Recherches en éducation

49 | 2022
Autorité et pouvoir des personnels de direction, d'encadrement et de formation dans les politiques publiques contemporaines d'éducation

La direction d'école primaire, une question de pouvoir ?

The primary school leadership, a question of power?

Cécile Roaux

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/11352
DOI : 10.4000/ree.11352
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Cécile Roaux, « La direction d'école primaire, une question de pouvoir ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 49 | 2022, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 20 mai 2025. URL : http://journals.openedition.org/ree/11352 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.11352

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dossier

Autorité et pouvoir des personnels de direction, d'encadrement et de formation dans les politiques publiques contemporaines d'éducation

Coordonné par Camille Roelen & Stéphan Mierzejewski

CAMILLE ROELENS & STÉPHAN MIERZEJEWSKI – *Édito. L'autorité et le pouvoir éducatifs à l'épreuve des politiques d'éducation* – 2

XAVIER RIONDET – *Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité* – 13

JÉRÔME KROP – *L'évolution des rapports hiérarchiques entre directeurs et adjoints dans le champ de l'enseignement primaire de la Seine sous la IIIe République : aux origines d'une autonomie professionnelle* – 28

SIMON MALLARD, GWÉNOLA RÉTO & ROZENN DÉCRET-ROUILLARD – *De l'engagement dans la fonction d'adjoint d'établissement scolaire à l'exercice partagé du pouvoir et de l'autorité* – 40

CÉCILE ROAUX – *La direction d'école primaire, une question de pouvoir ?* – 54

LAETITIA PROGIN – *Le leadership : la fin d'un tabou et le début d'un mythe. Évolution des métiers de l'encadrement scolaire et de leur formation en Suisse romande* – 68

STÉPHAN MIERZEJEWSKI & ABDELKARIM ZAID – *Pression temporelle et situation de porte-à-faux. Regard socio-didactique sur les positionnements professionnels des conseillers pédagogiques de circonscription - « tuteurs terrain »* – 83

Varia

SYLVAIN FABRE – *Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?* – 101

RENAUD HÉTIER – *Quand le capitalisme retourne les valeurs de l'éducation* – 115

EMMANUEL SANDER, GÉRY MARCOUX, ANOUCHKA WYSS, STÉPHANIE NAUD, CALLISTE SCHEIBLING-SÈVE, HIPPOLYTE GROS & KATARINA GVOZDIC – *Conceptions intuitives des notions de justice et de liberté : résultats d'une étude au collège dans le cours d'enseignement moral et civique* – 130

La direction d'école primaire, une question de pouvoir ?

Cécile Roaux
Docteure en sciences de l'éducation, Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université de Paris

Résumé
Cet article propose d'examiner comment la transformation du « référentiel » éducatif fragilise la position des directeurs d'école en France et pose la question de leur pouvoir. Si les responsabilités de ces derniers se sont accrues, se rapprochant de celles des chefs d'établissement du second degré, l'école primaire reste marquée par une division du travail éducatif et un patriotisme de corps pour préserver l'autonomie des acteurs dans la classe. À partir d'une enquête par questionnaire évoquant la question du statut des directeurs d'école, sera étudiée la coupure idéologique entre enseignants et directeurs, qui a pour effet d'assigner ces derniers à un travail dévalorisé, les plaçant en marge du fonctionnement de l'école dont ils sont pourtant seuls responsables. Notre cadre d'analyse est celui de la sociologie des organisations et des systèmes.

Mots-clés : organisation et fonctionnement des établissements, enseignement primaire et élémentaire

Abstract
The primary school leadership, a question of power? – This article proposes to examine how the transformation of the educational "repository" weakens the position of school principals in France and raises the question of their power. If the responsibilities of the latter have increased, approaching those of the heads of secondary schools, the primary school remains marked by a division of educational work and a patriotism of corps to preserve the autonomy of the actors in the class. Based on a survey by questionnaire raising the question of the status of school principals, the ideological break between teachers and principals will be studied, which has the effect of assigning the latter to devalued work, placing them on the fringes of the functioning of the school for which they are nevertheless solely responsible. Our analytical framework is that of the sociology of organizations and systems.

Keywords: organization and functioning of the establishments, primary and elementary education

Le débat sur le rôle et le travail des directeurs d'école n'est pas un débat limité à l'éducation nationale française. En effet, dans le contexte mouvant des réformes éducatives, les recherches sont nombreuses qui montrent l'épuisement de ceux-ci et les risques augmentés de « *burn-out* » liés à leurs fonctions (Deschênes et al., 2014 ; Poiret & Yvon, 2014). En France, y compris dans les rapports officiels (Sénat, 2020), la complexification croissante des tâches et le manque de moyens sont cités parmi les facteurs aggravants les plus courants. Si la nécessité d'une pleine reconnaissance des missions de la direction d'école primaire pour relever les défis actuels est fréquemment mentionnée par le législateur, le ministère[1] ou les syndicats, ce souhait presque unanime achoppe néanmoins sur le refus de concéder un statut particulier à ceux qui assument cette fonction (Duchauffour, 2017). Ainsi, bien qu'au centre de l'organisation du fait de ses multiples interactions avec les différents acteurs du système et réseaux de contingence, le directeur d'école primaire à qui l'on demande d'organiser l'école autour de principes managériaux (mode projet, autonomie, partenariat, coopération…), reste soumis à une culture professionnelle de l'égalité entre pairs portée par les enseignants avec lesquels il doit en permanence négocier pour qu'émerge un réel collectif de professionnels. Si le mode de fonctionnement « transversal » a comme vertu majeure d'améliorer la qualité du service fourni, la collaboration implique un arbitrage renforcé des conflits de frontières par un « intégrateur » disposant d'un pouvoir réel lui permettant d'obtenir de ceux impliqués dans le mode projet, un réel investissement. Ainsi, au-delà de la demande des moyens – aussi justifiée soit-elle – la question n'est-elle pas de savoir de quel pouvoir bénéficie le directeur d'école ou dit autrement, quelle incertitude pertinente il contrôle (Crozier, 1963) pour exercer une influence sur ses collègues ?

Le refus d'un statut spécifique aux directeurs d'école, majoritaire chez les enseignants à l'inverse de ce que pensent les directeurs comme nous le verrons, sera étudié dans cet article comme un indicateur clef des relations de pouvoir au sein de l'organisation locale qu'est l'école. Nous décrirons dans un premier temps combien la méfiance quant à la direction d'école s'inscrit dans une construction historique et une structuration hiérarchique très centralisée et descendante ; puis nous montrerons comment elle prend un autre sens quand le mode projet et de nouveaux principes managériaux remettent en cause cette structuration.

