



**HAL**  
open science

## Être engagé et s'engager dans la responsabilité d'adjoint d'établissement, le cas d'adjoints du privé sous contrat.

Simon Mallard, Rozenn Rouillard, Gwénola Réto

### ► To cite this version:

Simon Mallard, Rozenn Rouillard, Gwénola Réto. Être engagé et s'engager dans la responsabilité d'adjoint d'établissement, le cas d'adjoints du privé sous contrat.. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2023, 68, <10.4000/edso.23665>. <halshs-04078328>

**HAL Id: halshs-04078328**

**<https://shs.hal.science/halshs-04078328v1>**

Submitted on 29 Apr 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Copyright - All rights reserved

## *Être engagé et s'engager dans la responsabilité d'adjoint d'établissement, le cas d'adjoints du privé sous contrat*

Rozenn Rouillard , Simon Mallard , Gwénola Réto

### RÉSUMÉ

Les adjoints d'établissement scolaire (ADES), bien qu'acteurs incontournables du système éducatif, demeurent une population peu explorée. Cet article vise à comprendre les motivations et les formes de leur engagement dans la responsabilité. Il s'intéresse aux adjoints des établissements privés sous contrat et s'appuie sur une recherche qualitative à visée compréhensive (recherche-action-formation menée par *focus group* auprès de 24 ADES). Après avoir contextualisé leur accès au management, clarifié la notion d'engagement et de responsabilité et présenté la méthodologie déployée, il présente les principaux résultats. Il montre les tensions inhérentes à l'engagement dans le rôle managérial sous le prisme de la responsabilité, entre l'appropriation du désir d'autrui et de son propre désir, entre liberté institutionnelle liée à un rôle peu cadré et assignation à un poste déterminé par le chef d'établissement, entre le rapport à l'enseignement et à la direction.

### MOTS CLÉS

Engagement, responsabilité, adjoint d'établissement scolaire, enseignement privé, direction scolaire.

### ABSTRACT

Vice principals although key players in the education system, remain an under-explored population. This article aims to understand the motivations and forms of their commitment to responsibility. It focuses on vice principals in private schools under contract and is based on qualitative research with a comprehensive aim (action-training research conducted by focus group with 24 vice principals). After contextualizing their access to management, clarifying the notion of commitment and responsibility, and presenting the methodology used, this article presents the main results. It shows the tensions inherent in the commitment to the managerial role under the prism of responsibility, between the appropriation of the desire of others and one's own desire, between institutional freedom linked to a with little framework and assignment to a position determined by the headmaster, between the relationship to teaching and to management.

### KEY WORDS

Engagement, accountability, vice principal, private education, school leadership.

### Introduction

La population des adjoints d'établissement scolaire (ADES) en France opère au quotidien dans les établissements au côté des chefs d'établissement (CE), figures de proue connues et identifiées par les acteurs de la communauté éducative et la littérature scientifique (Barrère, 2013 ; Étienne, à paraître ; Robin, 2022). D'un point de vue scientifique, les travaux concernant les CE sont aujourd'hui conséquents mais ils occultent, malgré eux, l'activité des adjoints en intégrant cette population dans la même catégorie que les *primus inter pares*, laissant de fait leur travail dans l'ombre. Ils peuvent être assimilés à des managers intermédiaires, c'est-à-dire des sujets dont le statut leur permet d'encadrer des êtres humains et « de gérer une ou des activités », leur position leur permettant « de développer un tissu de relations inter-organisationnelles et intra-organisationnelles » (Martinet et Payaud, 2006, p. 34). Du point de vue des Sciences de l'éducation et de la formation, la question de la professionnalisation des ADES se révèle vive afin de comprendre les logiques d'articulation entre travail et formation (Barbier, 2005), notamment pour les accompagner dans leur prise de poste et soutenir leur trajectoire professionnelle.

Le présent article se situe dans une série de travaux visant à caractériser la responsabilité des ADES en tant que manager intermédiaire, d'une part, et dans les contextes de l'enseignement public et privé sous contrat, d'autre part (Auteurs 1 et 2, à paraître ; Auteurs 3, 1 *et al.*, 2022 ; Auteurs 2, 3 et 1, soumis). Dans le cadre de ce numéro thématique relatif au management, nous avons choisi de le questionner du point de vue des adjoints d'établissement de l'enseignement privé sous contrat, secteur d'enseignement peu étudié alors qu'il accueille un élève sur cinq dans le secondaire<sup>1</sup>. Cet article aura pour objectif de saisir leur engagement en tant que manager et mieux comprendre leur exercice dans leur rôle managérial.

Après avoir présenté les éléments contextuels concernant les directions scolaires de l'Enseignement catholique, et plus particulièrement ses ADES, nous précisons les concepts d'engagement et de responsabilité. Nous présenterons ensuite la méthodologie mobilisée pour cette recherche avant de présenter nos principaux résultats qui conduisent de l'analyse de l'accès à la responsabilité au vécu de cette dernière.

