Séverine et il réagit à ses propos. C'est Katia qui interrompt la vidéo lorsque Séverine explique qu'elle a réparti les classes seule pour répondre à une demande pressante de l'inspecteur. Au

démarrage de cet extrait, c'est le choix de Séverine qui interroge le groupe. Mais très vite tout le monde comprend que ce choix est la conséquence directe d'une forme de pression que met la hiérarchie à ce que les tâches soient exécutées rapidement. Et c'est cette pression qui va être interrogée par le collectif. Elle porte en elle les caractéristiques du Nouveau management public dont nous dressons les grands traits plus haut (p. 24) et sur lesquelles nous reviendrons à la fin de cet ouvrage. Mais l'extrait ci-dessous illustre bien ces nouvelles formes de pilotage des circonscriptions qui vont directement influencer sur l'activité des directrices et directeurs, non sans conséquences sur leur santé :

Katia: Ça veut dire là, elle a fait la répartition des classes toute seule?

Chercheur: C'est un projet... et là au conseil elle le soumet aux collègues.

Katia: Ça veut dire qu'elle est pas passée par la case «collègues»?

Omar: ... Mais avec le sourire [rires].

Claire: Ça c'est mauvais plan.

Katia: Nous on fait pas du tout comme ça. On fait plusieurs propositions et après discussion on choisit une configuration qui convient à tout le monde.

Chercheur: D'accord mais toi quand tu arrives au conseil tu as déjà un petit peu anticipé le truc?

Katia: Ah ben en général les autres aussi, je leur ai donné les chiffres... chacun réfléchit de son côté.

Céline: Moi aussi.

Omar: Ça dépend des écoles...

Claire: On réfléchit à la structure ensemble. Après on répartit les élèves.

Chercheur: Ça c'est l'étape d'après non?

Claire: Oui mais ça aussi c'est collectif. Par contre pendant les vacances il y a des bougés. Les collègues savent que là c'est moi qui fait les bougés.

Omar: Ce qui me gêne c'est une fois qu'on fournit les classes à l'inspecteur...

Claire: Ah mais faut pas leur donner!

Omar: Ben nous il nous l'a demandé. Il l'a demandé parce que... bon en fait on lui soumet ce qu'on veut. Ça dépend des inspecteurs. Il y en a qui veulent mettre leurs nez pour savoir si c'est un T1 qui va avoir un CP par exemple. Ils disent non, mais après tu peux discuter... mais ça met la pression.

Chercheur: Mais c'est l'inspecteur qui décide?

Omar: Non. Il te présente pas ça comme ça. Mais il veut voir et il peut te dire «pas comme ci ou pas comme ça»... Après c'est à toi d'être au clair avec la règle. Par exemple le DASEN il écrit dans la circulaire: «Je préconise que les T1 ne soient pas sur des CP» et les IEN ils traduisent par «C'est interdit»! Mais nous on a la liberté hein. Sauf qu'ils t'envoient des messages pour que tu fasses comme ils veulent.

*En plus ben faut lire les mails, écouter le répondeur, aller chercher le courrier et archiver... et à la fin de la matinée, tu auras rien fait.*

Katia: Là on voit bien: la demande administrative elle est très pressante. À un moment il faut que ce soit rendu...

Omar: Faut qu'on se demande. Qu'est ce qui est obligatoire et qu'est ce qui peut être différé? À un moment, qu'un inspecteur te demande et faudrait répondre de suite? On est sollicités et sur-sollicités...

Katia: Oui moi je regarde la date butoir et je réponds jamais avant la date butoir. Tu vois si la date c'est le 7 juin, ben elle aura son papier le 7 juin... à 16h30. Mais tu peux être sûr qu'elle va téléphoner avant.

Omar: Oui vous vous rappelez l'enquête rapide? Y'avait une date butoir mais on nous a renvoyé un

mail pour nous dire : « Si vous voulez vous pouvez le renvoyer avant... » [rires].

Claire : Moi je comprends ce que vous dites mais je réponds dès que j'ai fait ! Même si c'est avant la date butoir car ça me débarrasse l'esprit. Même si j'ai pas envie de répondre de suite par principe, ça me l'enlève de la tête. C'est fait...

Katia : Moi aussi... parfois j'ai peur d'oublier mais je réponds pas. Je leur signifie : « J'ai pas assez de décharge et j'ai pas le temps ».

Claire : Non mais moi c'est pas pour pas oublier, c'est parce que garder l'info c'est contraignant.

Katia : Oui mais si ils te donnent deux semaines pour faire un truc et que tu le fais en une semaine ben après...

