



HAL
open science

Pilotage pédagogique et éducatif, Dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement.

Marjory Andreani

► To cite this version:

Marjory Andreani. Pilotage pédagogique et éducatif, Dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement.. Education. Université Pascal Paoli, 2023. Français. NNT : 2023CORT0003 . tel-04461475

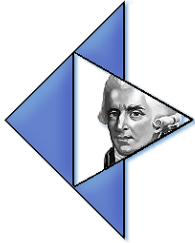
HAL Id: tel-04461475

<https://theses.hal.science/tel-04461475>

Submitted on 16 Feb 2024

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.



UNIVERSITE DE CORSE PASCAL PAOLI

ECOLE DOCTORALE ENVIRONNEMENT ET SOCIETE



UMR CNRS 6240

**Thèse présentée pour l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION**

Soutenue publiquement par

Marjory ANDREANI

Le 26 mai 2023

**Pilotage pédagogique et éducatif, Dynamique de professionnalisation
des personnels de direction
en établissement public local d'enseignement**

Directeurs

Directrice : Madame Cécile RIOLACCI, Dr-HDR, Université de Corse

Co-directeur : Monsieur Bruno GARNIER, Professeur, Université de Corse

Rapporteurs

Monsieur Mokhtar KADDOURI, Professeur émérite, Université de Lille

Madame Line NUMA-BOCAGE, Professeure, CY Cergy Paris Université

Jury

Monsieur Bruno GARNIER, Professeur, Université de Corse

Monsieur Mokhtar KADDOURI, Professeur émérite, Université de Lille

Madame Line NUMA-BOCAGE, Professeure, CY Cergy Paris Université

Madame Thérèse PEREZ-ROUX, Professeure émérite, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Monsieur Jean-Luc RINAUDO, Professeur, Université de Rouen-Normandie

Madame Cécile RIOLACCI, Dr-HDR, Université de Corse

La professionnalisation,
« une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution d'un système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes »

(Wittorski, 2005a, p. 9)

Résumé en langue française

Actuellement en France, des mutations institutionnelles profondes traversent un système éducatif en transition. C'est dans cet espace de transition, susceptible d'accueillir de nouveaux paradigmes et dont l'étude permet de comprendre les processus de professionnalisation, que s'opère l'apprentissage d'un soi professionnel en mutation, à partir de l'élaboration d'un processus de réflexivité ainsi favorisé. Ce travail de recherche se propose d'explorer la dynamique de professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif en établissement scolaire du second degré. La recherche vise à rendre intelligible les processus de développement ancrés dans le travail à travers la mise en relation des concepts majeurs de dynamiques identitaires, comme cadre d'analyse, et de didactique professionnelle, comme angle de vue de la recherche. Nous nous appuyons sur une approche qualitative, à visée exploratoire, instrumentée par des entretiens individuels. Ce que mettent en avant les résultats de la recherche, le pilotage pédagogique et éducatif génère des catégories de situations qui participent aux dynamiques identitaires des acteurs et à la dimension cognitive de cette activité. Les espaces de travail et de formation sont reconsidérés et liés dans la perspective d'un apport de réponses aux évolutions et besoins socio-éducatifs repérés et exprimés par les acteurs et usagés de l'Ecole ; cela participe d'une réflexion pour un projet renouvelé d'école inclusive et émancipatrice.

Mots clés

Transition, pilotage pédagogique, identité, professionnalisation.

Résumé en langue anglaise

Currently in France, profound institutional changes are going through an educational system in transition. That is the very space of transition, likely to accredit new paradigms and whose study makes it possible to understand the process of professionalisation, that the learning of a changing professionalization. It is in this space of transition, that the learning of a changing professional self takes place, starting from the elaboration of a process of reflexivity thus favored. This research work aims to explore the dynamics of professionalization of management staff in a situation of pedagogical and educational management in secondary schools. The research aims to make intelligible the development processes anchored in the work through the linking of the major concepts of identity dynamics, as a framework for analysis, and professional didactics, as an angle of view of the research. We rely on a qualitative approach, with an exploratory aim, instrumented by individual interviews. According to the results of the research, the pedagogical and educational management generates categories of situations that contribute to the identity dynamics of the actors and to the cognitive dimension of this activity. The work and training spaces are redesigned and linked with a view to providing responses to socio-educational changes and needs identified and expressed by the actors and users of the School; this is part of a reflection for a renewed project of an inclusive and emancipatory school.

Key words

Transition, pedagogical management, identity, professionalization

Résumé en langue corse

Oghje ghjornu in Francia, cambiamenti istituzionali fondi insuchjanu un sistema educativu in mutamentu. Hè propiu in ssu spaziu, in pede d'accoglie paradimmi novi, di quale u studiu permette di capì i prucessi di prufizionalizzazione, ch'ella si svolge l'amparera d'un sè prufizionale in mutazione, à partesi da l'elabburazione d'un prucessu di riflissività favuritu in simule cundizione. Ssu travagliu di ricerca si dà par fine di visticà a dinamica di prufizionalizzazione di i parsunali di dirizzione in situazione di rigiru pedagogicu è educativu in stabbilimentu sculare di u sicondu gradu. Cù ssa ricerca, si pugna di rende capiscitoghji i prucessi di sviluppu arradicati in le faccende prufizionale à traversu à a messa in rilazione di i cuncetti maggiori di dinamiche idintitarie, da quattru d'analisi, è di didattica prufizionale, da angulu di vista di a ricerca. Adupraremù un accostu qualitativu, di mira spluratoria, par mezu di raghjunate individuale. I risultati di a ricerca mettenu in risaltu ch'è u pilutà pedagogicu è educativu inginareghja categorie di situazione ch'è, in le dinamiche idintitarie di l'attori è in la diminsione cugnitiva di ss'attività, ci trovanu a so parte. I spazii di travagliu è di furmazione saranu cunsidarati è affasciati in l'idea d'arricà risposte à l'evuluzione è à i bisogni sopeducativi idintificati è palisati da l'attori è l'adupradori di a scola ; in quessa cuntribbuisce ssu travagliu à arricchì a riflissione à prò d'un prugettu rinuvatu di scola inclusiva è emancipatrice.

Parolle maestre

Mutamentu, rigiru pedagogicu è educativu, identità, prufizionalizzazione

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères,

à mes directeurs de thèse,

madame Cécile Riolacci, pour les nombreux échanges et heures de travail, son écoute, ses conseils et sa disponibilité,

monsieur Bruno Garnier pour son suivi, sa bienveillance et ses conseils avisés ;

aux membres du comité de suivi, madame Anne Jorro, madame Line Numa-Boccage, monsieur Jean-Luc Rinaudo, pour l'attention qu'ils ont portée à mon travail et leurs conseils d'orientation de la recherche ;

aux personnes qui ont accepté de participer à la recherche,

pour la diffusion du message d'appel à participation à la recherche auprès de personnels de direction en fonction,

aux personnes interrogées, pour avoir accepté de répondre et pour la qualité de nos échanges ;

aux représentants locaux de l'Institution qui ont porté un avis favorable à la réalisation de ce travail et ont accepté un congé de formation de quatre mois afin que je puisse finaliser l'écriture de la thèse ;

à ma famille pour avoir contribué à optimiser l'organisation familiale afin de me permettre de trouver, après mon activité professionnelle, le temps de travail nécessaire à la réalisation de la recherche.

Sommaire

Introduction	p. 12
<i>Contexte de la recherche</i>	p. 12
<i>Objectif de la recherche</i>	p. 14
<i>Problématique de la recherche</i>	p. 17
Partie 1 - Pertinence scientifique et sociale d'une étude de la professionnalisation située des personnels de direction en établissement public local d'enseignement	p. 19
1. Ancrage contextuel : les personnels de direction, un cadre de référence en évolution	p. 20
<i>1.1. Mise en perspectives socio-éducatives des politiques éducatives</i>	p. 20
<i>1.2. L'établissement scolaire : changement, tensions</i>	p. 24
<i>1.3. Ancrage dans la théorie des organisations</i>	p. 29
<i>1.4. L'organisation, une dimension complexe</i>	p. 34
<i>1.5. Pilotage pédagogique et éducatif : l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement</i>	p. 36
2. Définition de l'objet de la recherche	p. 42
<i>2.1. Du geste au groupe socio-professionnel des personnels de direction</i>	p. 42
<i>2.2. Éléments pour situer la fonction des personnels de direction</i>	p. 47
2.2.1. <i>Le recrutement, la formation et l'évolution statutaire</i>	p. 47
2.2.2. <i>L'évolution des missions de pilotage pédagogique et éducatif</i> ...p.	50
<i>2.3 Piloter le changement : les personnels de direction à l'interface entre travail prescrit et travail réel</i>	p. 56
<i>2.4. De l'importance de la dimension éthique dans la pratique de pilotage pédagogique et éducatif</i>	p. 61
<i>2.5. Personnel de direction : une professionnalité émergente ?</i>	p. 63
<i>2.6. Etude de la dynamique de professionnalisation des personnels de direction</i> ...p.	70
<i>En synthèse</i>	p. 73
Partie 2 - le champ conceptuel	p. 76
1. Professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif : repères exploratoires	p. 78
<i>1.1. Le concept de professionnalisation</i>	p. 79

1.1.1. <i>Eléments de génèse</i>	p. 79
1.1.2. <i>Quand la professionnalisation accompagne le développement</i>	p. 82
1.2. La pratique professionnelle	p. 87
1.2.1. <i>La pratique professionnelle, un objet d'analyse</i>	p. 88
1.2.2. <i>La pratique, entendue dans sa dimension complexe, en tant qu'espace potentiel de transformation</i>	p. 93
1.2.3. <i>Analyser l'activité, la pratique</i>	p. 95
1.2.4. <i>Professionnalisation, vers un professionnel compétent</i>	p. 99
En synthèse	p. 107
2. Dynamique de construction de l'identité professionnelle des personnels de direction à l'épreuve de la transition, le cadre d'analyse	p. 110
2.1. Les dynamiques identitaires en situation professionnelle	p. 110
2.1.1. <i>L'identité</i>	p. 111
2.1.2. <i>L'identité professionnelle</i>	p. 114
2.1.3. <i>Stratégies et dynamiques identitaires des personnels de direction</i>	p. 118
2.1.4. <i>La question de la reconnaissance dans la construction de l'identité professionnelle</i>	p. 124
2.1.5. <i>Professionnalisation et rapport à la formation : l'engagement du sujet</i>	p. 127
2.2. Le mouvement de transition	p. 134
2.2.1. <i>Les personnels de direction en situation de transition professionnelle : entre transaction identitaire et rupture biographique</i>	p. 134
2.2.2. <i>La déprofessionnalisation</i>	p. 138
En synthèse	p. 142
3. La didactique professionnelle, l'angle de vue de la recherche	p. 148
3.1. Réflexion et pratique réflexive	p. 149
3.2. Théories de l'apprentissage : choix d'ancrage	p. 154
3.2.1. <i>La dimension cognitive de l'activité</i>	p. 154
3.2.2. <i>Expérience, apprentissage, accompagnement en situation de travail</i> .p.	162

3.3. <i>La didactique professionnelle : apports</i>	p. 168
3.4. <i>Approche complexe d'un personnel de direction ingénium</i>	p. 173
<i>En synthèse</i>	p. 181
Partie 3 - Problématisation et méthodologie de la recherche	p. 185
1. Problématisation et hypothèses de la recherche	p. 185
1.1. <i>La question de recherche</i>	p. 185
1.2. <i>Hypothèse 1</i>	p. 189
1.3. <i>Hypothèse 2</i>	p. 191
2. Méthodologie	p. 193
2.1. <i>Positionnement épistémologique : pour une épistémologie de la pratique</i>	p. 193
2.2. <i>Méthodologie de la recherche</i>	p. 196
2.2.1. <i>Choix de la méthodologie au regard de l'objet de la recherche : la</i> <i>méthodologie qualitative</i>	p. 197
2.2.2. <i>Critères de scientificité/qualité de la recherche</i>	p. 199
2.2.3. <i>Choix des méthodes employées</i>	p. 200
2.2.4. <i>Points positifs et limites de la méthodologie employée</i>	p. 202
2.3. <i>L'entretien : procédures et conditions techniques de réalisation</i>	p. 203
2.3.1. <i>L'entretien : composition de l'échantillon, conditions techniques</i>	p. 203
2.3.2. <i>L'entretien : grille d'entretien au regard des axes d'analyse</i>	p. 206
2.3.3. <i>L'analyse de contenu : analyse catégorielle par thématique</i>	p. 207
Partie 4 - Résultats et analyse	p. 209
1. Analyse primitive des entretiens exploratoires	p. 209
2. Apports et éléments d'analyse des entretiens	p. 222
2.1. <i>Contribution des concepts d'identité et de dynamiques identitaires</i>	p. 225
2.1.1. <i>Socialisation professionnelle du personnel de direction en situation de</i> <i>pilotage pédagogique et éducatif</i>	p. 225
<i>Le pilotage pédagogique et éducatif, un espace social</i>	p. 226
<i>L'identité pour soi du personnel de direction</i>	p. 230
<i>L'identité pour autrui du personnel de direction</i>	p. 234
<i>L'identité professionnelle du personnel de direction</i>	p. 237

<i>Les personnels de direction, des professionnels positionnés et porteurs de valeurs institutionnelles dans un environnement en constante évolution.....</i>	p. 240
2.1.2. <i>Stratégies de dépassement des tensions vécues mises en œuvre par les personnels de direction.....</i>	p. 243
<i>Mouvement de déconstruction en situation de pilotage.....</i>	p. 243
<i>Transition et dynamiques identitaires du personnel de direction.....</i>	p. 252
2.2. Contribution de l'analyse didactique professionnelle : de l'engagement d'un professionnel pour l'éducation à la conceptualisation dans l'action éducative située.....	p. 255
2.2.1. <i>L'engagement des personnels de direction dans la conduite du changement.....</i>	p. 255
2.2.2. <i>Dimension formative de la situation de pilotage pédagogique et éducatif : le schème de pilotage en contexte éducatif.....</i>	p. 263
<i>Des personnels de direction inscrits dans une logique d'analyse.....</i>	p. 263
<i>Des personnels de direction inscrits dans une logique réflexive.....</i>	p. 268
<i>Des personnels de direction inscrits dans une logique formative.....</i>	p. 273
<i>Emergence d'un schème de pilotage pédagogique et éducatif.....</i>	p. 277
3. Discussion et perspectives.....	p. 284
3.1. <i>Mouvements et dynamiques du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif.....</i>	p. 284
3.2. <i>Le pilotage pédagogique et éducatif, une situation d'apprentissage.....</i>	p. 294
3.3. <i>La situation de pilotage pédagogique et éducatif, qu'à leur initiative les personnels de direction en établissement public local d'enseignement investissent en tant qu'espace de professionnalisation et de développement.....</i>	p. 302
3.4. <i>Perspectives.....</i>	p. 310

Conclusion	p. 314
Bibliographie	p. 320
Liste des tableaux et figures	p. 348
Liste des annexes	p. 350

Contexte de la recherche

Le système éducatif et de formation français connaît depuis une cinquantaine d'années des transformations significatives dans le mouvement des transformations des systèmes éducatifs internationaux. De l'avènement du collège unique (Réforme Haby, 1975), qui s'accompagne d'une massification de l'accès à la formation secondaire et universitaire, jusqu'aux toutes récentes réformes de la formation professionnelle (2018) adossées à la dynamique européenne du long life learning, et les réformes constitutives de la loi pour l'école de la confiance (2019), c'est le paysage de la formation dans son ensemble qui se transforme. Tandis que l'éducation publique vise l'intégration sociale du citoyen (Durkheim, 1975) en occultant les différences, le mode de socialisation scolaire (Audigier, 2008), instrumenté par la forme scolaire, vise l'élévation des élèves au statut politique et culturel du citoyen. L'école en tant qu'institution définissant le savoir comme forme sociale de domination est contestée, la normativité de l'institution est questionnée (Dubet, 2002). La prise en compte de la demande sociale liée à la diversité des acteurs de l'école par le système éducatif et ses acteurs et l'implication pédagogique et éducative sont interrogées. L'inscription de chaque individu dans un environnement offrant des possibilités de développement et des capacités pour des individus compétents, participe de la définition et la mise en œuvre de l'acte éducatif ayant pour objectif la construction de la citoyenneté et l'intégration sociale de l'individu.

C'est une école efficace économiquement et juste socialement qui est visée ; ainsi, les politiques publiques éducatives ont pour objectif l'adaptation de l'école à l'hétérogénéité des publics par l'individualisation des parcours dans un objectif de démocratisation de l'enseignement scolaire. Les évolutions du système scolaire et de formation impulsées accompagnent, et visent l'apport de réponses, aux transformations de la société dans une prospective d'évolution de paradigme socio-éducatif qui place l'individu au cœur de l'organisation. L'évolution de la législation vise à répondre aux besoins et faits sociaux. Les politiques volontaristes, engagées par l'Etat, s'expriment à travers des dispositifs éducatifs

prescrits, internes et externes à l'école, qui occupent une place première dans le modèle de gouvernance et qui s'inscrivent dans un mouvement de redéfinition des modes d'intervention étatique. Les injonctions institutionnelles, issues des politiques éducatives, visent la régulation et l'évolution de l'activité des équipes éducatives et pédagogiques. L'évolution des politiques publiques, dans ses impacts sur la vie des établissements, apparaît génératrice de tensions. Ces tensions sont situées entre une vision déterministe persistante, au travers de prescrits normés, qui ne prennent pas en compte la dimension complexe du sujet et des situations, et une vision constructiviste qui prend en considération la complexité et la singularité des acteurs en situation.

La recherche envisage l'étude des transformations (systèmes) de l'Ecole et de la formation à travers la transformation de l'individu acteur dans, pour et par l'institution éducative : Quelles finalités-projet visée (Ardoino, 1986) - projetées par l'Institution ? Quels moyens mis en œuvre par l'Institution en termes de politiques et dispositifs de mise en œuvre - Projet programmatique (Ardoino, 1986) ?

Les choix européens s'inscrivent dans la perspective d'une économie de la connaissance accompagnée d'un mouvement de qualification des individus dans la prospective d'une plus grande cohésion sociale. « Qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, de formation professionnelle ou personnelle, ces différentes démarches véritables pratiques sociales, supposent l'explicitation de leur projet-visé dès avant le rappel de leurs objectifs à court, moyen et long termes, et l'énoncé de leur progression programmatique anticipée » (Ardoino, 2000, p. 150).

Cette recherche investit le champ du pilotage pédagogique et éducatif et plus spécifiquement les dynamiques d'évolution des pratiques des personnels de direction, dans un mouvement de réflexion porté sur des formes d'éducation qui intègrent la question sociale, et cela dans le contexte d'un modèle managérial rénové : les travaux menés sur l'activité de management et de pilotage des personnels de direction (Attarça & Chomienne, 2012 ; Barrère, 2006 ; Ducros & Amigues, 2014 ; Pelage, 2003) décrivent un métier complexe dans un environnement en mutation.

Les transformations de la formation engendrent une modification d'approche de la place de l'individu, individu apprenant, au sein du système de formation, sous-tendue par une

évolution de l'approche évaluative des individus et des organisations qui pose le cadre d'objectifs de résultats et de performances adossé à une nouvelle gouvernance éducative inscrite dans une logique de projet. Dans ce contexte, la fonction de personnel de direction d'établissement du second degré est redéfinie institutionnellement et avec notamment l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement comme cadre d'action. Les acteurs personnels de direction sont chargés d'interpréter, de mettre en œuvre et d'adapter, notamment à travers l'autonomie de l'établissement comme ressort d'action, au regard des spécificités locales, le cadre du contrat fixé par l'état. Le changement de paradigme socio-éducatif contemporain s'accompagne d'un changement de registre attendu pour les professionnels de l'éducation : dépasser la notion d'efficacité pour tendre vers un positionnement de professionnel de l'éducation engagé dans une démarche de réflexivité (Paquay et al., 2012) qui « s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »¹.

Objectif de la recherche

La recherche s'intéresse au processus de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement, dans le contexte de leur mission de pilotage pédagogique au sein de l'entité établissement scolaire.

Les évolutions, relevées dans le système éducatif et vécues par les acteurs et usagers, appellent des pratiques professionnelles qui s'inscrivent dans un nécessaire processus de professionnalisation (Wittorski, 2012). La compréhension des processus de professionnalisation demande l'étude des liens, rapport(s) et articulation(s) entre le travail et la formation (Wittorski, 2012) en tenant compte à la fois des dimensions individuelle et collective.

Un travail précédent réalisé dans le cadre du Master (Sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation, spécialité métiers de la formation, Université de Rouen, UFR Sciences de l'homme et de la société, Département des sciences de l'Education intitulé « Le projet d'école : des pratiques professionnelles en question. Professionnalité et dynamiques identitaires, enjeu d'un outil de formation professionnelle. »), intégrait les concepts liés

¹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel de l'éducation nationale du 23/07/2013.

notamment à la professionnalité enseignante et aux dynamiques identitaires, positionnait le projet d'établissement comme espace formatif des équipes pédagogiques et éducatives.

C'est dans le cadre des fonctions de personnel de direction et plus largement de personnel d'encadrement que nous nous questionnons pour apporter des réponses aux observations et constats réalisés.

Considérant :

- d'une part que le projet d'établissement des établissements publics locaux d'enseignement (Loi d'orientation du 10 juillet 1989 ; réaffirmé par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013), élaboré et adopté par les différents partenaires de la communauté éducative dans le cadre du pilotage pédagogique, définit les modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique, et exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative dans le cadre de l'autonomie de l'établissement,

- et d'autre part le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'éducation nationale, et le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000 portant sur le référentiel métier précisant les missions inhérentes au pilotage, qui définissent le cadre institutionnel du groupe professionnel des personnels de direction, nous nous centrons sur cette thématique de la mission de pilotage pédagogique et éducatif : le personnel de direction impulse, anime et conduit la politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative,

c'est dans ce cadre que nous interrogeons, dans la continuité des travaux de notre Master 2, un espace favorisant les processus de professionnalisation dans une démarche de didactique professionnelle. Notre travail de recherche vise l'enrichissement de la compréhension des liens processus de construction identitaires-développement professionnel s'exprimant au sein d'une dimension novatrice de la formation articulée au travail.

L'approche managériale des personnels de direction est ancrée dans une logique évaluative. L'évaluation des personnels de direction est adossée à l'évaluation des établissements scolaires qui vise l'amélioration du service public d'enseignement scolaire à travers l'amélioration des conditions de réussite collective.

Dans un contexte d'une forme de management éducatif renouvelé, nous interrogeons le pilotage pédagogique et éducatif. Quels enjeux/liens/articulations sur l'évolution de la pratique professionnelle des personnels de direction en termes de professionnalisation ? Quels échos au sein de l'organisation scolaire ? Dans ce contexte et ces espaces ainsi créés, quel(s) est/sont l'/les espace(s) de développement professionnel des acteurs, organisationnel et institutionnel ? Quelle professionnalisation : visée(s) et processus?

La recherche vise à explorer les actions des personnels de direction en situation de travail, dans un contexte prescrit de pilotage pédagogique. Il s'agit d'examiner et de rendre intelligible le processus de professionnalisation en fonction de phénomènes inhérents à la situation de pilotage pédagogique.

Le choix d'orientation de la recherche considère les enjeux liés à la professionnalisation des personnels de direction. La présente recherche pose en objet la professionnalisation des personnels de direction dans le contexte spécifique de la formation en situation de travail au sein de l'établissement public local d'enseignement dans un contexte de mutation socio-éducative et appelle les questionnements aux enjeux relatifs : à la formation située dans le travail ; aux compétences à développer dans une recherche d'efficience et d'efficacité des dispositifs pédagogiques et éducatifs ; à l'évolution du groupe professionnel des personnels de direction.

La professionnalisation, qui relève à la fois de processus inscrits dans des contextes collectifs et individuels (Roquet, 2012), appelle l'exploration du rapport travail-formation et notamment de l'analyse de ces modalités d'articulations (Wittorski, 2012).

Les enjeux de l'évolution de l'institution et son corollaire, la professionnalisation adossée aux enjeux d'adaptation des pratiques professionnelles des personnels de direction, positionnent les acteurs de l'éducation dans un modèle de professionnalisation en adéquation avec les nouveaux enjeux socio-éducatifs, qui intègrent : 1) au niveau macro, les évolutions sociétales dans leur dimension continuée ; 2) au niveau meso, le développement de l'organisation ; 3) au niveau micro, le développement des individus en regard. La professionnalisation du personnel de direction est ainsi investie dans ce travail dans le contexte des situations expérientielles de travail en établissement scolaire du second degré. Nous interrogeons les composantes identitaires et points de vue des acteurs institutionnels comme participant significativement aux processus de professionnalisation dans le contexte de l'étude.

Dès lors, dans le contexte spécifique de la formation en situation de travail au sein de l'établissement public local d'enseignement, cette recherche s'interroge sur l'élaboration, le déroulement et la transformation des processus de professionnalisation des acteurs personnels de direction. Les liens entre l'individu, les contextes organisationnels de professionnalisation et contextes institutionnels sont interrogés (Clénet et al., 2012) à l'aune des théories des organisations et de la complexité (Morin & Le Moigne, 1999).

Problématique

L'étude des dynamiques de professionnalisation des personnels de direction en situation de travail situe l'acteur dans son environnement : le construit du personnel de direction est interdépendant de l'organisation qu'il structure par la construction de règles qui nécessitent un ajustement permanent. L'activité de pilotage pédagogique et éducatif est interrogée en tant qu'espace d'apprentissage social et culturel professionnel et de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales ; la formation étant le cadre privilégié de la conversion identitaire des individus (Dubar, 1991). La recherche est centrée sur la compréhension de la dimension formation des processus de professionnalisation (professionnalisation-formation) des personnels de direction par l'étude des liens, rapport et articulation, entre le travail et la formation (Wittorski, 2012).

Un aspect du travail de recherche vise à donner à voir l'émergence d'une professionnalité dans un contexte de professionnalisation corrélé à un apprentissage de savoirs nouveaux et en évolution, vécu par l'individu, et associé au processus de professionnalisation, la reconstruction d'un groupe professionnel. La mise en perspective socio-historique réalisée propose un ancrage contextuel et conceptuel des positionnements des acteurs et de l'organisation nécessitant pour cette recherche des apports pluridisciplinaires ; la recherche s'inscrit dans une approche complexe de l'organisation scolaire.

La question de recherche est posée en ces termes :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est-elle constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E ?

L'état des lieux de la recherche indique que la professionnalisation en situation de travail des personnels d'encadrement éducatif relève d'un domaine encore peu étudié. La recherche relative à la professionnalisation des personnels d'encadrement en situation de travail questionne l'environnement professionnel et appelle une approche qualitative à caractère exploratoire « qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier et al., 2016, p.164). Inscrite dans une perspective interprétative et constructiviste, la posture épistémologique retenue (pour une épistémologie de la pratique) « vise une compréhension riche d'un phénomène ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Gauthier et al., 2016, p. 337). Pour construire l'étude, il s'agit de donner à voir les attitudes, les comportements et les pratiques qui, dans le discours des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, sont associés à une dynamique développementale. Le choix d'une étude qualitative à visée exploratoire, instrumentée par des entretiens individuels, est mené auprès de personnels de direction en exercice ; l'analyse catégorielle du contenu des données obtenues a pour but de recouper les vues et les appréhensions, les représentations des acteurs professionnels entretenus.

Dans une première partie, nous prendrons appui d'une part sur une mise en perspective socio-historique du système éducatif en général et de l'établissement public local d'enseignement, et d'autre part sur la théorie des organisations. Dans une deuxième partie, nous présentons l'état de l'art structuré autour des principaux concepts et notions mobilisés selon les trois axes choisis de la recherche : la professionnalisation, objet de la recherche, mobilise notamment les apports de Wittorski ; l'identité et les dynamiques identitaires, constituent le cadre d'analyse de la recherche, convoquant notamment respectivement des recherches de Dubar et Kaddouri ; le courant de la didactique professionnelle conduit par Pastré, comme angle de vue de la recherche, à la lumière de la conceptualisation dans l'action décrite par Vergnaud. L'étayage par la revue de la littérature nous permet de construire, dans une troisième partie, la problématisation de la recherche adossée à deux hypothèses de recherche et à la méthodologie associée. Le recueil du matériel de recherche donne lieu, dans une quatrième partie, à une analyse et à la présentation des apports de la recherche.

Partie 1 – Pertinence scientifique et sociale d’une étude de la professionnalisation située des personnels de direction en établissement public local d’enseignement

Les récentes lois successives relatives aux champs de l’éducation et de la formation constituent des mutations institutionnelles profondes, à l’échelle de la société française, visant à accompagner les évolutions sociétales. Dans ce contexte actuel de transformation du système scolaire français, qui s’accompagne d’une massification d’accès aux enseignements secondaire et supérieur corrélée à une demande sociale de prise en compte de la diversité des publics accueillis, les politiques publiques éducatives, mises en œuvre par les personnels d’encadrement (inspecteurs, personnels de direction) visent l’accompagnement des parcours et l’apport de réponses aux transformations de la société notamment par l’encadrement de l’activité des équipes éducatives et pédagogiques au sein des établissements scolaires du second degré.

C’est dans ce contexte que nous nous attachons, dans cette première partie, à éclairer la pertinence scientifique et sociale de l’étude de l’évolution des pratiques pédagogiques et éducatives des personnels de direction. Considérant l’orientation de l’activité de pilotage en établissement public local d’enseignement par l’évolution de la gouvernance éducative adossée à une approche évaluative des résultats et performances des individus et des organisations, nous définissons, dans un premier temps, le périmètre de référence des personnels de direction au niveau macro, s’agissant des politiques publiques éducatives, et au niveau méso, s’agissant de l’établissement scolaire concerné par des changements et tensions. Nous réalisons une mise en perspective socio-historique en appui à un ancrage contextuel et conceptuel des positionnements des personnels de direction par le choix d’apports pluridisciplinaires en référence au champ de la sociologie, de la théorie des organisations et de la complexité.

Dans un second temps, nous définissons l’objet de la recherche, le processus de dynamique de professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, par la mobilisation des sciences de l’éducation et de la formation, dont l’objet de la recherche relève, sciences plurielles par définition en interconnexion avec le choix d’apports pluridisciplinaires. Nous situons la fonction de personnels de direction (niveau micro) entre le prescrit institutionnel, en termes de pilotage des politiques publiques éducatives et des dispositifs afférents, et le travail réel de ces personnels d’encadrement qui donnent à voir une évolution de leur professionnalité.

1. Ancrage contextuel : les personnels de direction, un cadre de référence en évolution

1.1. Mise en perspectives socio-éducatives des politiques éducatives

Le système éducatif et de formation français a connu des transformations significatives au cours du siècle dernier et, dans un mouvement plus récent du XXI^{ème} siècle, a été inclus dans les mouvements de transformations des systèmes éducatifs internationaux. La sociologie de l'éducation s'y est développée en tant qu'étude scientifique de l'éducation comme phénomène social ; elle analyse la manière dont les individus sont socialisés. Tandis que la sociologie s'intéresse à la socialisation de l'individu, considérant notamment les interactions et représentations des individus au sein d'une société, la sociologie de l'éducation questionne les champs de transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une société. La présente recherche choisit l'école comme terrain d'étude et les acteurs de la scolarisation comme objet potentiel d'étude ; c'est précisément dans ce champ de la sociologie de l'école que nous nous situons.

Durkheim (1893) envisage le groupe social comme cadre de socialisation au pouvoir intégrateur de l'individu (approche fonctionnaliste). Il définit de manière claire le principe de l'éducation : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1893, p. 10). L'éducation joue un rôle social structurant (Durkheim, 1966) en préparant, par la transmission des connaissances et compétences, la socialisation de l'enfant futur citoyen pour son intégration dans la société structurée par les institutions.

En France, ancrée dans la pensée de Rousseau (1966), l'éducation publique vise l'intégration sociale du citoyen par l'affranchissement des individus des groupes secondaires (Durkheim, 1975) en occultant leurs différences.

Le mode de socialisation scolaire (Audigier, 2008), instrumentée par la forme scolaire, vise l'assimilation des élèves au statut politique et culturel du citoyen. In fine, la forme scolaire, qui se donne pour objectif de former le futur citoyen au devoir de respect de l'autorité publique (Vincent, 1980, p. 261), éclaire le rapport de la société à l'école (Vincent et al., 2012).

Cette éducation sociale et d'acquisition de savoirs est mise en œuvre par le courant structuro-fonctionnaliste (Parsons, 1939), qui mettra en corrélation comportements sociaux et structures sociales. Par la suite la sociologie se centrera sur l'étude des inégalités sociales (Karabel & Halsey, 1977 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), dont les sociétés prennent conscience, représentée dans le courant anglo-saxon par Karabel et Halsey (1977). Dans l'hexagone, les sociologues qui mènent des recherches empiriques sur l'école, dont Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970), interrogent les préoccupations sociopolitiques, et notamment la démocratisation et le rôle de l'école sur la croissance économique. La conception classique de l'école, en tant qu'institution positionnant le savoir comme forme sociale de domination, et agissant sur la formation et le devenir des individus dans le but de faire advenir des individus dont la société a besoin, est contestée. La toute puissance normative des institutions est questionnée (Dubet, 2002) et s'accompagne d'une crise de légitimité des savoirs scolaires (Alpe, 2017).

La capacité à agir socialement (l'agir social), empowerment (Le Bossé & Dufort, 2001), liée aux possibilités offertes par l'environnement (dont les politiques publiques) et aux capacités des individus à exercer ce pouvoir en compétences (Vallérie & Le Bossé, 2006), est à considérer dans la définition et la mise en œuvre de l'acte éducatif dans une visée d'accès, de construction de la citoyenneté, in fine d'intégration sociale de l'individu. La dynamique de construction de l'individu dépasse alors la visée d'intégration des normes et des valeurs données comme préalables d'une société industrielle en construction autour de l'Etat-nation, et participe à l'élaboration du social et de ses normes (Corcuff, 2017) dans une société plurielle.

La notion de diversité, considérant la pluralité des identités, apparaît récemment dans le paysage éducatif et interroge sa prise en compte, en tant que demande sociale, par le système éducatif et ses acteurs, et leur implication pédagogique et éducative.

Inscrite dans un mouvement de « réflexion globale ... nécessaire sur de nouvelles formes d'éducation et d'enseignement susceptibles de prendre en charge de façon innovante des questions sociales qu'il serait particulièrement dangereux de laisser en déshérence » (Barthes & Alpe, 2018, p. 34), la présente recherche investit le champ du pilotage pédagogique et éducatif et plus spécifiquement les dynamiques d'évolution des pratiques d'acteurs.

Les politiques publiques actuelles dépassent les politiques publiques de formation antérieures, issues de l'héritage napoléonien visant la sélection des élites pour la construction d'une nation forte et rayonnante. Les politiques publiques en matière d'éducation visent

l'adaptation de l'école à l'hétérogénéité des publics accueillis, notamment par l'adaptation des structures de scolarisation et l'individualisation des parcours des élèves, comme objectifs de démocratisation de l'enseignement scolaire (loi Haby, 1975, relative au collège unique) corrélée à l'objectif d'élévation du niveau scolaire en portant quatre-vingts pour cent d'une classe d'âge au baccalauréat. Les choix politiques visent une école efficace économiquement et juste socialement. Mais les inégalités scolaires demeurent corrélées aux inégalités sociales ; Merle (2017) évoque une « démocratie ségrégative ». Il s'agit moins de rénover le système éducatif que de susciter le consentement des élèves à leurs destins scolaire et professionnel (Lehner, 2018). Dans ce contexte, la demande sociale et de reconnaissance des diversités dans les politiques publiques s'amplifient.

La démographisation du système scolaire (Langouët, 2001), qui s'accompagne d'une massification à l'entrée au lycée génère des tensions au sein des communautés d'acteurs qui accueillent et doivent prendre en charge un public en évolution.

Les successions (lois, réformes, plans de relance...) de réglementations visent à répondre aux besoins et faits sociaux relevés mais « l'ensemble de la réglementation à laquelle se rattache le fonctionnement des établissements témoigne ... de la juxtaposition de recommandations d'époques et donc d'inspirations différentes » (Derouet & Dutercq, 1997, p. 13).

Les dispositifs éducatifs, internes et externes à l'école, adossés à la mise en œuvre de partenariats locaux procèdent de la redéfinition des modes d'intervention étatique. Les choix politiques opérés visent à favoriser la création de microsociétés au sein des établissements en capacité de définir, dans une logique communautaire (communauté éducative), leurs propres normes considérant le consensus dans ses dimensions identitaire et contextuelle.

Le modèle et la logique industrielle (Derouet & Dutercq, 1997) gagnent le système éducatif (épreuves de préparation aux examens terminaux, projet d'établissement apparenté au projet d'entreprise, dotation horaire globalisée) dans une visée d'engagement et de responsabilisation des acteurs concernés.

La logique marchande (Derouet & Dutercq, 1997) fait notamment suite à l'assouplissement voire la disparition de la carte scolaire. Mais « la référence marchande se distingue de la référence d'efficacité dans la mesure où la justice y est définie par la capacité à mobiliser le client et non par une définition objective de la qualité du produit. Elle ne s'interroge pas en premier lieu sur la réalité de l'efficacité de l'établissement » (Derouet & Dutercq, 1997, p.49).

La massification du système éducatif et de formation a généré des logiques de justifications de l'école (civique, domestique, de l'efficacité) (Derouet, 1992) ayant pour conséquence une pluralité de principe organisateur. La logique de déconcentration convoque le modèle de la gouvernance en complément du modèle gouvernemental.

Les politiques volontaristes, engagées par l'état, qui s'expriment au niveau local à travers les dispositifs occupant une place première dans le modèle de gouvernance, représentent une nouvelle manière d'institutionnaliser, par les instruments, la gestion territorialisée et contractualisée (Lascoumes & Le Galès, 2004). La gestion par les dispositifs, en tant qu'instruments des politiques, représente alors un outil de management éducatif de l'école.

La législation acte, en partie, de nouvelles réalités résultant de conduites individuelles (Cherkaoui, 1982). L'activité, sociale et professionnelle, apparaît comme un objet d'analyse dans l'étude des transformations sociales et notamment dans le contexte de mutations socio-éducatives.

Dans ce contexte, la fonction de personnel de direction d'établissement du second degré est redéfinie institutionnellement : autonomie de l'établissement public local d'enseignement comme cadre d'action ; encadrement de l'activité enseignante ; rapprochement des corps d'inspection par le renforcement des dimensions pédagogique et éducatif (Pelage, 2003, pp. 22-24).

La déconcentration corollaire de la décentralisation (1982), adossée au mouvement de modernisation du service public, vise un service public caractérisé par sa dimension qualitative « au service du public » et de ses attentes. La relation recherchée, entre l'état et l'utilisateur, est alors basée sur une meilleure connaissance réciproque et le modèle de la relation contractuelle entre les parties (Derouet & Dutercq, 1997). Les lois de décentralisation (1983, 1985) confèrent de nouvelles compétences aux rectorats et inspections académiques (répartitions des moyens, affectations des enseignants, offre de formation continue...).

La Territorialisation, qui vise à répondre aux inégalités territoriales, mobilise les collectivités territoriales à travers l'établissement de partenariats contractualisés (contrats éducatifs territoriaux/de ville/de sécurité/d'accompagnement scolaire). Les collectivités locales (mairie, départements, lycée respectivement pour les écoles primaires, les collèges et les lycées) ont des compétences nouvelles de gestion des établissements scolaires (van Zanten, 2004).

Les acteurs personnels de direction sont chargés d'interpréter, de mettre en œuvre et d'adapter, au regard des spécificités locales, le cadre du contrat fixé par l'Etat.

Face à l'enjeu de démocratisation scolaire, le rôle du personnel de direction, dans sa capacité à agir socialement, en considérant la diversité des individus et leurs vécus, revêt un caractère politique. La dimension politique du chef d'établissement scolaire est prégnante s'agissant de ses choix d'orientation et de mise en œuvre de la politique publique éducative de l'établissement dont il a la responsabilité. Dans le contexte des orientations politiques nationales et conscients de la dichotomie en matière de formation des populations pour une part formée à des métiers peu rémunérés, afin de répondre aux besoins économiques, et pour une autre part accédant à des métiers à hautes qualifications et rémunérations, les personnels de direction, dont nous faisons partie, placent l'élève au cœur du système éducatif dans le sens d'une approche des problématiques par la prise en compte première du développement de l'individu et de la construction éclairée du citoyen en devenir. Les personnels de direction se positionnent comme garants de la permanence du principe d'éducabilité (en référence à Meirieu), dans une visée d'accompagnement de la construction du parcours de formation (et de vie), dans une mise en œuvre intangible du pacte social et de réduction des inégalités de toutes natures ; en ce sens, nous affirmons notre positionnement en tant que personnel de direction, représentant de l'état, appartenant aux personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale. Cela ressort d'une professionnalité émergente que nous relevons à travers notre travail de recherche qui donne à voir des stratégies des personnels de direction, dont les nôtres, dans le sens de processus nouveaux de réflexivité et d'une dimension d'autonomie individuelle visant à l'apport de réponses aux demandes de reconnaissance des diversités sociales engendrées par des mouvements sociétaux, lesquels donnent à entendre l'accroissement des inégalités face aux conditions d'accès à l'Ecole (au travers des savoirs, des compétences et de la culture) et donnent à voir la construction de parcours différenciés ouvrant droit à compensation ; la dimension de compensation étant la condition d'une justice sociale qui vise l'égalité des droits et qui intègre la nécessité d'une solidarité collective. Nous affirmons notre engagement pour, par et dans l'Ecole dans sa dimension de construction d'une culture commune universelle et humaniste qui considère et reconnaît la complexité et la pluralité des individus inclus dans leur environnement.

1.2. L'établissement scolaire : changement, tensions

L'évolution des politiques publiques, dans ses impacts sur la vie des établissements, apparaît génératrice de tensions.

Les établissements scolaires du second degré se voient dotés d'une personnalité juridique et d'une autonomie financière. L'Etablissement scolaire est le premier espace d'exercice des politiques publiques qui prennent sens en étant mobilisées par les acteurs locaux sous forme de pratiques adaptées, qui dépendent forcément des spécificités de chaque établissement.

Issue de la loi de décentralisation (1983), véritable « cité politique locale » (Derouet & Dutercq, 1997, p. 27), l'établissement public local d'enseignement (1985) s'incarne dans son projet démocratique au travers des instances et du projet, expression d'un consensus et de points d'accord commun. L'Etat fixe le cadre de politiques publiques et négocie avec les instances concernées au niveau local (conseil d'administration en établissement public local d'enseignement).

« Hors de tout jugement de valeur, il est évident que le fait de faire assurer le service public national par des établissements locaux modifie les termes dans lesquels se pose le problème de l'unité du service et celui de sa cohésion. Cela est d'autant plus important qu'en même temps qu'il développait la centralisation territoriale effectuée au profit des collectivités, le législateur a élargi l'autonomie des établissements publics d'enseignement. Les textes s'efforcent de concilier, ce qui n'est pas simple, trois objectifs : d'abord assurer à l'Etat la possibilité d'exercer ses responsabilités nationales, ensuite donner à l'établissement une responsabilité propre, enfin affirmer son autonomie ... L'instance collégiale délibérante des collèges et lycées est constituée principalement par un conseil d'administration ... Ce conseil a un pouvoir de décision et non plus simplement consultatif – comme cela était antérieurement le cas. Il arrête le règlement intérieur de l'établissement. Celui-ci doit assurer le respect du principe de laïcité et de pluralisme, affirmer le devoir de tolérance et de respect d'autrui, prévoir et favoriser l'accès progressif des élèves à leur propre prise en charge. Le conseil vote le budget. Il fixe les conditions de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducatif qui s'exerce dans le cas des orientations nationales et en conformité avec elles. L'élaboration d'un projet éducatif d'établissement – tenant compte de l'environnement social, de la nature du recrutement, des types d'enseignements dispensés, des moyens disponibles, d'une réflexion sur les méthodes pédagogiques les mieux adaptées, a pour but de fixer des objectifs et de contrôler les étapes de leur réalisation : orienter plus d'élèves en seconde, réduire les redoublements, avoir plus de scientifiques, améliorer la formation technologique ... Toutes les délibérations sont transmises au représentant de l'état, à la collectivité de rattachement et aux autorités académiques afin de permettre l'exercice du pouvoir de tutelle sur les actes. Chacune de ces autorités peut intervenir dans l'ordre de ses compétences selon un système qui est nécessairement assez complexe et dont le fonctionnement n'est pas encore parfaitement rodé. Le conseil garde une compétence

simplement consultative pour ceux des actes qui sont de la compétence d'autres autorités. »
(Debray, 1989, p. 33).

L'établissement s'organise autour d'une pluralité de références en lien direct avec la pluralité des acteurs qui l'incarnent, y exercent et le représentent ; pluralité d'acteurs et de références inscrits dans un cadre commun législatif.

« Le lien recherché entre efficacité et autonomie des établissements renvoie également à des transformations internes, les établissements se devant d'appliquer certains principes du nouveau management public inspirés du management des entreprises, ce qui suppose une nouvelle culture de l'encadrement dont les chefs d'établissements doivent se faire porteurs »
(Duru-Bellat, 2018 p. 22).

La redéfinition du métier de personnel de direction, ancrée dans la culture d'évaluation, poursuit un objectif à l'externe et un objectif à l'interne, lesquels consistent respectivement à :
1) rendre compte à l'opinion publique et aux usagers de l'école des performances du système éducatif à travers celles de l'établissement ; 2) à doter les acteurs de l'école d'outils de réflexion sur les pratiques dans une visée d'évolution. Par ailleurs, les personnels de direction sont exposés à la pression extérieure des parents d'élèves auxquels il faut donner à voir ce qui se fait dans l'établissement pour leurs enfants (Pelage, 2003, pp. 29-30).

De nouvelles relations s'établissent entre l'autorité de tutelle, la collectivité de rattachement et l'établissement, un contrat tripartite d'objectifs et de moyens est établi au regard du diagnostic établissement. Les chefs d'établissement (personnels de direction) négocient partiellement les orientations et les ressources de leur action (van Zanten, 2014 a), ce qui nécessite de leur part le développement de compétences nouvelles (Dutercq & Lang, 2001). L'activité du personnel de direction dépasse ainsi le cadre de la gestion dans une prospective d'amélioration de l'efficacité globale, ce qui engendre des tensions entre les nouveaux rôles managériaux et les missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006).

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui institue le projet d'établissement, vise à répondre au besoin spécifique local en s'inscrivant dans un cadre national. C'est pourquoi le projet d'établissement se définit alors comme un projet commun d'une communauté éducative au sein d'une pluralité de fonctionnements et de références qui s'inscrivent dans le cadre d'un accord commun local.

Selon Derouet et Dutercq (1997) « la faille du modèle est son irénisme social : excluant le conflit, cette conception se prive des moyens de le traiter ... si les tensions débordent de cette

gestion, il n'existe aucune instance qui permettent de poser le désaccord et d'en débattre. Il n'existe qu'une solution pour préserver la communauté, c'est d'exclure les mauvais membres. Exclusion qui se fait par l'isolement psychologique et affectif ... leur existence peut d'ailleurs parfois permettre de renforcer les liens de la communauté ... ils participent en quelque sorte à la reconnaissance même des vrais membres de l'établissement. Il n'y a donc, sur certains aspects, pas de monde plus violent que la communauté scolaire » (p. 36).

Ces tensions, vécues tant par les professionnels de l'institution que par les élèves et leurs familles, sont générées par une institution scolaire qui n'intègre pas mais exclut les minorités divergentes non conformes à la majorité représentative ancrée dans une norme unique.

Des tensions sont notamment « apparues, depuis plusieurs décennies, entre une forme scolaire française traditionnellement fondée sur la transmission de savoirs curricularisés, et des variétés d'éducation informelle assez diverses. ... La plupart des variétés d'éducation informelle ou non formelle envisagées ... se déploient à la fois dans et hors l'institution publique d'éducation, mais qu'au sein de celle-ci, leur prise en compte dans le *curriculum* d'enseignement formel fait débat et est perçu par nombre d'acteurs comme une menace, une déstabilisation, et plus rarement, comme une ouverture ou une heureuse évolution de la forme scolaire existante. » (Garnier, 2018, p. 13).

Ces tensions apparaissent entre une vision déterministe persistante au travers d'objectifs et de prescrits mono-normés, qui ne prennent pas en compte la dimension complexe du sujet et des situations, (apprentissage et de travail), et une vision constructiviste qui prend en considération la complexité et la singularité des acteurs en situation.

L'apport des sciences de gestion est de caractériser les organisations par

« un processus continu de convergence et de divergence, de stabilité et d'instabilité, d'évolution et de révolution. ... ce processus est le résultat de la nature même de ces dernières et de la manière dont elles sont gérées. Les organisations sont présentées comme étant des systèmes dynamiques non linéaires soumis à des forces de stabilité et d'instabilité qui les poussent vers le chaos. Lorsqu'elles sont dans leur état chaotique, les organisations révèlent alors des propriétés similaires à celles des systèmes chaotiques. Ces propriétés sont la sensibilité aux conditions initiales, le changement discret par « saut » d'un état à un autre, l'attraction vers des configurations identifiables, l'invariance structurelle à différentes échelles et l'irréversibilité, c'est-à-dire la réplique quasi impossible de pratiques et d'expériences passées.

Les organisations sont des systèmes dynamiques régis par des relations non linéaires : elles recouvrent des éléments et des acteurs interdépendants ; il n'y a pas d'instantanéité entre les décisions et leurs effets, ceux-ci étant connectés de façon non directe. En outre, les organisations sont soumises à différentes forces qui s'opposent :

- Des forces de stabilité (planification, structuration, contrôle) qui remettent l'organisation dans son cours ;
- Des forces d'instabilité (initiative individuelle, expérimentation, innovation) qui préparent l'organisation à des contextes nouveaux et imprévus. ...

Dans les organisations, les individus sont enclins à simplifier la réalité, à s'en construire des représentations, des modèles, afin de se créer un socle qui guide leurs actions. Ils se créent des îlots de rationalité dans un océan d'incertitude. Les hommes – en l'occurrence les managers – ont besoin de simplifier, de circonscrire la complexité dans laquelle ils sont plongés, sans quoi ils ne pourraient agir. Or, en simplifiant la réalité, ils réduisent l'organisation à un très petit nombre de facteurs et peuvent provoquer, sans le savoir, un contexte potentiellement chaotique » (Thietart, 2018, pp. 73-78).

Cette analyse prend tout son sens à l'étude du travail à accomplir et du positionnement de personnel de direction : l'accompagnement à l'évolution des pratiques pédagogiques adossé à la conduite du changement, en tant que commande institutionnelle, modifie les rapports entre chef d'établissement, enseignants et personnels éducatifs. La nouvelle forme de management participatif attendue à travers la mise en œuvre du projet d'établissement et la régulation de proximité du travail enseignant (Barrère, 2013) sont à l'origine de tensions internes. Les chefs d'établissement disposent d'une plus grande marge d'action auprès des personnels éducatifs, mais investissent difficilement notamment le domaine de pilotage éducatif moins prestigieux à leurs yeux que celui de l'enseignement (Kherroubi & van Zanten, 2002).

L'évolution des politiques publiques, dans son impact sur la vie de l'établissement, apparaît génératrice de tensions ; cela nous conduit à interroger les liens, au sens de reliance, l'individu et sa dynamique intrinsèque et les contextes organisationnels, au sens professionnel. Quels liens entre les contextes politiques (institutionnels) et le développement des individus (professionnels) ?

Dès lors, comment la situation et le changement (Rinaudo & Tavignot, 2016) au sein de l'institution sont-ils perçus, vécus, désirés ou subis par les acteurs : entre rupture et continuité des pratiques ou des politiques, entre résistance et engagement tant individuel que collectif ?

La situation de changement est investie dans une visée compréhensive des processus afférents institutionnels, collectifs et individuels.

Les changements engagés/induits concernent l'ensemble des membres de la communauté éducatives alors « communauté apprenante en transformation » (Tardif & Lessard, 2000, p.154).

Le changement questionne les processus de professionnalisation, incluant l'articulation professionnalisation/déprofessionnalisation/tensions/injonctions.

Il s'agit de considérer la dimension complexe des processus de professionnalisation (Clénet et al., 2012) et d'en comprendre les conjonctions et les reliances (Morin, 1999) dans une dynamique de réflexion systémique et ouverte.

1.3. Ancrage dans la théorie des organisations

La mise en perspective socio-historique du système éducatif, et de l'établissement public local d'enseignement en tant qu'unité constitutive de ce système, appelle l'éclairage de la théorie des organisations. Les courants de pensée relatives aux grandes écoles de pensée de la théorie des organisations (Scott, 1978), ont traversé et caractérisent les politiques publiques inhérentes au système éducatif de manière générale et l'établissement public local d'enseignement en tant qu'organisation en particulier.

Il s'agit de considérer l'organisation, institution scolaire, à la lumière des courants de pensée qui l'ont façonnée et qui donnent à voir certains traits de persistance qui marquent des tensions au sein de l'organisation.

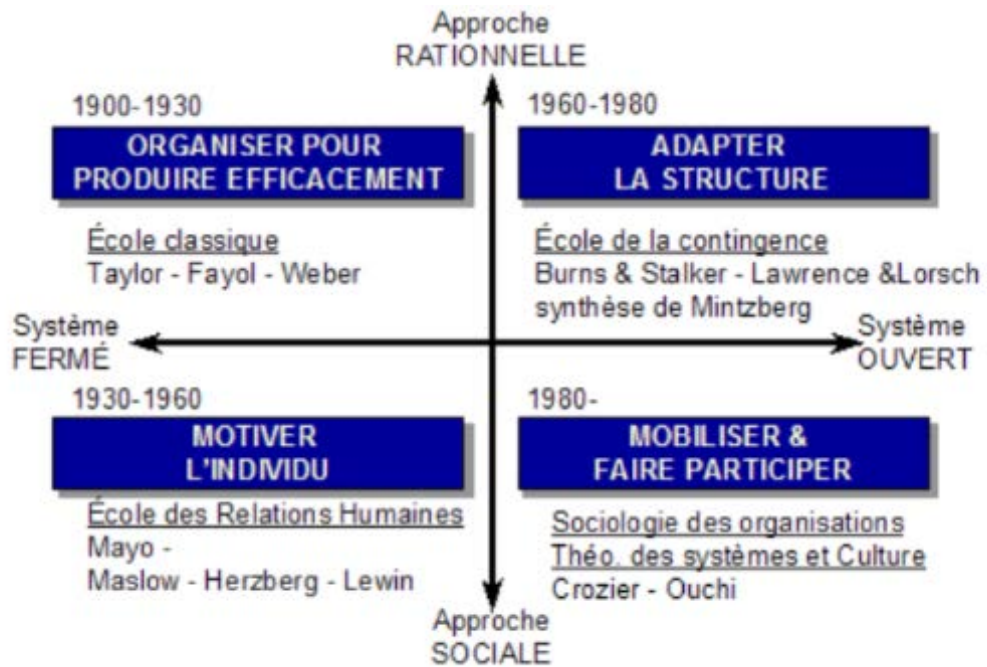


Figure 1 : Le schéma de Scott (1978).

Le schéma de Scott (1978) positionne quatre schémas de pensée suivant deux axes. L'axe horizontal, du système fermé au système ouvert représentant une approche systémique : le système fermé correspond à une organisation centrée sur la gestion de paramètres internes à l'organisation ; le système ouvert inscrit l'organisation dans un environnement (socio-économico-politico-culturel) en permanente évolution nécessitant des capacités d'adaptation en regard. L'axe vertical, de l'approche « rationnelle » à l'approche « sociale » : l'approche rationnelle du travail par la recherche d'efficacité technique et économique ; l'approche sociale fondée sur la recherche de l'efficacité technico-économique de l'organisation par la prise en compte de facteurs humains.

Dans le schéma de Scott (1978) sont ciblés les grands éléments des développements en sociologie des organisations.

L'école classique des organisations (1900-1930), avec notamment les écrits de Taylor, sur la période de 1859 à 1915, basée sur la division du travail, ne prend pas en compte les facteurs psychologiques et sociaux du travail conduisant notamment à la déshumanisation et la déqualification des acteurs (Friedmann, 1956). La dimension de bienveillance au sein de l'organisation (Fayol pour la période de 1841 à 1925) promeut l'équité comme principe de management : pour que le personnel soit encouragé à apporter dans l'exercice de ses fonctions

toute la bonne volonté et le dévouement dont il est capable, il faut qu'il soit traité avec bienveillance ; l'équité résulte de la combinaison de la bienveillance avec la justice. L'humain est considéré au centre de l'organisation.

Le mouvement des relations humaines (Mayo 1945), en référence à la sociologie du travail, considère l'organisation en système social au sein duquel les acteurs souhaitent, au-delà de conditions matérielles de travail, être socialement reconnus. La prise en compte de facteurs psychosociologiques adossée à la « logique des sentiments » émerge au sein de l'organisation.

Selon Barnard (1938), précurseur de la théorie des systèmes, l'organisation est un système d'actions de deux ou plusieurs personnes consciemment coordonnées en vue de la réalisation d'un objectif commun ; plaçant la source du pouvoir chez l'exécutant, il qualifie le concept d'autorité comme l'authenticité d'un ordre réunissant l'adhésion générale à cet ordre compatible avec les objectifs à fixer et en conformité avec le cadre de règles et valeurs reconnus.

Nous questionnons ici le caractère commun relatif aux objectifs du cadre de règles et de valeurs des acteurs d'un système éducatif traversé par un mouvement de transition socio-éducative. Pour cela, nous prenons appui sur des éléments relatifs aux croisements des apports sociologiques, psycho-sociologiques et des sciences de gestion.

La théorie de la motivation par l'accomplissement (Clelland, 1971), relie la motivation des acteurs à leur culture, et définit deux besoins fondamentaux d'un l'individu : le besoin d'accomplissement (objectifs atteignables à court terme) et le besoin de pouvoir (influence sur autrui et contrôle des situations).

Herzberg (1959, 1972), complète la théorie de Maslow par le modèle de l'enrichissement des tâches qui s'appuie sur l'amélioration les conditions environnementales et l'élargissement du travail des individus.

Mac Gregor (pour la période de 1906 à 1964) à l'encontre du courant de pensée de la théorie classique des organisations, basée sur un management autoritaire non adapté aux réalités des organisations, promeut la dimension humaine au sein de l'organisation, créant ainsi un climat de confiance permettant l'épanouissement des individus.

Argyris (pour la période de 1923 à 2013) éclaire l'interdépendance de l'individu et de l'organisation pour laquelle le management doit favoriser la compétence et l'estime de soi des individus. Argyris (1977, 1995) s'appuie sur la nécessaire responsabilisation des acteurs visant l'apprentissage individuel et organisationnel. « L'écart entre une intention et ses

conséquences effectives » est alors réduit par cet apprentissage qui prend forme en : simple boucle (modification du comportement inhérente à la procédure de référence) ; double boucle (modification de la procédure de référence).

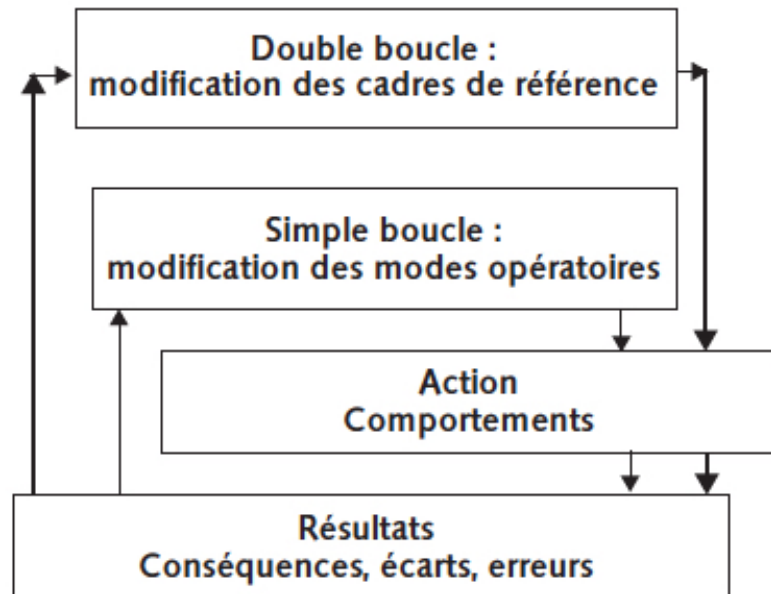


Figure 2 : Apprentissage simple et double boucle (Argyris, 1977).

L'école de la prise de décision (Ansoff pour la période de 1918 à 2002) distingue les activités stratégiques et les activités opérationnelles et de gestion. L'individu construit un modèle simplifié de la réalité qui ne lui permet pas de construire une solution satisfaisante.

Selon l'école sociologique, marquée par plusieurs courants structuro-fonctionnaliste (Merton, Selznick et Gouldner), l'analyse stratégique (Crozier, 1963), la sociologie de l'action (Touraine, 1965), la sociologie de l'identité et de la culture (Sainsaulieu, 1985), l'organisation n'est pas un phénomène naturel qui s'impose de l'extérieur aux hommes. L'organisation se détermine au regard de l'action collective d'« acteur social complexe » qui structure l'environnement dans lequel il évolue.

L'analyse stratégique des organisations développée par Crozier et Friedberg (1977) considère le construit humain social et prend appui sur l'individu acteur et interdépendant de l'organisation qu'il structure. Les organisations sont considérées au regard du milieu dans lequel elles s'inscrivent, sur lequel elles agissent elles-mêmes et où des enjeux fondamentaux sont présents.

La sociologie de l'action (Touraine, 1965) qui analyse les sociétés et leur évolution, conçoit l'individu comme un acteur social porteur de valeurs et d'engagement en quête de sens.

Fondée sur des interactions et des relations entre individus, la théorie de la régulation conjointe (Raynaud, 1989), concerne les situations qui s'inscrivent dans une action collective. Ses recherches sur l'observation des situations de travail font état de la construction de règles à la suite de processus longs et instables nécessitant un ajustement permanent : les règles autonomes (pratique et autonomie des salariés) ; les règles de contrôle : (régulation de contrôle par le manager sur le managé). La régulation conjointe est alors un compromis entre les deux règles qui devient la règle commune, et qui combine l'officiel et l'officieux, l'explicite et l'implicite.

Selon Sainsaulieu (pour la période de 1935 à 2002), théoricien français de la sociologie des organisations, le travail devient, dans les sociétés industrielles contemporaines, un nouveau lieu d'apprentissage culturel. L'entreprise ne se limite pas à un espace de production, c'est un lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales. Nous considérerons par la suite les identités personnelles et professionnelles en référence à Kaddouri.

En référence à l'école sociologique, nous pouvons considérer que le construit du personnel de direction, en tant qu'acteur social, est interdépendant de l'organisation qu'il structure par la construction de règles (autonomes et de contrôle) nécessitant un ajustement permanent. L'activité de pilotage pédagogique et éducatif devient un nouveau lieu d'apprentissage social et culturel professionnel. L'établissement scolaire devient, dès lors, un lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales.

« Les personnels de direction s'inscrivent dans un processus de conversion d'une culture de métier (enseignant) à une culture d'organisation (l'établissement) et plus largement de néo-management public (modernisation de l'État). Cette dernière est caractérisée, sous couvert d'autonomie professionnelle consolidée, par un raffermissement de la ligne hiérarchique dont les nouveaux dispositifs d'évaluation, qualifiés de « dialogue institutionnel », constituent la pierre angulaire » (Pelage, 2003, p.26). « Le gouvernement organisationnel » procède alors principalement à la légitimation des décisions successives managériales (Courpasson, 1997).

La formation devient le cadre privilégié de la conversion identitaire des personnels de direction (Dubar, 1991).

Le personnel de direction-acteur opère une construction sociale en interdépendance avec le système éducatif en tant qu'organisation qu'il structure à travers ses inter- et rétro-actions à l'interne et l'externe.

1.4. L'organisation, une dimension complexe

Fondée sur des interactions et rétroactions entre individus, la vie de l'organisation est à considérer, dans une lecture complexe, au regard du milieu dans lequel elle s'inscrit.

La complexité se définit comme un « caractère de ce qui est complexe, qui comporte des éléments divers qu'il est difficile de démêler » (Dictionnaire Larousse). Le mot latin *complexus* renvoie étymologiquement à ce qui est *relié* ensemble ou *tissé* ensemble.

L'organisation des sciences du XIX^{ème} siècle, de par la conception même de disciplines non communicantes et le découpage disciplinaire du réel, ne traite pas de la complexité mais, pour tendre vers l'abstraction, extrait des objets séparés des ensembles constitués de leur contexte et de leur ensemble. La systémicité (la relation d'une partie au tout) et la multidimensionnalité des phénomènes en sont écartées. En disjoignant et compartimentant les savoirs, les sciences rendent difficile la mise en contexte d'une rationalité pensée close.

« L'incapacité de reconnaître, traiter et penser la complexité est un résultat du système cognitif dominant en notre civilisation. Celui-ci valide toute perception, toute description, toute explication par la clarté et la distinction. [...] L'intelligence parcellaire, compartimentée, mécaniste, disjonctive, réductionniste, brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est relié, unidimensionnalise le multidimensionnel. C'est une intelligence à la fois myope, presbyte, daltonienne, borgne ; elle finit le plus souvent par être aveugle. Elle détruit dans l'œuf les possibilités de compréhension et de réflexion, éliminant aussi toutes chances d'un jugement correctif ou d'une vue à long terme. » (Morin, 2018, pp. X-XIII)

« La connaissance objective, qui est son idéal, s'est traduite par la nécessité d'éliminer la subjectivité, c'est-à-dire la partie affective inhérente à chaque observateur, à chaque scientifique, mais elle a comporté aussi l'élimination du sujet, c'est-à-dire l'être qui conçoit et qui connaît. Or toute connaissance y compris objective, est à la fois une traduction cérébrale à partir de données du monde extérieur et une reconstruction mentale, à partir de certaines

potentialités organisatrices de l'esprit [...] Le grand apport de Kant a été de montrer que l'objet de connaissance est co-construit par notre esprit » (Morin, 2005, p. 11).

Selon Bachelard, en référence à la complexité dans les sciences, « l'explication scientifique tend à accueillir, à sa base, des éléments complexes et à ne bâtir que sur des éléments conditionnels, en n'accordant qu'à titre provisoire, pour des fonctions bien spécifiées, le brevet de simplicité. Ce souci de garder ouvert le corps d'explication est caractéristique d'une psychologie scientifique réceptive. Toute composition phénoménale peut être une occasion de pensée récurrente qui revient compléter le corps des postulats... Du moins, il faut que notre esprit reste ouvert à cette possibilité [...] Il apparaîtra qu'on ne pourra bien dessiner le simple qu'après une étude approfondie du complexe » (Bachelard, 1934).

L'institut de recherche de Santa Fe (1984) (Santa Fe Institute ou SFI), spécialisé dans l'étude des systèmes complexes, établit les nombreuses interactions et rétroactions présentes dans les systèmes où se déroulent des processus très difficiles à prédire et à contrôler, que la conception classique était incapable d'envisager.

L'organisation considérée comme un système complexe est conçue comme présentant de nombreuses interactions entre les acteurs que la conception classique ne permet pas d'aborder dans une visée prédictive et de contrôle. Les nombreuses interactions et rétroactions entre les acteurs en font à la fois des produits et des producteurs (Morin, 2005).

« L'auto-éco-organisation, alors organisation vivante, [...] dépend de son environnement pour y puiser de l'énergie et de l'information : en effet comme elle constitue une organisation qui travaille à s'auto-entretenir elle dégrade de l'énergie par son travail, donc doit puiser de l'énergie dans son environnement. De plus, elle doit chercher sa nourriture et se défendre contre ce qui la menace, donc doit comporter un minimum de capacités cognitives » (Morin, 2005, p. 6).

« Les organisations sociales sont les produits des projets humains se formant et se transformant dans les actions humaines que ces projets inspirent et motivent ». Autrement dit : « L'organisation humaine tenue pour émergente est résiliente en se transformant dans les actions humaines délibérées. » Par « résiliente », on entend ici « suffisamment stable pour être identifiable » et donc intelligiblement « modélisable » (Le Moigne, 2018, p. 57)

La complexité appelle la connaissance et la compréhension des relations entre le tout et les parties, un mouvement de va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celles des parties (Morin, 2005).

Considérant les éléments énoncés, nous mesurons l'enjeu d'une approche complexe de l'organisation scolaire dans une prospective d'orientation au regard des évolutions sociétales en perpétuel mouvement. Il s'agit pour nous de nous inscrire dans une recherche qui prenne appui sur les apports d'une approche complexe pour tenir compte des exigences sociales, historiques, politiques, psychologiques, écologiques, et tendre vers une vue complexe de l'organisation scolaire dans une approche fondée sur des apports pluridisciplinaires.

L'apport des théories de l'organisation et des sciences de gestion permet d'explorer « le champ des possibles sans nous contraindre a priori à un réalisme analytique que nous tenons pour illusoire. Les sciences de gestion aujourd'hui peuvent avec d'autres, et parmi les premières, montrer qu'elles peuvent devenir des sciences de conception, des sciences d'ingénium, des sciences de reliance, des sciences assumant la complexité de leurs projets sans cesse évoluant » (Le Moigne, 2018, p. 69)

1.5. Pilotage pédagogique et éducatif : l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement

La dimension d'autonomie apparaît au XIX^e siècle dans l'Europe de l'éducation à travers le développement de l'autonomie des enseignants jusqu'à concerner actuellement les programmes scolaires, les méthodes pédagogiques, et la dimension évaluatives des savoirs enseignés. La politique européenne relative à l'autonomie scolaire est basée sur un modèle hiérarchique (descendant).

« Conceptuellement, autonomie scolaire devrait rimer avec participation locale. En effet, historiquement, ce principe d'organisation scolaire est fortement lié à la revendication d'une liberté d'enseignement par les acteurs locaux (responsables d'établissements, parents...). Cependant, dans les pays européens, à partir des années 1980, ces réformes s'inscrivent majoritairement dans des cadres légaux nationaux qui révèlent des mécanismes de décision de type descendant (modèle « top-down »), sans qu'un rôle moteur des établissements scolaires puisse être identifié. En effet, dans la plupart des pays européens, les dispositifs d'autonomie scolaire sont définis par des cadres légaux nationaux qui s'imposent à l'ensemble des écoles. Dans la très grande majorité des cas, ces politiques s'inscrivent dans des cadres rigides de nature législative (par opposition au cadre plus souple de la réglementation administrative issue des organes exécutifs). » [...] France, ce sont les premières lois de décentralisation qui ont donné aux établissements scolaires de niveau CITE

211² le statut uniforme d'établissement public local d'enseignement qui leur confère la qualité de personne morale, condition d'une autonomie de gestion. En Pologne, c'est la loi sur le système éducatif du 7 septembre 1991 qui, couplée avec la loi sur les gouvernements locaux du 8 mars 1990, définit à la fois les nouvelles attributions des collectivités locales en matière d'éducation et les transferts de compétences vers les établissements scolaires. À part ces quelques exceptions notables, l'autonomie scolaire s'impose aux écoles ailleurs en Europe comme un mouvement top-down » (Eurydice, L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre, Bruxelles, Commission européenne, 2007, pp. 14-16).

Dans le contexte français de décentralisation, le décret du 30 août 1985 crée les établissements publics d'enseignement. L'autonomie conférée à l'établissement scolaire vise l'attribution d'un plus grand pouvoir de décision au niveau territorial du système centralisé d'éducation. Définie comme le transfert de responsabilités de l'État vers les établissements, l'autonomie est à la fois la capacité pour un établissement public de disposer d'organes délibérants, d'un budget propre et de pouvoirs de décision dans des domaines définis et l'attribution de marges de liberté. Dans le cadre du projet d'établissement, suivant la loi d'orientation de 1989, l'établissement définit une politique éducative et pédagogique au regard des caractéristiques de l'établissement et de son environnement socio-éducatif. L'article R. 421-2 code de l'éducation définit l'autonomie en matière éducative et pédagogique.

« Les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur :

- 1° l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ;
- 2° l'emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires ;
- 3° l'organisation du temps scolaire et les modalités de la vie scolaire ;
- 4° la préparation de l'orientation ainsi que de l'insertion sociale et professionnelle des élèves ;
- 5° la définition, compte tenu des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ;

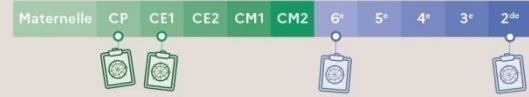
² Niveau collège dans la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE).

- 6° l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique ;
- 7° le choix de sujets d'étude spécifiques à l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux ;
- 8° sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative, organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves ainsi que les actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative définis par l'article 128 de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. »

L'établissement public local d'enseignement dispose d'une autonomie dans quatre grands champs : l'organisation pédagogique ; la gestion de ses ressources financières ; la gestion de ses moyens horaires ; la gestion de ses ressources humaines. L'autonomie des établissements vise à répondre aux problématiques éducatives, dans un contexte de massification de l'éducation, d'allongement et de diversification des parcours, dans une perspective d'apport d'une réponse aux faiblesses identifiées du système éducatif et dans une prospective d'une école juste et efficace. Cependant, des enquêtes nationales et internationales constatent le manque d'efficacité et d'équité du système éducatif. Différents indicateurs (la maîtrise attendue de connaissances, de compétences et de culture dans l'acquisition d'un socle commun ; la catégorie socioprofessionnelle, le taux de décrochage scolaire, etc.) relèvent notamment les résultats en matière de pédagogie (figure 3).

Les évaluations nationales : un outil de connaissances des acquis des élèves

Des évaluations tout au long du parcours des élèves



Part des élèves présentant une maîtrise satisfaisante

Au dessus du seuil 2

En français, en début de CP



En français, en début de CE1



En mathématiques, en début de CP



En mathématiques, en début de CE1



ENC 2022, DEPP

Les évaluations internationales

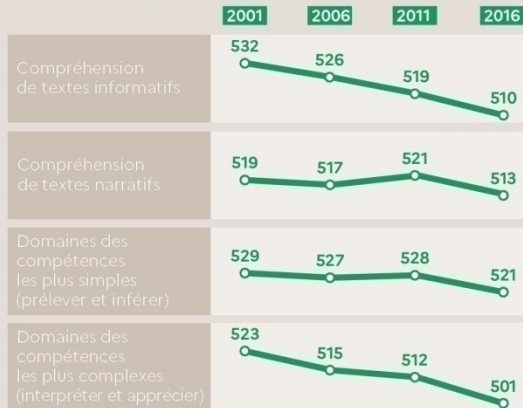
PIRLS 2016

Programme international de recherche en lecture scolaire

Des scores plus faibles que les moyennes de l'UE et de l'OCDE



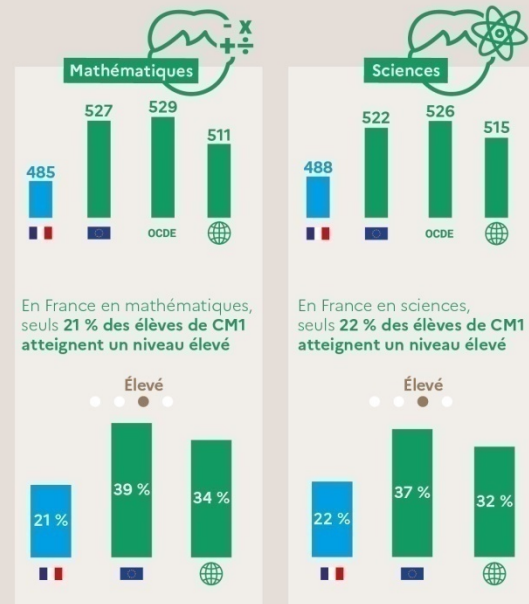
Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes



TIMSS 2019

Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences

Les performances de la France en retrait des moyennes de l'UE et de l'OCDE



ENC 2022, DEPP

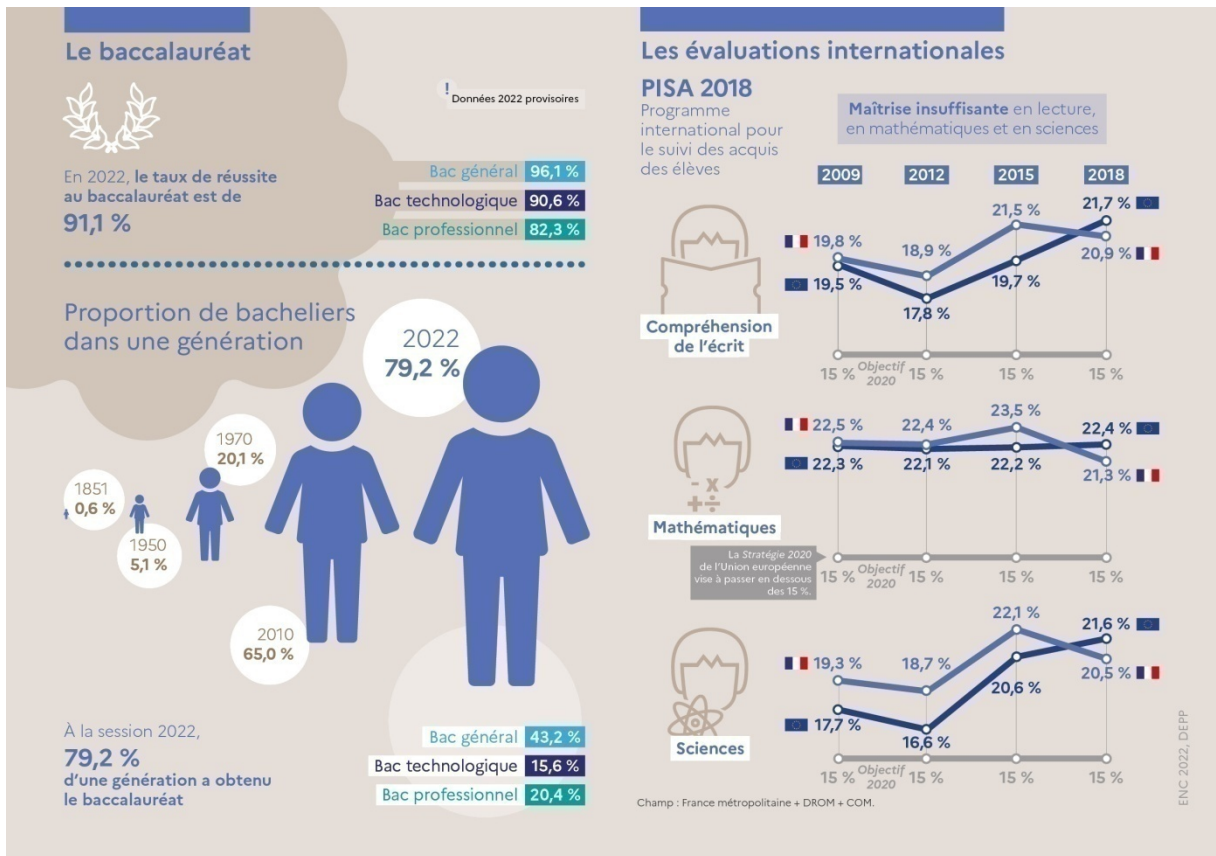


Figure 3 : L'éducation nationale en chiffre 2022 (<https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2022-342412>).