## Le cas particulier des ADES de l'enseignement catholique : du statut au rôle prescrit

En France, à l'image de nombreux autres pays, les CE sont majoritairement issus de la profession enseignante. Les directions du public (proviseurs, principaux et adjoints) le deviennent en obtenant un concours de recrutement de la fonction publique (plus rarement sur liste d'aptitude). Accéder au statut d'adjoint constitue d'ailleurs une préqualification au poste de CE. Parmi ceux ayant réussi le concours, nombreux ont exercé des responsabilités en amont. Barrère (2013) met en évidence les motifs qui conduisent à s'engager dans un rôle d'encadrement en établissement scolaire. Le rôle constitue un aspect dynamique du statut ; il le concrétise, le met en œuvre (Coenen-Huther, 2005). La majorité des ADES prépare le concours d'accès au statut de "Personnel de direction" avec le souhait de faire carrière « dans un monde sans carrière » (Barrère, 2013, p. 13), le souhait de fuir l'enseignement par peur de l'ennui, de la routine, du fait de l'étroitesse du cadre de la classe, ou de le prolonger en cherchant un terrain d'expression et d'actions plus vaste et plus à même de laisser s'exprimer le goût pour la pédagogie et l'innovation. Il s'agit de « s'approprier d'autres tâches, de faire un autre métier » (Barrère, 2013, p. 19), ce qui ne va pas sans vivre un certain nombre d'épreuves dans les comportements de rôle au début (Progin, 2017). Si le processus d'accès au statut de CE de l'enseignement catholique est différent de celui du public, les motivations demeurent assez proches, comme en témoigne une recherche menée auprès de 33 CE d'un réseau diocésain (Robin, 2022). Desfontaines (2022), qui a contribué à cette recherche, s'est intéressée aux modalités d'entrée dans le métier et à la manière dont ces dernières participent de l'engagement dans le travail. Prenant appui sur Schepens (2019), elle montre le processus de désignation / habilitation qui préside au recrutement de ces professionnels accédant au rôle en dehors des concours de l'Etat. Elle montre que les CE du privé sont recrutés parmi les enseignants, que « les établissements constituent une forme de marché professionnel du travail où le jugement par les pairs constitue le premier élément de distinction et de sélection », et qu'« une première étape du processus réside dans le fait de déceler quelque chose, quelques capacités et caractères propices à l'exercice du métier » (Desfontaines, 2022, p. 162). Ce sont « les éléments de la pratique enseignante et la manière d'être enseignant qui servent de base de détection et qui, si acceptation, seront ensuite investis dans une autre activité » (Desfontaines, 2022, p. 163). L'engagement dans un rôle managérial est attendu, prescrit et s'appuie souvent sur une relation privilégiée avec le CE, qui identifiant un potentiel, va devenir un facilitateur en suggérant le projet, en transmettant le nom à sa hiérarchie. C'est donc « l'appartenance à un collectif de semblables par le partage de valeurs et de dispositions qui enclenchent le processus de sélection et qui rendent possible le repérage des aptitudes personnelles autant qu'un travail sur celles-ci » (Desfontaines, 2022, p. 164). Elle ajoute que les CE en fonction « ont été repérés, désignés,

---

<sup>1</sup> 21% en 2020/21 selon la DEPP (*L'Éducation nationale en chiffres*, édition 2021). Le privé comprend majoritairement des établissements sous contrat avec l'Etat (à 98 %). Les établissements catholiques représentent 97 % de l'enseignement privé sous contrat.

habilités, “appelés”. Ils sont la résultante d’un processus plus ou moins long de distinction et de séparation d’avec le groupe enseignant puis de confirmation de la place qui leur a été désignée » (Desfontaines, 2022, p. 167), en s’appuyant sur une disposition à l’engagement qui s’exprime aussi par la disponibilité au travail.

Si des particularités sont mises en évidence concernant les CE de l’enseignement catholique sous contrat, la prise de responsabilité intermédiaire en tant qu’adjoint ou coordinateur de niveaux n’est pas documentée scientifiquement. Un référentiel d’activités et de compétences existe pour donner à voir les comportements de rôle prescrits normativement<sup>2</sup>. Notons qu’une seule occurrence fait référence au management. Il s’agit de manager une équipe dans le but d’exercer une influence sur cet ensemble d’acteurs (la notion de leadership est implicite) dans le cadre de projets (éducatif, pédagogique ou d’établissement). Le management ne semble donc pas le cœur de leur identité professionnelle définie par l’institution. Comme leur CE, les ADES du privé se démarquent de leurs homologues du public en occupant un poste de droit privé (rémunéré par l’organisme de gestion de l’établissement) et en exerçant pour une grande partie d’entre eux, des activités enseignantes - voire d’encadrement éducatif - en parallèle des activités d’administration de l’éducation. À noter aussi qu’il existe des référentiels différents pour les CE et pour les ADES<sup>3</sup>.

## L’engagement des ADES dans le management intermédiaire : du rôle attendu à la responsabilité

Notre intérêt se porte donc sur ces cadres de direction qui, avant de devenir adjoints, ont su faire preuve d’engagement professionnel, semblant dépasser leurs missions premières. Sans doute d’ailleurs ont-ils fait leurs preuves pour être coopté adjoint, en interne (souvent par le CE) comme en externe. Comme l’indique De Ketele (2013), « l’engagement dans sa profession et l’engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s’y investisse (donne de sa personne) et fasse des investissements (y recueille des bénéfices) » (p. 10). L’investissement est ainsi une composante essentielle de l’engagement puisqu’elle en est une manifestation. Nos recherches précédentes ont montré que l’investissement inhérent à l’engagement dans le rôle managérial était, chez les ADES du public, très important, exposant ces professionnels à un surengagement et une hyper responsabilisation (Auteurs 3, 1 et 2, 2022). Ces caractéristiques ne manquent d’ailleurs pas de générer des tensions entre les dimensions professionnelle et personnelle, compte tenu de la composante existentielle de l’engagement professionnel (Jorro et De Ketele, 2013).

Au-delà de la dimension individuelle, l’engagement s’appuie aussi sur le rapport au collectif de travail et à la profession. En effet, l’engagement professionnel est « l’ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l’attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d’elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l’identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p. 10). Dans le cas des ADES, les relations se font à une profession finalement peu constituée, dont l’exercice est aussi hétérogène que les contextes, dont le nombre de représentants est très limité dans les établissements et qui ont peu d’occasions de se retrouver, rendant complexe leur structuration en corps professionnel.

Devenir ADES, c’est devenir et être responsable et, de ce fait, être tenu de “répondre de” et de “répondre à”. La responsabilité est ici comprise comme une faculté de commencer une chaîne d’actes imputables à celui qui débute l’action (Jaeger, 2009). Répondre de ses actes peut potentiellement amener à répondre de l’autre par ses interpellations. Enfin, la responsabilité peut s’entendre dans une dimension collective en référence à des expériences de solidarité. Responsabilité à la première personne, à la seconde du

---

<sup>2</sup> Référentiel de *coordinateur opérationnel dans des établissements éducatifs scolaires et/ou de formation* pour les adjoints (enregistrement RNCP35554).