Omar : Moi j'ai « date butoir » sur l'agenda. L'enquête est prête mais elle ne sera envoyée que le jour de la date butoir !

*Je regarde la date butoir et je réponds jamais avant la date butoir. Tu vois si la date c'est le 7 juin ben elle aura son papier le 7 juin... à 16h30. Mais tu peux être sûr qu'elle va téléphoner avant.*

Chercheur : Et c'est efficace ?

Omar : ... [rires] Ben ils le savent aussi... l'IEN il te met la pression mais lui aussi il est large. Le DASEN lui donne une date T, lui il te dit une date T-1 et toi tu fais pareil avec tes collègues. Mais au bout tu mets la pression à l'école alors que tout le monde est large.

Le collectif associé à la recherche critique cette notion de « date butoir », perçue comme un outil de pression sur une activité déjà soumise à de fortes contraintes. Dans le déclaratif, le collectif préconise d'aller contre ces formes de prescriptions. Face à une demande pressante

et pas toujours justifiée, les directrices et directeurs n'ont guère le choix que d'«obéir, bidouiller ou désobéir<sup>9</sup>». Mais nous savons que le non-respect de la règle prescrite, le renoncement à «faire ce qu'il y a à faire» n'est pas sans conséquence sur la santé au travail. Les directeurs et directrices sont face à des dilemmes dont ils et elles finissent par rire au sein du collectif. Mais dans le quotidien, seul·es face à une prescription «inutile et désagréable<sup>10</sup>», les décisions ne sont pas faciles à prendre. Ainsi, lorsque des directrices et directeurs sortent des tâches administratives, cela se fait souvent en marge du travail prescrit, parfois contre lui.

### ***LA DIRECTION, CE N'EST PAS QUE DE L'ADMINISTRATION***

Lorsque nous menons des instructions au sosie avec des directrices et directeurs d'école, il arrive toujours un moment où ces dernier·es énumèrent une liste de tâches à faire qui sont clairement de nature administrative. Amélie par exemple, fait une liste rapide au sosie des tâches qui sont identifiées comme «à faire» la demi-journée de décharge :

Amélie : Tu vois demain tu as : mail à Mme Brigeard, rédiger une lettre pour demander la gratuité des transports à la mairie... et tu appelles aussi la métropole car je sais pas trop qui va s'occuper de ça. Téléphoner à la conseillère péda pour le projet d'école et pour le kit tennis. Faudra sans doute aller le chercher à la circo. Téléphoner à la voierie car y'a toujours les feuilles mortes à l'entrée sur la grille. Imprimer les «cahiers de poèmes» pour toute l'école. Tu reçois les espaces verts pour les carrés potagers à ajouter. Tu dois annuler deux rendez-vous chez le médecin scolaire. Tu dois tirer les livrets pour les petits, moyens

---

9. D. Cau-Bareille, «Obéir, bidouiller ou désobéir : un dilemme au cours des pratiques enseignantes», dans C. Vidal-Gomel (éd.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018, p. 47-68.

10. Bechtold-Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ?*, *op. cit.*



et grands. Tu pointes les photos de classe. Après tu as aussi ton collègue de petit/moyen à remplacer quinze minutes car il a une équipe éducative. En plus ben faut lire les mails, écouter le répondeur, aller chercher le courrier et archiver... et à la fin de la matinée, tu auras rien fait!

Chercheur: Tu veux dire que j'ai fait que des choses...

Amélie: Ah ben non là c'est que des choses euh...

Chercheur: Des choses quoi?

Amélie: Ben, y'a des trucs... qu'une secrétaire efficace pourrait faire tu vois. T'es pas sur des projets pour l'école, des projets artistiques que tu pourrais bosser tu vois. C'est le côté hyper-frustrant de ma décharge... Tu fais tout et rien.

À chaque fois que la référence à des tâches administratives arrive dans le dialogue avec la directrice, c'est sur le registre de l'insatisfaction voire du dédain. L'institutrice passe la consigne à son sosie mais ne marque jamais d'enthousiasme à lui dire de faire ce type de tâches. Pire, elle lui signifie l'insignifiance de ces tâches qui sont «à faire» mais peu valorisantes pour le travailleur. «Une secrétaire efficace pourrait le faire» dit Amélie, pour bien marquer le peu de reconnaissance qu'elle tire de ce type de tâches. Les directrices et directeurs voudraient faire autre chose, de plus gratifiant et en phase avec l'idée qu'ils et elles se font de ce qu'est leur cœur de métier. Lors de son instruction au sosie Véronique abonde dans ce sens:

*La gestion administrative, la gestion des conflits et la gestion de l'orga de l'école prennent le pas sur beaucoup de choses.*

Chercheur: De quel genre de tâches tu parles?