Les évaluations internationales (Pirls, 2016 ; Pisa, 2018 ; Timss, 2019) notamment relèvent des scores qui s'affaiblissent et des performances en retrait, associées à une maîtrise insuffisante dans les domaines de la lecture, de la compréhension de l'écrit et des mathématiques et sciences, par rapport à la moyenne des pays européens. L'école perpétue et aggrave les inégalités sociales.

A citer également une analyse de la littérature (Hattie, 2009) en matière d'autonomie, réalisée dans le cadre d'une analyse, de plus de 800 méta-analyses représentant plus de 50 000 études, qui pointait que l'autonomie n'a pas d'effet sur la réussite des élèves mais que ce sont l'enseignant et le travail collaboratif qui y participent.

Les personnels de direction participent, de par leur mission de pilotage pédagogique et éducatif, à la mise en œuvre des changements par le pilotage et l'impulsion de dispositif ; à ce titre ils sont en charge de l'animation du travail collectif au sein des établissements scolaires. La principale compétence professionnelle du personnel de direction réside dans le leadership scolaire défini par la capacité à peser sur l'action enseignante (Buisson-Fenet,

2015). « La participation enseignante à l'action collective est devenue un enjeu des relations professionnelles dans l'établissement scolaire, dans la mesure où elle permet, ou non, au chef d'établissement de jouer un rôle de pilote ou de leader pédagogique » (Rey, 2019, p.17).

Le rapport annuel des inspections générales 2019 porte sur l'autonomie des établissements scolaires du second degré ; le rapport s'appuie sur des observations de terrain auprès d'un échantillon représentatif de cent-dix établissements et examine les différents domaines dans lesquels l'autonomie peut s'appliquer, comme la politique pédagogique et éducative. Les inspections générales, qui s'appuient sur des données et des constats objectifs, inscrivent leurs travaux dans une prospective d'évolutions à court, moyen ou long termes au travers de recommandations d'orientations et notamment en matière de formation des personnels de direction.

« La formation et l'information en appui à la constitution du collectif.

Le cadre réglementaire, quelque forme qu'il prenne, est une condition nécessaire, mais non suffisante. Il faut à l'action collective d'autres préalables : non seulement, comme la mission l'a écrit, un objet de mobilisation qui fasse sens, mais encore un projet et, enfin, une disposition et une aptitude à y contribuer. Le renforcement des actions de formation en direction des équipes pédagogiques et éducatives, ainsi que des chefs d'établissement, apparaît donc nécessaire pour leur permettre de se saisir conjointement des leviers d'autonomie propres à augmenter la réussite des élèves. Une formation des personnels enseignants et d'éducation sur le fonctionnement de l'établissement public local d'enseignement est à imaginer au-delà de formation initiale, en formation continue, pour les aider à percevoir l'établissement en tant qu'unité globale. Cette formation pourrait leur apporter des outils, par exemple, sur son fonctionnement général, sur le rôle de ses instances, sur la compréhension et l'intérêt des documents de pilotage et de gestion ou encore sur le cadre institutionnel académique. La formation des personnels de direction à l'animation d'équipes et à la conduite du changement, ou de projets, serait le complément logique de la formation des professeurs. Elle aurait vocation à accompagner ces personnels dans leur mobilité vers des postes de plus en plus complexes [...]

Recommandation n° 6 : inscrire dans la formation continue des personnels de direction l'acquisition de compétences spécifiques, notamment la conduite d'équipes, la conduite de projets et le pilotage pédagogique. Recommandation n° 7 : renforcer les dispositifs de formation et d'information en direction des personnels enseignants et d'éducation sur la connaissance de l'établissement public local d'enseignement et son inscription dans son environnement. Recommandation n° 8 : mettre systématiquement en place une formation

d'adaptation à l'emploi lorsqu'un adjoint devient chef d'établissement et lorsqu'un chef d'établissement change de type d'établissement. Recommandation n° 9 : créer un rendez-vous de formation au moment où le chef accède à un établissement de catégorie supérieure » (Rapport annuel des inspections générales (2019). L'autonomie de l'établissement scolaire. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, p. 83).

2. Définition de l'objet de la recherche

2.1. Du geste au groupe socio-professionnel des personnels de direction

Le terme geste, du latin gestum, signifie action ou mouvement du corps porteur ou non de signification. Plusieurs apports sont proposés ci-dessous qui éclairent l'appréhension de la contribution de ce concept à notre environnement conceptuel pour cette recherche.

Les travaux de l'ethnologue Maus (1934) étudient l'agir et conceptualisent les techniques du corps qui lient les différents aspects de la personne, considérant l'individu social, la physiologie, la psychologie et le rapport à autrui dans un objectif prédéfini.

Ponty (1945) évoquera plus tard « l'expression primordiale du corps » pour définir, la posture déterminée par le sujet à destination d'autrui.

Goffman (1963), issu du courant de l'interactionnisme symbolique, explore les significations de la posture de l'individu dans un contexte social.

Considérant l'individu dans un contexte intersubjectif professionnel, la posture de ce dernier est prolongée par le geste, concrétisation de l'agir.

Gebauer et Wulf (2004), issus du courant anthropologique historique allemand, explorent le concept de mimésis sociale pour comprendre l'agir humain. Le concept de mimésis désigne la capacité de l'homme à créer des mondes symboliques, « c'est-à-dire le fait de se représenter le moi et les autres, et d'interpréter le monde » (Fischerb & Perret, 1998, p. 63). « La mimesis [...] Elle est par nature intermédiaire, toujours étirée entre deux mondes symboliques. Elle appartient à un ordre non-empirique de connaissance : c'est un mécanisme d'interprétation qui isole un objet ou un événement de son contexte habituel et produit une perspective de réception qui diffère de celle dans lequel le monde de référence était perçu. La nouvelle interprétation est une nouvelle perception et une nouvelle manière de voir » (Fischerb & Perret, 1998, p.65).

Tandis que la pratique relève de l'action concrète, le geste fait référence à un agir incorporé traduit en une posture adoptée par l'individu, dans un contexte social et dans une finalité tournée vers autrui.

Dans un contexte professionnel, nous nous appuyons sur l'analyse de Jorro (2018) selon laquelle « les gestes professionnels témoignent de la mise en œuvre d'habiletés techniques et de la reconnaissance d'un apport à autrui et à l'environnement que les professionnels ont incorporé dans leur pratique quotidienne ; les gestes professionnels, situés dans un contexte social, sont porteurs des valeurs du métier concerné » (Jorro, 2018, p. 9).

Au-delà de la dimension technique liée à l'activité, l'agir professionnel du personnel de direction, en situation de pilotage, dans le cadre du projet d'établissement, est porteur de valeurs et d'une culture commune à ce groupe professionnel.

Ce sont le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 et le protocole d'accord relatif au personnel de direction du 11 novembre 2000 qui définissent le cadre institutionnel du groupe professionnel du personnel de direction (cf. supra). Ces textes réglementaires sont en adéquation avec la présentation des traits caractéristiques des groupes professionnels tels que décrits par Demailly (2003) : « des ensembles d'individus occupant objectivement des places semblables dans la division technique et sociale du travail [...] disposant d'une organisation interne et de capacités d'intervention externes plus ou moins fortes » (p. 2) en référence au processus de professionnalisation; Demailly (2003) pose trois critères d'identification des groupes professionnels : une place similaire et relativement stable dans la division du travail ; une certaine existence spécifique et collective subjective ; une certaine capacité spécifique et collective d'intervention dans le champ social » (p. 2). Demailly (2003) définit également le modèle français de la professionnalisation comme un mode de construction sociale d'un groupe professionnel par des processus qui transforment un ensemble d'individus à la fois en un groupe spécialisé dans la division du travail, inscrit dans un échange social et économique qui acquiert des compétences spécifiques, et en un acteur collectif faisant preuve d'autonomie, de solidarité, de capacités d'action, ayant développé un pouvoir professionnel.

Au regard de ces éléments nous développons trois axes en faveur de la caractérisation d'un groupe professionnel des personnels de direction d'établissements scolaires publics du second degré. Premièrement, les personnels de direction occupent une place similaire et relativement stable dans la division technique et sociale des missions de direction eu égard au référentiel métier (le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 et le protocole d'accord relatif au personnel de direction du 11 novembre 2000), à la formation initiale et continue, et au film annuel des personnels de direction d'établissements du second degré en collège, lycée

général/technologique/professionnel ou en Etablissement Régional d'Enseignement Adapté E.R.E.A. La formation professionnelle statutaire, initiale et continue, des personnels de direction s'inscrit dans le cadre de l'arrêté du 27 mars 2020 et vise à la construction, par ces acteurs, d'une identité professionnelle commune prenant appui sur les valeurs fondamentales de l'École et de la République française ; la mise en œuvre de la formation est une responsabilité partagée entre l'institut des hautes études de l'enseignement et de la formation I.H.2E.F. et les académies. S'agissant du film annuel des personnels de direction, il est édité par l'I.H.2E.F. et propose des ressources professionnelles pour le déroulé de l'année scolaire afin de faciliter, par un échéancier des tâches annuelles à réaliser, la mise en œuvre des activités du métier des personnels de direction. Deuxièmement, la forte représentation syndicale des personnels de direction caractérise une organisation interne de ce groupe constitué, en lui conférant une existence spécifique et collective dans l'organisation scolaire et dans l'institution en tant qu'organisation de travail. Le taux de syndicalisation est élevé dans le corps des personnels de direction, puisque 53% (plus d'un actif sur deux) est syndiqué au SNPDEN-Unsa³, syndicat majoritaire ; contre 7,8 % dans le secteur privé et 18,4 % dans le secteur public selon le ministère du travail⁴. Dans le cadre des élections professionnelles 2022 des personnels de direction, 63 % des suffrages se sont exprimés en faveur du SNPDEN-Unsa, 19% en faveur d'ID-FO et 11.8% en faveur du Sgen-CFDT. De par les taux de syndicalisation et l'existence d'un syndicat fortement majoritaire, le groupe des personnels de direction occupe une place importante dans le dialogue social qui s'exprime par la légitimité des accords passés. Troisièmement, la représentation sociale des personnels de direction, de par le statut légal et la représentation du corps, confère aux personnels de direction une capacité d'intervention externe dans le champ social, par leurs compétences spécifiques, dans le sens, d'une part, de la défense de leur corps professionnel (reconnaissance et amélioration des conditions de travail) et, d'autre part, de l'orientation des politiques publiques par leur mise en œuvre (politiques éducatives mises en œuvre par le ministère de l'éducation nationale et transverses à d'autres ministères) et leur adaptation notamment par l'expérimentation (cadre juridique de l'expérimentation pédagogique issu de la loi n°2019-791 du 26 juillet

³ Site du le Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale affilié à la Fédération Union Nationale des Syndicats Autonomes Éducation. [https://www.snpden.net/decouvrir/qui-sommes-nous/#:~:text=Alors%20qu'en%20France%20le,deux%20\(53%25\)%20est%20syndiqu%C3%A9%2080%A6](https://www.snpden.net/decouvrir/qui-sommes-nous/#:~:text=Alors%20qu'en%20France%20le,deux%20(53%25)%20est%20syndiqu%C3%A9%2080%A6)

⁴ « Léger repli de la syndicalisation en France », Dares Analyses n°6, février 2023.

2019 pour une école de la confiance et du décret n°2019-1388 du 18 décembre 2019. Origines de l'expérimentation : articles L. 314-1, L.314-2, D.314-2 et D.314-4 du code de l'éducation). Nous retrouvons la relation déjà opérée entre professionnalisation et construction sociale d'un groupe professionnel ; les dynamiques interne et externe des groupes professionnels sont explorées en sociologie du travail (Dubar & Lucas, 1994 ; Dubar & Tripier, 1998 ; Demazière, 2009), de ces apports nous retirons une approche se situant dans un niveau « méso sociologique » au sens de Dubar (2004) : qui prend en considération les organisations et les territoires. Les groupes professionnels y sont définis comme un ensemble de salariés confrontés à une même politique, à un même dispositif ou à un même évènement ; et notamment pour ce qui concerne cette recherche, la succession de nouvelles lois et de réformes relatives à l'École.

Ce rapprochement entre professionnalisation et construction sociale d'un groupe professionnel nous guidera dans le questionnement sur l'évolution du groupe professionnel du personnel de direction en établissement public local d'enseignement : nous voudrions l'envisager dans une perspective de formation.

Différentes approches sont relatives à la notion de groupe professionnel. Deux grandes contributions de l'approche classique envisagent et déclarent les relations entre la puissance intégratrice (Durkheim, 1893) ou excluante (Weber, 1921) du groupe professionnel.

Durkheim (1893) envisage le groupe social, corporation professionnelle, comme cadre de socialisation au pouvoir intégrateur de l'individu, eu égard aux concepts de division du travail, de régulation et intégration sociale, de normes professionnelles et d'anomie.

Weber (1921) définit la dynamique excluante des groupes professionnels par la mise en lumière de phénomènes de limitation d'accès extérieurs au groupe et de régulation interne par la concurrence.

La forte structuration de syndicats professionnels des personnels de direction au niveau national s'inscrit dans la définition du groupe professionnel au sens wébérien du terme.

Tandis que les théories fonctionnalistes américaines (Flexner, 1915 ; Carr-Saunders & Wilson, 1933 ; Parsons, 1939 ; Wilensky, 1964) distinguent et caractérisent les professions des métiers à partir des processus de professionnalisations, le courant interactionniste qui fait suite (Hughes, 1996 ; Becker, 1952 ; Strauss, 1992a) considère les interactions sociales entre les individus (co-construction/co-organisation au sein du groupe professionnel) et interactions, au sens d'interdépendance (avec les groupes connexes). La construction des identités professionnelles, associée au processus de socialisation (Dubar, 1995), mise en

exergue par le courant interactionniste, participe de la transmission des savoirs et valeurs professionnelles spécifiques à un groupe professionnel. Gergen (2001) évoque « une ontologie commune » (p. 148) en référence à tout groupe dans son approche socio-constructionniste.

L'organisation professionnelle, à laquelle est relié le groupe professionnel, est un espace d'identité collective qui comporte des règles et codes permettant la socialisation de l'ensemble des individus composant le groupe. Selon Durkheim, l'identité professionnelle trouve son origine dans l'appartenance à un groupe professionnel structuré par ces règles.

Les groupes professionnels sont traversés par des dynamiques professionnelles qui participent de leur transformation. L'analyse des caractéristiques et de l'évolution d'un groupe professionnel permet d'appréhender l'évolution d'un groupe social dans son contexte.

Le protocole d'accord du 11 novembre 2000, qui définit le référentiel métier des personnels de direction, pose les caractéristiques des savoirs, compétences et valeurs professionnels.

Au-delà des savoirs liés aux techniques inhérents au corps de personnel de direction, la présente recherche éclaire, dans un contexte de gouvernance éducative institutionnelle en mutation, l'évolution de ce groupe professionnel, incarnant et garant des valeurs de la société, en référence à une culture professionnelle en évolution.

La régulation des groupes professionnels, qui mettent en place des stratégies pour obtenir la protection de l'état, est traversée par différentes formes de gouvernances : professionnelle (du groupe professionnel) ; organisationnelle (de la hiérarchie) ; administrative (politique et légale) ; par le marché (centrée sur la demande) (Svensson, 2010, p. 153).

Les protections légales du contrôle social, accordées par l'état, sont caractérisées différemment par les courants néo-marxiste et néo-wébériens respectivement : une délégation par l'état du contrôle social (justice, santé, éducation...), une expertise attestée et reconnue par l'état garant de la qualité du service rendu par les professionnels (Vezinat, 2016, p. 101).

Eclairer l'évolution du groupe professionnel, c'est envisager l'évolution des processus de professionnalisation des personnels de direction dans une perspective développementale.

2.2. Éléments pour situer la fonction de personnels de direction

2.2.1. Le recrutement, la formation et l'évolution statutaire

Le sommet de Bologne (2000) promeut l'émergence d'un espace éducatif européen. Les choix européens s'inscrivent dans la perspective d'une économie de la connaissance compétitive dans un objectif de croissance économique durable accompagnée d'un mouvement de qualification des salariés en terme quantitatif et qualitatif afin de relever les défis contemporains dans la prospective d'une plus grande cohésion sociale.

Les personnels de direction, pluralités d'acteurs dont les pratiques s'inscrivent dans une culture professionnelle commune, au regard de l'organisation du système éducatif et notamment des modalités de recrutement national et de formation, puisent dans un cadre de référence en évolution pour interpréter le monde sociétal et institutionnel dans lequel ils évoluent, et justifier leurs choix d'actions tant au niveau de l'établissement (pilotage) que de leur devenir professionnel.

Les modalités de recrutement des personnels de direction ont évolué, après le mouvement de décentralisation (années 1980), par l'instauration d'un concours ; décliné actuellement en trois modalités de recrutement (concours externe, intégration dans le corps, détachement dans la fonction) dont seul le concours externe confère une pleine légitimité au sein du groupe professionnel.

Depuis plusieurs années on assiste à une diversification des profils des recrutés en termes d'âge de recrutement (accès à la fonction relativement jeune) et d'augmentation des types de profils notamment issus du premier degré ; jusqu'à récemment une ouverture aux profils non issus du système éducatif. Les évolutions statutaires visent à rendre plus attractifs les métiers de l'encadrement : passage d'un corps à un autre, rapprochement des pratiques par la formation commune.

Inscrite au plan nationale de formation et déclinée au plan académique de formation, la formation des personnels de direction est dispensée dans le cadre de la formation statutaire initiale et continue par l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation I.H.2.E.F. et dans le cadre académique.

La formation des personnels de direction s'inscrit dans la formation tout au long de la vie.

La formation initiale a été au cœur des politiques publiques jusqu'à récemment l'avènement de la formation tout au long de la vie (long life learning). Le processus de globalisation à

l'œuvre depuis la fin du XX^{ème} siècle gagne l'ensemble de la planète et s'exprime au niveau européen à travers le conseil de Lisbonne décliné au niveau éducatif par le sommet de Bologne (2000). La commission européenne du 21 novembre 2001 définit l'éducation et la formation tout au long de la vie, élément clé de sa stratégie, comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ».

Le master management des organisations scolaires M.A.D.O.S., proposé en partenariat avec le CNAM et les universités d'Angers, Lille, Limoges, et Versailles Saint Quentin, est ouvert en formation continue prioritairement aux personnels d'encadrement, inspecteurs et personnels de direction. Ce master pluri-disciplinaire, qui est construit sur un parcours hybride et collaboratif de deux années, ancré dans le contexte professionnel, vise à renforcer les compétences professionnelles dans le domaine du management stratégique des structures, des territoires, des projets de transformation.

La fonction de personnel de direction, détachée du corps des enseignants en 1988, tend vers un alignement sur celles des autres cadres de l'éducation nationale dans un contexte institutionnel éducatif de nouveau management public qui redéfinit les missions de l'école et la profession des personnels de direction missionnés, dans le mouvement de modernisation de l'éducation du second degré.

La publication du rapport Blanchet (1999) sur « la revalorisation du rôle des chefs d'établissement », qui fait suite à un mouvement social des personnels de direction, est prolongé par la signature d'un texte de référence, le « protocole d'accord relatif aux personnels de direction de l'Éducation nationale », avec le syndicat majoritaire des personnels de direction de l'Éducation nationale (S.N.P.D.E.N.).

L'approche managériale des personnels de direction est ancrée dans une logique évaluative.

Le protocole d'accord du 11 novembre 2000 relatif aux personnels de direction (Annexe 1) précise, dans son annexe 2, les modalités d'évaluation de ces derniers ; récemment modifié par le décret n° 2021-121 du 4 février 2021 modifiant les modalités d'évaluation professionnelle des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'éducation nationale.

Extrait du protocole d'accord relatif au personnel de direction du 11 novembre 2000 :

- « Clarifier les missions et les responsabilités du chef d'établissement.

Le chef d'établissement est le garant et le relais dans son établissement de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative

nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui fondent notamment le projet de l'établissement [...] »

- « Créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficaces au sein de l'établissement (...) « Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement, dont il assure la présidence du Conseil d'administration. [...] »

- « Reconnaître le rôle des chefs d'établissement, les accompagner

- [...] Mieux professionnaliser et valoriser davantage la formation

L'évolution rapide des fonctions et des responsabilités exercées, le changement non moins rapide du contexte général des établissements rendent indispensable l'accès à une véritable culture d'encadrement. L'acquisition et l'actualisation permanente des connaissances et compétences sont nécessaires pour diriger un établissement. Cette formation doit être marquée par la recherche permanente de la qualité. [...] ».

- « Art. 21.-Les personnels de direction font l'objet d'un entretien professionnel annuel conduit par le supérieur hiérarchique direct dans les conditions définies par le décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'Etat. »

Rendre la gestion du corps plus qualitative [...] ».

Le décret n° 2021-121 du 4 février 2021, modifiant les modalités d'évaluation professionnelle des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'éducation nationale, définit l'évaluation des personnels de directions adossée à l'évaluation des établissements scolaires. La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance crée le conseil d'évaluation de l'École qui a pour mission de définir le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et d'analyser les résultats de ces évaluations ; il s'appuie sur les expertises scientifiques et s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements. Le cadre d'évaluation afférent des collèges, des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels, arrêté par le conseil le 8 juillet 2020, précise les finalités et le déroulement de l'évaluation des établissements qui s'appuie sur la complémentarité entre les démarches d'auto-évaluation de l'établissement et d'évaluation externe. « La finalité de l'évaluation des établissements est l'amélioration, dans l'établissement, du service public d'enseignement scolaire, de la qualité des apprentissages des élèves, de leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle, de leur réussite éducative et de leur vie dans l'établissement. Elle a pour but d'améliorer, pour l'ensemble de la communauté éducative et de ses acteurs, les conditions de réussite collective, d'exercice des différents métiers et de bien-être dans l'établissement. L'évaluation des établissements les

aide à faire émerger leurs caractéristiques propres, à analyser eux-mêmes leur fonctionnement, les résultats de leurs élèves et la qualité de leur parcours, à valoriser l'investissement de leurs équipes pédagogiques et à dégager des pistes d'action. [...] Cette évaluation permet d'actualiser ou de renouveler le projet d'établissement » (Conseil d'évaluation de l'école, décembre 2020, évaluation des établissements du second degré, Cadre d'évaluation).

L'évolution du corps de direction, dans une volonté institutionnelle de rapprochement du corps d'inspection, vise notamment à favoriser le passage d'une identité professionnelle de métier à une identité d'organisation qui se fonde sur une culture d'évaluation (Pelage, 2003).

Dans ce contexte et ces espaces ainsi créés, quel(s) est/sont l'/les espace(s) de développement professionnel (pour la personne), organisationnel et institutionnel ? Quelle professionnalisation : processus et visée(s) ?

La dimension sociale des personnels de direction en situation professionnelle - positionnement social, rôle, identité - s'exprime spécifiquement dans ce contexte organisationnel. Dès lors, quels liens entre l'espace d'évaluation et l'espace de formation/l'espace de développement ? Quels possibles pour une démarche réflexive ?

Les inter-actions des personnels de direction en situation de travail sont investies, dans un contexte prescrit de pilotage pédagogique. Il s'agit de rendre intelligible le processus à l'œuvre entre le pilotage pédagogique et éducatif, par les dispositifs institutionnels prescrits, et les processus de professionnalisation.

Dans le contexte spécifique de la formation en situation de travail au sein de l'établissement public local d'enseignement « comment s'élaborent, se déroulent et se transforment les processus de professionnalisation en fonction de phénomènes, de faits, porteurs de significations pour les acteurs, véhiculés par ces acteurs, parties prenantes de situations dans lesquelles ils sont immergés avec d'autres » (Lac et al., 2010, p. 134) ?

2.2.2. L'évolution des missions de pilotage pédagogique et éducatif

Les personnels de direction exercent des fonctions de personnel d'encadrement du système éducatif ; ils occupent principalement, en qualité de chef d'établissement ou de chef d'établissement adjoint, des fonctions de direction d'établissement d'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (lycée, lycée professionnel, collège). Le

personnel de direction, chef d'établissement, représente l'État, dans les établissements qu'il dirige et dont il préside le conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et du directeur académique des services de l'éducation nationale.

Dans le cadre des missions inscrites au protocole d'accord du 11 novembre 2000, portant sur le référentiel métier des personnels de direction, ces derniers impulsent et conduisent notamment la politique pédagogique et éducative de l'établissement, déclinaison de la politique nationale et académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement ; pour cela ils accompagnent les équipes pédagogiques et éducatives dans le sens d'une évolution des pratiques et gestes professionnels, de la mise en œuvre de projets et dispositifs pédagogiques, de projets innovants, au service de la réussite des élèves et dans une visée d'apports de réponse à leurs besoins. Ce sont l'impulsion donnée, les coordinations travaillées, et la recherche de mutualisation d'actions et de représentations des situations éducatives et pédagogiques (réflexions, programme d'actions) envers l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (les élèves, les familles, les enseignants, les personnels éducatifs) qui caractérisent l'engagement dans le pilotage pédagogique et éducatif du personnel de direction, chef d'établissement.

Défini comme le premier pédagogue de l'établissement, le chef d'établissement est le garant de l'organisation du travail de l'élève et de la mise en œuvre de l'évaluation des élèves tant dans les objectifs (formatif, sommatif), leur régularité que dans leur communication auprès des parents. A ce titre, une réflexion est engagée par la communauté éducative et avec les partenaires (collectivités, institutions publiques à caractère social ou médical, associations) sur le temps scolaire et l'articulation entre le travail dans et hors la classe. In fine, les personnels de direction organisent le fonctionnement de l'établissement scolaire et pilotent les domaines pédagogique et éducatif, administratif, financier et des ressources humaines, d'évaluation des dispositifs et actions pédagogiques et éducatives mises en œuvre dans le cadre du projet d'établissement.

Déclinaison locale des objectifs et programmes académiques et nationaux, le projet d'établissement est l'expression de l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement en matière de choix pédagogiques et de politique éducative. Le projet d'établissement est adopté par le conseil d'administration pour une durée de trois à cinq ans et est évalué dans le cadre de l'auto-évaluation ou l'évaluation externe de l'établissement au regard du cadre établi par le conseil d'évaluation de l'École.

Au delà du cadre de référence prescrit, il s'agit d'examiner le travail de ces personnels d'encadrement. Nous faisons le choix de présenter les étapes de conduite d'un projet

d'établissement, cadre des choix d'orientations stratégiques locales de pilotage pédagogique et éducatif, décrites dans le film annuel des personnels de direction publié par l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation. Le personnel de direction conduit un diagnostic partagé, avec les équipes pédagogiques et éducatives, qui prend appui sur un bilan et une évaluation du précédent projet d'établissement. Le diagnostic permet : 1) d'établir un état des lieux à partir notamment des indicateurs d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation de l'établissement fournis par les autorités ; 2) d'analyser les spécificités internes (forces/faiblesses), externes (opportunités/contraintes) ; 3) de partager avec la communauté éducative et proposer une réflexion sur les valeurs éducatives ; 4) de déterminer des priorités. Les objectifs et actions sont définis collectivement par la communauté éducative : 1) définition des axes du projet ; 2) définition des objectifs généraux et opérationnels (fiches actions). Les domaines traités dans le projet d'établissement sont les suivants : organisation pédagogique ; évolution de l'offre de formation de l'établissement ; information, orientation et prévention du décrochage ; éducation : santé, citoyenneté, vie scolaire, internat, lutte contre la violence, sécurité, développement durable ; culture, ouverture à l'international ; politique documentaire ; politique de communication (interne et externe) ; partenariats ; projet numérique ; formation tout au long de la vie. Dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'établissement : un calendrier est établi ; un comité de pilotage et de suivi est mis en place en lien avec le conseil pédagogique ; une communication est réalisée auprès de la communauté éducative. Le projet d'établissement est évalué à partir : de la définition d'indicateurs de performance ; de bilans d'étape ; des effets mesurés sur les élèves, les personnels et l'établissement. Un bilan d'étape est présenté au conseil d'administration et annexé au rapport annuel de fonctionnement pédagogique. Il est à noter que l'article R421-20 du code de l'éducation précise que le conseil d'administration, sur le rapport du chef d'établissement, adopte le projet d'établissement et approuve le contrat d'objectifs. Le contrat d'objectifs, convention tripartite à l'initiative de la collectivité territoriale, tel que défini par l'article R421-4 du code de l'éducation, définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour répondre aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs.

Nous illustrons nos propos par la présentation de la figure 4 relative à la méthodologie et au calendrier de conduite du renouvellement du projet d'établissement que nous avons nous-même mené auprès des équipes pédagogiques et éducatives dans l'établissement dans lequel nous exerçons nos fonctions en qualité de proviseur adjoint.

Logo de la région
académique

Logo de
l'établissement

Etablissement XX
Actualisation du projet d'établissement
Méthodologie et calendrier

CONTEXTE	ACTUALISATION DU PROJET D'ETABLISSEMENT - Parties éducative et pédagogique -	CALENDRIER	RESULTATS, EVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> • La réforme du Lycée. • Un projet Académique renouvelé : <ul style="list-style-type: none"> ◦ 4 nouveaux pôles de gouvernance <ul style="list-style-type: none"> - Vie Scolaire et égalité des chances. - Numérique éducatif et développement. - Sciences et environnement, - Langues et cultures, ◦ 4 grandes ambitions pour la réussite des élèves <ul style="list-style-type: none"> - Une école plus proche de son territoire. - Une école bi/plurilingue et citoyenne. - Une école valorisante et inclusive. - Une école au service de l'élève et de son projet. • L'élaboration du contrat tripartite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation des parties éducative et pédagogique du diagnostic établissement. <ul style="list-style-type: none"> - Recueil des données, - Sélection des indicateurs pertinents - Emergence des points forts, détermination des axes de progrès. • Partage du diagnostic. <ul style="list-style-type: none"> - Conseil pédagogique/Comité de pilotage : Présentation des indicateurs pertinents (dont indicateurs cibles) et constats aux équipes pédagogiques et éducatives : points forts et principaux axes de progrès. Constitution de groupes de travail (membres volontaires des équipes éducatives et pédagogiques). • Détermination des nouveaux axes éducatifs et pédagogiques du projet d'établissement PE à travers le développement de la notion de parcours de l'élève. <ul style="list-style-type: none"> - Conseil pédagogique/Comité de pilotage : Détermination des axes du projet d'établissement Constitution des groupes de travail par axe prioritaire (détermination au regard du cadre (réforme du lycée, axes de gouvernance du projet académique), des objectifs, des actions et modalités d'évaluation). <ul style="list-style-type: none"> - Groupes de travail. • Elaboration des parties éducative et pédagogique du PE (conseil pédagogique/Comité de pilotage, groupes de travail). • Ecriture des parties éducative et pédagogique du PE. Validation en CA. • Bilan Annuel en fin d'année scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Novembre 2020 à janvier 2021. - Janvier 2021 - Février 2021 - Février à mai 2021 - Mai à juillet 2021 - Juin 2022, Juin 2023, juin 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> - Détermination des indicateurs cibles pertinents de l'établissement. - Présentation des indicateurs cibles et constats partagés. - Détermination des axes du PE par les équipes pédagogiques et éducatives. Participation et responsabilisation des équipes pédagogiques et éducatives. - Participation et appropriation par les équipes pédagogiques et éducatives. - Evaluation de l'évolution des indicateurs cibles.

Figure 4 : Méthodologie et calendrier de conduite du renouvellement d'un projet d'établissement
(Document de travail, interne à l'établissement XX, formalisé par Marjory Andreani).

L'action des personnels de direction s'inscrit dans des mouvements majeurs qui prennent place au sein du système éducatif et notamment l'évaluation des établissements du second degré d'une part, et le conseil national de la refondation d'autre part ; lesquels participent à la transformation des activités de ces personnels en charge de l'impulsion, de la conduite et de l'évaluation des actions afférentes à la mise en œuvre prescrite des politiques publiques d'éducation.

La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 « Pour une École de la confiance », s'inscrit en filiation du processus de Lisbonne (2000) en matière de développement stratégique de l'éducation par l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire et installe, à ce titre, l'évaluation périodique des établissements scolaires en précisant, s'agissant du conseil d'évaluation de l'École créé par l'article 40, la mission suivante :

« Il définit le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ; pour ce faire, il s'appuie sur toutes les expertises scientifiques, françaises et internationales, qu'il estime nécessaires. Il s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements et définit les modalités de leur publicité ».

L'évaluation examine les objectifs de l'établissement en référence aux politiques éducatives nationales, académiques et aux politiques territoriales. Le cadre de référence est constitué des finalités de l'institution scolaire telles que définies dans le code de l'éducation (Article L 111-1) et des objectifs prioritaires associés à la mission de service public : 1) l'élévation du niveau général scolaire, l'acquisition et la consolidation des savoirs fondamentaux et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le développement des poursuites d'études et de l'insertion professionnelle, l'intégration des élèves dans toutes les dimensions de la vie en société ; 2) l'amélioration du bien-être à l'École et la lutte contre le harcèlement ; 3) l'équité scolaire et la justice sociale ; 4) la mixité sociale et scolaire dans les établissements scolaires ; 5) l'association et la responsabilisation de acteurs de l'éducation et des publics accueillis ; 6) la prise en compte des enjeux du XXIème siècle dans la construction de l'institution École.

L'évaluation vise à améliorer le service public d'enseignement scolaire par l'amélioration des apprentissages et des parcours de formation et d'insertion des élèves. Pour ce faire la démarche d'évaluation : 1) considère les résultats des élèves, la qualité de leurs parcours scolaires, d'orientation et d'insertion situés dans un contexte d'établissement ; 2) analyse les effets des choix opérés par l'établissement dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif ;

3) établit des choix collectifs d'orientations stratégiques visant la réussite des élèves et de leur qualité de vie à l'École.

L'orientation des politiques publiques portées par le conseil national de la refondation (septembre 2022) participe également à la transformation des activités des personnels de direction et interroge l'évolution de leurs pratiques. Réunissant des représentants de forces politiques, des partenaires sociaux, des élus locaux, des représentants du monde économique et du monde associatif, le conseil national de la refondation vise à accompagner les grandes transformations à venir par la construction de solutions concrètes en faisant émerger, au niveau local, des initiatives. L'éducation, la jeunesse et le numérique apparaissent parmi les grandes thématiques retenues en tant que grandes transitions à venir. Le conseil national de la refondation portant sur l'éducation, intitulé « Notre école, faisons la ensemble », vise à faire émerger, au niveau local, des initiatives de nature à améliorer la réussite et le bien-être des élèves, et à réduire les inégalités scolaires.

Garante du contrat social républicain, à la fois lieu d'apprentissage et de vie, l'école doit permettre à élève de développer ses capacités afin de lui permettre de devenir un citoyen libre, éclairé, inscrit dans un collectif. La méthodologie établit par le conseil national de la refondation locale prévoit la mise en œuvre de concertations, sous la responsabilité du personnel de direction chef d'établissement, entre les personnels, les élèves, leurs parents, les collectivités territoriales, les services déconcentrés et l'ensemble des partenaires associés aux système éducatif local ; ce afin de partager un diagnostic et de faire émerger les idées d'évolution ou de transformation associées qui prendront place dans le projet pédagogique, inscrit dans le projet de l'établissement. Le projet de l'établissement se doit d'intégrer les trois dimensions fondamentales, excellence, égalité et bien-être, les priorités de la communauté éducative et le plan d'action permettant de les réaliser. Un fond d'innovation pédagogique accompagne, à ce titre, les projets émergeant en établissement de cette démarche.

L'évolution vers une évaluation des établissements scolaires et une démarche locale de concertation, en vue d'établir un diagnostic des préconisations par la conception et la mise en œuvre de projets innovants, interroge l'évolution des pratiques des acteurs de l'éducation nécessairement inscrite dans un processus réflexif et portée par les personnels de direction au sein de l'établissement scolaire dont ils ont la responsabilité. La tendance d'évolution des politiques publiques en matière d'évaluation interroge la partie de pratique réflexive d'un part des personnels de direction sur leurs propres pratiques, et d'autre part engagée par ces acteurs

auprès des équipes pédagogiques et éducatives. Un objectif de la recherche est d'examiner le processus de réflexion des personnels de direction et le processus cognitif lié.

2.3. Piloter le changement : les personnels de direction à l'interface entre travail prescrit et travail réel

A l'interface de l'administratif et du pédagogique, le personnel de direction, qui tend à se comporter en manager (Barrère, 2006) sous l'influence du nouveau management public, joue un rôle important dans l'innovation et le changement du système éducatif pour tendre vers une école efficace (Cousin, 1998).

La conduite du changement, comme mission prescrite, révèle quatre rôles managériaux clés des personnels de direction : pilote de l'établissement (fixe les orientations générales), manager consensuel (recherche le consensus et l'implication des personnels et partenaires de l'établissement), animateur d'une équipe de direction, gestionnaire-négociateur (négociation des moyens avec les autorités de tutelle) (Attarça & Chomienne, 2012).

Le protocole d'accord de novembre 2000 renforce la dimension pédagogique et éducative des personnels de direction placés dans les fonctions de chef d'établissement ou chef d'établissement adjoint. Dans le cadre de l'instance conseil pédagogique que le chef d'établissement préside, les personnels de direction ont notamment pour mission de concevoir et mettre en œuvre les politiques pédagogiques et éducatives nationales, déclinées au niveau local, à travers les dispositifs d'accompagnement et d'adaptation de pédagogies, différenciées et diversifiées, adaptées aux publics accueillis (modalités d'accompagnement, d'évaluation des apprentissages).

Pour le chef d'établissement, le pilotage pédagogique contribue à pallier le découplage traditionnel entre les lignes hiérarchiques fonctionnelles des établissements et la base opérationnelle (Figure 5). Il permet, surtout, d'accroître sa légitimité sur la question du pilotage pédagogique qui demeure au cœur de la direction d'un établissement (Attarça & Chomienne, 2012).

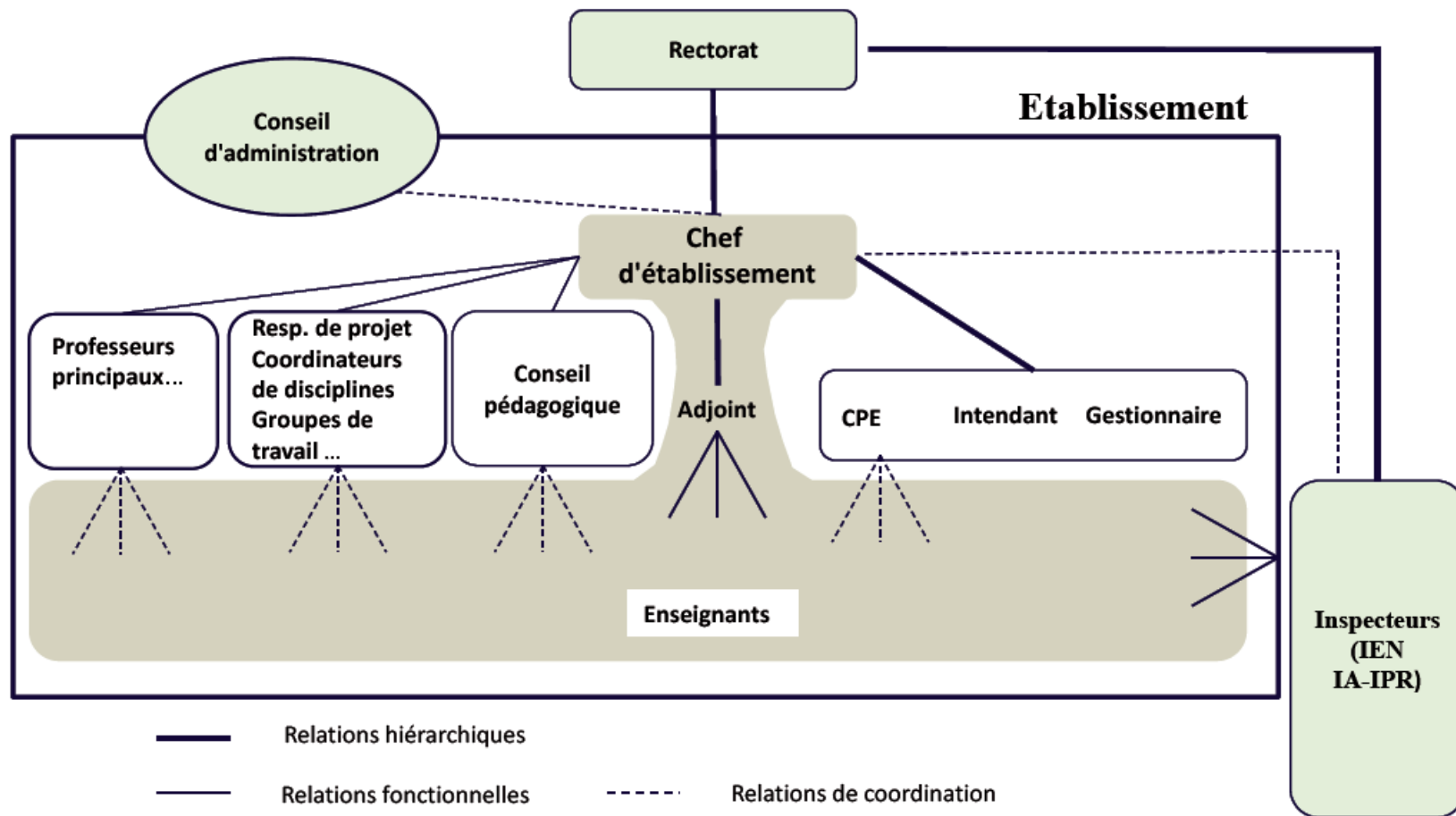


Figure 5: Le chef d'établissement et ses leviers de coordination pédagogique (Attarça & Chomienne, 2012, p. 223).

La complémentarité des corps de direction et d'inspection vise à transformer les pratiques enseignantes, en favorisant l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans le cadre de dispositifs pédagogiques et éducatifs (devoirs faits, parcours éducatifs, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc...), et à produire de nouveaux modes d'évaluation des enseignants dans lesquels les personnels de direction interviennent avec des inspecteurs (dans le cadre du parcours professionnels, carrière et rémunération PPCR).

Le personnel de direction est considéré comme un agent du changement chargé de transformer les pratiques des enseignants (Ministère de l'éducation nationale, 2002). « Les chefs d'établissement sont pressés par leur hiérarchie de « monter des choses ». Mais sur le terrain, ils sont tiraillés entre des injonctions à l'innovation, le formalisme qu'elles commandent et le constat quotidien que l'innovation ne se déclare pas. En effet, les temporalités de l'établissement ne sont pas toujours compatibles entre elles » (Pelage, 2003, p.29).

« Si les politiques éducatives attendent du chef d'établissement qu'il soit un manager, elles attendent aussi de sa part qu'il instaure du changement par une influence sur les professeurs, en référence au leadership. En particulier, les chefs d'établissement doivent favoriser un travail d'équipe alors que de nombreux travaux montrent la difficulté que ces derniers éprouvent pour mobiliser les professeurs. Le prescrit ignore le travail réel des chefs d'établissement au point que le travail d'organisation reste le point aveugle de la prescription, voire des chefs d'établissement eux-mêmes » (Ducros & Amigues, 2014, p. 16).

Caractériser l'activité managériale pédagogique des personnels de direction demande d'interroger le travail prescrit et le travail réel des personnels de direction. Nous nous référons à l'analyse ergonomique de l'activité menée par Ducros et Amigues (2014), fondée sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité dont le point de départ est l'étude de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel des chefs d'établissement :

« Le travail réel est celui qui est en train de se faire et non pas celui qu'il devrait être [...] C'est le travail réel qui montre la partie « non réglée » du travail par l'organisation prescrite et ce que les opérateurs doivent « faire en plus » pour compenser cet impensé du prescrit. C'est donc ce travail d'organisation, dans ses dimensions collectives, sociales et politiques, qui constitue l'angle mort du prescrit auquel s'intéresse l'analyse ergonomique de l'activité. [...] l'analyse de l'activité vise à comprendre les compromis opérés (ou pas) par les chefs

d'établissement pour pouvoir agir (ou pas) auprès des personnels. En d'autres termes, pour comprendre les dimensions organisées et organisantes du travail des cadres, il convient d'analyser les conditions dans lesquelles sont mises en jeu les médiations dans le travail réel des cadres. [...] l'activité des cadres, loin d'être réglée, consiste à négocier constamment des compromis entre des prescriptions contradictoires et à composer avec un double déficit : celui de la hiérarchie et celui de la pseudo-autonomie de l'établissement. [...] Les chefs d'établissement ne font pas ce que l'institution attend d'eux. Leur travail réel consiste autant que possible à compenser la désorganisation du milieu de travail engendrée par la prescription. [...] Tout ce travail d'organisation qu'ignore la prescription est cependant un préalable sans lequel ne peuvent se constituer une équipe de pilotage et une équipe pédagogique [...] ce qui est crucial pour une équipe d'encadrement et pour le développement professionnel des personnels dans et par le travail, c'est d'être présente au moment où le travail réel des professeurs est en train de se faire. Ce qui ne relève pas d'une décision des cadres, mais d'une décision politique. » (Ducros & Amigues, 2014, pp. 18-21).

Le pilotage est une métaphore « massivement utilisée par des élites administratives et les gouvernants » (Pons, 2021, p. 15) ; selon Pons (2021), les études scientifiques relatives à cette thématique sont réalisées selon trois approches : 1) Le pilotage comme boîte noire : la notion n'est pas définie et renvoie notamment à des objets (piloter un dispositif...), à des outils (l'évaluation, l'inspection...); 2) le pilotage comme modèle normatif dans les recherches portant sur « les conditions et les modalités d'un pilotage efficace ou performant des systèmes éducatifs et qui proposent « une modélisation d'ensemble de la conduite efficace de l'action éducative à privilégier » (p. 21) dans une visée contributive ; 3) le pilotage comme « objet empirique représenté par le nombre (statistiques), les effets des acteurs et sur le fonctionnement des établissements scolaires » (p. 24), la mise en perspective sociohistorique du pilotage.

Selon Pons (2021), le pilotage ne relève pas d'une « catégorie d'analyse scientifique », et engage pour ce faire à définir : 1) « les fondements de la professionnalité des pilotes » : leurs trajectoires, éthos et identités professionnelles, les déterminantes et spécificités de leur travail, leurs « savoir-faire, recettes, tours de main, stratégies, ressources, outils employés pour résoudre les problèmes concrets et quotidiens de pilotage » (p. 28) ; 2) les tâches de pilotage (organisation, cognition et politique) ; 3) les déterminants structurels du pilotage.

Le pilotage pédagogique et éducatif fait référence au mode d'opérationnalisation des politiques éducatives prescrites par le législateur. Son opérationnalisation sur le terrain

interroge les conditions requises pour une mise en œuvre à l'échelle locale au sein des établissements scolaires jusque dans les classes ; et notamment l'articulation entre les différents niveaux macro, l'institution, méso, l'établissement et micro, l'interaction pédagogique entre l'enseignant et l'élève au sein de la classe.

Dupriez et al. (2008) désignent les concepts de découplage et d'incertitude pour qualifier respectivement : les déperditions entre les décisions et orientations ministérielles, en tant que modèle normatif dominant adossé aux savoirs scientifiques, et la réalité effective en classe considérant les pratiques enseignantes ; l'incertitude des enseignants quant au modèle. « Ce processus de découplage intervient précisément car les cadres cognitifs et normatifs n'intègrent pas (ou peu) de référence à l'efficacité de l'action d'une part, et parce qu'ils ne permettent pas suffisamment d'intégrer la diversité des contextes dans lesquels se déroule et prend sens l'activité éducative ... Il semble dès lors important de poursuivre le raisonnement et de questionner les processus par lesquels les enseignants peuvent réduire l'incertitude qui pèse sur les méthodes pédagogiques et les pratiques enseignantes » (p. 17). Les auteurs s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste en s'appuyant sur la théorie du sensemaking (Weick, 1995) afin de donner à voir les conditions environnementales qui permettent aux acteurs (éducatifs) de donner du sens à partir de leurs activités et de leur contexte d'action.

L'amélioration des pratiques éducatives repose sur des évolutions globales et systémiques qui incluent aussi bien des acteurs qui représentent l'administration centrale que les acteurs de terrain (Rey, 2016). Les processus qui sont au cœur de la capacité d'évolution des organisations éducatives reposent sur une capacité d'impulsion, d'entraînement et de coordination.

Pour Pelletier (2009), la gouvernance désigne les modalités de régulation mises en œuvre au travers des délégations accordées par l'État à des entités publiques qui ont chacune un périmètre ou un territoire d'intervention. La montée progressive de la notion d'autonomie des établissements scolaires a une histoire propre à la France, du mouvement de décentralisation de l'État (Derouet & Normand, 2014).

Pilotes et pilotage dans l'éducation impulseraient des logiques plus administratives ou politiques, mais avec une coexistence des deux logiques sans que l'une ne prenne vraiment le pas ou ne s'articule avec l'autre dans une relation de cause à effet. Ce « découplage » est

présenté comme une des principales raisons des difficultés rencontrées par les réformes en éducation (Rey, 2016).

Le mouvement d'évolution prescrit s'impose aux personnels de direction qui doivent palier au découplage entre les directives nationales et la mise en œuvre dans les établissements scolaires, trouver des ajustements entre le travail prescrit et leur travail réel. Le mouvement de professionnalisation initié par l'institution questionne les compétences des acteurs en termes d'évolution et de processus induit.

2.4. De l'importance de la dimension éthique dans la pratique de pilotage pédagogique et éducatif

En philosophie, la pratique fait référence à la vie active par opposition à la contemplation. Le philosophe MacIntyre (2006) définit la pratique comme « toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie par laquelle les biens internes à cette activité sont réalisés en tentant d'obéir aux normes d'excellence appropriée, ce qui provoque une extension systématique de la capacité humaine à l'excellence et des conceptions humaines des fins et des biens impliqués » (p. 183). Au delà de l'aspect technique et des compétences et règles inhérentes à une pratique, MacIntyre intègre à la pratique une dimension éthique liée.

Selon Higgins (2011), « les pratiques ne reposent pas à la fin de la réflexion éthique, attendant de manière passive un cadre éthique pour les guider, elles sont plutôt elles-mêmes formatives de nos compréhensions éthiques. » (p. 237) et d'ajouter : « les pratiques telles que l'architecture, le baseball et la chimie font plus que seulement produire des bâtiments, des courses pour un championnat ou des tableaux périodiques : chaque pratique met au jour des aspects essentiels à l'épanouissement humain » (p. 240).

Le terme éthique trouve ses origines étymologiques à la fois dans le mot grec éthos, qui désigne une manière d'être habituelle et les mœurs d'un groupe, et dans la racine indo-européenne, Swedh-, we-, se-, qui désigne ce qui existe de manière autonome. L'éthique constitue une branche de la philosophie. L'éthique professionnelle est une branche de l'éthique appliquée qui traite précisément des professions.

Nous faisons nôtre la définition de la visée éthique de Ricoeur (1990) : vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

Les professionnels de l'éducation mobilisent une compétence éthique au regard des référentiels métiers et de formation. Il ne s'agit pas d'appliquer des recettes issues d'un cadre théorique figé mais de mobiliser son jugement professionnel ; les réflexions et les actions sous-tendues par un souci éthique constant (Higgins, 2011) liées à l'action éducative engagent le professionnel dans ses décisions pour autrui (individus (élèves, professionnels), organisation (établissement scolaire) ; institution).

Nous convoquons, dans notre démarche multiréférencée, l'apport de la philosophie, afin d'étayer ce qui paraît relever d'un choix fondamental dans notre travail de recherche exploratoire s'agissant d'une activité adressée à autrui, et ainsi interroger l'importance de la notion d'éthique dans la pratique de pilotage pédagogique et éducatif, objet d'investigation, exercée par les personnels de directions. Et nous retenons, considérant l'action de pilotage pédagogique et éducatif, la définition de l'action humaine selon Lenoir (Lenoir, 2012, pp. 230-243) : « intégration à la fois des fonctions théorique, empirique et opérationnelle, mais aussi les fonctions de sens et de valeur (Lenoir, 1993, 2009a), cette conception ancre ainsi la pratique dans une perspective socio-historique et l'insère dans un contexte social et culturel fait de normes et de règles, de signes et de symboles, d'enjeux idéologiques, etc. La pratique est une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet entier dans un projet finalisé ».

Une ambition de ce travail est d'intégrer la mise au jour, si les méthodologies de recherche envisagées le permettent, d'éléments de motivation, « de sens et de valeur » tels qu'intégrés par Lenoir à l'activité humaine.

Nous concevons l'éthique professionnelle comme participant d'une part à la définition de la profession et aux valeurs partagées par les professionnels, d'autre part à la régulation sociale de l'agir professionnel.

Ainsi, il nous importe de « chercher à tenir compte de la pertinence implicite et pratique des pratiques sociales, de dépister ce qui se passe et ne se dit pas parce que cela va de soi dans les pratiques et révèle de l'évidence pour le praticien, de dégager également ces non-dits qui procèdent de l'habitus, de ce principe générateur de conduites diverses » (Lenoir, 2012, p. 231).

L'ensemble de notre questionnement professionnel est sous-tendu par un positionnement de professionnel d'expérience incluant la dimension éthique comme dimension fondamentale de notre activité. Cette imprégnation d'un vécu professionnel (des différentes expériences en

qualité d'assistant d'éducation, de responsable de dispositifs pédagogique, professeur et directrice d'école dans le premier degré et maintenant de personnel d'encadrement dans les fonctions de personnel de direction), déjà questionné dans le cadre d'un travail de Master (master 2^{ème} année, sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation, spécialité métiers de la formation (2011), université de Rouen, mémoire de master intitulé : « Le projet d'école : des pratiques professionnelles en question. Professionnalité et dynamiques identitaires, enjeu d'un outil de formation professionnelle »), nous conduit à l'engagement dans ce projet de thèse, visant la conceptualisation de notre activité dans une perspective de conduite du changement, dans lequel nous ciblons la perspective de compréhension des contextes et des conditions de la professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement dans un contexte socio-éducatif en mouvement, et l'étude des articulations entre les possibilités données par les modèles d'analyse de l'activité et les modèles de la formation, déjà mentionnées, qui prendront appui sur l'étude des pratiques des personnels de direction.

2.5. Personnel de direction : une professionnalité émergente ?

Le professionnalisme au sens anglo-saxon, *professionalism*, est défini en référence au modèle de la profession libérale légitimée par un haut savoir d'expertise et contrôlant le cadre de référence de définition, recrutement et formation. Les dimensions d'éthique et de responsabilité des professionnels circonscrivent les professions aux activités exercées dans le sens de l'intérêt général. Le professionnel, autonome sur le travail, délègue à un ordre professionnel l'organisation de l'activité, le contrôle de l'accès au marché du travail ainsi que la régulation des sanctions en cas de manquement aux règles de la profession.

Les courants interactionnistes ont sensiblement déplacé les contours du concept, en élargissant le professionnalisme à toute activité de travail spécialisé ; dans un mouvement de socialisation, le professionnel, autonome dans le travail, prend en considération les besoins exprimés par le client.

Dans un contexte d'évolution, le professionnalisme fait référence à une rhétorique managériale visant à accompagner et promouvoir la conduite du changement par la mise en œuvre et la généralisation de dispositifs gestion, et d'évaluation. Le professionnalisme

participe de la normalisation et du contrôle de l'activité dans un mouvement de dépossession des professionnels.

« Le professionnalisme correspond à un ensemble de valeurs, de représentations, de normes et de concepts qui structurent un environnement professionnel et ceux qui en sont dépositaires. On peut rapprocher cela de ce que Luc Boltanski ou Renaud Sainsaulieu ont appelé les « mondes sociaux », et qu'ils ont traduits dans leurs approches autour des cultures professionnelles et sociales dans le champ des organisations et des entreprises. Ces approches se traduisent autour des idées relatives à l'identité et à la culture professionnelle. Les attitudes, habitudes et comportements professionnels renvoient à des manières d'être et de faire. Ils font l'objet d'une intégration et d'une intériorisation progressive par les acteurs, qui contribuent à les distinguer des autres voire à engendrer des positions conflictuelles ou des incompréhensions » (Lefèvre, 2012).

Le mot professionnalité est apparu il y a une quarantaine d'année en référence au modèle italien « professionalità ».

« En français « professionnalité » a gardé le sens de capacité professionnelle (le premier sens de "professionalità" est le plus neutre). Très proche de « compétences », elle bénéficie d'une proximité avec le vocable profession qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession. » (Courtois-Lacoste & Dufour, 1995).

Le champ de la sociologie souligne « l'intérêt de l'émergence de la notion de professionnalité, certes dans une logique de production, mais également dans le contexte d'une revendication de métier [...] Le thème de la professionnalisation constitue donc un point de convergence d'intérêts entre les entreprises, qui se situent dans une logique productivité, et les travailleurs, qui s'inscrivent dans une logique de maîtrise de leur cheminement professionnel » (Dadoy, 1986, p. 56). Dadoy (1986), lie quant à lui, la notion de professionnalité à un contexte de changements dans les contenus du travail et dans son organisation.

Aballéa (1992) définit la professionnalité comme une expertise spécifique et une déontologie, c'est-à-dire un système de références propres qui garantit l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle d'un individu ou d'un groupe d'individus. En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, si la professionnalité n'est pas soumise à l'existence d'une profession (par légitimation et le contrôle d'accès), une profession est nécessairement définie par une professionnalité (Aballéa., 1992 ; Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995).

Selon Bourdoncle, en sciences de l'éducation et de la formation, la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Mathey-Pierre et Bourdoncle lient le caractère ambigu et instable à la fois à l'évolution des techniques de production et à celle des rapports sociaux dans l'organisation du travail.

« Ce contexte conduit à la prise en compte des ressources que représentent le gisement de compétences des travailleurs, ensemble de savoirs, savoir-faire, nouveaux ou non, qui, lorsqu'ils sont structurés et mobilisés par une personne ou un groupe, en fonction d'un but, dans un lieu et un temps donnés, souvent dans une situation nouvelle, constituent ce que l'on appelle de plus en plus fréquemment la « professionnalité ». Elle concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte même de travail ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise. Ensemble de compétences (savoirs en actes, réels et réalisés) [...] elle est donc soumise à épreuves, renouvelables dans le temps (Trépos, 1992). Elle demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de reprofessionnalisation permanente [...] et contrairement à la qualification, elle fait explicitement appel à la motivation, au système de valeurs des individus [...] une tension existe entre son utilisation par les salariés (et leurs représentants), dans une logique de reconnaissance sociale de leurs compétences et dans le discours managérial qui oscille entre une logique uniquement productive et la prise en compte concomitante de l'évolution professionnelle du personnel, de la reconnaissance de ses capacités » (Courtois et al., 1996).

« Si la professionnalisation recouvre trois types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme, les trois états résultant de ces processus. Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous » (Bourdoncle, 1991, pp. 73-91).

Précisons que la capacité traduit des compétences décontextualisées, des potentialités d'actions acquises, non investies dans l'action mais disponibles pour agir ; les compétences résidant alors dans la mise en œuvre, dans une situation particulière, d'une ou plusieurs capacités.

Selon Le Boterf (1999) « l'individu réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissance,

savoir faire...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, documentaire ...) ».

Perrenoud (1998) établit une corrélation entre le développement de la notion de compétence dans les entreprises et à l'école. « L'approche par compétence établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales [...] Les formations professionnelles visent en priorité le développement de compétences ». Perrenoud rejoint Le Boterf, en faisant de la formation professionnelle un élément de l'environnement professionnel, constituant alors une réponse idoine au développement des compétences professionnelles, et par la même à la professionnalisation au sens évoqué par Bourdoncle.

Selon notre recherche conduite en 2010 à l'université de Rouen, dans le cadre de notre master 2 - Le projet d'écoles : des pratiques professionnelles en question. Professionnalité et dynamiques identitaires, enjeu d'un outil de formation professionnelle », « la formation professionnelle, en développant les capacités des individus dans leur champ professionnel, concourrait à l'exercice de la professionnalité » (Andreani, 2011).

Dans le contexte de changements actuels en matière de gouvernance éducative, ce sont les savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel qui sont questionnés au regard de l'évolution relative à l'organisation du travail.

« La prescription attribue aux chefs d'établissement une professionnalité managériale supposée acquise alors qu'ils se trouvent face à une situation inédite pour laquelle ils n'ont pas été particulièrement préparés ni formés » (Ducros & Amigues, 2014, p. 19). La professionnalité du personnel de direction, dont la construction serait liée à l'acte même de travail, est dès lors questionnée dans le sens des acquis, de la capacité à les utiliser dans une situation d'adaptation à un contexte qualifié de crise, au regard de la crise identitaire induite constatée.

Par le schéma ci-après nous situons l'architecture des éléments, notions et processus, qui seraient liés à la professionnalité des personnels de direction au sein de l'institution éducation nationale. La dimension centrale de la notion de compétences est étudiée dans une partie ultérieure.

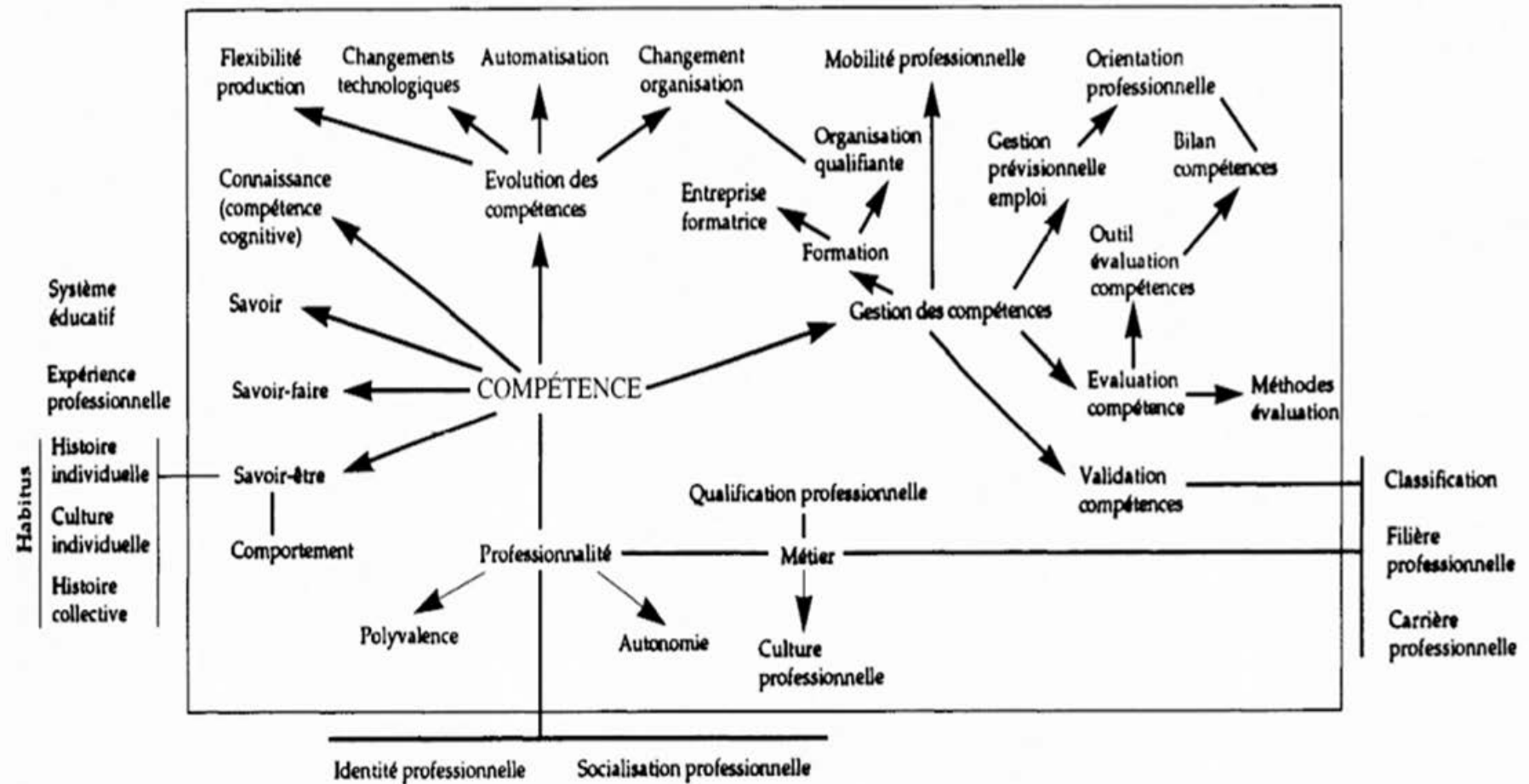


Figure 6 : Essai de schématisation du centre de documentation sur la formation et le travail du centre national des arts et métiers, dans Dugué et Mailebouis, 1994.

Un aspect du travail de recherche vise à donner à voir l'émergence d'une professionnalité dans un contexte de professionnalisation, au sein duquel apparaissent, d'une part un apprentissage, permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, vécu par l'individu, et d'autre part, associée au processus de professionnalisation, la re-construction d'un groupe professionnel.

« La professionnalité émergente introduit l'idée d'un mouvement vers la professionnalité visée, d'un changement perceptible aussi bien par celui qui est directement concerné par le processus de changement que par l'observateur externe. Ce changement perçu et vécu permet de mettre en liens une culture professionnelle donnée avec les actes produits. La capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité » (Jorro, 2013, p. 241). La notion de professionnalité émergente fait référence à un processus de transformation qui prend appui sur des savoirs théoriques, d'action et sur la dimension éthique du professionnel ancré dans un contexte de formation.

En référence à Aballéa (1992) qui conçoit la professionnalité comme une expertise et une déontologie, Jorro (2011) souligne l'importance pour le professionnel, dans un contexte de professionnalisation, d'adosser la visée éthique à l'approche pragmatique dans les métiers adressés à autrui qui sont traversés par des rapports de pouvoir, d'autorité et pour lesquels la dimension éthique permet de penser et d'agir dans la relation à autrui.

La professionnalité émergente supposée des personnels de direction est fondée tout à la fois sur une première construction d'un soi professionnel par la formation initiale et la construction renouvelée d'un soi professionnel par les expériences de travail antérieures dans le milieu éducatif pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail. La volonté de perfectionnement et de développement professionnel renvoie à une professionnalité émergente du professionnel à travers la restructuration du soi professionnel.

Le concept d'éthos professionnel éclaire les normes et les valeurs incorporées par le professionnel et le sens qu'il porte aux situations professionnelles.

Selon les sociologues, Weber (1964) et Elias (1985), l'éthos fait référence à une contrainte basée sur des normes professionnelle qui définissent l'activité des acteurs. Bourdieu (1984) définit l'éthos comme un système de schèmes pratiques, axiologiques qui s'expriment dans les gestes, de postures.

En sociologie du travail, l'éthos relève d'un « système de croyances, valeurs, normes et modèles qui constitue un cadre de référence du comportement individuel et de l'action sociale au sein d'une collectivité définie » (Lalivie d'Épinay, 1998, p. 68).

Le concept d'éthos conjugue les significations relevant d'un éthos de métier et celles reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle.

Jorro (2011) aborde le concept d'éthos professionnel suivant une double approche identitaire et axiologique d'un sujet engagé dans une activité professionnelle. L'approche identitaire éclaire le vécu psychologique, affectif, social d'un sujet engagé dans un métier. L'approche axiologique se réfère à la connaissance des valeurs et des normes du métier incorporées par le sujet ; lesquelles normes et valeurs lui permettent de se positionner professionnellement. L'éthos professionnel conduit le sujet à agir en fonction des valeurs de l'activité qu'il s'est forgées, à interroger et défendre les valeurs de son action en situation professionnelle.

Considérant la dimension axiologique, les valeurs incorporées et portées par les personnels de direction façonnent le rapport à l'action et l'orientation de l'action (Houssaye, 1997). Dès lors, l'éthos professionnel des personnels de direction leur permet, à partir d'une approche déontologique de leur activité (Dejours, 1993) d'envisager et mettre en œuvre une adaptation de leur action.

Le professionnalisme des personnels de direction correspond à l'ensemble de valeurs, de normes et de concepts qui structurent l'environnement professionnel de l'établissement public local d'enseignement et qui s'expriment dans leur action. Interroger la professionnalité des personnels de direction appelle l'éclairage par les compétences et les systèmes de références situés dans l'agir en situation de pilotage avec et par les acteurs avec lesquels ils sont en interactions dans et hors de l'établissement scolaire.

Eclairer le système de valeurs inhérent à l'activité de pilotage pédagogique et éducatif et la manière dont ces acteurs envisagent l'adaptation de leur action au regard des évolutions institutionnelles et sociétales vise à donner à voir l'évolution de la professionnalité et l'éthos professionnel de ce groupe professionnel.

2.6. Etude de la dynamique de professionnalisation des personnels de direction

Dans le contexte actuel de mutation socio-éducative, l'accompagnement aux changements organisationnels est prégnant et s'affiche comme une volonté institutionnelle qui s'exprime notamment par la prescription de dispositifs (éducatifs) et la formation initiale et continuée des acteurs de l'éducation. La mise en œuvre des dispositifs relève du champ du pilotage pédagogique et éducatif au sein des établissements scolaires. Dans le contexte de notre étude, l'accompagnement aux changements dans le cadre des missions de pilotage par les personnels de direction requiert le déploiement de compétences spécifiques : savoir administrer l'établissement ; savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement ; savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative (Protocole d'accord. relatif aux personnels de direction, du 16-11-2000). L'acquisition de ces compétences relève du champ de la professionnalisation.

Le terme professionnalisation, fortement polysémique, revêt un sens différent en fonction des enjeux ciblés par les acteurs et les espaces sociaux concernés considérant les apports de Wittorski (2007) comme référence centrale de notre étude.

Le premier sens relève de la professionnalisation-profession à l'initiative des groupes sociaux en lien avec la volonté de constitution de professions et de groupes professionnels. Ce sens relève de la sociologie des professions et ne sera pas développé dans le présent travail.

Le deuxième sens désigne la professionnalisation-efficacité du travail. A l'initiative de l'organisation, elle répond à l'institutionnalisation de l'activité dans un contexte de flexibilité plus grande du travail et des individus en lien avec les évolutions socio-économiques ; et notamment : le passage d'une logique de production d'offre à une logique de production répondant à la demande, une logique du résultat, une décentralisation des responsabilités.

Le troisième sens correspond à la professionnalisation-formation, à l'initiative de l'espace de la formation visant la formation des professionnels par des dispositifs développant des compétences. Le mouvement de professionnalisation dans les organisations de travail s'inscrit dans le cadre des orientations nationales et européennes dans une visée d'accompagnement aux changements organisationnels. Le rapprochement des espaces de travail et de formation induit s'accompagne d'une nouvelle conception d'un professionnel en responsabilité.

Dans le mouvement qui tend à rapprocher les espaces de travail et de formation et considérant les trois sens relatifs à la professionnalisation-profession, professionnalisation-efficacité au travail, professionnalisation-formation, définis au sens de Wittorski (2007), nous nous proposons d'explorer le pilotage pédagogique et éducatif, en établissement scolaire du second degré, inscrit dans les missions des personnels de direction, en tant qu'espace de professionnalisation.

Tandis que le champ de la sociologie s'intéresse à la « fabrication des professions » (Durand 2000), le champ de la formation examine l'articulation travail-formation et ambitionne, par la professionnalisation, « la transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités » (Barbier, 2011).

La professionnalisation, qui s'inscrit dans un débat social, est « un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activité et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante » (Wittorky, 2005a, p. 28).

La recherche vise à explorer les interactions des personnels de direction en situation de travail, dans un contexte prescrit de pilotage pédagogique où la dimension éducative est ambitionnée par l'organisation comme objet saillant de la profession. Nous empruntons le chemin de la complexité comme un véritable défi qui se « retrouve dans toute connaissance, quotidienne, politique, philosophique, et, de façon désormais aiguë, dans la connaissance scientifique. Il déborde sur l'action et sur l'éthique » (Morin, 2018, p. IX).

Il s'agit d'examiner « comment s'élaborent, se déroulent et se transforment les processus de professionnalisation en fonction de phénomènes, de faits, porteurs de significations pour les acteurs, véhiculés par ces acteurs, parties prenantes de situations dans lesquelles ils sont immergés avec d'autres » (Lac et al., 2010, p. 134).

Le choix d'orientation de la recherche considère les enjeux liés à la professionnalisation des acteurs dans un contexte de mutation socio-éducative et appelle les questionnements suivants :

- les enjeux relatifs à la formation : le pilotage pédagogique constitue-t-il un espace de formation ?
- les enjeux relatifs aux compétences à développer dans une recherche d'efficience et d'efficacité : le pilotage pédagogique participe-t-il au développement de

compétences nécessaires dans un contexte de recherche d'efficacité des dispositifs pédagogiques et éducatifs ?

Corrélativement,

- Les enjeux relatifs à l'évolution du groupe professionnel : quelle(s) évolution(s) du groupe professionnel des personnels de direction en conséquence ?

La professionnalisation, qui relève à la fois de processus inscrits dans des contextes collectifs et individuels (Roquet, 2012), appelle l'exploration du rapport travail-formation et notamment de l'analyse de ces modalités d'articulations (Wittorski, 2012).

La présente recherche pose en objet la professionnalisation des personnels de direction dans le contexte spécifique de la formation en situation de travail au sein de l'établissement public local d'enseignement.

En synthèse

Pertinence scientifique et sociale

L'éducation joue un rôle social structurant (Durkheim, 1966) en préparant, par la transmission des connaissances et compétences, la socialisation de l'enfant futur citoyen pour son intégration dans la société structurée par les institutions. Le mode de socialisation scolaire (Audigier, 2008), instrumentée par la forme scolaire (Vincent, 1980) vise l'assimilation des élèves au statut politique et culturel du citoyen. La conception classique de l'école, en tant qu'institution positionnant le savoir comme forme sociale de domination, et agissant sur la formation et le devenir des individus dans le but de faire advenir des individus dont la société a besoin, est contestée. La toute puissance normative des institutions est questionnée (Dubet, 2002) et s'accompagne d'une crise de légitimité des savoirs scolaires (Alpe, 2017).

La dynamique de construction de l'individu dépasse la visée d'intégration des normes et des valeurs, données comme préalables d'une société industrielle en construction autour de l'Etat-Nation, et participe à l'élaboration du social et de ses normes (Corcuff, 2017) dans une société plurielle. L'Ecole, comme vectrice de cohésion et d'intégration sociale de l'individu est actuellement questionnée dans sa capacité à reconnaître les formes de diversités des individus (ethniques, culturelles, territoriales, etc...) et à les considérer dans la définition et la mise en œuvre de l'acte éducatif et des implications pédagogiques liées.

Les politiques publiques récentes tendent vers la démocratisation de l'enseignement scolaire corrélée à l'objectif d'élévation du niveau scolaire ; les choix politiques visent une école juste socialement et efficace économiquement. Mais les inégalités scolaires demeurent corrélées aux inégalités sociales (Bourdieu, 1964 ; Passeron, 1970) ; Merle (2017) évoque une « démocratie ségrégative ». Le modèle et la logique industrielle (Derouet & Dutercq, 1997), basée sur la définition d'objectifs et d'indicateurs liés en vue d'évaluer les actions engagées, gagnent le système éducatif dans une visée d'engagement et de responsabilisation des acteurs concernés. Les politiques volontaristes engagées par l'État, visant à réduire les inégalités (sociales, territoriales), représentent une nouvelle manière d'institutionnaliser par les instruments (Lascoumes & Le Galès, 2004) ; la gestion par les dispositifs, en tant qu'instruments des politiques, représente alors un outil de management éducatif de l'école.

Dans ce contexte, des tensions apparaissent, vécues tant par les professionnels de l'institution que par les élèves et leurs familles, entre une vision déterministe persistante au travers d'objectifs et de prescrits mono-normés qui ne prennent pas en compte la dimension complexe du sujet et des situations (d'apprentissage et de travail), et une vision socio-constructiviste qui considère la complexité et la singularité des acteurs en situation. Des tensions connexes émergent entre les nouveaux rôles managériaux des personnels d'encadrement et leurs missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006) exercées dans le cadre d'un management participatif attendu à travers la mise en œuvre du projet d'établissement et la régulation de proximité du travail enseignant (Demailly, 1998 ; Barrère, 2013).

Les tensions générées par l'évolution des politiques publiques nous conduisent à interroger les liens entre les contextes politiques (institutionnels) et le développement de l'individu (professionnel) dans une perspective d'accompagnement professionnel et dans une prospective de prise en considération des demandes sociales et d'apport de réponses.

Inscrite dans un mouvement de « réflexion globale nécessaire sur de nouvelles formes d'éducation et d'enseignement susceptibles de prendre en charge de façon innovante des questions sociales qu'il serait particulièrement dangereux de laisser en déshérence » (Barthes, Alpe, 2018, p. 34), la recherche investit le champ du pilotage pédagogique et éducatif et plus spécifiquement les dynamiques d'évolution des pratiques d'acteurs. Le travail de thèse s'intéresse aux personnels de direction exerçant en établissement public scolaire du second degré dans le contexte des mutations du système « école », en France, de ces trois décennies, et plus particulièrement dans les réformes de ces cinq dernières années. Les personnels de direction négocient partiellement les orientations et les ressources de leur action (Van Zanten, 2014 a) de pilotage pédagogique et éducatif ; ce qui nécessite de leur part le développement de compétences nouvelles (Dutercq et Land, 2001).

La question de recherche, l'objet de recherche

Nous ciblons la perspective de compréhension d'une thématique peu étudiée, relative à la dynamique de professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif en établissement scolaire public local d'enseignement du second degré ; et plus particulièrement les contextes et les conditions de la professionnalisation des

personnels de direction dans un contexte socio-éducatif inscrit dans une dynamique de changement. Nous posons comme objectif l'étude des articulations entre les possibilités données par les modèles d'analyse de l'activité et les modèles de développement et de la formation qui prendront appui sur l'étude des pratiques des personnels de direction.

La présente recherche pose en objet la professionnalisation des personnels de direction dans le contexte spécifique de la formation en situation de travail au sein de l'établissement public local d'enseignement.

La recherche vise à rendre intelligible les processus de professionnalisation (Wittorski, 2005a) ancrés dans le travail à travers la mise en relation des concepts majeurs, de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019), comme cadre d'analyse, et de didactique professionnelle (Pastré, 2011), comme angle de vue de la recherche. Nous nous inscrivons dans une approche multi-référentielle qui convoque, les sciences de l'éducation et de la formation, la psychologie du développement et la sociologie de l'éducation.