<sup>3</sup> Référentiel de *Dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation* pour les chefs d’établissement (enregistrement RNCP 34698) – Les deux sont de Niveau 7.

singulier et au pluriel déclinent la notion de responsabilité (Genard, 2022). L'exercice du rôle managérial amène une responsabilité qui implique d'assumer ses dires et leur puissance performative : "quand dire, c'est faire" pour reprendre la célèbre formule d'Austin (1952/1991). Cependant, dans la hiérarchie des établissements scolaires, l'adjoint n'est pas le premier responsable. Le chef endosse ce rôle. Le management intermédiaire exercé par les ADES s'opère souvent de manière intervallaire (Auteurs 1, 2 *et al.*, 2022 ; Auteurs 3, 1 et 2, 2022), apportant ainsi le liant nécessaire à la communauté éducative. Les ADES occupent en effet une place intervallaire car ils se positionnent dans les intervalles des organisations scolaires. Havard et Ingham (2017) évoquent d'ailleurs quatre critères pour caractériser les managers intermédiaires : acteurs de l'entre-deux, responsabilité à l'égard d'autrui, prérogatives décisionnelles avec des périmètres variables et inscription dans un réseau d'acteurs internes et externes (rôle de marginal sécant, à l'image du directeur d'école tel qu'étudié par Roaux, 2021). Ce rôle attendu de manager de l'entre-deux donne un certain pouvoir, "pouvoir sur" et "pouvoir de". Comme l'indique Jorro (2013), prenant appui sur Ricœur « le pouvoir d'agir possède une triple spécificité : le sujet effectue une action, il est en mesure d'en rendre compte et d'en assurer la responsabilité » (p. 43). L'engagement dans la prise de responsabilité impacte donc la personne en profondeur, dans un processus où « l'attachement, les efforts et le sentiment du devoir (...) se traduisent ou se manifestent par des comportements et non simplement par des représentations ou des déclarations » (De Ketele, 2013, p. 11), donnant ainsi du sens à la vie professionnelle et forgeant l'identité tant professionnelle que personnelle.

L'enjeu de cette recherche est de comprendre les dynamiques liées à l'engagement : ce qui a conduit ces professionnels à être engagé et s'engager dans le management intermédiaire, le rapport qu'ils entretiennent avec l'investissement et cette responsabilité spécifique endossée, les transformations inhérentes à son exercice, et les freins et leviers à l'exercice de la responsabilité et à l'engagement.

## Méthodologie

Pour répondre à l'objectif posé, nous avons mené une recherche qualitative à visée compréhensive. Il s'agit d'explorer les réalités professionnelles à partir des interprétations que les acteurs en font. La recherche a visé à la fois la production de connaissances et la transformation du monde social par l'action et la formation. Cette démarche relève d'une formation action recherche telle que décrite par Eneau, Bertrand et Lameul (2012). Elle s'est inscrite dans le cadre d'une formation relative à la professionnalisation de cadres de direction des établissements scolaires de l'enseignement catholique : la préparation à la certification de Coordinateur opérationnel (cf. note 2). Cette dernière permet aux ADES de développer et faire reconnaître les compétences spécifiques visant l'amélioration de la qualité éducative et pédagogique des établissements. Plus précisément, elle a pour objectif de permettre aux ADES d'assurer tant des missions d'expertise que d'appui au CE<sup>4</sup>. La spécificité des données recueillies réside dans le fait que nous avons la posture de chercheur-formateur. Du point de vue de la formation, il s'agissait de développer une analyse de sa pratique de manière à éclairer les dynamiques d'engagement qui sous-tendent l'exercice de la responsabilité. Du point de vue de l'action, la réflexion sur l'action a donc été priorisée. Du point de vue de la recherche, l'objectif était de comprendre le vécu des ADES, les dynamiques d'engagement et leur rapport à la prise de responsabilité managériale.

Trois *focus groups* (groupes A, B et C) ont été réalisés en janvier 2022 auprès d'une population d'ADES de l'enseignement catholique engagé dans ce dispositif de formation (N=24). La constitution des groupes a été aléatoire, à partir d'un échantillon hétérogène du point de vue de ses principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles (cf. Tableau 1).

---

<sup>4</sup> *Mission d'expertise*, par délégation du dirigeant, en coordonnant un secteur d'activité (domaines éducatif, pédagogique, RH, administratif, financier, technique, ...) et en concevant et animant des projets, en cohérence avec le projet éducatif de l'organisation. *Mission d'appui au dirigeant* en agissant en tant qu'interface entre la direction et la communauté éducative, dans la mise en œuvre des orientations de l'organisation, en participant à l'élaboration et à la conduite de choix stratégiques de l'organisation et en apportant conseil et assistance au dirigeant sur les questions générales de gestion interne et de représentation externe de l'organisation (source : référentiel).

Tableau 1 : Principales caractéristiques des adjoints de l'échantillon

Genre	Féminin	15
	Masculin	9
Catégories d'âge	31 à 35	2
	36 à 40	5
	41 à 45	5
	46 à 50	6
	51 à 55	6
Années d'ancienneté en responsabilité	2 ans et moins	6
	3 à 5 ans	7
	6 à 9 ans	7
	10 ans et plus	4
Types d'établissement	Primaire	1
	Collège	15
	Lycée	7
	CFA	1

Tous les entretiens ont été menés en ligne, enregistrés et chacun a duré plus d'1h30. Les thématiques se structurent en quatre axes : les motifs d'engagement dans la prise de responsabilité, le vécu de la prise de responsabilité (notamment managériale), les transformations perçues dans leur rapport à l'organisation scolaire et les transformations souhaitées quant à leur engagement professionnel. Après transcription, nous avons procédé à une analyse thématique des verbatims dans une logique inductive inspirée de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967/2010).

Ce recueil de données nous permet d'analyser des discours et non d'appréhender directement des comportements. Les discours peuvent représenter, d'une part, le triple investissement des ADES dans leurs activités, en tant que sujet pour en tirer des bénéfices, et d'autre part, des appuis axiologiques permettant de forger leur positionnement professionnel, en d'autres termes leur éthos professionnel (Jorro, 2011). L'engagement des ADES sera donc envisagé à travers ces deux dimensions : leur investissement et la dimension axiologique qui façonnent leur rapport à l'action et l'orientation de leurs actions (Houssaye, 1997 ; Reboul, 1991).