Véronique: Ben pour moi, ce que j'adore faire pour mes collègues, ce à quoi je dois servir surtout, c'est d'essayer d'insuffler des projets, à mettre en place dans

l'école pour améliorer les conditions d'apprentissage des gamins... et leurs résultats tu vois. Tu vois cette année on avait réussi à mettre en place un MACLE, mais c'est quelque chose qui m'a pris deux ans à mettre en place... on devait le faire l'an dernier mais on a pas eu le temps de préparer...

Chercheur : OK, mais moi j'ai un rôle là-dedans ?

Véronique : Toi tu es censé avoir un rôle oui...

Chercheur : D'impulser des projets pédagogiques ?

Véronique : Eh oui... c'est pour ça que tu es directeur à la base quoi ! Et c'est ce qui te frustre le plus, c'est que tu as de moins en moins de temps pour le faire. Si tu le fais, si tu fais des recherches, que tu mets en place des choses... tu le fais sur ton temps personnel. Alors quand il s'agit après de faire la rédaction du projet... pffff... tu as jamais le temps.

Chercheur : Mais c'est quelque chose qu'il faudrait faire ?

Véronique : Oui mais la gestion administrative, la gestion des conflits et la gestion de l'orga de l'école prennent le pas sur beaucoup de choses...

Véronique explicite à son sosie les types de tâches qu'elle aimerait faire et qui selon elle correspondent plus au métier de la direction. Elle inscrira son propos dans l'histoire et la culture de la direction d'école. Les propos des participant·es au chantier font souvent référence à une période où cela était différent : « Avant on avait plus... » ou « au début de ma carrière je faisais pas... ». Ce n'est pas tant de revenir en historien sur cette époque où la direction était moins tournée vers l'administratif qui nous intéresse que les multiples références faites par les sujets de notre recherche à un « avant » où le travail était différent. Différent et plus valorisant, dans lequel les directrices et directeurs se reconnaissent d'avantage. À l'inverse aujourd'hui, des tâches moins gratifiantes prennent le pas sur le désir affiché de ces directrices et directeurs de mettre en place des

projets d'équipe, des réflexions pédagogiques... nous y reviendrons dans le chapitre suivant lorsque nous proposerons de sortir du cadre des « conditions de travail » pour comprendre les défauts liés à l'« organisation du travail ».

Lors des retours au collectif associé à la recherche nous montrons ces extraits d'entretiens à l'ensemble des participant·es du chantier travail. La discussion sur la multiplicité des tâches administratives se porte rapidement sur la pertinence de ces tâches et sur l'insatisfaction ressentie par celles et ceux qui s'y emploient. Les tâches administratives sont nombreuses et chronophages, mais d'une discussion sur « comment on les fait ? » nous passons rapidement à un débat sur « pourquoi on le fait ? » :

Valentin: Pour ma part j'ai un cahier où je note tout ce que je pense pendant la semaine. Avant je le donnais à la secrétaire ce cahier et ça me dégageait énormément de temps pour rédiger des projets, aider les collègues dans leurs projets... des choses que je ne fais plus et je fais beaucoup d'administratif.

Omar: Et tu te rends compte que tu es payé à découper des papiers ou à remplir des tableaux Excel...

Chercheur: Comment ça se fait alors que vous fassiez pas le choix de privilégier des tâches plus pédagogiques?

Omar: Ben déjà pour que l'école elle tourne...

Valentin: Oui la journée est pleine de petites tâches administratives... un parent par exemple qui veut un certificat de scolarité et ben ça va t'interrompre dans ce que tu fais, te prendre dix minutes où tu vas faire un travail de secrétaire...

Omar: Et toute la journée c'est comme ça. C'est obligé de faire ça, tu te fais bouffer par l'administratif.

Le quotidien de la direction, le réel du terrain font que même des directrices et directeurs désireux de ne pas consacrer trop de temps à des tâches administratives

se retrouvent obligé·es de les faire. Plus loin dans la discussion, les sujets expriment leur ressenti face aux injonctions de la hiérarchie à effectuer ces tâches :

Vanessa : Oui et l'administration te piste. Leur application DUER... ben c'est au pourcentage des tâches effectuées hein.

Chercheur : C'est-à-dire ?