Le terrain a été abordé de manière empirique de trois façons (Roaux, 2021) :

- par questionnaire en 2016-2017 à l'aide d'un mailing auprès des adhérents de la Fédération des autonomes de solidarité ;
- par une soixantaine d'entretiens semi-directifs menés auprès de directeurs et directrices d'école, d'inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, d'inspecteurs généraux, d'une personne de la Direction générale de l'enseignement scolaire, responsable des écoles primaires, d'un recteur d'académie et de personnels politiques (cabinet ministériel) afin de comprendre le point de vue de la hiérarchie, qu'elle soit de proximité ou lointaine et des décideurs politiques sur notre problématique ;
- par une ethnographie intégrée de longue durée dans une école primaire (Roaux, 2020).

Notre échantillon n'est pas un échantillon randomisé, et doit donc être considéré comme un échantillon de circonstance. Il est toutefois conforme aux variables nationales concernant le sexe, l'âge et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire. L'approche qualitative est articulée avec l'approche quantitative à la fois au niveau de la production, de l'analyse et de l'interprétation des données afin d'obtenir, par le « regroupement de tous types d'actions qui la composent […] comme une configuration la plus complète possible d'acteurs interdépendants » (Elias, 1983, p. 10), une convergence pour appuyer la validité de l'étude.

[1] Bulletin officiel spécial n° 7 du 11 décembre 2014.

Dans le cadre de cet article, nous utiliserons essentiellement l'analyse de contenu du verbatim issu de la question ouverte portant sur les raisons d'accepter ou de refuser ce statut des directeurs d'école pour étudier la coupure entre la pensée des enseignants et des directeurs. Les conséquences de cette coupure en termes de division du travail à l'école éclaireront alors la véritable crise de sens que vivent les directeurs. C'est dans cette perspective que se poseront en conclusion la question du changement et l'action réformatrice via entre autres la formation.

1. Du directeur d'école à l'acteur organisationnel

1.1. Un conflit ancien

La construction et l'évolution de l'école primaire en France sont marquées par une oscillation entre la centralité d'un « pouvoir » qui lui conférerait ordre et légitimité dans un système hiérarchique descendant et la progressive et relative autonomisation des acteurs que sont en particulier les enseignants dans leur classe (Roaux, 2021). D'une certaine manière, le corps enseignant s'est constitué comme tel « contre » la hiérarchie, en refusant une intrusion dans les prémices scolaires d'un directeur dont l'autorité pourrait virer à l'autoritarisme. Rappelons à cet égard quelques jalons historiques. Avec la loi Goblet en 1886, le directeur d'école est reconnu comme un élément de la chaine hiérarchique avec un statut hiérarchique important (pouvant aller jusqu'au pouvoir de révocation d'un enseignant). Les avantages pécuniaires sont assez importants et la notabilité certaine (Krop, Lemercier & Schermutzki, 2010 ; Condette, 2015). Ce statut est dénié avec force au début du XX^{e} siècle par les enseignants, qui acquièrent un niveau d'expertise équivalent aux directeurs d'école. La création dès 1908 d'un « conseil des maîtres » auquel appartient finalement le vrai pouvoir de décision dans l'école, entérine l'importance donnée au travail dans la classe. Ainsi, lorsqu'en 1952 le gouvernement en place souhaite la création d'un grade spécifique pour les directeurs, cette proposition est vivement combattue par le Syndicat national des instituteurs et abandonnée. La contestation la plus connue reste celle menée contre le décret du 2 février 1987 relatif aux fonctions, à la nomination et à l'avancement des maîtres directeurs. L'opposition du syndicat majoritaire est forte mettant notamment en avant le refus de « calquer l'école sur le monde de l'entreprise ». Ce décret – et avec lui le corps des « maîtres-directeurs » – sera abrogé dès 1989 afin de ne pas bousculer l'équilibre des pouvoirs.

Le débat n'est donc pas récent et a toujours été tranché en faveur de la « collégialité », caractéristique première de l'école primaire. Une collégialité dans laquelle « le rapport à la classe est tellement privilégié qu'il conduit à protéger l'autonomie pédagogique contre tout regard extérieur » (Dubet & Martucelli, 1996, p. 125), qu'elle permet d'éviter toute remise en cause du pouvoir détenu par les acteurs. Dès lors, face à un conseil des maîtres souvent souverain pour déterminer le fonctionnement de l'école, de quel pouvoir bénéficie la direction d'école primaire à l'heure du « new public management » pour répondre aux injonctions croissantes qui lui sont faites ?

1.2. Autorité, pouvoir, hiérarchie

La structure politico-administrative du système éducatif se caractérise par deux systèmes de rapports humains constitués par la centralisation et la stratification. L'autorité associée à « l'ordre hiérarchique » se légitime au sein de l'organisation par l'assignation d'un statut aux individus qui en sont membres. La coordination du travail se fait au moyen d'une hiérarchie fonctionnelle (Aubert et al., 2020) qui consiste en une multiplicité de lignes hiérarchiques. En même temps que le pouvoir de décision reste concentré au sommet, la stratification induit un phénomène de non-relation entre le pouvoir décisionnel et le « terrain » avec lequel il n'est jamais en contact direct. Cet éloignement est d'autant plus protecteur que la hiérarchie et la base, les deux pôles essentiels de cette verticalité, sont si éloignés que la première influe modérément sur les pratiques quotidiennes de la seconde. Ainsi, lorsqu'il y a un décalage entre le fonctionnement attendu par l'ordonnateur et la réalité de ce fonctionnement, celui-ci est interprété en termes de

défauts dans l'application des normes rationnelles par les acteurs. S'en suit en général une rationalisation encore plus forte qui consiste à affiner et accroitre la réglementation et le contrôle, afin de réduire le comportement humain à une prévisibilité contrôlable.

Cependant, en partant du postulat de la « rationalité absolue » (Aubert et al., 2020) de ce modèle bureaucratique, le législateur ne prend pas en compte les éléments informels qui découlent des interactions entre les membres de l'organisation (alliances, stratégies), ni de l'environnement. En effet, les acteurs ont eux-mêmes une rationalité contingente et limitée, concept introduit initialement par James March et Herbert Simon (1958). Dès lors, l'organisation scolaire qui n'est pas constituée d'entités parfaitement homogènes et intégrées, apparait telle une figure emblématique de ce que Carl Weick (1976) appelle un « *loosely coupled system* ». Dit autrement, l'organisation qu'est l'école ne fonctionne pas à la manière d'une machine obéissante dont il est possible de régler les rouages afin qu'elle mette en œuvre les objectifs et les moyens de la manière la plus rationnelle. Elle forme un système social complexe composé d'acteurs qui entretiennent entre eux des rapports d'influence et de pouvoir peu régulés.