Partie 2 - Le champ conceptuel

Notre travail s'inscrit dans la continuité de notre master deuxième année qui posait comme objet de la recherche l'exploration des pratiques professionnelles enseignantes, dans une démarche d'analyse du projet d'école alors que nous exerçons des fonctions de directrice d'école du premier degré ; l'étude de la littérature intégrait les notions et concepts liés à la professionnalité et aux dynamiques identitaires. Le travail de recherche précédemment mené, qui positionnait le projet d'établissement comme espace formatif des équipes pédagogiques et éducatives, avait permis de conclure que la professionnalité des enseignants, qui renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession, n'était dès lors que l'expression d'un processus engagé de professionnalisation dans un contexte de formation. La recherche doctorale menée prend appui sur le cadre conceptuel exploré dans la continuité du travail mené en master deuxième année : la professionnalité et les dynamiques identitaires des acteurs dans le cadre du projet pédagogique et éducatif de l'établissement comme terrain d'étude.

Dans la continuité du travail mené en master et actuellement engagée dans des fonctions de personnel de direction en établissement du second degré, nous nous intéressons au champ du pilotage pédagogique et éducatif et nous ambitionnons la compréhension de la dimension formation des processus de professionnalisation des personnels de direction en situation de travail. Le mouvement de professionnalisation relève de la dimension sociale du métier dans l'institution. Dans une visée d'analyse des activités de pilotage pédagogique et éducatif en tant qu'espace de professionnalisation et de construction des identités professionnelles, nous mobilisons le modèle de professionnalisation de Wittorski (2005a) qui constitue le point de départ de notre réflexion, dans le cadre de la présente recherche, et le modèle majeur de notre étude :

La professionnalisation, « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution d'un système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005a, p. 9).

Le modèle de professionnalisation selon Wittorski (2005a) nous conduit à examiner les concepts de professionnalisation et d'identité, lesquels constituent les deux premiers axes du

matériau conceptuel de la recherche. S'agissant du premier axe, nous présentons les différents niveaux, enjeux et dimensions des voies de professionnalisation (des individus, des groupes professionnels constitués, des organisations) qui s'articulent au développement professionnel. Le deuxième axe examine les concepts d'identité et de dynamiques identitaires envisagés en tant que processus de construction qui concernent les personnels de direction en interaction avec leur environnement professionnel (communauté éducatives, acteurs intervenant en établissement du second degré, situations de pilotage pédagogique et éducatif), en situations de travail que nous centrons sur les situations de pilotage pédagogique et éducatif. La construction de l'identité professionnelle des personnels de direction y est envisagée dans un contexte de déprofessionnalisation et de désinstitutionalisation. Le troisième axe, qui constitue l'angle de vue de la recherche, traite de la didactique professionnelle. Nous y postulons la prégnance d'une dimension réflexive dans les manières d'agir en situations de pilotage des personnels de direction. Nous opérons un choix d'ancrage dans la théorie des apprentissages par la mobilisation de la dimension cognitive de l'activité et notamment du processus de conceptualisation dans l'action que nous envisageons dans l'espace de pilotage pédagogique et éducatif ; le processus de conceptualisation en situations de pilotage par les personnels de direction étant considéré comme lié à la mise en œuvre des politiques pédagogiques et éducatives.

Nous éclairons ici le lecteur sur le cheminement vers une constitution du matériau conceptuel et les choix de rédaction. Afin de définir les fondements de notre sujet de recherche, peu traité dans la littérature, nous avons collecté un grand nombre d'approches qui nous semblaient contributives de notre étude. Tout au long du parcours de recherche, les orientations et les apports des membres du comité de suivi nous ont permis de distinguer et d'affiner nos choix d'appuis théoriques, les questionnements opérés et les différentes dimensions de la thèse. En parallèle du travail scientifique constitué par notre parcours doctoral dans ses composantes conceptuelles, la thèse représente un ancrage personnel, une composante de notre engagement professionnel notamment pour participer à un accès facilité à des outils conceptuels de questionnement pour les acteurs de notre profession. C'est pourquoi l'écrit de thèse intègre une dimension de mutualisation de la littérature à l'attention des personnels d'encadrement en responsabilité de pilotage pédagogique et éducatif en proposant des facilités d'acculturation aux concepts que nous avons ciblés.

1. Professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif : repères exploratoires

L'exploration du concept de professionnalisation est envisagée au sein de l'espace de pilotage pédagogique et éducatif en tant qu'espace social des personnels de direction qui interagissent avec les éléments sociaux en établissement scolaire en leur donnant du sens. Nous opérons en premier point un balisage théorique de l'acception du terme professionnalisation. Après l'examen des orientations données par le courant anglo-saxon, s'agissant de la constitution des professions, nous mobilisons les courants de pensées développés en Europe et notamment en France s'agissant, d'une part, des sens donnés à la professionnalisation et, d'autre part, des processus associés. Nous cherchons à éclairer les liens et articulations entre les mouvements vécus par les personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif (espace micro) et les politiques publiques associées en mobilisant notamment l'apport de Wittorski (2009) relatif aux voies de la professionnalisation et le développement professionnel de l'individu lié.

Considérant l'étude de la professionnalisation des personnels de direction, il s'agit de donner à voir la pratique professionnelle de ces acteurs en situation de pilotage pédagogique. Poser la pratique professionnelle comme objet d'analyse nous demande d'éclairer conceptuellement la notion de pratique en sciences sociales en opérant le choix, lié à l'orientation de notre recherche en didactique professionnelle, de mobiliser le concept de schème, dans un premier temps en sociologie puis en psychologie du développement. Nous envisageons la pratique professionnelle, dans ses dimensions opératoire, pratique, cognitive, comme espace de transformation permettant la production de savoir par le praticien, à partir d'une réflexion sur sa pratique ; ce afin d'explorer la capacité des personnels de direction à poser en extériorité le réel vécu dans le cadre de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif et à le poser en tant qu'objet de cognition.

La recherche prend place dans un contexte de transition caractérisé par des changements au sein de l'institution scolaire qui nécessitent des acteurs de l'éducation la mise en œuvre de stratégies d'adaptation. Dans ce contexte, les personnels de direction doivent apporter une réponse adaptée à des problèmes spécifiques et inédits dans leur quotidien de pilote éducatif et pédagogique. Le processus de professionnalisation intègre le développement des compétences du professionnel en situation de travail. Nous mobilisons le courant francophone relatif à l'étude de la compétence en sciences de l'éducation, selon lequel une

compétence s'exprime dans l'action et peut se définir ainsi en situation, et nous nous appuyons notamment, dans une perspective socio-constructive et interactive, sur la trame conceptuelle de la compétence développée par Jonnaert (2011) afin d'envisager les différents cadres utiles à l'expression de la compétence des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif.

1.1. Le concept de professionnalisation

1.1.1. La professionnalisation, éléments de genèse

Le vocable professionnalisation vient du mot profession dont l'étymologie fait référence au latin *professio*, -onis, de *profiteri*, qui signifie s'engager. Le mot profession revêt notamment trois sens : une activité rémunérée et régulière; un métier qui confère une position sociale ; un ensemble des personnes exerçant un même métier.

Par la suite, le mot profession désigne une déclaration publique, puis qualifie un métier à dominante intellectuelle, tandis qu'un métier fait référence à une activité manuelle.

Le concept de professionnalisation fait l'objet d'une élaboration théorique d'abord en sociologie en s'intéressant à la « fabrication des professions ». Le mouvement de professionnalisation est apparu à la fin du XIX^{ème} siècle, aux Etats-Unis, issu de la volonté d'individus, de faire reconnaître et de constituer des professions dans le contexte de libre marché visant à asseoir une suprématie des groupes professionnels ainsi constitués. La constitution de la profession renvoie alors à une lutte pour le pouvoir économique dans les groupes professionnels visant la régulation des marchés socio-économiques. Les professions sont définies selon trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service.

La théorisation anglo-saxonne du concept de professionnalisation oppose les courants de pensée sociologique fonctionnaliste (Parsons, 1939) et interactionniste (Hugues, 1996).

Les travaux de Parsons (1939) caractérisent le processus par lequel une activité devient une profession libérale. Les professions caractérisées par la dimension libérale sont considérées au service des personnes pour le bien commun, et répondent à plusieurs dimensions : connaissances, l'intérêt général, code éthique, objet d'une rétribution. Les professions se

structurent par la création d'instances professionnelles ; la professionnalisation consiste alors à passer d'une occupation à une profession en créant des instances professionnelles.

Plus tard le courant interactionniste passe d'une approche des professions comme structures (Parsons) à une approche des occupations comme acteurs collectifs. Les travaux d'Hugues (1996) considèrent la construction sociale du travail, mettent en lumière des interconnexions complexes entre les acteurs et avec l'organisation et interrogent les circonstances de transformation d'une occupation en profession par les travailleurs.

Globalement, l'approche interactionniste conçoit la professionnalisation dans le sens de la constitution des professions et considère les dynamiques de trajectoires professionnelles, collectives et leurs interactions de négociation sociale. L'approche interactionniste nous paraît intéressante dans la mesure où elle considère que « l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens [...] La dimension symbolique conditionne le rapport au monde [...] En élaborant la signification de sa conduite l'individu est aussi élaboré par elle [...] L'interactionnisme ne prend pas l'individu comme principe d'analyse, mais raisonne en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes les autres [...] Pour les interactionnistes, les règles ne préexistent pas à l'action, elles sont mises en œuvre par les acteurs à travers leur définition de la situation. Le contexte n'est pas l'élément contraignant et extérieur qui détermine l'action, il est interprété » (Le Breton, 2012, pp. 45-98). Cette conception trouve un écho dans notre étude.

En Europe, l'approche du concept de professionnalisation s'étend aux professions ne relevant pas de professions libérales et s'inscrit dans la lignée du courant interactionniste qui positionne les professionnels au cœur des processus, et notamment avec les travaux de Dubar (1991) et Démazière (2009), sur les groupes professionnels, et les travaux de Maroy (2010), sur l'articulation groupe professionnel-institution ; lesquels ne seront pas développés dans le présent travail centré sur la professionnalisation de l'individu en situation professionnelle.

La professionnalisation apparaît, depuis les années 1980 en France, comme un objectif prégnant des politiques publiques visant, à la fois à répondre au développement de l'emploi, par le développement des compétences des salariés dans le contexte de flexibilité du travail, et à renforcer l'efficacité de l'acte de la formation (Wittorski, 2008).

Hoyle (1980) distingue deux sens relatifs au terme professionnalisation :

- Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel. Cette définition conviendrait au terme de « développement personnel » débouchant sur la professionnalité.

- Dans un second sens, il porte la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités (et non sur les connaissances professionnelles et capacités qu'exige la pratique). La professionnalisation désigne alors ce processus d'amélioration collective du statut social de l'activité. Ce processus, intitulé « professionnalisation statutaire » mènerait au professionnisme. Dans ce sens, il a toujours une dimension collective.

Bourdoncle (2000) confère à la professionnalisation des savoirs du haut niveau au service de la société. Selon l'auteur, dont les recherches portent sur les professions de l'éducation et de la formation, le terme professionnalisation désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent. Quelqu'un qui fait preuve de professionnalisme, c'est quelqu'un qui respecte dans sa pratique les procédures et les normes établies par la profession. Dans ce cas on parlerait de socialisation professionnelle aboutissant au professionnalisme.

En référence à Bourdoncle (2000) la professionnalisation, en tant que processus, fait référence à : 1) l'activité, passant de l'état de métier à celui de profession ; 2) le groupe, engagé dans un processus de professionnalisation et en faveur de celui-ci, qui voit son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ; 3) les savoirs liés qui sont plus spécifiques, rationnels, efficaces, diversifiés et reformulés en termes de compétences ; 4) l'individu qui se professionnalise en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel ; 5) la formation à l'activité par ses programmes rédigés en termes de compétences, sa pédagogie (théorie et mise en observation/situation pratique), ses méthodes spécifiques (simulation, analyse, résolution de cas paratiques) et la mise en lien opérée avec le milieu professionnel

Au regard des éléments énoncés ci-avant, nous distinguons plusieurs dimensions liées à la professionnalisation : l'individu, son groupe professionnel, l'activité professionnalisée/professionnalisante, les savoirs sources/produits, le processus et l'(les)espace(s).

En prenant appui sur les travaux thématiques cités, nous choisissons de retenir, dans le contexte de notre recherche, que l'étude de la professionnalisation des personnels de direction :

- relève d'une dimension sociale du sujet en situation professionnelle, dans un contexte organisationnel ;
- appelle l'étude de l'activité et des savoirs liés ;
- interroge la constitution du groupe professionnel ;
- interroge la professionnalisation en tant que processus ;
- participe à la définition de l'espace de professionnalisation comme espace de construction, développement de compétences et connaissances et de développement de l'identité du professionnel.

1.1.2. Quand la professionnalisation accompagne le développement

Selon Wittorski (2005a), la professionnalisation désigne « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution d'un système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (p. 9). Le concept de professionnalisation est ici lié à la notion de développement.

Wittorski (2009) définit une grille d'analyse des voies de la professionnalisation basée sur une transaction entre approche organisationnelle et approche des sujets qui articule l'espace « micro » (l'individu en situation) et l'espace « macro » (l'organisation par le dispositif proposé ses enjeux).

Les travaux de l'auteur articulent « professionnalisation » et « développement professionnel » (Wittorski, 2009, p. 3) :

- la professionnalisation relève d'une intention organisationnelle de « mise en mouvement » des sujets passant par : la prescription par l'organisation, de certaines compétences (traduisant une conception particulière qu'elle se fait du « bon professionnel ») ; la proposition de dispositifs spécifiques (de travail et/ou de formation) permettant de les développer, le tout constituant une offre de

professionnalisation valant offre/injonction identitaire : Il s'agit ici d'identité « prescrite » ;

- le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation. Il s'agit ici d'identité « agie et vécue » ;

- un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) s'opère alors dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation (ou un tiers « qualifié ») de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée, valant attribution/reconnaissance de place dans l'organisation. Il s'agit ici d'identité « reconnue/ attribuée ».

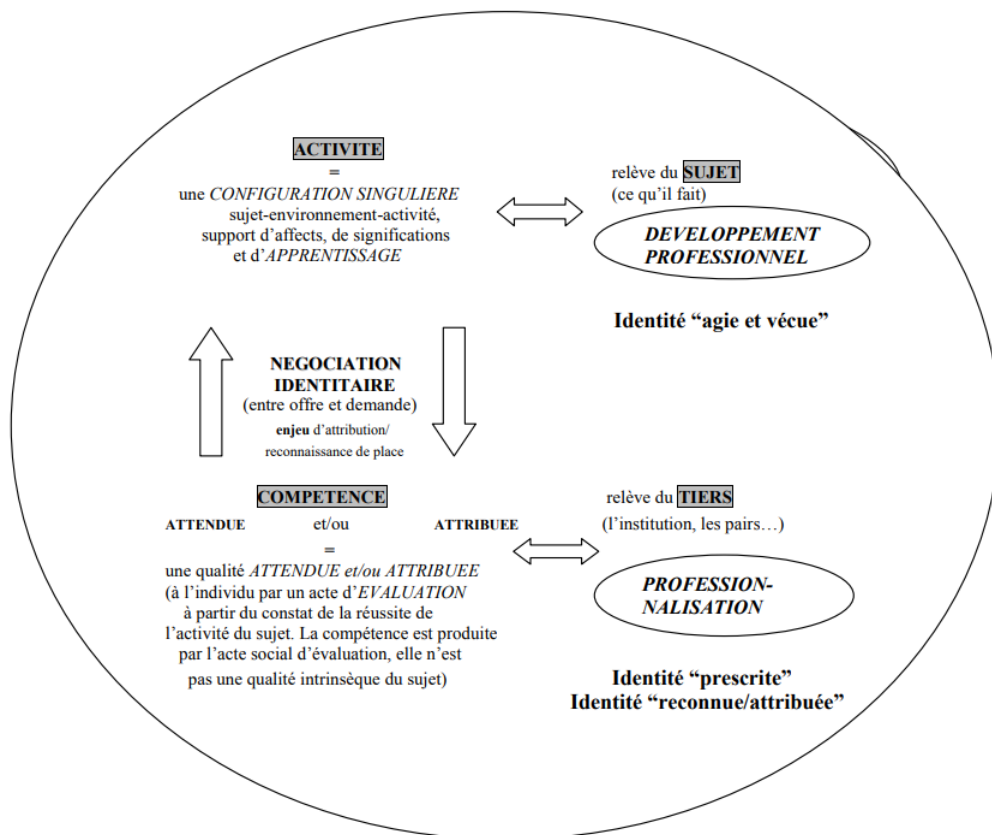


Figure 7 : Articulation « professionnalisation » et « développement professionnel » selon Wittorski (2009, p.4).

Wittorski (2009, p. 5) caractérise le développement professionnel par la construction de l'individu dans une temporalité longue. Il distingue six voies de professionnalisation qui articulent l'offre sociale et le développement du sujet.

- La logique de l'action : les sujets sont en prise avec une situation qui leur est familière mais qui présente un caractère de nouveauté. Ils modifient leurs façons de faire sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement « au fil de l'action » dans le sens de compétence incorporée (Leplat, 1995).
- La logique de la réflexion et de l'action caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits et développent des stratégies de recherche d'informations (conseils, ressources documentaires). L'aller-retour entre les informations, connaissances ou savoirs recueillis et la tentative d'utilisation de ceux-ci pour agir conduit l'individu à construire un processus d'action intellectualisé dans une démarche réflexive.
- La logique de la réflexion sur l'action, les individus analysent de façon rétrospective leur action dans une démarche d'évaluation et/ou de compréhension. La mise en mots principes guidant leur action opérée à cette occasion leur permettant de construire des connaissances sur leur action.
- La logique de la réflexion pour l'action caractérise des moments individuels ou collectifs de définition de nouvelles façons de faire afin d'être plus efficace au travail.
- La logique de traduction culturelle par rapport à l'action correspond à l'intervention d'un tiers (tuteur ou consultant) dans le contexte de la réalisation d'une activité nouvelle ; le tiers assure une double fonction de transmission de savoirs et de mise à distance de l'action.
- La logique de l'intégration assimilation caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires pour acquérir des savoirs.

Voies de la professionnalisation	Logique de l'action 1	Logique de la réflexion et de l'action 2	Logique de la réflexion sur l'action 3	Logique de la réflexion pour l'action 4	Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action 5	Logique de l'intégration assimilation 6
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu.	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre.	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir.	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action.	Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers.	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux.
Exemples de situations de professionnalisation.	Au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son process d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir).	Au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un groupe d'analyse de pratiques, prendre un temps de réflexion sur son action.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau process d'action.	Au travail ou dans la vie courante : intervention d'un tiers pour nous aider à traiter une situation.	Au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard). Ces voies permettent également de « lire » des formes dominantes de formation, de travail et de recherche qui ont structuré et/ou structurent encore fortement les pratiques.

Tableau 1 : Les six voies de professionnalisation (Wittorski, 2009, p. 6).

Dans le contexte institutionnel de management éducatif de l'établissement public local d'enseignement, nous relevons le mouvement de professionnalisation attendu des acteurs de l'éducation par la prescription institutionnelle de dispositifs éducatifs et pédagogiques et des compétences nécessaires à leur mise en œuvre.

Nous postulons la dimension identitaire du sujet comme constitutive de ce mouvement de professionnalisation qui s'articule avec un mouvement de développement professionnel.

Dans le champ de recherche en sciences de l'éducation, le concept de développement professionnel est entendu soit au sens d'évolution professionnelle (carrière), soit au sens de « transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier et al., 1994), ou encore au sens de l'accompagnement dans ses dimensions d'interaction et d'analyse.

Deux dimensions apparaissent : le développement professionnel de l'individu ; les situations professionnalisantes qui concourent à ce développement.

Nous interrogeons, dès lors, la situation de pilotage pédagogique et éducatif comme situation professionnalisante qui concourt au développement professionnel des personnels de direction.

L'analyse du développement professionnel (Jorro & De Ketele, 2013) engage d'une part l'étude du sujet en activité, comment il la structure et comment l'activité le structure en retour, et d'autre part le rôle de l'institution, par les aspects prescriptifs voire injonctifs, dans l'évolution du positionnement du sujet en situation de tension professionnelle.

Nous nous appuyons sur les voies de professionnalisation proposées Wittorski (2009), qui permettent de penser la professionnalisation des individus, des activités et des organisations et d'en analyser les logiques, notamment en dégagant les tendances suivantes:

- La professionnalisation des individus relève de la logique de l'action, de la réflexion et de l'action, de la traduction et de l'assimilation (formation de type magistrale). Elles correspondent aux situations fréquemment rencontrées par les professionnels dans l'exercice de leur travail ou par les sujets en formation.
- La professionnalisation des activités, par la formalisation de référentiels, participe à la réflexion sur l'action ou pour l'action

- La professionnalisation des organisations relève d'une logique de formalisation de connaissances et de process d'action de nature collective/ organisationnelle en savoirs qui caractérisent le métier de l'organisation par la réflexion sur l'action ou pour l'action.

L'étude de la professionnalisation des personnels de direction demande d'interroger le prescrit institutionnel (dispositifs éducatifs) comme offre articulée à la dynamique de développement de ces acteurs ; ce afin de penser à la fois la professionnalisation des personnels de direction, de leur activité de pilotage et la professionnalisation de l'institution de manière connexe.

1.2. La pratique professionnelle

Le terme pratique, du latin *practice* et du grec *praktikê*, désigne l'application, l'exécution, la mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc., par opposition à la théorie (dictionnaire Larousse). La notion de pratique est investie depuis le début des années 1980 par les sciences sociales avec l'analyse des pratiques humaines considérant notamment les capacités, des savoir-faire, des compétences (Hager, 2012). Antonacopoulou (2008) identifie cinq usages relatifs au terme pratique : a) l'action, b) la structure, c) le système d'activités, d) le contexte social, e) la connaissance.

Ces éléments constituent les orientations possibles d'une exploration de la pratique des personnels de direction dans des dimensions particulières. Nous avons notamment caractérisé la structure de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif de personnels de direction, en référence au prescrit institutionnel, et nous avons situé cette pratique dans le contexte social actuel en France (partie 1). Nous envisageons l'activité sociale et professionnelle des personnels de direction comme un objet d'analyse dans une prospective d'émergence des processus à l'œuvre. Les ancrages conceptuels (partie 2) constituent un socle pour envisager la notion d'activité (partie 3), liée à la dimension de la pratique ; nous ambitionnons d'explorer la dimension cognitive émergente de l'activité de pilotage pédagogique et éducatif située dans un contexte socio-éducatif en mouvement. Nous envisageons le champ de pratique de pilotage pédagogique et éducatif comme un espace potentiel de transformation que nous projetons comme espace potentiel d'accompagnement par la formation, et dont la présente

recherche ambitionne d'explorer de potentiels points d'ancrage à l'accompagnement par une formation située d'une pratique professionnelle en re-construction.

1.2.1. La pratique professionnelle, un objet d'analyse

Nous nous référons en premier lieux au champ théorique de la pratique considérée comme un objet social. « La théorie de la pratique en tant que pratique rappelle, contre le matérialisme positiviste, que les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés, et contre l'idéalisme intellectualiste, que le principe de cette construction est le système des dispositions structurées et structurantes qui se constituent dans la pratique et qui est toujours orienté vers des fonctions pratiques » (Bourdieu, 1980, p. 87)

Bourdieu pose la « pratique », parce qu'elle est une « nature » sociale qui enveloppe, en des configurations chaque fois spécifiques et historiques, la raison et les sentiments, la réflexivité et l'affectivité, comme le véritable objet de la connaissance sociologique. Il relie la démonstration du sens pratique à quatre concepts fondamentaux qui font du monde objectif un monde socialement construit, dans lequel opèrent des agents socialement construits : l'habitus, l'hexis, le schème de perception et le schème générateur.

- L'Habitus : système de goûts ou de dispositions acquis commun à un ensemble d'agents qui donne une même signification à l'ensemble de leur pratique. Au delà, c'est aussi un système de définition du monde, reposant sur des catégories à peu près cohérentes et socialement construites. La combinaison de ces catégories rend le monde ainsi socialisé lisible et sensé pour l'agent, qui trouve dans cette cohérence la justification de ses pratiques, qui naturalisées, rentrent dans la logique de l'évidence (" C'est comme ça ").

- L'hexis corporelle : liée à l'habitus, l'hexis corporelle est un ensemble de dispositions pratiques corporelles, manières de se tenir, de parler, de marcher... Ces manières, naturalisées dans la logique de l'habitus, renvoient métaphoriquement à la logique catégorique de l'habitus et deviennent par là des manières durables de sentir et de penser. L'hexis corporelle est dans cette perspective l'habitus fait corps. Autrement dit, ces dispositions corporelles ne sont pas naturelles, mais socialement construites, font sens et tiennent leur logique du contexte social et du système des représentations qui les construisent.

- Le schème de perception : il s'agit d'un module logique de l'habitus qui substitue spontanément, dans la pensée de l'acteur, à un objet réel et neutre un objet socialisé et sensé dans son inscription dans le monde social. Les objets sont alors pensés et perçus comme liés à des catégories sociales, tels que le genre (une chaise, un canapé, un bâton, une vigne...).

- Le schème générateur ou schème moteur : c'est un module logique de l'habitus qui permet à l'agent, lorsqu'il a perçu une situation, de générer un comportement pratique adéquat, correspondant à ce qui est attendu de lui par le contexte social dans lequel il est inscrit. C'est en quelque sorte le sens du jeu, qui permet à l'acteur de savoir intuitivement et immédiatement ce qui doit être fait face à une situation donnée, identifiée et classée par le jeu des schèmes de perceptions.

Ainsi, les pratiques répondent à des exigences essentiellement sociales, exigeantes qui, incorporées dans l'habitus, sont naturalisées et rendues évidentes. C'est dans cette capacité à faire correspondre à une situation particulière une pratique adéquate, sans qu'un calcul préalable et fastidieux soit nécessaire, que réside le sens pratique. « Le sens pratique oriente des « choix » qui pour n'être pas délibérés n'en sont pas moins systématiques, et qui, sans être ordonnés et organisés par rapport à une fin, n'en sont pas moins porteurs d'une sorte de finalité rétrospective » (Bourdieu, 1980, p. 111).

Notre recherche porte sur un objet social que nous situons dans le champ de la professionnalisation et du développement, aussi, il nous semble intéressant de mettre dès à présent en lien l'éclairage du concept de schème en sociologie avec celui de travaux en psychologie du développement ; l'apport de ces derniers travaux sera mobilisé dans une partie ultérieure dans le cadre de notre choix d'ancrage conceptuel relatif à la didactique professionnelle.

Piaget (1966) définit un schème comme « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (p.11).

« Selon Vergnaud, le champ conceptuel relatif à un objet de savoir donné est « l'association de trois ensembles d'éléments : 1) l'ensemble des différents types de situations qui impliquent cet objet de savoir ; 2) l'ensemble des différentes connaissances-en-acte qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser efficacement ces différents types de

situations ; 3) des représentations langagières et symboliques » (Pichat & Riolacci, 2007, p 89).

« Le cadre théorique qui fonde notre analyse est celui des champs conceptuels (Vergnaud, 1990). Un champ conceptuel est un ensemble de situations dont la maîtrise demande un certain système de concepts, de procédures et de représentations symboliques en étroite connexion. La théorie des champs conceptuels repose sur un principe d'élaboration pragmatique des connaissances, il faut considérer l'action du sujet en situation, et l'organisation de sa conduite, le schème.

Issue partiellement de la théorie des champs conceptuels et de la psychologie du travail, la didactique professionnelle de l'enseignant (DP) qui cherche à décrire en vue de comprendre, pour mieux former, l'activité en contexte de l'enseignant, est inscrite dans le paradigme de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Partant du postulat selon lequel toute action comporte une part de création résultant de l'interaction entre le sujet agissant et la situation dans laquelle il se trouve, la DP cherche à modéliser les logiques cognitives mises alors en œuvre par les sujets en fonction des classes de situations, dans les contextes professionnels (comme celui de l'enseignement), en articulant des informations issues de l'observation directe de situations professionnelles, de celles tirées des dispositifs élaborés et de celles venant des discours des sujets eux-mêmes sur leur travail.

L'analyse cherche alors à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures mises en œuvre par les sujets et celle de leur efficacité (efficience, rapidité, répertoire de procédures et de schèmes, adaptabilité). » (Numa-Bocage et al., 2012, p. 208).

Vergnaud (2001, p. 4) donne trois définitions du concept de schème.

- Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle.
- Un schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations.
- Un schème comporte nécessairement quatre composantes : un ou plusieurs buts , avec leur cortège de sous -buts et d'anticipations ; des règles d'action , de prise d'information et de contrôle ; des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) permettant à la fois la prise et le traitement de l'information pertinente ; des possibilités d'inférence.

Selon les travaux en sciences de l'éducation, la pratique est liée à « tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les

hommes. Elle implique donc un dessein, une fin : l'état que prend la réalité à l'issue de la transformation. Elle implique également une origine : l'état du réel auquel s'applique l'action. » (Malglaive 2005, p. 41)

Malglaive (1998) différencie l'action de la pratique et fait correspondre à cette dernière une structure invariante : « l'action n'entraîne pas nécessairement le succès : elle peut aussi conduire à l'échec ... Ainsi, toute action produit deux sortes d'effets sur le réel qu'elle cherche à transformer : des effets voulus et des effets non voulus » (p. 77) ; « La pratique est ordonnée au succès même s'il arrive de connaître l'échec ... Parce qu'elle obéit à la logique du succès, [elle] est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a marché » (p. 74)

Le sens associé au terme pratique renvoie à l'action, à l'expérience et l'habitude.

Selon Beillerot (2003), « la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre » (p. 1). L'auteur envisage la double dimension de la notion de pratique : 1) les règles prescrites et les objectifs, les stratégies, les idéologies assignées ; 2) les éléments liés à la mise en œuvre qui concernent les acteurs, à savoir les gestes, les conduites, les langages. Pour l'auteur, les pratiques, qui renvoient au travail au sens large et à leur dimension sociale, agissent sur les acteurs ; les pratiques ont à voir avec la réalité psychosociale de l'institution concernée.

Les conceptions de la pratique de Bourdieu et Malglaive rejoignent celle Beillerot qui considère la pratique dans une double dimension de mise en œuvre (gestes, conduites, langues) et de règles d'action (technique, morale, idéologie) liées qui intègre la dimension inconsciente du sujet. « Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (Beillerot, 2003, p. 1). Beillerot (2003) définit le champ professionnel comme une activité de transformation qui contribue à la vie productive d'un ensemble social ; le terme professionnel fait alors référence à un métier concerné par une activité de transformation. L'auteur, qui traite des pratiques professionnelles observables, indique que « ce sont les discours et les sujets discourant qui deviennent, à propos des pratiques professionnelles, l'objet même de l'investigation » (Beillerot, 2003, p. 2).

Nous positionnons le discours des personnels de direction relatif à leur pratique de pilotage pédagogique et éducatif comme objet d'investigation de notre étude.

La dimension sociale liée à la pratique nous conduit à considérer le contexte social lié à la pratique professionnelle de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction dans l'étude des dynamiques de construction des connaissances professionnelles relatives à l'exercice de leur activité de pilotage. Les personnels de direction sont inscrits dans l'organisation scolaire en tant que contexte social, l'institution, le groupe professionnel, les groupes professionnels connexes impliqués dans ces mouvements de transformation de la réalité vécue en situation professionnelle et de production, dont l'action de pilotage est à l'origine. Dans ce contexte défini, ce sont les personnels de direction, en tant que sujets discourants, et leur propre discours sur leur pratique, centré sur le pilotage pédagogique et éducatif, qui seront investis. L'étude des pratiques professionnelles des personnels de direction en activité sont projetées suivant leurs dimensions individuelle et collective.

Barbier (1996, pp. 40-41) définit la pratique comme « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » ; il distingue ainsi deux modalités de savoirs, le savoir comme produit de l'acte de recherche (une nouvelle représentation) et le savoir comme produit de l'acte de formation (une nouvelle capacité).

Barbier et Galatanu attribuent à l'action humaine (2000, p. 16) les éléments suivants : 1) l'état est une attribution de traits spécifiques qui résulte d'une opération ponctuelle d'identification d'un objet, physique ou social ; 2) le processus représente le passage d'un état à un autre ; 3) le procès correspond à un processus présentant des invariants ou des régularités ; 4) l'activité humaine renvoie aux processus supposant l'intervention d'un ou de plusieurs sujets humains.

La désignation de l'activité humaine est considérée selon Barbier et Galatanu (2000, pp. 16-17) des points de vue extérieur et intérieur. Du point de vue extérieur : a) la désignation centrée essentiellement sur les processus : la notion d'opération renvoie à la structuration de l'activité par l'observateur. Une opération est une activité qui correspond à une combinaison de facteurs ou d'éléments produisant un type de résultats donnés ; b) les désignations relatives à la fois aux processus et aux sujets humains impliqués, porteuses d'une relation d'inférence : b.1) la notion d'activité désigne l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet, individuel ou collectif en tant que potentiel de transformation de lui-même et de son environnement ; b.2) la notion de pratique désigne de façon précise le lien existant entre un sujet humain et une transformation précise de son environnement.

Du point de vue du sujet humain impliqué dans l'activité : a) la notion de conduite : réfère l'activité d'un sujet à des représentations qui l'accompagnent, l'orientent ; b) la notion d'action : l'ensemble des phénomènes qui constituent une unité significative des activités du sujet .

Les conceptions de la pratique selon Beillerot et Barbier orientent l'analyse respectivement vers l'analyse de pratiques et l'analyse de l'activité.

Selon Barbier (2019) l'activité permet tout à la fois de : percevoir et transformer le monde ; percevoir et transformer l'environnement physique, mental et social d'un individu ou d'un groupe d'individu ; transformer le monde et le(s) sujet(s) transformant le monde . Selon l'auteur, les transformations des activités, des sujets et des environnements sont conjointes.

L'activité humaine est collective, elle correspond à une co-action exercée en commun pour atteindre le même but et implique d'autres sujets et leur organisation (Malglave, 1998).

L'activité sociale et professionnelle des personnels de direction apparaît comme un objet d'analyse dans l'étude des transformations sociales et notamment dans le contexte professionnel de mutations socio-éducatives.

L'analyse de l'activité vise à donner à voir le(s) processus à l'œuvre dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif et les transformations potentielles afférentes s'agissant des personnels de direction et de leur environnement.

1.2.2. La pratique, entendue dans sa dimension complexe, en tant qu'espace potentiel de transformation

Lenoir (2012, p. 231) convoque la définition de Freitag (1986) selon laquelle la notion de pratique désigne « ontologiquement toutes les modalités formelles du rapport d'objectivation, et en particulier les rapports d'objectivation médiatisés symboliquement, en tant que pratique proprement humaine, sociale et historique » (p. 22), ce afin de définir la notion de pratique en tant que processus d'objectivation qui se réalise par une mise en extériorité de l'objet et qui a pour effet l'attribution par le sujet d'une signification subjective.

Le processus de subjectivation est soumis au recours à une médiation qui vise à dépasser la rupture et qui peut être, d'une part un « moyen utilisé dans la manipulation

opératoire, pratique ou cognitive » d'un objet posé en extériorité, et d'autre part, « le rapport médiatisé considéré dans sa réalité objective de l'interaction entre le sujet et l'objet, comme rapport réel » (Lenoir, 1996, p. 69)

Dans ce processus de subjectivation, l'individu est constitué comme sujet engagé dans un rapport social et de structuration de la réalité. « Tout processus cognitif d'objectivation, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base suivantes constitutives du système didactopédagogique : premièrement, le sujet humain est le sujet producteur de la connaissance du réel et est transformé en retour du processus cognitif qu'il initie ; deuxièmement, l'objet de connaissance est un construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré ; troisièmement, le rapport cognitif s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiatisation), constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport » (Lenoir, 1996, p. 229).

Cette approche de la pratique s'oppose à la vision cartésienne de l'activité du sujet et à l'opposition de la théorie et de la pratique selon laquelle, la théorie relèverait du monde objet et serait distinct de l'agir humain et la pratique. Au sens de Lenoir et Vanhulle (2006), la pratique, dans son approche complexe, désigne la totalité des activités humaines ; la théorie étant le produit d'une pratique.

Pour Mosconi (2001) la pratique n'est pas une application de la théorie mais « une production de savoir par le praticien, à partir d'une réflexion sur sa pratique : c'est cette autoréflexion où la théorie a fonction de médiation qui fonde l'autonomie du praticien... Le chercheur ne peut pas faire le rapport entre ses recherches et la pratique – ce que supposerait la notion d'« application » –, c'est le praticien qui peut faire ce rapport » (pp. 16-19).

Dès lors nous souhaitons explorer la capacité des personnels de direction à poser en extériorité le réel vécu dans le cadre de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif et de le poser en tant qu'objet de cognition sur lequel réaliser des opérations de manipulation mentales. Pour ce faire, nous faisons le choix de mobiliser, par la suite dans ce travail, le concept de conceptualisation dans l'action (Pastré, 1999), comme constitutif du cadre conceptuel de la présente étude.

Le lien théorie pratique établi nous permet d'interroger le lien potentiel entre le travail, dont la définition prend sa source théorique dans le référentiel métier, et la pratique comme espace de transformation de la réalité.

Nous nous arrêtons sur le vocable transformer. Le préfixe, du latin trans, au-delà, exprime l'idée de changement, de traversée. Former, emprunté du latin formare, signifie dans son sens premier donner une forme, façonner, instruire, régler, et dans son sens second concevoir quelque chose par l'esprit, former un projet, un vœu. Nous entendons, au regard de ces éléments, la pratique professionnelle comme un espace traversé par des changements opérés par et sur l'esprit, par et sur la réalité en tant qu'objet extériorisé. Dès lors, nous interrogeons l'espace de pilotage pédagogique et éducatif comme un espace de trans-formation à la fois du personnels de direction et de la réalité qu'il pose en extériorité en tant qu'objet d'investigation de son agir professionnel.

1.2.3. Analyser l'activité, la pratique

Le mot analyse comporte une double origine et un double usage. Le terme emprunté à la chimie, décrit la décomposition en éléments de la matière. Par ailleurs, il implique la décomposition en éléments des idées, des notions ou des concepts, et devient une démarche, une méthode de pensée. Analyser impose une opération de division, de fragmentation, de parcellisation. L'analyse implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties. À l'inverse, l'agencement de ces parties permettrait de retrouver l'ensemble. Or, dans la réalité humaine, il est difficile d'admettre que le tout est seulement la somme des parties. L'analyse serait dès lors potentiellement incomplète. Nous convoquons dès lors la notion de complexité, au sens de Morin.

Nous souhaitons éclairer l'analyse de l'activité, en tant qu'objet social, selon une approche sociologique en référence à Quéré (2000), « le sociologue qui s'intéresse à la régularité et à la récurrence des actions sera spontanément porté à les rapporter à des structures stables d'engendrement ou à dégager des invariants. Une telle préoccupation le détournera normalement du caractère singulier de l'action » (p. 148). L'intelligibilité de l'action est soumise à un ordre de sens reconnu dans un enchaînement de gestes singuliers, et implique la subsomption implicite de ces gestes sous une règle, prédéfinie, et dont l'action considérée apparaît comme une application ou une actualisation. Les règles, normes, institutions et attentes sociales d'arrière-plan sont autant de ressources qui permettent au sujet agissant de lire et comprendre son action. La singularité de l'action est appréhendée comme:

a) une propriété de la totalité signifiante constituée par un cours d'action déterminé ; b) une propriété des éléments à partir desquels une telle totalité est opérationnellement composée.

« L'accomplissement effectif des actions, qui est une production locale d'ordre effectuée sur un matériau de singularités, se règle de l'intérieur de lui-même, en fonction de l'intelligence de la situation et des orientations pratiques qui guident l'organisation de cours d'action » (p. 149).

Dans le champs des sciences de l'éducation, Barbier et Galatanu (2000, p. 15) distinguent trois caractéristiques relatives aux outils d'analyse de l'activité : a) pouvoir être utilisés de façon transversale aux champs de pratiques concernés, afin de favoriser dialogues et collaborations , les cognitions et énonciations sont traitées comme des actions sui generis (Nuttin, 1980) ; b) pouvoir permettre la saisie du caractère situé, contingent, singulier des actions ; c) pouvoir enfin être employés dans une démarche d'intelligibilité de ces actions.

En référence à Barbier (2019), « l'analyse de l'activité est une activité qui a pour produit spécifique des énoncés sur les relations qu'établit un sujet entre les différentes composantes qu'il identifie dans ce qu'il considère être son activité » (p. 189). L'auteur en précise les éléments suivants :

- L'analyse produit des énoncés elle suppose notamment une activité mentale de transformation de représentations.
- Les énoncés produits par l'analyse sont des énoncés sur des relations entre plusieurs existants, identifiés comme composantes de l'activité. L'analyse de l'activité produit des savoirs. Les savoirs sont des relations entre ces unités-composantes, repérables dans la transformation de l'activité.
- L'analyse se distingue également de l'évaluation, elles n'ont pas le même statut.
- L'objet de l'analyse de l'activité est soumis à la définition donnée au vocable activité (activité manifeste, l'action sur l'environnement externe...).

Beillerot (2003) décrit l'analyse des pratiques professionnelles comme nécessaire parce qu'elle accompagne profondément la transformation du travail, son organisation et ses activités. L'analyse des situations, inscrite dans des contextes d'éducation et/ou de formation, est projetée comme un espace pour élaborer ses propres pratiques professionnelles (Blanchard-Laville, 2006). « Les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles (Blanchard-Laville, 1996, p. 263).

Selon Perrenoud (1994) l'analyse de pratiques correspond à « une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation. »

Altet (2000) pose pour finalité à la démarche d'analyse des pratiques professionnelles la construction du métier, accompagnée par un (des) formateur(s), instrumentée par des savoirs-outils d'analyse développant un « savoir-analyser », une réflexivité.

De même l'auteure montre que cette démarche peut être professionnalisante dans la mesure où elle se situe dans un modèle de formation à finalité pratique et aide à construire une pratique réfléchie. La démarche devient une occasion de professionnalisation si elle conduit à un changement de représentations et de pratiques et à la mise en place d'un rapport professionnel aux savoirs professionnels.

Nous souhaitons mobiliser la démarche d'analyse de pratiques en formation dans les métiers de l'éducation (enseignement) (Altet, 2000), présentée en annexe 2, à partir des éléments qui la caractérise. L'Analyse de pratiques, par développement d'une attitude de réflexive et une distanciation instrumentée liée, permet d'identifier les compétences en actes, de comprendre le sens de l'action ; elle participe à la construction du métier et de l'identité professionnelle de l'enseignant. L'Analyse de pratiques est menée grâce à des outils conceptuels, savoirs, outils issus de modèles théoriques qui sont utilisés comme référents et qui permettent de lire une pratique ou une situation Ces savoirs-outils qui permettent d'analyser la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Altet, 1996) : 1) instrumentale (formaliser, rationaliser la pratique) ; 2) heuristique (mise en relation des variables de la situation analysée) ; 3) de problématisation (poser, résoudre, construire des problèmes) ; 4) de changement (création de nouvelles représentations des pratiques et situations).

L'apport de ces éléments contribuent à faire émerger chez nous un double positionnement : analyser la pratique de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction visant à donner à voir la construction d'un métier en évolution ; analyser les processus d'analyse de leur pratique par les personnels de direction et le processus d'émergence des savoirs outils lié.

Selon l'auteure (Altet, 2000), l'analyse de pratiques de type compréhensive vise l'intelligibilité de ce qu'elle observe, reconstruit a posteriori le fonctionnement des pratiques et situations à l'aide de modèles d'intelligibilité, de concepts, de référents théoriques, d'outils, de grilles de

lecture. L'analyse compréhensive est une démarche intellectuelle qui comprend alors plusieurs moments :

- Une phase préalable d'observation systématique et méthodique de la situation analysée pour recueillir les données sur une réalité complexe à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer : c'est la phase descriptive à visée objectivante.
- Une seconde phase d'analyse visant la mise en relation des divers éléments repérés dans les actions faites visant à redonner le sens de la situation, à comprendre le sens des actions menées et à des prises de décision.

Processus de déconstruction et reconstruction du sens, la démarche d'analyse compréhensive menée dans l'Analyse de pratiques, est une approche transversale centrée sur les mécanismes sous-jacents aux pratiques et sur leur sens. L'analyse, dans cette phase d'interprétation, est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de comprendre l'action, d'expliquer la pratique. Cette phase est un moment de formation pour la personne qui analyse son action. Il n'y a pas d'analyse possible sans outils conceptuels ; c'est pourquoi, nous définissons l'analyse de pratiques comme une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, un savoir-analyser, une méta-compétence réflexive (Altet, 1996).

C'est dans le contexte du pilotage, en situation de pilotage pédagogique, que nous situons l'analyse des pratiques des personnels de direction condition d'une dynamique développementale. Nous souhaitons explorer le pilotage pédagogique en tant que situation professionnelle favorisant la dimension réflexive du professionnel, inscrit dans un contexte social.

Ainsi, nous faisons le choix d'étudier les pratiques professionnelles de direction dans leurs dimensions individuelle et collective dans une approche qui privilégie le genre professionnel. Le cadre théorique mobilisé inscrit dans les sciences de l'éducation, sciences plurielles, vise l'exploration de la pratique des personnels de direction dans les dimensions qui relèvent de l'institution (projet de l'institution pour le sujet), du sujet-professionnel (personnel de direction chef d'établissement), de la situation professionnelle (pilotage pédagogique et éducatif).

In fine, la présente recherche engage la production d'une connaissance de la pratique des personnels de direction, dans une perspective d'éclairage des structures et invariants liés, et

pour la pratique des personnels d'encadrement au sens large, dans une prospective de conception de dynamiques d'accompagnement du changement.

1.2.4. Professionnalisation, vers un professionnel compétent

Le terme de compétence est présent dans le champ des sciences du travail et le domaine de la formation professionnelle et fait suite à l'évolution des organisations de travail post-tayloriennes. La dimension complexe des organisations de travail nécessite de la part des acteurs/professionnels une adaptabilité dans un contexte de recherche de flexibilité des organisations. Un changement de paradigme s'opère dans les années deux mille passant d'une approche par compétence à un professionnel compétent afin de répondre aux besoins des organisations et aux attentes des professionnels.

S'agissant de la compétence au sein des milieux professionnels, les dimensions suivantes apparaissent (Bosman et al., 2000, p. 202) : 1) originalité : apport d'une réponse adaptée à un problème spécifique et inédit ; 2) efficacité : réalisation des objectifs fixés ; 3) intégration : prise en compte de l'environnement.

Ces dimensions semblent fort à propos concernant les compétences à mettre en œuvre dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif qui a pour objectif la mise en œuvre des politiques publiques visant la réussite de tous les élèves et considérant le public scolaire accueilli, l'identité de l'établissement et le contexte socio-environnemental.

Les psychologues du développement cognitif distinguent d'une part la compétence, qui relève de l'individu, de l'inné, et d'autre part ce qui relève du social, de la performance observable en situation.

Les psychologues et les sociologues du travail associent la notion de compétence avec la notion de performance et introduisent le concept de qualification qui intègre la dimension évaluation ; la compétence étant actualisée en performance.

Tandis que les psychologues lient la compétence au développement cognitif de l'individu, selon les psychologues et les sociologues du travail la compétence est ancrée dans l'action et contextualisée dans des situations.

Le courant francophone relatif à l'étude de la compétence en sciences de l'éducation se distingue par la place accordée à la situation. Une compétence s'exprime dans l'action et peut se définir ainsi en situation. Jonnaert (2009) questionne la distinction entre

une compétence virtuelle (définie « a priori ») et une compétence effective. Ainsi, en sciences de l'éducation, le concept de performance n'est pas utilisé dans la mesure où la compétence est ancrée dans les situations. La compétence est un « savoir en usage » (Malglaive, 1990), désignant une totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences.

« Il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués » (Perrenoud, 1997, p. 29). Un schème est l'organisation invariante de la conduite d'un sujet pour une classe de situations (Vergnaud, 1991) ; les compétences sont sous-tendues par des schèmes.

Nous mobilisons ces apports et postulons que la(les) compétence(s) des personnels de direction sont ancrée(s) dans la situation de pilotage en milieu éducatif. Nous interrogeons les schèmes qui sous-tendent la(les) compétence(s) inhérentes au pilotage pédagogique et éducatif.

Jonnaert (2009) lie les concepts de compétence et de capacité. Le concept de capacité est constitutif de la compétence. Plusieurs capacités coordonnées entre-elles permettent à la compétence de s'exprimer en situation avec l'apport de ressources dans une visée d'apport d'une réponse appropriée à la situation donnée. Jonnaert (2009) clarifie le concept de capacité, présenté en annexe 3, en précisant : 1) ses attributs (structure cognitive stabilisée construite antérieure ; présente une organisation invariante pour une classe de situations ; opératoire au sens d'une action intériorisée ; porte sur un contenu précis et clairement défini ; caractère transversal ; constitutive d'une ou de plusieurs compétences) ; 2) ses fonctions (permet de réaliser une ou plusieurs opérations sur un ou plusieurs éléments d'une situation ; peut fonctionner seule ou être coordonnée à d'autres capacités et à d'autres ressources ; comprend les éléments qui permettent l'évaluation de la réussite de son utilisation en situation). Jonnaert (2009) envisage le concept de compétence, présenté en annexe 3, dans une perspective socio-constructive et interactive ; le sujet épistémique, en activité réflexive, construit ses propres connaissances en interaction avec autrui et en situation, il adapte ses connaissances aux exigences de la situation et aux caractéristiques qu'il décode de l'objet à apprendre. Selon Jonnaert (2011), une compétence se développe en situation et est le résultat d'un traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences, constitué de l'ensemble des ressources, contraintes et obstacles, vécues par les

personnes dans d'autres situations, plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement, et appartenant à la même famille de situation.

Nous nous appuyons sur la trame conceptuelle de la compétence développée par Jonnaert (2011) afin d'envisager les différents cadres utiles à l'expression de la compétence des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif ; les cadres, en interaction les uns avec les autres, sont le support à l'expression et au développement de la compétence des personnels de direction.

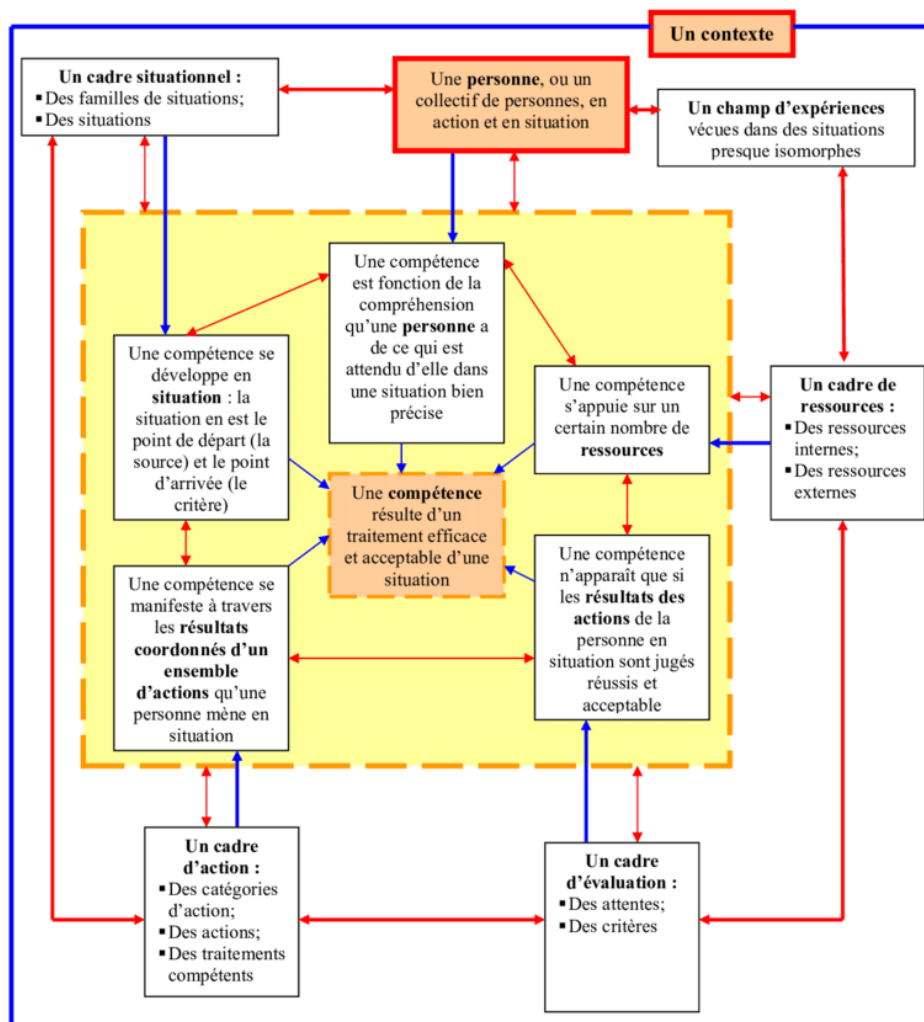


Figure 8 : Trame conceptuelle de la compétence (Jonnaert, 2011, p. 36).

Cinq cadres éclairent et modélisent la notion de compétences, nous les déclinons dans le contexte de notre étude pour les acteurs concernés :

- Un cadre situationnel : pilotage pédagogique et éducatif au sens du management éducatif (ensemble de stratégies et conduite d'action collective, répondant aux orientations de l'institution éducative, au service de la réussite de tous les élèves en utilisant et développant les ressources disponibles).
- Un champ d'expériences vécues antérieurement : le champ d'expérience éducatif. Les personnels de direction sont majoritairement issus du champ éducatif, ayant auparavant exercé des fonctions éducatives, d'enseignement ou d'encadrement.
- Un cadre d'actions : managérial, communicationnel, conduite de projet, conduite du changement.
- Un cadre de ressources : ressources internes à l'acteur, savoirs (acquis en formation initiale et continuée) et connaissances (construites en situation) ; ressources externes (savoirs, conseils, collègues, autres institutions)
- Un cadre d'évaluation : des attentes exprimées par les usagers (élèves, parents, personnels éducatifs et pédagogiques), par le personnel de direction lui-même en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, de son groupe professionnel ; des critères adossés au référentiel métier des personnels de direction, aux objectifs et dispositifs relatifs à la mise en œuvre des politiques éducatives nationales.

Au regard de ces premiers éléments, que signifie être un personnel de direction compétent ? Afin de répondre à ce questionnement nous mobilisons les éléments de définition suivants, liés au concept de compétence : un savoir agir en situation qui mobilise des ressources internes et externes (Le Boterf, 1994, 1997, 1999, 2000) ; un processus dynamique contextualisé (Le Boterf, 2017). Quelle signification donner au savoir agir en situation de pilotage pédagogique et éducatif ? Quelles ressources sont mobilisées par les personnels de direction ? Quelles articulations entre les ressources ? Quel processus ?

Le Boterf, (1994, 1997, 1999, 2000) introduit la notion de savoir agir s'agissant du concept de compétence (Le Boterf, 2017) : la compétence est liée au savoir-faire (opération) et au savoir agir (gestion de situations complexes) ; la compétence est considérée comme un processus inscrit dans un modèle dynamique ; la pratique professionnelle dépasse l'action prescrite ; la combinaison de ressources internes et externes ; la contextualisation des situations professionnelles.

Ces questionnements font apparaître deux dimensions : les compétences et le professionnel compétent. Avoir des compétences ne signifie pas être un personnel compétent en terme de

prise de décision dans une situation professionnelle singulière rencontrée ; singulière au sens où même si la situation peut être reliée à une catégorie de situation connue, elle n'en demeure pas moins unique par la nature de la situation et les caractéristiques de son environnement (objectif à atteindre, ressources propres, acteurs, espace, temps).

Selon Le Boterf (2000), le professionnel compétent agit et interagit de façon pertinente et compétente en situation afin de répondre à une demande sociale croissante de confiance. L'auteur relève la portabilité des compétences individuelles et singulières soumises aux contraintes et caractéristiques de la situation professionnelle en référence aux schèmes opératoires (Vergnaud, 1999). Le professionnel compétent est acteur d'un processus qui participe à la portabilité des compétences afférentes aux situations professionnelles et des schèmes opératoires. Le Boterf qualifie le processus du savoir agir en situation et intègre la dimension éthique et le lien entre l'individuel et le collectif.

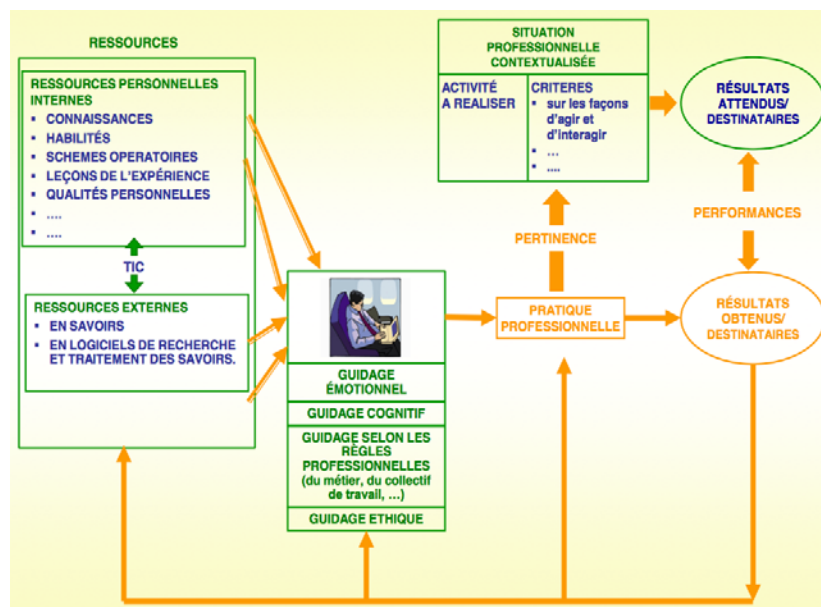


Figure 9 : Agir avec pertinence et compétences en situation (Le Boterf, 2000).

Agir avec pertinence et compétences en situation (Le Boterf, 2000) intègre, dans une approche dynamique (qui dépasse la somme des éléments), les éléments suivants : 1) la situation professionnelle contextualisée avec les critères d'orientation de l'agir ; 2) les résultats visés et obtenus réellement ; 3) l'ensemble des fonctions de guidage (émotionnel ; cognitif ; selon les règles professionnelles ; éthique ; par rétroaction) visant à créer et mobiliser une combinatoire appropriée de ressources ; 4) les ressources internes et externes ;

5) les boucles de rétroaction visant à conforter, ajuster ou modifier tout ou partie du processus.

Parmi les ressources, les ressources de guidage, qui interviennent sur les autres ressources internes et externes, les sélectionnent, les orientent, les activent, Le Boterf distingue le guidage : émotionnel, cognitif, selon les règles professionnelles, éthique et par rétroaction.

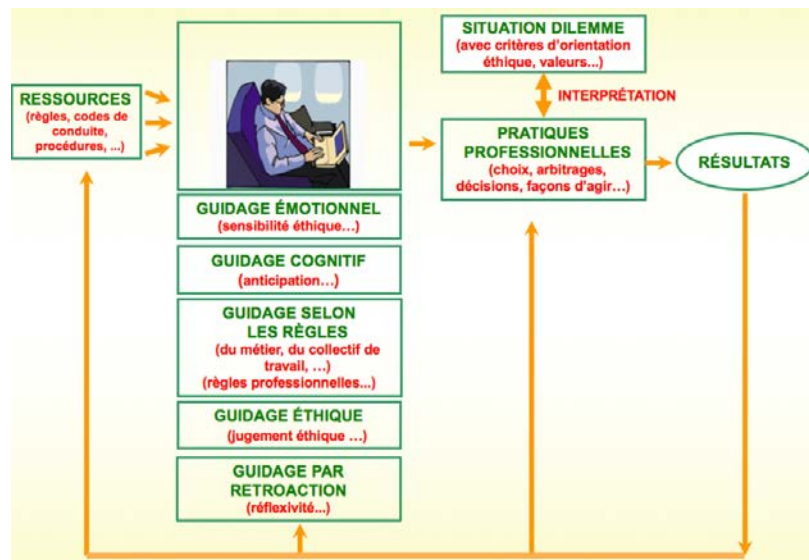


Figure 10 : Savoir agir et interagir avec éthique en situation (Le Boterf, 2000).

Dans le contexte de notre étude nous portons une attention particulière à la dimension éthique du savoir agir que nous posons comme constitutive du savoir agir des personnels de direction. Nous rappelons ici la définition de Ricœur (1991) qui nomme l'éthique en référence à une sagesse pratique dont l'ambition est « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » ; et nous mettons en lien le référentiel de compétences des personnels de direction (2000) représentant de l'institution (représentant de l'Etat) au sein de l'établissement public local d'enseignement,

« Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement : [...] Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance : [...] les comportements [...] des adultes [...] ;

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative :

- Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir : agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ; valoriser, encourager, aider, [...]

- Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir : créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ; écouter, prendre en compte les avis, négocier [...]

- Pour communiquer [...] : valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, développer [...] des comportements des adultes » (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, du 16-11-2000).

Wittorski (1998) situe la notion de compétence à l'intersection de trois champs afférents au parcours de socialisation/biographique de l'individu, à l'expérience personnelle et à la formation. La compétence, finalisée et contextualisée, d'un individu ou d'un collectif, est un processus qui a pour produit fini la performance.

L'auteur détermine cinq catégories de compétences :

- les compétences d'action (techniques, sociales) ;
- les compétences tournées vers l'analyse de l'action ou de la situation ;
- les compétences individuelles (produites et mobilisées) en interaction avec l'environnement ;
- les compétences partagées ;
- Les compétences collectives (co-élaboration).

Wittorski (2005b) place l'action et la compétence au cœur des pratiques de professionnalisation mises en œuvre par les individus. La compétence en tant que réalisation efficace de l'action est au centre des préoccupations de l'individu et les savoirs sont utiles pour agir mieux.

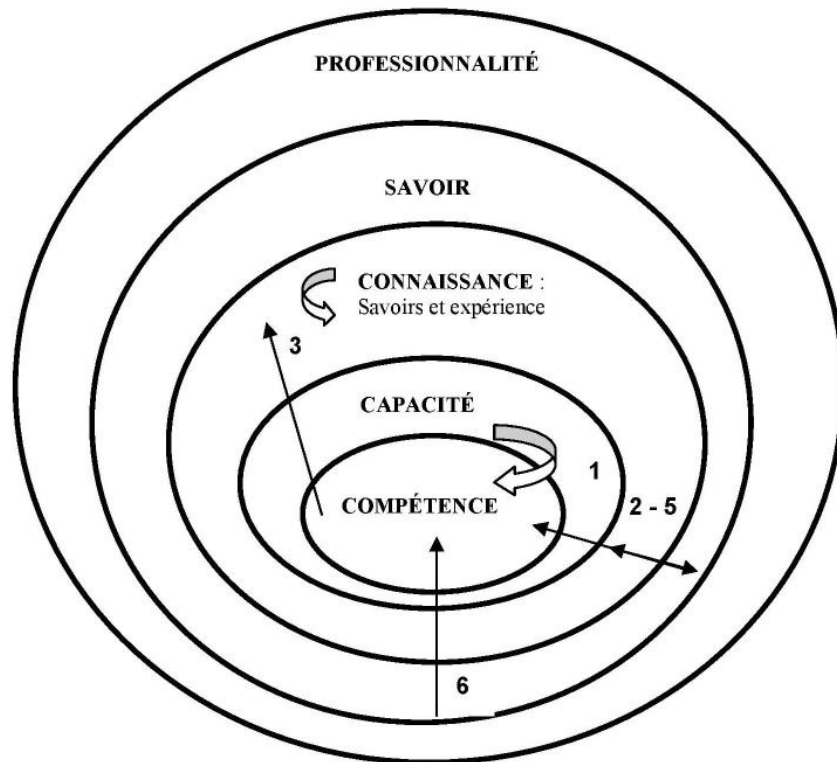


Figure 11 : Les voies de professionnalisation (Wittorski, 2005b).

Déclinons ici les six voies de professionnalisation selon Wittorski (2005b) : 1) la logique de l'action ; 2) la logique de la réflexion et de l'action ; 3) la réflexion sur l'action ; 4) la logique de la réflexion pour l'action ; 5) la traduction culturelle par rapport à l'action ; 6) la logique de l'intégration/assimilation).

Nous relevons la place centrale du concept de compétence et nous interrogeons le savoir agir des personnels de directions en situation de pilotage pédagogique et éducatif, ce dans une visée d'émergence des dynamiques de professionnalisation située ; et en particulier : la capacité des personnels de direction à ajuster leur action à une situation inédite, se documenter pour mobiliser des connaissances et savoirs pour agir, analyser leur action, anticiper les changements d'action ; les potentialités de formation située selon les modalités d'accompagnement et /ou d'auto-formation des personnels de direction. Il apparaît pertinent d'interroger la construction des compétences, et les schèmes qui les sous-tendent, des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif.

En synthèse

Apport majeur

La professionnalisation, « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution d'un système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005a, p. 9).

Repères conceptuels contributifs de notre étude

La professionnalisation relève d'une construction sociale de l'individu, lequel interagit avec les éléments sociaux, et concerne la constitution des professions. Nous retenons deux sens inhérents à la professionnalisation : un processus d'amélioration des capacités et des savoirs dans l'exercice de la profession ; la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités.

Le concept de professionnalisation est articulé à la notion de développement : 1) la professionnalisation relève d'une intention de l'institution ; 2) le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au cours de leur activité et en fonction des situations professionnelles rencontrées et de l'offre sociale associée ; 3) la professionnalisation engage un processus de négociation de nature identitaire.

→ Nous interrogeons la situation de pilotage pédagogique et éducatif comme situation professionnalisante qui concourt au développement professionnel des personnels de direction.

Le mouvement de professionnalisation concerne : 1) la professionnalisation des individus qui relève de la logique de l'action, de la réflexion et de l'action ; 2) la professionnalisation des activités, par la formalisation de référentiels, qui participe à la réflexion sur l'action ou pour l'action ; 3) la professionnalisation des organisations, par la formalisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être d'un métier, qui relève d'une réflexion sur l'action ou pour l'action.

La pratique a une réalité sociale. Selon la théorie de la pratique, les objets de connaissance sont construits. La pratique dans une double dimension de mise en œuvre (gestes, conduites, langues) et de règles d'action (technique, morale, idéologie) liées qui intègre la dimension inconsciente du sujet.

La notion de pratique est considérée en tant que processus d'objectivation qui se réalise par une mise en extériorité de l'objet et qui a pour effet l'attribution par le sujet d'une signification subjective. Le processus de subjectivation est soumis au recours à une médiation qui peut notamment être un moyen utilisé dans la manipulation opératoire, pratique ou cognitive d'un objet posé en extériorité. L'individu est engagé dans un rapport social et de structuration de la réalité ; le praticien produit un savoir à partir d'une réflexion sur sa pratique.

→ Nous considérons l'activité sociale et professionnelle des personnels de direction comme un objet d'analyse. Nous envisageons l'analyse de l'activité afin de donner à voir le(s) processus à l'œuvre dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif et les transformations potentielles afférentes s'agissant des personnels de direction et de leur environnement. Nous souhaitons explorer la capacité des personnels de direction à poser en extériorité le réel vécu dans le cadre de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif. A ce stade de notre réflexion, nous ambitionnons d'analyser : 1) la pratique de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction visant à donner à voir la construction d'un métier en évolution ; 2) les processus d'analyse de leur pratique par les personnels de direction et le processus d'émergence des savoirs-outils lié.

Bosman et al. (2000) définissent les dimensions de la compétence au sein des milieux professionnels : 1) l'originalité par l'apport d'une réponse adaptée à un problème spécifique et inédit ; 2) l'efficacité par la réalisation des objectifs fixés ; 3) l'intégration par la prise en compte de l'environnement.

Jonnaert (2009) envisage le concept de compétence dans une perspective socio-constructive et interactive ; le sujet épistémique, en activité réflexive, construit ses propres connaissances en interaction avec autrui et en situation, il adapte ses connaissances aux exigences de la situation et aux caractéristiques qu'il décode de l'objet à apprendre. Jonnaert (2009). La trame conceptuelle de la compétence (Jonnaert, 2011) articule cinq cadres qui éclairent et modélisent la notion de compétences : un cadre situationnel ; un champ d'expériences vécues antérieurement ; un cadre d'actions ; un cadre de ressources ; un cadre d'évaluation.

Le Boterf (1994, 1997, 1999, 2000) introduit la notion de savoir agir s'agissant du concept de compétence (Le Boterf, 2017) : la compétence est liée au savoir-faire (opération) et au savoir agir (gestion de situations complexes) ; la compétence est considérée comme un processus inscrit dans un modèle dynamique ; la pratique professionnelle dépasse l'action prescrite ; la combinaison de ressources internes et externes ; la contextualisation des situations professionnelles.

Les compétences sont sous-tendues par des schèmes ; un schème est l'organisation invariante de la conduite d'un sujet pour une classe de situations (Vergnaud, 1991).

→ Les personnels de direction doivent apporter une réponse adaptée à des problèmes spécifiques et inédits dans leur quotidien de pilote éducatif et pédagogique. Les compétences relatives au pilotage pédagogique et éducatif s'articulent autour de trois dimensions: 1) la mise en œuvre des politiques publiques ; 2) la réussite de tous les élèves en considérant le public scolaire accueilli ; 3) la prise en considération de l'identité de l'établissement et du contexte socio-environnemental. Nous nous appuyons sur la trame conceptuelle qui éclaire et modélise la notion de compétences développée par Jonnaert (2011) afin d'envisager les différents cadres utiles à l'expression de la compétence des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif : 1) le pilotage pédagogique et éducatif au sens du management éducatif comme cadre situationnel ; 2) le champ d'expérience éducatif comme champ d'expériences vécues ; 3) les ressources internes et externes à l'acteur comme cadre de ressources. Nous mobilisons ces apports et postulons que la(les) compétence(s) des personnels de direction sont ancrée(s) dans la situation de pilotage en milieu éducatif. Considérant ces éléments nous interrogeons les schèmes qui sous-tendent la(les) compétence(s) inhérentes au pilotage pédagogique et éducatif.

2. Dynamique de construction de l'identité professionnelle des personnels de direction à l'épreuve de la transition, le cadre d'analyse

2.1. Les dynamiques identitaires en situation professionnelle

En référence au modèle de professionnalisation de Wittorski (2005a), précédemment cité, nous examinons à présent le concept d'identité que nous envisageons en tant que processus de construction qui concerne les personnels de direction en interaction avec leur environnement professionnel dans le contexte de situations de pilotage pédagogique et éducatif.

Afin d'éclairer les processus de construction identitaire, nous nous appuyons sur les courants de pensées relatifs à la sociologie et la psychologie. Nous posons les balises théoriques du concept d'identité avant de l'amender de la dimension professionnelle par l'éclairage des composantes de l'identité et des catégories de l'identité au travail.

Les composantes identitaires des personnels de direction participent significativement aux processus de professionnalisation dans le contexte de l'étude. Nous considérons le contexte de l'étude qui place l'institution scolaire dans un espace-temps en transition faisant état de mutations institutionnelles (lois, réformes, demandes sociales), et de processus développementaux associés, nécessitant de la part des individus la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et de (re)construction de continuités. C'est pourquoi nous explorons les concepts de stratégies et dynamiques identitaires. Nous considérons les mutations institutionnelles et sociales comme constituant un terrain d'élaboration de stratégies identitaires des acteurs de l'éducation. Dans le contexte de la formation située que nous questionnons, nous mobilisons les dynamiques identitaires comme une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes. Les périodes de transition participent à la construction de nouvelles compétences cognitives et sociales et aux remaniements identitaires dont nous lions l'ensemble au processus de professionnalisation adossé au processus de déprofessionnalisation.

Considérant d'une part les évolutions du monde du travail et une forte demande de reconnaissance corrélée et, d'autre part les compétences et leur reconnaissance associées au processus de construction de l'identité, les effets de la reconnaissance sont envisagés du point de vue des individus et de l'organisation. Eu égard à la dimension formative de l'orientation

de la recherche projetée, nous explorons les liens entre la reconnaissance professionnelle du personnel de direction et la dimension évaluative inscrite au référentiel métier, dans la mesure où l'évaluation peut être envisagée dans une visée de développement professionnel et organisationnel. Dès lors, nous interrogeons les dynamiques d'engagement du personnel de direction que nous relient logiquement à une dimension formation considérant l'orientation de la recherche ancrée dans une visée d'explicitation développementale et formative.

2.1.1. L'identité

Du latin *identitas*, de *idem* « le même », l'identité recouvre cinq sens : la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification⁵.

Dans le champ philosophique, le concept polysémique de l'identité était déjà inscrit dans les réflexions présocratiques (Héraclite et Parménide) aux VI^{ème} et V^{ème} siècle avant J.-C. Suivant les époques et les courants de pensées, l'identité revêt différentes orientations. Selon Platon et Aristote (427 av. JC), l'identité se définit comme l'égalité de deux éléments. Au moyen-âge, le terme fait référence au groupe. Aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle les empiristes (dont Locke) font mention de l'identité personnelle. Le terme identité est alors défini comme le caractère de deux objets de pensée identique. Par la suite, le vocable identité fait référence à toute chose permanente qui reste intacte pour une longue période, puis le mot sera utilisé dans le sens identique, caractère de ce qui est un. Le XIX^{ème} siècle (Wilhelm, Hegel) voit apparaître la dimension sociale du sujet par considération des interactions individuelles et des pratiques sociales objectives et subjectives. Au XIX^{ème} siècle, le courant positiviste (Durkheim) se penchera sur l'identité sociale collective et professionnelle. A partir du XX^{ème} siècle, l'identité se lie au domaine du droit et de l'identification des personnes.

Au XX^{ème} siècle, on distingue des orientations majeures. En Psychologie, l'identité sociale correspond au sentiment d'appartenance de l'individu à un groupe social et les éléments qui vont permettre son identification (date, lieu de naissance, nom, prénom, filiation). Freud met en lumière l'aspect conflictuel de la construction de l'identité (identité pour soi, identité pour autrui). D'après Freud l'identité est une construction caractérisée par des discontinuités et des

⁵ Rey, A. (1998), Dictionnaire Historique de la langue Française. Le Robert, Paris, France, 2^{ème} éd., 1998.

conflits entre différentes instances le moi, le ça et le surmoi. Ces deux conceptions parlent de l'identité comme d'une construction diachronique.

Le philosophe Ricoeur (1990) distingue deux pôles de l'identité :

- l'identité « mêmeté » qui fait référence à l'identité idem (demeurer identique dans les dimensions espace-temps) au « soi-même », le « self » en anglais ;
- l'identité « ipséité », qui renvoie au vécu du sujet doué de conscience et de réflexion, le soi comme sujet réfléchi. L'identité « ipséité », fait référence à la définition de Soi-même et à la distinction de Soi par rapport à l'Autre.

Erikson (1950) met en lumière la dimension sociale du sujet dans le processus de construction identitaire. Selon Erikson (1972) l'identité se résume en un sentiment d'harmonie : l'identité de l'individu est le sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle.

Le courant interactionniste symbolique du champ de l'anthropologie représenté par Goffman (1963), qui considère l'interaction entre les individus qui la composent, ancre le sujet dans sa vie sociale visant à définir plusieurs composantes de l'identité : l'identité sociale, l'identité personnelle ; distinguant l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Les identités individuelles naissent des interactions sociales (Goffman, 1973).

Aux XXème et XXIème siècle, le champ de la psychologie met en lumière la construction de l'identité de l'individu en interaction avec la dimension sociale de la réalité. L'identité relève d'un construit social. Selon Vygotski (1934), l'individu se construit en interaction avec son environnement ; complémentirement, Piaget (1936) privilégie la construction de l'intelligence comme forme d'adaptation à l'environnement du sujet. Bruner (1983), dans une approche constructiviste, intègre les éléments intérieurs (cognitifs) et extérieurs (environnementaux) au sujet dans sa dynamique de construction.

Dans le champ de la sociologie, Berger et Luckmann (1966), la socialisation du sujet, qui contribue à son identité, se définit par l'immersion des individus dans un monde vécu constitué notamment de savoirs. Les savoirs (knowledge) qui constituent le monde social contribuent : à l'émergence des schémas de compréhension du monde objectif ; à objectiver le monde extérieur par le langage et la cognition ; rendre réels les objets ; structurer la connaissance. La socialisation primaire procède de l'incorporation du savoir de base adossé à l'apprentissage primaire du langage et participe à la construction de modèles de conduites

socialement objectivées. La construction de l'identité est la résultante d'un processus continu inscrit dans un contexte et mobilisant des ressources.

La socialisation secondaire correspond à « l'intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés » et à l'« acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Berger & Luckmann, 1966, p. 189). Les savoirs professionnels correspondent à ces savoirs spécialisés et leurs univers symboliques liés.

Le sociologue Dubar (1991) définit l'identité comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p. 61). Selon l'auteur, qui distingue l'identité pour autrui attribuée par les autres et l'identité pour soi définie par l'individu lui-même, la construction de l'identité s'effectue autour de deux processus identitaires :

- le processus identitaire relationnel qui correspond à l'identité pour autrui ;
- le processus identitaire biographique qui correspond à l'identité pour soi.

Les courants constructiviste et constructionniste posent pour objet « le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur » (Guichard & Huteau, 2006, p. 216). Gergen (2001) distingue les constructivistes selon lesquels « le processus de construction du monde est psychologique ; il s'opère « dans la tête », et les constructionnistes selon lesquels « au contraire, ce qui est tenu pour vrai est le résultat de relations sociales » (p. 413).

Le courant constructionniste considère la réalité comme co-construite dans l'expérience avec les autres et par le langage mis en œuvre dans ces expériences (Guichard & Huteau, 2006, p. 218). En référence à Gergen (2001), Dumora et Boy (2008) définissent le constructivisme social et le constructionnisme social par l'importance du langage et des relations dans le processus de construction des structures mentales pour le premier et, pour le second, de l'ensemble des productions humaines sociales telles que les valeurs, les représentations sociales, les traditions, les recherches scientifiques, les idéologies, les pratiques et le self » (Bruner, 1983) (Dumora & Boy, 2008, p. 350). Et de citer les quatre postulats de la théorie du constructionnisme social de Gergen (2001) qui met en exergue la nécessité de la réflexivité : pour le constructionnisme social, « les termes par lesquels nous percevons le monde et le soi

ne sont pas dictés de manière absolue ou nécessaire par ce qui existe » (p. 89) ; «...nos (...) représentations sont issues des relations- les relations sont au centre de tout et produisent la signification en donnant un sens au Soi » (p. 90) ; « par nos diverses manières de décrire, d'expliquer ou de symboliser, nous donnons forme à notre avenir » (p. 91) ; « une réflexion sur nos formes de compréhension est vitale pour notre bien-être futur » (p. 93).