Vanessa : Ben au fur et à mesure que tu remplis le document ça t'indique : 80 %, 85 % 90 %... du document rempli et tant que tu as pas rempli en entier il te le dit.

Claire : Oui ou alors quand tu reçois ces mails de l'inspection : «Aujourd'hui, 500 écoles ont rempli le bidule, 142 ont rempli mais n'ont pas validé et 120 n'ont toujours pas rempli...» Pfff.

Chercheur : Vous parlez de quoi ?

Claire : On avait une application à remplir pour les prévisions d'effectifs à la rentrée et on a reçu au moins trois mails, avant la date butoir hein, en disant : «Sur 1 000 écoles du département tant d'écoles ont tout rempli, tant ont rempli mais pas validé, tant n'ont pas rempli... et après régulièrement tu reçois des mails pour te dire combien ont validé ou pas leur application.

Julie : C'est infantilisant complètement ces rappels à l'ordre !

*C'est déstabilisant de voir qu'il y a des demandes institutionnelles affichées comme importantes, urgentes... mais si tu les fais pas rien ne se passe.*

L'injonction à effectuer des tâches administratives n'est pas qu'insatisfaisante, elle est aussi imposée par l'administration d'une manière très mal vécue par les directrices et directeurs. Les règles du Nouveau management public s'appliquent de manière très rude selon

les dires des participant-es au chantier qui décrivent des stratégies managériales «infantilisantes». Plus loin encore ils et elles remettent en cause l'existence même de certaines de ces prescriptions :

Omar: Bon moi mon coordo m'a envoyé un mail me demandant mes répartitions de CM2 pour l'an prochain pour les collègues... et c'est pas le travail de Aflenet hein, c'est en plus! J'ai pas répondu. Et au final ben ils ont balancé un chiffre on sait pas d'où il sort pour mon école. Tu te retrouves face à une administration qui te demande une tâche mais en fait ils s'en foutent puisqu'au final si tu réponds pas ils te balancent un chiffre de toute façon.

Vanessa: C'est déstabilisant de voir qu'il y a des demandes institutionnelles affichées comme importantes, urgentes... mais si tu les fais pas rien ne se passe.

Omar: Oui rappelez vous pour les demandes Plus de Maitres que de Classes, fallait remplir des pages et des pages avec des N-1, N-2 là... et au final à l'IA ils en tiennent pas compte

Vanessa: Oui c'est vrai.

Ces extraits sont l'illustration parfaite d'une injonction qu'Évelyne Bechtold-Rognon qualifie d'«inutile et désagréable<sup>11</sup>». L'intérêt pour ceux qui organisent le travail dans un fantasme managérial se comprend bien. Il est le même que celui du dresseur qui fait tourner un cheval dans le manège: «Le soumettre à l'autorité, le rendre fiable<sup>12</sup>.» Ce qui doit nous interroger c'est le coût en retour pour les travailleurs et leur métier de tellement d'énergie gâchée. Dans le cadre de notre recherche, Omar, Valentin, Claire ou Vanessa ont pu exprimer leur désarroi face à ces tâches qui les épuisent pour rien. Mais dans le quotidien de l'école, la plainte est étouffée,

---

11. Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable?*, op. cit.

12. *Ibid.*, p. 16.

renfermée, intériorisée et elle se transforme en altération du pouvoir d'agir. Faire l'expérience tous les jours sur son lieu de travail de la subordination à une tâche qui n'a aucun sens ne peut-être sans conséquence sur le sujet. Elle n'est pas non plus sans conséquence sur le métier lui-même, sur un ensemble de pratiques, de gestes, de postures, de savoir-faire qui constituent une profession. Lorsqu'Omar et Vanessa expliquent, sur un ton léger, qu'ils ont à remplir des documents que personne ne va lire, cela doit nous interroger sur ce que ça dit de l'évolution du métier. Nous comprenons au travers de cet extrait à nouveaux frais le « malaise de la direction » (p. 24). Enfin, mais c'est une autre histoire, cela devrait nous interroger sur un phénomène social car au-delà des directrices et directeurs d'école, ce sont les praticiens hospitaliers, les postiers, les cheminots... les chercheurs... qui font cette expérience quotidienne de la subordination, emportant avec eux des pans entiers d'une société démocratique.