Ainsi, quel que soit l'effort réglementaire de rationalisation, le « sommet opérationnel » ne peut tout prévoir (d'où d'ailleurs le sempiternel sentiment de coupure base-sommet dans les organisations pyramidales). Si la structure n'est pas l'organisation, la relation d'autorité hiérarchique qui s'inscrit dans une relation asymétrique avec « un supérieur » et un « subordonné », ne peut en référence avec l'analyse stratégique, se confondre avec le pouvoir qui existe dans toute relation d'échange réciproque, même déséquilibrée, quel que soit l'acteur concerné et sa position dans l'organisation. Suivant en cela Michel Crozier (1963), le pouvoir ne peut dès lors être considéré comme un simple « attribut individuel » qui serait à « prendre » ou à subir. Dans cette relation, chacun a des ressources pour faire en sorte que l'autre fasse ce qu'on veut obtenir de lui. Plus les situations présentent de « zones d'incertitude » (Crozier, 1963), plus les ressources sont importantes. Or dans une organisation bureaucratique telle que le système éducatif, l'éloignement du pouvoir décisionnel et la superposition croissante de règles et procédures qui ne s'accommodent pas toujours entre elles, voire se contredisent, offrent à chacun la possibilité de choisir celle qui conviendra le mieux à la situation concernée. Le recours à un ensemble de normes et de valeurs, telles que l'intérêt général et le service public qui accompagnent et renforcent ces règles, va alors servir de justification (Boltanski & Thévenot, 1991). En découle un découplage entre les activités déclarées, discours officiels et pratiques effectives, qui génère des orientations normatives parfois incohérentes avec le référentiel qu'il appartient au directeur d'école de réguler. L'autorité dans un tel système a des effets limités sur l'organisation, c'est-à-dire sur ce que font les gens. On comprend mieux pourquoi l'attachement aux traditions et la solidarité entre pairs ont une telle importance dans cet univers bureaucratique où seul le collectif permet d'obtenir des avantages que l'individu ne pourrait obtenir par lui-même : le pouvoir dans sa classe. Dès lors que l'on a compris le pouvoir limité du directeur ou de son autorité, nous pouvons nous demander s'il est en mesure d'exercer les nouvelles responsabilités que lui attribue l'institution sur la coopération, c'est-à-dire « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (Marcel et al., 2007), le collectif de travail et le mode projet comme normes de fonctionnement de l'école.

1.3. Entre deux référentiels : vers le mode projet ?

La rationalisation croissante du monde contemporain s'est traduite par une recherche d'efficacité et d'efficience via l'imposition d'une nouvelle pensée politique administrative de plus en plus inspirée du « new public management » *(*Hood,1991*)* face à la critique dure de la gestion procédurale, monopolistique et unitaire de la fonction éducative par les états centraux (Mons, 2007). On assiste alors au début des années 1980 à un changement de référentiel global (Jobert & Muller, 1987), qui entraîne une mutation du référentiel sectoriel de l'école, renforçant l'interdépendance du système avec d'autres échelles de gouvernance locale. Cependant au-delà du discours, les processus de centralisation ne disparaissent pas. Le gouvernement par circulaires venues de « la Centrale » et descendant progressivement vers le terrain par les corps in-

termédiaires, reste un modèle prégnant en France. L'organisation scolaire apparait alors telle une organisation hybride juxtaposant deux configurations structurelles. La première configuration est une bureaucratique mécaniste, avec une centralisation très forte des décisions au niveau du sommet et une intégration assurée par des procédés de travail élaborés par une technostructure (très) éloignée de la réalité du terrain. La deuxième configuration est professionnelle avec une standardisation des compétences au cœur du système de fonctionnement et une « base » (les enseignants) dotée d'un haut niveau de compétence qui bénéficie d'une autonomie certaine dans le travail (Mintzberg, 2003). Ainsi, même si le cadre de l'activité est défini par des normes bureaucratiques édictées au niveau du sommet, la prescription s'arrête souvent aux portes des classes.

Cette hésitation entre un ordre « pyramidal descendant » et une volonté affichée de placer les acteurs de l'école dans une « autonomie » de fonctionnement au nom de la responsabilisation et de la prescription d'initiative dans une logique de projet (Boltanski & Chiapello, 1999) délégitime encore davantage l'autorité institutionnelle qui bascule vers une autorité relevant désormais du charisme dans le vocabulaire Weberien ou du *leadership* dans celui du management moderne. Cette nouvelle « imagerie du pouvoir » décrite par Danilo Martuccelli (2004) s'applique bien à l'éducation nationale et aux nouveaux « référentiels sectoriels » dont celui du directeur d'école. Si par la loi du 13 juillet 2013 il est considéré par le législateur comme « un acteur majeur de la refondation de l'École », il devient également la première « victime » de ce « despotisme doux ». Il revient en effet à ce dernier la responsabilité entière de réguler les relations entre individus et groupes qui renvoient localement à des jeux pluriels de pouvoir, dans et hors de l'école. Le directeur d'école se retrouve alors dans le rôle d'un « manager clandestin », censé impulser par son « *leadership* » des collectifs de travail. Or, il n'est plus à démontrer combien la coopération est difficile par les situations de dépendance et les logiques de confrontation qu'elle induit. À cet égard, la structure en nid d'abeille de l'école ou en « boite à œufs » (Lortie, 1975) qui renforce le modèle d'un enseignant dans sa classe, se révèle très protectrice avec une liberté pédagogique réaffirmée. Le malaise est dès lors d'autant plus palpable chez les directeurs d'école, que le discours managérial prône la valeur du travail en équipe avec une fluidité relationnelle en faveur de l'innovation, sans tenir compte de la complexification par l'horizontalité introduite (ou souhaitée) et la mise en réseaux de nouveaux territoires d'interventions. Dans une telle optique, les circulaires, les textes peuvent bien être invoqués : ils n'assurent pas le pouvoir de la hiérarchie et encore moins le pouvoir de celui qui n'est même pas pourvu des atouts – en partie faibles – de cette hiérarchie pour modifier le mode de fonctionnement en silos qui caractérise l'école où les relations interpersonnelles priment. Ceci rend caduc le modèle néomanagérial de la « réactivité » (Martuccelli, 2004, p. 192). On ne peut espérer un changement de référentiel uniquement à partir de la propre logique du sommet, par la loi ou par décret sans prendre en compte les points sensibles qui constituent les nœuds de régulation de cette organisation. Face au développement exponentiel du tissu collectif (Ben Ayed, 2009), la crise de sens liée à l'activité de travail du directeur d'école est inévitable. C'est ce que nous allons maintenant étudier en prenant pour indicateur principal des relations de pouvoir dans les écoles, la question du statut qui pourrait être accordé aux directeurs.