## L'engagement dans le rôle managérial d'ADES : la responsabilité comme résultante et processus

La présentation des résultats se structure en trois axes : accéder à la responsabilité, prendre la responsabilité et vivre la responsabilité . Accéder à la responsabilité constitue une étape préalable et nous envisagerons les multiples chemins pris par les participants qui leur ont permis d'arriver au statut d'ADES. Nous aborderons ensuite les conditions dans lesquelles ces professionnels ont joué leur rôle, c'est-à-dire endossé une responsabilité . Enfin, nous présenterons comment le fait de vivre la responsabilité les expose à des dilemmes et des tensions, qui permettent de mieux saisir leur identité professionnelle.

### 1 Accéder à la responsabilité : entre appropriation du désir d'autrui et désir propre

La phase du recrutement a été particulièrement documentée dans les *focus groups*. Les échanges font émerger de la frustration de ne pas avoir de visibilité sur le recrutement des ADES. Lorsque le CE choisit son équipe, l'absence de procédures partagées rend flous et « opaques » les éléments amenés à sélectionner le candidat retenu (Esther). Cette « grande nébuleuse », pour reprendre les termes de Rodolphe, les engage de fait à un recrutement et à des mobilités restreintes et conditionnées à leur réseau professionnel existant. Ils évoquent cependant quelques sites institutionnels permettant de trouver des offres d'emploi pour devenir adjoint mais sans que la procédure soit pleinement rendue lisible. A noter qu'avant d'accéder à un rôle d'encadrement, les professionnels enquêtés exerçaient à temps plein le métier d'enseignant ou de responsable de vie scolaire.

D'un côté, l'engagement passe en général par une demande du CE, comme pour Rodolphe qui indique : « j'ai accepté la responsabilité que mon chef d'établissement m'a proposée au moment où je ne m'y attendais pas ». Il a saisi l'opportunité qui lui était offerte sans l'espérer (ouvertement). Cette demande

des CE à un des professionnels de l'établissement est nommée « appel » par les enquêtés. Il est à noter que l'appel attend une réponse et une présence, dans le vocabulaire chrétien. Comme évoqué précédemment, ce terme est aussi utilisé pour le recrutement des CE. Son emploi est ici extensif, confirmé par Loïc : « tous, plus ou moins, on a cette notion d'appel, on a tous été appelés par quelqu'un et on répond tous présent à notre manière et on est tous engagés ». L'appel d'un CE attendrait un engagement, c'est-à-dire un premier pas vers la responsabilité. Il est accompagné d'une commande managériale mais implicite. « Pour moi, l'engagement amène à une responsabilité. Ça chapeaute un petit peu la responsabilité. On n'est pas responsable dans l'absolu, on est responsable parce qu'on a pris un engagement » (Eve). Selon Eve, il faudrait faire un pas pour pouvoir ensuite endosser sa responsabilité. L'explicitation des motifs de cet appel étant rare, la plupart considèrent finalement qu'il est lié à leurs qualités pédagogiques et à leur capacité d'engagement dans le travail. Rares sont ceux qui peuvent, à ce stade, s'appuyer sur une expérience de manager, et la capacité à développer la posture et les compétences est plus pressentie qu'attestée.

L'accès à un rôle d'encadrement se pose de différentes manières et sous des conditions variables. Certains comme Eve ou Damien ont refusé une première fois une offre de leur CE, jugeant que les conditions n'étaient pas réunies pour prendre en charge la commande managériale. Pour Damien, il aspirait au rôle « mais pas aussi vite, aussi fort, dans un établissement aussi grand et dans lequel, je ne me retrouvais pas complètement » ; la commande managériale dépasse, selon lui, ses envies. Il s'agit d'un problème d'inadéquation entre un sujet, c'est-à-dire un professionnel, un objet entendu ici comme le périmètre d'action et le projet du professionnel à prendre une responsabilité. Pour Eve, le projet paraissait presque surréaliste. Le désir d'autrui de se voir attribuer un rôle d'encadrement est donc diversement appréhendé et questionné. Qu'est-ce que l'autre vient chercher chez moi ? Au fond, quelle est cette demande formulée par le CE qui implique une commande managériale ? Finalement, ils ont accepté ce désir d'autrui et ont accédé à un rôle d'encadrement.

De l'autre côté, ils sont nombreux à souligner la progressivité dans la prise de fonction et de pouvoir. C'est le cas de Sabine :

Moi, l'arrivée dans la fonction s'est faite progressivement avec plein de missions qu'on m'a confiées au fur et à mesure et des responsabilités progressives en commençant par professeure principale, responsable pastorale d'un niveau, puis responsable de niveaux. Et le concours de circonstances, ça a été le départ du directeur adjoint et un CE qui m'a proposé cette mission, sans que j'y aie pensé auparavant. Je ne pensais pas en être capable.

Souvent, cette progressivité rejoint un désir ou un projet. Ainsi, Nathalie exprime son envie « de prendre des responsabilités ». Elle s'est engagée d'elle-même : « C'est moi qui y suis allée après un moment où je ne trouvais plus trop mon compte dans l'enseignement. (...), j'ai fait une candidature spontanée et j'ai été retenue ».

Comme évoqué, certains ont accepté le poste car leur nouveau périmètre d'activité leur permet de développer un pouvoir d'agir sur le projet d'établissement. Il s'agit d'être actif, en opposition à une conception plus passive de leur métier précédent dans la participation à la vie de l'établissement. Le projet de jouer un rôle managérial rejoint ainsi un autre projet, celui de l'établissement. Rodolphe exprime sa volonté de se « mettre au service de [son] établissement » quand Hervé parle de « rendre service » en raison de son « attachement » à sa structure. Tous expriment une volonté d'entrer plus activement dans le fonctionnement de l'établissement – mais sans emprunter le vocabulaire du management. À les entendre, s'inscrire dans une responsabilité managériale les place dans un métier dédié et adressé à autrui voire un métier « consacré à » (leur établissement et aux autres).