## CHAPITRE 3

# TRAVAIL CONTRARIÉ ET POUVOIR D'AGIR

Nous terminons le chapitre précédent sur une note d'aspect pessimiste. Le travail des directeurs et directrices d'école est «contrarié» et ces empêchements à la qualité du travail semblent s'enkyster. Mais malgré une activité «contrariée», disons d'abord que les directrices et directeurs d'écoles sont là, elles et ils font le travail, de manière efficace et souvent «malgré tout». Ensuite, nous voyons en creux qu'il existe des formes de résistances internes à l'activité aux attaques contre le métier. Enfin, nous allons montrer dans ce dernier chapitre que des possibles reprises en main du métier peuvent s'inventer et se construire. Pour cela nous plaiderons pour un renforcement de la professionnalité en nous décentrant du prisme des «conditions de travail» et en évitant les pièges tendus par le Nouveau management public.

## TRAVAIL ET CONDITIONS DE TRAVAIL

La question de la défense des conditions de travail est indissociable de l'action syndicale. Elle en est sa source et son produit et notre recherche émanant d'une commande syndicale, nous nous devons de revenir vers les revendications portées par le syndicat à l'aune de nos travaux de recherche. Notre travail de recherche ne consiste sûrement pas à commenter des revendications syndicales en tant que telles. Tout d'abord car elles sont elles-mêmes le fruit d'une histoire et d'une réflexion collective déconnectées de notre recherche. Ensuite car ce n'est ni la commande faite pour notre recherche, ni notre manière de concevoir la production

de connaissances sur le travail. Nous ne faisons pas une recherche pour valider ou invalider des hypothèses, nous intervenons dans une situation de travail pour la comprendre et la transformer. Cependant, nous avons expliqué dans la première partie de cet ouvrage l'importance que nous accordions à la notion de «*forces d'appel et de rappel*» (p. 38), constituées en grande partie ici par le SNUipp-FSU. Ce dernier chapitre rend compte de ce nécessaire «*rappel*», du sens possiblement donné à notre recherche pour l'institution qui l'a commandée. Notre porte d'entrée dans l'analyse du travail a été ouverte par le SNUipp-FSU, nous ne pouvons la fermer sans confronter ces analyses avec la production syndicale. Cette dernière se matérialise par des revendications, des textes de congrès, des communiqués... avant tout axés sur l'amélioration des conditions de travail pour les directrices et directeurs d'école. Nous proposons dans les lignes suivantes de décaler la focale de réflexion pour aller des conditions de travail vers le travail réel, et de clore cet ouvrage par une invitation à renforcer la dimension collective du métier de la direction.

### *LES REVENDICATIONS SYNDICALES*

Tout d'abord, gageons que les propositions en matière d'amélioration des conditions de travail de la direction d'école sont nombreuses et pertinentes. Déjà en 2013, un sondage effectué auprès de la profession proposait trois leviers principaux d'amélioration des conditions d'exercice de la fonction de direction : le temps (pour 87,69% d'entre eux/elles), la reconnaissance salariale (84,22%) et l'allègement de la charge de travail administratif (78%)<sup>1</sup>. Depuis, le SNUipp-FSU a traduit cela

---

1. Enquête du SNUipp-FSU auprès des directrices et directeurs d'école, octobre 2013.



par tout un panel de propositions<sup>2</sup> : une école à taille humaine ; de la formation ; une clarification et une limitation de la responsabilité des directeurs et directrices ; l'amélioration de la décharge, un conseil des maîtres et maîtresses démocratique, de l'aide administrative ou encore un allègement des tâches.

Sur ce dernier point au moins, les revendications du SNUipp-FSU peuvent être étayées par les résultats de notre recherche. Ces revendications sont détaillées et ouvrent sans nul doute la porte à des modifications dans l'organisation du travail : accès impératif à internet dans toutes les écoles, mise à disposition de matériel adapté et en bon état de fonctionnement, meilleure gestion de la dématérialisation informatique, outils plus adaptés aux écoles (PPMS, document unique...) en supprimant notamment les responsabilités sur lesquelles les directeurs n'ont pas la main ou pas l'expertise, réunions sur le temps scolaire avec un remplacement systématique pour les rencontres institutionnelles (équipes éducatives, ESS, mairie, parents...), la fin de la saisie AFFELNET par les directeurs et directrices... autant de propositions qui sont défendues par le syndicat SNUipp-FSU et que l'on retrouve, en creux, dans les verbatims présentés dans cet ouvrage. Nous pouvons en quelque sorte dire sans prendre trop de risques que ce type de revendications syndicales peut trouver résonances avec nos travaux de recherche. Lorsque le SNUipp-FSU écrit, à la suite des états généraux de la direction d'école « si des emplois pérennes d'aide à la direction étaient créés, avec une formation préalable, les directrices et directeurs pourraient se concentrer sur des missions relationnelles, de gestion d'équipe, qui leur tiennent à cœur », on croirait lire les propos d'Omar,