2. Direction d'école et division sociale du pouvoir

Nous allons analyser les discours tenus par les enseignants et par les directeurs sur une question ouverte demandant aux répondants d'expliciter les raisons de leur approbation ou de leur refus d'un statut pour le directeur d'école. Notre analyse porte sur un verbatim de plus de mille pages.

2.1. Le statut des directeurs : une ligne de fracture

Sans surprise, le refus d'un statut pour la direction d'école est très majoritaire chez les professeurs des écoles, tandis que son acceptation, voire sa revendication sont très nettes en ce qui concerne les directeurs et directrices, malgré des nuances tenant à la taille des écoles et au nombre de classes.

Tableau 1 - Avis sur le statut pour les directeurs d'école primaire selon la fonction occupée en % (N = 5657)

	Pour	*Contre*	*Non-réponse*	*Total*
Directeur avec décharge complète	7,66	64,11	28,23	100
Directeur avec ½ décharge	7,14	63,49	29,37	100
Directeur avec ¼ décharge	9,91	58,26	31,84	100
Directeur sans décharge	13,71	45,69	40,60	100
Enseignant	9,75	27,48	62,77	100
Total	10,56	38,39	51,05	100

À un très fort degré de significativité (.0,01) c'est donc bien chez les enseignants que ce refus est le plus important. Seuls 27,5 % accepteraient un tel statut. Près des deux tiers le refusent. Ce refus chez les enseignants n'est cependant pas corrélé aux variables indépendantes utilisées : l'âge, le genre, la carrière, le fait d'être en l'éducation prioritaire, la zone urbaine (rural-urbain par exemple) sont statistiquement peu (voire pas) explicatifs de cette opposition ou de cette acceptation.

Même lorsque les résultats sont significatifs, ce n'est en réalité, vu l'importance de l'échantillon, qu'à un niveau faible (valeur du Khi 2). Il est surtout remarquable de noter combien les types d'habitat ne donnent pas de différence : les réponses sont identiques par exemple entre les zones rurales et les quartiers urbains, y compris périphériques ou de centre-ville. Il en est de même pour l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (La dépendance n'est pas significative : chi2 = 0,04, ddl = 1, 1-p = 16,07 %.). La plus « haute » significativité est liée à l'effectif des très grandes écoles dans lesquelles au-delà de 350 élèves, les enseignants acceptent plus facilement l'idée que le directeur puisse posséder un statut semblable à celui d'un principal de collège. Cette acceptabilité reste cependant minoritaire avec 45,3 % de réponses positives. Nous sommes donc en présence d'une relative indétermination sociologique et plus encore devant un indicateur de la pensée des enseignants face à la question des relations hiérarchiques au sein de leur école. Dans le conflit majeur que nous étudions sur la définition d'un statut pour le directeur d'école, le lexique employé va nous aider à en pénétrer plus avant les enjeux idéologiques et pratiques.

2.2. Les raisons d'un refus

Lors de notre enquête par questionnaire, nous avons demandé aux répondants de se situer par rapport au statut des directeurs en explicitant les raisons de leur choix. Nous avons obtenu un verbatim global de près de 120 000 mots, ou si l'on préfère de 187 pages en interligne simple (les enseignants, 104 pages ; les directeurs, 83 pages). Nous avons effectué une analyse de contenu de ce verbatim, en tenant compte des critères mis en avant par Benjamin Ghiglione et Rodolphe Matalon (1978) (voir aussi bien sûr Bardin, 1977 ; Komis et al., 2013) : exhaustivité (tout a été codé), pertinence par rapport à la problématique, reproductibilité et univocité (classement dans une catégorie et une seule), bien que l'entrelacement des thèmes rende ce critère plus difficile à respecter.

Cette grille d'analyse comprend donc cinq grands thèmes, eux-mêmes subdivisés en sous-thèmes. Ces grands thèmes apparaissent organisateurs de la pensée des répondants, qu'ils soient ou non en faveur d'un statut pour les directeurs. Le premier thème est celui d'un rapport à la hiérarchie le plus souvent vu sous un mode négatif, par refus d'assimiler direction d'école et

pouvoir hiérarchique. Le second thème est celui de la collégialité : la peur qu'un nouveau « pouvoir » accordé au directeur casse cette collégialité ou l'idée très souvent exprimée qu'un directeur n'est qu'un collègue parmi d'autres. Le troisième thème regroupe les critiques faites aux directeurs tels qu'ils exercent déjà leurs fonctions, ou qui ne paraissent pas posséder les compétences supplémentaires qui mériteraient une promotion statutaire.

À l'inverse le quatrième thème est celui des arguments qui seraient en faveur de ce statut depuis la simple reconnaissance d'une fonction lourde et complexe jusqu'à une définition des rôles nécessitée par exemple par la relation aux parents. Le cinquième argument est celui des moyens nécessaires pour exercer cette fonction, moyens en temps bien entendu mais aussi diversité en fonction de la taille de l'école par exemple. Les opérations de codage qui ont suivi ces choix thématiques ont permis d'aboutir à une analyse de contenu fréquentielle qui permet de croiser et nuancer les différents points de vue selon la fonction des personnes.

Tableau 2 - Grille d'analyse de contenu : réponses à la question ouverte demandant aux répondants d'expliciter leur position par rapport au « statut des directeurs d'école »

1) Hiérarchie
Critique hiérarchie
Pas de hiérarchie
Abus de pouvoir
Peur perte liberté pédagogique
Réduction à la gestion
Éloignement du terrain
2) Collégialité
Est un collègue
Entente dans l'école
3) Critique directeurs
Pas compétents
Pas formés
Recrutement à revoir
Manque d'impartialité
4) Reconnaissance directeurs
Reconnaissance responsabilités
Autorité nécessaire
Relations parents
Lourdeur de la tâche
Relations partenariales
Rémunération
Autonomie
Action rapide
Respect
Légitimité
Clarification des rôles
5) Moyens
Plus de temps / moyens
Taille de l'école

La variation de la fréquence des thèmes utilisés révèle des attentes et des conceptions très différentes chez les adjoints et chez les directeurs en général. Les points de vue selon les fonctions sont très différenciés, même si les sous-thèmes permettent d'exprimer quelques nuances ou de préciser certains points de vue.