Deux éléments se dégagent. D'une part, ces ADES s'inscrivent dans une forme de transaction avec leur établissement scolaire. L'engagement constitue une dette. Leur nouveau rôle les oblige vis-à-vis de l'institution et des autres, en particulier des élèves et des familles (Esther, Karine, Sabine, Valérie). Être « au service de » s'effectue en référence à des valeurs (Barbier, Chauvigné et Vitali, 2011). Damien évoque ainsi un principe directeur important selon lui : « le fait de garantir la place de chacun, peu

importe qui il est. Garantir sa place dans le projet éducatif d'établissement ». D'autre part, en étant « au service de », ils se doivent de développer des compétences relationnelles nécessaires pour exercer ces fonctions : relations avec les professionnels de l'éducation, les partenaires (associations, collectivités, etc.), les parents, etc, rendant alors nécessaire l'extension de leur bagage professionnel, mais là encore sans que le lien soit effectué entre ces transactions et la responsabilité managériale qui demeure un point aveugle.

Finalement, la prise de fonction est dans la majeure partie des cas progressive, sur proposition d'un tiers - le CE en général, parfois sur proposition du professionnel lui-même. Il y a donc d'un côté les engagés parfois surpris par ce désir d'autrui de se voir exercer ces activités, et ceux qui s'engagent d'eux-mêmes. Se pose alors la question des critères de sélection pour exercer ces activités d'encadrement. Globalement, un « concours de circonstances » (Sabine) ou une « opportunité » (Hervé) les amènent à prendre une responsabilité car il ne faut pas « rater l'occasion » (Karine). Ils partagent l'idée selon laquelle cette accession à un rôle d'encadrement puis à une responsabilité est une ascension valorisante car il y a peu d'élus (même s'il n'y a ni électeur ni élection). Elle est impliquante et « un aval définitif de la famille » est nécessaire car « c'est énergivore [...] et parce que ça bouscule la vie de famille » (Emmanuelle). Mais une fois qu'ils ont accédé à la responsabilité, que font-ils réellement en tant que membre de la direction scolaire ? Pour reprendre les inquiétudes exprimées par Sabine, seront-ils capables d'assurer leur rôle ? Et quelle place est donnée – ou reconnue - à la dimension managériale dans l'exercice de cette responsabilité ?

## 2. Prendre une responsabilité dans l'enseignement catholique : entre liberté et assignation

« On sait dans quoi on s'engage, mais on ne sait pas quelle place ça va prendre » affirme Eve. Prendre la responsabilité au sens de « s'en saisir et de l'appréhender » constitue un deuxième élément dans le discours des enquêtés. Ils expliquent quelle est cette « responsabilité » et comment ils s'en sont emparés et ont accepté la charge inhérente à un rôle d'encadrement, terme qui apparaît dans leurs propos de manière plus spontanée que celui de management qui évoque pour eux la culture anglo-saxonne ou celle de l'entreprise. On l'a vu, ils ont été sélectionnés en fonction de dispositions identifiées (en tant que sujet) et une volonté (à mener un projet) à être plus actif dans la vie de l'établissement (objet). **Pour reprendre les termes utilisés par Boutinet (2004), « tout projet est toujours celui d'un sujet visant à s'approprier un objet existant ou à façonner ».**

Accéder à un rôle d'encadrement de personnes ou d'activités implique alors pour tous des changements : il s'agit avant tout d'un changement de camp. En effet, leur nouveau statut les positionne dans la direction scolaire. Ils sont désormais aux côtés du CE, au sens physique du terme, et stratégique. S'engager, c'est donc entrer activement dans le jeu organisationnel, côté encadrement. Quentin l'exprime clairement : « à partir du moment où on entre dans la prise de décision, on n'a pas la même vision et la relation à l'institution change ». La perception du réel se modifie. Comme pour valoriser cette nouvelle place, Jean évoque le fait de devoir « être au-dessus de la mêlée ». Mais rien ne lui garantit une meilleure vision ou un bon recul pour manager une équipe. Jouer le rôle managérial les amène à voir, observer et écouter tous les acteurs de la communauté éducative pour agir dans une forme d'enquête (Lorino, 2009) au quotidien.

La spécificité de leur contexte, l'enseignement catholique, est évoquée lors des échanges comme un élément orientant l'exercice de leur rôle managérial. D'une part, chaque établissement cultive son identité propre. D'autre part, la solidarité entre les établissements s'inscrit dans le projet affiché de l'Enseignement catholique. Cette tension influe sur leur comportement de rôle, comme l'indique Damien : « on fait attention, dans le privé, à ce que chaque établissement ait sa propre identité, ça se reflète sur nos postes. C'est sans doute une richesse, mais on voit aussi les difficultés que ça engendre, le fait qu'il n'y ait pas le cadre qu'il peut y avoir ailleurs ». En effet, la caractérisation de leurs missions varie véritablement d'un ADES à l'autre, en fonction de son contexte d'affectation. Cette variété reflète

celle des organisations scolaires. Pour certains, les missions sont exclusivement opérationnelles, avec une action très réduite auprès des équipes (faible pouvoir d'agir), réduisant de ce fait la possibilité d'exercer un rôle managérial. Pour d'autres, la responsabilité des équipes est plus explicite et ces dernières peuvent être plus étoffées. Toutefois, l'activité se borne souvent à de l'animation. S'autoriser à manager des semi-pairs sans avoir de réelle autorité hiérarchique relève d'un défi. Ces ADES se positionnent d'ailleurs davantage comme des aides de camp (en position seconde), que comme des chefs de clan (au premier plan), respectant une assignation (parfois ambiguë) à une place donnée dans un établissement donné.