---

2. Pour plus de détails, voir par exemple la brochure *Quelle direction pour l'école ?*, Snuipp-FSU, avril 2018 ou *Fenêtres sur cours*, « Direction et fonctionnement de l'école », septembre 2018.

de Katia ou d'Amélie dans le chapitre précédent. De même, lorsque le SNUipp-FSU écrit : « Les missions de la direction d'école doivent être priorisées et recentrées autour de tâches indispensables en lien direct avec la vie de l'école et au service des élèves. Des lignes plus claires doivent être tracées entre les responsabilités incombant à l'État et aux collectivités territoriales. Il faut que le cœur de la fonction soit l'animation de l'équipe », nous y lisons une possible réponse en termes de modification de l'organisation du travail aux dilemmes sur l'« urgence administrative » (p. 109), confirmant les propos de Véronique « c'est pour ça que tu es directeur à la base » (p. 115). Analyses des verbatims et production syndicale semblent aller dans la même direction, forces d'appel et de rappel se répondent, et nous pourrions en déduire que la boucle est bouclée. Mais ce serait faire comme cet homme qui, ayant perdu ses clefs de voiture en pleine nuit, se contente de les chercher autour du réverbère. Ce serait chercher uniquement là où c'est éclairé. Nous proposons dans le chapitre suivant de braquer un projecteur sur ce que l'histoire contemporaine du syndicalisme a un peu laissé dans l'ombre : la nécessité de permettre aux directrices et directeurs d'école d'agir sur leur situation de travail propre. Ce que nous disons en d'autres termes : de reprendre la main sur leur activité.

#### *DU CÔTÉ DU TRAVAIL RÉEL*

Nous venons de voir que lors des entretiens et des retours en collectif, émergent en creux des revendications pour améliorer le travail de la direction. Ce n'est pas notre travail de recherche que de produire des revendications syndicales. D'autant que ce n'est pas tâche aisée que de mettre en lien les contrariétés du travail quotidien avec les politiques scolaires. Par exemple, à plusieurs reprises, les directrices et directeurs d'écoles disent explicitement qu'un de leur souci

majeur, «le problème principal de la direction d'école» (Omar), c'est la difficulté à réunir l'équipe. Difficultés matérielles, liées aux temps partiels, à l'organisation des réunions... et difficultés subjectives avec des collègues qui manifestent un engagement variable dans leur travail. Lors d'un regroupement collectif, Vanessa renchérit sur les propos d'Omar en disant: «Oui ça c'est le problème majeur de la direction d'école: comment on fait pour être tous ensemble sur la continuité» et les autres membres du chantier valident «on peut pas compter sur de la disponibilité de chacun pour se voir» ou encore «c'est pas possible de fonctionner comme ça, il faut qu'on se voit de manière collective et régulière pour construire ensemble». Comment de ces difficultés exprimées peuvent se construire des revendications syndicales, ce n'est pas notre préoccupation de recherche. Mais les syndicalistes présent·es à chacun des temps collectifs ont pu entendre les échanges, y prendre part et ainsi rapatrier dans leurs réflexions syndicales les débats de métier que nous avons organisés.

Notre travail de chercheur se situe du côté de la mise en lumière du travail «contrarié». Les controverses dont nous rendons compte dans cet ouvrage tournent autour du travail, de la manière de le faire, de ses empêchements, de sa qualité, du coût aussi pour ceux qui le font. Revenons par exemple sur la question de la gestion d'une absence d'un collègue (p. 59). Qu'il y ait une chaîne hiérarchique, que l'administration soit au courant de l'absence d'un professeur, cela ne pose pas de soucis en soi. Par contre ce qui fait unanimité dans les discussions, c'est de déplorer que l'administration en retour ne dise pas si l'école aura un·e remplaçant·e ou non. Cette idée que «on doit fonctionner de toute façon» (Vanessa) renforce le sentiment à propos de la direction d'une qualité contrariée du travail:

Moi on m'appelle jamais, je reçois jamais de mail pour

me dire si le collègue est remplacé. Même parfois j'ai un collègue absent toute la semaine, jusqu'au vendredi je sais jamais chaque matin s'il y a quelqu'un ou pas (Omar).