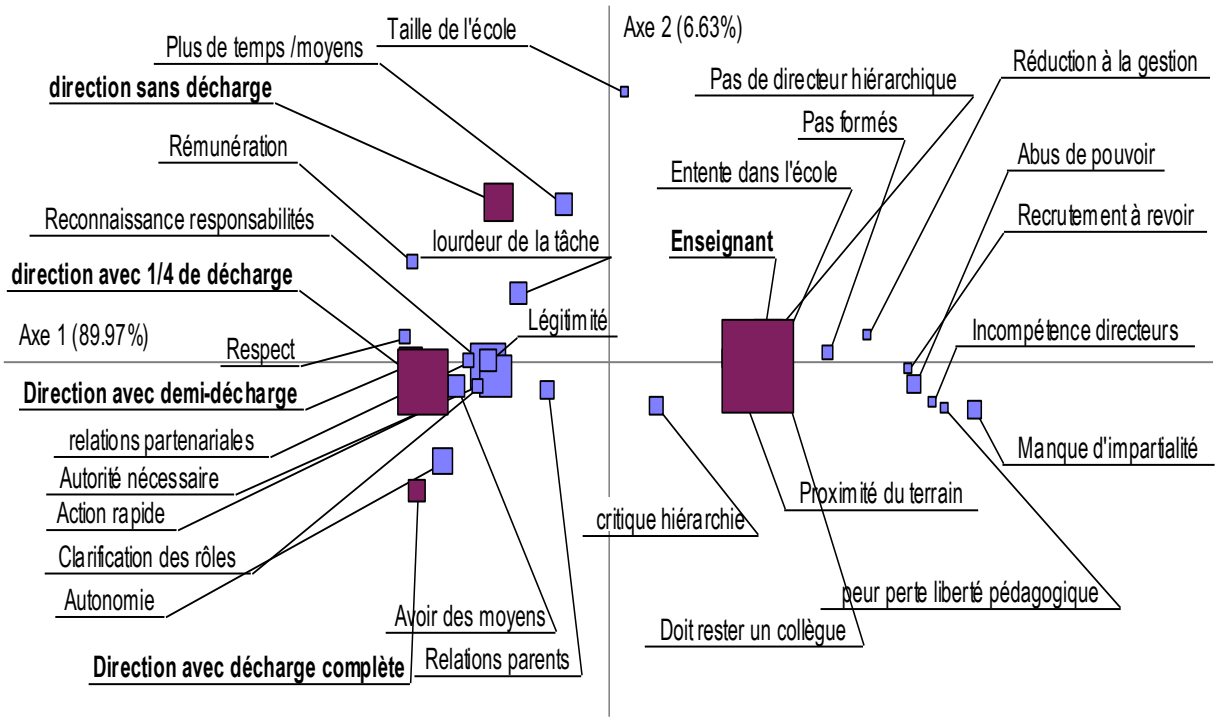
Tableau 3 - Raisons du choix ou refus d'un statut des directeurs d'école croisées avec la fonction occupée : analyse thématique fréquentielle en % (N = 4646)

	Hiérarchie	*Collégialité*	*Critiques directeurs*	*Reconnais-sance directeurs*	*Moyens*	*Total*
Directeur avec décharge complète	16,15	16,77	3,11	58,39	5,59	100
Directeur avec ½ décharge	15,22	12,17	3,48	56,09	13,04	100
Directeur avec ¼ décharge	18,14	15,06	2,68	53,52	10,60	100
Directeur sans décharge	16,36	19,35	4,15	41,24	18,89	100
Enseignant	27,92	26,28	13,87	24,75	7,18	100
Total	23,68	22,17	9,64	35,26	9,26	100

À un haut niveau de significativité (.01) les thèmes évoqués dépendent de la fonction occupée, ainsi, si les directeurs évoquent fortement un désir de reconnaissance de leur fonction, ce n'est plus le cas que pour 24,75 % de leurs adjoints, lesquels développent une argumentation liée à une mise en cause des relations hiérarchiques, voire à une critique directe des directeurs, et à l'inverse ils sont plus nombreux à évoquer la « convivialité » dans l'équipe, pour s'opposer en général à un statut des directeurs (les enseignants ayant répondu qu'ils s'opposaient à ce statut sont 35 % à évoquer la collégialité comme argument à leur prise de position).

Si l'on développe l'analyse thématique dans ses sous-thèmes, la césure est très visible et dessine une idéologie enseignante fort opposée à la hiérarchie, et contrant le désir de reconnaissance exprimé par les directeurs. Ceci est net dans la figure suivante : une analyse factorielle des correspondances (AFC) qui dessine une véritable cartographie idéologique avec deux pôles opposés.

Figure 1 - Analyse factorielle des correspondances des thèmes abordés concernant le choix ou le refus d'un statut des directeurs d'école suivant la fonction occupée



Dans cette AFC, on voit très bien d'une part la césure forte le long d'un axe horizontal (qui épuise près de 90 % de la variance : c'est donc l'axe essentiel) entre le point de vue des directeurs et celui des enseignants. Les directeurs mettent en avant la reconnaissance, la légitimité,

l'autorité et le pouvoir d'agir tandis que les enseignants s'attachent à l'entente, la collégialité et le refus de la hiérarchie quelle qu'elle soit, avec parfois un procès en incompétence. L'axe vertical nuance simplement le point de vue des directeurs sans décharge qui malgré tout sont plus proches des directeurs que des enseignants. Chez eux ~~donc~~ et pour notre problématique la « fonction dirigeante » l'emporte sur la « fonction enseignante ».

Dans notre verbatim, les réponses favorables au statut ne semblent pas différentes entre les directeurs et les enseignants. Chez les directeurs, nous distinguons d'abord des réponses qui peuvent être revendicatives par comparaison avec le second degré : « *Parce qu'on nous demande les mêmes responsabilités qu'un principal sans secrétaire ni moyens* » ou encore « *On a autant de responsabilités que lui au niveau administratif, sécurité, pédagogique... sans que ça soit reconnu* ». Les réponses sont souvent liées au temps, aux moyens et à la reconnaissance du travail : « *Il est difficile, en particulier lorsque le poste de direction ne s'accompagne pas d'une décharge, de trouver suffisamment de temps pour effectuer correctement son travail dans la classe et son travail de direction* » ou « *Parce que le travail administratif prend tellement de temps que ce serait une manière de le reconnaître* ». Mais pour certains directeurs, la nécessité hiérarchique est revendiquée : « *Parce que le fait de n'avoir aucun statut hiérarchique alors que nous avons à répondre du fonctionnement pédagogique de l'école est ingérable hors une posture de séduction avec les collègues* » ; « *Ce statut qui n'en est pas un ne permet ni d'avoir un quelconque pouvoir de décision ni de respect de la part des collègues* ».