Si la prise de responsabilité influe sur l'identité professionnelle des ADES en tant que manager intermédiaire, elle influe aussi fortement sur leur capacité à agir sur l'établissement, entité plus globale que la classe. Comme évoqué dans des travaux précédents (Auteurs 1 et 2, 2021 ; Auteurs 3, 1 *et al.*, 2022), l'ADES du privé occupe une place intervallaire dans l'établissement : « Je pense qu'un des leviers, c'est effectivement de se positionner et d'arriver à prendre sa place. [...] Je pense que pour asseoir la légitimité, il faut faire les bonnes actions qui montrent qu'on a une place spécifique dans l'organisation » (Jean). Il faut tout à la fois faire vivre un collectif d'enseignants ou de personnels éducatifs en les encadrant et « convaincre, débattre, faire confiance » (Emmanuelle), mais aussi « trancher » (Luc). Emilie parle à plusieurs reprises de « gérer » les personnes (enseignants, parents et élèves) et par extension les situations (nommées « choses à gérer »). Robin (2022) qualifie les CE de gestionnaires de situations sensibles, critiques et limites. De la même façon, les ADES enquêtés sont amenés à gérer des situations complexes. Karine mentionne la nécessité de « piloter, faire vivre et évoluer le projet de l'établissement ». Être responsable correspond ainsi tout à la fois à encadrer l'activité d'individus, à organiser et à planifier, pour reprendre les termes de Carine. Les adjoints du privé, comme ceux du public (Auteurs 3, 1 et 2, 2022), doivent gérer la succession rapide de « choses » du quotidien. Le positionnement managérial est au final une nouvelle fois peu explicité, intriqué dans cet ensemble de « choses » (recours au lexème « chose » 101 fois) pour faire face à la « pression » (qui revient 9 fois), « la lourdeur de certaines tâches » ou « la quantité de travail ». Apprendre leur métier consacré à autrui les amène à « apprendre avec » ou « apprendre contre », mais toujours « au profit de » ou « au service de » l'établissement et des élèves. Ainsi, ils managent au sens de « gérer un ensemble de ressources et de moyens matériels et humains dans un environnement complexe pour permettre à la communauté de bien vivre » (Michaud, 2013, p. 28). Mais sans que cette activité paraisse pleinement assumée.

La commande managériale passée par le chef d'établissement les invite, d'une part, à se positionner en tant que manager intermédiaire à travers cette place intervallaire, et d'autre part, à agir et faire agir, et inversement. Elle est formulée en termes de principes directeurs, notamment à travers le projet d'établissement et la fiche de poste. Aux ADES de s'ajuster aux situations du quotidien en y mettant du soi. L'agir des adjoints les mobilise subjectivement. Damien explique son nouvel engagement en tant que sujet : « le fait de porter cette responsabilité personnellement, comme je suis et pas comme un robot ou un pion ». Ce nouveau positionnement les engage dans leur subjectivité : chacun a son style. Les adjoints sont ainsi exposés à une subjectivation du travail. Elle correspond à « l'intensification de l'engagement subjectif dans l'activité et la mise au travail d'affects, valeurs et dispositions relationnelles des salariés devenues nécessaires à la réalisation de la production » (Périlleux, 2003, p. 243).

### 3 Vivre la responsabilité : les dilemmes de l'engagement

L'expérience subjective de la prise de responsabilité rend compte d'équilibres à trouver, parfois à conquérir. L'image de la balance transparaît à la fois dans le contenu des discours et dans la forme. En effet, l'analyse de la construction des phrases montre une majorité de connecteurs d'addition (36,5%) et d'opposition (21,3 %). Nous caractériserons dans cette troisième partie les ambivalences, tensions et dilemmes vécus par les ADES.

Premièrement, la « double casquette » (Noémie) ou la bi-professionnalité (être à la fois ADES et enseignant ou cadre éducatif), singularité de l'enseignement privé, est vécue comme l'opportunité de

« vivre autrement [s]on métier [d'enseignant] » (Rodolphe) avec la nécessité de garder un pied dans la classe, « cette réalité du terrain » (Séverine) qui donne sens à la vie professionnelle tout entière. Elle est assumée et revendiquée par plusieurs, dont Ursula :

“ Je n'envisagerais pas d'avoir une décharge complète et de ne plus être du tout sur le terrain. J'aurais l'impression de perdre le sens de ce que je fais, de pourquoi, je suis là. Ça, c'est ce qui fait me lever tous les jours.”

L'activité enseignante est vécue comme « une bouffée d'oxygène » (Noémie, Eugénie) car « ça fait un bien fou de sortir du bureau » (Séverine). Ce ressenti est doublé d'un sentiment de maîtrise du temps et de l'espace-classe qui contrebalance « la sur sollicitation » (Karine) et « l'exigence de la responsabilité que l'on porte » (Jean). Cependant, c'est bien parce que le rôle joué par l' ADES est vécu comme un poids que celle d'enseignant s'allège en retour. La fonction d'ADES exige un hyperfonctionnement de soi (terrain miné) qui s'oppose à ce qui peut être assimilé au « pilotage automatique » activé en classe (terrain conquis) où la subjectivation du travail est plus maîtrisée. En classe, dans leur rôle d'enseignant, ils exercent un contrôle plus ou moins fort en fonction de leur degré d'expertise sur les processus d'enseignement/apprentissage contrairement à leur rôle d'adjoint où ils agissent dans un périmètre limité relativement au chef d'établissement et au contexte d'exercice. L'activité d'enseigner à temps partiel devient alors une ressource pour tenir au quotidien en tant qu'adjoint. Mais ce point d'équilibre - enseigner-diriger - n'engendrerait-il pas un point de déséquilibre dans le développement de la posture managériale au sein de l'organisation scolaire ?