Nous nous inscrivons dans cette nécessaire démarche réflexive, évoquée par le constructionnisme social de Gergen (2001), qui conduit à « l'émancipation, l'enrichissement et la transformation » et à « générer des alternatives » (p. 207), et qui intègre l'identité, dès lors « (...) en situation instable, soumise aux déplacements subtils des mots, des intonations, des gestes » (p. 147).

Par cette approche nous soulignons notre adhésion à l'importance du langage en interaction, dans ses dimensions auto ainsi qu'avec (autrui), et en situation pour ce qui concerne cette étude dans le contexte des missions de pilotage (en tant qu'environnement) des personnels de direction. Au delà de la construction psychologique et des représentations afférentes construites en situation, nous faisons le choix de centrer la recherche sur le sens auto- et co-construit dans l'expérience, envisageant les processus de construction identitaire liés à l'environnement social du personnel de direction dans sa dimension professionnelle.

Nous mettons ici en parallèle les apports des sciences de gestion et « l'auto-éco-ré-organisation caractérise des systèmes capables de se produire eux-mêmes (auto) dans le cadre d'échanges avec leur environnement (éco) tout en se transformant (ré) [...] Il n'y a pas d'auto-organisation possible sans relations éco-organisationnelles qui, fonctionnant ensemble, modifient le système en le réorganisant. Dans ce cadre, le changement ne saurait être un moment particulier du fonctionnement organisationnel, mais un processus de transformation permanente qui peut sans doute être accéléré mais jamais déconnecté du processus global dans lequel il s'inscrit » (Roggero, 2018, p. 151).

2.1.2. L'identité professionnelle

Sainsaulieu (1985) définit l'identité professionnelle en rapport avec les relations de travail. L'identité professionnelle serait « un processus relationnel d'investissement de soi (investissement dans des relations durables qui mettent en question la reconnaissance

réci-proque des partenaires), s'ancrant dans l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir » (p.95).

L'identité professionnelle « recouvre ce champ des rapports humains où le sujet s'efforce d'opérer une synthèse entre les forces internes et les forces externes de son action, entre ce qu'il est pour lui et ce qu'il est pour les autres. S'il y a identité personnelle, c'est qu'il y a reconnaissance par les autres, non obligatoirement accordée, inscrite dans un jeu de forces sociales ». (Sainsaulieu, 1985, p. 319).

Sainsaulieu (1985) distingue quatre types d'identité au travail :

- l'identité fusionnelle est caractéristique de situations fortement contraintes, contrôlées et rationalisées, privant l'individu de toute initiative, de tout pouvoir sur l'exécution de ses tâches, et de toute prise sur son avenir dans l'entreprise ;
- l'identité de retrait apparaît dans le même type de situations chez des travailleurs peu qualifiés. Insatisfaits ou démotivés, ils refusent de s'impliquer dans les relations interpersonnelles ou dans les groupes formels ou informels. C'est une stratégie de désengagement ;
- l'identité de négociation se rapporte à un environnement faisant appel à la qualification professionnelle, aux compétences techniques, à la responsabilité. Ces fonctions sont suffisamment valorisantes pour permettre aux individus la reconnaissance sociale, la négociation avec les pairs et avec la hiérarchie, l'affirmation d'une identité individuelle ;
- l'identité affinitaire apparaît lorsque sont offertes des possibilités de promotion rapide sous forme de mobilité socioprofessionnelle. Le groupe d'appartenance n'a pas ici la même importance que pour le type précédent. Il s'agit plutôt, par le développement de relations affinitaires, de permettre une identification à des groupes de référence de statut social supérieur.

Dubar (1991) traite de la question de l'identité au travail en posant comme postulat que les identités sont produites par l'articulation d'une identité virtuelle attribuée par autrui et d'une identité réelle pour soi construite à travers la trajectoire antérieure.

Dubar (1991) emploie le terme d'identité professionnelle et en distingue quatre types :

- l'identité d'exclusion : dépendance entre le chef et le travail instrumental entraînant un désinvestissement du professionnel ;
- l'identité bloquée : individu diplômé ne se sentant pas reconnu et en désaccord avec la hiérarchie ;
- l'identité de négociation individualisée : compétences du professionnel reconnue dans un modèle d'évolution par l'entreprise. Le professionnel est investi ;
- l'identité affinitaire : groupes de professionnels diplômés mais en désaccord avec les conditions de travail ; constitution de réseaux visant à des stratégies professionnelles.

Il ajoute la dimension diachronique des identités au travail qui évolue au cours du parcours de vie d'un individu dans le cadre de transactions identitaires.

Francfort et al., (1995) définissent par la suite deux types supplémentaires d'identité professionnelle :

- l'identité professionnelle « de service public » qui caractérisant les personnes attachées à rendre un service (social, commercial, pédagogique...) ;
- l'identité « entrepreneuriale » qui caractérisant les personnes qui s'impliquent dans l'organisation du collectif de travail.

Dubar (1991) présente une conception transactionnelle de la construction de l'identité. Il existe, selon l'auteur, une double transaction dans la construction de l'identité : biographique et relationnelle. Selon l'axe biographique (Dubar, 1991) l'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même, l'individu négocie avec lui-même les différents aspects de son identité. L'identité constitue la formulation d'une histoire socialement construite, l'interprétation subjective d'un parcours, d'expériences passées et présentes. L'identité se construit et est le fruit du savoir de l'expérience acquis avec et par autrui. « Produit des socialisations successives » (Dubar, 1991), l'identité se conçoit aussi de manière active selon des projets futurs, des projections de soi vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées. Sous cet angle, Strauss fait correspondre l'identité à « une négociation avec soi même » (Strauss, 1992b) qui aboutit à la manière dont l'acteur s'identifie lui même selon le moment dans lequel il se trouve au cours de son cycle de vie.

Selon l'axe relationnel (Dubar, 1991), l'identité de l'acteur se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur. L'acteur s'efforce de trouver un équilibre entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui.

L'identité s'établit selon des rapports réciproques d'identifications, de différenciations ou d'oppositions avec d'autres identités. Cette construction se forge par l'appropriation, la revendication ou le rejet d'attributs sociaux qui sont des actes de prescriptions, d'assignations et de classement produits par le jeu d'interactions avec autrui⁶. La définition que l'acteur se fait de lui-même résulte d'une négociation permanente avec autrui. Elle est une réaction aux identifications produites par les autres. On peut parler d'identité de soi et d'identité pour autrui.

Nous relevons la dimension transactionnelle de l'identité et nous établissons à présent, et au regard des éléments de littérature mobilisés, la place et le lien entre les constructions identitaires et le processus de professionnalisation.

Nous mobilisons prioritairement la conception de l'identité selon Dubar (1991) qui intègre la construction dynamique projetée (devenir identitaire) du sujet et la négociation, dans son espace professionnel, des modalités et de la reconnaissance de ses compétences. Ainsi, nous pouvons faire la relation avec la professionnalisation qui relève d'une rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire d'un groupe social. Il s'agit des stratégies et rhétoriques déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités.

Selon Tardif et Lessard (2000, p. 99) la rhétorique est une des dimensions essentielles de la professionnalisation s'agissant des acteurs de l'enseignement en tant que groupe professionnel en recherche de maintien et de contrôle de leur pratique, dans une volonté d'autonomie et de reconnaissance. Cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective. La reconnaissance des compétences et des savoirs produits contribue à la professionnalisation par et dans l'élaboration identitaire. Les stratégies identitaires participent de la rhétorique et dynamique de professionnalisation ; elles en sont constitutives.

Il s'agit à présent d'éclairer les concepts de stratégies et de dynamiques identitaires.

⁶ Goffman démontre comment l'identité d'un individu peut-être construite selon des identités attribuées sur la base de signes extérieurs qui prennent la forme de stigmates (Goffman, 1963).

2.1.3. Stratégies et dynamiques identitaires des personnels de direction

Blin (1997) attribue deux pôles à l'identité : le pôle individuel, l'individu se définit pour se reconnaître, et le pôle social, l'individu se conforme aux attentes de l'autre et s'adapte au contexte de son environnement. L'auteur définit l'identité professionnelle comme « un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (p. 187). Selon Blin (1997), « les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identités nouvelles dans le travail, les responsabilités, la négociation. Ainsi, pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent » (Blin, 1997, p. 183). Nous relevons le caractère dynamique des relations constitutives du travail à travers les activités et le jeu des acteurs multiples et complexes.

Dubar (1991) souligne l'importance des projets professionnels : « une identité « professionnelle » de base [...] constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation » (p. 121).

Nous relevons ici le jeu qui s'opère entre les acteurs et les groupes à l'occasion du processus de construction de l'identité au travail des professionnels. Le professionnel opère, selon la dimension des stratégies d'acteurs (individuel, groupe), une projection de sa trajectoire professionnelle dans des contextes de travail qui jouent un rôle important sur la constitution de cette identité particulière.

Taboada-Leonetti (1990) aborde la question de la construction identitaire sous l'angle des stratégies identitaires définies comme « des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (Lipiansky et al., 1990, p. 24). « Les stratégies apparaissent comme « le résultat de l'élaboration

individuelle et collective des acteurs, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et expriment et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci. » (Taboada-Léonetti, 1990, p. 49).

La notion de stratégies identitaires intègre l'identité comme le résultat d'une interaction et considère que les acteurs se définissent par eux-mêmes. Elle suppose en sus que la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses à des prescrits identitaires, mais qu'il relève d'un choix des acteurs quant aux stratégies adoptées. « La notion de stratégie se situe à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique; elle permet de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs « font avec » les déterminants sociaux, et en fonction de quels paramètres familiaux ou psychologiques. La diversité relative des comportements, en réponse à des situations sociales similaires, met en évidence le caractère interactionnel et complexe du processus » (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1994, pp. 184-185).

Nous relevons l'accent mis d'une part sur l'aspect interactionniste situé des stratégies identitaires et d'autre part la place centrale des individus sur les choix opérés ; et nous interrogeons les stratégies identitaires des personnels de direction situées dans le contexte socio-professionnel et la place de leur choix dans ce processus.

Selon Kaddouri (2005) l'identité n'est pas figée mais elle est en perpétuel remaniement, déconstruction-reconstruction. L'identité est inscrite dans un processus dynamique. Kaddouri (2005) définit les stratégies identitaires comme « l'ensemble des actes et des discours qu'une personne donnée pose dans l'objectif de réduire l'écart entre les différentes composantes de son identité » (p.40).

Les stratégies identitaires sont des « voies de dépassement » de tensions intersubjectives (structurelles, conjoncturelles, latentes) générées par les situations d'interactions sociales. Si l'on attache à la dynamique de groupe sur les implications mutuelles entre le sentiment subjectif d'identité et la communication, l'identité subjective ne résulte pas seulement des interactions présentes et s'ancre dans les expériences passées (et notamment celles de l'enfance) et dans tout un contexte socio-culturel » (Lipiansky, 1990).

« Cela pose la question des tensions intersubjectives, entre deux subjectivités, deux intentionnalités qui se rencontrent à un moment donné dans une situation d'interaction sociale donnée » (Kaddouri, 2005, p.40).

Kaddouri (2019) caractérise deux types de tensions qui apparaissent entre certaines composantes de l'identité en fonction des enjeux qui concernent le sujet : les tensions intra-subjectives, internes à l'individu, qui apparaissent dans le rapport à soi-même ; les tensions inter-subjectives qui apparaissent dans le rapport à autrui. Les tensions intra-subjectives génèrent l'incohérence et l'incompatibilité au sein de la dimension temporelle de l'identité (entre les identités héritées, acquises et visées). Les tensions inter-subjectives apparaissent entre un sujet et ses autrui significatifs en cas de non adéquation entre les objectifs et les enjeux respectifs notamment si le sujet ne dispose pas de ressources suffisantes pour supporter les effets de l'incompatibilité (le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui deviennent incompatibles et entrent en tension).

Pour faire face aux tensions identitaires, l'individu met en place des stratégies identitaires de deux types (Kaddouri, 2005) :

- stratégie discursive : atténuer la portée d'une tension identitaire par le discours ;
- stratégie en actes, comportementale : inscription dans un dispositif de professionnalisation (acte identitaire car il est en lien avec le projet visé).

Trois axes de l'identité de l'individu sont définis et concernés par les stratégies identitaires :

- L'axe temporel : la dimension intra subjective renvoie à une identité héritée, actuelle et future ; des tensions peuvent apparaître entre l'identité héritée et celle visée.
- L'axe spatial : l'individu évolue dans différents espaces et exprime des aspects de son identité en fonction des caractères de ces espaces (professionnel, familial...) ; la dimension intra subjective de l'acteur est concernée et les facettes identitaires de l'individu peuvent entrer en tension.
- L'axe relationnel : il renvoie à la relation à soi et à autrui. Le projet de « soi sur soi » peut être en tension avec le projet « d'autrui sur soi » et laisser exprimer une « intersubjectivité conflictuelle ». (Kaddouri, 2005)

Questionner les constructions identitaires des personnels de direction dans le contexte de l'exercice de leur mission appelle, au regard de la littérature, l'exploration des

stratégies identitaires déployées en contexte et situations professionnels. Au-delà du contexte prescrit, le pilotage pédagogique représente une situation professionnelle à observer et analyser dans sa réalité intrinsèque en terme d'espace-temps, en tant qu'espace de socialisation, au sein desquels le personnel de direction construit, en situation (de pilotage pédagogique), dans ses dimensions auto- et avec-, ses propres stratégies identitaires, fruit du savoir de l'expérience acquis avec et par autrui ; ici l'institution et les usagers collaborateurs du personnel de direction. Nous centrons notre regard sur l'individu afin d'appréhender les phénomènes identitaires exprimés dans le discours des personnels de direction et situés dans l'espace temps professionnel caractérisé par la multiplicité et la complexité des relations aux autres acteurs.

Les régulations et résolution des tensions identitaires donnent sens à l'existence et servent de principe organisateur aux stratégies et d'orientation à la dynamique identitaire. Kaddouri (2006) définit les dynamiques identitaires comme « une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi » (p. 129).

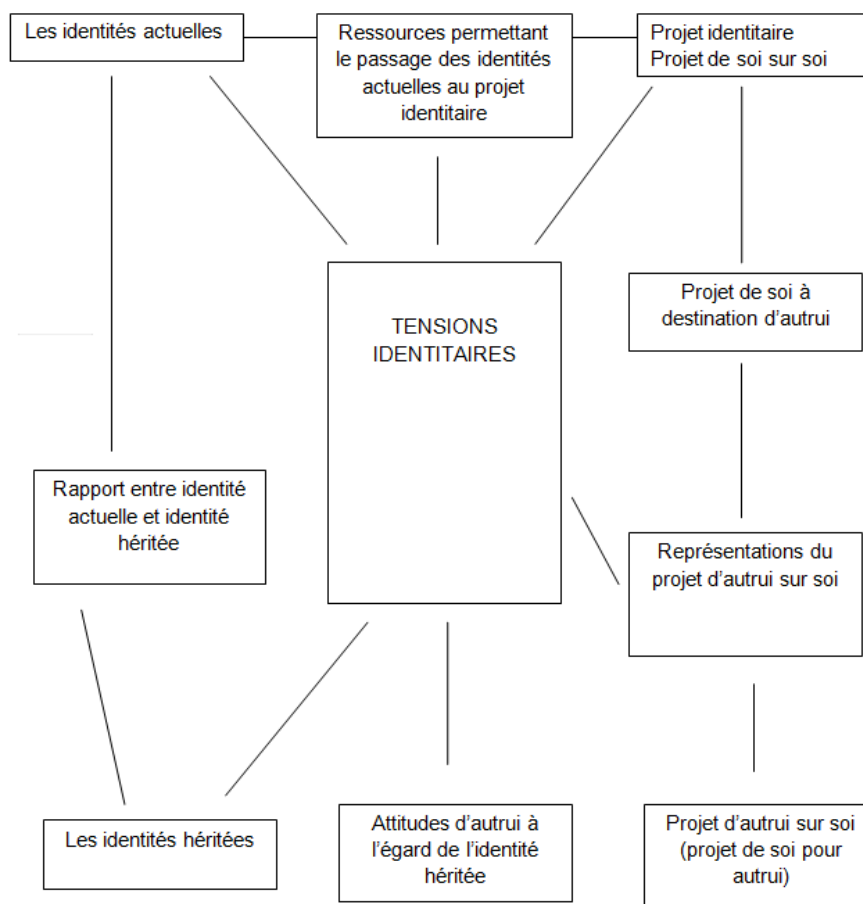


Figure 12 : Les différentes composantes de la dynamique identitaire
(Kaddouri, In Barbier et al., 2006).

Au regard de ces éléments de littérature, il s'agit de considérer le vécu subjectif des identités héritées, acquises et projetées des personnels de direction, et de questionner l'interaction en tension de ces identités avec l'institution en tant qu'autrui significatif.

Kaddouri (1999) aborde la question de la construction identitaire dans le contexte de formation sous l'angle des dynamiques identitaires ; il en distingue trois types, exprimés par des enseignants dans le contexte d'innovations institutionnalisées :

- les dynamiques de transformation identitaires visant la réduction d'écart entre identité vécue et identité visée allant jusqu'à l'acquisition d'une nouvelle identité et l'abandon de l'actuelle vécue de façon insatisfaisante.
- les dynamiques d'entretien identitaire visant à empêcher tout écart entre identité actuelle et identité visée (concordantes) en utilisant les ressources cognitives, affectives et matérielles et l'autonomie de mobilisation du sujet.

- les dynamiques de préservation identitaire visant le maintien d'écart entre identité acquise et identité assignée dans un contexte de carence de ressources cognitives, affectives et matérielles et en situation de dépendance à autrui significatif qui peut remettre en cause l'identité acquise.

Kaddouri (2006) complète la typologie des dynamiques identitaires :

- Les dynamiques de continuité identitaire : concordance entre leur identité actuelle et la représentation de leur identité visée.

- Les dynamiques de gestation identitaire : contours de l'identité du sujet non encore stabilisés. Tension identitaire latente qui s'effectue dans une période de remaniement et de recomposition des différentes dimensions de l'identité, et qui engendrera une reconfiguration identitaire se manifestant par un nouveau projet de soi : le projet de confirmation de soi ; le projet de reconstruction de soi ; le projet de redéfinition de soi.

- Les dynamiques de destructivité identitaire : visée d'un autrui significatif ou résultant d'une intériorisation d'événements destructeurs.

- Les dynamiques d'anéantissement identitaire : sujets ayant pour caractéristiques communes de vivre de façon dramatique et déstructurante leur soi.

Dans le contexte de la formation, Kaddouri (2019) pose les dynamiques identitaires comme une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes.

Les « projets managériaux et organisationnels visent l'implication subjective des salariés car celle-ci est jugée nécessaire dans les nouvelles configurations des facteurs de production (capital/travail). Ces projets témoignent de la prise de conscience des managers de la fonction économique de l'identité » (Kaddouri 2003, p. 13).

Considérant le contexte de notre recherche, qui donne à voir le projet managérial de l'institution scolaire visant une mise en œuvre efficace et efficiente des réformes à travers l'efficacité des projets de conduite du changement, et notre choix de projection de la recherche dans un contexte formatif et développemental des situations expérientielles de travail en établissement scolaire du second degré, nous explorons la professionnalisation des personnels de direction à l'aune des stratégies et dynamiques identitaires en situation de travail. Il s'agit d'explorer les mouvements et évolutions identitaires professionnelles des personnels de direction, inclus et résultant des situations de travail pédagogiques et éducatives que nous questionnons comme formatives et développementales, à la lumière du cadre d'analyse des dynamiques identitaires fourni par Kaddouri (1999, 2006).

2.1.4. La question de la reconnaissance dans la construction de l'identité professionnelle

Les évolutions actuelles du monde du travail s'accompagnent d'une forte demande de reconnaissance, composante importante, dans sa dimension symbolique, de l'implication et de l'identité des professionnels (Dejours, 2002).

La notion de reconnaissance, liée à la notion de transaction, implique la prise en compte à la fois du contexte au sein duquel a lieu cette transaction, et de la reconnaissance institutionnelle. La mobilisation d'un individu s'opère dans un espace où l'individu peut apporter une contribution personnelle et où il peut recevoir la reconnaissance au travail en tant que rétribution symbolique (Dubar, 1991).

Les compétences et leur reconnaissance procèdent du processus de construction d'identité, « la transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou la non reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées » (Dubar, 1991, p.121).

Les effets de la reconnaissance sont à envisager du point de vue des individus d'une part et de l'organisation d'autre part.

La transaction entre les individus porteurs de désir d'identification et de reconnaissance et l'institution offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissances peut être conflictuelle (Dubar, 1991).

Différents effets de la reconnaissance pour l'individu sont recensés dans la littérature :

- vecteur de l'identité (Dejours 2007),
- source de motivation et de satisfaction (Bourcier & Palobart, 1997),
- constituante du sens du travail (Morin, 1995),
- source de mobilisation et d'engagement organisationnels (Tremblay et al., 2000),
- levier de développement des personnes,
- ciment et facteur dynamique dans les relations professionnelles,
- élément favorable à l'apprentissage en milieu de travail (Lippit, 1997)

La reconnaissance des individus au travail :

- influence positivement la productivité et la performance des organisations (Applebaum & Kamal, 2000) ;

- augmente le rendement ainsi que le sens au travail (Jenkins et al., 1998; Stajkovic & Luthans, 1997) ;

Au regard des ces éléments, et eu égard à la dimension formative de l'orientation de la recherche projetée, nous relient la situation de reconnaissance professionnelle du personnel de direction à la dimension évaluative de l'espace travail dans l'éducation nationale, dans la mesure où l'évaluation peut être envisagée dans une visée de développement professionnel et organisationnel (Jorro, 2007 ; Paquay et al., 2010). Notre approche dépasse le positionnement épistémologique qui inscrit l'évaluation dans un paradigme de gestion (Jorro, 2009) considérant que la « formation en tant que processus d'accompagnement est occultée par le paradigme de la gestion » (Jorro, 2015, p. 44).

Le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction (Décret n°2001-1174 du 11 novembre 2001) prévoit, eu égard à la définition des « conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement collectif plus efficace des établissements »:

« de reconnaître le rôle et la place des chefs d'établissement et de leurs adjoints, et les accompagner au plus près de leur action »,

d'« accompagner cette nouvelle approche des responsabilités des personnels de direction [...] »,

un « dispositif d'évaluation des personnels de direction ».

Selon Dejours (2007), « la reconnaissance porte non pas sur l'être, mais sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que la reconnaissance, portant sur le faire, lorsqu'elle a été obtenue, peut être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même » (pp. 66-67). Il s'agit de distinguer la reconnaissance du travail réalisé et la reconnaissance du professionnel qui a réalisé ce travail dans le sens de la reconnaissance de la valeur de l'engagement du professionnel dans son activité.

Jorro (2009) définit la reconnaissance professionnelle comme un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation dans le sens d'une légitimation de l'acteur à l'origine de l'activité. La reconnaissance professionnelle suppose la reconnaissance de la valeur de l'engagement consenti par le professionnel dans sa participation à l'activité de travail et à son organisation. L'évaluation accompagnée de la reconnaissance de l'évaluateur favorise la prise en considération de l'acteur, lequel consolide alors sa place dans l'espace social.

(Jorro, 2007, 2009) distingue :

- la reconnaissance du genre professionnel, qui intéresse l'activité de travail dans son mode opératoire, vise à donner à voir l'usage des codes et référentiels intégrés dans

l'activité professionnelle. La reconnaissance du genre professionnel relève de la conformité et du groupe professionnel d'appartenance ;

- la reconnaissance du style professionnel, qui intéresse l'activité de travail dans son mode opératoire, vise à identifier l'adaptation réalisée par le professionnel pour agir efficacement en situation. La reconnaissance du style professionnel relève de la créativité dans sa dimension individuelle de l'acteur en situation ;

- la reconnaissance de l'éthos professionnel, qui relève de l'appréciation de l'agir professionnel après sa mise en œuvre, donne à voir la dimension réflexive portée par le professionnel sur son activité dans sa dimension axiologique.

Notre approche se veut ancrée dans l'examen des situations de travail comme autant de règles socialisatrices créées par l'intériorisation de ces situations (Sainsaulieu, 1985, puis Reynaud, 1989). La construction des identités professionnelles et personnelles (par intériorisation de l'identité professionnelle) de l'individu découle des règles socialisatrices par la relation de médiation contexte-acteur-institution.

Selon Jorro (2015), le concept de reconnaissance professionnelle permet de saisir le positionnement du sujet dans ses processus de transformation dans les environnements de formation et de travail. Les interrelations « contextes-acteurs-institutions/organisations » participent au développement professionnel de l'acteur à la condition que la formation opère une traduction-appropriation des changements de cadres. La certification entre ainsi dans le processus de développement professionnel. La capacité d'un individu à mobiliser les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier participe à l'émergence de la professionnalité et est constitutive du développement professionnel (Jorro 2011).

Dans le champ de la professionnalisation, les liens environnements-sujets-activités sont interrogés et mettent en évidence les interactions entre activité, développement professionnel, professionnalisation, négociation identitaire et compétence en vue de la reconnaissance professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013).

Soulignons le rôle de la reconnaissance professionnelle dans :

- le sentiment de compétence et de l'identité professionnelle (Jorro & Pana-Martin, 2012) ;

- les liens d'appartenance à une communauté professionnelle qui induisent des processus d'engagement ou d'apprentissage (Bourgeois & Durand, 2012).

Jobert (2011) souligne, suivant une approche anthropologique, la place centrale du travail - des interactions sociales afférentes - de par son double statut : « action productive sur le monde extérieur et action constructive sur notre psychique » (p. 370). Le retour de l'environnement social sur l'action du sujet participe de la « dynamique de la reconnaissance » (Déjours et al., 2015) de ce dernier.

Il s'agit d'interroger le rapport entretenu par l'institution et le personnel de direction dans ces deux dimensions. Quelle reconnaissance du personnel de direction dans le processus d'évaluation par (reconnaissance institutionnelle) et au sein (reconnaissance par les différents groupes constitutifs et évoluant au sein de l'institution) de l'Institution ? Quel sentiment de valorisation et quelle construction identitaire du personnel de direction induit par le processus d'évaluation professionnelle ?

2.1.5. Professionnalisation et rapport à la formation : l'engagement du sujet

Selon Ardouin (2003), l'identité professionnelle intègre et advient de la combinaison des dimensions individuelles, collectives et environnementales du travail, l'identité professionnelle s'insère dans une trajectoire dynamique évolutive. De la formation, en tant qu'environnement professionnel, dépend le développement de compétences et le processus de professionnalisation. Cette recherche, ancrée dans une visée d'explicitation développementale et formative, interroge les dynamiques de comportement du personnel de direction et notamment les facteurs du rapport du personnel de direction à la formation en situation de travail. Différents courants de recherche définissent les processus en cours dans le rapport à la formation des individus ; et notamment les processus d'implication, de motivation, d'engagement et d'efficacité.

Demery-Lebrun (2007) définit l'implication professionnelle comme l'état psychologique associant un individu à sa profession ou à son métier. Et Mowday, Porter et Steers (1979) définissaient l'implication organisationnelle comme la force plus ou moins grande d'identification et d'implication (involvement) des individus dans une organisation particulière.

Les modèles des représentations professionnelles et de l'implication professionnelle sont indissociables dès leur origine de leur instrumentation multidimensionnelle (factorielle) (Ratinaud & Dejean, 2009).

Mias (1998) définit l'implication professionnelle comme « la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel en fonction de l'activation de trois dimensions :

- le sens et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés ;
- les repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider ;
- le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés. »

« [...] cette modélisation permet de dépasser une vision de l'implication en tant qu'état [...] L'implication, en tant que produit, peut être lue comme le rapport d'un sujet à son environnement qui peut être abordé, car il y est opérant, dans le rapport du sujet à un objet (les représentations seraient alors une composante contribuant à l'expression de l'implication). [...] lue en tant que processus dynamique « d'objectivation-subjectivation » d'une complexité qui construit le sujet et qu'il contribue à construire. Expliquer son implication passe alors par l'explicitation (la mise à plat) de cette subjectivité dans une relation intersubjective à l'autre. L'implication professionnelle permettrait de décrire, au-delà d'une professionnalité à un temps T, un processus de professionnalisation continu en situation professionnelle. Elle permet aussi d'entrevoir la possibilité de penser la formation professionnelle comme un espace temps permettant ce travail d'explicitation/implicitation » (Mias, 2010, p. 6).

La lecture de l'implication du personnel de direction permettrait dès lors de comprendre le rapport qu'il entretient à son environnement de travail et ainsi d'envisager un processus de professionnalisation continu en situation de travail (pilotage pédagogique) en pensant cet espace comme un espace-temps de formation professionnelle facilitant le travail d'explicitation/implicitation.

Selon Fenouillet (2008, 2011), le modèle intégratif de la motivation, qui établit les relations et les enchainements entre les différents aspects motivationnels, décrits sept ensembles conceptuels.

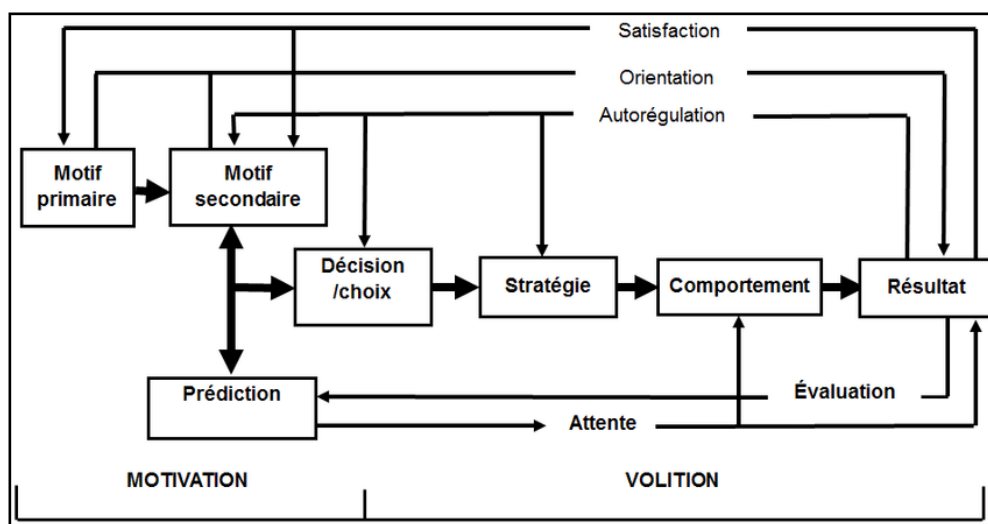


Figure 13 : Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009, p. 30).

Parmi les modèles motivationnels, les modèles de Carré (2001) et Bourgeois (1998, 2008) s'appuient sur des modèles qui s'inscrivent spécifiquement dans des contextes de formation pour adultes et qui ont en commun de faire référence à la question de l'engagement en formation.

Tandis que Chapman (2003), Appleton et al. (2008) font référence à l'implication en milieu scolaire, le concept d'entrée en formation est défini par Bourgeois (2011).

Le concept d'engagement apparaît dans le champ éducatif et formatif (1980).

Dans le contexte de l'enseignement, l'engagement en formation de l'individu, décrit par Bourgeois (1996, 1998) et Carré (1999), prendra tout son sens et sera effectif (Barbier & Galatanu, 2000) dans la mesure où la formation devient une partie intégrante des stratégies identitaires de la personne.

Entrer en formation demande un engagement de l'individu placé dans l'organisation en tant que professionnel. Parmi les travaux en sociologie qui ont étudié l'engagement en formation dès les années 1960, Frégné et Lescure (2007) recensent une vingtaine de variables susceptibles d'affecter l'engagement en formation. « Ces études sociologiques mettent en perspective un fait indéniable : l'accès à la formation n'est pas lié à la seule volonté du salarié [...] Elles confirment que l'engagement en formation n'est pas assujéti à la seule volonté du salarié, mais au contraire est sous dépendance étroite de caractéristiques totalement

indépendantes de sa bonne volonté, comme peut l'être la taille de son entreprise » (Fenouillet, 2011, p. 15).

Carré (2002) définit quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation ; ces derniers étant pluriels, contingents (expression du rapport du sujet à un certain projet de formation) et évolutifs.

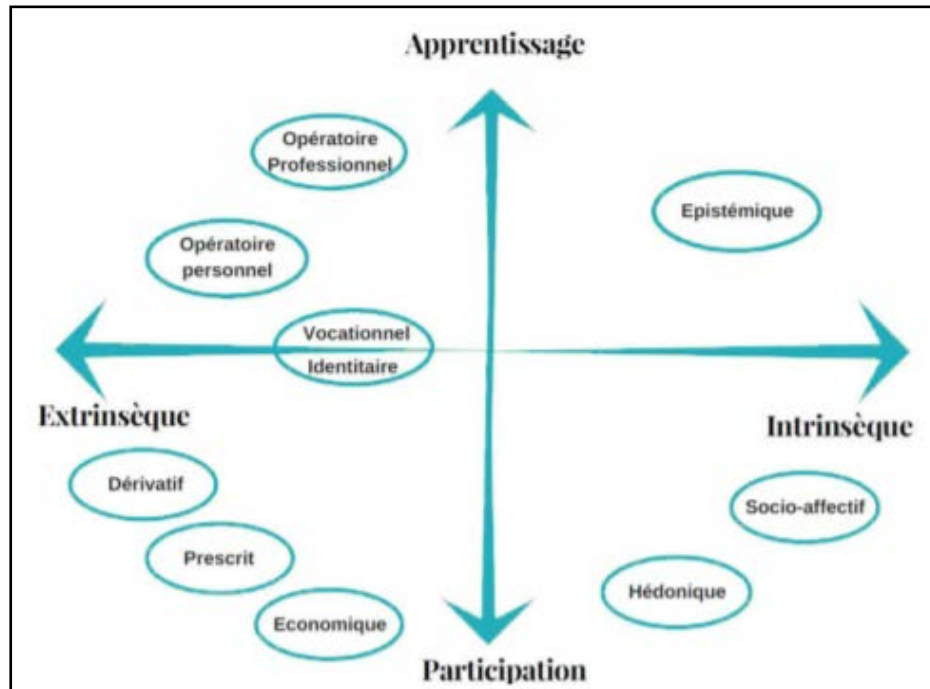


Figure 14 : Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2002).

Les travaux de Pintrich et al. (1990, 1992, 1993, 2004) définissent l'engagement de l'apprenant selon trois indicateurs : comportementaux, cognitifs et émotionnels.

Au regard de ces éléments, nous pouvons interroger l'impact des politiques éducatives ainsi que le projet de l'institution à l'égard des personnels de direction et de leur engagement s'agissant du travail et de la formation. Nous interrogeons les facteurs d'engagement professionnel et en formation du personnel de direction dans leurs dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles. Il s'agit « de traiter la dynamique d'engagement comme résultante d'une interaction entre facteurs individuels et contextuels » (Bourgeois, 2013, p.98). Billet (2001) évoque le lien entre les facteurs individuels et les

affordances (facteurs situationnels) dans un contexte qualifié de « workplace-learning » ; les composantes de l'environnement de travail constituent des ressources potentielles pour l'apprentissage.

Nous souscrivons aux « concepts d'engagement professionnel ou d'engagement organisationnel » dans la mesure où ils « ne véhiculent pas les mêmes connotations, mais plutôt celles de garantie, de responsabilité, de comportement (et non d'état) » (De Ketele, 2013, p.103).

Dans les travaux de recherche portant sur l'efficacité personnelle (Bandura, 1997) (Galand et al., 2004), l'individu prend place au centre d'interactions entre facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels ; les sujets sociaux apparaissent ainsi à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. Il cible l'importance des croyances relatives à l'efficacité personnelle, base de la motivation, dans le cadre de conduite de projet de formation. Ici s'établit le lien selon lequel une des clés de la compréhension de l'engagement des personnes en formation, suppose de s'intéresser aux dynamiques identitaires puisqu'elles entretiennent des rapports à l'identité sociale, à l'identité professionnelle et à la formation selon Barbier et al. (2006), Kaddouri (1996).

Kaddouri (2006) analyse les liens entre les dynamiques identitaires et les rapports établis par les acteurs avec la formation en tant qu'offre sociale de réalisation individuelle et professionnelle.

- Le rapport d'engagement : 1) l'engagement autonome du sujet résultant d'un décalage entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui. La stratégie identitaire, par la mobilisation de ressources propres et environnementales, vise à réduire l'écart entre l'identité actuelle et l'identité future ; 2) l'engagement soutenu du sujet résultant d'une complémentarité entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. La transformation identitaire visée par l'acteur est soutenue par l'autrui significatif.
- Le rapport de désengagement : des tensions identitaires sont éprouvées, relevant d'un décalage entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, le sujet se désengage de la formation afin de rétablir son équilibre identitaire.
- Le rapport d'ambivalence : le sujet s'engage dans la formation, laquelle relève d'une composante des stratégies identitaires visant la réalisation du projet de soi, puis

s'en désengage au profit d'autre formation qui lui semble plus propice à la réalisation de son projet.

- Le rapport d'indifférence : la formation n'apparaît pas comme une composante des stratégies identitaires.

- Le rapport d'hostilité : l'acteur est opposé à la formation vécue comme imposée par l'autrui significatif.

Les tensions identitaires procèdent d'écarts entre les différentes facettes de l'identité de l'individu pour lesquelles la formation apparaît comme une composante des stratégies identitaires. Dans le contexte de mutations institutionnelles des systèmes éducatifs français que nous considérons dans cette étude, les écarts identitaires, entre le projet de professionnalisation de l'institution et le projet des acteurs éducatifs, génèrent des tensions vécues par les personnels de direction, pour lesquels nous postulons la en place de stratégies identitaires. Nous mobilisons les apports de Kaddouri (2006) dans une perspective d'interrogation du recours à la formation des personnels de direction comme constitutif de leurs stratégies identitaires.

La formation en tant qu'offre identitaire constitue un motif d'engagement en formation (Kaddouri, 2019). Selon l'auteur, la dimension formation vise la construction des conditions anticipées de la mobilisation des subjectivités des salariés. La dimension formation, au-delà de l'acquisition de nouvelles compétences, participe à l'intériorisation d'un nouveau modèle professionnel adossé à un positionnement émergent au sein de l'organisation.

Dès lors, interroger la dimension formation située dans le travail appelle l'éclairage des problématiques identitaires en lien avec l'engagement du sujet en formation ; pour ce faire nous mobilisons les apports de Barbier et al. (2006) :

- Les identités sont des constructions représentationnelles et discursives, objets de compréhension, opérées par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en relation. La construction de sens est le produit des représentations issues d'expériences présentes adossées aux représentations issues d'autres moments de la trajectoire d'un sujet (Barbier et al., 2000). « Les représentations identitaires sont des représentations attributives de ce qui ferait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités » (Barbier et al., 2006, p. 24).

- Ces constructions sont solidaires avec des constructions analogues que les sujets opèrent autour de leurs activités.
- Ces constructions que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes sont en transformation constante et posent la question des rapports entre « identité » et histoire des sujets, faisant apparaître des cohérences et des tensions.
- Confrontées à des situations d'engagement d'activités construites par autrui, « offre identitaire d'autrui » (Dubar) ou le « projet d'autrui sur soi » (Kaddouri), ces stratégies font l'objet d'un processus de transformation (identité et engagement dans une activité).
- Relevant des activités d'intervention sur autrui, la formation constitue un espace privilégié d'observation de ces phénomènes (identités et engagement en formation).

L'acception interactionniste de la professionnalisation qui prend en compte la dimension politique et le rapport des individus à un environnement (le leur) influençant les trajectoires biographiques des acteurs concernés (Wittorski et al., 2015).

Sans nier les « distorsions entre les discours institutionnels et les pratiques de terrain » (Wittorski et al., 2015, p 35), les logiques contradictoires au sein des équipes d'encadrement du milieu scolaire français, les caractères peu opératoires des prescriptions de résultats, le « développement empêché » (p. 75), nous situons la professionnalisation « mise en discours par des acteurs sociaux portés par des intérêts composites » (Sorel, 2015, p. 189) dans une prospective de co-construction d'une « écologie pédagogique » (p. 214).

Envisager la dimension formative du pilotage en tant que projet de l'institution pour les acteurs c'est dépasser l'acception fonctionnaliste de la professionnalisation, qui la fait correspondre à un processus de mutation d'une activité en profession objectivable (Wittorski et al., 2015), et viser une conceptualisation d'un espace de transition/en transition, lieu et expression d'une activité en perpétuelle mutation qui s'incarne dans une profession en perpétuel trans-formation.

2.2. Le mouvement de transition

2.2.1. Les personnels de direction en situation de transition professionnelle : entre transaction identitaire et rupture biographique

La notion de transition, du latin *transitio*, évoque un déplacement, un passage d'un état à un autre ; liée à l'idée de discontinuité ou de rupture avec l'état existant, la transition représente un intermédiaire entre deux états.

Selon la théorie d'Erikson (1959) relative au développement psychosocial humain sur la durée de la vie, la transition est associée à un temps de crise, à un passage inévitable dans la construction de l'identité de l'individu et une composante du développement humain. Erikson intègre la dimension temporelle de la transition et définit le travail comme contexte le plus déterminant du développement tout au long de la vie.

D'un point de vue macro, selon les travaux de Godelier (1987), la transition connue et vécue par la société participe de l'évolution de cette dernière ; l'évolution du fonctionnement conduit à des adaptations tant au niveau macro qu'aux niveaux méso, les groupes, et micro, l'individu.

Les groupes professionnels sont concernés par ces évolutions, « les transitions professionnelles et personnelles constituent dès lors des moments particulièrement cruciaux de la socialisation des activités individuelles et des restructurations institutionnelles » (Mégemont & Baubion-Broye, 2001, p.16).

En référence aux travaux de Hugues (1996), qui décrit trois mécanismes de la socialisation professionnelle : - immersion dans la culture professionnelle, dualité entre modèle idéal et le modèle choisi, projection personnelle dans une nouvelle carrière - les mutations institutionnelles au sein de l'Ecole, le contexte de transformation des prescriptions institutionnelles subies (réformes, nouvelle gouvernance, demandes fortes voire injonctions de mises en place de dispositifs notamment éducatifs) induit une période de transition professionnelle, et interroge le rapport (des personnels de direction) à l'environnement social, professionnel, relationnel et culturel (Boutinet, 2009).

Selon Dupuy et Leblanc (2001) la transition fait état de mutations vécues par les individus au sein d'environnements eux-mêmes en changement. Dupuy et Le Blanc (2001) définissent les principaux indicateurs phénoménaux et processuels des situations de transitions repérables au niveau des individus :

- Le concept de transition évoque un processus développemental. La dimension temporelle du concept conduit à envisager les événements et expériences selon une approche longitudinale et multidimensionnelle. Vecteur de changement, les situations transitionnelles engagent à la fois un développement personnel, qui implique des changements au niveau du concept de soi, des valeurs, des compétences et du style de vie, mais aussi un développement de rôle par rapport à l'institution, à savoir les rôles, les objectifs et les méthodes de travail, les relations interpersonnelles.
- La transition peut conduire aux changements mais ne s'y réduit pas. « La transition évoque l'ensemble du processus et suppose d'articuler mouvement et direction, continuité et rupture, changement et résistance au changement. Les composantes dynamiques des transitions [...] combinent des logiques de scission, d'élimination et de conservation [...]
- La transition conduit à une rupture, sinon une distanciation, avec les logiques ordinaires de la reproduction sociale » (p. 63).
- La transition active, au niveau de l'individu ou du groupe, la mise en œuvre de stratégies vitales de régulation et d'adaptation.
- La transition entraîne la combinaison de cadres de référence anciens, des modes de pensée et d'action anciens et émergents ; le tout génère des remaniements identitaires.

Dupuy et Le Blanc (2001) inscrivent la transition dans une perspective interactionniste et considèrent les transitions « comme des espaces-temps de co-construction du changement individuel et social » (p. 74). La transition est une période considérée comme une phase de co-construction, entre individu et environnement (Elder, 1994), qui suppose l'appropriation de savoirs nouveaux, la socialisation professionnelle et l'activité de personnalisation permettant de prendre en compte les ancrages personnels mis en tension, les leviers et les obstacles à l'engagement tant personnel que professionnel (Zitoun & Perret-Clermont, 2001).

Les situations transitionnelles entraînent des phénomènes de déconstruction et de recomposition dans les domaines notamment cognitifs et structurels et induisent des stratégies individuelles ou collectives adaptatives à l'échelon de l'individu, du groupe et de l'organisation. Des valeurs et des normes se reconstruisent et interviennent dans « la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 68). Selon Tapia (2001), la transition représente un passage concerné par des processus et stratégies d'adaptation.

Selon Kaddouri (2006) les tensions entre les différentes composantes de l'identité et celles vers un projet identitaire génèrent des stratégies identitaires. L'orientation et les tensions qui sous-tendent le projet du sujet donnent lieu à des stratégies identitaires dans une recherche qui vise la cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire.

Le moment de transition professionnelle crée une accélération de ces remaniements. Des mécanismes de recomposition identitaires se font jour dans des nouveaux contextes de travail, (Balleux, 2007).

Les travaux de Balleux (2006) et Perez-Roux (2011), définissent la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. Ce processus s'inscrit dans un temps chronologique, celui d'un parcours de vie, autant que dans un temps kairologique, celui de l'instant » (Balleux et al., 2013, p. 2).

Balleux et al. (2013) interrogent la transition dans le contexte particulier de formation des adultes en référence aux écrits de Carré (2001) et Bourgeois (2009) ; et de préciser « le concept de transition est présent [...] lorsque sont abordés les dimensions temporelles (Perez-roux, 2005) et identitaires (Kadouri, 2006) de la formation [...] ». Inversement, ils précisent, en référence à Zittoun et Perret-Clermont (2001), qu'« au travers des ruptures et des réajustements qu'occasionnent les transitions, celles-ci peuvent être l'occasion d'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s'inscrivent dans le parcours au long terme de sa biographie » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 9).

Considérant les éléments de littérature relatifs à l'identité et la transition, nous mobilisons les axes de stratégies identitaires et la typologie de dynamiques identitaires définis par Kaddouri (1999, 2006), en tant que catégorie d'analyse dans le champ de la formation, adossés au concept de transition afin d'analyser les mouvements identitaires professionnels des personnels de direction en tant que processus de construction, déconstruction, reconstruction. Ainsi, nous interrogeons l'espace-temps relatif au pilotage pédagogique et éducatif comme contexte permettant aux personnels de direction de développer de nouvelles compétences cognitives et sociales au cours du mouvement de remaniements identitaires lié. Nous soulignons ici la dimension micro, l'individu, comme prisme d'entrée dans l'espace professionnel éducatif alors ouvert au processus de construction, déconstruction, reconstruction de sens porté à l'action pédagogique et éducative des personnels de direction.

Selon les travaux de Perez-roux (2011) le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une triple transaction biographique, relationnelle et intégrative. La transaction biographique est caractérisée par des tensions entre continuité et changement inscrit dans le temps professionnel, laquelle demande une adaptation de la part du sujet concerné. Au cours de la transaction relationnelle, le sujet élabore une image de lui-même en relation avec l'image de soi attribuée par autrui ; ce rapport est impliqué dans la construction de l'identité professionnelle. La transaction intégrative, inscrite dans une approche psychosociale, vise à comprendre les remaniements identitaires par la combinaison de la cohérence de l'individu (système de valeurs) et la diversité des registres de pensée et d'action.

Le temps de transition, dans lequel nous situons l'institution scolaire, s'accompagne d'une rupture qui s'apparente à une situation de rupture biographique pour les acteurs du monde éducatif.

Proches de la rupture biographique, « ces ruptures viennent perturber le sens donné jusqu'alors, et selon les cas, mettre en suspens ou à mal ce sens donné. La confrontation à des épreuves remet en cause les modes de vie et de pensée habituels et vient interroger l'ordre qui était jusqu'alors présent ou établi [...] L'espace de transition est susceptible d'accueillir de nouveaux paradigmes, de nouvelles modalités d'être pouvant se faire jour. C'est dans cet espace de transition que s'opère l'apprentissage de soi [...]. Une rupture, déstabilise, place le sujet dans un entre deux, une transition qui favorise l'élaboration du processus de réflexivité

qui se présente comme l'un des outils de l'apprentissage de soi à partir d'un quotidien à réadapter, à réinventer » (Du Breil De Pontbriand & Brugailière, 2019).

Les mutations institutionnelles accompagnent les transitions vécues par les acteurs de terrain alors concernés par des ruptures biographiques. Nous interrogeons, dans ce contexte, l'espace de pilotage pédagogique et éducatif comme espace d'apprentissage.

2.2.2. La déprofessionnalisation

Le travail sur la professionnalisation rend utile un travail de questionnement sur ce qui peut relever de mouvements ou effets de déprofessionnalisation. Par le fait même que des situations soient dédiées à la « professionnalisation », ou présentées institutionnellement comme telles, des situations professionnelles qui contiennent « ordinairement » des éléments de professionnalisation peuvent être perçues par les professionnels impliqués comme plus « visibles » (par exemple : exposées à davantage d'observations, désignées comme objectifs, et/ou critères d'appréciation collective ou même individuels de progression-réussite etc.), et nous pouvons penser que cette « augmentation de visibilité », sur ce que nous qualifions globalement de « mises en mouvement pour de la professionnalisation », pourrait alors tout aussi bien mettre l'accent sur des phénomènes de dé-professionnalisation : du fait, par exemple, de :

- réduction de certaines zones de confort professionnel ;
- remise en question individuelle, notamment si les périodes-espaces (humains et institutionnels) de transition ne sont pas vécus comme participant d'un mouvement collectif accompagné ;
- non adhésion à l'évolution prescrite ;
- révélation d'un écart important entre les évolutions souhaitées en tant que personne et professionnel et ce que laissent entrevoir les changements prescrits (nature et/ou forme) ;
- incertitude projetée sur l'ensemble du référentiel professionnel, y compris à l'adhésion à un groupe professionnel perçu jusqu'alors comme groupe d'appartenance.

Avant de nous intéresser ci-dessous aux éléments de littérature qui ont trait à ces composantes de dé-professionnalisation, nous voulons proposer ici une composante complémentaire : elle

relève d'une approche des évolutions-apprentissages ; nous pensons qu'un « passage » de dé-professionnalisation peut être un passage dans la professionnalisation. Nous nous appuyons sur le concept de conflit socio-cognitif pour envisager la déprofessionnalisation comme un passage-rupture dans un processus de développement et d'apprentissage. Basé sur des recherches relatives au développement cognitif des enfants (Doise & Mugny, 1981, 1997) et à l'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale (Bourgeois & Nizet, 1997), le *conflit socio-cognitif* se produit, en situation d'interaction sociale, lorsqu'un individu rencontre une contradiction entre ses représentations et ses actions. La contradiction, en situation d'interaction sociale, perçue par l'individu, consciemment ou inconsciemment, génère une tension à l'origine de l'élaboration de nouvelles structures cognitives (en référence à Vygotski) ; le conflit socio-cognitif devient alors un moteur dans les apprentissages (en référence à Piaget).

Nous complétons le développement de notre propos par la théorie de la dissonance cognitive, en référence à Festinger (1957) qui envisage le processus de changement d'opinion ou observable chez un individu exposé à la prise de conscience d'une contradiction entre son point de vue et la pression de la réalité sociale. L'individu modifie sa représentation relative à la catégorie d'actions concernée afin de parvenir à une mise en cohérence et à retrouver un équilibre de jugement. Notons que la résolution des contradictions s'opère à un moindre coût pour l'individu.

Ainsi, nous envisageons les tensions professionnelles vécues par les personnels de direction à l'origine d'un mouvement de déprofessionnalisation caractérisé par un différentiel entre ce qui est perçu et vécu par les acteurs du système éducatif et le prescrit de l'institution éducation nationale. Les personnels de direction modifieraient leurs représentations relatives à la catégorie d'actions de pilotage pédagogique et éducative, en vue de retrouver un équilibre et une cohérence de pensée ; ce qui entraînerait l'élaboration de nouvelles structures cognitives.

Les politiques institutionnelles participent de la politique de professionnalisation active, assignée aux établissements scolaires et de formation.

Dans le contexte qui nous occupe dans cette étude, nous observons que l'enjeu de professionnalisation appelle la définition et la mise en œuvre de stratégies d'établissement qui cherchent à définir les contextes et conditions de formation professionnalisante. Les situations

et processus de professionnalisation, du fait qu'elles appellent l'analyse de l'activité, révèlent dans le même temps un mouvement de déprofessionnalisation des professionnels.

La déprofessionnalisation est exprimée comme « sociologiquement difficile à employer et fortement polysémique » (Demailly & La Broise, 2009). L'acception déprofessionnalisation, qui distingue plusieurs sens, peut s'entendre, premièrement comme l'inverse de la « professionnalisation », au sens du cadre théorique posé par Demailly (2003) (Cf. supra).

La déprofessionnalisation revêt une connotation négative. Elle peut être entendue au niveau collectif, en référence aux groupes professionnels accompagnée d'une perte de repères professionnels (identités et codes professionnels), et au niveau individuel, accompagnée d'une évolution prescrite de l'activité qui remet en question les compétences du professionnel concerné par une perte d'autonomie.

Dans le contexte qui nous occupe dans cette étude, l'institution a donné mandat aux personnels de direction en lui conférant une délégation d'autorité, le chef d'établissement représente l'état et est missionné pour mettre en œuvre les politiques publiques par l'opérationnalisation des dispositifs pédagogiques et éducatifs.

Aballéa (2013) nomme deux phénomènes conséquence d'une rupture entre les objectifs de l'institution et du groupe professionnel : la déprofessionnalisation et la désinstitutionnalisation du travail. L'institution combine trois dimensions : la contrainte, l'extériorité, la morale (Aballéa, 2008). La professionnalisation, par les références normatives et éthiques, du groupe professionnel s'analyse comme un processus d'autonomisation par rapport à l'institution. La profession et l'institution entrent en tension dès lors que la profession modifie les repères professionnels qui la caractérise ou que l'institution modifie le référentiel normatif et éthique de la profession ; on parlera respectivement de désinstitutionnalisation et de déprofessionnalisation.

Selon Wittorski et Roquet (2013) la professionnalisation est liée à la déprofessionnalisation et le projet de professionnalisation visé peut être vécu comme source de déprofessionnalisation.

Maubant et al. (2013) prennent appui sur la définition de la professionnalisation afin de caractériser la déprofessionnalisation et définir les contours des contextes et conditions d'émergence de cette réalité sociale. Associée à des signes de souffrances au travail, la déprofessionnalisation procède d'une perte d'autonomie professionnelle des acteurs dans un environnement normatif en évolution caractérisé par des modalités de contrôle imposées et induit des rapports modifiés au travail et au groupe socioprofessionnel.

L'analyse des situations concrètes relatées par les personnels de direction permettent –elles de repérer ces mouvements de déprofessionnalisation et désinstitutionalisation de leur activité ?

Au regard des éléments énoncés, le projet de professionnalisation de l'institution à l'égard des personnels de direction est-il source de déprofessionnalisation pour ces derniers ? Les personnels de direction revendiquent-ils leur émancipation de l'institution dans un mouvement de désinstitutionalisation ?

Nous interrogeons ici l'existence de situations professionnelles, en prise directe avec le pilotage pédagogique, pour lesquelles il existerait des sources de non adhésion à l'évolution prescrite et des orientations différentes des acteurs eux-mêmes au regard de la professionnalité et de l'identité professionnelle visées par ces derniers et liée à une culture professionnelle préexistante.

Le contexte de mutations institutionnelles s'accompagne d'un changement d'épistémologie qui génère des phénomènes de résistance individuelle et de groupe dans la mesure où il touche à l'identité professionnelle (Giust-Desprairies, 2002).

Selon Perez-Roux (2011) les tensions vécues par l'individu dans les périodes de transition professionnelle génèrent des transformations plus ou moins profondes au plan identitaire, engageant un processus de déconstruction/reconstruction qui accompagne le remaniement du rapport entre soi et l'environnement ; engageant dès lors les liens entre transition professionnelle et dynamiques identitaires.

La relation entre les individus et leurs groupes d'appartenance donne lieu à des stratégies dites identitaires dont l'étude vise à vérifier la permanence des identités ; « On déduit en quelque sorte l'existence d'une identité, et donc d'un groupe susceptible d'en être porteur, de l'existence de stratégies identitaires [...] les identités sociales « n'ont pas de nature, mais seulement des usages » (Lepetit, 1995) dans la mesure où les identités ne sont pas données une fois pour toutes, mais n'existent que dans leurs actualisations, les stratégies des acteurs constituent un moyen privilégié pour les étudier (Bayard, 1996) » (Baudry Robinson & Juchs, 2007, p. 155-167).

Repérer les éléments inhérents à la déprofessionnalisation, condition, contexte, situation, processus, c'est révéler un espace de transition permettant d'appréhender les transformations des rapports que le personnel de direction entretient à son activité, aux groupes professionnels, à l'institution ; et dès lors envisager une évolution de professionnalisation en termes de processus et de résultats induits.

En synthèse

Apports majeurs

L'identité, « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1991, p. 61). La construction de l'identité : un processus identitaire relationnel et biographique (Dubar, 1991).

Les dynamiques identitaires : « une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi » (Kaddouri 2006, p. 129) ; une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes en référence à Kaddouri (2019).

Dupuy et Le Blanc (2001) définissent la transition comme des espaces-temps de co-construction du changement individuel et social. Les travaux de Balleux et Perez-Roux (2013), définissent la transition comme un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités.

Repères conceptuels contributifs de notre étude

Nous avons réalisé un balisage théorique s'agissant du concept d'identité dans une perspective de compréhension des différentes dimensions de la construction de l'identité d'un individu dans un contexte social, ce en mobilisant les champs de la psychologie et de la sociologie.

Les principaux auteurs mobilisés dans le champ de la psychologie : Erikson (1950) met en lumière la dimension sociale du sujet dans le processus de construction identitaire ; Goffman (1963) définit plusieurs composantes de l'identité (l'identité sociale, l'identité personnelle ; distinguant l'identité pour soi et l'identité pour autrui) ; Vygotski (1934) définit la construction de l'individu en interaction avec son environnement ; Piaget (1936) intègre la construction de l'intelligence comme forme d'adaptation à l'environnement du sujet ; Bruner

(1983), dans une approche constructiviste, intègre les éléments intérieurs (cognitifs) et extérieurs (environnementaux) au sujet dans sa dynamique de construction.

Les principaux auteurs mobilisés dans le champ de la sociologie : Berger et Luckmann (1966) posent la socialisation du sujet comme contribuant à son identité et se définissant par l'immersion des individus dans un monde vécu constitué de savoirs qui contribuent notamment à l'émergence des schémas de compréhension du monde objectif et à objectiver le monde extérieur par le langage et la cognition ; Dubar (1991) définit la notion d'identité sociale selon les axes biographique (identité pour soi) et relationnel d'un individu (identité pour autrui).

→ Le balisage théorique relatif au concept d'identité nous renseigne sur la construction de l'identité des personnels de direction laquelle relève, pour ce qui concerne la vie professionnelle, de la socialisation dite secondaire en immersion/interaction en établissement scolaire dans les situations de pilotage pédagogique et éducatif. Les références professionnelles (le référentiel métier et les construits en situations éducatives) permettent aux personnels de direction d'objectiver les situations de pilotage pédagogique et éducatif et contribuent ainsi à l'émergence des schémas de compréhension objectifs de ces situations professionnelles. Nous mobilisons comme appui conceptuel majeur la conception transactionnelle double, biographique et relationnelle, de la construction de l'identité en référence à Dubar. S'agissant du processus identitaire biographique, qui correspond à l'identité pour soi, le personnel de direction négocie avec lui-même les différents aspects de son identité. S'agissant du processus identitaire relationnelle, qui correspond à l'identité pour autrui, le personnel de direction négocie avec autrui, la communauté éducative, l'institution, en vue de trouver un équilibre entre l'identité/le projet pour soi et l'identité/le projet pour autrui. Nous explorons l'environnement social professionnel des personnels de direction et les interactions qui prennent place avec cet environnement au cours des situations de pilotage pédagogique et éducatif ; nous intégrons ces éléments pour opérer les choix relatifs à la méthodologie de la présente recherche et notamment le relevé de verbatim faisant référence à des vécus de situations de pilotage pédagogique et éducatif.

Nous avons par la suite posé des repères théoriques concernant l'identité professionnelle ; cette dernière est définie comme la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux autres professionnels et selon des types d'identité au travail :

l'identité fusionnelle, de retrait, de négociation, affinitaire (Sainsaulieu, 1985) ; l'identité professionnelle de service public, entrepreneuriale (Francfort et al., 1995).

→ Nous relevons la dimension conflictuelle de la construction de l'identité professionnelle. Nous interrogeons la dynamique de construction de l'identité professionnelle des personnels de direction dans les situations de pilotage pédagogique et éducatif et nous relierons la dimension conflictuelle aux tensions vécues et relevées dans le contexte de l'étude.

Nous mobilisons les concepts de stratégies et dynamiques identitaires considérant les évolutions du système éducatif vécues par les acteurs et la dimension formative liée à l'orientation de la recherche. Nous nous appuyons sur la définition des stratégies, selon Taboada-Léonetti (1990), qui apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment les ajustements opérés en fonction de la variation des situations et de leurs enjeux pour les acteurs et des ressources de ceux-ci. S'agissant des dynamiques identitaires, en référence à Kaddouri (2019), elles apparaissent comme une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes. Nous mobilisons les trois types de dynamiques identitaires en vue de déterminer la/les types de dynamiques identitaires des personnels de direction : « les dynamiques de transformation identitaires qui visent la réduction d'un écart entre identité vécue et identité visée ; les dynamiques de préservation identitaire visant le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée ; les dynamiques d'entretien identitaire ayant pour objectif d'empêcher l'avènement d'un écart entre identité actuelle et identité visée qui, dans le moment présent de la trajectoire personnelle sont concordantes » (Kaddouri, 1999, p. 31).

→ Les mutations institutionnelles et sociales constituent un terrain d'élaboration de stratégies identitaires des acteurs de l'éducation que nous souhaitons explorer s'agissant des personnels de direction. La professionnalisation des pratiques du personnel de direction est ainsi envisagée à l'aune des stratégies et dynamiques identitaires du personnel de direction en situation de pilotage, dont la compréhension, par l'analyse, est projetée dans le contexte formatif et développemental des situations expérientielles de travail en établissement scolaire du second degré. En référence à Kaddouri (2005), nous explorons les phénomènes de construction, déconstruction, reconstruction de l'identité des personnels de direction qui, comme nous l'avons relevé dans le processus de socialisation secondaire, vivent des moments de négociation/tensions/conflits avec leur soi et avec les autres professionnels, ce qui participe à leur évolution identitaire.

Considérant d'une part les évolutions du monde du travail et la forte demande de reconnaissance corrélée et, d'autre part les compétences et leur reconnaissance associées au processus de construction de l'identité, nous envisageons les effets de la reconnaissance du point de vue des individus et de l'organisation. La reconnaissance peut être notamment vecteur de l'identité (Dejours 2007), élément favorable à l'apprentissage en milieu de travail (Lippit, 1997), levier de développement des personnes, source de mobilisation et d'engagement organisationnels (Tremblay et al., 2000).

→ Eu égard à la dimension formative de l'orientation projetée de la recherche, nous considérons les transactions conflictuelles vécues par les personnels de direction avec l'offre identitaire de l'institution qui relèvent de la dimension reconnaissance. Nous explorons les liens entre la reconnaissance professionnelle du personnel de direction et la dimension évaluative inscrite au référentiel métier, dans la mesure où l'évaluation peut être envisagée dans une visée de développement professionnel et organisationnel.

Nous interrogeons les liens environnement-sujet-activité, l'environnement professionnel en établissement scolaire, les personnels de direction et les situations liées à l'activité de pilotage pédagogique et éducatif, ce afin de mettre en évidence les interactions entre le pilotage pédagogique et éducatif, le développement professionnel et la professionnalisation des personnels de direction, la négociation identitaire corrélée et les compétences professionnelles construites en vue de la reconnaissance professionnelle. Nous relevons l'engagement des personnels de direction en situation de responsabilité dans un contexte en évolution permanente. Il s'agit de considérer la dimension d'engagement, au sens de responsabilité de conduite du changement pour et par les usagers de l'Ecole, dans la construction identitaire des personnels de direction.

Nous interrogeons les dynamiques d'engagement du personnel de direction que nous relierions logiquement à une dimension formation considérant l'orientation de la recherche ancrée dans une visée d'explicitation développementale et formative. Nous interrogeons les liens entre l'engagement des personnels de direction, les facteurs environnementaux professionnels et l'apprentissage corrélé au niveau cognitif et comportemental.

Nous envisageons la dimension formative du pilotage en tant que projet de l'institution pour les acteurs et visons une conceptualisation d'un espace de transition/en transition, lieu et expression d'une activité en perpétuelle mutation qui s'incarne dans une profession de personnels de direction en perpétuel trans-formation.

A cette étape de la revue de la littérature nous proposons, figure 15, l'articulation des concepts afférents à l'objet de la recherche et au regard du cadre d'analyse choisi.

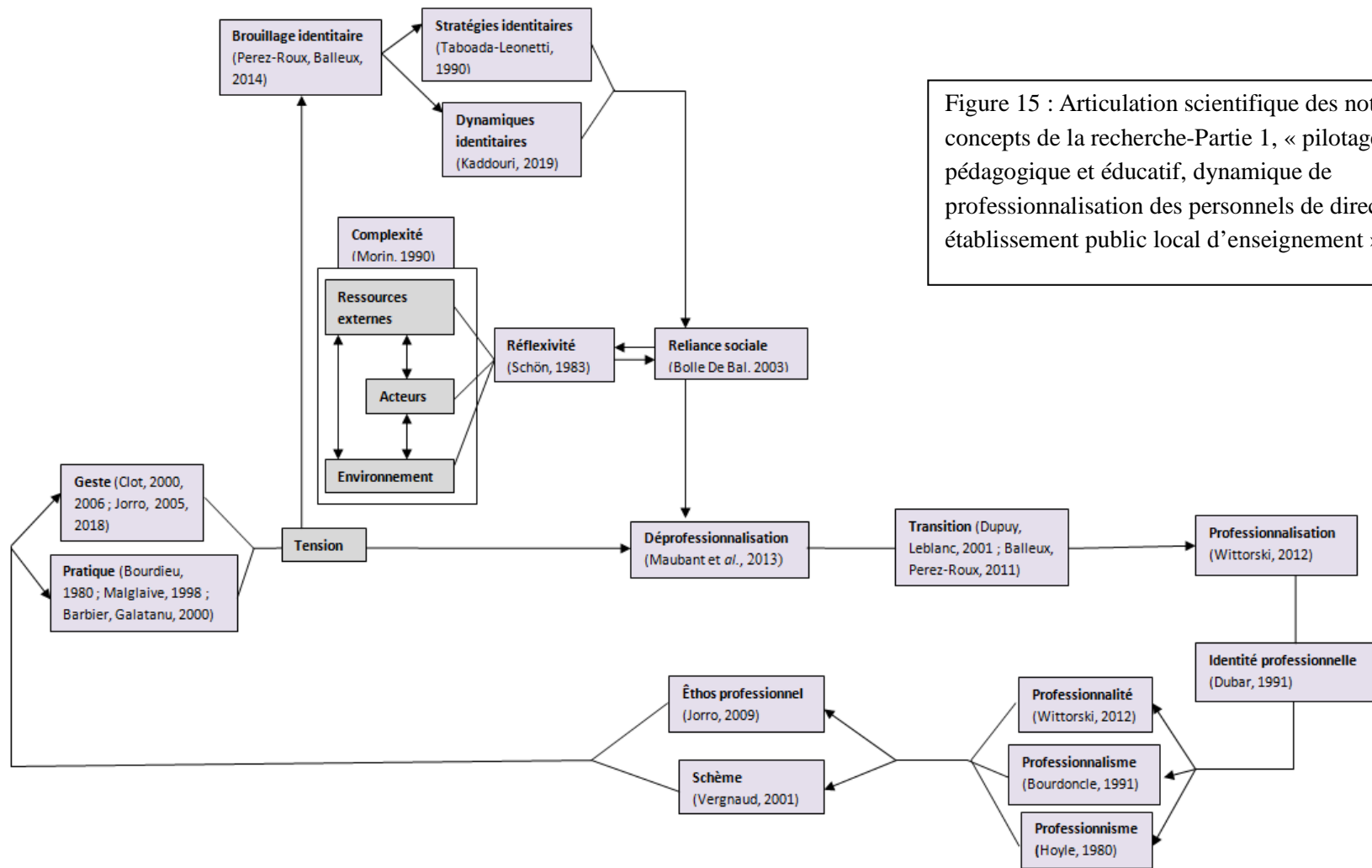


Figure 15 : Articulation scientifique des notions et concepts de la recherche-Partie 1, « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement ».

3. La didactique professionnelle, l'angle de vue de la recherche

Dans cette troisième partie de présentation de l'état de l'art, nous mobilisons la didactique professionnelle, telle que construite par Pastré, comme angle de vue de la recherche à la lumière de la conceptualisation dans l'action décrite par Vergnaud, dans une visée d'intelligibilité des situations de pilotage pédagogiques et éducatif.

Nous mobilisons, tout d'abord, la notion de réflexivité dans une visée de compréhension du travail de personnel de direction. Après un détour historique de la notion de réflexivité, nous explorons les apports de Schön (1983) élargis par ceux de Tardif (2012), et notamment les catégories de processus réflexifs, dans une perspective de prise en compte de la réflexivité sociale des acteurs en milieu éducatif. Afin d'explorer la dynamique réflexive des personnels de direction en situation de travail, nous nous appuyons par la suite la dimension cognitive de l'activité. Nous mobilisons ainsi le champ théorique de l'apprentissage dans une perspective d'émergence d'un espace potentiel de formation par l'angle de vue de la didactique professionnelle et plus particulièrement de la conceptualisation dans l'action.

Dans le contexte sociétal et institutionnel actuel, la complexité des situations de pilotage en établissements scolaires nécessite une adaptation permanente des acteurs en vue de donner une orientation adaptée au fonctionnement et projets visés des organisations éducatives. L'évolution et les tensions associées appellent le renouvellement des registres de référence des personnels de direction qui sont amenés à développer de nouvelles compétences. Par l'analyse de l'activité de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction, nous ambitionnons d'explorer les schèmes de pilotage ; ainsi nous mobilisons la définition du concept de schème selon Vergnaud qu'il met en lien avec le développement de la compétence située d'un individu et l'analyse de l'activité. L'étude de la cognition située du personnel de direction, dans la situation emblématique du métier, le pilotage pédagogique et éducatif, nous conduit à interroger l'existence d'un schème émergent lié au pilotage pédagogique et éducatif par la détermination de ses composantes.

Les apports relatifs à la conceptualisation dans l'action relèvent du cadre conceptuel de l'approche formative de l'activité de pilotage pédagogique et éducatif que nous complétons par les dimensions d'expérience et d'apprentissage en situation de travail et que nous envisageons dans une approche complexe de l'organisation scolaire, de l'activité et de l'action des personnels de direction ; activité et action qui dépassent la pensée cartésienne pour tendre

vers une pensée complexe et emprunte de reliance visant à organiser, articuler et renouveler les cadres de références. La mobilisation des concepts d'ingénierie et de complexité, adossés à une démarche de didactique professionnelle, nous permettent d'envisager l'activité de pilotage du personnel de direction caractérisée par l'expression de son ingénium, dans une prospective développementale par l'apport de réponses singulières et renouvelées, dès lors qu'il considère, éclaire, et s'inscrit dans la complexité de son environnement. Les éléments énoncés et organisés projettent les possibles d'un accompagnement continué des activités et des parcours professionnels des personnels de direction.

3.1. Réflexion et pratique réflexive

Nous mobilisons, ici la notion de réflexivité comme chemin d'intelligibilité du travail de personnel de direction.

Selon Platon, la pensée relève d'un dialogue intérieur « Car voici ce que me semble faire l'âme quand elle pense : rien d'autre que dialoguer, s'interrogeant elle-même et répondant, affirmant et niant » (Platon, 1994 : 266b). Au XVII^e siècle, la réflexion, permet d'examiner sa propre pensée et ainsi d'interroger ses croyances (Descartes). Au XVIII^e siècle (Hegel) la réflexion ne se limite plus au sujet mais opère un mouvement entre l'esprit subjectif du sujet et le monde extérieur.

Au XX^e siècle, Selon Touraine et Boudon (1950-1960), l'acteur doit être entendu ici, non pas comme un sujet psychologique, mais bien comme un principe d'intelligibilité du social. La compréhension de l'activité prend en considération le sujet (motivation, sens porté) qui agit en relation avec d'autres acteurs dans une situation sociale donnée. L'activité sociale est co-construite entre les acteurs laissant place à la créativité de l'agir (Joas, 1999).

La sociologie développe les notions de réflexion et de réflexivité (Touraine, 1965 ; Dubet, 1994). Donnay et Charlier (2006) distinguent la réflexion, processus cognitif limité à l'analyse d'une situation, et la réflexivité qui comprend la réflexion et la méta-réflexion.

Le socioconstructivisme intègre par la suite la dimension de construction sociale.

Dans le contexte éducatif de notre recherche, nous nous appuyons sur le texte de Tardif (Tardif et al., 2012, pp. 47-71) qui discute de manière critique de la notion de réflexion introduite dans le champ des sciences de l'éducation (Schön, 1983). L'auteur, qui définit la réflexion comme une expérience sociale, élargit la conception schônienne du praticien réflexif dans une perspective de prise en compte de la réflexivité sociale des acteurs en milieu

éducatif. « Il ne suffit pas de s'intéresser à ce que les enseignants pensent de leur pratique, il faut aussi prendre en compte comment ils se définissent et comment ils inventent de nouvelles pratiques en dehors des rôles et des statuts officiels. Il faut aussi prendre en compte toute la souffrance et les difficultés qui accompagnent le processus actuel de décomposition et de recomposition du métier d'enseignant » (Tardif et al., 2012, p. 64). Nous transposons cette analyse aux acteurs personnels de direction issus du milieu éducatif, majoritairement enseignant, eu égard au caractère interne du concours d'accès à la fonction.

L'auteur considère la notion de réflexion, appliquée à l'enseignement, au cœur des interactions entre les acteurs et ouvre deux perspectives (présentées en annexe 4) dans le cadre de l'étude du praticien réflexif : 1) le praticien en milieu éducatif travaille avec autrui au sein de collectifs et réfléchit sur une pratique professionnelle vécue, partagée et reconnue (pour se réaliser) avec d'autres. Le praticien réfléchit sur sa pratique, la réflexion et les pratiques des autres, la façon dont les autres reçoivent sa pratique et la lui réfléchissent ; 2) dans un contexte de déclin de l'institution et des formes traditionnelles de l'imposition de l'identité enseignante, ces derniers construisent leur identité en interaction dans une démarche réflexive. Le praticien éducatif n'est pas légitimé par son statut mais par sa propre action avec et pour autrui.

Deux types de procédures peuvent être opérés par l'acteur éducatif (Schön, pour la période 1983-1994). La procédure de réflexion sur l'action, qui se déroule après ou de façon simultanée à l'action lorsque cela est possible ; elle concerne la démarche de réflexion sur la pratique et la construction du praticien réflexif. La procédure de réflexion en action qui se développe au cours de l'action professionnelle et participe à la transformation du praticien par lui-même.

Au regard de ces éléments nous interrogeons la dimension réflexive des praticiens personnels de direction. Nous postulons un praticien réflexif, ancré dans la conception originale schönienne de la réflexion en action, en capacité de dépasser une réflexivité réduite à une prise de recul hors du champ social pour tendre vers une réflexivité, par et pour les acteurs, ancrée dans l'institution en capacité d'analyse et de transformation par la formulation de vision innovante.

Vacher (2015) différencie l'activité réflexive, processus cognitif, de la pratique réflexive, démarche intentionnelle à visée pratique englobant l'activité réflexive.

Tandis que le processus réflexif mobilise l'aspect cognitif de la réflexion, la pratique réflexive est un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet.

Beauchamp dans Tardif et al. (2012) recense les catégories de processus réflexifs à partir de différentes définitions.

Catégorie	Éléments du processus	Éléments du processus
1. Examen	Observer, se concentrer	Mettre en évidence (Wildman et Niles, 1987)
2. a. Pensée b. Compréhension	Examiner, penser Interpréter, donner un sens	Délibération (Grimmett, MacKinnon, Erickson et Riecken, 1990) Perception du sens (Van Manen, 1991)
3. Résolution de problème	Trouver des solutions aux problèmes	Mise en œuvre de solutions (Copeland et coll., 1993)
4. Analyse	Analyser d'un œil critique	Examen critique (Zeichner et Liston, 1996)
5. Évaluation	Évaluer, remettre en question	Interrogation (Lyons, 1998)
6. a. Édification b. Élaboration c. Transformation	Construire, structurer, transformer	Structurer et restructurer (Loughran, 2002). Élaborer (Osterman et ;Kottkamp, 1993). Transformer (Rodgers, 2002)

Tableau 2 : Processus dans les définitions de la réflexion
(Beauchamp, In Tardif et al., 2012, p.27).

L'auteur identifie des raisonnements tournés vers l'intérieur qui précèdent la réflexion et des raisonnements tournés d'avantage vers l'extérieur qui impliquent une intégration du moi et du monde extérieur. Et de citer Colton et Spark Langer (1993) selon lesquels la prise de décision intègre les conséquences éthiques et sociales à court et long terme considérées par la réflexion et l'engagement en faveur de l'égalité et du respect des différences.

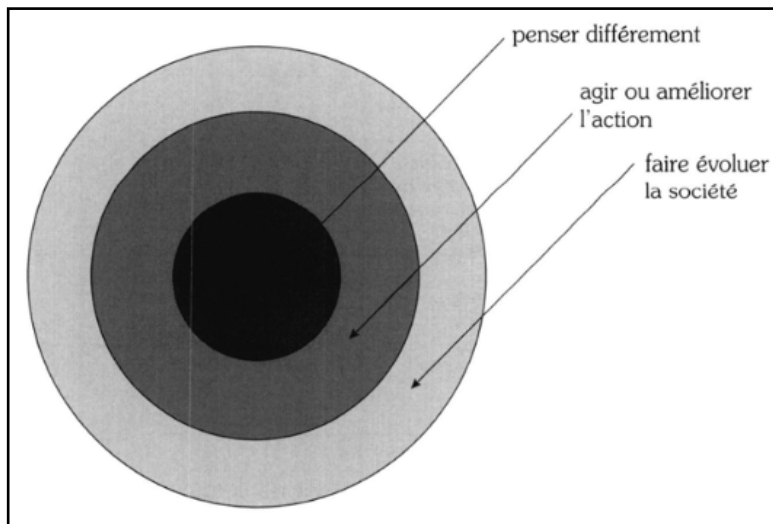


Figure 16 : Transfert du raisonnement interne au raisonnement externe (Beauchamp, In Tardif et al., 2012, p. 30).