Pour les enseignants favorables à un statut du directeur, nous notons plusieurs types de réponses également partagées. Le premier type de réponses réduit la fonction directoriale à la fonction administrative : « *La partie administrative demande beaucoup de temps et de travail* » ; « *La surcharge de travail administratif ne permet plus de bien effectuer son travail, même avec un jour de décharge (pour une école de six classes), sans oublier le poids de la classe* ». Le deuxième type de réponses favorables au statut chez les enseignants souhaite que le directeur puisse régler les situations les plus conflictuelles ou du moins anxiogènes : « *Le directeur pourrait prendre des décisions que les parents d'élèves ne pourraient plus remettre en question (ni les élèves, souvent soutenus par leurs parents)* » ; « *Il est le responsable, le premier maillon quand des problèmes surviennent entre collègues, entre collègues et parents d'élèves* ». Enfin certains enseignants acceptent l'idée d'une autorité hiérarchique ou du moins d'un leadership réel sur l'équipe enseignante : « *Parce qu'un "chef" doit être sur le terrain quotidiennement pour pouvoir travailler et gérer les difficultés avec son équipe* » ; « *L'équipe enseignante, comme toute équipe, a besoin d'un leader* ».

Les réponses défavorables au statut sont très dissemblables entre les directeurs et les enseignants. Pour les directeurs il existe, avec quelques nuances, trois grandes catégories de réponses. L'une a déjà été énoncée plus haut (tableau 1) et juge ce statut inutile pour les écoles de petite taille : « *Je suis dans une petite école à deux classes avec 50 élèves et 47 familles sans décharge, je n'ai que peu de temps à consacrer à la direction* ». La deuxième catégorie oppose la fonction de direction et le nécessaire travail en classe : « *Je veux continuer à faire classe* ». La troisième catégorie refuse ce statut par peur d'une difficulté plus grande avec les collègues, ou par conviction de l'importance de la collégialité : « *Ce qui fait la force de l'école c'est la solidarité de l'équipe enseignante et celle-ci me semble favorisée par le fait que le directeur n'est pas le supérieur hiérarchique* » ; « *Donner un statut au directeur pourrait tendre les relations avec les collègues* ».

Pour les enseignants défavorables au statut, les plus nombreux, le lexique est particulièrement centré sur le refus d'un « supérieur » et d'une relation « hiérarchique ». Mais pour autant d'importantes nuances peuvent être apportées. L'analyse thématique nous permet de repérer plusieurs catégories principales de réponses.

La première catégorie de réponses se résume en un non franc et massif à toute idée de pouvoir hiérarchique et le vocabulaire employé est virulent, la métaphore du « *petit chef* » est fort pré-

sente : « *Les directeurs se prennent déjà pour des petits chefs et c'est pénible* » ; « *Il se prendrait pour un chef, influant sur notre liberté pédagogique* ».

La deuxième catégorie n'est pas aussi fermée, mais dénie toute compétence particulière au directeur d'école actuel : « *Il faudrait pour cela que le directeur ait des compétences notamment relationnelles et évidemment pédagogiques validées, ce qui n'est pas le cas partout* » ; « *Il faudrait une véritable formation de tous les directeurs or, je ne crois pas un instant que le gouvernement investira dans ce genre de formation* ».

La troisième catégorie oppose le chef d'établissement du second degré qui est déchargé de tout enseignement en France et ce qui est considéré comme un fondement du travail en école primaire, le travail pédagogique : « *Il est important que le directeur reste en lien avec une classe pour vivre la réalité du terrain et mieux connaître les élèves et les familles de l'école* ».

Un autre type de réponses rejoint la catégorie précédente : c'est bien un « *pair parmi les pairs* » que doit être le directeur d'école sous peine de voir se souder contre lui une équipe : « *Cela ne ferait qu'empirer les relations déjà parfois tendues entre collègues et créerait des pressions directes de la hiérarchie* ». « *Il doit rester un collègue qui connaît les mêmes problèmes que nous pour pouvoir les comprendre, nous aider à les gérer* ».

Transversalement, entre ces catégories, le travail du directeur est défini en fonction de tâches qui lui sont volontiers déléguées dans la relation avec les éléments extérieurs : « *Il est là pour organiser les réunions, gérer les relations avec les parents et la mairie* » ; « *C'est un collègue qui assure les fonctions administratives et les relations avec les partenaires de l'école* ».

2.3. Jeux d'acteurs, jeux de pouvoir

Ces résultats mettent en lumière les zones de fracture entre directeurs et enseignants quant à la conception du métier même de directeur d'école. Deux lignes de failles principales sont repérables, mais s'entrecroisent souvent : l'une touche à la protection du domaine réservé qu'est la classe, l'autre à la définition du travail noble, celui d'enseigner, et du « sale boulot » auquel est volontiers assigné le travail de direction. Ces résultats corroborent et élargissent les observations des enquêtes ethnographiques auprès de directeurs d'école primaire que nous avons publiées par ailleurs et par lesquelles nous avons pu décrire combien leur quotidien était émaillé de microconflits, qui sont souvent des conflits de territoire avec les adjoints (Roaux, 2021).

Les positions favorables au statut des directeurs mettent bien au centre la question du « pouvoir ». Pour les directeurs comme pour les enseignants, une première justification de leur acceptation lie ce pouvoir à un pouvoir-faire : il s'agit d'avoir les moyens, en particulier en temps. Cette demande de temps est fortement associée au travail administratif, jugé très chronophage. Les recherches sur « le *burn-out* professionnel » lui ont d'ailleurs largement associé ce facteur temps aussi bien chez les enseignants du primaire (Genoud et al., 2009) que chez les cadres de proximité (Delaye & Boudrandi, 2010), auxquels on peut bien sûr associer les directeurs. Ceci s'accompagne d'un profond sentiment d'iniquité en comparaison avec les personnels de direction du second degré. Il s'agit bien d'un désir de reconnaissance (Grave, 2016).