Deuxièmement, les adjoints enquêtés occupent la place de co-pilotes des établissements et l'asymétrie hiérarchique avec le directeur semble les satisfaire. Contrairement à leurs homologues du public qui ont une position contrariée, ils ne vivent pas l'épreuve de demeurer second malgré l'égalité de corps acquise par la réussite du concours de PERDIR (Auteurs 1, 2 et 3, 2022). Ne s'exprime donc pas un sentiment d'injustice mais la « fierté » voire un côté « jouissif » d'avoir été reconnu en intégrant l'équipe de direction, tout en continuant à jouir d'une position d'entre-deux en maintenant la place occupée précédemment, dans une quête d'immunité managériale. « La reconnaissance de soi par autrui soulève la question des transactions sociales, lesquelles influent sur l'engagement professionnel des acteurs » (Jorro, 2013, p.44). On le constate dans les propos de Jean : « Moi, quand on m'a confié ce poste, j'ai senti une confiance de ma hiérarchie et une fierté aussi. La reconnaissance m'a boosté. Je pense qu'elle a un impact aussi sur les compétences professionnelles, sur l'investissement et tout ça ». De plus, être co-pilote les rassure, en particulier au moment d'assumer une décision à rebours des directives nationales, comme Olivia qui indique : « quelque part, c'est ma cheffe d'établissement qui se mouille ». Se niche aussi possiblement une forme de frilosité, de crainte d'assumer la figure du *primus inter pares*. Est également mise en exergue la « responsabilité partagée » que Nathalie nomme « un management collaboratif » pour désigner le collectif de « l'équipe de direction ». Mais il existe des revers. La reconnaissance de soi par autrui est circonscrite à une seule direction (celle qui a recruté), comme sait d'ailleurs le leur rappeler la hiérarchie :

“le directeur diocésain m'a dit : "vous savez, quand il y a un chef d'établissement qui change, le premier maillon à sauter, souvent c'est l'adjoint, parce que c'est un binôme qui, quand il fonctionne, est tellement essentiel que c'est d'autant plus dur de changer derrière quand le premier binôme a bien fonctionné” (Damien).

La reconnaissance de soi par autrui est donc partielle (voire partielle), venant par effet rebond questionner de manière forte la reconnaissance de soi par soi. Noémie évoque ainsi la pression qu'elle se met « parce qu'on veut être parfait ». Elle ajoute « Ce n'est pas parfait, mais on veut l'excellence, on veut être reconnu dans notre fonction et reconnu dans ce que l'on fait. Personnellement, je me mets une grosse pression. [...] « Est-ce que je suis bien à la place que j'occupe ? ». Donner des preuves de la légitimité de l'occupation de sa place est l'objet d'une conquête pour faire face au “syndrome de l'imposteur” qui survient par moment : « Est-ce que les équipes, ont vraiment besoin d'un poste comme ça, on a vraiment besoin de moi ? Est-ce qu'ils ne pourraient pas se débrouiller pour bosser seuls ? » (Jean). Cette question de la reconnaissance professionnelle est très sensible dans les discours des ADES enquêtés et interroge le sens même de leur rôle : les établissements scolaires ont-ils besoin de managers intermédiaires ?

L'hyper engagement est l'une des réponses apportées et il ne se vit alors plus comme « un frein ou un levier » mais « comme un engrenage » (Eugénie).

Troisièmement, un mouvement de centration et de décentration de soi les habite, avec les émotions qui les traversent. Esther indique

“J’ai démissionné parce qu’avec le nouveau [CE], ce n’était pas possible. Je ne pouvais pas être loyale avec le nouveau. À partir de là, ma décision - ça a été un mois de réflexion – c’est non, ce n’était pas possible. (...). Compte tenu de ses nouvelles positions et de ses orientations stratégiques, je n’aurais pas pu être loyale donc je m’en vais.” (Doriane).

Ressort une forme de dépendance affective entre le CE et l’ADES car « c’est une personne avec laquelle on est 24/24h » (Doriane). La charge émotionnelle est palpable dans nombre de verbatims. Les ADES se mettent la « pression » pour ne surtout « pas décevoir ». Noémie décrit « la peur de faire des bourdes » et « de ne pas être à la hauteur ». Prendre une responsabilité managériale a un coût (comme toutes les dettes). De son côté, Emilie s’interroge : « Est-ce que je pourrais encaisser ça toute ma vie ? ». Quentin parle de « dévouement » en lien avec le développement de ses compétences. D’ailleurs, s’engager en formation répond à une nécessité pour les mettre ensuite au service de l’établissement. L’engagement est alors à la fois une dette et un devoir, mettant en jeu l’exemplarité dont ils se sentent investis : il faut « toujours faire bonne figure », « essayer d’être irréprochable, donner une image lisse » (Karine). Vivre la responsabilité managériale montre une porosité très forte entre l’être ou la projection de l’être parfait - le manager parfait et exemplaire - et le faire, ce qui est tout à la fois puissant pour agir et fragile pour tenir, comme l’illustre à bien des égards le propos de Karine :

“Quand j’ai parlé à mon chef d’établissement de mes difficultés, il n’en revenait pas, il m’a dit, non, mais c’est super, tu es parfaite, tout va bien. J’ai dit, non, non, ça, c’est ce que je montre à mon équipe, à mes profs et à mes enfants, parce qu’il faut que ça aille bien, il faut qu’on soit positif, mais derrière, j’avais aussi un devoir de lui dire que ça n’allait pas. Si je ne lui dis pas, je ne suis pas honnête.”

Vivre la responsabilité, pour ces ADES, engendre ainsi des dilemmes assimilables à des épreuves, telle la légitimité vis-à-vis du personnel enseignant qui constitue une épreuve dans l’exercice d’une forme d’autorité (Auteurs 1, 2 et 3, 2022).

## Discussion conclusive

L’engagement dans le rôle managérial de ces ADES a été présenté à partir de trois axes : accéder, prendre et vivre la responsabilité, qui permettent de caractériser leur entrée dans le rôle prescrit, attendu et effectivement joué, vécu. Leur périmètre d’action, déterminé au regard de l’activité du chef d’établissement, n’est pas toujours bien cadré. A ce flou de la commande managériale, s’ajoute un élément lié au contexte scolaire français, que l’on retrouve dans l’enseignement catholique (dimension culturelle du rôle). Les enseignants refusent, en général, d’être manager en proximité au nom d’une forme de liberté de “contrebande” et de la liberté pédagogique (Frajerman, 2019). Les adjoints enquêtés font donc face à une difficulté, partagée avec les CE, pour être reconnu comme acteur légitime à manager. Au Québec, les ADES du secondaire vivent également des tensions de rôle élevées (surcharge de travail, conflits entre les rôles, incapacité de remplir son rôle ou ambiguïté des rôles) : « absence de description formelle de ce rôle, position frontalière qu’elle occupe [avec le CE], changements dans les rôles demandés au titulaire de ce poste et absence de participation du directeur adjoint aux processus de décision formels » (Royal et Brassard, 2010, p. 28). L’engagement dans la responsabilité est donc circonscrit et parfois flottant. Ces résultats encouragent à structurer une réflexion, en formation ou au travail, sur son positionnement managérial dans son rôle pour assumer pleinement cette responsabilité limitée mais réelle.