« Il semble y avoir une progression depuis des niveaux inférieurs davantage concernés par la compréhension, l'action et l'analyse, vers des niveaux supérieurs de la valorisation - l'allusion à un mouvement vers l'extérieur et au-delà du moi. Il se peut que ce ne soit pas tant une conception hiérarchisée des raisonnements qui précèdent la réflexion qu'une expression de la différence entre des aspects affectifs internes et externes. En effet, certains aspects se rattachent plutôt à la personne, tandis que d'autres semblent dépasser l'individu ou le moi et s'ouvrir à une connexion plus large, à l'échelle de la société [...] La réflexion confirme le changement, en particulier l'émancipation et l'autonomisation, présentés comme des résultats de la réflexion » (Beauchamp, 2012, pp. 30-31).

L'expérience réflexive (Dewey, 1938), générée par une situation problématique, se compose d'une abstraction de l'expérience et d'hypothèses d'action visant sa transformation.

Vacher (2012, p.50), émet l'hypothèse selon laquelle le processus d'analyse s'accompagne d'un équilibre entre les processus :

- d'explication : vers la position extérieure le système se met en tension et déforme l'objet analysé dans le sens d'une mise en conformité avec les connaissances décontextualisées ;
- d'implication : vers l'intérieur, la déformation risque d'aboutir à une concentration sur le singulier et le personnel (dont les logiques inconscientes) au risque de rendre impossible toute saisie par l'intelligence de l'objet analyse.

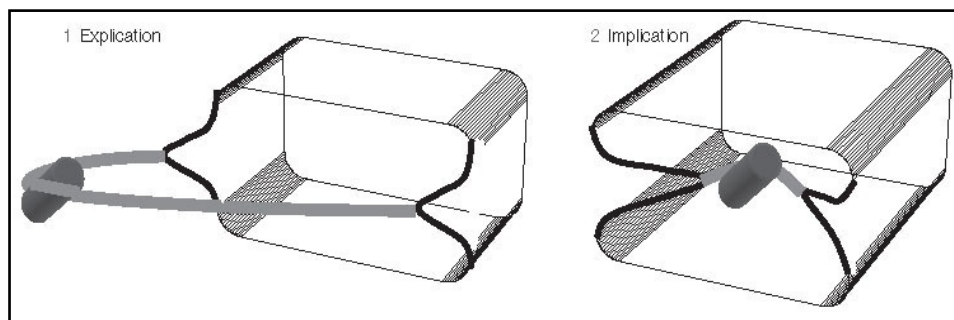


Figure 17 : Explication, implication (Vacher, 2012, p.50).

« L'explication et l'implication seraient donc deux facettes de la réflexivité qui vivent de façon simultanée et complémentaire. L'équilibre entre les deux processus relève ainsi pour nous d'une accommodation et implique l'engagement dans la méta-réflexion pour « réduire » ou « faire avec » la dialectique implication/explication. Cette méta-réflexion se réalise de façon simultanée (ou microjuxtaponnée) à l'analyse et met en perspective l'objet et la distance avec laquelle le sujet analyse. Cette distance devient alors à son tour l'objet de la méta-réflexion » (Vacher, 2012, p. 50).

Vacher (2012) postule l'existence d'un réflexe réflexif (ou habitus réflexif) de l'acteur en situation dans diverses situations lui permettant d'aller au-delà des situations standardisées et instituées d'analyse de pratiques professionnelles.

Les éléments énoncés génèrent des interrogations qui orientent la recherche et nous interrogeons la dynamique réflexive des personnels de directions en situation de pilotage :

- La prescription des politiques publiques favorise-t-elle la pratique réflexive du personnel de direction ?
- La réflexion en situation de pilotage pédagogique et éducatif participe-t-elle de l'appréhension complexe de la réalité socio-éducative ?
- La réflexivité favorise-t-elle une dynamique de pensée externe du personnel de direction ?

Etudier la dynamique réflexive associée à la dynamique de professionnalisation des personnels de direction demande, à notre sens, d'entrer dans la dimension cognitive de l'acteur en activité. Nous mobilisons pour ce faire le champ théorique de l'apprentissage dans une perspective d'émergence d'un espace potentiel de formation par l'angle de vue de la didactique professionnelle et plus particulièrement de la conceptualisation dans l'action.

3.2. Théories de l'apprentissage : choix d'ancrage

3.2.1. La dimension cognitive de l'activité

La psychologie développementale examine les étapes de développement dans l'action. Selon Piaget (1974) la réussite de l'action précède la compréhension, cependant le sujet peut accéder à la compréhension sans réussite de l'action. La réussite en acte précède la conceptualisation « réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action » (Piaget, 1974, p. 237). La conceptualisation devient une ressource pour l'action « ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate » (p. 234). Ainsi, selon Piaget (1974), la compréhension par le sujet relève d'une prise de conscience liée à un processus de conscientisation qui se déroule en plusieurs étapes :

- l'action matérielle sans représentation, la coordination agie qui correspond à l'abstraction simple par l'identification des régularités du réel ;
- la prise de conscience, ou coordination conceptuelle qui permet le passage du schème au concept ; les coordinations de l'action favorisent les inférences en situation rendant possible l'anticipation ;
- la métacognition qui correspond à l'abstraction réfléchissante.

Selon Vermersch, ces connaissances sont non conscientes : « des conceptions de Piaget sur la prise de conscience, on peut dégager l'idée de non-conscient comme le niveau premier dans la microgenèse des connaissances précédant le niveau suivant qui serait celui de la conceptualisation, de la mise en mot explicite, donc de la prise de conscience » (Vermersch, 1991, p.55)

La psychologie cognitive articule entre eux savoirs d'action et savoirs théoriques. Vergnaud (1996) décrit le développement cognitif dans la formation comme l'extension et la différenciation d'un répertoire de conduites et d'activités organisées ; indiquant que la plupart des connaissances sont des compétences, il décrit quatre registres. Le premier registre des compétences perceptivo-gestuelles dans lequel la pensée intervient pour

catégoriser/sélectionner/inférer/contrôler. Le deuxième registre des savoirs impliqués dans la maîtrise des situations complexes et intellectuelles : « La recherche en didactique a d'ailleurs tiré de cette observation une ligne théorique essentielle : l'enseignement efficace comporte nécessairement une part de confrontation de l'apprenant à des situations dans lesquelles celui-ci est conduit à développer des conduites nouvelles. Si la connaissance est une adaptation, comme Piaget et d'autres psychologues l'ont montré, alors il faut mettre en scène et analyser les occasions de cette adaptation » (Vergnaud, 1996, p. 278). Le troisième registre de la forme linguistique et symbolique des connaissances fait référence à la communication entre individus (sur : les situations à maîtriser, les points de vue, les vérités et théories à débattre). Le quatrième registre des compétences humaines porte sur le décalage entre savoir-faire et théorie relative aux compétences sociales qui impliquent l'adaptation de l'individu à son environnement.

Les situations de pilotage sont par essence complexes et nécessitent une adaptation permanente des acteurs du pilotage. L'évolution et les tensions associées demandent le renouvellement des registres de référence des acteurs du pilotage qui sont amenés à développer de nouvelles compétences.

Selon Vergnaud (1996) « La démonstration ci-après repose en premier lieu sur l'idée que le concept de compétence renvoie d'abord au résultat de l'activité et insuffisamment à l'organisation de l'activité elle-même. En effet la compétence d'un individu peut être définie schématiquement:

- soit par le fait qu'il est capable de faire face à une certaine classe de situations (ou à un ensemble de classes de situations) ;
- soit par le fait qu'il dispose d'une procédure ou d'une méthode qui lui permet de faire mieux qu'un autre (procédure plus rapide, plus générale, plus économique, moins aléatoire...);
- soit par le fait qu'il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, en fonction de la valeur prise par les différentes variables de situations.

La compétence critique, celle qui fait la différence entre un individu et un autre (et d'ailleurs aussi entre une équipe et une autre, entre une entreprise et une autre) relève en général de l'un ou l'autre des trois critères ci-dessus parfois des trois à la fois. La compétence renvoie ainsi inéluctablement à l'analyse de l'activité. » (p. 283).

Nous revenons ici à la compétence (concept mobilisé dans une partie antérieure) et l'utilisation de combinaisons de savoirs en vue d'analyser et de gérer la situation de travail dans la perspective d'obtenir les résultats visés. Les connaissances, qui sont mises en relations et organisées dans la perspective du traitement efficace d'une situation (Jonnaert, 2006), constituent une ressource de la compétence. Les compétences « sont strictement dépendantes des situations et des représentations que les sujets s'en font » (p.40).

Du point de vue de l'activité, Le Boterf (2006) détermine trois dimensions de la compétence :

- l'activité relative à l'action contextualisée, les pratiques et leur niveau de performance ;
- les ressources : internes au professionnel (connaissances, capacités, savoir-faire, etc.) elles sont mobilisées et combinées pour agir de manière adaptée ;
- la réflexivité : « C'est l'axe de la distanciation. Il correspond à la métacognition, c'est-à-dire au retour réflexif du sujet à la fois sur ses pratiques et sur les ressources qu'il possède (...) c'est celui de la conceptualisation de l'action. Cette mise en concepts est nécessaire pour pouvoir réinvestir les schèmes de compréhension ou d'action dans des contextes variés » (p. 15).

L'activité en situation est à la fois productive et constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). Le côté constructif est dû à la transformation du sujet lui-même. En effet, pour les auteurs, le sujet, par son activité, ne se contente pas d'une activité de production qui vise des transformations des objets du monde extérieur.

Vergnaud définit le concept de schème comme « une totalité dynamique fonctionnelle » en reliant fondamentalement la compétence (et ses processus de construction) et l'analyse de l'activité.

« 1/ Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle.

Cela signifie en clair que le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel (et donc une dynamique), et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble d'éléments peu dissociables les uns des autres.

2/ Le schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations - Cette unité-totalité qu'est le schème s'adresse à une classe de situations, laquelle peut être identifiée comme telle et caractérisée, au moins partiellement. Ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, et non la conduite elle-même [...]

3/ Un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation, et des invariants opératoires [...]

Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict (qui est une transformation de ce qui est donné), mais aussi la prise d'information et le contrôle.

Les invariants opératoires constituent la partie la plus proprement cognitive du schème, puisqu'ils consistent dans les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter. Le schème qui s'adresse à une classe de situations bien identifiée comporte tous les invariants opératoires nécessaires à la reconnaissance des objets présents dans ces situations et des propriétés et relations qui sont nécessaires à l'évocation des règles d'action pertinentes, compte tenu du but. Cela ne signifie pas qu'un même concept ou un même théorème ne soient pas éléments d'autres schèmes ; c'est même cela qui permet au sujet de naviguer dans son répertoire de schèmes lorsqu'il ne dispose pas d'un schème tout fait et disponible pour faire face à une situation nouvelle » (Vergnaud, 2011, p. 284).

Ainsi selon Vergnaud (1996), le concept de schème se définit comme l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action et représente une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données.

Selon Vergnaud (1996), ce n'est pas l'action qui est invariante mais l'organisation de l'action. Le degré d'opérationnalité du schème contribuera à augmenter l'adaptabilité du sujet à l'action engagée. L'outil conceptuel, invariant opératoire permettra d'assurer une adaptation optimale à l'action. L'invariant opératoire est envisagé : 1) selon une face orientée vers la situation représentant ainsi la dimension du réel pertinent pour l'action ; 2) selon une face orientée vers le sujet (Vergnaud l'appelle « théorèmes en actes ») correspondant aux propositions tenues pour vraies par le sujet, lesquelles orientent et guident son action.

Selon l'auteur, le schème permet de rendre compte de la complexité de l'activité par les quatre composantes dont il est composé et qui fonctionnent simultanément et conjointement :

- la composante intentionnelle, liée au but et sous-buts, qui comprend la compréhension du but, la redéfinition éventuelle de ce but en fonction de la situation, la planification de l'action (décomposition du but en une suite de sous-buts), les caractéristiques que doivent présenter les différents états intermédiaires, la détermination des caractéristiques de l'état final ;

- la composante procédurale qui comprend les procédures d'actions (génèrent les actions visant à atteindre l'état final fixé), les procédures de prise d'informations pertinentes à prendre en compte, les procédures de contrôle de l'action permettant de vérifier que l'état final fixé va être atteint et est atteint ;
- la composante conceptuelle, comprend les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte ;
- la composante adaptative, de l'ordre inférenciel, qui intègre les composantes intentionnelle, procédurale et conceptuelle).

La composante conceptuelle du schème rend possible et assure l'efficacité de chacune des trois autres composantes de celui-ci ; ceci, en étant toujours au cœur l'activité de chacune de ces trois composantes.

L'éclairage de Vergnaud, psychologue développementaliste et didacticien, dont une partie des travaux a été portée par son intérêt pour le développement cognitif des adultes, nous permet de revenir au sens pratique, développé par Bourdieu, mobilisé dans une partie précédente.

La structure conceptuelle d'une situation est définie par Pastré (2011) comme « l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter et de guider l'action » (p. 176). Pastré met au jour, dans le cadre d'une recherche qui portait sur la conduite de presses à injecter en plasturgie par des ouvriers spécialisés (Pastré, 1992), les stratégies plurielles de ces acteurs. Ces stratégies dépendent du niveau de conceptualisation de la situation par les acteurs ; lequel niveau de conceptualisation de la situation est lié à l'élaboration d'un concept que Pastré qualifie de pragmatique. Selon l'auteur, le concept pragmatique est l'élément central dans l'élaboration d'une action pour que cette dernière soit efficace. Trois propriétés (Pastré, 2002) caractérisent les concepts pragmatiques. Premièrement, les concepts pragmatiques permettent de réaliser un diagnostic de situation en vue de mettre en œuvre une action efficace. Leur visée pragmatique permet d'évaluer finement une situation en établissant des relations de déterminations entre les variables en vue de produire une action efficace ; l'articulation concept-indicateur caractérise l'activité cognitive du sujet. Deuxièmement, l'auteur opère un rapprochement entre les concepts pragmatiques et les concepts quotidiens définis par Vygotski, lesquels concepts se construisent inconsciemment au cours de l'expérience professionnelle quotidienne pratiquée en contexte professionnelle et dans l'échange avec ses pairs ; l'information est transmise en situation professionnelle, le sujet en élabore sa propre représentation qui ne devient concept que grâce à l'activité constructive de l'individu concerné. Troisièmement, un concept

pragmatique se distingue des concepts quotidiens de Vygotski dans la mesure où il caractérise une situation professionnelle, pour laquelle il organise une action efficace, et est spécifique à une classe de situations délimitée

Ainsi, selon l'auteur, le concept pragmatique, construit dans l'action, guide cette dernière. Le concept pragmatique, permet d'identifier les propriétés organisatrices de l'action et de construire des concepts, scientifiques et techniques, qui orientent l'action. Tandis que le concept pragmatique est issu de la pratique, le concept organisateur est un concept pragmatisé, c'est-à-dire obtenu par transformation d'un concept scientifique. Le repérage des concepts pragmatique et organisateurs de l'action a une grande importance dans l'apprentissage : ils apprennent à pragmatiser certaines connaissances scientifiques et techniques visant un diagnostic de situation (Pastré, 2002, p.175) ; ils permettent au sujet de se construire une représentation de la situation et de procéder à des inférences.

Nous nous appuyons sur les éléments relatifs aux concepts pragmatiques pour envisager les dimensions de situation professionnelle de pilotage pédagogique et éducatif pour laquelle un personnel de direction organise l'action efficace dans le sens d'une combinaison de mise en œuvre des politiques publiques et d'une réponse efficiente apportée aux demandes et besoins sociaux et sociétaux. Il s'agit d'envisager le couple situation-activité (en référence à Vergnaud) relatif au pilotage pédagogique et éducatif, dans le contexte de notre étude, afin de comprendre l'organisation de l'action opérée par un personnel de direction et le processus de conceptualisation mis en œuvre stratégiquement.

Nous avons fait le choix d'étudier la professionnalisation située des personnels de direction en empruntant l'angle de vue de la didactique professionnelle. L'étude de la cognition située de personnels de direction, dans la situation emblématique du métier de pilotage pédagogique et éducatif, nous conduit à interroger le schème lié à la classe de situations relatives au pilotage pédagogique et éducatif qui serait une organisation invariante de la conduite en situation de pilotage des personnels de direction leur permettant d'adapter leur action en fonction de l'évolution de l'activité.

L'étude du schème de pilotage est réalisée à partir de la détermination de ces composantes (Pastré et al. 2006) :

- les buts, les sous-buts et les anticipations ;
- les règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- les invariants opératoires, concepts en acte et théorèmes en acte, c'est la partie conceptuelle du schème ;

- les possibilités d'inférence : adaptabilité du schème à la singularité de la situation.

La didactique professionnelle articule le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, dont le courant de pensée représenté par Vergnaud (incluant la psychologie du développement) et la psychologie ergonomique représentée par Leplat ; cette dernière articule l'approche par l'ergonomie et par la psychologie du travail.

Selon Favergue (Ombredane & Fauverge, 1955) et Leplat (1997) l'analyse du travail met en lumière une dimension cognitive. Favergue décline une des premières analyses cognitives du travail : diagnostic de situation, résolution de problème, planification, stratégie. Leplat distingue la tâche prescrite du travail réel et introduit la structure cognitive de la tâche. « Ce qui définit la situation de travail, ne se réduit pas aux modalités de la prescription, mais inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation, qui vont s'opposer aussi bien aux prescripteurs qu'aux opérateurs » (Barbier et al., 2009, p. 798). « Travailler, c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son activité » (p.799).

Reconnaître et considérer la complexité des situations de pilotage permet la mise en lumière de leurs dimensions objectives. La conscientisation et la sélection des ces dernières s'effectuent à la lumière d'un registre d'activité et d'un cadre théorique renouvelés par des ressources externes.

Selon Ochanine, le sujet agit sur des objets dans les situations de travail. L'objet considéré comme un système est composé d'un ensemble d'éléments solidaires liés entre eux pour constituer la structure de l'objet caractérisée par : 1) la structure intégrale : ensemble des relations existantes entre tous les éléments d'un système ; 2) la structure partielle : un groupe parmi l'ensemble des relations (Ochanine & Chebek, 1968)

Ochanine (1981) souligne la spécificité de la dimension cognitive, inhérente à l'activité du travail, qui oriente l'action. Il s'agit de faire la différence entre l'image cognitive d'un objet, qui le représente en lui-même indépendamment de toute action ; et l'image opérative de ce même objet, qui le représente en référence à l'action qu'on va exercer sur lui. Ainsi les représentations pour l'action ont-elles des propriétés spécifiques.

« L'image est un certain complexe informationnel rapporté à un objet. Il existe la possibilité de voir un même objet de différentes manières. Celui qui agit ne reflète pas pendant l'action un objet dans toute la complexité de ses propriétés, de ses attributions, il actualise de son acquis informationnel, les seules informations qui sont pertinentes qui correspondent à l'objectif d'une action donnée (surtout pour un opérateur soumis à des contraintes de temps).

Ce reflet qui correspond à l'image dans l'action, je l'appelle image opérative » (Ochanine, 1978, p. 63).

« Contrairement aux images cognitives qui sont le reflet intégral des objets dans toute la diversité de leurs propriétés accessibles, les images opératives sont des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets » (Ochanine & Koslov, 1981, p. 225). Le sujet dans l'activité est ainsi concerné par un processus de prise et traitement d'informations dans et pour l'action qui lui est propre.

La distinction entre image cognitive et image opérative souligne l'ambivalence fonctionnelle de l'image, « l'image est, en même temps qu'un instrument de connaissance, un régulateur de l'action » (Ochanine et al., 1972, p. 1).

Ochanine et Koslov distinguent les images opératives afférentes qui conditionnent les états successifs de l'objet et les images opératives effectrices qui conditionnent le choix et la préparation d'actions finalisées sur l'objet (Ochanine & Koslov, 1981). Elles sont définies comme images de l'action projetée sur l'objet et apparaissent dans les caractéristiques structurelles de l'objet.

L'aspect dynamique des images opératives, lorsque le sujet travaille en milieu dynamique, correspond pour Ochanine à une anticipation sur le devenir du processus contrôlé par l'opérateur. La prévision du déroulement des événements représente leur reflet anticipé dans la conscience sous forme d'images dynamiques opératives. L'image se transforme alors avec une certaine avance par rapport à la dynamique réelle de l'objet contrôlé (Ochanine et al., 1973, p.1). Ce reflet anticipé n'est pas seulement cognitif, il permet à l'opérateur de préparer ses actions, mais aussi de les mettre en œuvre. Le reflet anticipé, combinant les états de l'objet et les réactions adéquates à ces états permet de passer directement de la dynamique de l'objet à la préparation, puis à la réalisation d'actions de commande sur cet objet (p. 2).

Le concept d'image opérative sera beaucoup utilisé en didactique professionnelle : il constitue « un trait d'union entre l'approche ergonomique francophone et le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action » (Barbier et al., 2009, p. 799).

Le déroulement de l'activité comprend les actions successives : l'orientation, l'exécution et l'évaluation. Le personnel de direction en responsabilité doit orienter l'action de pilotage au sein de l'établissement scolaire ; il a dans ce contexte à transmettre les informations relatives aux orientations ministérielles en matière de choix de politique éducative, faire des arbitrages, choix concertés dans la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques et éducatifs, prendre des décisions, orientation de la politique éducative de l'établissement et actions éducatives et pédagogiques afférentes.

Dans le contexte de situation évaluative de pilotage par l'analyse du travail, il s'agit de mesurer l'écart entre le prescrit institutionnel et le réel de l'institution et du personnel de direction, in fine entre le modèle conceptuel acquis et le modèle opératif ; et les formes d'ajustement, ou non, induites (Analyse des variables, conseil d'ajustement, programmation de formation...).

« La capacité humaine, qui est de l'ordre de la pratique, de pouvoir poser en extériorité la totalité du concret-réel ou l'un de ses segments de façon à pouvoir le constituer en tant qu'objet sur lequel pourront être appliquées diverses opérations de manipulations mentales et concrètes. Le processus d'objectivation doit donc être saisi comme un rapport actif et critique au monde, à autrui et à soi même [...]

« Le processus d'objectivation est ainsi indissolublement un processus à la fois de constitution du sujet, qui l'engage dans un rapport social, et la réalité objectivée qu'il produit, qu'il structure et à laquelle il reconnaît son appartenance, à partir de laquelle il assure sa reconnaissance en tant que sujet humain. De la sorte, tout processus cognitif et d'objectivation, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base suivantes constitutives du système didactico-pédagogique: premièrement, le sujet humain est le sujet producteur de la connaissance du réel et est transformé en retour du processus cognitif qu'il initie; deuxièmement, l'objet de connaissance est un construit, circonscrit et définitif comme objet d'étude désirée; troisièmement, le rapport cognitif s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport » (Lenoir, 1996, p. 228).

L'étayage de la recherche, par la dimension cognitive de l'activité, nous permet d'envisager l'apport du travail dans le développement cognitif du personnel de direction. Nous cherchons à donner à voir, dans le contexte de l'action réalisée en situation professionnelle (pilotage pédagogique), les processus de conceptualisation dans l'action du personnel de direction, que nous envisageons comme une des composantes identifiables d'un dispositif formatif.

3.2.2. Expérience, apprentissage, accompagnement en situation de travail

« S'interroger sur la formation sur un plan individuel ou sur les entreprises apprenantes dans le cadre d'une élaboration collective, c'est s'interroger sur l'apprendre ; c'est-à-dire sur ce processus non spécifique à l'Homme mais que l'Homme a largement su exploiter qui est de

tirer partie de ses réussites et de ses échecs d'une part et de l'expérience des autres d'autre part [...]

En ce qui concerne l'apprendre, la méthode analytique habituelle conduit à une impasse. Un découpage trop fin dénature l'objet d'étude. Il y a fort peu de chance de rencontrer l'apprendre en restant aux seuls neurones, au traitement de l'information ou même au niveau des représentations, de l'apprenant. L'apprendre se caractérise par des propriétés émergentes qui se révèlent beaucoup mieux par l'étude des interactions que par celle des parties qui les constituent. Dans un tel processus complexe, il est impossible d'atteindre la compréhension de l'ensemble comme un tout par l'étude exclusive de ses parties. On retrouve dans ce domaine, la position holistique de Bertalanffy (1973) quand il écrivait « la tendance à analyser les systèmes, comme un tout plutôt que comme des agrégations de parties est compatible avec la tendance de la science contemporaine à ne plus isoler les phénomènes dans des contextes étroitement confinés, à ne plus décortiquer les interactions avant de les examiner, à regarder des tranches de nature de plus en plus larges » (Clénet & Poisson, 2005, pp. 57-59).

Selon Dominicé (1991, 1996) l'expérience, au même titre que la formation, est vectrice d'apprentissage. Elle constitue un des facteurs d'originalité de la pratique de formation des adultes.

L'expérience « est un objet de stimulation, imposé par les spécificités du public adulte qui rend difficile d'ignorer le fait qu'il a de l'expérience et qu'il vaut mieux la prendre en compte. C'est un objet de stimulation revendiqué : il est alors vecteur de différenciation et d'identité » (Mayen et al., 2003, p.15)

Mayen et al., (2003), considèrent, en première intention : « l'expérience, omniprésente, semble jouer le rôle d'un attracteur, pour reprendre le premier terme seulement de l'expression « d'attracteur étrange » utilisée par Le Boterf (1994) pour désigner la compétence » (p. 16) ; et de préciser « l'expérience est un objet du travail de la formation. Elle est un objet essentiel de la transformation qu'elle vise [...] L'expérience est une modalité d'apprentissage [...] » (Mayen et al., 2003, p. 17).

Chez Dewey (1938) l'expérience était déjà cumulative et évolutive, considérant la construction de nouveau lien entre savoirs théoriques et savoir de la pratique, le développement de la créativité et de l'autonomie.

Vygotski (1934, 1985) distingue, en référence à la problématique de l'expérience, les concepts académiques, qui sont transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes, et les concepts quotidiens qui se forment dans l'expérience ; ces derniers pouvant s'étayer mutuellement dans leur développement. L'apport de Vygotski, qui précise

l'expérience comme préparant le développement de concepts, appelle à inscrire l'expérience dans le cadre d'un « système organisé » (Mayen et al., 2003, p. 21).

Les apports relatifs à la conceptualisation dans l'action, le cadre théorique relatif à l'expérience dans une approche cognitive de l'activité posent le cadre conceptuel de l'approche formative de l'activité du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique, à savoir en situation de travail dans une activité expérientielle professionnelle.

Dans les années 1930 aux Etats Unis, et 1980 en France émerge la recherche sur la formation expérientielle. Pineau (1989) définit la formation expérientielle comme une formation « par contact direct, mais réfléchi [...] c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même des mots » (Pineau, 1989, p. 25). Josso (1991) désigne la formation expérientielle comme « l'activité consciente d'un sujet effectuant un apprentissage imprévu ou volontaire en termes de compétences existentielles [...], instrumentales ou pragmatiques, explicatives ou compréhensives à l'occasion d'un évènement, d'une situation d'une activité qui met l'apprenant en interaction avec lui-même, les autres et l'environnement » (p. 198).

A l'origine du courant l'experiential learning (Fry, 1975), Kolb (1984), modélise les quatre phases de l'apprentissage (figure 18). Kolb (1984) modélise les cycles d'apprentissage par l'expérience considérant l'alternance entre réflexion et expérimentation.

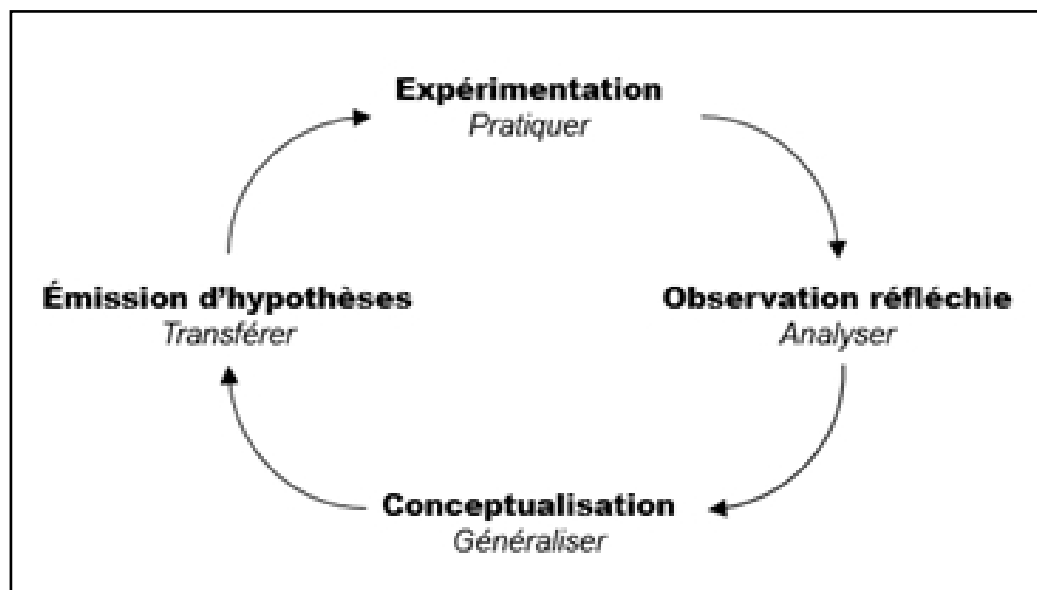


Figure 18 : Les quatre phases de l'apprentissage (Kolb, 1984).

La modélisation du cycle d'apprentissage par l'expérience est issue des travaux de Lewin (1947), sur le processus de rétroaction, et des recherches de Kolb. Selon Kolb (1984), le processus de transformation s'opère entre réflexion et expérimentation : à travers l'expérience la personne observe, réfléchit et élabore des concepts. La vérification dans l'expérience du bien-fondé des principes établis amène de nouvelles hypothèses et questions qui entraînent un nouveau processus. Ainsi l'apprentissage relève de l'expérience, du savoir, d'un processus et de transformations ; l'expérience concrète permet au sujet, dans un processus de rétroaction, de valider et d'éprouver des concepts abstraits. Selon Kolb (1984) trois facteurs entrent en jeu dans le processus d'apprentissage : l'expérience vécue subjectivement par le sujet en situation, la compréhension de la situation et la construction de savoirs en contexte.

Selon Balleux (1999) Kolb réduit la notion d'apprentissage à l'acquisition ou à la création de connaissances. Finger (1989) pense aussi qu'il s'agit là d'une vision réductrice de l'expérience aussi bien que de l'apprentissage, qui consiste à voir l'apprenant comme un chercheur scientifique dont le but est l'élaboration d'une connaissance objective de la réalité et dont l'aboutissement est une nouvelle adaptation à l'environnement. L'apprentissage est conçu comme un processus et non en termes de résultats. Il est un processus continu d'adaptation au monde et considéré d'ailleurs comme le plus important processus d'adaptation humaine. Processus de résolution de problèmes, l'apprentissage est en fin de compte présenté par Kolb comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 155).

Theureau (2000), qui développe une théorie de l'action située, se démarque de la psychologie cognitive laquelle considère l'homme comme un système de traitement de l'information et l'activité comme la manifestation d'un jeu d'opérateurs logiques sur des représentations symboliques d'éléments prédéterminés de la situation. L'auteur Theureau mobilise la métaphore de l'énaction afin de définir un sujet qui s'organise lui-même en interaction avec son environnement. Le sujet crée son environnement, la situation n'est pas prédéterminée mais est le produit d'une émergence « L'activité d'un acteur est construite à tout instant par lui comme une interaction avec sa situation » (p. 182).

Au regard de ces éléments nous interrogeons la situation de pilotage pédagogique et éducatif comme une situation qui dépasse la simple application de dispositifs prescrits par les politiques publiques d'éducation pour tendre vers une conception de la situation de pilotage pédagogique et éducatif comme émergence de l'interaction entre le personnel de direction et l'environnement socio-éducatif de l'établissement scolaire.

Les travaux de Clot et al. (2000), par la méthodologie de co-analyse du travail d'« auto-confrontation croisée » fondée sur la distinction entre activité réalisée et réel de l'activité, visent à identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité pour éventuellement en transformer le cours. « Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski, 1934/1997). Les travaux de la clinique de l'activité (Clot, 2005) considèrent l'apprentissage professionnel comme une compréhension de la transformation de l'activité. Il y a apprentissage lorsque les actions effectuées dans une situation donnée sont pensées et comprises par le travailleur comme des transformations possibles pour répondre à d'autres situations. La clinique de l'activité défend la thèse qu'un apprentissage professionnel ne cherche pas seulement à identifier les invariants de l'action, mais qu'il vise aussi à mettre à jour les invariants du développement de cette action » (Jorro, 2013, p. 38).

Nous nous appuyons les travaux de la clinique de l'activité (Clot, 2005) en vue de considérer l'apprentissage professionnel de personnels de direction en situations de pilotage pédagogique et éducatif comme une compréhension de la transformation de leur activité par la mise au jour des invariants du développement de leurs actions. Nous opérons un lien avec le contexte social (dimension méso de l'établissement scolaire) et sociétal (dimension macro de l'évolution de la société française) de l'activité de pilotage, qui vise la mise en œuvre de réponses adaptées et adaptatives, par la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, à un contexte caractérisé par des demandes et des problématiques sociales, expression de l'évolution sociétale, et la manière avec laquelle des personnels de direction envisagent les situations éducatives. Aussi, il convient de considérer la dimension complexe des situations éducatives et de les envisager dans leur globalité selon plusieurs entrées (pensée complexe). Une des entrées est de penser l'action des personnels de direction notamment en lien avec la dimension évaluative de l'activité : 1) évaluation de l'action par acte de diagnostic du chef d'établissement ; 2) évaluation du projet d'établissement (annuel/tri-annuel, renouvellement du projet d'établissement) ; 3) évaluation professionnelle (annuelle ou au moment de la demande de mutation).

Le pilotage pédagogique et éducatif, déclinaison opérationnalisante des politiques éducatives, est interrogé en tant que processus d'accompagnement (dans le sens de l'apprentissage professionnel) et d'évaluation (en tant que processus d'accompagnement) visant le développement individuel (acteurs), collectif (groupe professionnel) et organisationnel (Institution). Les apports énoncés ci-avant participent à l'ouverture d'un angle de vue de la

recherche permettant d'envisager le pilotage pédagogique, déclinaison opérationnalisante de la gouvernance éducative, comme l'espace d'apprentissage professionnel.

Dès lors, prendre appui sur ces repères nous permettrait de proposer des pistes d'accompagnements aux apprentissages intra-professionnels.

En référence à l'apport de recherche de Jorro et al. (2017) « les apprentissages professionnels accompagnés sont pensés comme des « formes de médiations opérées par des intervenants [...] réfléchissant à leur intervention, instituant un univers de formation dont ils pensent qu'il peut être propice à l'apprentissage et instaurant des dispositifs d'accompagnement ad hoc [...] ce souci de l'accompagnement des processus de changement [...] est tangible dans les postures des accompagnateurs censés soutenir l'analyse des actions des sujets [...] (Jorro, 2009). Les apprentissages professionnels apparaissent alors comme des processus de changement pensés, provoqués et valorisés [...] comme une voie de développement et d'évolution des acteurs faisant l'expérience d'épreuves de passage, qui modifie leur manière de voir, parler, penser, agir et interagir, avec la présence d'un tiers favorisant la co-analyse et la co-interprétation de cette même expérience. [...] de tels apprentissages supposent des médiations professionnelles [...] une triangulation semble à l'œuvre entre l'apprenant, le tuteur [...] et l'environnement de travail (situation et activité) [...] la médiation est ici conceptualisée comme une relation qui libère et non pas qui entrave le processus d'apprentissage de l'intervenant [...] l'acte de médiation oblige à penser les seuils par lesquels les apprenants font l'expérience de transformation de soi, de leurs visions du monde, de leurs rapports à autrui [...] les différentes modalités de l'apprentissage accompagné visent à développer une professionnalité toujours en émergence dans des métiers ou des fonctions qui ne sont jamais totalement accomplis, en particulier dans une société en continuelle mutation (Jorro et al., 2017, pp. 16-20).

Nous souhaitons explorer les situations de pilotage, institutionnel et en établissement public local d'enseignement, comme des espaces de médiation qui favorisent une dynamique réflexive (Schön, 1983), par des processus d'analyse de situations et d'actions mesurées au regard du prescrit et qui concourent aux apprentissages professionnels.

Véritable processus d'accompagnement, les situations de médiations professionnelles à l'œuvre dans le cadre des situations de pilotage, et d'évaluations liées, accompagneraient dès lors les processus de changements visés par l'institution, en favorisant le développement d'une professionnalité émergente du personnel de direction dans un contexte de mutation.

3.3. La didactique professionnelle : apports

L'apport de la didactique professionnelle comme angle de vue de la recherche vise à comprendre l'impact des politiques éducatives (gouvernance éducative) à l'aune de la conceptualisation du processus de professionnalisation du personnel de direction en situation de travail (le pilotage, cœur de métier) dans une approche systémique et dans une prospective développementale.

La notion de situation forme un couple avec la notion d'activité. Pastré mobilise la théorie de l'action située, qui considère le cours d'action fonction des circonstances sociales et l'organisation de l'action est conçue comme un système émergeant in situ de la dynamique des interactions (Béguin & Clot, 2004), et ajoute le concept d'apprentissage pour formuler le triptyque : activité, situation, apprentissage. Selon Pastré (2007) l'activité se déploie en situation : 1) une situation est singulière, pour autant, elle porte en elle une part de généralisation potentielle ; 2) une situation est événementielle, incluant la dimension de temporalité ; 3) une situation est expérientielle, le sujet donne du sens à la situation à laquelle il est confronté.

Mayen (2012) aborde la situation professionnelle du point de vue de la didactique professionnelle considérant les situations professionnelles en tant que situations de travail :

« a) Le travail est, comme l'écrit Meyerson (cité par Leplat, 2008) une activité contrainte. Elle est inscrite aussi, pour une majorité de personnes, dans le cadre de rapports salariés. Par sa place et son rôle dans des systèmes de production organisés et finalisés à enjeux, les formes d'action sont référées à des systèmes de normes : délimitation du périmètre des tâches, durée et moments du travail, actions obligées ou interdites, normes de qualité, de quantité, etc ; b) Nous disposons de ressources théoriques et méthodologiques importantes, avec l'ergonomie et la psychologie du travail, pour analyser le travail et rendre compte de ce que sont le travail, les situations de travail, l'activité au travail. Ces ressources ne sont pas seulement des ressources conceptuelles ou méthodologiques pratiques pour rendre compte des situations et de l'activité des professionnels en situation. Elles nous offrent aussi la possibilité de disposer de perspectives sur les situations et donc de modes de pensée différents de ceux que nous proposent les cadres théoriques et méthodologiques en vigueur dans le champ de l'éducation. [...] c/ L'une des ressources les plus fructueuses offertes par la psychologie du travail tient à l'idée de l'interaction dynamique entre tâche et activité. Ce que nous désignons par l'activité avec les situations et non pas seulement d'activité en ou dans les situations ; d/ Le travail constitue une forme sociale particulière et on peut lui attribuer

une fonction psychologique particulière (Clot, 2000). Pour Pastré (2011), le travail est un espace privilégié du développement. e/ Penser les situations de travail à partir des perspectives ergonomiques et psychologiques permet de conserver une position à partir de laquelle la formation n'est pas inféodée aux exigences des situations professionnelles et à leurs exigences. L'analyse du travail pour la formation débouche dans bien des cas sur la mise en évidence des raisons pour lesquelles ce qui arrive dans cette situation ne relève pas (et parfois surtout pas) d'une perspective de formation. Comprendre suffisamment de choses aux situations de travail pour pouvoir parvenir à une telle conclusion constitue une raison déjà suffisante pour nous intéresser aux situations professionnelles » (Mayen, 2012, p. 62).

La didactique professionnelle (Pastré & Vergnaud, 2011) a pour objet la conception de dispositif d'apprentissage en fonction de situation professionnelle.

La didactique professionnelle :

- « s'appuie sur l'analyse cognitive du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle (Pastré, 2011). Il s'agit d'une analyse de l'activité qui, lorsque celle-ci est achevée, sera exploitée à des fins de formation » (Chouinard et al., 2009, p. 377) ;

- « utilise l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles [...] afin de repenser l'acte didactique, s'adressant à des adultes, en référence au travail, et au développement des compétences et de l'expérience professionnelle » (Pastré, 1999, p. 403).

Inscrite dans un contexte social, la didactique professionnelle en formation, définie en référence à la psychologie du développement et à la didactique des disciplines, s'appuie sur les méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie (De Montmollin, 1986 ; Leplat, 1997) et le cadre de la théorie de la conceptualisation dans l'action (théorie des schèmes) de Vergnaud (1996, 2001) en référence aux travaux sur l'apprentissage de l'enfant de Piaget (1936, 1947).

« Apprendre des situations et par des situations constitue ainsi le premier principe organisateur de l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 1999). Il ne s'agit pas seulement d'apprendre par l'expérience des situations de travail qui se présentent sur le chemin d'un professionnel, mais aussi par l'expérience de situations didactisées, conçues à partir des situations de travail, et plus ou moins contextualisées. Le second principe organisateur tient à l'idée de la conceptualisation dans et pour l'action. L'action efficiente est intelligente » (Mayen et al., 2017, p. 468). « Comme l'ingénierie de formation, l'ingénierie

didactique professionnelle se donne comme objectif de dépasser le stade d'une accumulation de pratiques sans principes, pour chercher à fonder rationnellement les pratiques qu'elle entend développer » (p. 471).

L'usage de la didactique professionnelle en formation a connu des évolutions (Tourmen, 2014). Un des premiers usages de la didactique professionnelle entrevoyait l'analyse du travail comme préalable à la formation ; élargie par la suite aux dimensions de complexité, sociale, cognitives et identitaires (Pastré, 2011 ; Rogalsky, 2014). Trois catégories d'objets de l'analyse du travail sont envisagées : l'analyse de situation, l'analyse de l'activité et l'analyse des ressources.

En référence au pragmatisme de la philosophie de l'action (Dewey, 1938), « La notion de situation est centrale, en toute cohérence avec la centration sur la logique de l'action et de l'acte professionnel [...] ce qui est au centre [...] La situation en tant qu'espace de rencontre entre le sujet apprenant et l'intervenant éducateur à propos des apprentissages [...] » (El Mostafa et al., 2012, p. 27).

Un second usage de la didactique professionnelle en formation consiste à former par l'analyse du travail, conçue comme une modalité de formation et non comme un préalable à celle-ci. La clinique de l'activité et la théorie du cours d'action en sciences de l'éducation et en psychologie apporte un cadre théorique à ce nouvel usage (Clot, 2000 ; Durand et al., 2006).

Selon Mayen et al. (2006) ce cadre théorique présente quatre entrées, visant l'exploration du travail, parmi lesquelles le formateur peut choisir ; empruntées simultanément elles permettent « d'accéder à la complexité du système » (p. 68). Tourmen (2014) reformule les quatre entrées possibles pour explorer le travail: « 1) travailler sur les indices des variables de situation et les règles d'action afférentes ; 2) travailler sur les buts et les résultats du travail ; 3) travailler sur les connaissances-en-actes centrales dans l'activité ; 4) travailler sur les concepts organisateurs de l'exercice du métier [...] ces quatre portes d'entrée issues de la théorie des schèmes constituent un cadre pratique qui structure l'enquête sur le travail des personnes en fournissant à la fois une trame d'observation de l'activité (avant la formation ou en cours de formation), une trame de questionnement des professionnels (avant la formation) et une trame d'analyse de la parole sur l'activité (en cours de formation) » (Tourmen, 2014, p. 21).

Mayen se réfère au cadre théorique de la didactique professionnelle afin d'explorer le travail d'un sujet. Nous mobilisons ce cadre de référence s'agissant de l'exploration du travail du sujet personnel de direction. Nous justifions son utilisation pour le personnel de direction,

représentant d'un groupe d'individus dans la mesure où : 1) nous avons explicité l'appartenance du personnel de direction à un groupe professionnel constitué, paragraphe 2.1 de la première partie; 2) l'exercice du personnel de direction se réfère à un cadre commun s'agissant du protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000 portant sur le référentiel métier 3) l'exercice du personnel de direction se réfère à une culture commune construite, d'une part au cours de la socialisation primaire de l'individu, nous faisons référence à son vécu antérieur dans le système éducatif (en tant qu'utilisateur ou professionnel dans des fonctions éducatives antérieures), et à la construction de sa représentation du terme proviseur⁷ en tant que vocable admis comme désignant dans la représentation collective la fonction de direction d'établissement du second degré, et d'autre part, au cours de la socialisation secondaire par la formation professionnelle statutaire, initiale et continue, des personnels de direction visant à construire une identité professionnelle.

Nous cherchons ici à donner à voir le caractère d'unicité professionnelle, considérant l'ancienneté au sens de forme stabilisée du métier, et la construction d'une culture professionnelle de l'agir du sujet personnel de direction, représentant de son groupe professionnel.

Nous explorons l'activité du personnel de direction en tant que sujet qui impulse, conduit l'activité éducative et interagit avec l'environnement socio-éducatif de l'établissement scolaire. Nous relevons la dimension systémique de son activité dans la mesure où elle intègre les valeurs et visées éducatives portées par la société en référence aux orientations politiques en matière éducative par l'expression des politiques publiques déterminées par le législateur. Le personnel de direction, à partir de son analyse opérée en établissement scolaire, conduit la politique éducative de l'établissement par ses prises de décisions qui intègrent un objectif double, d'une part, de mise en œuvre des politiques publiques éducatives et, d'autre part, de construction d'une réponse adaptée au niveau local, visant à répondre à l'expression d'un besoin social, par la mise en synergie des acteurs de l'établissement.

⁷ Définition de proviseur selon le dictionnaire de l'academie française. Nom masculin. Étymologie : XIII^e siècle, au sens de « chef d'un hospice » ; XIV^e siècle, au sens de « pourvoyeur » ; XIX^e siècle, au sens actuel. Emprunté du latin *provisor*, « celui qui prévoit ; pourvoyeur », puis, en latin chrétien, « intendant d'un monastère ; responsable d'un collègue universitaire ».

1. Marque de domaine : enseignement. Directeur, directrice d'un lycée public. [...]

2. Sous l'Ancien Régime, titre donné au responsable de certains collèges de l'université de Paris, qui en réglait les affaires les plus importantes.

La systémique institutionnelle didactise les situations de pilotage pédagogique et éducatif inscrite dans un contexte évaluatif selon les entrées définies par Tourmen (2014) : 1) les situations de pilotage en établissement considèrent les caractéristiques des situations locales en y associant les dispositifs afférents ; 2) les objectifs et les résultats attendus, inhérents au pilotage, sont fixés par la nation et les politiques publiques afférentes, dans une approche complexe et systémique ; 3) les connaissances-en-actes, construites et mobilisées individuellement, peuvent être répertoriées par le référentiel métier du chef d'établissement dont les déclinaisons opérationnalisées aboutissent aux activités et actions ; nous ciblons précisément le dispositif d'auto-évaluation des établissements qui appelle la compétence réflexive ; 4) les concepts organisateurs du métier s'inscrivent dans la complexité et la systémique d'une société au sein de laquelle les mutations socio-éducatives sont prégnantes.

Les résultats de l'analyse du travail, susceptibles de guider l'action, deviennent des objectifs et des moyens d'action à travers la mise en situation. L'usage des résultats de l'analyse du travail du personnel de direction permettrait, au regard de ces éléments, la conception de dispositifs de professionnalisation : conception de dispositif favorisant l'analyse de l'activité à partir de la réalisation de tâche tel le diagnostic établissement, le projet d'établissement, la mise en œuvre de la lettre de mission, le processus d'évaluation institutionnelle (entretien d'évaluation tri-annuel, entretien d'évaluation suite à une demande de mutation). La procédure d'évaluation pourrait être envisagée dès lors comme un dispositif de formation et le pilotage pédagogique comme un moyen de formation par la mise en situation.

La prise en compte des complexités, sociale, cognitives et identitaires, dans l'analyse du travail appelle la référence au « constructivisme conçu comme un passage obligé pour accéder au paradigme de la « pensée complexe ». Cependant, le positivisme et le réalisme, dominants culturellement et institutionnellement en France depuis deux siècles, ont imprégné les esprits jusqu'à rendre difficile, quelquefois impossible, la compréhension de cette position constructiviste. Si les managers territoriaux conçoivent sans difficulté que leurs actions participent à la construction du monde, ils ont plus de mal à intégrer que leurs modes de perception, de représentation, de raisonnement ont aussi un effet performatif. Par exemple, la mesure de la « performance » où la métrique du contrôle de gestion, utilisée sans discernement, peut se traduire par une représentation mutilée de l'activité avec des effets mutilants sur la forme et le sens de cette dernière » (Roggero, 2018, p. 147)

Le présent travail vise, in fine, à questionner le pilotage pédagogique en tant que situation de travail formative, en référence aux concepts de l'apprentissage situé : savoirs

d'action, apprentissage situé, apprentissage expérientiel, apprentissage organisationnel, cognition située, communauté de pratique.

En référence à Mayen et al. (2017), il convient, dans une démarche d'analyse didactique professionnelle du travail : 1) d'identifier ce qui est à apprendre et à développer, les tâches à accomplir, la complexité des situations et les problèmes à résoudre ; 2) d'analyser les conditions et les processus d'apprentissage et de développement professionnel (analyser le potentiel d'apprentissage et de développement des situations de travail ; analyser les parcours d'expérience par lesquels des professionnels sont devenus des professionnels expérimentés et compétents).

La lecture des situations de travail liées au pilotage pédagogique et à la gouvernance académique éducative dans un contexte évaluatif, en évolution permanente, s'effectue au regard de cadres de ressources formatives qui doivent nécessairement être renouvelés.

Dans la projection d'une transposition didactique du cadre de parcours des personnels de direction, et par écho à la gouvernance institutionnelle, le potentiel d'apprentissage et de développement de ces derniers est envisagé à la lumière de l'analyse complexe. Nous considérons, au regard des apports conceptuels, que la pensée cartésienne constitue une limite à l'approche développemental de l'individu, du professionnel, en situation de travail et dans la conception des situations formatives.

3.4. Approche complexe d'un personnel de direction ingénium

Le sujet est un acteur de sa construction ; sa complexité singulière génère des formes de développement professionnel. Cela conduit à interroger les liens entre l'individu et les contextes de professionnalisation organisationnels, ainsi que les contextes institutionnels (Clénet et al., 2012).

La recherche vise à prendre en compte la complexité dans le système de management institutionnel.

La complexité « est d'abord une histoire de conjonction, de reliance » (Morin, 1999, p. 20). Morin (1995) exprime la complexité comme « ce qui est tissé ensemble ». Il s'agit de voir une tapisserie, la figure d'ensemble et d'apprendre à relier. La compréhension des phénomènes complexes, à la lumière des théories de la complexité, donne à voire comment progressivement les théories se construisent et se déconstruisent dans des contextes en évolution par des approches qui introduisent de nouvelles dimensions. Nous retrouvons

l'impact de trois plans : macro (la société mais aussi son histoire), méso (institutionnel puis organisationnel) et micro (le sujet restant toujours au centre des recherches); ces trois plans s'entrecroisent et mettent en évidence des boucles et spirales qui rendent la réalité compréhensible dans un contexte et à un moment, mais excluent tout déterminisme et généralisation des théories construites (Clénet et al., 2012).

« Construction et déconstruction ne peuvent donc être appréhendées que comme un processus interactif, voire interférentiel par l'apprenant. Un nouveau savoir ne s'installe véritablement que lorsque celui en usage apparaît inadéquat, dépassé ou périmé » (p. 57).

Les tensions vécues par les acteurs de l'éducation dans un temps de transition socio-éducative engagent un processus de déconstruction/reconstruction qui accompagne la construction de l'identité du professionnel inscrit dans son environnement et en écho son développement en référence à Erikson (1959) et Perez-Roux (2011).

Alors que la science occidentale dominante, imprégnée de cartésianisme, isole, sépare, divise pour connaître et comprendre, la démarche de reliance vise à découvrir les relations cachées entre les faits, les choses et les phénomènes ; dans une visée d'émergence de la pensée complexe (Morin, 1990). Vico est décrit par Pinchard, philosophe spécialiste de sa pensée, comme le plus réactif et le plus résistant à la pensée cartésienne qu'il considère comme en train de bafouer l'Humanité, qui n'est pas faite seulement de certitudes et de déductions, de raisons épurées évacuant toutes sensibilités, qu'il conviendrait d'appliquer pour enseigner et comprendre. Faute de le reconnaître, dit-il, notre société devient un enfer : soit en sombrant dans la technologie intégrale, ou bien dans des suppléments d'âme religieux. La science de Vico participe surtout de l'échange et du lien social ; lien social qui unit le savoir à la croyance, car être lié, c'est partager un affect, et c'est un tel affect qui gouverne la confiance que je peux mettre en celui qui apporte son témoignage, et qui me permet pareillement de conférer une signification au savoir.

Ces ancrages sont des points d'appui pour repenser les fondements de la formation. Nous nous appuyons sur les écrits de Clénet et Poisson pour l'envisager.

« Une formation « face au défi de la complexité » ne peut pas être perçue comme une liste d'acquisitions linéaires à construire dont la somme égalerait le tout [...] Nombre d'aspects de la formation demandent à être resitués, à commencer par la démarche de projet. En priorité, il s'agit de mettre en valeur les attitudes et les démarches qui rendent compte des liens et de la globalité plutôt que la somme décortiquée des capacités [...] Par ailleurs, cette démarche de projet, conçue et animée par l'apprenant en étroite collaboration avec l'équipe de formateurs, devrait être analysée d'abord sur le terrain, pour se poursuivre ensuite, à

travers des réflexions, tant individuelles que collectives, en mobilisant des apports théoriques et en favorisant la confrontation de regards complémentaires [...] Cela implique des moments de métacognition inclus dans la formation d'une part et d'autre part une « bonne » formation des formateurs à l'écoute [...] Seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont, au travers de leur expérience propre. Toutefois le médiateur peut faciliter cette production de sens en filtrant les multiples informations, en amplifiant ou réduisant l'apport des stimuli extérieurs. Il peut faciliter les liens, les mises en perspective ou encore inciter à l'organisation. » (Clénet & Poisson, 2005, p. 65).

Il s'agit de dépasser, d'une part le seul aspect de la formation continue des personnels de direction construite linéairement autour d'information sur des dispositifs pédagogiques et éducatifs recettes, et d'autre part les dispositifs évaluatifs institutionnels fermés, pour inscrire dans un accompagnement continué les attitudes et les démarches qui rendent compte des liens et de la globalité qui s'incarnent en un professionnel réflexif dans et par les situations de travail relatives au pilotage.

Bolle De Bal (2003), qui pose une double signification au concept de reliance, l'acte de reliance et son résultat l'état de reliance, envisage, parmi les types de reliesances référencés, « la reliance entre une personne et un autre acteur social, individuel (une personne) ou collectif (groupe, organisation, institution, mouvement social...) : c'est la reliance sociale proprement dite, dont la reliance psychosociale (entre deux personnes) qui constitue à la fois un cas particulier et un élément de base » (p. 103).

« L'acte de relier implique toujours une médiation, un système médiateur [...]. La reliance sociale [...] production de rapports sociaux médiatisés, c'est-à-dire de rapports sociaux complémentaires ou, en d'autres termes, la médiatisation de liens sociaux » est envisagée « en tant que : 1) médiatisation (processus par lequel des médiations sont instituées, qui relient les acteurs sociaux entre eux : c'est le procès de reliance (reliance-procès)); 2) médiation (système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux : c'est la structure de reliance (reliance-structure)); 3) produit (lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs : c'est le lien de reliance (reliance-lien) » (p. 105).

L'ancrage sociologique choisi pour la recherche convoque les trois dimensions sociologiques du concept de reliance : la médiatisation, la médiation et le produit.

Tandis que le système de signes s'exprime dans la culture professionnelle des personnels de direction, l'institution constitue une instance sociale considérée comme système médiateur visant la professionnalisation des acteurs et des organisations en tant que produits.

Nous mettons en lien, dans une approche anthropologique, les notions complémentaires de « reliance à soi » et de « reliance au monde » (Bolle De Bal, 2003, p. 108), aux notions : 1) d'identité (reliance à soi et aux autres), en référence aux dynamiques identitaires (identité pour soi/pour autrui) ; 2) de situation (reliance au monde), en référence aux situations expérientielles.

« L'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais dans sa relation à l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système ». (Morin, 2005, p. 32).

La reliance sociale telle que définie par Bolle de Balle (2003) exprime « une réalité émergente dont l'émergence est liée à l'évolution d'un système social global » et de préciser « dans un échange social, la reliance intervient en premier lieu au moment de la formation de la relation » (Bolle de Balle, 2003, p. 111).

C'est précisément au sein du système scolaire, lieu d'expression de l'évolution d'un système social global, dans les échanges socio entre les acteurs de l'éducation, et notamment les personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, espace de reliance potentiel, que nous situons notre terrain de recherche.

L'utilité du concept de reliance, marquée dans trois directions, épistémologique (il s'agit d'un concept-charnière), heuristique (il permet de comprendre et d'interpréter les avatars contemporains du lien social), prospective (il traduit une dynamique de créativité potentielle), prend ici tout son sens.

Nous envisageons la professionnalisation des personnels de direction comme l'expression d'un processus de reliance inscrit dans un processus de déconstruction/construction.

Le concept de reliance, selon Bolle De Bal (2003), concept charnière en psychosociologie, permet de relier les situations collectives et les processus psychologiques qui confèrent leur sens à ces situations en fonction d'une dynamique personnelle. Il permet de rendre compte, et d'éclairer les processus de reliance visant à la création de liens sociaux nouveaux, en rupture avec les structures de reliance instituées. Ce concept nous a ainsi guidés dans l'attention à apporter au lien social comme réalité de toute démarche de transition, de créativité interpersonnelle et institutionnelle : démarches dont sont imprégnées nos actions de personnel de direction.

Dans le cadre de la conception de situation professionnelle formative complexe, l'enjeu réside dans l'identification des objets d'apprentissage et des freins au développement. L'analyse en didactique professionnelle vise, en ce sens, à l'analyse des conditions et des processus d'apprentissage et de développement professionnel. Nous mobilisons la didactique professionnelle dans la mesure où nous faisons partie des acteurs, comme l'évoque Clénet et Poisson (2005), qui pensons que la formation a épuisé les paradigmes traditionnels de la transmission des savoirs et de la reproduction de modèles prédéfinis et, considérant le milieu éducatif, que les injonctions de pensées dans des cadres de management éducatif fermés sont générateurs de déliances, de disjonctions voire d'exclusion. Nous souscrivons à l'idée des auteurs selon laquelle la formation doit s'orienter vers un renouvellement épistémologique, conceptuel, pédagogique, ingénierique, organisationnel et éthiques. Dans un contexte socio-éducatif en mouvement marqué par des problématiques socio-économiques, nous ambitionnons par la présente recherche de mettre au jour des éléments/processus liés à l'exercice de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction dans une perspective de conception d'une ingénierie de formation professionnelle renouvelée à l'attention des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale. Nous mobilisons l'orientation de Clénet (2007) qui considère la qualité d'ingénium des acteurs pour penser des formes renouvelées des cadres de l'intervention en formation.

Le changement de paradigme socio-éducatif adossé au changement de paradigme managérial, inscrit dans le contexte de transition vécu actuellement, convoque le dépassement des sciences de l'analyse cartésienne basées sur les principes de la réduction et de la division. Selon Clénet (2007) il s'agit de reconnaître et de prendre en compte la complexité humaine et des bouclages réflexifs et récursifs actionnés par l'homme qui apprend notamment en interrogeant ses propres références et en interaction avec son environnement.

Ardouin (2018) définit l'ingénium dans le champ du design et des systèmes d'information comme « l'art et la science de la reliance par la traduction et la transformation des contraires et des contraintes individuelles, collectives, organisationnelles et politiques pour la production d'artefacts (design, systèmes d'information) favorables au développement de chacun des trois niveaux, micro (individuel), méso (collectif ou organisationnel) et macro (politique ou territorial [...] l'*ingenium* est un concept global qui inclut le design et l'*engineering* en prenant en compte l'environnement et les acteurs dans une visée scientifique, humaniste et socioprofessionnelle » (p. 43).

Les interactions des personnels de direction, en situation de pilotage pédagogique et éducatif, sont investies, dans cette recherche, à la lumière de l'ingénium, faculté de l'esprit humain à

relier pour comprendre (Vico, 1710), concevoir et produire, dans un contexte (environnement) prescrit de gouvernance par les dispositifs pédagogiques et éducatifs.

Nous convoquons l'activité féconde de l'humain, les sciences de l'ingénium qui induisent « un faire, une approche clinique des contextes, engageant les auteurs/acteurs eux-mêmes. Elles nous conduisent à postuler l'émergence de savoirs, de formes ou/et d'artefacts à l'origine même de l'Etre-en-soi ; et, en le couplant à son environnement, dans un dialogue de mouvements récursifs et projectifs » (Gérard, 2011, p. 33).

Selon Gérard (2011), l'ingénium émerge du paradigme de complexité, qui revoie à un tout, et du paradigme complémentaire de l'implexité, qui représente une capacité à agir. « Implexe et complexe, résonnant avec l'ingenium, constituent des ferments de la modélisation [...] l'enchevêtrement de l'imaginaire (être-en-soi) et de formes déjà-là (réelles), plus ou moins représentées, voire imaginées [...] génère la co-émergence et donne sens à l'ingénierie complexe et implexe : l'ingenium. [...] Interroger les couplages Complexe et Implexe, Imaginaire et Réel, c'est convoquer l'ingénierie comme processus de reliance en émergence. Ainsi, c'est situer l'ingenium au cœur de nos engagements réflexifs. C'est mobiliser les savoirs d'expérience dans le processus de modélisation des connaissances engagées par l'humain. Ceci suppose, pour que la modélisation se fasse, que l'humain se relie aux modèles théoriques et pratiques, et, dialectiquement, à cet imaginaire, donc à un sens enraciné en-soi. Ce processus n'est pas une œuvre naturelle. Il convoque des formes d'intervention douces, souples et sages... (p. 41).

La complexité de l'organisation scolaire requiert une autre forme de pensée pour articuler, organiser, renouveler les cadres de références. La capacité à agir, l'implexe, du personnel de direction, ancré dans un savoir d'expérience, le relie à une capacité d'ancrage dans de nouveaux modèles théoriques et pratiques. Sa dynamique d'auto-organisation dans un environnement professionnel en constante évolution lui confère cette capacité à entrer dans un modèle renouvelé. Implexe et complexe s'articulent dans l'organisation et confèrent sa qualité d'ingénium au personnel de direction.

« Il s'agit donc non de chercher des lois ou un nouveau système, mais d'intégrer par l'esprit une méthode qui permettrait une connaissance complexe. La réforme de méthode est inséparable d'une réforme de pensée, elle-même inséparable d'une réforme de l'enseignement » (Morin, 2018, p. XXV).

« L'organisation est considérée comme un espace social continuellement tordu dans les directions multiples et contradictoires, par des forces centrifuges et centripètes, sous l'effet des actions et interactions d'acteurs radicalement libres et multidimensionnels, et dont la

continuité et l'équilibration, jamais garanties, sont des effets de composition (émergence) [...] La simplicité peut constituer une piste pour intégrer la complexité à l'exercice de management. On associe volontiers cette notion à Berthoz, biologiste et professeur au Collège de France, qui lui a consacré un ouvrage en 2009. Toutefois, on trouve des mentions de la simplicité dès 1924 dans le monde de l'éducation, ou encore en 1953 dans l'article d'un chimiste sur la cristallisation [...] La simplexification est le processus par lequel on simplifie en toute connaissance de cause, en étant conscient des éléments sur lesquels on fait une impasse. On prend acte de la complexité du monde et on cherche des moyens d'y agir. La simplexification conduit ainsi à présenter une apparence de simplicité – derrière laquelle prévaut toutefois une importante complexité, que l'on ne mutile pas [...] La simplicité est ainsi l'aptitude des êtres humains à trouver des stratégies qui paraissent relativement simples, mais sont en fait sous-tendues par des phénomènes ou des processus extrêmement complexes » (Morin & Bidard, 2018, pp. 162-167).

« Dans les domaines de la formation, de l'ingénierie et de la recherche, il existe de nombreuses expériences dont la fécondité apparaît dès lors qu'elles se sont développées en assurant leur triple légitimation opérationnelle, épistémologique et socioculturelle. Cela peut constituer une troisième grande idée à travailler, elle consiste à animer les boucles productrices et réflexives inscrites dans les situations : actions-réflexions-modélisations-socialisation. Travailler ces boucles récursives permet d'assurer la légitimation toujours à conforter, car jamais tenue pour certaine, de nos interventions en formations. Sans cela le risque est grand de ne plus avoir au sens de Ricœur, la suffisante et nécessaire « retenue », d'autant qu'il s'agit de concevoir-construire-conduire, faut-il le rappeler, dans, pour et avec les « affaires humaines » (Clénet & Poisson, 2005, pp. 13-14).

Le pilotage pédagogique et éducatif est ainsi envisagé, dans cette recherche, comme un espace potentiel de professionnalisation/formation des personnels de direction au travers des situations professionnelles caractéristiques de situations implexes fondées sur l'analyse de Gérard (2011)

- 1) la capacité à problématiser pour concevoir un sujet/objet/projet : problématiser la situation éducative pour définir l'objet ciblé et les axes stratégiques (diagnostic du chef d'établissement) ;
- 2) la capacité à analyser, au sens d'auditer, un objet pour la situation problème : analyser la situation de pilotage pour apporter une réponse adaptée et adaptative (diagnostic partagé) ;

- 3) la capacité à analyser sa pratique dans une démarche de réflexivité: évaluation annuelle par les autorités académiques en lien avec la lettre de mission du chef d'établissement.

- 4) la capacité à explorer, appréhender des situations nouvelles : toutes situation est considérée comme nouvelle et fait appel à l'ensemble des capacités précédentes.

L'apport de ressources extérieures est une condition nécessaire du succès qui repose à la fois sur le répertoire de connaissance et de compétences expérientiel préexistant du personnel de direction et sur les compétences mises en œuvre et développées dans l'établissement et l'institution scolaire. Le management de la connaissance (« knowledge management ») dans l'établissement scolaire a ainsi pour objectif de faire émerger, l'innovation continue. « Il correspond à la prise de conscience que sa mémoire, sa culture sont également un capital [...] Générée par ses propres activités, elle est valorisée dans ses activités nouvelles » (Clénet & Poisson, 2005, p. 67).

« Ingénierie, complexité et ingénium en éducation font œuvre de Méthode. Cette Méthode se situe aux origines de l'humain agissant-pensant-réfléchissant-modélisant, dès lors que cet humain est immergé dans un contexte, ou, dit plus globalement, dans un environnement. Cette Méthode se construit chemin faisant (Machado). Elle constitue la consistance-même de l'être-en-soi. Elle est notre capacité de modélisation, c'est-à-dire notre capacité à exercer notre ingénium » (Gérard, 2011, p. 41).

L'ancrage dans les concepts d'ingénierie et de complexité, dans une démarche de didactique professionnelle, projette le personnel de direction exerçant son ingénium en situation de pilotage, dans une dimension continuée (« chemin faisant »), dès lors qu'il considère, éclaire, et s'inscrit dans la complexité de son environnement.

Penser les espaces de travail, liés à la conduite et la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, en tant qu'espace de développement et de formation s'inscrit pleinement dans la réforme de la méthode (au sens de Morin) appliquée aux environnements de travail éducatif ; et vise à repenser l'espace de travail comme espace d'accompagnement intraprofessionnel.

En synthèse

Apports majeurs

La didactique professionnelle : apprendre des situations et par des situations constitue le premier principe organisateur de la didactique professionnelle en référence à Pastré (2011).

La conceptualisation dans l'action, « au fond de l'action la conceptualisation » (Vergnaud, 1996, p. 275).

Repères conceptuels contributifs de notre étude

Dans la perspective de compréhension de l'activité de personnels de direction en situations de pilotage pédagogique et éducatif, dans le contexte socio-éducatif actuel que nous avons précédemment caractérisé, nous nous appuyons sur le champ conceptuel de la didactique professionnelle inscrite dans le paradigme de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Nous cherchons à donner à voir, par l'éclairage donné de situations de travail, les logiques cognitives mises en oeuvre par les personnels de direction, dans des classes de situations de pilotage pédagogique et éducatif, cela en étudiant des discours de personnels de direction en activité et notamment ce qu'ils donnent à connaître des procédures expertes de pilotage relatées par ces derniers.

Nous mobilisons la notion de réflexivité Schön (1983) élargie par Tardif (2012), dans une perspective de prise en compte de la réflexivité sociale des acteurs en milieu éducatif. Deux types de procédures peuvent être opérées par l'acteur éducatif : la procédure de réflexion sur l'action, elle concerne la démarche de réflexion sur la pratique et la construction du praticien réflexif ; la procédure de réflexion en action qui se développe au cours de l'action professionnelle et participe à la transformation du praticien par lui-même.

→ Nous interrogeons la dimension réflexive de praticiens personnels de direction, comme une dimension ancrée dans la conception originale de la réflexion en action, dans le dépassement d'une réflexivité induite à une prise de recul hors du champ social pour tendre vers une réflexivité, par et pour les acteurs, ancrée dans l'institution en capacité d'analyse et de transformation par la formulation de vision innovante. Nous établissons ici un lien avec la

dimension d'engagement/responsabilité des personnels de direction, adossée à la construction de leur identité professionnelle, dans le sens de la conduite du changement, pour et par les acteurs et usagers de l'Ecole. Nous étudions la dynamique réflexive par l'étude de la dimension cognitive des personnels de direction en activité de pilotage pédagogique et éducatif. Nous mobilisons pour ce faire le champ théorique de l'apprentissage dans une perspective d'émergence d'un espace potentiel de formation par l'angle de vue de la didactique professionnelle et plus particulièrement de la conceptualisation dans l'action.

Dans la projection d'une transposition didactique du cadre de parcours des personnels de direction, le potentiel d'apprentissage et de développement de ces derniers est envisagé à la lumière de l'analyse complexe des situations de pilotage pédagogique et éducatif au sein desquelles œuvrent des personnels de direction. Les interactions des personnels de direction, qui considèrent, éclairent, et s'inscrivent dans la complexité de leur environnement en situation de pilotage pédagogique et éducatif, sont investies à la lumière de l'ingénium, faculté de l'esprit humain à relier pour comprendre (Vico, 1710). La compréhension de la réussite de l'action engagée en situation permet de passer de la conceptualisation agie à la coordination conceptuelle ; l'organisation de l'action est alors modifiée (Piaget, 1974) vers de nouveaux possibles. Selon le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011), un concept pragmatique est construit dans l'action et l'organise ; l'ensemble des concepts pragmatiques constitue la structure conceptuelle de la situation. Une attention particulière est portée au processus de conceptualisation lié au langage et à la culture transmise, qui occupe une place centrale dans les analyses de Vygotski (1926), en plus de sa mise en évidence du rôle des interactions entre l'environnement et le sujet.

Les apports de la psychologie et de l'ergonomie permettent de définir les composantes de la situation de travail ; en distinguant la tâche de l'activité, la psychologie ergonomique souligne l'écart entre le travail réel et la tâche prescrite (Leplat, 1997). L'analyse du travail met en lumière une dimension cognitive de l'activité (Ombredane, Fauverge, 1955 ; Leplat, 1997). L'apport de la psychologie du développement définit le rôle du sujet dans ses apprentissages. Le schème représente un outil d'adaptation à des environnements et propriétés nouvelles d'objets, il constitue une organisation interne de l'action du sujet. Selon Pastré (1997), le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition ; il est un élément de base de l'action qui permet de rendre compte des caractéristiques de cette dernière : efficace, reproductible, adaptable, intelligible, analysable. Le schème, composé de ses quatre éléments (buts, règles

d'actions, invariants opératoires, inférences en situation), représente une organisation invariante de l'activité sur une classe de situations donnée (Vergnaud, 1996).

→ Les éléments relatifs au cadre théorique développé par le courant de la didactique professionnelle sont saisis comme des outils de compréhension de la dynamique d'activité des personnels de direction exercée dans le cadre de la situation de pilotage pédagogique et éducatif. La didactique professionnelle, qui constitue l'angle de vue de la recherche, vise l'analyse du travail en relation avec le développement et la formation. Dans cette perspective, nous interrogeons les relations entre travail, apprentissage et formation de personnels de direction par l'analyse de la situation de pilotage pédagogique et éducatif.

L'étayage de la recherche par la dimension cognitive de l'activité nous permet d'envisager l'apport du travail dans le développement (cognitif) des personnels de direction. Nous mobilisons le concept de schème comme un guide éclairant et d'analyse de la conceptualisation de personnels de direction en activité.

Nous souhaitons explorer la capacité de personnels de directions à poser en extériorité le réel vécu dans le cadre de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif et de le poser en tant qu'objet de cognition. Dans un contexte éducatif en mouvement, il s'agit d'analyser les conditions et les processus par lesquels ces professionnels deviennent des professionnels capables de se débrouiller avec les situations lorsqu'elles se présentent (Mayen, 2008). L'angle de vue de la recherche vise l'étude de la structure conceptuelle de la situation de pilotage pédagogique et éducatif qui permet le guidage conceptuel de l'action de personnels de direction en tant que sujet capable (Rabardel, 2005) qui se positionne dans l'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Pour ce faire, nous ciblons l'étude de schèmes émergents, liés à la situation de pilotage, qui permettent de résoudre les problèmes socio-éducatifs actuels nouveaux. L'exploration de la conceptualisation dans l'action de personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif vise à donner à voir la dynamique de développement dans sa dimension formative qui permet leur adaptation en situation professionnelle dans la prospective d'une institution émancipatrice (Jellab, 2021).

Au terme de la revue de la littérature, nous proposons l'articulation scientifique des notions et concepts de la recherche, « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement », complétée par les concepts empruntés afférents à l'angle de vue de la recherche :

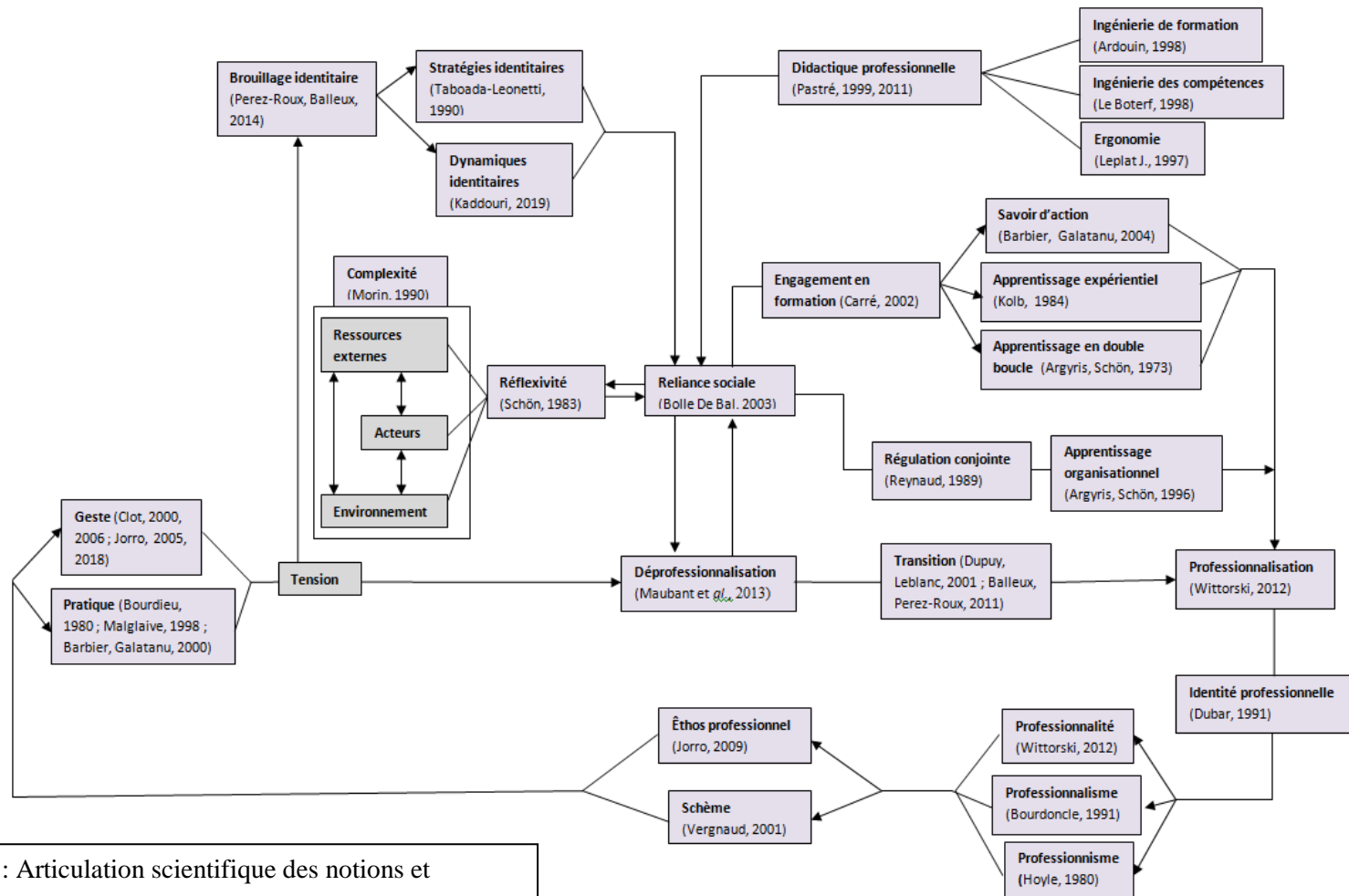


Figure 19 : Articulation scientifique des notions et concepts de la recherche, « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement ».

1. Problématisation et hypothèses de la recherche

1.1. La question de recherche

Les lois successives relatives aux champs de l'éducation et de la formation, et les réformes associées déterminées par le législateur constituent des mutations institutionnelles profondes (Perez-Roux, 2012) qui participent de la transformation du système éducatif visant à accompagner les évolutions sociétales. L'avènement de nouveaux référentiels de compétences (enseignants, personnels de direction, inspecteurs), l'évolution liée à l'évaluation du système éducatif et de ses acteurs, la réforme de la formation des personnels éducatifs et pédagogiques sont autant d'éléments nouveaux qui concernent les acteurs du monde éducatif. Nous avons centré ce travail sur la mission de pilotage pédagogique, constitutive des référentiels de compétences des métiers de personnels d'encadrement pédagogique, qui s'inscrit dans un contexte ministériel directif eu égard à la recherche d'efficience et d'efficacité des politiques publiques actuelles en matière d'éducation. Le pilotage pédagogique et éducatif, constitutif des référentiels de compétences des métiers de personnels d'encadrement pédagogique, s'inscrit dans un contexte ministériel directif eu égard à la recherche d'efficience et d'efficacité des politiques publiques actuelles en matière d'éducation. Les pratiques managériales des personnels d'encadrement pédagogique (personnel de direction, inspecteur) sont à interroger dans un contexte d'établissement apprenant (Bouvier, 2014) ; la recherche est centrée sur la fonction de personnel de direction.