La deuxième signification du pouvoir le lie à l'autorité : une autorité hiérarchique pour que les enseignants récalcitrants appliquent les décisions du conseil d'école, ou les instructions officielles. Pour les enseignants, c'est le désir d'une autorité protectrice vis-à-vis des parents d'élèves, dont on craint l'intrusion et pour lesquels on délègue volontiers le contact à la direction. En réalité si le statut est accepté par certains enseignants, il repose sur une assignation des directeurs à un travail que les professeurs ne souhaitent pas faire et à une protection vis-à-vis de l'extérieur, parents ou hiérarchie. Le métier se résume ainsi en un « sale boulot » : gestion des conflits et tâches administratives. Nous faisons ici référence évidemment aux travaux d'Everett Hughes qui dans son ouvrage « *Good people and dirty work* » (1962) différencie les activités con-

sidérées comme honorables de celles qui le sont moins. Ces dernières sont celles que les individus cherchent à déléguer aux autres pour ne conserver que les plus estimables. Cette locution de « sale boulot » a été employée en France par Jean-Paul Payet (1997, p. 21) pour décrire le travail des conseillers principaux d'éducation dans le second degré que bien des enseignants considèrent uniquement dans la dimension du maintien de l'ordre et qui peut tout à fait s'appliquer au niveau de la direction d'école primaire (Roaux, 2021). L'identité professionnelle des enseignants est fortement structurée par une tension entre leur conception idéale du « vrai travail », celui d'enseigner (Tardif & Lessard, 1999) et celle du « sale boulot » comme celui de gérer les enfants difficiles ou recevoir les parents et bien sûr l'omniprésent travail administratif qui est aussi travail de relation avec l'autorité hiérarchique. Cette survalorisation de la transmission des savoirs fondamentaux, que l'on retrouve au niveau du discours public, entraine une dévalorisation des autres tâches jugées moins nobles.

Cette assignation est commune aux enseignants qui acceptent ou refusent le statut, ces derniers estimant que ce travail ne mérite pas une reconnaissance aussi forte que l'octroi d'une autorité hiérarchique. Cependant les positions des opposants sont loin d'être monolithiques. Une première orientation pourrait être qualifiée d'anarchique, qui refuse toute idée de hiérarchie, voire (en dehors de la leur) d'autorité dans l'espace de l'école et qui s'appliquerait à leur propre travail dans la classe. La locution « petit-chef », particulièrement dévalorisante, résume les craintes exprimées. Ce risque de déséquilibre constitue l'un des principaux motifs de rejet. Il est affirmation que le pouvoir dans l'école ne doit finalement revenir qu'aux seuls enseignants. Dans le corpus de mots employés par les enseignants opposants, les mots « rester », « classe » et « enseignant » sont reliés. Si le directeur doit rester un enseignant dans une classe, un pair parmi les pairs, c'est bien d'une affirmation du pouvoir du corps enseignant dont il s'agit.

En nous référant à la définition donnée par la sociologie des organisations (Crozier, 1963), le pouvoir consiste à contrôler « une incertitude pertinente ». En l'occurrence pour les enseignants, leur classe. Le pouvoir n'est pas la hiérarchie. Celui-ci n'existe qu'au cœur d'une relation par nature déséquilibrée mais réciproque dans laquelle un des acteurs contrôle quelque chose d'important soit pour les autres acteurs, soit pour l'organisation dans son ensemble. Ce n'est donc pas uniquement « par le haut » que les jeux de pouvoir se déterminent. C'est aussi à la base par les acteurs locaux qui sont les véritables opérateurs du système. Or les intérêts ne sont pas nécessairement homologues aux incitations et prescriptions officielles. Ils peuvent même se déterminer contre ces prescriptions. Non pas nécessairement par des conflits sociaux visibles (grèves, manifestations…) mais par des actes quotidiens qu'eux seuls peuvent tenter de maîtriser. En affirmant la primauté d'une vision du « pair parmi les pairs » que doit rester le directeur, le corps enseignant vise ainsi à empêcher la constitution d'un corps des directeurs qui pourrait bouleverser l'équilibre ou la répartition des pouvoirs. Par ailleurs si l'une des sources essentielles du pouvoir est celle de la compétence et de l'expertise, on comprendra que pour les enseignants du moins, une montée en compétences par une formation appropriée des cadres devrait obligatoirement accompagner ce statut pour qu'il soit acceptable.

La position des directeurs qui refusent le statut est à la fois proche et éloignée de celles des enseignants. Proche en ce sens qu'ils veulent « continuer à faire classe », ce travail jugé plus valorisant, que celui des tâches ingrates ; éloignée en ce sens qu'ils se cantonnent malgré tout moins à un travail isolé dans leur classe et s'identifient plus à une équipe réellement collégiale : s'ils doivent être les régulateurs des conflits avec l'extérieur, ils ne veulent surtout pas de conflits avec les enseignants et le mot « collègue » en étant central est le signe de cette volonté. C'est aussi une adhésion à un pouvoir collectif et coopératif, qui est proche non pas d'une anarchie organisée pour protéger la « liberté pédagogique » individuelle (Cohen, March & Olsen, 1972 ; Friedberg, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999) mais au contraire pour développer les interactions dans une équipe réellement collaborative où le leadership peut être collectif. Ceci n'est pas la position privilégiée par les enseignants.

Il y a donc entre directeurs et enseignants un véritable cercle vicieux qui enferme les premiers. Sommés de rester des pairs, il est considéré qu'un pair ne peut être un supérieur hiérarchique dans cet univers où l'arbitraire humain n'a pas sa place. En même temps, c'est à ce pair que l'on délègue volontiers les tâches ingrates, le sale boulot. Ce pair qui parfois pourrait se rêver supérieur se révèle être alors un pair inférieur, dévalorisé dans et par son équipe. C'est d'autant plus difficile à vivre que pour l'extérieur – les autres réseaux d'influence dans l'école (Mintzberg 1982), il est dans une contradiction insoluble : à la fois pourvu d'un titre qui cause une attente sociale forte chez les parents, voire les élus locaux, il n'est qu'une simple courroie de transmission par le sommet. Il n'est pas étonnant que cette position inconfortable dans l'organisation ne soit guère attractive.

3. Conclusion

Dans cet article, nous avons souvent employé pour décrire la situation des directeurs des mots qui séparent : faille, coupure, division. Cette séparation s'exprime au quotidien dans des mots et dans des représentations. Elle est une représentation sociale ancrée historiquement et structurellement dans l'école française. Elle est aussi ancrée dans toute une conception de l'école et de la transmission des connaissances où ce qui n'est pas la classe est au mieux d'importance inférieure, voire négligeable. Mais la coupure peut aussi s'exprimer peut-être plus positivement sinon plus confortablement avec la place particulière qu'occupe le directeur : celle d'un marginal-sécant, suivant une expression consacrée par la sociologie des organisations (Bernoux, 2014). À la fois partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres, le directeur d'école peut « de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 86), et entre des réseaux d'influence complexes. Dans ce rôle d'intermédiaire et d'interprète, il se situe au carrefour d'une logique administrative et institutionnelle via la mairie, les élus, l'inspection, une logique enseignante et une logique parentale. Il est certes marginal – en étant ni totalement enseignant ni totalement dirigeant – mais il est en réalité au centre de l'organisation scolaire et loin d'être un sale boulot, son métier peut tendre à se redéfinir comme métier du lien social. Une telle redéfinition est nécessaire pour que le directeur, marginal-sécant, puisse aussi être un « entrepreneur » du changement, un de ces « entrepreneurs-innovateurs » (Bergeron et al., 2013) capable d'adapter par sa position liminale un système trop figé. Il conviendrait pour cela de donner aux directions d'école une formation qui prenne en compte les univers concrets afin que tous disposent de l'intelligence – au sens sociologique – pour s'approprier les éléments afin de :