Les directrices et directeurs ont l'impression de «jouer le jeu» pour que l'école tourne, non seulement avec une organisation du travail qui «se dérobe<sup>3</sup>» à elles et eux, mais aussi qui agit potentiellement contre la qualité de leur travail. C'est ce qui fait dire à Yves Clot dans une interview au journal *Le Monde*:

On a là des professionnels qui se trouvent dans des difficultés très grandes et qui devraient bénéficier de l'organisation du travail. Or celle-ci se dérobe à cette fonction centrale. Là où l'organisation du travail devrait être un moyen au service du travail, c'est le travail qui est mis au service de l'organisation. Et quand ça marche, c'est souvent «malgré tout», car les professionnels «prennent sur eux» pour continuer à «faire du bon boulot»<sup>4</sup>.

Dans la partie précédente du livre, nous avons vu que la gestion de l'absence d'un collègue fut une question largement débattue en collectif associé à la recherche. Les directeurs et directrices déplorent que leurs inspecteurs et inspectrices demandent de prévenir la circo d'une absence avant 8 heures. Deux réticences sont énoncées à l'encontre de cette injonction. Une première qui peut se traduire en termes de condition de travail: la direction n'est pas censée démarrer avant 8h20. Une autre qui soulève un aspect pragmatique: «Quel intérêt si on nous donne pas de remplaçant» (Amélie). Cela montre que globalement, les directrices et directeurs veulent bien faire le travail avant le travail, mais avec ce souci que l'école tourne mieux d'une

---

3. Yves Clot, «La douleur du métier, l'attente de la retraite», *Le Monde*, 21 juin 2003.

4. *Ibid.*

part, et qu'elles et ils soient débarrassé·es de cette tâche avant d'aller en classe d'autre part. Ils acceptent là de faire un travail qui est mal prescrit, qui déborde sur leur vie personnelle... et donc une altération de leurs conditions de travail. Mais en retour ils attendent que l'administration soit «de leur côté» et qu'elle leur permette a minima de savoir si oui ou non l'enseignant·e sera remplacé·e. L'idée d'un «donnant/donnant» révèle que le malaise que nous évoquions au début du livre dépasse la question *stricto sensu* des conditions de travail mais renvoie à une organisation du travail défaillante qu'Amélie résume par cette phrase :

Nous directeurs on devrait pas à avoir à faire ce travail, on devrait pas à devoir harceler l'inspection pour avoir un remplaçant et se battre pour que l'école tourne.

Cette réflexion n'annule pas une réflexion sur les conditions de travail. On peut imaginer que s'il y avait plus de remplaçant·es, la question du remplacement serait moins éprouvante pour la direction. Également si la question d'un·e secrétaire<sup>5</sup> a été évoquée dans le collectif de travail pour remédier aux difficultés de la direction à gérer les absences, elle ne remplace pas le rôle crucial de l'organisation du travail. D'autant qu'un·e secrétaire non plus ne serait pas présent·e à l'école dès 7h30 pour organiser l'école en cas d'absence d'un·e enseignant·e. Quand aux remplaçant·es, en avoir un ou pas ne résout pas la question soulevée par le chantier travail : avoir l'information rapidement de la part de la circonscription pour pouvoir organiser l'école. Les controverses qui ont eu lieu au sein du chantier travail ont montré que les difficultés vécues par la direction sont directement liées à l'organisation du travail. Décentrer la question des conditions de travail pour s'intéresser au travail lui-même nous apparaît

---

5. Voir la note de bas de page, p. 88.

comme fondamental dans la volonté syndicale de lutter contre la souffrance au travail.

Autre exemple pour finir d'asseoir nos propos. Lorsque nous visionnons l'autoconfrontation simple de Séverine, elle explique qu'elle a dû faire seule la structure des classes car la demande de l'IEN est arrivée le jeudi et qu'il fallait y répondre pour le vendredi. Cela fait réagir Katia qui dira :

Moi j'ai le même problème. On nous demande du jour au lendemain de faire des prévisions de classes alors que c'est long, que ça demande de la concertation... et l'inspection sait très bien que des chiffres du jour au lendemain ça vaut rien. Regarde, là on est au mois de mars et l'IEN met la pression pour avoir des chiffres pour la rentrée de septembre... euh... ils savent pertinemment que ça va forcément bouger les chiffres d'ici septembre ! Mais ça les dérange pas de te demander ça et de dire « à rendre pour demain ».

On a là une caractéristique du NMP, le *Lean Management*, qu'Évelyne Berchtold-Rognon a identifié :

La meilleure façon pour que les gens ne pensent pas, ne se rebellent pas, ne s'unissent pas, c'est de les faire travailler jusqu'à ce qu'ils s'écroulent, qu'ils n'aient pas le temps de penser aux autres<sup>6</sup>.