La motivation du projet de recherche est celle d'une compréhension « de l'intérieur » des mouvements qui s'opèrent dans la « partie de pratique » des personnels de direction en établissement public local d'enseignement qui est celle de leur mission de pilotage éducatif ; cette mission est inscrite dans les préconisations institutionnelles depuis 2000 (« Les personnels de direction jouent un rôle déterminant dans le pilotage pédagogique et éducatif des établissements », Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000) et elle est sujette à des fluctuations du fait des réformes globales et précises du système scolaire français (Loi pour l'école de la confiance promulguée en juillet 2019) ; ce sont à la fois la globalité des objectifs ciblés par les réformes nationales, et leur succession qui font que

les déclinaisons de ces « grandes réformes » en missions de responsabilité d'établissement (« Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement », Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000) sont souvent plutôt à inférer par les responsables d'établissement qu'explicitées par l'Institution.

La « partie de pratique » des personnels de direction en établissement public local d'enseignement est celle de leur mission de pilotage éducatif qui irrigue toute leur action : « Le diagnostic mené par le chef d'établissement lui permet en effet d'avoir une vision claire des objectifs à poursuivre et des actions à mener ou à impulser dans son établissement. Il en fait un élément de dialogue avec l'autorité hiérarchique, et de proposition. Sur la base des éléments de ce diagnostic, étudiés autant que de besoin par le recteur et ses conseillers et pouvant éventuellement faire l'objet d'une nouvelle phase d'échanges avec le chef d'établissement jusqu'à atteindre une analyse partagée, le recteur établit de façon formelle la lettre de mission du chef d'établissement ; relative à l'action du chef à la tête de l'établissement, elle identifie les objectifs essentiels et prioritaires qui orienteront son action durant les trois ou quatre ans qui viennent » (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000).

Ce ne sera donc pas une visée de ce travail que de la définir, ou circonscrire précisément ; les objectifs du travail sont :

- la recherche d'une compréhension fine de ceux des mouvements qui s'apparentent à des composantes de professionnalisation (telle que décrite dans la littérature des sciences de l'éducation et de la formation), qui sont en relation avec les phases de construction - déconstruction de pans des identités professionnelles, en lien avec les caractéristiques des constitutions de groupes professionnels ;
- un travail sur l'hypothèse de l'existence d'un groupe professionnel des personnels de direction de l'établissement public local d'enseignement en mutation identitaire, ou de l'émergence d'un groupe professionnel, de groupes professionnels nouveaux ?
- la recherche de composantes identifiables comme des composantes de dispositif formatif à repérer dans ces espaces et processus de transitions professionnelles (actions, pratiques, environnements, réseaux relationnels) qui questionnent sur l'établissement public local d'enseignement : un établissement public local d'enseignement établissement apprenant ? Une visée du travail de recherche,

incertaine, serait alors de prendre appui sur ces repères pour proposer des pistes pour des accompagnements intra-professionnels à ces mutations.

Ces changements-mutations dans une communauté d'acteurs constituée sont avérés par les acteurs eux-mêmes, et par les scientifiques travaillant sur les champs de sciences humaines en relation directe avec les questions de professionnalisation :

- faisant nous-même partie du corps des personnels de direction en établissement public local d'enseignement, nous disposons d'un vécu professionnel qui comporte des échanges institutionnels et des réflexions interpersonnelles, et nous nous interrogeons sur la manière dont les mutations marquées de ces trente dernières (1989 : projet d'établissement) années sont vécues et décrites par ces professionnels eux-mêmes ;

- les ressources scientifiques sont abondantes, notamment sur les relations entre constitution de groupes professionnels, composantes des identités professionnelles, professionnalisation, et certaines d'entre elles nous étaient déjà familières du fait d'un travail scientifique (Master (2ème année) Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Education, spécialité métiers de la formation (2011), université de Rouen ; mémoire de master intitulé : « Le projet d'école : des pratiques professionnelles en question. Professionnalité et dynamiques identitaires, enjeu d'un outil de formation professionnelle ») qui avait déjà été motivé par ces questionnements professionnels.

Sur ces bases, nous avons fait le projet d'un approfondissement de compréhension « de l'intérieur » des changements-mutations dans nos registres professionnels qui constituera le socle du travail de recherche. Ni cet effort de compréhension décantée, ni l'ensemble du travail ne pourront cependant être déclarés comme « objectifs » : ce sont les éclairages permis par des appuis théoriques qui permettront de dépasser certains allant-de-soi, ou d'explorer la réalité professionnelle d'un point de vue différent de celui de l'acteur impliqué ; et c'est la conception d'une méthodologie de recherche adaptée, l'application à la réalisation d'entretiens les plus ouverts possibles auprès d'acteurs de ce même groupe professionnel, le travail sur les données ainsi recueillies qui permettra d'explorer les pistes ciblées pour cette recherche.

« Les transformations qu'entraînent ces mutations viennent perturber, au moins pour un temps, les logiques antérieures et la manière d'appréhender la sphère professionnelle et ses

contours » (Perez-Roux & Balleux, 2014, p. 49). Ces références nouvelles qui ne correspondent pas, voire s'opposent, à une lecture du monde acquise et inscrite dans un système de références et de valeurs normées dans et par lesquelles les personnes ont été et se sont construites, sont constitutives d'une rupture d'intelligibilité de sens (Deltand & Kaddouri, 2014). Ce temps de transition s'accompagne d'une rupture qui s'apparente à une situation de rupture biographique (Deltand & Kaddouri, 2014). « La transition professionnelle lorsqu'elle est contrainte, est à la fois porteuse de changements organisationnel valorisant certaines normes au détriment d'autres qui avaient cours, mais également inductrice de crise et de remise en question chez les acteurs » (Maleyrot, 2014, p. 50).

Par l'action, le personnel de direction, dans sa pratique, intègre différentes fonctions : théorique, empirique, opérationnelle, de sens et de valeur (Lenoir, 1993). Dans le contexte socio-culturel et éducatif de la présente recherche, nous nous attachons particulièrement aux acceptions sens et valeurs liées à la pratique qui l'engagent dans un projet finalisé (Lenoir, 2012). Parce que la pratique est de nature sociale (Bourdieu, 1980), dans le contexte socio-professionnel du personnel de direction, en situation de pilotage, dans le cadre du projet d'établissement, la pratique est porteuse de valeurs du métier (Jorro, 2018) ; elle est ancrée dans le geste professionnel en tant que référence éthique et déontologique, références communes au groupe professionnel de rattachement. Si la pratique est liée à l'agir, expression des valeurs incarnées, le geste s'attache à la posture inscrite dans une culture commune.

En considérant que l'un des objectifs des dispositifs de management du travail et de la formation est de favoriser le dialogue entre l'homme et son l'environnement afin d'en garantir la plus-value formative et créatrice des savoirs et des compétences (Sorel, 2015), et que « former [...], c'est repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes » (Perez-Roux & Balleux, 2014, p. 28), c'est précisément dans le cadre du pilotage pédagogique que nous interrogeons le positionnement des personnels d'encadrement. Quels enjeux et évolutions liés à leurs pratiques professionnelles des personnels de direction, dans un contexte socio-éducatif inscrit dans une dynamique de changement (Rinaudo, 2016) ? Nous interrogerons les pratiques de pilotage pédagogique des personnels de direction, leur construction et leur inscription dans un processus de professionnalisation (Wittorski, 2012). Considérant les impacts des changements prescrits, nous questionnons les échos, dans l'école, des transformations au niveau des individus.

Parmi les sens inhérents au terme professionnalisation, professionnalisation-profession/Formation/Efficacité du travail (Wittorski, 2014, p. 235), la recherche est centrée sur la compréhension de la dimension formation des processus de professionnalisation (professionnalisation-formation) des personnels de direction par l'étude des liens, rapport et articulation, entre le travail et la formation (Wittorski, 2012).

Eu égard à aux éléments énoncés, nous posons la question de recherche suivante :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est-elle constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E ?

1.2. Hypothèse 1

Notre contribution vise à éclairer les interactions des personnels de direction avec leurs propre processus de professionnalisation afférents en situation de travail (liés au contexte), dans un contexte prescrit de pilotage pédagogique, eu égard au sens donné par les acteurs, en interaction avec les membres de la communauté. Dans un contexte en tension, on peut supposer que les mutations professionnelles éclairent également les liens existants en situation de « brouillage identitaire » (Perez-roux & Balleux, 2014) du personnel de direction.

L'activité, sociale et professionnelle, des personnels de direction est encadrée par les choix opérés en matière de politiques publiques éducatives pour répondre aux besoins et faits sociaux et économiques. Les acteurs personnels de direction mettent en œuvre et adaptent, principalement par l'encadrement de l'activité enseignante, les choix institutionnels, au travers les dispositifs pédagogiques et éducatifs, qui visent l'adaptation de l'école à l'hétérogénéité des publics accueillis et l'élévation du niveau scolaire ; ce dans le cadre de l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement et considérant les spécificités locales.

La situation de pilotage pédagogique et éducatif devient, dès lors : un lieu d'interaction sociale et culturelle professionnelle (en référence à l'école sociologique de Sainsaulieu) ; un lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales. Les personnels de

direction qui puisent dans un cadre de référence en évolution sont amenés à évoluer d'une identité professionnelle de métier à une identité d'organisation (Pelage, 2003).

L'analyse des processus de professionnalisation appelle l'étude des théories et des modèles d'analyse de l'activité et de la formation dans une visée « [...] d'identification des différentes questions et enjeux touchant aux statuts des professions et aux dispositifs et processus de formation professionnelle [...] Comprendre les processus de professionnalisation à partir de l'analyse des différentes situations rencontrées par un professionnel en devenir, il convient d'accepter d'être au cœur d'une tension entre situation, activité et apprentissage » (Maubant et al., 2010, p. 115).

Tandis que l'analyse des situations favorise l'élaboration de la pratique professionnelle (Blanchard-laville, 2006), l'analyse des pratiques professionnelles accompagne la transformation du travail, son organisation et ses activités (Beillerot, 2003).

Nous interrogeons les construits découlant des interactions entre les personnels de direction et leurs environnements, dans leurs dimensions co-, auto- et éco.

Les tensions, liées aux évolutions des l'Ecole et de ses visées, vécues par les acteurs dans ces périodes de transition professionnelle, sont en correspondance avec des transformations identitaires et engagent les liens entre transition professionnelle et dynamiques identitaires (Perez-Roux, 2011). Dans ce contexte, le personnel de direction est concerné par le remaniement du rapport entre soi et l'environnement, des tensions intersubjectives que les stratégies identitaires d'adaptation permettent de dépasser (Kaddouri, 2019). « Par la combinaison des cadres de références, de modes de pensée et d'action anciens et nouveaux, la transition génère des formes de remaniement identitaire » (Dupuy & Le Blanc, 2014).

« A travers les nouvelles « dispositions » à mettre en place, la transition institutionnelle se comporte comme un catalyseur d'identités professionnelles » (Maleyrot, 2014, p. 59).

L'identité professionnelle des individus se définit en référence au groupe professionnel, espace d'identité collective, structuré par des règles (Durkheim, 1966) qui favorisent la socialisation de l'ensemble des individus composant le groupe. Les groupes professionnels sont traversés par des dynamiques professionnelles qui tout à la fois participent de leur transformation et accompagnent les professionnalités en mutation.

Dans le contexte de pilotage pédagogique par le personnel de direction, l'application des politiques éducatives institutionnelles, qui « intensifie les adaptations au travail, complexifie

les remaniements identitaires et rend plus ouvert les parcours professionnels des acteurs » (Maleyrot, 2014, p. 63), s'inscrit dans un processus managérial émergeant adossé à un changement de paradigme socio-éducatif.

Ces éléments ainsi énoncés permettent de décliner la question de recherche sous la forme suivante :

Hypothèse 1 :

Le pilotage pédagogique et éducatif favorise les dynamiques identitaires des personnels de direction.

1.3. Hypothèse 2

L'approfondissement de compréhension de l'intérieur des changements-mutations constitue le socle du travail de recherche. Les éclairages permis par l'étayage théorique visent à explorer la réalité professionnelle d'un point de vue différent de celui de l'acteur impliqué.

Considérant « la professionnalisation comme un ensemble de processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution d'une identité professionnelle attestant de compétences spécifiques » (Maubant et al., 2010), nous nous proposons de donner à voir dans quelle mesure le pilotage pédagogique, comme environnement professionnalisant des personnels de direction, participe à l'émergence d'une dimension novatrice de la formation articulée au travail ; dans la perspective de former au sens de trans, trans-former, par l'accompagnement aux constructions identitaires (Barbier et al., 2006), in fine dans une perspective d'interrogation et de construction d'un éthos professionnel (Jorro, 2009) en mutation.

L'apport de la didactique professionnelle (Pastré 2011 ; Pastré et al. 2006), comme angle de vue de la recherche, s'inscrit dans une visée compréhensive des processus de professionnalisation liés au pilotage pédagogique en établissement public local d'enseignement.

L'étayage par les concepts relatifs à la conceptualisation dans l'action, la dimension cognitive de l'activité, l'apport du travail dans le développement (cognitif), de la complexité en

formation, posent le cadre conceptuel de l'approche formative de l'activité du personnel de direction.

L'impact des politiques éducatives est interrogé en terme d'évolution, dans une vision macro-managériale, des gestes et pratiques professionnels du personnel de direction, en tant que processus d'accompagnement et d'évaluation qui vise le développement individuel (acteur), collectif (groupe professionnel) et organisationnel (institution). In fine, nous explorons le pilotage pédagogique en tant que situation de travail formative qui permettrait de proposer des pistes pour des accompagnements intra-professionnels.

Il s'agit de questionner l'hypothèse selon laquelle le pilotage pédagogique, par la structuration du versant éducatif du projet d'établissement et l'accompagnement à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques à visée éducative, constitue un environnement favorable à l'expression de compétences de praticiens réflexifs (Schön, 1983) qui concourrait à positionner l'établissement public local d'enseignement en qualité d'environnement formatif professionnalisant.

Nous souhaitons explorer le potentiel formatif des situations de travail à la lumière de l'analyse des situations de pilotage pédagogique dans le contexte évaluatif.

In fine, nous interrogeons les situations de pilotage (institutionnel, en établissement) comme espaces de médiation, inscrites dans une dynamique réflexive (Schön, 1983) soutenues par le processus d'analyse des situations et actions (le réel) au regard du prescrit, qui favorise les apprentissages et le développement professionnel.

Le questionnement correspondant est celui des situations de médiations professionnelles à l'œuvre dans le cadre des situations de pilotage, et d'évaluations liées, en tant que processus d'accompagnement aux changements prescrits par l'Institution, favoriseraient le développement d'une professionnalité émergente du personnel de direction.

Dès lors, la déclinaison de la question de recherche est complétée comme suit :

Hypothèse 2 :

Le pilotage pédagogique et éducatif, une situation d'apprentissage et de développement professionnel.

2. Méthodologie

2.1. Positionnement épistémologique : pour une épistémologie de la pratique

Nous engageons ici des éléments de réflexion sur la construction de l'objet de la connaissance. Nous nous appuyons sur des éléments de réflexion relatifs à la construction de l'objet de la connaissance afin d'éclairer notre choix de référence au concept de complexité qui sous-tend les choix d'ancrage de la présente recherche (cadre d'analyse, angle de vue de la recherche).

En référence à Ambrósio, nous abordons la dimension complexe des politiques publiques d'éducation dans une perspective de développement humaniste et durable. « En replaçant l'Homme à la fois aux origines et aux fins de l'action politique [...] Ce n'est pas seulement produire, reproduire ou défendre les structures de production sans questions sur les fins, sans critiques épistémologiques. (Clénet et al., 2012).

« Si nous nous autorisons à parler d'« intelligence de la complexité » et à la spécifier comme investigation des liens entre « épistémologie et pragmatique », il me semble que nous cherchons alors à comprendre quelles productions scientifiques traduisent au mieux la complexité du monde telle que nous pouvons la percevoir, la concevoir, l'éprouver. Et dans le même temps, nous essayons d'envisager comment cette science peut nous conduire à reconsidérer nos actions habituelles et à les transformer, parce qu'elle nous fournira d'autres cadres de références, d'autres regards, pour produire du sens à leur propos. Ainsi posé, c'est la codétermination entre production scientifique et agir humain qui est en jeu. Ce n'est plus, comme le voudrait la pensée occidentale dominante et hyperrationaliste, le fait de déduire d'une élaboration théorique la façon de construire nos actions, pas plus, d'ailleurs, que de considérer que la théorie est la description systématique des pratiques expertes. Les récursivités réciproques, permanentes et inachevables entre science et action, seront ainsi mon entrée [...] en essayant de voir aussi loin [...] jusqu'où elles m'entraînent à la fois en termes d'exigences épistémologiques qu'en termes d'exigences d'« agir humain », ici dans la sphère publique (Lerbet-Sereni et al., (2013). p. 417).

« En s'exerçant à leur critique épistémique interne », il s'agit de « restaurer l'image de la spirale hélicoïdale de la formation des connaissances. Partant de l'expérience sensible qui devient pragmatiquement projet conscient, lequel éthiquement appelle à la compréhension de l'action, compréhension qui éthiquement se transforme en connaissances valables (ou

enseignables) ici et maintenant, lesquelles ouvrant le champ des possibles, avivent le potentiel d'expériences humaines pouvant se transformer à nouveau en « sciences avec conscience » (Morin & Bibard, 2018, p. 52).

« Dans le paysage varié de la pratique professionnelle, on trouve de hautes terres au sous-sol solide, où les praticiens peuvent faire un usage efficace des théories et des techniques issues de la recherche ; mais on rencontre aussi de basses terres marécageuses, où les situations sont des « chaos » techniquement insolubles. Ce qui complique tout, c'est que les problèmes situés en hautes terres, bien que présentant un grand intérêt sur le plan technique, sont d'une importance toute relative pour le monde en général alors que ceux qui préoccupent le plus le genre humain poussent en terrains marécageux. Et le praticien, lui, que doit-il faire ? Rester en hautes terres où il pourra pratiquer tranquillement en donnant au mot rigueur tout le poids qu'il lui plaira, mais en traitant uniquement des problèmes sans grande portée sociale ? Ou bien descendre jusqu'au marécage où il traitera de problèmes épineux de grande importance, mais où il devra accepter de sacrifier la rigueur technique ? [...] Certains praticiens choisissent les basses terres. Ils s'engagent délibérément dans les problèmes complexes mais cruciaux et, si on leur demande de décrire leurs méthodes d'investigation, ils parlent d'expérimentation, d'essais et d'erreurs, d'intuition et de débrouillardise [...] Car, vue sous cet angle, la recherche fait partie des activités du praticien. Elle est déclenchée par les caractéristiques de la situation concrète, elle est extemporanée et elle est immédiatement liée à l'action [...] Ici, l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat et c'est la réflexion en cours d'action – et sur l'action – qui en tient lieu » (Schön, 2011, p.203).

Cette recherche a pour ambition, en traitant d'un problème de portée sociale, l'accompagnement aux mutations prescrites et vécues du système éducatif de et par ses acteurs, de rendre intelligibles les processus de professionnalisation de ces derniers, et en particulier du personnel de direction.

Au cours de la recherche, nous progressons vers une épistémologie sociale et constructiviste, socio-constructiviste, de la pratique, considérant :

- la dimension constructiviste relative à la méthodologie des sciences naturelles, selon laquelle « la raison ne connaît que ce qu'elle « construit » (Kant, Critique de la raison pure, B 13), et, de manière plus générale, que la science ne découvre pas, ni ne révèle, mais bien plutôt « construit » la nature » (Rockmore, 2007, p. 106). Le constructivisme (Piaget) se définit comme la théorie de l'apprentissage qui décrit

comment les humains apprennent et acquièrent des connaissances en mettant l'accent sur les expériences individuelles ;

- la dimension sociale qui met l'accent sur les interactions sociales et la culture. Le socio-constructivisme (Vygotski) se définit comme la théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances.

L'angle de vue de la recherche nous conduit à mobiliser l'approche socio-constructive et interactive qui considère (Jonnaert, 2009) le sujet épistémique, en activité réflexive, construisant ses propres connaissances en interaction avec autrui et en situation ; lequel adapte ses connaissances et compétences aux exigences de la situation et aux caractéristiques qu'il décode de l'objet à apprendre.

« L'épistémologie constructiviste aura tendance à considérer qu'il s'agit d'un construit social [...] Par ailleurs, au sein même des tenants d'une épistémologie constructiviste, on relève le débat entre un constructivisme structuraliste (repérer le régulier comme le fait Bourdieu par exemple) et un constructivisme phénoménologique (repérer le singulier comme le font Schutz et ses successeurs). À la différence du constructivisme structuraliste (qui part des structures et schèmes), le constructivisme phénoménologique part des individus et de leurs interactions : la connaissance commune se manifeste par sa typicalité (ce qui est expérimenté dans la perception actuelle d'un objet est transféré sur tout autre objet similaire, perçu seulement quant à son type) » (Jorro, 2013, pp. 235-236).

Evoluant vers une épistémologie socio-constructiviste phénoménologique, l'angle de vue choisi pour cette recherche amène à considérer les construits découlant des interactions entre les acteurs et leurs environnements, dans leur dimension co-, auto- et éco en référence à la théorie tri-polaire de l'auto-formation (Pineau, 1989), et par la conceptualisation (dans l'action) d'expériences de situations de travail didactisées ou non ; ceci dans une visée prospective vers des objets formatifs.

« La conceptualisation dans l'action repose sur un socle épistémologique [...] on considère la connaissance comme un processus d'adaptation active entre les hommes et le réel. Ce qui nous amène à marquer fortement la différence entre connaissance et théorie. [...] nos manières habituelles de penser tendent à distinguer et opposer la connaissance et l'action, les savoirs et les savoir-faire, ou comme on dit en psychologie cognitive les « connaissances déclaratives » et les « connaissances procédurales ». Vergnaud (2011) parle d'un

postulat différent : « il y a deux formes de connaissances, la forme prédicative et la forme opératoire, et c'est la forme opératoire qui est génétiquement première [...] Elle est prédicative, en ce sens qu'elle permet d'identifier dans le réel des objets, des propriétés de ces objets, des relations entre ces objets et ces propriétés. Elle est opératoire en ce sens que cette identification d'objets, de propriétés, de relations, permet une adaptation active des humains aux situations et à leur contexte. Il faudrait même dire que c'est parce qu'elle est prédicative que la connaissance est opératoire » (Pastré, 2009, p. 808).

« Parler de formation expérientielle exige donc de prendre de la distance avec une vision dualiste et artificielle qui opposerait savoir et expérience, et de rendre visibles les relations dialectiques entre les connaissances et la vie, la théorie et la pratique, les savoirs et l'action. Cette articulation dialectique a été développée par Dewey pour qui la connaissance est le résultat d'un processus qui intègre pratique et théorie, observation et réflexion (Landry, 1991). Reconnaître la formation expérientielle repose sur un choix épistémologique que Schön (1996) nomme « l'épistémologie de la pratique » (Jorro, 2013, p. 129).

2.2. Méthodologie de la recherche

La mise en œuvre de la recherche vise la production de savoirs sur le thème des pratiques professionnelles du personnel de direction dans le contexte du pilotage pédagogique et éducatif.

La stratégie de la recherche, visant à recueillir et analyser des données dans la perspective d'explicitation, en compréhension (Van Der Maren, 2006), les phénomènes liés à la professionnalisation des personnels de direction dans le contexte du pilotage pédagogique et éducatif, correspond à une perspective qualitative.

Aussi, s'agit-il d'identifier les caractéristiques des démarches de recherches qualitatives et le choix d'un paradigme méthodologique adapté à notre projet de recherche. La déclinaison des critères de validité, des limites de la méthodologie employée est utile.

2.2.1. Choix de la méthodologie au regard de l'objet de la recherche : la méthodologie qualitative

La recherche en sciences de l'éducation et de la formation participe de l'étude, depuis les années 1980, de la complexité et des dynamiques évolutives des processus dans les contextes sociaux (Bru et al., 2004 ; Duru-Bellat, 2002).

Selon Huberman « comme les phénomènes qu'elles reflètent, les données propres aux sciences sociales sont ordinairement complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires. L'analyse qualitative implique de se plonger aussi longtemps que possible dans cette complexité, de l'accepter et finalement de la transmettre au lecteur en les clarifiant et en les approfondissant » (Huberman et al., 1991, p. 459).

Van der Maren (2006) donne une définition très large de la recherche qualitative centrée sur son objet :

« L'appellation « recherche qualitative » est un raccourci pour désigner les recherches :

- portant sur des matériaux qualitatifs (mots, récits, images, etc.) ;
- exprimant des échanges symboliques, des représentations ou des actions (avec la description de leurs contextes) ;

en recourant à des méthodes d'analyses :

- qui respectent leur caractère non numérique (au sens de « non paramétrique », généralement limité à l'identification de classes).
- qui visent la construction ou la vérification d'une compréhension (interprétation) ou d'une planification d'actions par les significations attribuées et par les rationalités invoquées par les acteurs ;
- en s'appuyant sur des discours (ambitueusement qualifiés de théories) interprétatifs (historiques, herméneutiques), structuraux (communication, organisation), symboliques (échanges sociaux, culturels) ou sur un modèle descriptif de la situation ».

Selon Muchielli (2005), qui opère une distinction entre méthodologie et technique, « la méthodologie de la recherche qualitative est une stratégie de recherche combinant diverses

techniques de recueil et d'analyse dans le but d'expliquer en compréhension, un phénomène », et d'ajouter, « les techniques qualitatives sont les diverses opérations et manipulations, matérielles et/ou intellectuelles, destinées à aider le chercheur dans sa volonté de faire surgir le sens : démonstration, transcription, découpage, mise en tableau, mise en relation, confrontation à des grilles, transposition en d'autres termes, regroupement, comparaison, confrontation à des savoirs, induction généralisante, réduction à des constantes ou à des formes » (Muchielli, 2005, p. 102)

Pourtois et al. (2001) souligne que dans la phase de structuration de la recherche les choix sont multiples alliant des points charnières qui confèrent une liberté de choix au chercheur : problématique, concepts théoriques, indicateurs, analyse, interprétation, discussion.

La présente recherche interroge une thématique peu étudiée de la professionnalisation des personnels d'encadrement en situation de travail. Notre travail, qui s'inscrit dans la continuité d'un processus de recherche engagé questionnant l'environnement professionnel, nous a permis d'établir une première revue de la littérature qui nous conduit à mettre en œuvre une méthodologie en soumettant des faits observés et questionnés à une hypothèse.

Le caractère nouveau de ces questionnements appelle une approche exploratoire « qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier et al., 2016, p. 164).

En effet, « les questions de recherches exploratoires visent des thèmes qui ont été peu analysés dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes » (p. 163).

Selon Thomas (2006), dans Blais et al. qui s'appuient sur l'approche d'analyse en recherche qualitative l'approche inductive est « particulièrement appropriée pour l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories ». Elle permettra de faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise.

Pour construire l'étude, il est nécessaire de donner à entendre les attitudes, quelques évocation des comportements et les pratiques qui, dans le discours des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, sont associés à une dynamique développementale.

Selon Negura (2006), l'entretien permet de repérer la dynamique relative au processus de formation des représentations sociales ancrées dans l'acte de communication évoqué par Moscovici (1976).

2.2.2. Critères de scientificité/qualité de la recherche

La démarche de recherche, déterminée par le chercheur, doit répondre à des critères de scientificité. Ils sont les conditions de validité des résultats de la recherche.

Pacquay et al. (2010) déterminent trois repères de scientificité :

- La validité de la recherche qui désigne un travail de mise en cohérence, adéquation ou concordance, permettant de rendre compte au mieux de la réalité. Basée sur une argumentation cohérente, l'adéquation des processus, la pertinence des résultats, « la validité examine la qualité de l'enchaînement des propositions » (Nadeau, 1999, p. 752).
- La critique de la recherche, qui porte sur l'ensemble des phases de la recherche, permettra d'en examiner les fondements et les limites. Elle vise à indiquer la portée et les limites des choix d'instrumentation, de la population, des données recueillies et des options du chercheur à travers la formalisation des problématiques et hypothèses.
- La triangulation de la recherche qui permet d'appréhender la multiplicité d'un même phénomène. Les dimensions dynamique et complexe liées à l'humain appellent une démarche multiréférentielle qui décline l'usage de la triangulation comme deux ou plusieurs méthodes de collecte de données (Cohen & Magnon, 1980).

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons la triangulation théorique qui prévoit de mettre à profit plusieurs cadres théoriques adossés à plusieurs points de vue disciplinaires, pour analyser et interpréter les résultats de leur recherche.

Van Der Maren (2006) définit trois critères de scientificité ou de qualité de la recherche identifiables à postériori :

- La transparence ou la clarté de la démarche qui doit être formulées de manière intelligible.
- Le caractère hypothétique des énoncés provisoires, contextualités et situés.

- L'attitude de doute, d'écoute et d'ouverture à d'éventuelles remises en question.

Van Der Maren définit les caractéristiques de validité et de scientificité de la méthode :

- La fidélité des données ou vraisemblance.
- La validité des données ou pertinence.
- La validité interne ou consistance des données.
- La validité externe ou transférabilité des données.
- L'objectivité ou la neutralité/fiabilité.

Le choix d'une méthodologie qualitative appelle la caractérisation des biais de la recherche notamment liés à la part de subjectivité qui peut résider dans des protocoles de recueil de données, et inhérente à l'interprétation des résultats de la part du chercheur.

En effet, « la reconnaissance d'un biais fondamental n'est pas la marque de l'invalidité de la méthode mais, au contraire, la condition nécessaire pour que cette méthode atteigne un statut scientifique. Une méthode étant précisément caractérisée par la maîtrise des distorsions auxquelles elle soumet les faits » (Blanchet et al., 2001)

Nous devons identifier les principaux biais de la recherche afin d'en mesurer la portée: biais méthodologique, affectifs, de désirabilité sociale, de confirmation, d'auto-complaisance, de handicap, de primauté, effet de halo, fixation sur l'objectif, stéréotypes et préjugés, biais de similarité, de différence, effet de soumission au groupe.

2.2.3. Choix des méthodes employées

Dans le cadre de notre recherche, il nous faut choisir l'instrumentation, permettant de mettre à l'épreuve des hypothèses, en relation avec nos hypothèses de travail ; l'instrumentation, non définie à priori, est un outil pour trouver des éléments de réponse à la question problématique.

Pour Pourtois et Desmet, « l'instrumentation se prépare sur la base de l'objet d'étude et des hypothèses plus ou moins élaborées qui découlent du questionnement du chercheur et qui viennent se greffer, s'articuler sur l'ensemble des connaissances et des théories existant déjà dans le domaine. La nature de l'objet d'étude et des hypothèses posées va donc imposer une

certaine démarche méthodologique ainsi qu'une certaine instrumentation » (Pourtois et al., 1997, p. 71).

Le choix des méthodes que nous employons implique donc la définition d'une posture épistémologique qui conditionne la détermination des outils de recueil des données.

Inscrite dans une perspective interprétative et socio-constructiviste, la posture épistémologique retenue « vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Gauthier et al., 2016, p. 337).

Nous avons à notre disposition diverses techniques d'enquête qui relèvent principalement de deux entrées, l'entretien et l'analyse de documents.

Notons que les techniques employées, dont le choix a été fonction des objectifs poursuivis et des critères de réalité et de faisabilité, ont chacune des avantages et des inconvénients, que nous développerons par la suite.

Notre choix d'instrumentation premier porte sur l'entretien ; instrument privilégié en méthodologie de recherche des sciences de l'éducation (Tierney & Dilley, 2002), dans le but d'obtenir des informations d'un locuteur, soit sur des faits qu'il connaît, soit sur ses propres comportements, et d'explorer les opinions de l'interlocuteur, ses attitudes et ses motivations.

L'entretien individuel en recherche qualitative a été l'objet des premiers apports de Becker (1954, 1956) et de Whyte (1953, 1957, 1960).

« D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006 ; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009) » (Baribeau et al., 2012).

L'entretien va nous permettre de recueillir des informations en relation avec notre thématique de recherche à travers le point de vue des personnes.

Ainsi, les données obtenues par l'entretien nous donnent des indications sur les représentations et un écho du discours des personnels de direction sur le thème de leurs pratiques professionnelles ; ce, dans un objectif d'appréhender :

- les opinions, croyances et représentations, le positionnement individuel ;

- un écho du discours des personnels de direction en tant que groupe professionnel constitué sur le thème de leur pratique professionnelle.

Afin d'accéder, dans le sens de révéler, aux opinions non exprimées et au sens caché des attitudes, il apparaît opportun d'utiliser l'entrevue semi-dirigée.

Dans ce choix de contexte, la rencontre chercheur-interviewé, qui s'inscrit dans une co-construction de sens, participe de l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension du phénomène étudiée (Gauthier et al., 2016) à travers des échanges verbaux favorisant la production d'un savoir socialement construit.

2.2.4. Points positifs et limites de la méthodologie employée

Nous devons nous interroger sur les avantages et les inconvénients de la méthodologie employée.

Selon Gauthier (1987), la validité de l'analyse appelle « la proximité du chercheur avec ce milieu où évoluent les praticiens de la situation étudiée. Le chercheur en pratiques éducatives ne peut se permettre de garder ses distances vis-à-vis de ses collègues de la pratique, s'il veut être guidé par un souci de validité » (Gauthier, 1987, p. 10, cité par Essard-Hébert et al., 1997).

Familier du terrain à observer et à étudier, nous disposons en tant qu'enquêteur d'une connaissance a priori facilitant l'entrée dans les démarches de communication et d'observation. La proximité, la connaissance du terrain associée à l'appropriation d'un cadre théorique inhérent aux pratiques sociales en milieu professionnel participent de la validation de l'analyse à l'aune d'une interaction personnelle soutenue (Kirk et Miller, 1986).

Aussi, selon les postulats de l'observation participante « le chercheur peut comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage la condition humaine des sujets qu'il observe » [...] « Il est acteur social et son esprit peut accéder aux perspectives d'autres êtres humains en vivant les « mêmes » situations ou les « mêmes » problèmes qu'eux » (Lessard-Hébert, 1997, p. 102).

Nous devons avoir présent à l'esprit que l'ensemble des méthodes utilisées, et notamment l'entretien de recherche, nous confronte à des difficultés d'usage.

En ce qui concerne l'entretien, il faut souligner son caractère subjectif qui nécessite la prise en considération, à la fois, du contexte dans lequel il est inscrit et des relations interviewer-interviewé. La proximité professionnelle entre interviewer et interviewé peut engendrer une crainte de jugement de valeur en tant que collègue mais aussi de personne. Par ailleurs, la proximité professionnelle peut induire des réponses voulues institutionnelles de la part de l'interviewé qui ne permettraient pas d'accéder aux opinions et représentations des personnes. Afin de lever cette limite, nous faisons le choix de travailler avec des personnes volontaires qui n'exercent pas sur le même territoire. Enfin, la fiabilité et l'interprétation du récit de vie sont à questionner.

2.3. L'entretien : procédures et conditions techniques de réalisation

Les entretiens sont menés dans une démarche anthropo-sociologique centrée « sur l'expérience humaine dans ses dimensions culturelles, sociales et psychiques, ainsi que le savoir produit par ces enquêtes et par la réflexion empiriquement fondée sur l'expérience humaine en général » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 90).

2.3.1. L'entretien: composition de l'échantillon, conditions techniques

Composition de l'échantillon :

➤ Modalité de composition de l'échantillon

Des appels à participation à la recherche ont été diffusés par nos soins et par l'intermédiaire d'un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional qui a accepté notre sollicitation. Nous avons sollicité quatre personnels de direction : un personnel de direction a accepté d'être interviewé ; trois entretiens de recherche n'ont pas pu se réaliser pour des raisons d'organisation. L'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional sollicité a diffusé la demande de participation à la recherche auprès de deux cent soixante-neuf personnels de direction en mobilisant la liste de diffusion du réseau M.A.D.O.S. master management des organisations scolaires.

Destiné aux cadres de l'éducation nationale des premier et second degrés d'enseignement, puis aux non cadres qui remplissent des missions d'animation d'équipes et de gestion de projets complexes (CPE, gestionnaires, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants référents, formateurs ou coordonnateurs...), le master M.A.D.O.S. est un parcours de formation continue, en e-learning, initié par l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation qui s'appuie sur un consortium de six universités (Universités de Lille, Angers, Poitiers, Cergy-Pontoise, Limoges, Versailles-Saint-Quentin, le CNAM).

Sur les deux cent soixante-neuf personnels de direction sollicités, sept ont répondu favorablement mais un personnel de direction n'a pas accepté de signer le formulaire de droit d'enregistrement et de diffusion. Au total sept entretiens de recherche ont été réalisés ; les entretiens exploratoires ont été menés avec les personnes qui ont répondu en premier aux sollicitations.

➤ Entretien exploratoire :

Profil des personnes interviewées:

Personnel de direction, chef d'établissement ou chef d'établissement adjoint, en fonction au sein d'établissements publics locaux d'enseignement, collège, lycée général/technologique/professionnel/polyvalent.

Personnel non issu du premier degré.

Nombre de personnes : 2

➤ Entretien semi-directif :

Nous situons notre posture épistémologique dans une perspective interprétative et constructiviste visant « une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité ». Nous nous inscrivons dans « une dynamique de co-construction de sens » entre chercheur et interviewé dans une prospective « d'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension du phénomène étudié » (Gauthier et al., 2016, p. 337) permettant « d'organiser et de structurer la pensée » dont la finalité recherchée est de « produire un savoir en situation » (Gauthier et al., 2016, p. 344).

Profil des personnes interviewées:

personnel de direction, chef d'établissement ou chef d'établissement adjoint, en fonction au sein d'établissements publics locaux d'enseignement, collège, lycée général/technologique/professionnel/polyvalent.

Conditions techniques des entretiens :

Pour des raisons d'éloignement géographique les entretiens sont menés en visioconférence.

Le temps estimé par entretien est d'une heure environ.

La date et l'horaire est laissée au choix de la personne interviewée.

Les entretiens sont enregistrés, dans un but de transcription écrite, avec l'accord des personnes interviewées (Cf. annexe 5).

Les entrevues seront transcrites mot pour mot (verbatim), les attitudes physiques sont notées lorsque cela a du sens pour la recherche.

Questions libres :

« Quelles pratiques de pilotage ?

« De pilotage pédagogique ? »

« De pilotage éducatif ? »

« Quelle intégration du projet académique et d'établissement dans votre pratique quotidienne ? »

« Quel apport des dispositifs pédagogiques et éducatifs dans votre pratique quotidienne relative au pilotage pédagogique ? »

« Quel apport des dispositifs pédagogiques et éducatifs dans la pratique des personnels pédagogique (enseignant, documentaliste) et d'éducation (conseiller principal d'éducation, infirmière, assistante sociale, psychologue de l'éducation nationale.) »

« Quel apport des dispositifs pédagogiques et éducatifs dans la construction sur parcours de l'élève ? »

Nous utiliserons au besoin les relances en demandant des précisions, approfondissements ou éclaircissements portant sur les propos de la personne ; et notamment sur les aspects intéressants que nous avons présents à l'esprit en référence à nos hypothèses.

Nous utiliserons deux des trois modes de relance suivants, identifiées par Blanchet (1985) :

- le mode interrogatif : nous intervenons en demandant explicitement le point de vue de l'interviewé sur un thème donné, « ce que je veux savoir c'est... » ;
- le mode réitératif : nous relançons la parole du point de vue de l'interviewé en effectuant des reprises de mots, de groupes de mots ou de phrases, « vous me dites».

2.3.2. L'entretien : grille d'entretien au regard des axes d'analyse

Miles et Huberman (2003) décrivent trois étapes d'analyse des données qualitatives: la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. Pour leur part, de manière quelque peu similaire, Paillé et Mucchielli (2003) parlent de phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution narration.

L'analyse inductive, ciblée dans le contexte de la présente recherche inscrite dans une approche exploratoire, vise à déterminer un ensemble de nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne un sens aux données brutes.

Thomas (2006) analyse des données qualitatives dans un mode inductif (Thomas, 2006, pp. 237-246.):

- les objectifs/ questions de recherche, inhérents à l'objet de la recherche, guident l'analyse des données ;
- la lecture multiple et approfondie des données brutes ;
- les résultats sont issus de l'analyse des données brutes et non de réponses attendues ;
- l'analyse inductive de données brutes permet l'émergence des catégories qui s'intègrent dans un cadre de référence ;
- l'interprétation des résultats intègre la perspective et l'expérience du chercheur ;
- la procédure qui garantit les critères de rigueur scientifique des résultats (Lincoln et Guba, 1985) : le codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories , la vérification auprès des participants de l'étude.

Selon Blais et al. (2006), qui adopte la définition de Paillé et Mucchielli (2003, pp. 147-148) « On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche [...] À la différence de la « rubrique » ou du « thème

», elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l’attribution même de la signification ».

Les choix d’orientation en matière de revue de la littérature situés dans contexte de l’étude guident la détermination des axes d’analyse de la présente recherche.

Thèmes	Catégories	contexte	
Geste professionnel Positionnement professionnel	- Rapport à l’institution - Rapport au métier (mission)	Cadre	- Pilotage pédagogique - Lois et réformes - Référentiels
Pratique professionnelle	- Rapport à sa pratique quotidienne - Rapport aux situations de travail	Dispositifs	- Projet académique - Projet d’établissement - Dispositifs pédagogiques et éducatifs
Socialisation Dimension socio-professionnelle	- Rapport au groupe - Rapport aux individus à l’intérieur d’un groupe	Groupe	- Rôles et relation aux groupes professionnels - Interactions sociales
Engagement	- Dynamique personnelle	Individu	- Engagement, dynamique identitaire, déprofessionnalisation
Développement	- Place de la formation - Rapport au changement	Evolution	- Formation - Conduite du changement

Tableau 3 : Axes d’analyse des entretiens.

2.3.3. L’analyse de contenu : analyse catégorielle par thématique

De par son approche qualitative, l’analyse de contenu est centrée sur le sens en situation, dans une optique interprétative, « il s’agit de comprendre le discours non comme phénomène linguistique [...] mais comme événement intellectuel qui vise un sens et une

vérité théorique ou pratique » (Neschke-Hentschke, 2008, p. 46, cité par Paillé, Mucchielli, 2016).

Nous nous situons dans une approche phénoménologique qui « concerne nommément l'expérience du monde à partir de l'expérience qu'en font les sujets ». (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 144).

A travers le processus de réduction jusqu'à l'analyse de données brutes, nous cherchons à donner du sens à un corpus de données complexes. Pour ce faire, nous sommes attentifs à l'émergence des catégories en vue de produire des éléments explicatifs nouveaux.

Nous nous situons, de même, dans la démarche de Blais, Martineau (2006) qui vise moins « l'analyse des processus cognitifs en jeu dans la pensée de l'acteur qui donne sens au monde » (Blais & Martineau, 2006, p. 3) (démarche cognitive qui vise à saisir les processus mentaux à l'œuvre dans la création de sens) que la compréhension de la signification de sens par l'acteur (démarche phénoménologique qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde) ».

La première étape de l'analyse de contenu consiste à déterminer des catégories, unité minimale de sens dans le texte, afin d'opérer un classement du matériel discursif.

Le texte ainsi réduit permettra la mise en relation, la comparaison et la détermination de catégories supérieures (Huberman & Miles, 1991).

La procédure analytique veillera à privilégier une démarche mixte inductivo-déductive. Les catégories sont déterminées a priori au regard du cadre conceptuel (inductive) et mis en regard de catégories nouvelles issues du matériel recueilli lors des entretiens (déductive).

Chacun des corpus, issus des différents entretiens menés, est analysé. Les fragments d'entretien retenus sont catégorisés. Les fragments d'entretien rejetés sont réinterrogés régulièrement dans une démarche itérative.

Par la suite, un examen comparé des entretiens est opéré ; les fragments de discours d'une même catégorie sont comparés.

Les relectures permettront d'éviter les biais, et notamment la surinterprétation de sens, différence entre ce que révèlent les données et l'interprétation du chercheur.

Enfin, l'interprétation des résultats prendra appui sur les éléments issus de la catégorisation dans la perspective de « fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31).

1. Analyse primitive des entretiens exploratoires

Dans le cadre de la mise en œuvre de la méthodologie de la recherche retenue, nous avons procédé à deux entretiens exploratoires. Nous présentons ci-après les personnes entretenu.

Lauréat du C.A.P.E.S., certificat d'aptitude au professorat du second degré, de lettres en 1984, après des études universitaires, Interviewé 1 enseigne un an en qualité de stagiaire en lycée général et technologique, puis est détaché au ministère des affaires étrangères pour enseigner le français à l'étranger, avant de revenir dans l'hexagone exercer six ans comme professeur de lettres en collège auprès d'élèves allophones. Lauréat du concours de personnel de direction en 1997, Interviewé 1 est affecté en qualité de personnel de direction adjoint en lycée professionnel. Par la suite il exerce, en zone sensible, onze ans, en qualité de chef d'établissement d'une cité scolaire et à la suite d'un collège de quatrième catégorie, puis sept ans en qualité de proviseur d'un lycée général et technologique de quatrième catégorie. Actuellement Interviewé 1 est chef d'établissement d'une cité scolaire, lycée général, technologique et professionnel, de cinquième catégorie.

Biologiste de formation, Interviewé 2 a exercé ses premières missions au sein de l'éducation nationale en tant que surveillant d'externat avant d'être reçu au concours de CPE ; fonction qu'il exercera pendant cinq ans. Lauréat du concours de personnel de direction à vingt-neuf ans, après avoir fait fonction de principal adjoint puis de principal, Interviewé n° 2 est nommé adjoint dans un petit collège où il exercera pendant six ans. Diplômé de master, Interviewé n° 2 est nommé, dans le cadre d'un détachement territorial, directeur d'éducation territoriale dans le cadre de la mise en place des rythmes scolaires. Après trois ans de service, Interviewé n° 2 est mis à disposition du cabinet du ministère comme administrateur civile en vue de la réalisation d'un rapport national sur les rythmes scolaires auprès du Sénat, avant d'être réintégré en qualité de chef d'établissement. Interviewé 2 est depuis quatre ans principal de collège en R.E.P. réseau d'éducation prioritaire.

Dans le cadre de l'analyse des données obtenues au regard de la méthodologie employée, nous avons procédé à une analyse catégorielle de contenu par thématique en nous appuyant sur les propos recueillis.

Nous avons donc procédé au relevé des données. Pour ce faire, nous avons découpé les textes, issus de la transcription du verbatim des deux entretiens exploratoires, afin d'opérer une catégorisation en regroupant, classant, organisant par une lecture systémique les différents éléments recueillis.

Dans un premier temps, nous avons exploré la phase longitudinale de cette analyse, consistant à relever, décrire et organiser (Cf. annexes 8 et 10, relevés des entretiens exploratoires respectivement 1 et 2) les différentes caractéristiques des données du corpus (Cf. annexes 7 et 9, respectivement verbatim 1 et 2). Par la suite, au cours de la phase transversale, nous avons regroupé par similitude les différents éléments du corpus dans une prospective d'analyse au regard des choix d'ancrage inhérents à la littérature.

Nous avons, ici, mis en lien les éléments relevés avec les concepts et notions issues de la littérature, ce à partir de catégories permettant d'en « interroger » le contenu.

Dans une perspective de lisibilité des résultats, nous avons fait le choix de les présenter sous forme de tableau en fonction des catégories définies au regard de la problématique et des hypothèses de la recherche. Nous procédons à la suite à une première analyse dans une prospective d'évolution de la grille de questionnement.

Thèmes	Catégories	Contexte		Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
<p>Geste professionnel</p> <p>Positionnement professionnel (posture)</p>	<p>Rapport à l'institution</p> <p>Rapport au métier (mission)</p>	Cadre	<p>Pilotage pédagogique</p> <p>Lois et réformes</p> <p>Référentiels</p>	<p>« Liberté » en regard des « textes » officiels » « Donner un cap fondé sur les textes, le projet d'établissement ». « On me demande, la loi dit, je suis fonctionnaire » « en autonomie », « c'est la liberté », « un peu rebelle ». « Nous donnons un cap, mais un cap qui ne peut être fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement ».</p> <p>« On travaille en réseau ». « Mise en cohérence de ce qui ce passe à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance ».</p> <p>« On travaille en équipe. »</p> <p>« Le mode de pilotage, de mon point de vue, doit être participatif [...] On accompagne un cheminement ».</p> <p>« Je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision [...] de cette posture-là de personnel de direction [...] Je souhaite avoir l'autonomie et la responsabilité qui vont avec le métier [...] chef d'établissement, adjoint, tous les jours, ce sont des prises de décisions et dans une autonomie. Quoi qu'on en dise par rapport à l'institution ».</p> <p>« J'apprécie l'autonomie de l'établissement, et qui dit l'autonomie de l'établissement, dit l'autonomie du chef d'établissement » [...] « il y a une réelle émulation pour tous ces projets ».</p> <p>« Je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent [...] j'adapte la commande nationale à la réalité du terrain, en prenant toute la réalité de la marge d'autonomie ».</p> <p>« Adaptation, extrêmement importante pour moi ».</p> <p>« Donner la place aux acteurs, créer, imaginer ».</p>	<p>Systemique</p> <p>Gestes professionnels (posture)</p> <p>Professionnalité</p>

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Pratique professionnelle	<p>Rapport à sa pratique quotidienne</p> <p>Rapport aux situations de travail</p>	Dispositifs	<p>Projet académique</p> <p>Projet d'établissement</p> <p>Dispositifs pédagogiques et éducatifs</p>	<p>« Rencontre/travail en équipe ».</p> <p>« [...] des équipes qui m'ont professionnalisée [...] c'est une expérience sur laquelle je m'appuie toujours depuis [...] nous travaillions en équipe, à ce que nous nous professionnalisions par le quotidien et avec son éclairage ».</p> <p>« [...] essaie d'impliquer dans la collaboration de la décision et bien évidemment ».</p> <p>« Mettre en situation d'être participatif [...] les personnes ont plus de facilité à s'engager et à être engagées ».</p> <p>« Et on prend des décisions ensemble, on écoute d'abord [...] le projet d'établissement [...] est plus facile à appliquer [...] parce que la réflexion a été dès le début partagée, parce que les choix ont cheminé ».</p> <p>« Travailler en interdisciplinarité [...] très participatif [...] ces changements de projets d'établissement [...] ça impacte très largement les résultats ».</p> <p>En éducation prioritaire eu égard au pilotage des dispositifs pédagogiques et éducatifs, prise de « responsabilité de pilotage à différents échelons » [...] « c'est une vrai plus value ».</p> <p>« Regard d'analyse, questionnement multiples, interroge les routines, audit » « expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire, éducative de l'établissement ».</p> <p>« A l'occasion des temps de concertation on se pose beaucoup de questions ».</p>	<p>Professionnalisation</p> <p>Réflexivité</p> <p>Analyse du travail,</p> <p>ergonomie</p> <p>Didactique</p> <p>professionnelle</p> <p>Apprentissage</p> <p>organisationnel / professionnel</p> <p>Formation</p> <p>expérientielle</p>

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Pratique professionnelle (suite)	<p>Rapport à sa pratique quotidienne</p> <p>Rapport aux situations de travail</p>	Dispositifs	<p>Projet académique</p> <p>Projet d'établissement</p> <p>Dispositifs pédagogiques et éducatifs</p>	<p>« On a créé » ; « quand on est à la fois dans le processus de création du projet ». « C'est l'aspect créatif. C'est l'aspect libre finalement du choix de sa stratégie ». « Donner la place aux acteurs, créer, imaginer ».</p> <p>« Ma priorité au quotidien [...] ça exige une obsession de la mise en cohérence ».</p> <p>« L'accompagnement, c'est laisser place à l'autonomie ».</p> <p>« Il propose et moi je valide ou j'invalide [...] je suis dans l'idée d'accompagnement par le contrôle [...] accompagnement, c'est laisser place à l'autonomie ».</p> <p>« Accompagner c'est valoriser [...] protéger [...] conseiller, guider, montrer que ce n'est pas le bon chemin ».</p> <p>« Pour conduire des projets et du changement [...] il y a deux manières de mobiliser les gens [...] changement du fait d'un besoin d'organisation [...] persuasion autour des valeurs ou temps de concertations obligatoires [...] j'adapte, je ne vais pas imposer des changements [...] si l'équipe n'en ressent pas le besoin [...] il faut ajuster ses objectifs ».</p>	<p>Professionnalisation</p> <p>Réflexivité</p> <p>Analyse du travail,</p> <p>ergonomie</p> <p>Didactique professionnelle</p> <p>Apprentissage organisationnel / professionnel</p> <p>Formation expérientielle</p>

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Socialisation Dimension socio-professionnelle	Rapport au groupe Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe	Groupe	Rôles et relation aux groupes professionnels Interactions sociales	<p>« Co-élaboration, collaboration, coopération, partenaire, se retrouse les manches avec, logique de partenariat, piloter en équipe ». « Je pilote avec » (autres groupes professionnels). « Notre raison d'être c'est réussir ensemble [...] chacun va prendre un rôle ».</p> <p>« Rencontre fondatrice » (avec un personnel de direction alors en position d'enseignant, lien avec parcours personnel de direction) « Ce métier, pour moi, est un métier de liberté. Le métier de personnel de direction, de même. » « Je me réserverai toujours la part d'autonomie, d'inventivité et je m'appuierai sur celle des enseignants parce que quand on co-élabore [...] il y a enrichissement mutuel. Il y a forcément ouverture d'esprit et donc, ça, ça impacte le pilotage ». « Chacun doit en tirer bénéfice et doit se sentir mieux et bien dans ce mode de fonctionnement et ça impacte nécessairement le pilotage ». « Une fois qu'on a travaillé et qu'on est arrivé sur cette conclusion partagée, on a beaucoup mieux travaillé [...] parce qu'on a vu plus clair entre les arbres dans la forêt ».</p> <p>Les dispositifs éducatifs « ça fait travailler ensemble des personnes qui ont nécessairement des pratiques différentes » [...] « les échanges en sont forcément plus riches » Pratique en établissement favorisé « conseil pédagogique plus uniforme que dans celui que je dirige actuellement » (établissement prioritaire).</p>	Socio-constructivisme Groupes professionnels Culture professionnelle Socialisation Accompagnement

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Engagement	Dynamique personnelle	Individu	Engagement, Implication, Déprofessionnalisation	<p>Engagement « axes de pilotage ». « On implique, être engagé ». « Prendre avec courage telle ou telle décision ». « Valeurs », caractéristiques d'un personnel de direction. « Crise de confiance par rapport à l'Institution [...] une volonté de recentrer massivement ». « Je pilote des projets par anticipation et dans la méthode [...] l'Institution annihile actuellement toute possibilité de méthodologie de conduite de projet et fait de nous des exécutants ». « Il n'y avait pas que des choses qui marchent. Je suis sûre que mon successeur y arrivera mieux ».</p> <p>« Changer de zone sensible parce qu'on s'use ». « Temps long, usure, revers, on n'y est arrivé ». « C'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer ». « On a l'impression au niveau central d'un manque de confiance pour les managers que nous sommes ». « On n'a plus la force de persuasion, parce qu'on nous impose des contraintes non relayées au niveau locale ».</p>	<p>Implication, engagement, engagement en formation</p> <p>Ethos professionnel</p> <p>Déprofessionnalisation</p>

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	Formation (auto-formation)	<p>« La mutation [...] remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives ».</p> <p>« C'était toujours un regard d'analyse [...] continuer à analyser avec l'aide du corps d'inspection ».</p> <p>« Je me suis toujours formée ». « Je cherche à continuer d'apprendre ».</p> <p>« J'ai peut-être été mal formée si vous voulez ou trop formée ».</p> <p>« J'avais besoin, moi, d'avoir toutes ces ressources, qui m'éclairent, qui aident à analyser justement, qui donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne [...] Le quotidien parfois vous apporte des ressources ».</p> <p>« Quand vous écrivez, vous vous regardez ce que vous avez fait, vous vous réinterrogez de part comme d'autre [...] c'était chargé d'expérience ».</p> <p>« Analyse des conseils de disciplines : « j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi ».</p> <p>« Partager l'information de manière à en faire un dispositif apprenant ».</p> <p>« Je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent ».</p>	<p>Développement professionnel</p> <p>Compétences</p>

Thèmes	Catégories	Contexte	Propos	Extraits de verbatim	Ancrage dans la littérature (concepts/ notions)
Développement (suite)	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	Conduite du changement	<p>« Je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent ».</p> <p>« Je suis plutôt curieuse et passionnée, ce qui fait de moi quelqu'un de libre, c'est-à-dire que je ne m'interdis pas grand chose ».</p> <p>Dans le cadre de nouvelles fonctions : « nouvelles formations sur notre responsabilité sociétale [...] et tout ce que ça peut avoir en terme d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun ».</p> <p>« J'ai gardé cette habitude de provoquer des moments où je contextualise mon action, j'ai un intérêt systématique pour les politiques éducatives [...] j'essaie de rester au maximum en veille sur le système dans lequel j'évolue [...] essayer de mettre du sens [...] process d'auto-formation ».</p>	<p>Développement professionnel</p> <p>Compétences</p>

Tableau 4 : Analyse catégorielle de contenu des entretiens exploratoires ; mise en lien des éléments relevés dans les entretiens exploratoires, organisés par catégories définies au regard de la problématique, avec les notions et concepts issus de la littérature.

Le parcours multiple des personnes interrogées, l'ancrage dans la littérature des premiers matériaux de recherche, issus des entretiens exploratoires, et leur lien aux hypothèses de recherche nous conduisent à considérer le caractère complexe inhérent aux situations de pilotage pédagogique et éducatif exercées par le personnel de direction. Les éléments issus des entretiens exploratoires mettent en lumière la traduction-reconstruction, opérée par les personnels de direction, de la réalité vécue en établissement scolaire. L'apport des entretiens exploratoires nous engage dans le choix épistémique de la complexité qui questionne le lien entre « connaissance et action, l'épistémique et le pragmatique » dans une prospective d'émergence de « l'intelligence du réel » (Lemoigne, Morin (dir.), 2007) exercée par les personnels de direction.

Nous présentons ci-après la première d'analyse réalisée à l'issue de l'analyse catégorielle de contenu par thématique des entretiens exploratoires menés.

Le personnel de direction est inscrit dans un contexte social (Institution) et éducatif en mouvement. L'évolution des politiques éducatives conduit à la mise en œuvre prescrite de dispositifs pédagogiques et éducatifs qui induisent, au regard des propos relevés, des pratiques managériales (pilotage) inscrites dans une dynamique d'analyse partagée (« impliquer dans la collaboration de la décision » ; « mettre en situation d'être participatif », « on prend des décisions ensemble » ; « la réflexion a été dès le début partagée », « les choix ont cheminé » ; « interroge les routines » ; « audit [...] à l'occasion des temps de concertation, on se pose beaucoup de questions »).

La démarche d'analyse des pratiques est professionnalisante dans la mesure où elle construit une pratique professionnelle réfléchie, condition d'une dynamique développementale. Le savoir analysé, ainsi développé à travers l'analyse des pratiques professionnelles, accompagne la transformation du travail, son organisation et ses activités (Beillerot, 2003). L'incorporation de cet agir professionnel participe de l'avènement du geste professionnel qui se traduit par une posture adaptée à la situation et ainsi la (re)construction du métier (Altet, 2000) de personnel de direction.

L'autonomie revendiquée (« je souhaite avoir l'autonomie et la responsabilité qui vont avec le métier », « J'apprécie l'autonomie de l'établissement [...] l'autonomie du chef d'établissement », « en prenant toute la réalité de la marge d'autonomie », « l'accompagnement, c'est laisser place à l'autonomie », « Je me réserverai toujours la part d'autonomie, d'inventivité », « ce métier, pour moi, est un métier de liberté. Le métier de personnel de direction, de même ») et exercée (dans le cadre du protocole d'accord relatif au

personnel de direction du 11 novembre 2000 et du statut juridique de l'établissement public local d'enseignement) (« Donner un cap fondé sur les textes, le projet d'établissement ») met en lumière le groupe professionnel constitué (au sens de Demailly, 2003) auquel appartient le personnel de direction.

La dynamique relationnelle externe, soulignée par les propos relevés (« Co-élaboration, collaboration, coopération, partenaire, se retrouve les manches avec, logique de partenariat, piloter en équipe », « chacun va prendre un rôle », « je m'appuierai sur [...] co-élabore [...] il y a enrichissement mutuel ») traduit une dynamique et une interaction sociale de groupes qui participent d'une construction sociale et d'une dynamique de professionnalisation (Dubar, 1994 ; Demailly 2003 ; Demazière, 2009).

L'appartenance à un groupe professionnel implique une identité collective (Durkeim) et participe d'une transformation. La notion d'identité se retrouve à travers les propos qualifiants exprimés dans les entretiens exploratoires (« Je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision [...] de cette posture-là de personnel de direction », « Je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent »).

La pratique est porteuse de valeurs du métier (Jorro, 2018) dans le contexte social de pilotage pédagogique du projet d'établissement. Le rapport au savoir et le positionnement en termes de valeurs professionnelles (« valeurs, caractéristiques d'un personnel de direction ») éclaire la construction de l'identité professionnelle du personnel de direction, associée au processus de socialisation (Dubar, 1995).

Les personnels de direction, interviewés dans la cadre des entretiens exploratoires, font état de tensions vécues dans un temps que l'on peut qualifier, eu égard aux nouvelles politiques éducatives, de transition (Perez-Roux, 2011) (« Crise de confiance par rapport à l'Institution », « L'Institution en annihile actuellement toute possibilité », « On a l'impression au niveau central d'un manque de confiance pour les managers que nous sommes »). Les remaniements identitaires, du rapport entre soi et l'environnement alors engagé, génèrent des stratégies identitaires chez les acteurs, qui visent à dépasser ces tensions (Kaddouri, 2019) ; nous relevons la posture revendiquée (« cette posture-là de personnel de direction », « un peu rebelle », « valeurs », « caractéristiques d'un personnel de direction ») et nous ajoutons l'existence de syndicats qui attestent d'espaces d'identité collective, présents dans l'espace socio-professionnel.

Les transformations au plan identitaire, induites par les tensions vécues dans les périodes de transition professionnelle, engagent un processus de déconstruction/reconstruction (Perez-

Roux, 2011) que nous percevons dans les propos exprimés (« Changer de zone sensible parce qu'on s'use », « Temps long, usure, revers, on y est arrivé », « C'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer », « On n'a plus la force de persuasion, parce qu'on nous impose des contraintes non relayées au niveau local »).

Les signes de souffrances au travail relevés renvoient à cette phase de déconstruction que serait la déprofessionnalisation. La perte d'autonomie professionnelle associée s'exprime dans un environnement normatif (l'Institution) en évolution (nouvelles politiques éducatives), caractérisé par des modalités de contrôle imposées (l'évaluation des établissements scolaires), qui induit des rapports modifiés au travail et au groupe socioprofessionnel (Maubant et al., 2013) et qui définit les contours des contextes et conditions d'émergence de cette réalité sociale (en établissement public local d'enseignement).

Les éléments de déprofessionnalisation repérés révèlent un espace de transition qui correspond à une évolution de professionnalisation (Claude, 2001) du personnel de direction. Au regard des premiers éléments d'analyse relatifs aux aspects de dynamiques identitaires, énoncés dans le contexte de mutation institutionnelle, la gouvernance éducative (en tant que mission prescrite) participerait aux stratégies et dynamiques identitaires du personnel de direction.

L'identité subjective résulte des interactions sociales et s'ancre dans les expériences (Lipiansky, 1990) des situations professionnelles (pilotage pédagogique et éducatif), par l'intériorisation de ces situations (Sainsaulieu, 1985, puis Reynaud, 1989).

C'est au sein de cet espace de socialisation que le personnel de direction construit, en situation professionnelle (dimension environnementale), de manière auto- (dimension individuelle) et avec- (avec et par autrui) (dimension collective), ses propres stratégies identitaires. Les dimensions environnementale, individuelle et collective façonnent l'identité du professionnel et sont constitutives d'une « dynamique évolutive » (Ardouin, 2003).

Les propos relevés dans les entretiens exploratoires (« Je pilote avec », « Notre raison d'être c'est réussir ensemble [...] chacun va prendre un rôle », « quand on co-élabore [...] il y a un enrichissement mutuel », « Chacun doit en tirer bénéfice et doit se sentir mieux et bien dans ce mode de fonctionnement et ça impacte nécessairement le pilotage », « ça fait travailler ensemble des personnes qui ont nécessairement des pratiques différentes », « les échanges en sont forcément plus riches », « On travaille en réseau », « On travaille en équipe. », « essayer de mettre du sens », « Mise en cohérence de ce qui se passe à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance ») renvoient aux aspects énoncés co-, auto-, éco- de la

construction de l'identité professionnelle (Pineau, 1989) construite dans l'expérience (Gerden, 2001).

Les interactions entre facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels, ainsi énoncées, font du personnel de direction le producteur et le produit de son environnement (en référence au concept d'efficacité personnelle (Bandura, 1997, 2003)) ; la situation de travail favoriserait l'apprentissage (Rabardel, 2005). Les notions de garantie, responsabilité et comportement (et non d'état) (De Ketele, In Jorro, 2014) du personnel de direction sont relevés par les verbatim et sont à relier à la notion d'implication en tant que produit (et non état) (Mias, 1998).

L'engagement des personnels de direction exprimé (« d'impliquer dans la collaboration de la décision », « Engagement « axes de pilotage », « On implique, a être engagé », « Prendre avec courage telle ou telle décision ») renvoie à la visée développementale de l'institution envers le personnel de direction, dans la mesure où l'individu ne s'engage pas selon sa seule volonté (Fenouillet, 2011) ; l'engagement étant la condition d'une entrée effective en formation (Bourgeois, 2009, 2011).

Ainsi, les ruptures et réajustements occasionnés par les transitions (mutations institutionnelles) sont l'occasion « d'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s'inscrivent dans le parcours au long terme » de la biographie (Balleux et al., 2013, p.9) du personnel de direction. Nous le percevons à travers le relevé des propos (« la mutation remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives », « C'était toujours un regard d'analyse [...] continuer à analyser avec l'aide du corps d'inspection », « Je me suis toujours formé », « Je cherche à continuer d'apprendre », « J'ai peut-être été mal formé si vous voulez ou trop formé », « J'avais besoin, moi, d'avoir toutes ces ressources, qui m'éclairent, qui aident à analyser justement, qui donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne [...] Le quotidien parfois vous apporte des ressources », « Quand vous écrivez, vous vous regardez, ce que vous avez fait, vous vous réinterrogez [...] c'était chargé d'expérience », « Analyse des conseils de disciplines : « j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi », « Partager l'information de manière à en faire un dispositif apprenant », « Je suis plutôt curieuse et passionnée, ce qui fait de moi quelqu'un de libre, c'est-à-dire que je ne m'interdis pas grand chose », « nouvelles formations sur notre responsabilité sociétale [...] et tout ce que ça peut avoir en terme d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun », « J'ai gardé cette habitude de provoquer des moments où je contextualise mon

action, j'ai un intérêt systématique pour les politiques éducatives [...] j'essaie de rester au maximum en veille sur le système dans lequel j'évolue [...] essayer de mettre du sens [...] process d'auto-formation »).

Les éléments issus des entretiens exploratoires ainsi énoncés et analysés donnent à voir des éléments allant dans le sens d'un apprentissage des situations et par l'expérience des situations de travail, et par l'expérience de situations didactisées (projet de l'institution) (Mayen et al., 2017, In Carré & Caspar), conçues à partir des situations de travail du personnel de direction. L'analyse des entretiens, étayée par la revue de la littérature relative à l'ingénierie didactique professionnelle, positionne le pilotage pédagogique et éducatif, déclinaison opérationnalisante des politiques éducatives dans un contexte évaluatif, en tant que catégorie de situations qui favoriseraient la médiation par l'analyse de l'activité, et constitue ainsi un espace de formation en situation de travail.

Au terme des entretiens exploratoires et au regard des premiers éléments d'analyse, le processus de recherche est prolongé dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Considérant les éléments recueillis lors des entretiens exploratoires, il ne nous apparaît pas nécessaire de modifier la grille de questionnement. Le choix des catégories d'investigation et les questions établies sont utilisés dans le cadre des entretiens semi-dirigés. Les premiers éléments d'analyse constituent un guide d'analyse du matériau de recherche composé des données issues des entretiens exploratoires et des entretiens semi-dirigés.

2. Apports et éléments d'analyse des entretiens

Dans le cadre de la mise en œuvre de la méthodologie de la recherche retenue nous avons procédé à cinq entretiens semi-dirigés. Nous présentons ci-après les personnes interrogées.

Enseignant en économie et gestion dans plusieurs académies (à partir de 1986), Interviewé E.S.D. (Entretien Semi-Dirigé) 1 est lauréat du concours de personnel de direction à trente-quatre ans (1992). Interviewé E.S.D 1 a occupé les fonctions dans un premier temps de principal adjoint dans quatre collèges de troisième et quatrième catégorie, dont certains en zone d'éducation prioritaire, puis en qualité de chef d'établissement de collèges de première et quatrième catégorie. Par la mobilité géographique volontaire d'Interviewé E.S.D 1 visait à

construire sa carrière. Interviewé E.S.D 1 s'est engagé dans un master gestion des administrations et d'établissements scolaires afin d'étayer sa réflexion professionnelle.

Interviewé E.S.D. 2 a exercé en qualité de professeur de Lycée professionnel en économie-gestio pendant sept ans. De 2005 à 2012, Interviewé E.S.D. 2 exerce au sein d'un lycée de deux mille sept cents élèves les fonctions de D.D.F.P.T. directeur délégué à la formation professionnelle et technologique puis, de 2012 à 2016, de proviseur adjoint. Par la suite, Interviewé E.S.D. 2 exerce les fonctions de principal de deux collèges situés dans une ville socio-économiquement défavorisée. Expert-associé à l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation, Interviewé E.S.D. 2 s'est engagé à plusieurs reprises dans des parcours de formations diplômants : une licence sciences de l'éducation en amont du concours interne de professeur de lycée professionnel ; un master formation de formateurs en amont du concours de personnel de direction (2013) ; le master des organisations scolaires (2017) ; le diplôme universitaire "coopérer avec les familles".

Interviewé E.S.D. 3 a débuté sa carrière au sein de l'éducation nationale en 1985 en tant que professeur d'éducation physique et sportive ; fonction qu'il exerce pendant sept années. Interviewé E.S.D. 3 a fait fonction de proviseur adjoint dans un lycée professionnel deux ans avant de passer le concours de personnel de direction à l'âge de trente ans. Nommé en qualité de proviseur adjoint d'une cité scolaire composée d'un lycée général et technologique et d'un lycée professionnel (trois ans), Interviewé E.S.D. 3 occupera par la suite successivement les fonctions de principal de collège (cinq ans) dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire zone violence et de proviseur (treize ans). En 2015, Interviewé E.S.D. 3 intègre le master des organisations scolaires M.A.D.O.S.

Investi dans l'action sociale au cours de son parcours étudiant, Interviewé E.S.D. 4 est diplômé en philosophie et en langue. Par la suite, Interviewé E.S.D. 4 est professeur de lycée professionnel en lettres histoire. Lauréat du concours de personnel de direction à 34 ans, Interviewé E.S.D. 4 exerce en qualité de chef d'établissement adjoint dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire puis en lycée. Au moment de l'entretien, Interviewé E.S.D. 4 exerce les fonctions de principal d'un collège depuis trois ans.

Professeur d'histoire-géographie de 1990 à 2012, Interviewé E.S.D. 5 est principal adjoint au sein d'un collège situé dans un bassin économique en reconversion qui accueille un public concerné par des situations socio-professionnelles difficiles. Interviewé E.S.D 5 a réalisé des missions d'interim de chef d'établissement. Engagé dans la formation Interviewé E.S.D. 5 participe régulièrement à des formations : inscrites au plan académique et national de formation ; interministérielles ; extérieures à l'éducation nationale.

Nous relevons ci-après des éléments communs aux parcours professionnels des interviewés.

Les personnels de direction interrogés :

- sont issus de l'institution éducation nationale, ils ont précédemment exercé les fonctions de conseiller principal d'éducation ou d'enseignant ;
- sont lauréats du concours de personnel de direction avant l'âge de trente-cinq ans pour six des sept personnels de direction interrogés ;
- ont exercé dans plusieurs établissements et académies ;
- ont exercé en zone d'éducation prioritaire ;
- sont engagés en faveur de la réussite de tous les élèves ;
- s'inscrivent dans une démarche continue de formation.

Ces éléments communs donnent à voir l'émergence d'un profil de personnel de direction et orientent le traitement du matériau de recherche recueilli. Aussi, selon la méthodologie employée, nous procédons au traitement des données obtenues par l'analyse catégorielle par thématique en présentant, par catégories, les éléments relevés présentant des similarités dans les différents verbatim recueillis. Nous rappelons que l'analyse du matériau de recherche porte sur les données issues des entretiens exploratoires et des entretiens semi-dirigés.

Ancrée dans une épistémologie socio-constructivisme phénoménologique, notre analyse part de l'observation des interactions des individus à travers les discours de leurs expériences (en tant que phénomènes) vécues dans le cadre d'entretiens semi-dirigés.

L'approche méthodologique aide à mettre à distance les représentations, à dépasser la logique de démonstration d'une idée préconçue pour questionner le réel et ainsi construire une réflexion, dans un processus d'analyse des pratiques. Les entretiens menés, utilisés dans une perspective ethno-méthodologique, ont eu pour but de recouper les vues et les appréhensions, les représentations des acteurs professionnels entretenus.

Le recueil des données (verbatim entretiens exploratoires, annexe 7, 9 ; verbatim entretiens semi-dirigés, annexes 11, 13, 15, 17, 19) et l'analyse transversale (relevé catégoriel, annexes 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20) des entretiens et observations permettent d'accéder aux opinions et représentations spontanées.

Nous avons donc procédé au relevé des données. Pour ce faire, nous avons découpé les textes, issus de la transcription du verbatim, de manière à mener un travail de catégorisation en regroupant, classant, organisant par une lecture systémique les différents éléments recueillis.

Nous procédons ci-après à une analyse par l'entrée thème/catégorie en nous appuyant sur les propos recueillis (présentés ci-après en paragraphes grisés) et ayant pour finalité d'apporter

les éléments allant dans le sens d'une confirmation des hypothèses émises ou au contraire d'infirmer ces hypothèses.

L'analyse des verbatim tient compte des exigences sociales, historiques, politiques, psychologiques et écologiques de la situation de pilotage pédagogique et éducatif.

Nous identifions deux limites potentielles à la méthodologie de la recherche employée : 1) l'appartenance à un même corps de cadre de l'éducation et la similarité des vécus professionnels avec les interviewés peut faire craindre une orientation des réponses dans le sens des attendus institutionnels de la part des interviewés ; 2) cinq des sept personnels de direction interrogés ont suivi la formation master des organisations scolaires M.A.D.O.S. destinée aux cadres de l'éducation nationale des premier et second degrés d'enseignement. Cependant, notre appartenance au corps des personnels de direction et notre familiarité avec le milieu de travail étudié confère, dans notre position de chercheur, une proximité avec le terrain de la recherche qui permet une analyse affinée des propos recueillis ; ce qui permet de limiter le premier biais identifié de la recherche. La portée du second biais identifié est limitée par le fait que l'appel à la présente recherche n'était pas sélectif à des cadres ayant suivi la formation master M.A.D.O.S.

2.1. Contribution des concepts d'identité et de dynamiques identitaires

2.1.1. Socialisation professionnelle du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif

L'analyse du processus de socialisation et de la construction identitaire des personnels de direction dans l'espace professionnel relatif au pilotage pédagogique et éducatif appelle l'éclairage de la construction et transformation des identités sociales des individus. Si le relevé et l'analyse du verbatim laissent apparaître les dimensions macro (l'institution), méso (l'établissement) et micro (l'individu) de l'espace professionnel des personnels de direction, la dimension micro est relevée comme première. L'approche par et à partir de l'individu est privilégiée.

Le pilotage pédagogique et éducatif, un espace social

Les personnels de direction interviewés s'inscrivent dans une volonté de construction.

Verbatim

« On a des choses à **construire ensemble** qui font sens pour nous. Et ce **sens commun** » ;
« L'idée de **fédérer**, d'inviter les équipes » ;
« Avec une vraie volonté finalement de **donner la parole aux acteurs** » ;
« le chef d'établissement, c'est d'abord celui qui a **besoin des autres** » ;
« moi-même, avec les outils dont je dispose et puis sur lesquels je me suis appuyé [...] les
fils de discussion [...] qui **associent les enseignants, [...] les équipes, le pôle social et de
santé, les assistants d'éducation, les CPE** » ;
« Je **pilote avec** » ; « Notre raison d'être c'est **réussir ensemble** [...] chacun va prendre un
rôle » ; « Chacun doit en tirer bénéfice et doit se sentir mieux et bien dans ce mode de
fonctionnement et ça impacte nécessairement le pilotage » ;
« [...] les **échanges** en sont forcément plus **riches** », « On **travaille en équipe**. », « [...]
essayer de **mettre du sens** » ; « en **donnant confiance**, en faisant confiance aux personnes,
on les responsabilise et on obtient de meilleurs résultats » ;
« On a une vraie possibilité de **travailler avec les équipes** » ;
« on **construit une histoire avec** eux, jour après jour au quotidien ».

Éléments significatifs relevés

- **La dynamique de construction** : construire ensemble ; fédérer ; besoin des autres ; associer ; pilote avec ; réussir ensemble ; échanges riches ; travail en équipe ; construit avec eux.
- **Le sens de l'action** : font sens, sens commun, mettre du sens.
- **La prise en considération d'autrui** : donner la parole aux acteurs, donnant confiance.

Les personnels de direction interrogés expriment au cours des entretiens les temps de travaux collectifs et les échanges entre et avec les acteurs – enseignants, conseiller principaux d'éducation, infirmière, médecin scolaire, assistante sociale, parents élèves – dans une dynamique de construction. Ces interactions et la dynamique de construction sont impulsées par les personnels de direction qui cherche à la fois à mettre au jour la parole des acteurs éducatifs et à donner du sens à leur action.