- comprendre les stratégies des acteurs qui « font système » dans l'univers qu'on leur demande de faire évoluer vers d'autres pratiques que celles traditionnellement en vigueur ;
- anticiper ce à quoi les mesures proposées touchent « réellement » et donc les oppositions qu'elles peuvent susciter – non à cause de la mauvaise volonté de telle ou telle catégorie d'acteurs mais parce qu'ils sont capables de faire leurs propres calculs coûts/avantages – ou les alliances possibles en l'occurrence avec ceux qui aspirent à quelque chose d'autre ;
- adapter les mesures générales en provenance des échelons supérieurs de l'organisation en faveur d'initiatives locales en corrélation avec leur propre contexte. Ce travail d'adaptation sera d'autant plus réalisable que la formation aura donné les concepts et les outils permettant au directeur de repérer ses marges de manœuvre pour agir.

Cela nécessite également de créer les conditions nécessaires à l'intérieur du système en place pour permettre à l'individu de mettre en pratique ce qu'il a appris. La problématique n'est-elle pas alors que « très souvent les cadres sont formés alors que leurs supérieurs ne sont pas prêts à assumer le changement » (Brunet, 1983).

Références

ARENDT Hannah (1989), *La crise de la culture,* Paris, Gallimard.

AUBERT Nicole, GRUERE Jean-Pierre, JABES Jak, LAROCHE Hervé & ENLART Sandra (2020), *Management. Aspects humains et organisationnels*, Paris, Presses universitaires de France (4e édition).

BARDIN Laurence (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BEN AYED Choukri (2009), *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales,* Paris, Presses universitaires de France.

BENZECRI Jean-Paul (2007), *Linguistique et lexicologie,* Paris, Dunod.

BERGERON Henri, CASTEL Patrick & NOUGUEZ Étienne (2013), « Éléments pour une sociologie de l'entrepreneur-frontière », *Revue française de sociologie*, n° 54(2), p. 263-302.

BERNOUX Philippe (2014), *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques,* Paris, Essais.

BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification : les économies de la grandeur,* Paris, Gallimard.

BRUNET Luc (1983), *Le climat de travail dans les organisations*, Paris, Agence d'ARC inc.

COHEN Michael, MARCH James & OLSEN Johan (1991), « Le modèle du "Garbage Can" dans les anarchies organisées, dans James G. March, *Décision et organisation,* Paris, Les Éditions d'Organisation, p. 163-204.

CONDETTE Jean-François (2015), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIe-XXe siècles)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Ehrard (1977), *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective,* Paris, Le Seuil.

CROZIER Michel (1963), *Le phénomène bureaucratique,* Paris, Le Seuil.

DELAYE Richard & BOUDRANDI Stéphane (2010), « L'épuisement professionnel chez le manager de proximité : le rôle régulateur de l'entreprise dans la prévention du Burnout », *Management Avenir*, n° 2, p. 254-269.

DESCHENES Andrée-Ann, DUSSAULT Marc & FRENETTE Éric (2014), « Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement », *Canadian Journal of Education*, n° 37(4), p. 1-22.

DUBET François & MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

DUCHAUFFOUR Hervé (2017), « Les directeurs d'école primaire en France : comment l'incertain régit le quotidien », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 60, p. 151-159.

ELIAS Norbert (1983), *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I* (Michael Schröter, ed.), Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

GENOUD Philippe, BRODARD Fabrice & REICHERTS Michaël (2009), « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire », *European review of applied psychology*, n° 59(1), p. 37-45.

GIGHLIONE Benjamin & MATALON Rodolphe (1978), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.

GRAVE Bruno (2016), *Formes, dynamiques identitaires et professionnelles des chefs d'établissements privés du*

1er degré : une typologie d'entretiens à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles, Thèse de doctorat.

HOOD Christopher (1991), « A Public Management for All Seasons? », *Public administration*, vol. 69(1), p. 3-19.

HUGHES Everett (1962), « Good People and Dirty Work », *Social Problems*, n° 10(1), p. 3-11.

JOBERT Bruno & MULLER Pierre (1987), *L'État en action : politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses universitaires de France.

KOMIS Vassilis, DEPOVER Christian & KASENTI Thierry (2013), « L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives », *Adjectif.net,* https://adjectif.net/spip.php?article216

KROP Jérôme, LEMERCIER Claire & SCHERMUTZKI Pierre (2010), « Relations sociales et désignation des directeurs d'école dans le département de la Seine, 1870-1914 », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n° 57-2(2), p. 79-114.

LORTIE Dan (1975), *School teacher: A sociological perspective*, Chicago, University of Chicago.

MARCEL Jean François, DUPRIEZ Vincent & PERISSET BAGNOUUD Dannielle (2007), « Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches », dans Jean-François Marcel (éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes,* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 7-17.

MARCH James & SIMON Herbert (1958), *Organizations,* Oxford, Wiley.

MARTUCCELLI Danilo (2004), « Les imageries du pouvoir : de la rationalisation à la réactivité », *L'Homme et la société,* 2004/2 (n° 152-153), p. 183-200.

MINTZBERG Henry (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.

MINTZBERG Henry (2003), *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, Éditions Eyrolles.

MONS Nathalie (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?,* Paris, Presses universitaires de France.

PAYET Jean-Paul (1997), « Le "sale boulot" : division morale du travail dans un collège en banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-31.

POIREL Emmanuel & YVON Frédéric (2014), « Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec », *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs*, p. 151-163.

ROAUX Cécile (2020), « La triangulation des méthodes comme (auto-)médiation du travail scientifique sur son terrain professionnel », *SociologieS*, Dossiers.

ROAUX Cécile (2021), *La direction à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*, Paris, Presses universitaires de France.

SENAT (2020), *Mettre fin à un statu quo intenable : 16 préconisations pour améliorer la situation des directeurs d'école,* Rapport d'information de M. Max BRISSON et Mme Françoise LABORDE, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication n° 489 (2019-2020).

TARDIF Maurice & LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles, De Boeck Université.

WEICK Karl (1976), « Educational organizations as loosely coupled systems », *Administrative Science Quarterly*, n° 21, p. 1-19.