La performance de la directrice ou du directeur est autant recherchée que fantasmée par la hiérarchie dans cette démarche du « juste à temps<sup>7</sup> » où tout est bon pour mettre les salarié·es sous pression. Ces techniques de management inventées chez Toyota et importées dans la fonction publique, participent d'une forme de déshumanisation du travail. Cela va au-delà de la question des conditions de travail, c'est une question d'organisation du travail, une organisation managériale qui

---

6. Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ?*, op.cit., p. 51.

7. Clot, *Le Travail à cœur*, op. cit., p. 32.

écrase le sens de la tâche au profit de la commande hiérarchique.

### *RETOUR SUR LE STATUT*

À l'aune de ces réflexions, nous pouvons réinterroger l'enjeu contemporain du statut. Dans les pages 23 et 24, nous faisons un point sur les débats politiques en cours sur cette question. Après trois années de recherche sur le terrain, si nous ne prétendons pas clore les discussions sur le sujet, nous pouvons tout de même avancer quelques pistes de réflexions. Tout d'abord, l'obtention d'un statut pour les directrices et directeurs ne peut en rien améliorer les conditions de travail à proprement parler, les responsabilités et tâches administratives devant tout de même être exécutées. Pire, un statut peut enfermer définitivement la directrice ou le directeur dans ce type de tâches, alors même que ces dernier-es présentent les aspects pédagogiques, d'impulsion de projets, de proximité avec les élèves et les collègues... comme centraux dans la représentation qu'ils et elles ont de leur métier. Un statut confinant la direction à des tâches administratives irait à l'inverse de ce que les débats qui ont eu lieu au sein du chantier travail ont révélé.

Si on croise maintenant les réflexions issues du chantier travail avec une analyse plus globale des évolutions récentes de l'organisation du travail dans le premier degré, on voit nettement que la mise en place d'un statut pour la direction rentre pleinement dans les réorganisations imposées par le Nouveau management public. Non seulement un statut de directrice ou de directeur ne peut résoudre les difficultés qui émanent du réel de l'activité, mais en plus il s'inscrirait dans la logique managériale à laquelle nous imputons une partie de ces difficultés. Si, comme nous l'avons montré dans cette recherche, le malaise de la direction est lié aux empêchements à agir dans la situation de travail,

à l'impossibilité de trouver des ressources collectives pour bien faire son travail, alors la mise en place d'un statut viendrait aggraver ce phénomène. Le statut ne serait pas «un remède pire que la maladie», c'est la maladie elle-même inoculée au cœur de la situation de travail.

## **CONSTRUIRE COLLECTIVEMENT UNE PROFESSION**

Être directeur ou directrice d'école, c'est faire souvent l'expérience d'un travail «contrarié» avons-nous montré. L'amélioration des conditions de travail ne peut à elle seule lever ces contrariétés liées à l'exercice solitaire d'un métier en panne pour générer ses ressources. Le statut de direction évoqué par certain·es ne ferait qu'aller dans le sens d'une profession calibrée à l'extérieur de la situation de travail. Alors quelles pistes pouvons-nous proposer, en conclusion de cet ouvrage et au regard de ces années passées aux côtés des directeurs et directrices d'école pour sortir des logiques qui créent tant de souffrance chez ces salarié·es?

De notre point de vue, modestement, il faut retourner au plus près de la situation de travail. Là où se joue le «drame humain du travail<sup>8</sup>», là où se logent les empêchements à faire du bon travail tout autant que la créativité des hommes et des femmes au travail. Lutter tout à la fois contre le «malaise de la direction», contre le «travail contrarié de la direction», et contre les dérives managériales à l'œuvre dans l'Éducation nationale, c'est regarder du côté du pouvoir d'agir du sujet. Permettre aux directrices et aux directeurs d'école de retrouver du pouvoir d'agir, c'est œuvrer à renforcer leur professionnalité, leur capacité à élaborer collectivement leurs normes, leurs outils, leurs règles, leurs manières de faire. La recherche que nous avons menée

---

8. Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008, p. 63.



et dont cet ouvrage rend compte donne des pistes pour agir en ce sens. L'analyse des controverses entre Omar, Katia, Amélie, Véronique, Vanessa, Valentin, Julie, Céline, Martin, Raphaëlle, Nicole<sup>9</sup>... montre combien le métier de la direction est encore bien vivant. Une braise que le système libéral voudrait étouffer mais qu'un souffle pourrait suffire à raviver. Nous espérons que le lecteur en est désormais convaincu.

---

9. Que nous remercions infiniment pour leur engagement au sein du chantier « Travail ».