Selon le film annuel des personnels de direction, une ressource professionnelle visant à faciliter la mise en œuvre des activités du métier des personnels de direction sur l'année

scolaire, et la fiche outil mise à disposition par l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation I.H.E.E.F., le pilotage pédagogique au service de la réussite des élèves recouvre l'ensemble des réflexions, actions et décisions relatives aux interactions qui se nouent entre les élèves, les familles et les enseignants. Les chefs d'établissement conduisent des organisations dont la mission, outre la transmission des connaissances, est d'impulser et conduire la politique de l'établissement, s'impliquer dans l'animation des équipes et mettre en place des dispositifs pédagogiques dans le respect des orientations ministérielles et académiques.

Selon le code de l'éducation, article L.421-5, le conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, un professeur par discipline, un conseiller principal d'éducation et le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques D.D.F.P.T. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement.

C'est dans ce cadre que la mission de pilotage pédagogique et éducatif positionne les personnels de direction dans un espace social composé des acteurs de la communauté éducative élargie (acteurs de l'établissement et acteurs extérieurs inscrits dans l'environnement de l'établissement tels les partenaires familiaux, institutionnels, associatifs). Dans cet espace social, les personnels de direction affirment une volonté et une dynamique de construction avec les acteurs de la communauté éducative.

Au cours de leur mission de pilotage, les personnels de direction interagissent avec les acteurs intervenant au sein de, ou liés à, l'établissement, et notamment les acteurs à l'interne. La mise en œuvre des dispositifs pédagogiques prescrits, dans le cadre des réformes ministérielles, adossée au procès de pilotage en établissement participent de nombreuses interactions entre les acteurs au sein des instances officielles de l'établissement public local d'enseignement et notamment : conseil d'enseignement, conseil pédagogique, conseil d'administration. Outil de pilotage, les instances sont le lieu d'impulsion et de mise en œuvre des réformes et dispositifs éducatifs.

L'évolution des politiques éducatives conduit à la mise en œuvre prescrite de dispositifs pédagogiques et éducatifs qui induisent, au regard des propos relevés, des pratiques managériales (pilotage) inscrites dans une dynamique de co-construction des décisions.

Verbatim

« [...] impliquer dans la **collaboration de la décision** » ;
« [...] mettre en situation d’être **participatif** » ;
« on prend des **décisions ensemble** » ;
« [...] la **réflexion** a été dès le début **partagée** » ;
« [...] les choix ont **cheminé** » ;
« [...] **interroge** les routines » ;
« qu'on peut être critique, mais après, il faut être **force de propositions**, il faut être dans des **groupes de travail** » ;
« [...] il y avait aussi un besoin de **débriefer** de chacun » ;
« J’ai plutôt un **pilotage**, on va dire, **participatif**, un management plutôt participatif dans un souci de transparence et j’allais dire de **fédération des équipes** » ;
« Avec une vraie volonté finalement de donner **la parole aux acteurs** » ;
« Quelqu’un qui est dans la consultation, qui est dans le partage, qui est dans fédérer, vouloir **co-construire, co-écrire** » ;
« C’est vraiment une volonté d’être dans la transparence et d’être dans la **co-construction** » ;
« L’idée de **fédérer, d’inviter les équipes** » ;
« il y a des gens qui ont réfléchi sur des choses et qu'on gagne à échanger, même à ne pas être d'accord, mais après avoir un consensus et prendre une décision » ;
« **Co-élaboration, collaboration, coopération**, partenaire, **se retrouve les manches** avec, logique de partenariat, piloter en équipe » ;
« [...] je m'appuierai sur [...] quand on **co-élabore** [...] **il y a** enrichissement mutuel ».

Eléments significatifs relevés

- Les modalités de prise de décision : **collaboration de la décision** ; être **participatif** ; **décisions ensemble** ; **réflexion partagée** ; **cheminé** ; **interroge** ; **force de propositions** ; **débriefer**.

- La co-élaboration : **groupes de travail** ; **pilotage participatif** ; **fédération des équipes** ; **la parole aux acteurs** ; **co-construire, co-écrire** ; **co-construction** ; **fédérer, d’inviter les équipes** ; **Co-élaboration, collaboration, coopération** ; **co-élabore**.

Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000 éclaire la réalité prescrite des missions de pilotage ; le chef d'établissement : dirige l'établissement ; impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement, expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique

viser la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux ; pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative ; suscite et fédère les initiatives dans le cadre du conseil pédagogique.

En référence à Dubar (1992), l'analyse du verbatim donne à voir l'axe spatial de la construction **du social du personnel de direction par l'analyse des relations entre les personnels de direction, acteurs d'un même système et les formes de construction sociale et mentale du champ pratique relatif au pilotage dans l'espace éducatif.**

Selon Reynaud (1989), l'identité des acteurs sociaux est le résultat provisoire et contingent de dynamiques diversifiées d'engagement -ou de retrait- dans des espaces de jeu structuré par des règles en perpétuelle évolution. Le pilotage engage la dimension sociale du personnel de direction qui se construit en interaction avec son environnement (Vigotsky, 1926).

Verbatim

« **Logique de partenariat**, piloter en équipe » ;
« je m'**appuierai sur** » ; « je **pilote avec** » ;
« moi-même, avec **les outils dont je dispose** et puis sur lesquels je me suis appuyé » ;
« Notre raison d'être c'est **réussir ensemble** » ;
« [...] les **échanges** en sont forcément plus **riches** ».

Eléments significatifs relevés

- **L'interaction avec l'environnement** : **Logique de partenariat** ; je m'**appuierai sur** ; **pilote avec** ; **les outils dont je dispose** ; **réussir ensemble** ; **échanges riches**.

En référence à Piaget (1937), « l'intelligence, [...] par l'interaction de la connaissance du moi et de celle des choses comme telles, [...] organise le monde en s'organisant elle-même » et engage les personnels de direction, qui co-construisent, avec les équipes éducatives et pédagogiques dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif, l'objet de la connaissance dans une perspective de compréhension des situations réelles en établissement public local d'enseignement. Ils engagent une lecture complexe du réel fondée sur les interactions et les rétroactions existantes, pour tendre vers une approche complexe de l'organisation scolaire d'une manière générale et de l'établissement scolaire en particulier. L'organisation scolaire apparaît dès lors comme « le produit des projets des acteurs se formant et se transformant dans les actions humaines, suffisamment stable pour être identifiable » et dès lors intelligiblement « modélisable » (Le Moigne, 2018, p. 57).

L'identité pour soi du personnel de direction

Le processus de construction identitaire lié à la dimension sociale d'un individu (Erikson, 1950) éclaire la construction de l'identité du personnel de direction en interaction avec la dimension socio-éducative de la réalité inhérente au pilotage en établissement public local d'enseignement. Parmi les composantes de l'identité, l'identité sociale et l'identité personnelle (Goffman, 1963), nous distinguons, dans les propos relevés, les composantes de l'identité personnelle des personnels de direction qui opèrent leur propre choix. L'espace de pilotage pédagogique et éducatif apparaît comme un espace d'identification du personnel de direction fondé sur une dimension professionnelle située collectivement et dans l'interaction. En mobilisant l'appui conceptuel relatif à la sociologie des identités selon Dubar (1991), nous pointons que l'identité du personnel s'élabore en partie dans l'interaction d'une identité pour soi, revendiquée pour soi-même (l'identité personnelle) et mobilise l'axe biographique de l'individu.

« Les individus confrontés aux réalités de fonctionnement du marché du travail ou aux transformations de leurs systèmes d'emploi ne sont pas de purs « objets » mécaniquement déterminés ni par les « politiques » structurelles ni par leurs « trajectoires » antérieures, ils sont des agents actifs capables de justifier de leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix » (Dubar, 2002, p. 67).

Dans le contexte de la réalité socio-éducative inhérente au pilotage pédagogique, adossée à la réalité institutionnelle prescrite, le personnel de direction opère un choix individuel de pilotage basé sur le travail co-construit en équipe ; il négocie avec lui-même et construit son identité par l'expérience de pilotage, avec et par autrui (acteurs internes, externes à l'établissement). Le relationnel avec autrui et la capacité à travailler en équipe semblent caractériser les personnels de direction dans l'exercice de leur mission.

L'identité étant constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs spécifiques de l'individu, la dimension relationnelle apparaît comme une des caractéristiques de l'identité du personnel de direction, l'espace de pilotage comme un espace d'identification socioprofessionnelle qui caractérise la forme identitaire du professionnel.

Le choix comme expression et réalisation de l'autonomie du sujet est exprimé par les personnels de direction.

Verbatim

« Ce métier, pour moi, est un **métier de liberté**. Le métier de personnel de direction, de même » ;

« Je souhaite **avoir l'autonomie et la responsabilité** qui vont avec le métier » ;

« Je me réserverai toujours la **part d'autonomie, d'inventivité** » ;

« Je suis **un peu rebelle**. Dans le cadre de l'autonomie » ;

« Moi j'**apprécie beaucoup, l'autonomie** de l'établissement » ;

« J'adapte la commande nationale à la réalité locale. En **prenant toute la réalité de la marge d'autonomie** dont je dispose » ;

« Je pense qu'il faut aussi qu'on **se saisisse d'une certaine autonomie et d'une certaine liberté** pour arriver justement aux objectifs de cette feuille de route » ;

« En tant que personnel de direction, on a de plus en plus une **autonomie** et il y a quand même plein de choses qu'on peut faire et mettre en place dans l'établissement en emmenant les équipes avec nous ».

Éléments significatifs relevés

- **L'autonomie** : **métier de liberté** ; **avoir l'autonomie et la responsabilité** ; **la part d'autonomie, d'inventivité** ; **un peu rebelle** ; **j'apprécie l'autonomie** ; **la marge d'autonomie** ; **se saisisse d'une certaine autonomie et liberté**.

Les personnels de direction revendiquent une autonomie dans le choix et la mise en oeuvre de dispositifs éducatifs prescrits.

Le chef d'établissement est positionné par l'exercice de ses missions comme un maillon, d'une part d'une forme de bureaucratie organisationnelle hiérarchique (à l'interface entre un mouvement de transmission vers les acteurs de l'établissement et de rendre compte à l'institution) et, d'autre part, d'un modèle d'organisation horizontale au sein duquel chaque acteur prend part aux politiques locales (Dutercq, 2000).

La marge d'autonomie de l'établissement public local d'enseignement porte sur l'organisation des services, le temps scolaire, l'organisation de la vie scolaire hors temps de classe, les activités périéducatives, l'accompagnement à l'orientation, les liens socioculturels avec les territoires de l'établissement.

Le rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019 relatif à l'autonomie des établissements scolaires, réalisé à partir de l'observation de terrain de 110 établissements scolaires, observe une tendance forte à utiliser les marges horaires d'autonomie pour alléger les effectifs (dédouplements, création de groupes et/ou création de divisions supplémentaires) sans s'interroger ni sur leur impact ni sur celui d'autres types d'organisation, tels que la co-

intervention ou les observations croisées, dont on sait par ailleurs qu'ils peuvent se révéler bénéfiques pour la réflexion pédagogique et l'enrichissement des pratiques. Il a été également observé l'existence d'une culture du fonctionnement collectif, qui permet un réel exercice de l'autonomie dans l'utilisation des moyens (modulation du nombre de divisions, choix de coloration de classes, maintien de certaines disciplines visant l'attractivité de l'établissement, échange de services d'enseignement dans un réseau, temps scolaire (annualisation des heures d'enseignement)).

Selon Barrère (2013), le chef d'établissement doit à la fois relayer la politique nationale et la mettre en œuvre au regard des caractéristiques locales ; et de citer la définition du projet d'établissement, déclinaison du projet académique, lui-même déclinaison des axes ministériels des politiques d'éducation. L'auteur relève d'une part la disproportion entre le travail à fournir en termes d'écrits justificatifs et les marges de manœuvre financières octroyées (qui poussent les chefs d'établissement à ne pas aller dans le sens d'une augmentation de leur autonomie) et, d'autre part le sentiment général d'une coexistence entre de multiples contraintes formelles et d'une liberté d'organisation.

Le vocable autonomie est mentionné à quatre reprises dans protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000, dont deux fois dans l'annexe 1 relative au référentiel métier du personnel de direction :

Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction marque une étape importante dans l'évolution du statut et des missions des chefs d'établissement dont le métier s'est profondément transformé dans le contexte d'autonomie renforcée des établissements.

[...] Il est donc nécessaire de mettre en place une organisation qui tire le meilleur parti du potentiel pédagogique de chaque établissement dans le cadre d'une autonomie réaffirmée, s'inscrivant en même temps dans des orientations nationales et académiques claires ; c'est la condition indispensable à la réussite de tous les élèves.

[...] Le chef d'établissement dirige l'établissement. Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement. Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.

[...] Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs.

L'autonomie mentionnée dans le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000 fait exclusivement référence à l'autonomie de l'établissement scolaire définie et mise en œuvre à travers les instances par les acteurs de l'établissement, expression d'une autonomie collective.

Cependant, les personnes interrogées font référence à l'autonomie du chef d'établissement. Un glissement apparaît d'une autonomie attribuée à une organisation, un collectif, l'établissement scolaire à travers le conseil d'administration, vers un individu, le chef d'établissement.

L'établissement public local d'enseignement, personne morale de droit public, est administré par un conseil d'administration qui constitue son assemblée délibérante. Ses compétences sont fixées par l'article L421-4 et les articles R421-20 à R421-24 du code de l'éducation et son fonctionnement a été simplifié par le décret n° 2020-1632 du 21 décembre 2020.

Au-delà de ses compétences réglementaires, le conseil d'administration est une instance privilégiée de dialogue et d'échanges, présidée par le chef d'établissement.

L'autonomie semble constituer un enjeu pour le personnel de direction qui donne à voir le caractère individuel de son activité engageant son identité personnelle, identité pour soi, dans un mouvement d'appropriation personnelle du travail. La construction identitaire du personnel de direction semble répondre ici à un besoin d'identification pour soi ; en devenant créateur de lui-même il participe à la définition de sa propre identité, ce afin de la mettre en adéquation avec son identité véritablement vécue.

L'autonomie revendiquée assoit une forme de pouvoir par le personnel de direction sur l'organisation de son travail et sur les organisations de travail. Les personnels de direction semblent vouloir résister à la domination de l'institution, opérée par le contrôle, et faire advenir et protéger un pouvoir individuel par l'expression managériale d'un pouvoir et d'un contrôle de l'institution.

Le référentiel métier semble amendé par les personnels de direction interrogés qui définissent, par eux-mêmes et pour eux-mêmes, leur place et leurs missions au sein de l'institution. L'autonomie individuelle est revendiquée et défendue au sein de cet espace d'autonomie collective des acteurs d'un établissement scolaire ou d'un groupement d'établissement au sein d'un territoire donné.

L'identité pour autrui du personnel de direction

L'identité du personnel de direction se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur à travers trois entités :

- l'institution en tant qu'entité prescriptive et évaluative ;

Verbatim

« Je ne suis pas vraiment dans les chemins habituels ; en tout cas dans **le seul et unique chemin que nous propose l'éducation nationale** : chef d'établissement, IPR, DASEN adjoint, DASEN » ;

« J'ai même été un peu **recadré par le DASEN adjoint** » ;

« Il y avait un regard sur l'institution » ;

« Une dimension éducative beaucoup plus développée que celle que **l'institution reconnaît financièrement et par le statut** » ;

« Par rapport à **l'institution avec des habitudes qui sont prises au niveau central de communiquer d'abord les réseaux sociaux et par la presse**, et par la suite par les managers intermédiaires que nous sommes. Cela nous met régulièrement en difficulté puisque les usagers ont le même niveau de connaissance que nous, ce qui ne nous laisse pas le temps de nous organiser pour adapter justement » ;

« [...] **j'ai appris des choses par BFM TV** parce que ce n'est pas le ministère de l'Éducation nationale qui était à la manœuvre » ;

« Je trouve que **l'institution actuellement annule toute possibilité de méthodologie de conduite de projet et fait de nous des exécutants** ».

Éléments significatifs relevés

L'institution : le seul et unique chemin que nous propose l'éducation nationale, recadré par le DASEN adjoint ; l'institution reconnaît financièrement et par le statut, l'institution avec des habitudes qui sont prises au niveau central de communiquer d'abord les réseaux sociaux et par la presse, j'ai appris des choses par BFM TV. L'institution actuellement annule toute possibilité de méthodologie de conduite de projet et fait de nous des exécutants.

- les acteurs internes et externes avec lesquels les personnels de direction sont en relation :

Verbatim

« Il y avait **des allers-retours avec les collègues** » ;

« **des collègues, moi, certains qui me disent** » ;

« Parachutés après leur année de stage, qui ont coché « éducation prioritaire » et qui finalement, bon, ben, doivent rencontrer un public qui leur est souvent pas familier avec des problèmes finalement de gestion de classe et qui vous attendent beaucoup sur finalement les sanctions, les punitions. Voilà. Donc, c'est... voilà. Entre la volonté et parfois la réalisation, mais bon ! Je suis tombée souvent, en tout cas, tout le temps en fait quand même sur **des équipes qui ont volontairement participé**, notamment **sur les temps de concertation** » ;

« En fait, dans la relation, dans la pratique, **dans ma relation à l'autre**, vers l'autre » ;

« Et je vois que quand les parents ont **confiance** finalement **dans l'institution** » ;

« C'était particulier. Mais, le monde n'est pas du tout le même et puis, **la relation aux familles** » ;

« **Coopérer avec les familles** » ;

« **L'importance de la place qu'on donne aux acteurs** et notamment cette relation avec les familles dans le... dans l'envie, dans le souci de faire réussir le maximum d'élèves » ;

« Je suis quelqu'un de très franche et qui transpire vraiment cette volonté **d'accompagner les élèves et les familles** » ;

« Dans **le discours que j'ai envers les familles et qui me disent** : vous, ce n'est pas qu'un discours, vous l'incarnez vraiment ».

Éléments significatifs relevés

- **Les acteurs internes et externes : des allers-retours avec les collègues ; des collègues qui me disent ; des équipes qui ont volontairement participé, notamment sur les temps de concertation ; dans ma relation à l'autre ; confiance finalement dans l'institution ; la relation aux familles ; coopérer avec les familles ; l'importance de la place qu'on donne aux acteurs ; accompagner les élèves et les familles ; le discours que j'ai envers les familles et qui me disent.**

- les chefs d'établissement, pairs :

Verbatim

« Le chef d'établissement, dans son pilotage dit : voilà quelqu'un qui rentre de l'étranger, je vais lui affecter la classe d'accueil pour élèves, comme on dit à l'époque, non-francophones, aujourd'hui allophones. À nouveau une expérience absolument extraordinaire de quatre années, où finalement j'ai carte blanche pour faire évoluer un certain nombre de choses de la part d'un chef d'établissement nouveau, qui me marque, **un nouveau chef d'établissement qui me marque particulièrement** » ;

« Et je vais obtenir de **ce chef d'établissement éclairé** » ;

« J'aurais pu faire comme **un certain nombre de chefs d'établissement : soit en concevoir une profonde rancœur, soit exprimer cette rancœur**. Enfin bref. Je me suis dit : non mais, au fond, ils ont peut-être raison » ;

« Ce métier de chef d'établissement qu'on ait aussi une vie personnelle solide, solide et le fait que mon conjoint avait aussi un métier de direction, ça a permis effectivement d'échanger sur des situations complexes et d'avoir un point de vue qui m'a permis, eh bien, **d'étayer ma réflexion** » ;

« Créer un véritable partenariat, **partenariat donc avec les chefs d'établissements** et ça a été pour nous donc... nous, ça nous a permis effectivement de s'inscrire dans une autre, dans une autre dynamique » ;

« **Ce relationnel-là m'a** vraiment beaucoup **conduit à réfléchir** sur la dimension managériale, ce que je n'avais jamais fait avant » ;

« Et ce que je vois, ce que j'essaie de faire modestement, au quotidien, c'est vraiment de **mettre en lumière cette dimension formative et éducative dans la relation à l'autre**, dans la relation professionnelle » ;

« J'avais **un chef d'établissement** à l'époque, voilà, **auprès duquel je m'inscrivais plutôt en contrepoint** pour tout dire et c'était une vraie réflexion sur ces missions-là » ;

« Et c'est ce qui me **manquait à l'époque en tout cas dans la** relation que j'avais avec mon chef d'établissement » ;

« Je vais **prendre la place que me laisse le chef** et puis, je vais m'adapter » ;

« **La cheffe d'établissement avec qui j'ai travaillé**, avec qui je suis arrivée en même temps, ça, **c'était intéressant** parce que ça permettait... enfin, les cartes n'étaient pas distribuées donc, en fait, on était voilà... les choses étaient définies dans le même temps » ;

« En termes de pilotage éducatif et ça, c'était très intéressant pour moi de travailler avec une cheffe d'établissement qui était une ancienne CPE parce que voilà, on s'est beaucoup nourri l'une l'autre ».

Eléments significatifs relevés

- **Les chefs d'établissement, pairs** : un nouveau chef d'établissement qui me marque particulièrement ; ce chef d'établissement éclairé ; un certain nombre de chefs d'établissement : soit en concevoir une profonde rancœur, soit exprimer cette rancœur ; d'étayer ma réflexion ; partenariat avec les chefs d'établissements ; Ce relationnel-là m'a conduit à réfléchir ; mettre en lumière cette dimension formative et éducative dans la relation à l'autre ; un chef d'établissement auprès duquel je m'inscrivais plutôt en contrepoint ; la relation que j'avais avec mon chef d'établissement ; prendre la place que me laisse le chef ; la cheffe d'établissement avec qui j'ai travaillé, c'était

intéressant ; travailler avec une cheffe d'établissement qui était une ancienne CPE, on s'est beaucoup nourri l'une l'autre.

Selon Dubar (1991), l'identité d'un individu s'élabore en partie à travers l'identité pour autrui (l'identité sociale) ; c'est l'axe relationnel du personnel de direction qui est mobilisé dans cette composante.

Dans le contexte d'identifications produites par les autrui ainsi définis, le personnel de direction se construit par l'appropriation, la revendication d'attributs sociaux qui sont, notamment pour ce qui relève de l'institution évaluatrice, des actes de prescriptions. L'institution, de par la dimension évaluative peut apparaître comme une entité qui contrôle d'individualisation ; l'identité serait dès lors l'outil de contrôle.

Le personnel de direction s'inscrit dans une dynamique de recherche d'un équilibre entre l'identité pour soi (les choix opérés en autonomie), l'identité pour autrui (relationnel et accompagnement des familles et des acteurs) et l'identité attribuée par autrui (retour des collègues, des familles) l'institution et les acteurs, entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui, le projet d'autrui pour soi. Dans les situations de mise en œuvre des réformes et dispositifs institutionnels, les personnels de direction sont en constante négociation avec autrui : avec les acteurs de la communauté éducative dans le cadre des instances de l'établissement au sein desquelles vit une forme de dialogue social en amont de la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques ; avec l'institution dans un mouvement de « rendre compte » ; avec ses pairs.

[L'identité professionnelle du personnel de direction](#)

L'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1977) du personnel de direction se définit en référence aux groupes en présences, institution, acteurs éducatifs, pairs ; l'identité au travail du personnel de direction est ainsi fondée sur des représentations collectives.

L'identité professionnelle en tant que processus relationnel s'ancrant dans l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir; le pouvoir étant ici un pouvoir d'autonomie revendiqué par les personnels de direction inscrit dans un jeu de forces sociales (Sainsaulieu, 1985). En référence à Sainsaulieu (1985), nous relevons dans les propos exprimés différentes facettes identitaires des personnels de direction au travail :

- l'identité fusionnelle est engagée face à l'institution en tant qu'entité prescriptive et de contrôle qui priverait le personnel de direction d'initiative, de pouvoir sur l'exécution de ses tâche ;
- l'identité de négociation est engagée dans le relationnel aux acteurs de l'établissement (familles, équipes pédagogiques et éducative). Les personnels de direction expriment leurs compétences en responsabilité dans une dynamique d'échange social ;
- l'identité affinitaire est engagée auprès des pairs dans une dynamique d'identification au groupe de référence.

Nous relevons la dynamique transversale d'accompagnement liée à ces facettes identitaires :

Verbatim

« **L'accompagnement c'est laisser place à l'autonomie** et puis proposer le cas échéant les moyens d'atteindre le projet qu'ils ont à mener. Donc là, c'est une manière d'accompagner parce que **le chef d'établissement est souvent aux manettes des moyens** qu'ils soient humains ou financiers, accompagner c'est également valoriser quand on fonctionne bien et puis que les choses sont bien faites. **Accompagner c'est également protéger**, parce que quelque fois on a une partie de l'équipe qui est moins dans l'innovation et qui peut mettre en difficulté un collègue en charge d'un projet en accompagnement. J'ai un rôle protecteur également. Accompagner ça peut être également **conseiller, guider et puis quelques fois montrer** que ce n'est pas forcément le bon chemin non plus » ;

« **Accompagner l'autre**, c'est s'accompagner soit même » ;

« [...] ça fait travailler ensemble des personnes qui ont nécessairement des pratiques différentes » ;

« ça a vraiment été une véritable complexité pour **ouvrir effectivement le débat et faire évoluer la pratique** » ;

« **On travaille en réseau** » ;

« J'essaie d'accompagner [...] Moi, je suis plutôt dans essayer **d'accompagner pour cheminer** mais pas pour me placer comme un modèle » ;

« **Mise en cohérence de ce qui se passe** à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance » ;

« **j'ai fait appel à un cabinet de consultants** pour m'aider [...] moi, personnellement [...] ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieur » ;

« Moi, j'ai essayé qu'on leur donne des formations, des informations sur différentes choses, là, on voit qu'il faut le faire de différentes façons et plusieurs fois pour **qu'ils puissent s'en saisir, réfléchir, revenir et puis voilà** ».

Éléments significatifs relevés

- Dynamique d'accompagnement : l'accompagnement c'est laisser place à l'autonomie ; le chef d'établissement est souvent aux manettes des moyens ; accompagner c'est également protéger ; conseiller, guider et puis quelques fois montrer ; accompagner l'autre ; ouvrir effectivement le débat et faire évoluer la pratique ; on travaille en réseau ; accompagner pour cheminer ; mise en cohérence de ce qui se passe ; j'ai fait appel à un cabinet de consultants.

Les propos relevés illustrent la dynamique relationnelle d'accompagnement en lien avec le territoire et la connaissance dans une volonté de mise à disposition et de transfert. Les personnels de direction, par la recherche de ressources externes, la dynamique d'échange et de réflexion, engagent des interactions et rétroactions, avec les équipes pédagogiques et éducatives, avec l'institution et avec leurs pairs ; les interactions étant considérées au regard du milieu dans lequel elles s'inscrivent. Nous relevons les caractéristiques d'une identité liée à un processus relationnel d'investissement de soi dans un relationnel qui donne à voir la reconnaissance réciproque des partenaires. La dimension relationnelle de l'identité du personnel de direction semble renforcer la dimension biographique de ce dernier, laissant émerger une forme d'identité supra qui lui permet de justifier son positionnement et les choix opérés.

L'espace de pilotage pédagogique et éducatif est constitutif d'un espace de reconnaissance identitaire au sein duquel les relations de pouvoir accompagnent la construction de l'identité sociale du personnel de direction. La transaction entre le personnel de direction inscrit dans un mouvement de reconnaissance par les acteurs éducatifs et par leurs pairs et la reconnaissance de l'institution est génératrice de tensions.

Les dires des personnels enquêtés font ressortir l'espace de pilotage, en tant qu'espace de travail, lequel devient un espace de socialisation et d'identification commune. Le personnel de direction construit son identité professionnelle par l'appartenance au groupe au sens de groupe élargi, les collègues, les pairs, les membres d'un réseau, les acteurs des organisations connexes. Le collectif ainsi constitué, notamment en termes de référentiels, de normes et valeurs partagés, portés au travers d'actions communes, est source de construction identitaire.

Les verbatims donnent très bien à voir comment, pour les personnels de direction en établissement public local d'enseignement, la socialisation professionnelle, processus de construction de l'identité professionnelle du personnel de direction, est à la fois stable et provisoire (Dubar, 2000), s'inscrit dans la permanence de son action pédagogique et

éducative ; il s'appuie sur son identité première (socialisation primaire), ses expériences (personnelles et professionnelles) antérieures, et sur ses choix situés dans le cadre des actions éducatives présentes et à venir.

Les personnels de direction, des professionnels positionnés et porteurs de valeurs institutionnelles dans un environnement en constante évolution

Les personnels de direction interrogés évoquent le contexte dans lequel ils évoluent professionnellement.

Verbatim

« Il faut que je puisse **piloter quelque chose qui soit de l'ordre de l'éducatif** parce que [...] **il y a des enjeux** que je perçois [...] marqué par voilà une grande paupérisation, par de la violence » ;

« Dans un bassin en reconversion [...] Avec **des situations socio-professionnelles difficiles** ».

Éléments significatifs relevés

Piloter quelque chose qui soit de l'ordre de l'éducatif ; il y a des enjeux ; des situations socio-professionnelles difficiles.

Ils font état du contexte social (Institution) dans lequel ils sont inscrits professionnellement, un contexte en mouvement marqué par des difficultés sociales croissantes et par un fort enjeu éducatif au sein de l'institution Ecole.

Dans ce contexte, les personnels de directions interrogés expriment leur positionnement.

Verbatim

« [...] en tant que personnel de direction, moi, [...] je me suis retrouvée à un **niveau supra** » ;

« Mais on est quand même des fonctionnaires [...] on est à notre échelle finalement **des représentants de l'État** [...] **On a à mettre en place des réformes, des dispositifs** » ;

« **On incarne** les choses » ;

« **Je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision** [...] de cette posture-là de personnel de direction » ;

« Je fais partie de ces gens qui **inventent, qui imaginent, qui innovent** » ;

« Par rapport aux politiques publiques... il y a à la fois des choses qui me plaisent et des choses qui me déplaisent. Après, moi, j'essaie toujours de **les mettre en œuvre le moins mal**

possible » ; « Vis-à-vis de l'institution, **on se doit d'implanter un certain nombre de dispositifs** » ;

« d'un point de vue institutionnel [...] on a un **devoir de loyauté, de solidarité** ».

Éléments significatifs relevés

Un niveau supra ; des représentants de l'État ; On a à mettre en place des réformes, des dispositifs ; On incarne ; Je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision ; inventent, qui imaginent, qui innovent ; mettre en œuvre le moins mal possible ; on se doit d'implanter un certain nombre de dispositifs ; devoir de loyauté, de solidarité.

Les personnels de direction actent un positionnement de représentant de l'institution d'Etat, responsable de la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans une recherche permanente d'efficience, en loyauté avec l'institution les personnels de direction sont des acteurs efficaces (Clelland, 1971) qui fixent leurs objectifs et peuvent constater un bénéfice observable sur leur propre évolution ; et en écho sur l'organisation scolaire. Les chefs d'établissement sont à la fois représentants de l'état et exécutifs du conseil d'administration. La loyauté à l'institution et à l'échelle de l'établissement est incarnée respectivement par la qualité de représentant de l'état et la transmission des choix politiques en matière éducative à travers la transmission des dispositifs et réformes, et par la mise en œuvre des décisions du conseil d'administration. Ils prennent la mesure d'une nécessité d'évolution de l'institution par la déclinaison des ses environnements, et s'attachent à mettre en œuvre les prescrits des politiques publiques, dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif, avec une conscience professionnelle avérée dans une visée d'évolution.

Verbatim

« Il y a un autre temps fort aussi qui permet de **faire bouger les choses** » ;

« en tant que personnel de direction, on a des possibilités [...] on peut **faire avancer les choses**, on peut **faire changer les choses** on peut faire bouger les choses » ;

« ça a vraiment été une véritable complexité pour ouvrir effectivement le débat et **faire évoluer la pratique** » ;

« **quand on doit le faire, on le met en œuvre** » ;

« à partir d'un moment où on doit le mettre en œuvre, **on le met en œuvre** ».

Éléments significatifs relevés

Faire bouger les choses ; faire avancer les choses ; faire changer les choses ; faire évoluer la pratique ; quand on doit le faire, on le met en œuvre.

La complexité des situations de pilotage nécessite une adaptation permanente. Les situations de pilotage pédagogique et éducatif s'inscrivent dans une action collective des acteurs du monde éducatif qui sont concernés par la construction de règles nécessitant un ajustement permanent entre les règles autonomes des personnels de direction et les règles de contrôle de l'institution pour trouver un équilibre en une règle commune, entre officiel et officieux, explicite et implicite en référence à la théorie de la régulation conjointe (selon Reynaud, 1989).

Le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'éducation nationale, et le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000 portant sur le référentiel métier précisant les missions inhérentes au pilotage, définissent le cadre institutionnel relatif à l'action des personnels de direction.

Les personnels de directions s'attachent à la notion de valeurs.

Verbatim

« **Valeurs caractéristiques** d'un personnel de direction » ;
« aux **valeurs de l'école publique** et ce à quoi j'étais attachée » ;
« **défendre encore les valeurs et de l'école et de la république** quelque part, je me suis retrouvée vraiment complètement là-dedans et par rapport, moi, à ce que j'entendais des missions du service public et notamment de l'école » ;
« **on fait quand même les choses en fonction aussi de ce que l'on est** et de notre parcours finalement de vie et de nos priorités » ;
« avec **les valeurs qu'ils ambitionnent et portent** » ;
« **les valeurs que je pouvais porter** ».

Eléments significatifs relevés

Valeurs caractéristiques ; valeurs de l'école publique ; défendre encore les valeurs et de l'école et de la république ; on fait les choses en fonction aussi de ce que l'on ; les valeurs qu'ils ambitionnent et portent ; les valeurs que je pouvais porter.

Dans l'exercice de leur mission, les personnels de direction affirment porter « les valeurs de l'Ecole de la République ». Les objectifs assignés à l'Ecole ont évolué passant d'un objectif (d'Etat) d'assimilation de l'élève dans une visée de formation d'un citoyen respectant l'autorité publique, à un objectif réclamé par une forte demande sociale d'émancipation de l'individu.

L'action des personnels de direction intègre à la fois « des fonctions théorique, empirique et opérationnelle, mais aussi les fonctions de sens et de valeur » (Lenoir, 1993), cette conception

ancrer leurs pratiques dans une perspective socio-historique et l'insère dans un contexte social et culturel fait notamment de normes et de règles.

Les propos relevés caractérisent le système de valeurs relatif au groupe professionnel des personnels de direction qui sont animés par une dynamique de conduite du changement ; ils positionnent les objectifs et valeurs professionnelles des fonctionnaires de l'Etat au sens de protocole d'accord du 11 novembre 2000-Article 21, qui définit le référentiel métier des personnels de direction et pose les caractéristiques des savoirs, compétences et valeurs professionnels.

Les gestes professionnels des personnels de direction témoignent de la mise en œuvre d'habiletés techniques et de la reconnaissance d'un apport à autrui et à l'environnement et sont porteurs de valeurs du métier (Jorro, 2018). Dans le contexte social de pilotage pédagogique du projet d'établissement, le rapport au savoir et le positionnement en termes de valeur professionnelle éclaire la construction de l'identité professionnelle du personnel de direction. Au-delà de la dimension technique liée à l'activité, l'agir professionnel du personnel de direction, en situation de pilotage, dans le cadre du projet d'établissement, est porteur de valeurs et d'une culture commune à ce groupe professionnel qui implique une identité collective (Durkheim) et participe de leur transformation. En référence à la « sociologie de l'action » (Touraine, 1965), le personnel de direction en tant qu'acteur social est porteur de valeurs et d'engagement en quête de sens dans un temps que l'on peut qualifier, eu égard aux nouvelles politiques éducatives, de transition (Perez-Roux, 2011).

2.1.2. Stratégies de dépassement des tensions vécues mises en œuvre par les personnels de direction

Mouvement de déconstruction en situation de pilotage

Les personnels de direction, interviewés, font état de tensions vécues.

Différents phénomènes de crise sont évoqués :

- des événements de crise internes à l'établissement ;
- la crise sanitaire liée au covid ;
- la relation avec le ministère.

Verbatim

« [...] j'ai connu **des situations de crise diverses et variées.** » ;

« **Dans cette situation de crise**, j'ai eu l'impression que **l'élève n'était plus au centre** » ;

« **cette période de crise**, on ne l'occulte jamais » ;

« pour répondre à la commande institutionnelle, pour éviter que ça transpire dans les médias parce qu'on sent que ça, c'est leur point d'orgue et leur souci permanent que ça ne dégénère pas dans le... alors, on y arrive autant que faire se peut, mais **d'être vraiment lâché en rase campagne quand il y a une situation de crise**, en disant ce que vous avez fait pour la gérer alors que c'est notre souci quotidien » ;

« **avec la crise qu'on a vécue**, j'avoue que les dix-huit derniers mois, en tous les cas cette année scolaire a été quand même très, très difficile et a justement mis un peu en questionnement finalement mes pratiques justement de conduite de travail » ;

« Et **ça m'a perturbée**. Je vous avoue que **j'ai été vraiment en grand, grand questionnement**, même jusqu'aux vacances de printemps où vraiment je me suis dit, mais ce n'est plus possible, je ne vais plus pouvoir travailler avec eux, si l'élève n'est plus au cœur, s'il n'y a plus de sens du collectif. Voilà. Alors, même si je peux comprendre que **la situation de cette crise a pu créer des crispations, des peurs, des... plein de choses**, bon, avec un public très, très jeune, on doit être à la fois la maman, la grande sœur, je ne sais pas » ;

« tout ce qu'on a eu sur la situation de la crise et qu'on l'a **appris par BFM TV**, je ne peux pas vous dire que je suis contente et que je suis satisfaite » ;

« je suis dans **un établissement...** pareil **qui**, quand je suis arrivée, **avait traversé une crise profonde**. Mon prédécesseur avait démissionné de la fonction » ;

« je pense qu'il y a eu une espèce de **crise identitaire** pour certains ».

Éléments significatifs relevés

- Les événements de crise internes à l'établissement : des situations de crise diverses et variées ; un établissement qui avait traversé une crise profonde ; crise identitaire.
- La crise sanitaire liée au covid : dans cette situation de crise [...] l'élève n'était plus au centre ; cette période de crise ; avec la crise qu'on a vécue ; la situation de cette crise a pu créer des crispations, des peurs, des... plein de choses.
- La relation avec le ministère : être vraiment lâché en rase campagne quand il y a une situation de crise ; ça m'a perturbée. [...] j'ai été vraiment en grand, grand questionnement ; on l'a appris par BFM TV.

Les situations de crises vécues engendrent des tensions subies par les acteurs et exprimés en termes de souffrance, d'épuisement physique et psychique :

Verbatim

« C'est vrai que les gens n'aiment pas le changement. C'est toujours compliqué d'être en **position instable** » ;

« [...] moi, je veux bien mais l'école, elle ne peut pas tout faire non plus. [...] Les personnels de l'école, ils ont eux aussi **besoin de souffler**. » ;

« [...] parce qu'on voit bien que dans l'école, ce qui est compliqué, c'est ça, c'est d'arriver à faire bouger les choses parce que les gens, voilà, il y a **une vraie insécurité** [...] » ;

« Je pense que l'immense majorité des chefs d'établissement, sont des gens engagés et passionnés. Par contre, de ce que je peux entendre actuellement, **ils sont en souffrance**. Réellement, on a **des gens qui s'épuisent**. On a plus la force de persuasion parce que quelque part ces contraintes que l'on nous impose, à nous managers intermédiaires, ne sont pas relayées au niveau local » ;

« les gens ne soient pas non plus en souffrance au travail parce que, que ça soit les prescrits, les réformes du lycée pro, la réforme du bac aujourd'hui, on voit que **ça crée aussi des souffrances** avec des gens qui ont du mal à adhérer à ce genre de choses » ;

« ça m'apporte effectivement un dynamisme, une envie de continuer et pour autant, parallèlement à ça, **j'ai un épuisement professionnel qui est très, très, très fort** » ;

« **j'ai un tel épuisement physique, psychologique** que je me dis, mais, est-ce que je vais être capable de tenir ? Voilà. Ce sont les contradictions du métier. Voilà. C'est... je me sens, intellectuellement je me sens capable. Je sens que je me sens capable... parce que le challenge, le défi est intéressant. Je sens que... intellectuellement, je sais que je suis capable de le faire. Et d'un autre côté, la bascule... **j'ai peur que physiquement ou de psychologiquement de lâcher**. Voilà. Donc du coup, je suis un peu inquiète » ;

« voilà, dix-neuf ans que je fais ce métier d'où effectivement peut-être aussi la... **voilà, l'épuisement** » ;

« **Changer de zone sensible parce qu'on s'use** » ;

« **Temps long, usure, revers, on y est arrivé** » ;

« il y avait donc **des situations de conflit et des moments un petit peu complexes** ».

Éléments significatifs relevés

Position instable ; besoin de souffler ; une vraie insécurité ; ils (les personnels de direction) sont en souffrance ; des gens qui s'épuisent ; ça crée aussi des souffrances ; j'ai un épuisement professionnel qui est très, très, très fort ; j'ai un tel épuisement physique, psychologique ; j'ai peur que physiquement ou de psychologiquement de lâcher ; voilà, l'épuisement ; Changer de zone sensible parce qu'on s'use ; temps long,

usure, revers, on y est arrivé ; des situations de conflit et des moments un petit peu complexe.

Du point de vue de l'identité des personnels de direction interrogés, l'instabilité des situations rencontrées génère des crispations et amène les personnels de direction à questionner leurs pratiques. Les espaces de questionnement des personnels de direction renvoient à l'aspect auto- de la construction de leur identité professionnelle. Le soi professionnel et le soi personnel, dans une relation dialogique, sont mis à l'épreuve des situations d'instabilité qui génèrent des phénomènes de l'ordre de la rupture et du risque. Les références socio-éducatives et professionnelles nouvelles s'opposent à une lecture du monde acquise et sont constitutives d'une rupture d'intelligibilité de sens (Deltand & Kaddouri, 2014). La rupture, qui s'apparente à une situation de « rupture biographique » (Deltand & Kaddouri, 2014) vécue et exprimée par les personnels de direction, accompagne un temps que l'on peut qualifier de transition.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« [...] j'ai été vraiment en **grand, grand questionnement** [...] si l'élève n'est plus au cœur, **s'il n'y a plus de sens** du collectif ».

Les personnels de direction sont ici directement concernés par les risques psychosociaux liés au métier. Le prescrit institutionnel et les attendus en termes de résultat induit, à travers le pilotage des personnels de direction en tant que représentant de l'institution, peut être à l'origine des risques psychosociaux.

Selon une enquête du syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale (2002) sur les conditions de travail, 32,90 % des personnels de direction estiment que leur temps de travail hebdomadaire est de trente-cinq heures, 39,80 % de cinquante heures, 16,90 % de soixante heures et plus. Avec une moyenne de cinquante heures par semaine (Horeinstein et al., 2003), la charge de travail est supérieure à la moyenne des fonctionnaires et des cadres du privé occasionnant des risques psychosociaux accrus. Barrère (2013) relève le sentiment d'insécurité professionnelle né des tensions entre une injonction de normes et de résultats (Zarifian, 2004).

Verbatim

« C'est **un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer** » ;
« **On n'a plus la force de persuasion**, parce qu'on nous impose des contraintes non relayées au niveau local » ;
« les prescrits, les réformes [...] on voit que ça crée aussi **des souffrances avec des gens** qui ont du mal à adhérer » ;

« on est vite enfermé [...] mis à distance [...] d'une forme de conceptualisation et de la conscientisation [...] c'est un moment où je me suis interrogée d'ailleurs sur mon devenir en tant que personnel de direction parce que **je ne retrouvais pas [...] le sens** que j'y avais donné » ;

« **Déstabilisé aussi dans son identité** [...] Ça a aggravé, j'ai envie de dire, les difficultés et du coup » ;

« les équipes avaient **un sentiment d'abandon institutionnel**, [...] de marginalisation, de perte » ;

« il y a **des postures [...] très marquées [...]** et **des personnels** qui sont **très clivés [...]** Et ça s'est vraiment brisé au moment de la réforme des collègues [...] parce que ça a engagé des postures professionnelles et le sens qu'on donne à son métier [...] ce qu'on pense devoir être [...] devoir faire [...] Il y a eu une espèce de **crise identitaire** pour certains à ce moment-là » ;

« Je vais essayer que les choses me touchent moins personnellement parce que j'y mets tellement, [...] de **surinvestissement** [...] **il faut que j'apprenne aussi à me protéger** [...] s'il y a, entre guillemets, des attaques sur plutôt notre fonction, qu'elles ne soient pas une attaque personnelle ».

Éléments significatifs relevés

Un regret chez moi ; je n'ai pas pu le faire avancer ; on n'a plus la force de persuasion ; des souffrances avec des gens qui ont du mal à adhérer ; on est vite enfermé [...] mis à distance ; je ne retrouvais pas le sens, déstabilisé dans son ; un sentiment d'abandon institutionnel ; des postures très marquées ; des personnels très clivés ; crise identitaire ; il faut que j'apprenne aussi à me protéger.

Du point de vue institutionnel, en référence à Aballéa (2013), les personnels de direction interrogés semblent au centre de deux phénomènes.

Premièrement, nous relevons des indices de souffrance au travail, de perte d'autonomie, de non adhésion au prescrit institutionnel qui correspondent à un mouvement de déprofessionnalisation, expression du renforcement du pouvoir institutionnel sur les acteurs.

Nous relevons en second point, un mouvement de désinstitutionnalisation de la fonction de personnel de direction expression de la relation de ces derniers à l'institution.

Verbatim

« **Ce sont des prises de décisions et dans une autonomie. Quoi qu'on en dise par rapport à l'institution.** Il y en a une. De la même façon que l'élève fait le choix de s'asseoir plutôt à côté de son copain et bavarder ou pas. Dans les deux choix consécutifs de s'asseoir à côté et de bavarder. Nous aussi. **Soit nous laissons la démagogie faire, soit effectivement nous**

donnons un cap, mais un cap qui ne peut être fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement » ;

« Je n'ai pas choisi le métier de personnel de direction pour être chef de service. Je ne travaillerai pas non plus dans un service central, parce que là, on est trop près. **J'aime beaucoup être loin.** Ça me va bien, moi, d'être dans le sud de X, très loin de grosses métropoles. Je pense que vous comprenez ce que je veux dire. Et je conçois que l'identité d'un autre chef d'établissement ou d'un autre adjoint puisse être diamétralement opposée. Tous autant. Mais moi, en tout cas, **j'aime bien ma part d'autonomie et j'aime bien la communiquer, l'habiter,** voilà ».

Eléments significatifs relevés

Ce sont des prises de décisions et dans une autonomie. Quoi qu'on en dise par rapport à l'institution ; soit nous laissons la démagogie faire, soit effectivement nous donnons un cap, mais un cap qui ne peut être fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement ; j'aime beaucoup être loin ; j'aime bien ma part d'autonomie et j'aime bien la communiquer, l'habiter.

Dans un mouvement qui s'apparente à un mouvement de résistance aux évolutions managériales en cours dans l'institution, les personnels de direction expriment et se positionnent « loin » de l'institution dans un mouvement d'autonomisation de leur action.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Dans les dispositifs qu'on nous propose, moi, j'essaie d'être **un peu opportuniste**, c'est-à-dire que **je capte les dispositifs alors qui correspondent à mon public** et qui aussi vont avoir un intérêt ».

Deux mouvements entrent alors en tension :

- le cadre institutionnel qui s'impose au fonctionnaire « Cap [...] fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement » ;
- un cadre élaboré par le professionnel fondé sur les attributs d'une identité professionnelle, qui s'élabore à partir d'une identité revendiquée et construite sur l'autonomie d'un groupe professionnel actif en matière de positionnement dans la sphère éducative, notamment à travers le positionnement et l'espace occupés par le syndicat majoritaire, le syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Mais moi, en tout cas, j'aime bien **ma part d'autonomie** et j'aime bien la communiquer, l'habiter ».

Les phénomènes de déprofessionnalisation et de désinstitutionalisation de la fonction s'accompagnent d'une crise de confiance, expression d'une demande de reconnaissance :

Verbatim

« **Crise de confiance** par rapport à l'Institution » ;
« Cette année on a quand même été soumis à une **petite crise de confiance** » ;
« **L'Institution en annihile** actuellement toute possibilité » ;
« On a l'impression **au niveau central d'un manque de confiance pour les managers** que nous sommes » ; « [...] on s'auto-flagellait beaucoup [...] » ;
« moi, je pense qu'en donnant confiance, **en faisant confiance aux personnes**, on les responsabilise et **on obtient de meilleurs résultats** » ;
« **(La confiance)** Comment elle se construit ? **Elle se construit tous les jours** quand vous allez serrer des mains, quand vous demandez aux gens comment ils vont, quand ils ne vous disent pas mais que vous leur dites « vous, j'ai l'impression que ça ne va pas », que vous les écoutez, que votre porte est ouverte, que... en fait, c'est tous ces riens, quoi. **Ce sont tous ces riens qui font un tout. C'est du lien social pour moi, la confiance**, c'est d'abord... c'est vraiment, oui, oui, c'est vraiment du lien social, quoi » ;
« On nous donne une indemnité de mission particulière, et après on nous dit trouver un volontaire (rire) ; et s'il n'y a pas de volontaire c'est que l'on est un mauvais manager. Ça **met vraiment le chef d'établissement dans une situation très complexe** » ;
« **On a besoin un peu de reconnaissance**, on a besoin aussi de personnel même au-dessus de nous qui nous demande si on va bien, parce que je pense que ça n'a pas spécialement eu lieu ».

Éléments significatifs relevés

Crise de confiance par rapport à l'Institution ; une petite **crise de confiance** ; l'**Institution en annihile** actuellement toute possibilité ; au niveau central d'un **manque de confiance** pour les managers ; en faisant **confiance** aux personnes, on obtient de meilleurs résultats ; **elle (la confiance)** se construit tous les jours ; ce sont tous ces riens qui font un tout ; c'est du lien social pour moi, **la confiance** ; ça met vraiment le chef d'établissement dans une situation très complexe ; on a besoin un peu de **reconnaissance**.

Les personnels de direction expriment un manque de considération de la part de l'institution dans l'exercice quotidien de leur fonction.

En référence à Dubar (1991), la transaction entre le personnel de direction porteur de désir d'identification et de reconnaissance et l'institution est conflictuelle et source de tensions.

L'individu est en recherche de reconnaissance par le travail (Osty, 2008) : de la société, de soi par l'autre, de soi pour soi. Les personnels de direction sont en demande : 1) d'une

reconnaissance de légitimité et une forme de reconnaissance de la société à travers son intégration sociale ; 2) d'une reconnaissance exprimée de soi par l'autre, ses pairs, l'institution, dans une visée d'identification et de légitimité collective ; 3) d'une reconnaissance de soi par soi-même à travers l'autonomie mobilisée visant la réalisation de soi.

Les personnels de direction soulignent la place qui leur est accordée par l'institution.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Des habitudes qui sont prises au niveau central de communiquer **d'abord les réseaux sociaux** et par la presse, et **par la suite par les managers intermédiaires** que nous sommes ».

En référence à Albert et al. (2003) nous identifions trois facteurs d'identité professionnelle par : le métier, l'appartenance à un groupe, l'appartenance à une organisation.

La confiance portée à un professionnel intègre la reconnaissance du référentiel métier exprimé dans l'agir en situation et la dimension éthique en référence au groupe professionnel. La place accordée au professionnel dans la chaîne de communication et de prise de décision induit le niveau de reconnaissance du professionnel ; c'est la reconnaissance de l'identité de métier qui est revendiquée.

Les revendications exprimées constituent une demande de reconnaissance qui s'insère dans une rhétorique d'un groupe professionnel toujours en construction. La reconnaissance de l'individu s'exprime à travers la reconnaissance du groupe constitué des personnels de direction, et notamment par la place de la représentation syndicale présente en réponse au choix de management ministériel (communiqué de presse des représentations syndicales, demandes d'audiences au ministère), et accompagne un mouvement global de reconnaissance des individualités par le groupe professionnel à l'échelle de l'organisation.

La reconnaissance renvoie à l'agir professionnel des personnels de direction et s'insère dans un processus d'évaluation. Le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction (Décret n°2001-1174 du 11 novembre 2001) pose le cadre de la reconnaissance du rôle et de la place des chefs d'établissement ainsi que leur accompagnement au plus près de leur action.

En référence à Wittorski (2003) : la demande de reconnaissance accompagne un processus de transformation des individus en activité qui correspond à un processus de développement du professionnel par l'identité agie et vécue.

Reconnaître le savoir agir et les compétences des personnels de direction participe à la construction de leur identité. La reconnaissance, rétribution symbolique, favorise la motivation et l'engagement de l'individu et s'incère dans un processus de négociation de nature identitaire, de l'identité "reconnue/ attribuée" (Wittorski, 2003). La demande de reconnaissance relève ici d'une demande de reconnaissance des compétences qui s'opèrent et sont données à voir dans l'activité, et qui confèrent dès lors une place socialement négociée par les professionnels et attribuée par l'institution.

C'est ainsi que les mouvements de déprofessionnalisation et de désinstitutionalisation de l'activité apparaissent source de désengagement programmé.

Verbatim

« **L'après**, si je dois faire quelque chose, parce que je le souhaite, **ce sera certainement dans le domaine scolaire et ça sera certainement une école à ma façon** avec le meilleur de ce que j'ai pu glaner dans ma carrière, le meilleur de mon point de vue. Mais... et puis en laissant de côté peut-être de trop lourdes contraintes ou de trop... ou des aspects qui me plaisent moins » ;

« Là, je viens d'entrer comme administratif à XXXX, à l'administration de XXXX. Donc là, **c'est une nouvelle aventure pour moi** également, puisque je vais participer aux instances de gouvernance d'une [organisation], dans laquelle je représente les sociétaires et dans laquelle je vais avoir des formations nouvelles sur notre responsabilité sociétale. Et **tout ce que ça peut avoir d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun**. Actuellement je suis sur ce type de projet en plus de mon métier. Je me suis engagée là dedans parce que j'ai trouvé que s'était très riche, très dynamique, très positif. Je me suis engagée par passion et curiosité. Je n'ai pas de plan de carrière à long terme, **je désespère un petit peu tous les représentants RH** que je rencontre, je reste libre par rapport à ça.

Eléments significatifs relévés

L'après ; ce sera certainement dans le domaine scolaire et ça sera certainement une école à ma façon ; c'est une nouvelle aventure pour moi ; Et tout ce que ça peut avoir d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun ; je désespère un petit peu tous les représentants RH.

Les transformations au sein des établissements publics locaux d'enseignement entraînées par les mutations socio-éducatives interrogent les logiques des acteurs de

l'éducation, leur appréhension et vision de la sphère professionnelle et de ses contours (Perez-Roux, Balleux, 2014).

Les mutations institutionnelles placent les personnels de direction dans un temps de transition. Ce temps de transition est repéré notamment entre des phases de déprofessionnalisation et des phases de désinstitutionalisation vécues par le personnel de direction.

Les signes de souffrance au travail relevés renvoient ici à une phase de dé-construction. La question de la posture professionnelle, et du sens donné au métier, est posée par les acteurs dans une dynamique réflexive. La transition professionnelle vécue par les personnels de direction est « porteuse de changements organisationnel valorisant certaines normes au détriment d'autres qui avaient cours, mais également inductrice de crise et de remise en question » (Maleyrot, 2014, p. 50).

Les signes de souffrance relevés en situation de travail au sein des établissements publics locaux d'enseignement renvoient à cette phase de déconstruction que serait la déprofessionnalisation. La perte d'autonomie professionnelle associée s'exprime dans un environnement normatif (l'institution) en évolution (nouvelles politiques éducatives), caractérisé par des modalités de contrôle imposées (l'évaluation des établissements scolaires), qui induit des rapports modifiés au travail (Maubant et al., 2013) et qui définit les contours des contextes et conditions d'émergence de cette réalité sociale en établissement public local du second degré.

La phase de désinstitutionalisation s'apparente à une première étape de reconstruction de l'individualité du personnel de direction qui pose des choix et reprend une forme de contrôle, d'autonomie dans son activité.

[Transition et dynamiques identitaires du personnel de direction](#)

Les éléments de déprofessionnalisation repérés révèlent un espace de transition qui correspond à une évolution de professionnalisation du personnel de direction qui s'accompagne d'un processus de désinstitutionalisation de l'activité du personnel de direction. Les situations de transition entraînent des phénomènes de déconstruction et de recomposition et induisent des stratégies identitaires individuelles ou collectives adaptatives à l'échelon des personnels de direction, du groupe constitué et de l'institution éducation nationale.

Les transformations au plan identitaire, induites par les tensions sociales vécues par les acteurs de l'éducation, les usagers et relayées au sein de l'institution scolaire, dans les périodes de transition professionnelle, engagent un processus de déconstruction/reconstruction (Perez-Roux, 2011) exprimé par les personnels de direction.

La notion de crise identitaire, tant professionnelle que personnelle, est verbalisée et placée dans un espace de transition ainsi pensé.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Quand j'ai passé le concours de personnel de direction où, pour moi, j'ai eu le sentiment d'avoir fait un deuil de la classe. Et peut-être que **c'est le même type de transition** ».

Nous repérons un passage exprimé par les personnels de direction, un mouvement en termes de construction identitaire. La transition socio-éducative apparaît comme un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement et qui nécessite des personnels de direction « la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.2).

L'activité de pilotage pédagogique et éducatif se présente comme une activité professionnelle qui revêt une fonction identitaire (Blin, 1997) à l'origine de la production d'une identité d'adaptation du personnel de direction. Cette identité vise à dépasser les tensions vécues dans l'agir en situation professionnelle.

Verbatim

« [...] cette **posture-là de personnel de direction** » ;
« **un peu rebelle** » ;
« Alors ça, je vous le dis tout de suite, **je ne l'ai pas fait** » ;
« le prescrit, oui, bien sûr. Oui. [...] il y a **des choses** qui ont été **prescrites** et qui n'ont **jamais été mises en place** ».

Eléments significatifs relevés

Posture de personnel de direction ; un peu rebelle ; je ne l'ai pas fait ; des choses prescrites, jamais mises en place.

L'identité collective qui en découle contribue à définir un groupe professionnel en évolution dont les fondements sont caractérisés par un mouvement identitaire.

Le travail mené vise l'intelligibilité des pratiques sociales des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif dans une recherche de mise en lumière de d'une dimension formation située dans l'activité. Notre choix se porte sur les dynamiques identitaires comme catégories d'analyse en référence à Kaddouri (2019).

Les choix opérés dans les phases de déconstruction sont le creuset de choix stratégiques et par la-même d'une phase que l'on peut qualifier de reconstruction. Dès lors, considérant les mouvements évoqués de déconstruction-reconstruction, l'identité n'est pas figée mais en constant remaniement dans une dynamique de construction qui vise à réduire l'écart (Kaddouri, 2005) entre les différentes composantes d'identité (pour soi, pour autrui). L'identité des personnels de direction est inscrite dans un processus dynamique (Kaddouri, 2013) ; l'usage du terme dynamique vise à mettre l'accent sur les processus à l'œuvre dans la conduite sociale de pilotage ; l'usage du terme dynamique en position nominale, dynamiques identitaires, renvoie en effet aux interactions, tensions et conflits qui animent les personnels de direction.

Les personnels de direction mettent en œuvre des stratégies de dépassement des tensions vécues et observées en établissement scolaire et au sein de l'institution.

L'identité étant le résultat d'une interaction, la notion de stratégies identitaires considère que les acteurs se définissent par eux-mêmes. Elle suppose en sus que la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses à des prescrits identitaires, mais qu'il relève d'un choix des acteurs quand aux stratégies adoptées.

Les situations d'interactions et de tensions inhérentes au pilotage sont le siège de procédures d'adaptation locales mises en œuvre par les personnels de direction en fonction des situations d'établissement. Les ajustements sont constitutifs de stratégies identitaires (Taboada-Leonetti, 1990) mises en œuvre par les personnels de direction qui font le choix de dépasser le prescrit institutionnel et de déployer des réponses en regard de la complexité des situations rencontrées.

La conscience des personnels de direction quant aux écarts - subjectifs - à l'origine du sentiment de souffrance exprimé s'accompagne de stratégies identitaires visant à réduire ce phénomène. Pour ce faire les stratégies identitaires visent à la fois la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité, de manière à ce qu'elles restent compatibles, ne s'opposent pas, et le maintien de la cohésion identitaire afin de garder une unicité identitaire.

Le projet du personnel de direction vit une tension dans la construction du projet de lui-même pour l'institution :

- le moi du personnel de direction correspond à l'ensemble des caractéristiques de l'institution qu'il assume en les intériorisant (Mead, 1963). Il cherche à se conformer

et à intérioriser le projet de l'institution en l'adaptant. Il s'agit du projet de soi pour l'autrui significatif, l'institution ;

- le personnel de direction (je) lutte pour construire un projet de soi conforme à ses aspirations identitaires par la mise en place de stratégies identitaires pour l'atteindre. Il est défini ici comme l'intention d'agir, pour réduire l'écart entre : 1) son soi actuel de son soi futur ; 2) le projet de soi pour soi et son projet de soi pour autrui.

Le personnel de direction, dans une tension relationnelle à l'institution, entre en tension interne entre le projet de soi pour soi et le projet de l'institution pour les personnels de direction comprenant les conduites et identités édictées. L'institution a pour projet la transformation de l'identité actuelle du personnel de direction, lequel, dans un mouvement de dé-sobeissance, s'inscrit dans une dynamique d'entretien de son soi actuel.

L'identité du personnel de direction apparaît comme la résultante des socialisations successives (Duvard, 1991) et qui lui permet de se projeter se conçoit aussi de manière active selon des projets futurs, des projections des personnels de direction vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées.

Verbatim

« **Mon avenir professionnel, en fait, si c'était à refaire**, je ne reviendrai pas en « région » Voilà, déjà. Première chose. Parce que je trouve que c'est une académie... dans laquelle on a peu d'espace pour évoluer ou pour faire des choses ou... ».

Éléments significatifs relevés

Mon avenir professionnel, si c'était à refaire.

La réalisation des projets constitue un moyen de transformation du réel dans lequel le personnel de direction est impliqué. Faisant partie de ce réel, le personnel de direction se transforme lui-même en maintenant son projet visé de soi pour soi.

2.2. Contribution de l'analyse didactique professionnelle : de l'engagement d'un professionnel pour l'éducation à la conceptualisation dans l'action éducative située

2.2.1. L'engagement des personnels de direction dans la conduite du changement

Les personnels de direction font preuve d'engagement.

Verbatim

« [...] d'**impliquer** dans la collaboration de la décision » ;

« [...] **engagement** « axes de pilotage » ;

« On **implique**, a être **engagé** » ;

« Prendre **avec courage** telle ou telle décision » ;

« **Un nouveau challenge** qui m'attend » ;

« Je suis **expert associé** » ;

« C'est un côté **militant** »

Éléments significatifs relevés

Impliquer, engagement ; implique ; avec courage ; expert associé ; un nouveau challenge qui m'attend » ; expert associé » ; un côté militant ».

Les propos relevés font échos aux deux sens de la définition du mot engagement (Larousse) : « Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose/ promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie ; Fait de prendre parti sur les problèmes politiques ou sociaux par son action et ses discours ».

Leur engagement semble traduire une implication, du latin, *implicatio*, -onis, au sens de l'État de quelqu'un qui est impliqué dans une affaire (Larousse), qui dépasserait la dimension professionnelle pour tendre vers la dimension personnelle de l'acteur. Nous opérons, ici, un lien avec les dynamiques identitaires. De plus, les notions de garantie, responsabilité et comportement (et non d'état) (De Ketele, 2013) du personnel de direction sont confirmées par les propos ainsi relevés et sont à relier à la notion d'implication en tant que produit (et non état) (Mias, 1998).

Le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction précise que les personnels de direction doivent rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Selon Barrère, les personnels de directions se définissent comme des facilitateurs tournés, pour certains vers l'administration et un fonctionnement de l'établissement et, pour d'autres vers une amélioration globale.

Nous relevons dans les propos exprimés, la volonté de « faire bouger les choses » et de conduire le changement.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« [...] il y avait des choses que j'avais **envie de voir bouger** » ; « [...] les **valeurs** que je pouvais **porter**. ».

Les personnels de direction s'engagent pour les élèves.

Verbatim

« C'est vraiment **la réussite de tous les élèves qui me tient à cœur** depuis tout le temps » ;
« Dans le souci de **faire réussir le maximum d'élèves**, c'est ça un peu ce qui m'habite » ;
« Je me place vraiment en tant que [...] sauveuse [...] je voudrais **sauver tous les élèves**, je voudrais **faire réussir tous les élèves** ».

Eléments significatifs relevés

La réussite de tous les élèves qui me tient à cœur ; faire réussir le maximum d'élèves.
sauver tous les élèves, faire réussir tous les élèves

Le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction précise que « le chef d'établissement est le garant et le relais dans son établissement de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui fondent notamment le projet de l'établissement [...] Il doit, en conséquence, diriger son établissement, impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, animer et gérer l'ensemble des ressources humaines ».

La circulaire de rentrée 2022 décline les priorités, afin d'engager tous les élèves sur le chemin de la réussite : une école engagée pour l'excellence et la maîtrise des savoirs fondamentaux, une école engagée pour l'égalité et la mixité, une école engagée pour le bien-être des élèves.

Les propos relevés s'inscrivent pleinement dans les objectifs de réussite des élèves assignés aux personnels de direction.

Nous relevons trois leviers de réussite des élèves évoqués par les personnels de direction interrogés :

- La mixité sociale (Barrère, 2013) à travers la mixité des groupes, des espaces partagés, la répartition des élèves dans les classes et la répartition des services d'enseignement dans ces classes qui sont relevés :

Verbatim

« Il y avait cette dichotomie et le fait que certains élèves étaient en quelque sorte des rebus des vrais lycées, n'avaient pas réussi leur seconde générale à l'époque et devaient aller donc au lycée X où **les professeurs les récupéraient, leur redonnaient le moral, les ré-outillaient en estime de soi** et le faisaient en équipe » ;

« En tous les cas, la composition réelle de la classe, je n'y mets jamais les mains. Je ne m'en occupe pas et je souhaite ne pas m'en occuper puisque de l'autre côté, **je m'occupe de la répartition des services et il me semble qu'un champ comme l'autre ont beaucoup d'impact sur la vie de l'établissement de manière** générale et donc, je me réserve de ne pas savoir quels sont les élèves qui vont bénéficier de telle équipe pédagogique et réciproquement » ;

« Ils sont inscrits dans une classe d'accueil, mais **ils sont d'abord inscrits dans un collège et donc l'objectif est fait que, du point de vue social, du point de vue de l'élève en général, ils s'intègrent, ils soient aidés à l'intégration** et donc, je vais, par exemple, promouvoir et je vais obtenir de ce chef d'établissement éclairé que nos élèves étudient l'anglais dès qu'ils arrivent, en même temps que le français » ;

« Comment on arrive à ce que l'élève qui est au cœur des grandes vagues d'immigration, d'élèves qui rejoignent, eh bien **comment on arrive à ce qu'ils s'intègrent** ».

Éléments significatifs relevés

Les professeurs les récupéraient (les élèves), leur redonnaient le moral, les ré-outillaient en estime de soi ; je m'occupe de la répartition des services [...] beaucoup d'impact sur la vie de l'établissement de manière ; ils (les élèves) sont d'abord inscrits dans un collège [...] l'objectif [...], du point de vue social, du point de vue de l'élève en général, ils s'intègrent, ils soient aidés à l'intégration ; comment on arrive à ce qu'ils s'intègrent (les élèves).

- La difficulté scolaire (Barrère, 2013), sa prise en compte et les réponses apportées en faveur de la réussite notamment par la mise en œuvre de projets innovants :

Verbatim

« Pour des raisons différentes de mes élèves du [région], mais au fond, l'attente envers l'école et envers le professeur était la même, c'est-à-dire **rassurer, donner de la stabilité** dans un univers qui était marqué par l'instabilité à ce moment-là pour eux » ;

« Il pouvait y avoir des élèves qui entraient sur un CAP, **qu'on faisait avancer plus vite que d'autres parce qu'ils le pouvaient**. On pouvait avoir des élèves qui arrivaient de l'étranger, qui commençaient en seconde et que rapidement on mettait en première ES » ;

« on **porte énormément de projets innovants** avec un projet qui s'appelle « fusion », qui fusionne devoirs faits, qui implique la suppression totale des salles de permanence pour proposer aux élèves **des tiers lieux dans lesquels ils peuvent retrouver une aide spécifique** » ; « C'est lié à **des choses qui sont connues au niveau de l'éducation prioritaire**, des vraies difficultés en mathématiques et pour l'instant quelques soient les moyens que l'on essaye de mettre en place, on n'a pas encore réussi » ;
« ça a permis aux élèves effectivement, eh bien, de s'inscrire dans une sorte de performance et de créer de l'ambition ».

Eléments significatifs relevés

Rassurer, donner de la stabilité ; qu'on faisait avancer plus vite (certains élèves) que d'autres parce qu'ils le pouvaient ; porte énormément de projets innovants [...] des tiers lieux dans lesquels ils peuvent retrouver une aide spécifique ; des choses qui sont connues au niveau de l'éducation prioritaire.

- L'approche globale de l'élève, que nous relevons, et les pratiques pédagogiques et éducatives qui mobilisent les acteurs éducatifs, les parents et qui recherchent une cohérence dans les liaisons entre les étapes et les espaces traversés par les élèves, tels le premier et le second degré, temps de classe et vie scolaire :

Verbatim

« **Percevoir l'élève comme une personne globale**, réintroduire l'estime de soi [...] l'objectif étant que l'élève s'estime, qu'il fasse le mieux qu'il peut faire où il est et en fonction des conditions de vie » ;

« Il n'empêche que l'alpha et l'oméga, c'est l'élève. Et **l'élève, c'est une personne qui est en devenir et il faut prendre en compte cette certitude** qui est en fait pleine d'incertitudes, parce que le devenir, on ne peut pas en préjuger, on ne peut pas, quel que champion qu'on soit de la statistique, on ne peut pas deviner ce que va devenir tel élève dans tel environnement social ou dans tel paysage rural ou urbain, etc. Pour ça, il faut toujours avoir la modestie de se dire... on ne va pas produire un kilo de sucre, quoi, pour résumer. Ou une boîte de conserve. On va **travailler avec les élèves**. Ce sont nos partenaires en fait » ;

« Voilà. Donc, ce que j'appelle pilotage qui impacte, c'est bien **prendre en compte l'élève**. **Sa prise en compte globale**, c'est un point qui est à l'ordre du jour de chaque conseil pédagogique, c'est-à-dire qu'on le traite sous une forme ou sous une autre. Ça n'est pas l'affaire que du CPE, c'est bien aussi celle des professeurs, de l'infirmière » ;

« J'ai posé la question aux profs : **comment** pensez-vous que vous **amenez vos élèves à réussir** ? Uniquement parce que ce sont des élèves qui sont dans des groupes différents, qui

ne sont jamais ensemble. Alors, ils ont grandi en étant tout le temps ensemble. Et ils ont l'habitude d'être en binôme ou en trinôme. Ils se rassurent comme cela. On ne peut pas tout changer d'un seul coup » ;

« On se pose beaucoup de questions pour **maintenir les élèves engagés dans leurs apprentissages** » ;

« Ouvrir effectivement le débat et **faire évoluer la pratique effectivement des enseignants**. Et c'est là où est toute la difficulté. On a réussi quand même effectivement donc sur ce dispositif-là donc à ancrer, à ancrer, à ancrer ce dispositif dans le temps scolaire des élèves, dans le temps scolaire » ;

« fils de discussion dans Pronote par niveau, par niveau de classe, pas par niveau, par classe justement, qui **associent les enseignants, mais qui associent aussi les équipes, le pôle social et de santé, les assistants d'éducation, les CPE, de manière effectivement à travailler autrement pour être réactif sur les élèves en difficulté** parce que les élèves en difficulté, c'est prendre les élèves dans leur globalité. » ;

« Trois collègues donc se rendaient donc dans les établissements pour découvrir les différentes offres de formation. Ça a permis de redynamiser donc non seulement l'établissement qui était en déclin et puis, effectivement, de **créer un véritable maillage entre les professeurs du collège, les professeurs des collèges, les professeurs de lycée professionnel en mutualisant effectivement nos moyens** en termes d'heures supplémentaires annuelles, heures supplémentaires effectives » ;

« Cette **volonté d'accompagner les élèves et les familles** » ;

« Un petit logiciel qui permet de... en fait qui **développe de la pédagogie de projet**, mais du coup qui est un peu interactif où les élèves peuvent aussi rentrer dessus pour essayer ».

Eléments significatifs relevés

Percevoir l'élève comme une personne globale ; l'élève, c'est une personne qui est en devenir et il faut prendre en compte cette certitude ; travailler avec les élèves ; prendre en compte l'élève. Sa prise en compte globale ; comment amenez vos élèves à réussir ; les élèves engagés dans leurs apprentissages » ; faire évoluer la pratique effectivement des enseignants ; associent les enseignants, mais aussi les équipes, le pôle social et de santé, les assistants d'éducation, les CPE, de manière à travailler autrement pour être réactif sur les élèves en difficulté ; créer un véritable maillage entre les professeurs du collège, des collèges, de lycée professionnel en mutualisant nos moyens ; volonté d'accompagner les élèves et les familles ; développe de la pédagogie de projet.

Selon Barrère (2013) « le caractère métissé des discours et la légitimation constante du changement organisationnel par un ensemble de valeurs ancrées dans l'histoire de l'école

française. D'un côté, l'autonomie de l'établissement et la dé-bureaucratiation de l'organisation scolaire. De l'autre, l'égalité des chances et les nécessités de l'intégration et du civisme, malgré la complexification de ces termes [...] c'est bel et bien à la croisée des deux, dans un modernisme contrôlé en quelque sorte par la tradition républicaine, que se situe le travail des chefs d'établissement » (Barrère, 2013, pp. 38-39)

Nous argumentons, à partir de l'analyse du verbatim, en faveur d'une approche nouvelle de l'individu dans sa dimension globale qui vient étayer ce que nous connaissons de la matrice cognitive des personnels de direction. L'individu jeune ne se réduit pas à la seule figure de l'élève. Le projet de l'élève prend une dimension nouvelle avec l'accompagnement du projet d'un individu en devenir. La pensée complexe, en référence à Morin, participe à une approche globale qui prend en compte plusieurs dimensions de l'individu élève et de la situation d'accompagnement. Les évolutions induites en termes de pilotage pédagogique et éducatif appellent dès lors la construction de nouvelles compétences dans une perspective de conduite du changement.

Les personnels de direction sont porteurs de cette dynamique :

Verbatim

« Mais je trouve que **c'est le changement qui nous fait progresser** et qui nous fait évoluer par rapport à ça. Et la formation, en fait, pour moi, elle vient de pair avec **ça**, c'est-à-dire que **quand on monte en compétence, quand on se forme régulièrement, ça nous permet d'évoluer et du coup d'accompagner le changement** » ;

« **Ça a été très, enrichissant**. Enfin, j'ai vraiment adoré » ;

« Une démarche [...] favorisant les **formations d'initiatives locales** » ;

« Il faut **donner des éléments de formation aux gens pour leur permettre d'avancer et d'évoluer** » ;

« On est en progrès tout le temps, en fait. On est soi-même à la **recherche finalement d'une amélioration continue** » ;

« Nouvelles **formations sur notre responsabilité sociétale** [...] et tout ce que ça peut avoir en termes d'enrichissement personnel pour mettre en place **des choses qui agissent sur le bien commun** » ;

« Ça a croisé le besoin que je percevais de l'établissement [...] et de **mon propre besoin d'expérimentation** en fait » ;

« on est en progrès tout le temps, en fait. On est soi-même à la **recherche** finalement d'**une amélioration continue** » ;

« Je fais partie de ces gens qui **inventent, qui imaginent, qui innovent** », « Je suis plutôt **curieuse et passionnée**, ce qui fait de moi **quelqu'un de libre**, c'est-à-dire que **je ne m'interdis pas grand chose** » ;

« C'est-à-dire on partage la raison d'être de l'établissement, dans **notre raison d'être, c'est réussir ensemble**. Voilà quelque soit le projet que l'on a à mener, réussir ensemble avec les élèves et les parents » ;

« L'évaluation positive, un **levier pour la réussite de tous les élèves** ».

Éléments significatifs relevés

C'est le changement qui nous fait progresser ; quand on monte en compétence, quand on se forme régulièrement, ça nous permet d'évoluer et du coup d'accompagner le changement ; ça a été très, enrichissant ; formations d'initiatives locales ; donner des éléments de formation aux gens pour leur permettre d'avancer et d'évoluer ; recherche finalement d'une amélioration continue ; formations sur notre responsabilité sociétale ; des choses qui agissent sur le bien commun ; mon propre besoin d'expérimentation ; recherche une amélioration continue ; inventent, imaginent, innovent ; curieuse et passionnée, quelqu'un de libre, je ne m'interdis pas grand-chose ; notre raison d'être, c'est réussir ensemble ; un levier pour la réussite de tous les élèves.

Le changement correspond à un processus de transformation permanente qui n'est jamais déconnecté du processus global dans lequel il s'inscrit (Roggero, 2018, p. 151).

L'engagement des personnels de direction exprimé renvoie à la visée développementale de l'institution envers le personnel de direction, dans la mesure où l'individu ne s'engage pas selon sa seule volonté (Fenouillet, 2011), l'engagement étant la condition d'une entrée effective en formation (Bourgeois, 2009, 2011). La lecture de l'implication du personnel de direction donne à voir le rapport qu'il entretient à son environnement de travail pensé comme un espace-temps facilitant le travail d'explicitation/implicitation. L'implication professionnelle permettrait de décrire, au-delà d'une professionnalité à un temps T., un processus de professionnalisation continu en situation professionnelle. Elle permet aussi d'entrevoir la possibilité de penser la formation professionnelle comme un espace temps permettant ce travail d'explicitation/implicitation » (Mias, 1998, p. 6) ; et ainsi d'envisager un processus continu de professionnalisation en situation de travail (pilotage pédagogique).

Trois niveaux sont envisagés : 1) le niveau macro qui articule tensions sociétales-sociales, politiques éducatives et changement induit ; 2) le niveau méso qui articule politiques

éducatives, co-construction pédagogique et éducative et analyse de pratique ; 3) le niveau micro qui lie changement et dynamiques identitaires individuellement et en relation aux niveaux précédents.

Les personnels de directions interrogés semblent relier le phénomène de changement, l'évolution professionnelle et la formation selon le modèle de la boucle de rétroaction positive. Les nouvelles politiques éducatives correspondraient à un stimulus engageant un changement vécu positivement par les acteurs.

Nous mettons ici en parallèle les apports des sciences de gestion et « l'auto-éco-ré-organisation caractérise des systèmes capables de se produire eux-mêmes (auto) dans le cadre d'échanges avec leur environnement (éco) tout en se transformant (ré) [...] Il n'y a pas d'auto-organisation possible sans relations éco-organisationnelles qui, fonctionnant ensemble, modifient le système en le réorganisant. Dans ce cadre,

La vision complexe de l'organisation scolaire engagée par les personnels de direction conduit à la représentation de « l'auto-éco-ré-organisation » (Roggero, 2018, p.151).