Côté enseignement catholique, les enquêtés assument assez peu la dimension managériale de leur activité (dimension restreinte dans le référentiel) même s’ils doivent se positionner et agir en tant que managers intermédiaires : ils souhaitent rendre service aux équipes et malgré tout, ils doivent se situer dans le camp des managers, entre le marteau et l’enclume, pour exercer leur responsabilité. Ils exercent des activités managériales car ils doivent gérer des ressources humaines et matérielles. Les résultats

indiquent que s'autoriser à manager est un impensé voire un impensable dans le cas de ces ADES. Pourtant, cela relève de leur responsabilité. Ils animent un collectif de professionnels et incarnent une fonction intervallaire qui consiste à mettre de l'huile dans les rouages ou à éviter de mettre de l'huile sur le feu. Ainsi, les ADES de l'Enseignement catholique peuvent apprécier davantage l'activité d'enseigner par rapport à celle d'encadrer car ils agissent dans un cadre de liberté moins restreint.

Dans leur propos, les *focus groups* en tant que dispositif dans la certification ont constitué un espace de dévoilement de leur activité managériale. La question de la reconnaissance professionnelle des acteurs est criante. Peut-on alors les considérer comme des managers ? Les dispositions identifiées pour entrer dans les rôles d'adjoint ne relèveraient-elles pas plus du leadership pédagogique que de traits de personnalité propres au manager ? Répondre à ces questions permettrait d'engager plusieurs chantiers pour favoriser le recrutement, la socialisation, et la formation de cette population spécifique exerçant dans le contexte de l'enseignement privé catholique.

## Références bibliographiques

- Austin, J. L. (1952/1991). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C. et Vitali, M.-L. (2011). *Diriger : un travail*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2004). Science du sujet, science de la singularité. *Éduquer*, 8.
- De Ketele, J.-M., (2013), L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle, Dans A. Jorro et J.-M., De Ketele (Éds). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (10). De Boeck Supérieur.
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*, XLIII-132 | 2005, 65-82.
- Cultiaux, J. (2019). Cadre/manager: (*executive/manager – jefe/manager*). Dans Agnès Vandeveldede-Rougale (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 96-97). Érès. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/eres.vande.2019.01.0096>
- Décret-Rouillard, R. Mallard, S., Réto, G. (2022). Division du travail dans les établissements du secondaire : la fonction des adjoints d'établissement. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 117-128.
- Desfontaines, H. (2022). Processus de recrutement des chefs d'établissement d'enseignement privé : dynamique professionnelle et engagement au travail. Dans J.Y. Robin (dir.). *Chefs d'établissement, le burn-out n'est pas une fatalité* (p. 161-168). Le Bord de l'Eau.
- Eneau, J., Bertrand, É. et Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1).
- Étienne, R. (à paraître). Le métier de chef d'établissement en France entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*.
- Frajerman, L. (2019). Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public. *Éducation et sociétés*, 43, 57-75.
- Havard, C. et Ingham, M. (2017). Le rôle des managers intermédiaires dans le déploiement d'un programme RSE : le cas du Groupe La Poste. *Revue de l'organisation responsable*, 12, 5-24. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/or.122.0005>
- Houssaye, J. (1997). *Des sciences de l'éducation*. Anthropos.
- Jorro, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative. Dans A. Jorro et J.-M., De Ketele (Éds). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation. *Vie sociale*, 3, 71-81.

- Jorro, A. et De Ketele, J.-M., (dir), (2013), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2011). L'institution de l'invisible dans le développement professionnel des acteurs, La question de l'éthos professionnel. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (Éds). *Débats sur la professionnalisation des enseignants, les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université de Québec.
- Genard, J.-L. (2022). Responsabilité. Dans N. Wallenhorst et C. Wulf (dir.). *HUMAINS. Un dictionnaire d'anthropologie prospective* (p. 496-501). Vrin.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique, *Activités*, 6(1).
- Mallard, S., Réto, G. et Décret-Rouillard, R. (2022). Division du travail dans les établissements du secondaire : la fonction des adjoints d'établissement. *REE*, (49).
- Mallard, S., Réto, G. et Pollet, M. (2022). Pour une approche écologique de la professionnalisation des adjoints d'établissement scolaire. Dans B. Cholvy, D. Doat P. Marin, T. M. Pouliquen et N. Wallenhorst *L'avenir – Critique, résistance, utopie et qui vient mettre au travail la question du devenir humain dans la période contemporaine* (p. 253-263). Peter Lang.
- Martinet, A. et Payaud, M. (2006). Absorption d'incertitude, enrichissement des stratégies et cadres intermédiaires : une modélisation ago-antagoniste. *Management International*, 10(2), 29-42.
- Michaud, Y. (2013). *Qu'est-ce que le management responsable ? Confiance, décision, réflexivité*. Eyrolles.
- Périlleux, T. (2003). La subjectivation du travail. *Médecine & Hygiène*, 27, 243-255.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Peter Lang.
- Reboul, O. *Rhétorique et pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Réto, G. et Mallard, S. (2021). Le défi de la présence chez les adjoints de direction de l'enseignement privé. Dans R. Hétier, *Présence et numérique en éducation* (p. 87-106). Le bord de l'eau.
- Roaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*. Presses universitaires de France.
- Robin, J.-Y. (2022). *Chefs d'établissement. Le burn-out n'est pas une fatalité !* Le Bord de l'eau.
- Royal, L. & Brassard, A. (2010). Comprendre les tensions de rôles afin de mieux les prévenir et de contribuer au bien-être des employés. *Gestion*, 35, 27-33. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/riges.353.0027>
- Schepens, F. (2019). Monde professionnel, places et ordre négocié. *Revue des sciences sociales*, 62, 22-31.