Les personnels de direction démontrent une capacité à reproduire (auto) le modèle initial d'organisation scolaire dans le cadre d'échanges avec son environnement (éco) tout en se transformant (ré) et en le réorganisant dans un processus de transformation permanente.

Les interactions entre facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels, ainsi énoncées, font du personnel de direction le producteur et le produit de son environnement (en référence au concept d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) ; la situation de travail favorise dès lors l'apprentissage (Rabardel, 2005).

2.2.2. Dimension formative de la situation de pilotage pédagogique et éducatif : Le schème de pilotage en contexte éducatif

Des personnels de direction inscrits dans une logique d'analyse

Les verbatims donnent à voir la démarche d'analyse mise en œuvre par les personnels de direction.

Verbatim

« C'était toujours un **regard d'analyse** [...] continuer à analyser avec l'aide du corps d'inspection » ;

« Un chef d'établissement éclairé, [...] chercher à apprendre, [...] **regard d'analyse** » ;

« **Des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne** » ;

« **Cette analyse, avant de décider** que ce n'était pas justifié, je leur ai demandé d'en regarder le résultat au moins » ;

« **J'en fais l'analyse** » ;

« Analyse des conseils de disciplines : **j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master** et c'était très intéressant pour moi » ;

« Tout le travail qu'on a fait sur les politiques publiques, ça m'a permis aussi par rapport à mon métier de **prendre du recul** [...] ce que je ressentais, ce que je constatais dans mes établissements, en fait, c'étaient des choses aussi qui se rattachaient à quelque chose de bien plus [...] important, [...] que **ce n'était pas simplement une question de sentiment ou d'analyse de ma part, [...] que c'était fondé** ».

Éléments significatifs relevés

Regard d'analyse ; des outils d'analyse dans la pratique quotidienne ; cette analyse, avant de décider ; j'en fais l'analyse ; j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master ; prendre du recul ; ce n'était pas simplement une question de sentiment ou d'analyse de ma part, [...] que c'était fondé.

Les personnels de direction en situation particulière de pilotage pédagogique et éducatif font correspondre une pratique d'analyse. Cette pratique d'analyse, de nature sociale, porte sur l'environnement socio-professionnel, c'est-à-dire les acteurs et les pratiques des acteurs en établissement incluant leur propre pratique, et porte sur l'environnement socio-éducatif, à savoir les caractéristiques et besoins sociaux locaux et sociétaux, au sein duquel ils sont inscrits professionnellement et personnellement.

Dans une perspective de compréhension du processus d'analyse mené, nous mobilisons un extrait de verbatim, présenté en annexe 6, d'un personnel de direction interviewé que nous avons nommé Interviewé 1.

Lauréat du CAPES de lettres en 1984, après des études universitaires, Interviewé 1 enseigne un an en qualité de stagiaire en lycée général et technologique, puis est détaché au ministère des affaires étrangères pour enseigner le français à l'étranger, avant de revenir dans l'hexagone exercer six ans comme professeur de lettres en collège auprès d'élèves allophones. Lauréate du concours de personnel de direction en 1997, Interviewé 1 est affecté en qualité de personnel de direction adjoint en lycée professionnel. Par la suite il exerce, en zone sensible, onze ans, en qualité de chef d'établissement d'une cité scolaire et à la suite d'un collège de quatrième catégorie, puis sept ans en qualité de proviseur d'un lycée général et technologique

de quatrième catégorie. Actuellement Interviewé 1 est chef d'établissement d'une cité scolaire, lycée général, technologique et professionnel, de cinquième catégorie.

En qualité de chef d'établissement, Interviewé 1 exerce les missions relatives au pilotage pédagogique et éducatif, présentées aux paragraphes 2.2 et 2.3 de la partie 1, incrites au protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000. Il a notamment pour mission d'accompagner l'évolution des pratiques et des gestes professionnels des équipes pédagogiques visant à favoriser la réussite des élèves par l'apport de réponse à leurs besoins.

Interviewé 1 s'appuie sur son expérience antérieure pour exercer.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« C'est **une expérience sur laquelle je m'appuie toujours** » ;
« Je m'efforce de **m'appuyer sur cette expérience et sur ce que j'en ai ressenti**, notamment le passage du métier à travers l'approche de l'élève » ;
« Donc voilà pour **l'acquisition de l'expérience** » ;
« J'ai l'expérience aussi et avec un pilotage dans un lycée » ;
« C'est **un univers vraiment très différent, chargé d'expérience**, très intéressant » ;
« À nouveau **une expérience absolument extraordinaire de quatre années**, où finalement j'ai carte blanche pour faire évoluer un certain nombre de choses de la part d'un chef d'établissement nouveau, qui me marque, un nouveau chef d'établissement qui me marque particulièrement ».

Dans l'extrait de verbatim mobilisé dans une perspective de compréhension du processus d'analyse, Interviewé 1 met en œuvre l'analyse d'une situation afin de répondre à une problématique d'établissement ; nous avons choisi cet extrait dans la mesure où il nous semble caractéristique d'une situation rencontrée en établissement. Interviewé 1 est mis en difficulté par les conseillers principaux d'éducation qui remettent en cause ses prises de décisions et son traitement des procédures disciplinaires.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« À X, les CPE vont en salle des professeurs et disent aux professeurs : ah oui, **les conseils de discipline, la proviseure, elle en mène beaucoup mais pas toujours sur les bons motifs** ».

Ainsi, dans ce vécu professionnel rapporté, le personnel de direction est critiqué publiquement en salle des professeurs sur sa prise de décision en matière de convocation du conseil de discipline. Rappelons ici que la procédure liée au conseil de discipline est définie par le code

de l'éducation articles 511-20 à 511-58. Dans ce contexte, « le chef d'établissement est tenu de saisir le conseil de discipline lorsque les faits reprochés sont des violences physiques envers un personnel de l'établissement. Dans tous les autres cas, la décision de réunir cette instance appartient au seul chef d'établissement qui peut s'autosaisir [...] ou bien répondre à la demande d'un membre de la communauté éducative [...] l'engagement d'une procédure disciplinaire (autre que le conseil de discipline) est requis et automatique lorsque l'élève : est l'auteur de violence verbale à l'égard d'un personnel de l'établissement ; commet un acte grave à l'égard d'un personnel ou d'un élève » (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation I.H.2E.F. ; film annuel des personnels de direction, le conseil de discipline).

Plusieurs problématiques apparaissent pour le chef d'établissement concerné par la situation : les prises de décisions en matière de convocation du conseil de discipline du chef d'établissement sont remises en cause et notamment concernant les motifs liés ; la critique est publiquement exprimée en salle des professeurs sans démarche directe auprès du chef d'établissement. De plus, les pratiques professionnelles des membres de l'équipe éducative génèrent une dégradation de situations élèves.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Quand on regarde les cas, voilà. Le mode de pilotage ancien, par les CPE, c'était de **laisser pourrir les situations** » ; « les élèves ne parlent pas à leur CPE et que **les CPE ne sont pas attentifs, ne favorisent pas l'émergence de la parole** » ; « **des situations d'élèves qui n'arrivent pas jusqu'à ma porte**. Ma porte est grande ouverte ».

Devant cette situation complexe, le personnel de direction mobilise le process d'analyse pour lequel nous relevons 3 visées :

- analyser sa propre prise de décision afin de dégager et partager des arguments en réponse à la critique publique au sein de l'établissement ;

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« J'ai remonté mes manches et j'ai **regardé chaque conseil de discipline** depuis mon arrivée en 2012. **Les motifs, les sanctions** qui avaient été prises, **qui était en cause**. **Tous les paramètres** finalement d'un conseil de discipline et **j'en ai fait donc une étude** comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi » ; « **J'en fais l'analyse** ».

- opérer une co-analyse de la situation avec les autres significatifs dans cette affaire

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

Mais comme les CPE ne l'avaient pas faite, cette analyse, avant de décider que ce n'était pas justifié, **je leur ai demandé d'en regarder le résultat au moins**. Alors, bien évidemment,

chaque motif était conforme au texte. La réunion n'était pas abusive du conseil de discipline. C'était clairement qu'on ne pouvait pas faire autrement puisque soit on était dans un cas de violence physique immédiate ;

« **Je leur transmets l'étude et je leur en demande l'analyse,** à eux, les CPE puisqu'ils sont quand même les experts dans un établissement du second degré ».

- favoriser l'appropriation de la démarche et du process d'analyse par les acteurs critiques.

- **Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)**

« Ce sont des exemples types de **l'impact de la pratique quotidienne sur le pilotage et sur la professionnalisation,** en fait, du personnel de direction, parce qu'on **part de l'identification d'un manque ou d'un besoin,** on voit que **l'analyse** n'en est pas partagée. Finalement, on va **chercher les outils rationnels** parce que cette analyse, bien évidemment, je l'ai rendue anonyme pour les cas d'élèves, etc. Mais **je l'ai publiée** pour les profs pour qu'eux aussi en tirent les éléments ».

La situation est posée en extériorité par le personnel de direction en tant qu'objet d'investigation de son agir professionnel.

En référence à Bourdieu (1980), l'analyse apparaît ici comme un procès incorporé dans la pratique du personnel de direction utilisé en réponse à une problématique. L'analyse relèverait ici de l'habitus du personnel de direction en situation de pilotage ; la perception d'une problématique (schème de perception) génère la mise en œuvre (schème générateur ou moteur) de la pratique d'analyse. Le chef d'établissement engage deux niveaux d'analyse, individuel, pour et par lui-même, et collectif avec et pour les acteurs éducatifs impliqués.

L'analyse contribue à une lecture étayée, argumentée et renouvelée du réel en établissement contribuant au processus de transformation pour lequel les savoirs produits (Barbier, 1996) sur la situation particulière sont :

- constitutifs de l'acte de recherche mené par le chef d'établissement conduisant à de nouvelles représentations ;
- le produit d'un acte de formation conduisant à de nouvelles capacités pour les acteurs engagés dans ce processus.

Mobilisant un savoir outillé d'analyse de son activité, ici la prise de décision en situation complexe, le personnel de direction développe un savoir-analyser, une réflexivité ; laquelle constitue une finalité de la démarche d'analyse de la pratique professionnelle (Altet, 2000).

Des personnels de direction inscrits dans une logique réflexive

Dans un contexte de redéfinition du métier de personnel de direction ancré dans la culture d'évaluation, de réflexion sur les pratiques dans une visée d'évolution (Pelage, 2003), et fort des compétences d'analyse, les personnels de direction engagent une démarche de réflexion.

Verbatim

« [...] **audit** [...] à l'occasion des temps de concertation, **on se pose beaucoup de questions** » ;

« **La réflexion** a été dès le début **partagée**, parce que les choix ont cheminé » ;

« c'est à la fois de **me retrouver avec des gens qui se posaient les mêmes questions que moi** [...] qui avaient envie de réfléchir, qui étaient voilà sur une autre dimension » ;

« **J'ai eu ces interrogations-là** » ;

« [...] **de mes interrogations, de mes doutes** et que quand j'ai été donc en difficulté, est venu dans l'établissement » ;

« Et peut-être que **je me suis interrogée** de savoir si je n'aurais pas dû à un moment être encore plus finalement directive » ;

« C'est un petit peu tout ça **qui m'a un peu interrogée** à un moment » ;

« Et ce sont plutôt **ces interrogations-là que j'ai eues** particulièrement cette année » ;

« **Je me suis interrogée en fait sur les missions de personnel de direction** » ;

« **Je me suis interrogée sur ces missions-là** et pour moi, **la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens** » ;

« **C'est mon rapport au lien social, je pense, qui m'interroge** aussi beaucoup là » ;

« J'ai constaté une véritable évolution en tout cas quand on peut **associer les corps d'inspection, par exemple à des groupes de réflexion** sur justement comment faire évoluer la pratique pédagogique » ;

« C'était une **vraie réflexion sur ces missions-là** que je n'avais jamais envisagées » ;

« Oui (...) dans **la réflexion qui va se dégager et dans la mise en œuvre** ».

Éléments significatifs relevés

Audit ; on se pose beaucoup de questions ; la réflexion ; me retrouver avec des gens qui se posaient les mêmes questions que moi ; j'ai eu ces interrogations-là ; de mes interrogations, de mes doutes ; je me suis interrogée ; qui m'a un peu interrogée ; ces interrogations-là que j'ai eues ; je me suis interrogée en fait sur les missions de personnel de direction ; la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens ; c'est mon rapport au lien social, je pense, qui

m'interroge ; associer les corps d'inspection à des groupes de réflexion ; la réflexion qui va se dégager et dans la mise en œuvre.

Trois niveaux de réflexion sont relevés, les personnes de direction :

- portent réflexion sur leurs missions et pratiques ;
- engagent une réflexion avec les équipes des établissements ;
- questionnent le sens de leur action.

La réflexion des personnels de direction s'inscrit dans une expérience sociale en lien avec leurs missions et les acteurs. Nous relevons un double mouvement de réflexion, par soi-même et par les autres, engageant les personnels de direction dans ce mouvement porté par la complexité des environnements et des choix à formuler en situation éducative pour lesquels les seules normes institutionnelles et statutaires ne suffisent plus.

La réflexion ne vise pas la définition d'une norme unique conduisant à des registres de solutions applicables en situation, attribuant une définition arrêtée du rôle de chaque acteur, mais bien un mouvement de co-élaboration (dimension sociale) des réponses aux besoins exprimés, dans le cadre du projet d'établissement, dans une mise en perspective de construction d'un soi professionnel des acteurs concernés par ce mouvement.

En référence à Tardif et Lessard (2000), les personnels de direction engage une réflexion sociale sur :

- leur pratique ;
- leur pratique professionnelle vécue et partagée avec les équipes pédagogiques et éducatives et reconnue par ces derniers ;
- la réflexion des acteurs pédagogiques et éducatifs de l'établissement, sur leurs pratiques, sur la façon dont ces acteurs reçoivent sa pratique, et la lui réfléchissent à leur tour.

Les réflexions professionnelles relèvent des dimensions réflexive et interactive des personnels de direction (Tardif & Lessard, 2000)

Verbatim

« Je suis toujours un petit peu dans une **analyse réflexive** que je ne trouve pas spécialement chez les autres » ;

« **Quand vous écrivez, vous vous regardez**, ce que vous avez fait, **vous vous réinterrogez** de part comme d'autre [...] c'était chargé d'expérience » ;

« C'est parce qu'il y a de **la confiance dans la proximité que ça permet la réflexivité** [...] on construit une histoire ensemble [...] avec eux [...] au quotidien et dans l'adversité aussi des crises qu'on peut traverser [...] j'ai connu voilà plusieurs crises dans cet établissement » ;

« Moi, je crois beaucoup au fait que la mutation soit inscrite au statut du personnel et parce qu'**elle remet en question, elle interroge nos routines** quand bien même elles ne sont pas

« négatives, elles restent des choses qu'on connaît beaucoup et beaucoup trop peut-être, dans les mains de l'environnement pour rester efficace, je pense et donc, il fallait changer » ;
« **temps de réflexivité**, pour revenir à ça, entre des contenus théoriques, **une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique** » ;
« il y a **des niveaux de réflexion extrêmement importants** » ;
« **Engager une réflexion d'ensemble** sur notre... sur... voilà, notre professionnalisme » ;
« C'était le cœur de ma réflexion, c'est-à-dire d'**avoir une réflexion sur le sens** » ;
« Sur mon premier poste, sur la première année... là, j'avais le sentiment... alors, là, d'**avoir de la conscientisation** parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité en fait » ;
« C'est **le renouvellement du projet d'établissement** que je trouve assez... assez porteur et à la fois **emblématique de cette question du pilotage et de la réflexivité**, de la construction commune » ;
« **Je pense que la créativité, elle est conséquente à la réflexivité**. Oui, c'est une question d'étape en fait ».

Éléments significatifs relevés

Une analyse réflexive ; quand vous écrivez, vous vous regardez, vous vous réinterrogez ; la confiance dans la proximité que ça permet la réflexivité ; la mutation remet en question, elle interroge nos routines ; une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique : des niveaux de réflexion extrêmement importants ; engager une réflexion d'ensemble ; avoir une réflexion sur le sens ; avoir de la conscientisation ; le renouvellement du projet d'établissement emblématique de cette question du pilotage et de la réflexivité ; je pense que la créativité, elle est conséquente à la réflexivité.

Les personnels de direction sont inscrits dans une dynamique réflexive individuelle et collective.

Le recueil du verbatim donne à voir :

- Une réflexivité portant SUR l'action (Schön, 1983), individuelle,

Verbatim/ Éléments significatifs relevés

« **Vous vous regardez, ce que vous avez fait, vous vous réinterrogez de part comme d'autre** ».

et collective

Verbatim/ Éléments significatifs relevés (caractères gras)

« **C'est le renouvellement du projet d'établissement que je trouve assez... assez porteur et à la fois emblématique de cette question du pilotage et de la réflexivité, de la construction commune** ».

Les personnels de direction portent leur réflexion à fois sur leur pratique et sur la pratique professionnelle vécue et partagée avec les acteurs pédagogiques et éducatifs de l'établissement. La réflexion sur sa pratique est continue et s'opère selon un regard porté sur lui-même et sur les actions et les enjeux des actions effectuées. Le personnel de direction porte également réflexion sur la pratique des acteurs de l'établissement, appelant une réflexion sur la réflexion des acteurs de l'établissement. La dimension réflexive et interactive apparaît (Tardif & Lessard, 2000).

Les personnels de direction posent la confiance comme condition de la réflexion entre et avec les membres des équipes pédagogiques et éducatives et la créativité comme conséquence de la réflexivité.

- Une réflexivité, EN action (Schön, 1983),

Verbatim

« Sur mon premier poste, sur la première année... là, j'avais le sentiment... alors, là, **d'avoir de la conscientisation parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité** en fait » ;

« **Je suis toujours un petit peu dans une analyse réflexive** que je ne trouve pas spécialement chez les autres ».

Éléments significatifs relevés

Avoir de la conscientisation parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité ; je suis toujours dans une analyse réflexive.

La réflexivité apparaît comme constitutive de l'habitus professionnel du personnel de direction favorisant, dans un rapport au monde sans cesse questionné, la construction, re-construction du professionnel dans une construction adaptative de ses pratiques à partir du prescrit, des besoins identifiés et des pratiques des acteurs avec lesquels il interagit en situation de pilotage pédagogique et éducatif. Il s'agit là d'une évolution permanente opérée dans, par et pour la pratique de pilotage.

La position de médiateur pose dès lors la pratique des personnels de direction comme objet d'apprentissage sur et en l'action de pilotage pédagogique et éducatif.

Orienter et adapter le pilotage en situation demande de la part des personnels de direction de considérer la réflexion au cœur des interactions entre les acteurs, laissant une part importante à l'intersubjectivité que nous retrouvons dans l'expression de la confiance mutuelle portée entre les membres des équipes et au chef d'établissement.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« C'est parce qu'il y a de **la confiance dans la proximité que ça permet la réflexivité** [...] on construit une histoire ensemble [...] avec eux [...] au quotidien et dans l'adversité aussi des crises qu'on peut traverser ».

La dimension de réflexion comme reconnaissance et interaction (Tardif et al., 2012) est ici relevée dans le verbatim des personnels de direction interrogés.

La dimension réflexive du personnel de direction quant à son action, lui procure la qualité de « chercheur [...] il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön 1994, p. 97) dans un processus que l'on peut qualifier de méta-réflexion.

Les personnels de direction se donnent à voir comme des praticiens réflexifs en action considérant la dimension sociale de leur activité, les besoins locaux et les enjeux sociétaux afférents dans une perspective d'analyse et de transformation permanente et adaptée d'une vision projetée, partagée et innovante par essence.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« **Cette adaptation** dont je vous parlais, est vraiment **importante** pour moi ».

Au-delà d'une réflexion tournée vers l'intérieur, sur sa pratique et celle d'autrui, nous relevons un mouvement de réflexion orienté vers l'extérieur.

Verbatim

« Je voudrais faire réussir tous les élèves et dans cette situation de crise, à un moment, j'ai eu l'impression que l'élève n'était plus au centre. N'était plus du tout au cœur. Et ça m'a perturbée. Je vous avoue que j'ai été vraiment en grand, grand questionnement, même jusqu'aux vacances de printemps où vraiment je me suis dit, mais ce n'est plus possible, **je ne vais plus pouvoir travailler avec eux, si l'élève n'est plus au cœur, s'il n'y a plus de sens du collectif** » ;

« **Je me suis posé la question du sens de mon action** ou comme je percevais très bien en tant... et je ressentais le besoin de partager ce sens-là. Voilà. Et c'est ce qui me manquait à l'époque en tout cas dans la relation que j'avais avec mon chef d'établissement et voilà. Comme je le disais, voilà, **je me suis interrogée sur ces missions-là** et pour moi, **la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens**, eh bien, ça faisait sens » ;

« J'ai envie de dire que là aussi, en fait, les choses se sont passées de telle sorte que je me suis emparée de dossiers dont j'avais envie de... dont **j'ai souhaité m'emparer, qui faisaient sens pour moi, qui me semblaient avoir du sens évidemment pour l'établissement** » ;

« [...] **je ne retrouvais pas, pour le coup, le sens que j'y avais donné** et que j'avais trouvé sur mon premier poste et sur mon premier poste d'adjoint. ».

Eléments significatifs relevés

Je ne vais plus pouvoir travailler avec eux, si l'élève n'est plus au cœur, s'il n'y a plus de sens du collectif ; je me suis posé la question du sens de mon action ; je me suis interrogée sur ces missions-là et pour moi, la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens ; j'ai souhaité m'emparer, qui faisaient sens pour moi, qui me semblaient avoir du sens évidemment pour l'établissement ; je ne retrouvais pas, pour le coup, le sens que j'y avais donné.

Ce mouvement de réflexion porté vers l'extérieur (Beauchamp, 2012) intègre la dimension de sens lié à l'action de pilotage engagé. La prise de décision et les actions des personnels de direction sont celles d'acteurs engagés dans une visée éthique et sociale en faveur de la réussite de tous les élèves.

La dynamique de réflexion engagée dans une pratique réflexive positionne les personnels de direction dans des « attitudes personnelles d'engagement et de respect à l'égard d'autrui ou envers des enjeux sociaux et politiques » (Colton & Spark Langer, 1993, p. 45).

In fine, l'étude du verbatim donne à voir un mouvement d'implication (Vacher, 2012) des personnels de direction qui voient, vivent et analysent la situation de l'intérieur, lequel s'accompagne d'un mouvement d'explication (Vacher, 2012), engageant réflexion et méta-réflexion, et prend en considération l'environnement social et sociétal et les prises de décision sur ce dernier.

Des personnels de direction inscrits dans une logique formative

Les personnels de direction mobilisent des apports formatifs comme ressources du processus réflexif.

Verbatim/ Eléments significatifs relevés (caractères gras)

« Temps de réflexivité, pour revenir à ça, **entre des contenus théoriques, une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique** ».

L'évolution et les tensions associées demandent le renouvellement des registres de référence des acteurs du pilotage qui sont amenés à développer de nouvelles compétences. Dans ce contexte, les personnels de direction mobilisent et utilisent des ressources externes. L'analyse du verbatim présente deux types de ressources mobilisées par les personnels de direction :

- Des ressources issues d'échanges (de pratiques) avec d'autres professionnels :

Verbatim

« [...] **d'avoir du temps, de découvrir**, d'aller voir autre chose » ;

« **Echanger sur des situations complexes** et d'avoir un point de vue qui m'a permis, eh bien, d'étayer ma réflexion quand il y avait donc des situations de conflit et des moments un petit peu complexes » ;

« J'avais besoin, moi, d'avoir toutes **ces ressources**, qui m'éclairent, qui aident à analyser justement, qui **donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne** [...] **Le quotidien parfois vous apporte des ressources** » ;

« Beaucoup dans l'académie de ville, d'**échanges de pratiques**, environ une par période » ;

« Comment réfléchir effectivement sur le pilotage, sur... une **vraie réflexion de fond sur nos pratiques** ».

Éléments signiticatifs relevés

Avoir du temps, de découvrir ; sur des situations complexes ; ces ressources donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne ; le quotidien parfois vous apporte des ressources ; échanges de pratiques ; une vraie réflexion de fond sur nos pratiques.

- Des ressources théoriques :

Verbatim

« J'avais **ces lectures et ces recherches par rapport au thème** qui m'intéressait [...] quand vous êtes investie pendant deux ans à fond » ;

« **Je suis [...] allée chercher des éléments de la recherche** [...] toujours en questionnement » ;

« **S'appuyer avec éventuellement des éléments de la recherche** [...] Moi, **je lis beaucoup. Je me documente beaucoup**. Je pense qu'on peut donner à réfléchir et à y tirer un avantage » ;

« [...] on a toujours besoin, je trouve, d'**un apport pour nous aider à progresser et à avancer** [...]. Malheureusement, moi, cet apport, je l'ai rarement trouvé au sein de l'Éducation nationale et j'ai fait appel à d'autres compétences. [...] » ;

« je manquais d'outils théoriques [...] j'ai besoin de passer par la théorie [...] de cette **mise en perspective de la théorie et de la pratique** [...] Donc j'ai fait tout ce qui était disponible dans cette catégorie de formation » ;

« **Je me suis toujours formée** ».

Éléments significatifs relevés

Ces lectures et ces recherches par rapport au thème ; je suis allée chercher des éléments de la recherche ; s'appuyer avec éventuellement des éléments de la recherche ; je lis beaucoup ; je me documente beaucoup ; un apport pour nous aider à progresser et à avancer ; mise en perspective de la théorie et de la pratique ; je me suis toujours formée.

L'articulation entre ressources et pratique constitue le fondement de leur pratique réflexive et confère au personnel de direction une compréhension de la complexité des situations socio-éducatives à visée transformative. Dans ce contexte de recherche et de mobilisation de ressources, les personnels de direction s'inscrivent dans une logique formative :

Verbatim

« Je cherche à **continuer d'apprendre** » ;
« J'ai été cherché **des diplômes universitaires à chaque fois que j'ai changé finalement de mission** au sein de l'Education Nationale » ;
« J'ai fait dernièrement un **DU et deux Masters [...]** je suis aussi dans cette dynamique » ;
« [...] il y a des **compétences qu'il faut** quand même **développer** et arriver à développer » ;
« [...] tous les ans, j'avais fait **différents types de formations [...]**. J'avais fait des **formations interministérielles [...]** » ;
« [...] j'ai beaucoup apprécié [...] ça permet de **monter toujours en compétence et puis d'apprendre encore plein de choses**, de se dire que, moi, je sais » ;
« Dans **la construction de ma formation**, mais c'était mon terrain pratique » ;
« Partager l'information de manière à en faire **un dispositif apprenant** » ;
« Essayer de mettre du sens [...] **process d'auto-formation** » ;
« [...] j'avais fait **le Master X** et franchement, qui **m'a permis de vraiment monter en compétence**. Je l'ai vraiment senti à différents niveaux » ;
« J'ai peut-être été mal formée si vous voulez ou **trop formée** » ;
« J'ai gardé cette habitude de provoquer des moments **où je contextualise mon action**, j'ai un intérêt systématique pour les politiques éducatives [...] j'essaie de rester au maximum en **veille sur le système dans lequel j'évolue** ».

Éléments significatifs relevés

Continuer d'apprendre ; des diplômes universitaires à chaque fois que j'ai changé finalement de mission ; un DU et deux Masters, je suis aussi dans cette dynamique ; des compétences qu'il faut développer ; différents types de formations, formations interministérielles ; monter toujours en compétence et puis d'apprendre encore plein de choses ; la construction de ma formation ; un dispositif apprenant ; process d'auto-

formation ; le Master X m'a permis de monter en compétence ; trop formée ; je contextualise mon action ; veille sur le système dans lequel j'évolue.

Les personnels de direction s'appuient également sur des ressources internes et notamment leurs expériences antérieures.

Verbatim

« C'est **une expérience sur laquelle je m'appuie** toujours » ;
« Je m'efforce de **m'appuyer sur cette expérience et sur ce que j'en ai ressenti**, notamment le passage du métier à travers l'approche de l'élève » ;
« C'est vrai que **j'ai l'expérience** aussi et avec un pilotage dans un lycée » ;
« C'est **un univers vraiment très différent, chargé d'expérience**, très intéressant » ;
« **Expérience extraordinaire** », « **expérience complémentaire** » ;
« C'était **chargé d'expérience** », « avec toute **l'expérience que j'ai mise en œuvre** » ;
« Quand j'étais en lycée, pendant six mois, j'ai fait l'intérim de proviseur et c'était encore autre chose parce que j'étais dans mon élément, j'étais... je maîtrisais parfaitement mon contexte et ce n'était pas, je pense, une expérience valable en fait en tant que, je dirais, construction de mon identité ».

Éléments significatifs relevés

Une expérience sur laquelle je m'appuie ; m'appuyer sur cette expérience et sur ce que j'en ai ressenti ; j'ai l'expérience ; un univers très différent, chargé d'expérience ; expérience extraordinaire ; expérience complémentaire ; l'expérience que j'ai mise en œuvre ; j'ai fait l'intérim [...] je maîtrisais parfaitement mon contexte.

Les personnels de direction mobilisent des ressources externes et internes dans une visée d'observation, de réflexion et de problématisation des situations rencontrées en établissement. La recherche de réponses aux problématiques socio-éducatives rencontrées adossée à la recherche d'adaptation aux situations afférentes s'inscrit dans un processus d'apprentissage (Balleux, 2000).

L'observation et la réflexion menées en situation de pilotage pédagogique et éducatif amènent le personnel de direction à formuler et renouveler son questionnement et ses hypothèses qui l'inscrivent dans un processus d'apprentissage (Kolb, 1984) continu.

Les éléments relatifs au processus de réflexion et réflexivité mis en œuvre adossés à la mobilisation des ressources, nous permettent d'analyser, à cette étape de notre raisonnement, le processus d'apprentissage en situation de pilotage pédagogique et éducatif. Les personnels

de direction mobilisent le cadre de référence théorique et organisationnel acquis (savoirs théoriques, savoirs issus de l'expérience acquise) afin de problématiser la situation, dans une démarche de réflexion, et de formuler une stratégie d'action. La mobilisation de ressources nouvelles, issues d'apports formatifs et du processus de réflexivité, participe au renouvellement et à la transformation du questionnement et des hypothèses entraînant un apprentissage en double boucle au sens d'Argyris (1977) et incluant une modification des objectifs ou des règles de prise de décision à la lumière de l'expérience située.

L'expérience en situation réelle de travail participe au processus de transformation opéré par le professionnel en démarche de réflexivité.

Au regard de ces éléments, les personnels de direction semblent construire les objets de leur connaissance en acte par l'analyse de, dans et par leur pratique.

[Emergence d'un schème de pilotage pédagogique et éducatif](#)

Nous avons précédemment relevé la dynamique réflexive individuelle et collective dans laquelle sont inscrits les personnels de direction. Nous avons éclairé, par le recueil et l'analyse du verbatim, des éléments de réflexivité mise en œuvre par les personnels de direction :

- sur leur pratique et sur la pratique professionnelle vécues et partagées avec les acteurs pédagogiques et éducatifs de l'établissement ;
- en action, au sens d'un habitus professionnel du personnel de direction dans un rapport au monde sans cesse questionné.

Ces éléments donnent à voir des personnels de direction qui s'inscrivent dans une réflexion d'une part tournée vers l'intérieur sur leur pratique et celle d'autrui et, d'autre part, dans un mouvement de réflexion orienté vers l'extérieur, un mouvement d'explication (Vacher, 2012), qui intègre la dimension de sens lié à l'action de pilotage engagé. Ces mouvements engagent réflexion et méta-réflexion de la part des personnels de direction ; mouvements qui se réalisent de façon simultanée à l'analyse et met en perspective l'objet et la distance avec laquelle les personnels de direction analysent. Cette distance devient alors à son tour l'objet de la méta-réflexion (Vacher, 2012) des personnels de direction.

L'analyse du verbatim a précédemment révélé une dynamique réflexive du personnel de direction, lequel opère une méta-réflexion considérant ses pratiques, les pratiques des équipes pédagogiques et éducatives, les prises de décision et les évolutions induites. Selon la théorie

de l'action située, un lien s'opère entre l'organisation de l'action du personnel de direction en activité de pilotage et les caractéristiques de l'environnement social avec lesquelles il est en interaction, lien situation-activité.

Nous mobilisons l'angle de vue de la didactique professionnelle et considérons à présent les liens situation-activité-apprentissage (Pastré, 2007). Au regard des éléments d'analyse du verbatim, nous relevons la situation de pilotage pédagogique et éducatif, non pas comme une situation prédéterminée par le prescrit institutionnel, mais comme le produit de l'interaction entre le personnel de direction et son environnement socio-éducatif incluant celui de l'établissement scolaire dans lequel il exerce son activité.

L'appui conceptuel de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990) vise à analyser l'activité de pilotage pédagogique et éducatif des personnels de direction à partir du concept de schème qui organise cette activité et dont le noyau central est de nature conceptuelle. Comme toute activité, l'activité de pilotage pédagogique et éducatif peut être décrite sous forme de schème défini comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations » (Vergnaud, 1990, p. 136).

L'activité de pilotage pédagogique et éducatif requière de nombreuses compétences qui peuvent être décrites au regard du référentiel de compétences. Nous centrons notre propos et notre analyse sur le schème significatif de la situation étudiée à partir de l'analyse du verbatim.

Les schèmes rendent compte des compétences des acteurs en situation de travail. La compétence d'analyse est relevée dans le référentiel métier des personnels de direction :

« - Les domaines d'activités - diriger un établissement

Administrer l'établissement.

Utiliser les outils pertinents pour : analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte.

- Les compétences requises du chef d'établissement :

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative.

Analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet.

Analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;

- Note de méthode sur le diagnostic d'établissement et la lettre de mission.

Le diagnostic d'établissement est une phase capitale d'analyse, d'échanges et de réflexion stratégique, menée par le chef d'établissement, en étroite

collaboration avec son adjoint » (protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000).

La compétence réflexivité n'est pas relevée dans le référentiel métier des personnels de direction.

C'est à la lumière de ces éléments et de l'analyse du verbatim que nous proposons une première exploration du schème opératoire émergent, constitutif du pilotage pédagogique et éducatif, par la décomposition de ses quatre éléments (Vergnaud, 1990), lequel nous permet de comprendre l'activité de pensée de personnels de direction en situation de travail :

1) la composante intentionnelle :

le but de l'activité, les personnels de direction inscrivent leur action dans une **perspective développementale et visent les réussites individuelles** (élèves, professionnels) **et collectives** (à l'échelle de l'établissement, du territoire, de la société) ;

2) la composante procédurale,

les règles d'action, qui représentent la partie effectrice du schème et engendrent la suite des actions, structurent et engendrent l'activité ; cela se traduit en termes de pilotage pédagogique et éducatif et d'actions afférentes susceptibles de produire le résultat attendu : les personnels de direction élaborent une **réponse collective** (réponse co, éco construite avec les acteurs de la communauté éducative) ; engagent une **démarche de réflexion** (auto), par la **recherche de ressources internes et externes, la mise à disposition de ces ressources ; questionnent les pratiques ;**

3) la composante conceptuelle,

les concepts et théorèmes en actes (propositions tenues pour vrai par le sujet dans l'activité) qui guident l'action des personnels de direction ; il s'agit de ce que le personnel de direction considère comme pertinent et qui constitue les instruments de conceptualisation des situations d'accompagnement aux pratiques pédagogiques et éducatives des acteurs de l'établissement :

- les concepts en acte, qui peuvent être implicites ou explicités, ont pour fonction de prélever l'information afin d'organiser l'action. Pour cela ils retiennent de la situation à laquelle doit s'adapter le sujet, les objets, les propriétés, les relations qui vont permettre cet ajustement : nous relevons le **concept de méta-réflexion mis en œuvre par le personnel de direction sur la pratique** (la sienne, celle d'autrui).

- les théorèmes en acte concernent les relations entre les différents paramètres recueillis auprès des acteurs, dans l'établissement, au sein de l'institution et les effets des actions du

personnel de direction. Les théorèmes en acte permettent de justifier l'accompagnement des pratiques pédagogiques, différenciées et diversifiées, qui président à une école inclusive : les personnels de direction mettent en œuvre une **démarche d'audit** (analyse en vue de rendre des recommandations) par **l'élaboration et la sélection des ressources formatives et l'adaptation de la pratique de pilotage au regard de la situation.**

Le personnel de direction **interviewé numéro 1** s'appuie sur le théorème en acte :
« **expertiser [...] auditer la politique disciplinaire** »

Verbatim

« C'était des questions qu'on aurait pu travailler très vite dans la commission éducative puisqu'une part de ses objectifs, c'est justement [...] **d'expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire** [...] j'ai remonté mes manches et **j'ai regardé chaque conseil de discipline** depuis mon arrivée en 2012. Les motifs, les sanctions qui avaient été prises, qui était en cause. **Tous les paramètres finalement d'un conseil de discipline et j'en ai fait donc une étude** [...] Mais comme les CPE ne l'avaient pas faite, **cette analyse**, avant de décider que ce n'était pas justifié, je leur ai demandé **d'en regarder le résultat** au moins ».

Éléments significatifs relevés

Expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire ; j'ai regardé chaque conseil de discipline ; tous les paramètres finalement d'un conseil de discipline et j'en ai fait donc une étude ; cette analyse, en regarder le résultat.

Le personnel de direction **interviewé numéro 3** s'appuie sur le théorème en acte : **faire**
« **appel à un cabinet de consultants** [...] en termes de coaching par rapport au management [...] gestion de conflits [...] pour travailler aussi sur plus de la mise en œuvre de projets [...] débriefing ».

Verbatim

« Suite à cette situation notamment avec le professeur, aux tensions qui pouvaient exister [...] j'ai fait appel à **un cabinet de consultants** [...] **en termes de coaching par rapport au management** [...] **pour me former** un peu plus, moi, il y avait moi, **la gestionnaire et puis l'adjoint pour nous aider dans tout ce qui était gestion de conflits** [...] **pour travailler aussi sur plus de la mise en œuvre de projets** [...] j'avais eu une formation au sein de l'académie, pas en relation avec le projet d'établissement avec ce cabinet-là et du coup, je les avais contactés pour savoir s'ils acceptaient de venir faire une formation un peu plus adaptée dans l'établissement et de diverses façons [...] **je leur ai demandé d'intervenir pour qu'ils**

retravaillent avec l'équipe vie scolaire, avec les infirmières [...] ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieur parce qu'ils étaient aussi là en termes de... à la fois de **coaching** [...] il y avait aussi **un besoin de débriefer** de chacun que l'Éducation nationale ne nous fournit pas forcément. Et donc **dans les différentes situations de crise** que j'ai pu connaître à partir de 2003, en fait, **ce sont des personnes aussi que j'ai sollicitées pour justement me permettre aussi, moi, de débriefer face à différentes situations** ».

Éléments significatifs relevés

Un cabinet de consultants [...] en termes de coaching par rapport au management [...] pour me former moi, la gestionnaire et puis l'adjoint pour nous aider dans tout ce qui était gestion de conflits[...] pour travailler aussi sur plus de la mise en œuvre de projets ; je leur ai demandé d'intervenir pour qu'ils retravaillent avec l'équipe vie scolaire, avec les infirmières [...] ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieur ; un besoin de débriefer ; dans les différentes situations de crise, ce sont des personnes aussi que j'ai sollicitées pour justement me permettre aussi, moi, de débriefer face à différentes situations.

4) **la composante adaptative** du pilotage pédagogique et éducatif permet aux personnels de direction, à partir de la composante conceptuelle, d'ajuster le schème aux caractéristiques spécifiques de la situation rencontrée et d'adapter leur action au regard du contexte de l'établissement ; la dimension stratégique de l'activité vise à repérer les paramètres relatifs aux inférences sources de variation des règles d'action :

Les personnels de direction **orientent le choix de contenus de formation, la sélection de ressources (externes, internes) appuis à la réflexion et méta-réflexion** dans une perspective d'adaptation de l'action à réaliser dans l'activité de pilotage.

En référence à la conception piagétienne selon laquelle la connaissance est opératoire, permettant au sujet de s'adapter à son environnement, nous analysons le processus de réflexivité, mis en œuvre par les personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, comme le produit de la conceptualisation dans l'action du personnel de direction lui permettant de s'adapter au réel de la situation socio-éducative en évolution au sein d'une institution en mutation et exprimée au sein des établissements scolaires. L'analyse de l'articulation du schème permet de comprendre comment l'action de pilotage est organisée et tout à la fois efficace, reproductible et analysable.

Au terme de l'analyse, nous proposons, ci-après, une formalisation systémique de l'articulation des notions et concepts constitutifs de l'objet de la recherche (Figure 20) :

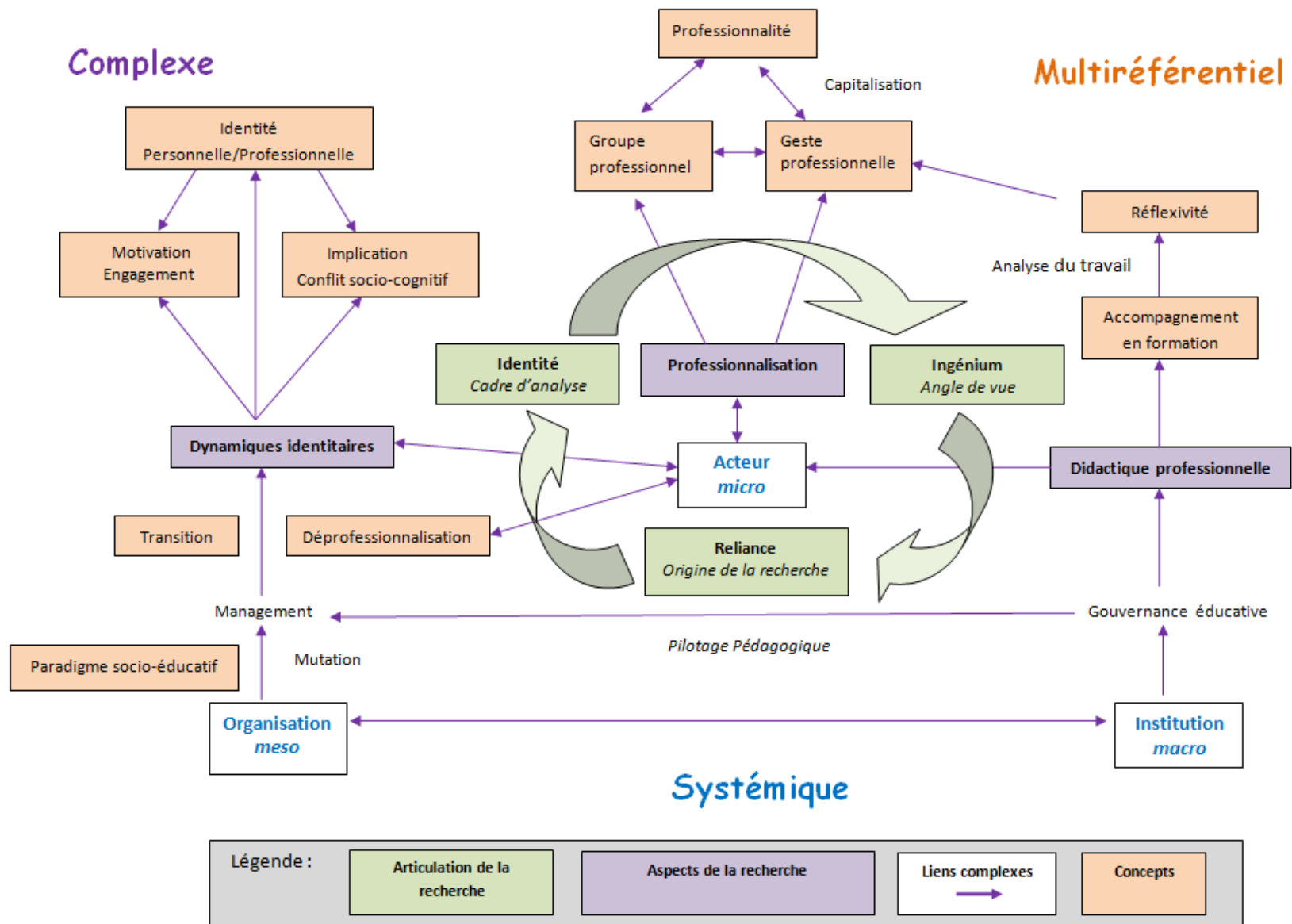


Figure 20 : Carte mentale dynamique de la recherche « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d’enseignement ».

3. Discussion et perspectives

Cette partie discussion et perspective permet de conclure sur les hypothèses posées pour cette recherche, de proposer des apports supplémentaires et de tracer des perspectives à ce travail de recherche. Les croisements d'approches conceptuelles convoquées, leur confrontation à la question de recherche,

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est-elle constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E ?

ont contribué à l'orientation prise dans cette recherche, et ont conduit à la réalisation de la partie méthodologique ; celle-ci, dont la fonction première est le recueil du matériau de recherche destiné à conduire à l'élaboration aux réponses aux hypothèses de recherche, permet d'ajouter un apport particulier à ce travail : une mise à jour documentée des positionnements vécus des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif.

Les composantes des ces positionnements sont réparties dans les parties de discussion dont elles relèvent :

1. les mouvements et dynamiques du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif ;
2. le pilotage pédagogique et éducatif : un espace d'apprentissage ;
3. la situation de pilotage pédagogique et éducatif : un espace de professionnalisation et de développement, investi, à leur initiative, par les personnels de direction des établissements publics du second degré.

3.1. Mouvements et dynamiques du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif

Nous explorons la dynamique de construction de l'identité professionnelle du personnel de direction à la lumière du cadre d'analyse sociologique qui définit la construction de l'identité de l'individu en interaction avec la dimension sociale de la réalité et nous maintenons en filigrane le contexte particulier de notre étude, celui des situations de transition.

Ce que la réalisation de la partie méthodologique de l'étude, par l'analyse du verbatim du panel de personnes interrogées, nous conduit à mettre en relief c'est que les personnels de direction interrogés pilotent le projet d'établissement dans une volonté de construction en y associant les acteurs de la communauté éducative. En cela, ils se désignent comme acteur dans un collectif de travail en tant qu'espace social d'interaction au sein duquel ils articulent travaux collectifs et échanges, entre et avec acteurs dans un objectif de pilotage des politiques publiques d'éducation, par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques et éducatifs. Cela correspond à l'éclairage de la dimension sociale (Erikson, 1950) relative au processus de construction identitaire professionnelle située dans le travail de ces acteurs.

Dans cette étude de propos recueillis relatifs au vécu professionnel des personnels de direction, qui impulsent une dynamique de co-construction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, nous pouvons faire émerger que les personnels de direction co-construisent la réalité dans l'expérience de pilotage avec les acteurs de la communauté éducative et par le langage mis en œuvre dans ces expériences (Guichard & Huteau, 2006).

Nous retrouvons dans cette mise en relief les apports

- du constructionnisme social : le personnel de direction construit ses représentations à partir des relations établies, il donne un sens au soi et construit sa signification. Les interactions langagières participent de la construction des structures mentales et de la production des valeurs, du personnel de direction ;
- des éclairages donnés par la littérature sur les constructions d'acteurs, en tant que sujets en interaction avec un environnement.

La verbalisation du vécu des acteurs donne à voir les composantes de l'identité du personnel de direction : relationnelle et biographique. L'interaction sociale, avec les acteurs de la communauté éducative et l'institution, mobilise l'axe relationnel (Dubar, 1991) du personnel de direction en tant que composante de son identité. La construction de l'identité du personnel de direction s'appuie sur une définition du soi venu de l'extérieur (autrui significatifs : institutions, professionnels de l'établissement). Le personnel de direction opère un choix individuel de pilotage fondé sur un travail co-construit en équipe, il négocie avec lui-même et construit son identité par l'expérience de pilotage, avec et par les acteurs internes et externes à l'établissement. Le caractère individuel, relevé dans les propos mentionnant l'autonomie revendiquée de l'activité du personnel de direction, fait apparaître la dimension

biographique (Dubar, 1991) de l'identité, l'identité pour soi. Les personnels de direction construisent et définissent leur identité propre dans un mouvement de mise en adéquation avec leur identité vécue. Cela donne à comprendre comment le personnel de direction s'inscrit dans une dynamique de recherche d'un équilibre entre l'identité pour soi (l'identité qu'il se fait de soi) à l'origine des choix opérés en autonomie, l'identité pour autrui (l'image qu'il renvoie aux autres) impliquée dans le relationnel et l'accompagnement des acteurs, et l'identité attribuée par autrui l'institution et les acteurs (l'image que lui renvoient les acteurs avec lesquels il est en relation, les collègues, les familles des élèves, les partenaires extérieurs) ; entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui, le projet d'autrui pour soi.

L'analyse des dimensions identitaires du personnel de direction est contributive de l'émergence d'une identité professionnelle qui intègre la dimension autrui, dans le sens de la réalisation du projet de cet autrui ; laquelle réalisation participe de la construction de l'identité pour soi du personnel de direction par l'intériorisation de son identité professionnelle.

Nous analysons ici l'espace de pilotage pédagogique comme favorisant une synthèse opérée par les personnels de direction entre leurs dimensions interne et externe, synthèse qui caractérise l'identité professionnelle de ces acteurs en référence à Sainsaulieu (1985).

L'espace de pilotage pédagogique et éducatif devient un espace d'identification socioprofessionnelle qui caractérise la forme identitaire du personnel de direction.

L'activité professionnelle est à l'origine d'une évolution dans la forme identitaire des acteurs.

L'identité professionnelle, qui correspond à une dimension de l'identité de l'individu, est inscrite dans la vie sociale de la personne et relève de la socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966). La socialisation secondaire, par l'incorporation de savoirs et compétences spécialisés en référence à un champ spécialisé d'activité, est à l'origine de la construction de l'identité professionnelle. Dans le contexte de notre recherche, la socialisation secondaire de l'individu située dans des fonctions de personnel de direction s'opère en référence au champ relatif au pilotage et management éducatif.

L'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1977) relève de l'identification des groupes de travail aux références communes (référentiels, pairs) fondées sur des représentations collectives distinctes. L'identité sociale du professionnel (Dubar, 1998) est basée sur l'investissement du professionnel dans un espace de reconnaissance identitaire soumis à des relations de pouvoir.

En référence à Dubar (1998), la reconnaissance de l'identité sociale du personnel de direction dépend de la reconnaissance des savoirs, des compétences émergentes, caractérisées par la présente recherche. Nous relevons un conflit entre les attentes du personnel en demande d'identification, de reconnaissance, et les offres de l'institution éducative en matière de statut du personnel de direction.

Nous posons la construction de l'identité professionnelle et de l'identité personnelle (par l'intériorisation de l'identité professionnelle) du personnel de direction comme résultante d'un processus continu (Dubar, 1991) et orienté par la transformation de son environnement de travail liée aux choix d'orientation en matière d'éducation répondant aux évolutions socio-éducatives. Le processus de construction de l'identité professionnelle du personnel de direction est relevé par l'analyse des résultats, comme à la fois stable et provisoire, il s'inscrit dans l'action pédagogique et éducative prescrite par l'institution, dans un contexte marqué par des difficultés sociales croissantes et par un fort enjeu éducatif. Le personnel de direction incarne l'institution, et porte le projet de réussite de chaque élève accueilli, accompagné et formé dans l'établissement dans lequel il exerce. Le personnel de direction prend en considération les évolutions dans l'expression des besoins et des revendications d'évolutions sociétales : reconnaissance des diversités, apports de réponses ; cela à l'échelle locale du territoire dans lequel se situe l'établissement public local d'enseignement. Cela correspond à notre positionnement professionnel et personnel.

Les personnels de direction se positionnent en termes de valeurs portées institutionnellement dans un environnement en constante évolution. La dimension valeur est constitutive de la pratique sociale du personnel de direction et lui donne sens. Dans le contexte de notre étude nous portons une attention particulière à la dimension éthique du savoir agir que nous posons comme constitutive du savoir agir des personnels de direction. L'éthique professionnelle participe à la définition du professionnalisme dans l'exercice d'une profession. L'éthique professionnelle, qui intègre une composante de valeurs partagées, comporte une dimension identitaire qui participe à la définition de la profession et à l'énonciation de ses valeurs propres (Prairat, 2009). La dimension d'éthique professionnelle est corrélée à la mise en adéquation entre les systèmes cognitifs (valeurs, représentations, attitudes) et les comportements des professionnels rattachés à un groupe professionnel dans un mouvement d'appropriation de leur mission, leur conférant autonomie et responsabilité (Prairat, 2009).

Nous relevons ici l'éthique professionnelle en ce qu'elle procède de l'habitus (Bourdieu), du principe générateur de conduites (Lenoir, 2012) de pilotage pédagogique et éducatif, qui participe à la régulation sociale de l'agir professionnel du personnel de direction. Le personnel de direction est en recherche permanente d'efficacité ; il agit en loyauté avec l'institution qu'il incarne, dans une visée d'évolution de l'organisation, par la transmission des choix de politiques éducatives par la mise en œuvre des choix de l'instance décisionnaire de l'établissement, le conseil d'administration. Le Boterf (2017) qualifie le processus du savoir agir en situation et intègre la dimension éthique et le lien entre l'individuel et le collectif. La pratique sociale du personnel de direction s'inscrit dans l'éthique professionnelle qui participe à la définition de la profession. L'espace de pilotage devient un espace de socialisation et d'identification du groupe professionnel, qui participe de la construction identitaire du personnel de direction.

Notre analyse prend appui sur la première partie des citations de Sainsaulieu (1985) et Dubar (1991) relatives à l'identité affinitaire. Sainsaulieu (1985) distingue quatre types d'identité au travail dont l'identité affinitaire qui apparaît lorsque sont offertes des possibilités de promotion rapide sous forme de mobilité socioprofessionnelle. Dubar (1991) emploie le terme d'identité professionnelle et distingue, parmi les quatre types d'identité au travail, l'identité affinitaire : groupes de professionnels diplômés mais en désaccord avec les conditions de travail. Il ajoute la dimension diachronique des identités au travail qui évolue au cours du parcours de vie d'un individu dans le cadre de transactions identitaires. Et, nous considérons les deux types supplémentaires d'identité professionnelle définis par la suite par Francfort et al. (1995) :

- l'identité professionnelle de service public caractérisant les personnes attachées à rendre un service (social, commercial, pédagogique...) ;
- l'identité entrepreneuriale caractérisant les personnes qui s'impliquent dans l'organisation du collectif de travail.

Nous identifions, comme un des apports de la recherche, la mise en évidence d'un type d'identité professionnelle qui dépasse l'identité affinitaire et que nous désignons par l'identité-responsabilité, qui inclut la dimension d'autonomie du professionnel, incarnée par le personnel de direction, en tant que professionnel de l'éducation attaché au service public de l'éducation et de la formation, et impliqué dans un collectif de travail.

Les personnels de direction évoluent dans un environnement socio-éducatif en mutation animé par des tensions sociales et sociétales, à l'origine de références socio-éducatives et professionnelles nouvelles qui s'opposent à une lecture du monde acquise et sont constitutives d'une rupture d'intelligibilité de sens (Deltand & Kaddouri, 2014). Le soi professionnel et le soi personnel, dans une relation dialogique, sont mis à l'épreuve des situations d'instabilité. La rupture biographique, citée par Deltand et Kaddouri (2014), fait état d'un espace en transition (Dupuy, Leblanc, 2001) et est relevée comme vécue par les personnels de direction dans les propos recueillis. La transition renvoie à des mutations vécues par les individus au sein d'environnements eux-mêmes en changement (Dupuy, Leblanc, 2001). Les ruptures et réajustements engendrés par les mutations institutionnelles favorisent « l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.9) de la part des personnels de direction.

L'activité du personnel de direction dépasse le cadre de l'administration d'un établissement scolaire dans une prospective d'amélioration de l'efficacité globale du système éducatif ; des tensions naissent entre ses nouveaux rôles managériaux et ses missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006). Le personnel de direction vit et conscientise des tensions, renforcées par des situations de crises, à l'origine de souffrance, d'épuisement physique et psychique exprimés par ces acteurs. Les transformations au plan identitaire, induites par les tensions vécues dans les périodes de transition professionnelle, engagent un processus de déconstruction (Perez-Roux, 2011) qui est exprimé par les acteurs dans les propos recueillis. Les indices de souffrance au travail, de perte d'autonomie exprimée sont symptomatiques d'une non adhésion au prescrit institutionnel. Nous caractérisons ici un ressenti de dépossession qui correspondent à un mouvement de déprofessionnalisation au sens d'Aballéa (2013).

Le contexte de transition entraîne un phénomène de déconstruction-recomposition, qui révèle des stratégies d'adaptation (Tapia, 2001), notamment dans les domaines cognitifs concernant le personnel de direction et structurels concernant l'organisation. Nous relevons des stratégies identitaires (Taboada-Léonetti, 1990), qui proviennent de remaniements identitaires du rapport entre le personnel de direction et l'environnement socio-éducatif, et des stratégies d'adaptation visant à la gestion des phénomènes de rupture et de reconstruction (Balleux, 2006 ; Perez-Roux, 2011) qui sont mises en œuvre par le personnel de direction.

Nous relevons une évolution de l'identité au travail du personnel de direction insatisfait, en référence à Sainsaulieu (1985) ; un passage, vers une identité de retrait (Sainsaulieu, 1985)

expression d'un mouvement dans la forme et les visées d'engagement du personnel de direction.

Le mouvement de déprofessionnalisation s'accompagne d'un mouvement de désinstitutionnalisation de la fonction de personnel de direction. Les acteurs expriment une résistance aux évolutions managériales en cours dans l'institution et s'inscrivent dans un mouvement identitaire d'autonomisation de leur action.

Aballéa (2013) décrit les deux phénomènes conséquences d'une rupture entre les objectifs de l'institution et du groupe professionnel ; nous précisons les phénomènes de déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation, dans le contexte socioéducatif, comme conséquence d'une rupture entre le projet de l'institution pour les acteurs de l'encadrement et le positionnement des personnels de direction par rapport aux orientations managériales de l'institution.

Tandis que le choix d'orientation institutionnelle engendre un phénomène de dépossession, le personnel de direction engage son activité dans un projet de soi pour soi au service de développement du projet d'autrui. Nous posons la phase de désinstitutionnalisation comme stratégie identitaire de dépassement des tensions par la reconstruction de l'identité du personnel de direction. Au regard de ces éléments d'analyse, la situation de pilotage pédagogique et éducatif est définie en tant qu'espace de socialisation au sein duquel le personnel de direction construit en situation, dans sa dimension auto-, ses propres stratégies identitaires.

Le concept de dynamiques identitaires éclaire l'identité professionnelle du personnel de direction en tant que processus de construction, déconstruction, reconstruction.

Par la mise en œuvre de stratégies identitaires, le personnel de direction emprunte des voies de dépassement de tensions intersubjectives qui apparaissent entre deux subjectivités (Kaddouri, 2005, p.40), deux intentionnalités, celle de l'institution et celle des personnels d'encadrement, pour se rencontrer dans la situation de pilotage pédagogique et éducatif par les interactions sociales des acteurs en établissements scolaires.

Kaddouri (1999, 2006) aborde la question de la construction identitaire dans le contexte de formation et pose les dynamiques identitaires comme une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes (Kaddouri, 2019). Nous situons les dynamiques identitaires du personnel de direction dans la typologie de Kaddouri (1999, 2006) : les dynamiques de gestation identitaire (Kaddouri, 2006). Le personnel de direction est concerné par des

remaniements et de recompositions des différentes dimensions de son identité qui s'expriment dans un espace socio-éducatif en transition. Les tensions identitaires étudiées sont à l'origine d'une reconfiguration identitaire du personnel de direction qui donne à voir un projet de reconstruction de soi par le choix de recours à différents types de formation.

La formation apparaît comme une composante des stratégies identitaires en réponse aux écarts entre les différentes facettes de l'identité du personnel de direction ; l'offre identitaire inhérente à la formation constitue un motif d'engagement en formation (Kaddouri, 2019) qui caractérise les stratégies identitaires du personnel de direction par la mobilisation de ressources formatives. Dans un contexte de décalage entre le projet identitaire du personnel de direction pour lui-même et celui attendu pour et par l'institution, la formation apparaît comme une offre sociale de réalisation individuelle et professionnelle (Kaddouri, 2006) dans laquelle le personnel de direction va s'engager dans une visée de réduction de l'écart entre son identité actuelle et son identité future. Le mouvement repéré dans l'engagement du personnel de direction prend la dimension d'un choix conscientisé d'orientation de son engagement entre une forme de désengagement du prescrit institutionnel et un engagement en formation.

Nous nous appuyons sur les travaux de Perez-Roux (2011) afin de compléter notre analyse. Le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une triple transaction biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011) : la transaction biographique est caractérisée par des tensions entre continuité et changement inscrit dans le temps professionnel, laquelle demande une adaptation de la part du sujet concerné, au cours de la transaction relationnelle, le sujet élabore une image de lui-même en relation avec l'image de soi attribuée par autrui (ce rapport est impliqué dans la construction de l'identité professionnelle) et la transaction intégrative, inscrite dans une approche psychosociale, vise à comprendre les remaniements identitaires par la combinaison de la cohérence de l'individu (système de valeurs) et la diversité des registres de pensée et d'action. Dans le contexte de notre étude, nous mobilisons le concept de la transaction intégrative dans laquelle s'inscrivent les dynamiques identitaires des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif. Considérant les mouvements identitaires des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, entre déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation, nous situons la dynamique de transaction identitaire du personnel de direction en situation de transition professionnelle au sein d'une modélisation que nous présentons figure 21 :

Les éléments liés aux aspects de dynamiques identitaires, énoncés dans le contexte de mutation institutionnelle, sont autant d'éléments qui viennent corroborer l'hypothèse selon laquelle le pilotage pédagogique et éducatif, exercé en situation de tensions, favorise les dynamiques identitaires des personnels de direction.

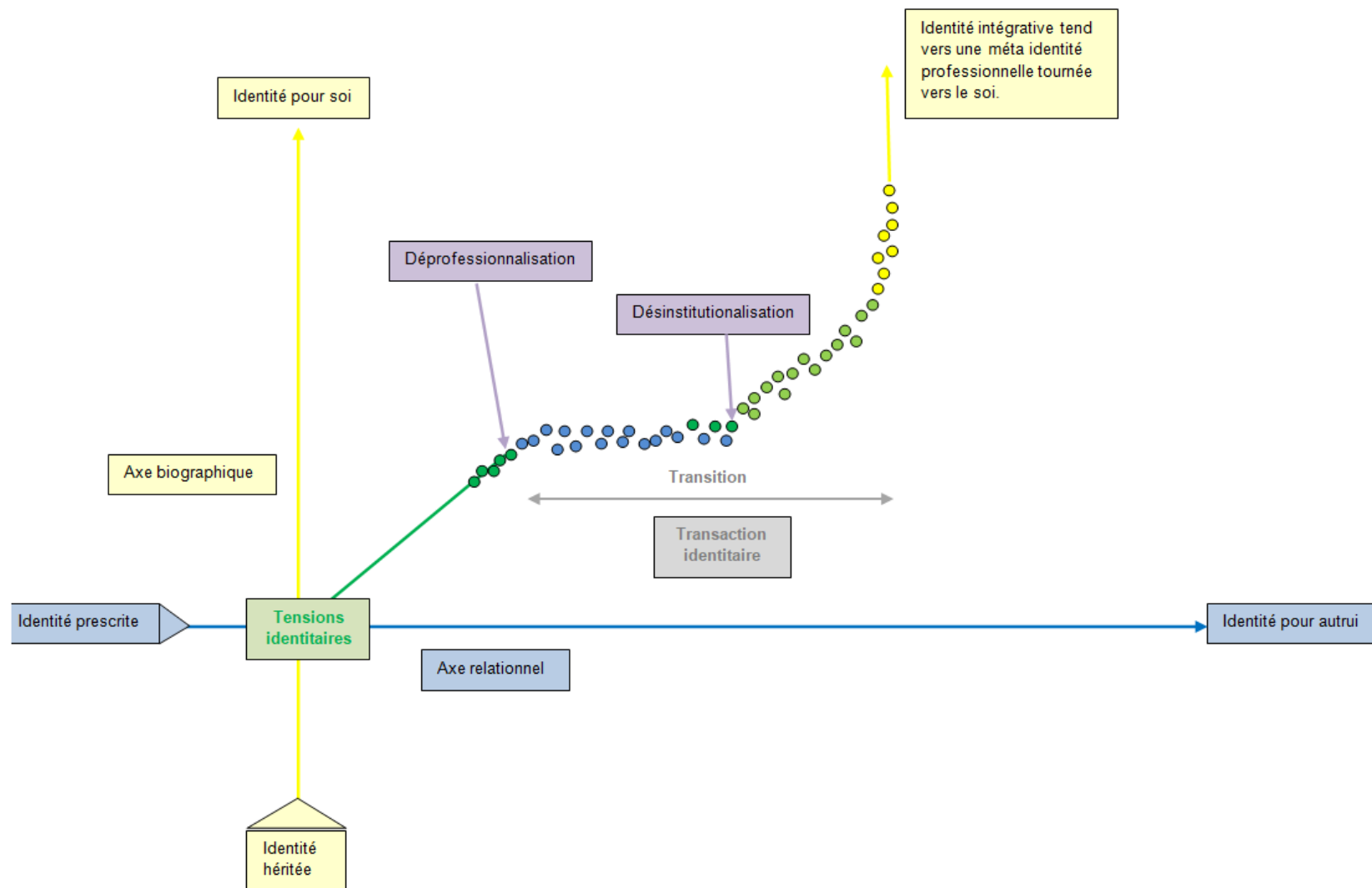


Figure 21 : Dynamique de transaction identitaire du personnel de direction en situation de transition professionnelle.

3.2. Le pilotage pédagogique et éducatif, une situation d'apprentissage

Nous avons mobilisé les apports de Kaddouri (2006) dans une perspective d'interrogation du recours à la formation des personnels de direction comme constitutif de leurs stratégies identitaires. La formation en tant qu'offre identitaire constitue un motif d'engagement (Kaddouri, 2019) ; l'engagement en formation (Bourgeois, 1996, 1998 ; Carré, 1999) prend tout son sens et est mis en œuvre (Barbier & Galatanu, 2000) par le personnel de direction qui l'intègre au titre de stratégies identitaires. Les tensions identitaires vécues par le personnel de direction sont un facteur à l'origine d'un questionnement de ses pratiques ; l'espace de questionnement qui relève de l'aspect *auto-* de la construction de son identité professionnelle.

Les personnels de direction s'inscrivent dans une logique formative. Ils mobilisent des ressources dans une visée d'observation, de réflexion et d'appui à la problématisation des situations rencontrées en établissement scolaire. Deux types de ressources sont mobilisées : des ressources internes, notamment leurs expériences antérieures ; des ressources externes de types savoirs théoriques, les cadres de référence acquis théoriques et organisationnels (savoirs théoriques, savoirs issus de l'expérience acquise) sont mobilisés et combinés dans une démarche de professionnalisation.

Il est utile de situer cette démarche de problématisation dans ses visées, dimensions et composantes :

- trois visées à la démarche de problématisation sont relevées : l'analyse de la situation, la co-analyse de la situation avec les acteurs, l'appropriation de la démarche et du processus d'analyse par les acteurs ;
- la démarche de problématisation est engagée sur deux niveaux d'analyse, individuel, pour et par le personnel de direction lui-même, et collectif avec et pour les acteurs éducatifs impliqués ;
- deux orientations de réflexion sont relevées : une réflexion vers l'intérieur, sur la pratique du personnel de direction et celle d'autrui dans un mouvement d'implication (Vacher, 2012) des personnels de direction qui voient, vivent et analysent la situation de l'intérieur ; une réflexion tournée vers l'extérieur (Beauchamp, 2012) sur le sens lié à l'action de pilotage dans un mouvement d'explication (Vacher, 2012), associé à une dynamique de réflexion et méta-réflexion par la prise en considération de l'environnement social et sociétal et les prises de décision sur ce dernier. L'analyse

porte sur l'environnement socio professionnel, ses caractéristiques et besoins sociaux locaux et sociétaux, et les pratiques des acteurs en établissement incluant la propre pratique du personnel de direction.

L'analyse du verbatim révèle une dynamique réflexive du personnel de direction, lequel opère une méta-réflexion considérant ses pratiques, les pratiques des équipes pédagogiques et éducatives, les prises de décision et les évolutions induites. L'action du personnel de direction est mise en lien avec les caractéristiques de l'environnement social de l'établissement dans lequel il exerce ; un lien situation-activité s'opère.

Le personnel de direction pose la situation de pilotage pédagogique et éducatif en extériorité en tant qu'objet de son agir professionnelle. Il engage un mouvement de réflexion par lui-même, par et pour autrui visant la prise en considération de la complexité des environnements et la formulation d'orientation en matière de choix de pilotage en situation de management éducatif. Les réflexions professionnelles relèvent des dimensions réflexive et interactive (Tardif & Lessard, 2000) du personnel de direction. La réflexivité du personnel de direction porte d'une part, sur l'action (Schön, 1983), individuelle et collective, sur sa pratique et sur la pratique professionnelle vécue et partagée avec les acteurs pédagogiques et éducatifs de l'établissement ; d'autre part, le personnel de direction met en oeuvre une réflexivité en action (Schön, 1983). La situation de pilotage pédagogique et éducatif apparaît comme le produit de l'interaction entre le personnel de direction et son environnement professionnel dans sa dimension socio-éducative.

Le pilotage pédagogique et éducatif génère des catégories de situations qui favorisent une forme de médiation par l'analyse de l'activité en référence à savoirs et cadres de référence sélectionnés et importés en cohérence. Les situations de pilotage apparaissent comme des espaces de médiation qui favorisent une dynamique réflexive (Schön, 1983), par des processus d'analyse de situations. La dynamique réflexive s'opère au sein de situations de médiations professionnelles nourries par des analyses d'apports délibérés, ressources acquises (savoirs théoriques, savoirs issus de l'expérience) et de l'analyse de ressources externes au sein desquelles le personnel de direction élabore ses significations (en référence à Clénet & Poisson, 2005)

Le savoir analysé des personnels de direction, ainsi développé à travers l'analyse réflexive et partagée des pratiques professionnelles, accompagne la transformation du travail, son organisation et les activités (en référence à Beillerot, 2003). Cette démarche d'analyse apparaît

professionnalisante dans la mesure où elle construit une pratique professionnelle réfléchie, condition d'une dynamique développementale et de formation.

La combinaison d'une recherche de réponses aux problématiques rencontrées, et au besoin d'adaptation aux situations afférentes, s'inscrit dans un processus d'apprentissage (Balleux, 2000) dans une mise en perspective de construction d'un soi professionnel. Nous éclairons les phénomènes inhérents au processus d'apprentissage en situation de pilotage pédagogique et éducatif.

La formulation et le renouvellement du questionnement et des hypothèses en situation de pilotage pédagogique et éducatif positionne le personnel de direction dans un processus d'apprentissage continu au sens de Kolb (1984). En référence à la combinaison et au processus de transformation produit, décrit par Kolb (1984), l'expérience de pilotage pédagogique et éducatif conduit le personnel de direction à l'observation et à la réflexion, ce qui lui permet d'élaborer des concepts abstraits puis de vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification génère un nouveau processus identique à l'origine du processus d'apprentissage en situation de pilotage.

La mobilisation de ressources nouvelles, issues d'apports formatifs et du processus de réflexion, adossée au renouvellement et à la transformation du questionnement, et des hypothèses induites, participent d'un apprentissage en double boucle au sens d'Argyris (1977).

Considérant ces éléments, nous formalisons le cycle d'apprentissage du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif figure 22 :

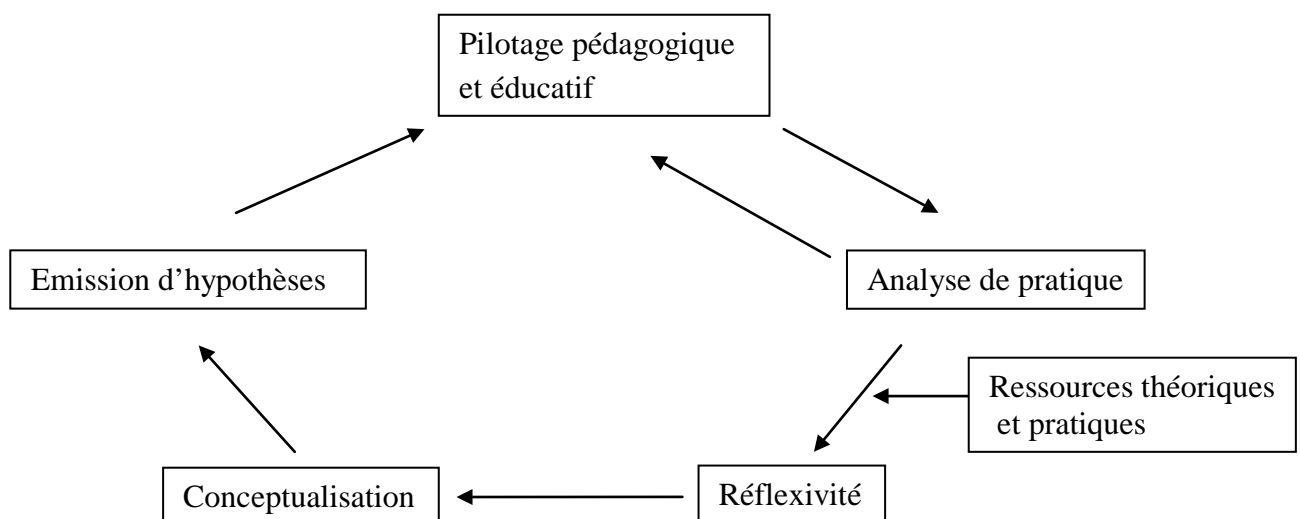


Figure 22 : Formalisation du cycle d'apprentissage du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique intégrant le cycle d'apprentissage de Kolb (1984), et l'apprentissage en double boucle d'Argyris (1977).

Nous situons l'espace d'apprentissage entre les phases de déprofessionnalisation et de désinstitutionnalisation au cœur du processus de transaction identitaire du personnel de direction.

La recherche donne à voir une lecture étayée, argumentée et renouvelée des positionnements vécus des personnels de direction en établissement, éclairant les transformations à l'origine de savoirs produits (Barbier, 1996) au cours du processus d'apprentissage. Le personnel de direction construit, in fine, les objets de sa connaissance dans l'expérience par l'analyse de, dans et par sa pratique. Considérant la connaissance opératoire, permettant au sujet de s'adapter à son environnement (Piaget), nous analysons le process de méta-réflexion en situation de pilotage pédagogique et éducatif comme le produit de la conceptualisation dans l'action du personnel de direction. Le personnel de direction construit d'une part de nouvelles représentations, et d'autre part, de nouvelles capacités. Mobilisant un savoir outillé (par la formation) d'analyse de son activité, le personnel de direction développe un savoir-analyser, une réflexivité comme finalité de la démarche d'analyse de la pratique professionnelle (Altet, 2000).

L'expérience en situation réelle de travail participe au processus de transformation opéré par le professionnel en démarche de réflexivité. Dans une recherche d'adaptation de ses pratiques, le personnel de direction se construit, se re-construit ; une évolution permanente s'opère dans, par et pour la pratique de pilotage pédagogique et éducatif. L'activité en situation est à la fois productive et constructive (Samurçay & Rabardel, 2004) : pour ces auteurs, le sujet ne se contente pas d'une activité de production qui vise des transformations des objets du monde extérieur ; la transformation du sujet lui-même constitue le versant constructif. Les interactions et les rétroactions, inhérentes au processus de réflexivité, confèrent au personnel de direction une lecture complexe du réel en l'établissement scolaire et plus largement relatif à l'institution Ecole. Le personnel de direction, par son action, agit sur l'établissement en tant qu'organisation : références, visées, pratiques. La conceptualisation dans l'action permet une adaptation à la réalité de la situation socio-éducative en établissements scolaires.

Mobilisant la didactique professionnelle comme choix d'orientation de la recherche, nous considérons à présent les liens situation-activité-apprentissage (Pastré, 2007). Au sein du cadre théorique articulé par la didactique professionnelle, la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990) et la psychologie ergonomique (Leplat, 1997), nous mobilisons le champ conceptuel de la dimension cognitive de l'activité dans une visée d'intelligibilité de l'apport du travail dans le développement cognitif du personnel de direction.

Le schème de pilotage pédagogique et éducatif, en tant qu'entité cognitive, génère l'activité comportementale et l'activité cognitive sous-jacente de personnels de direction ; ce schème coordonne les activités comportementales et cognitives de personnels de direction et assure leur agencement cohérent.

Composantes du schème en référence à Vergnaud (1990)	Composantes du schème en relation avec les actions de pilotage pédagogique et éducatif, les vécus retranscrits
<p>La composante intentionnelle du schème</p>	<p>La composante intentionnelle comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la compréhension du but ; cette composante peut concerner une perspective développementale et les actions qui visent les réussites individuelles (élèves, professionnels) et collectives (à l'échelle de l'établissement, du territoire, de la société) ; - la redéfinition éventuelle du but ; cette composante peut concerner des situations de pilotage pédagogique et éducatif qui requièrent, au regard du contexte de l'établissement, une représentation des procédures d'actions mobilisées et des buts qu'elles permettent d'atteindre ; - la planification de l'action de pilotage pédagogique et éducatif par la décomposition du but en une suite de sous-butts d'actions cohérentes entre elles (exemple : mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé des élèves au regard de leur choix d'orientation afin de mettre en cohérence les niveaux de connaissances, compétences et culture à atteindre avec les attendus définis par leur choix d'orientation) ; - la détermination des résultats intermédiaires en matière d'objectifs à atteindre dans le cadre d'actions relatives au pilotage pédagogique et éducatif définies au projet d'établissement, déclinaison locale du projet académique et des politiques éducatives nationales (indicateurs de résultats inscrits aux projets d'établissement/d'académie/aux objectifs nationaux fixés) ; - la détermination des caractéristiques de l'état final auquel doit aboutir l'activité de pilotage pédagogique et éducatif : les réussites individuelles (exemple : validation en conseil de classe des projets d'orientation des élèves)

	<p>et collectives (exemples : augmentation du taux de réussite aux examens ; augmentation du taux de passage en première générale et diminution du taux de demande de redoublement par les parents en seconde générale).</p>
<p>La composante procédurale du schème</p>	<p>La composante procédurale du schème comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les procédures ou règles d'action qui génèrent les actions visant à guider le passage du prescrit institutionnel initial, adossé aux besoins diagnostiqués en établissement, aux réponses pédagogiques et éducatives à apporter dans la perspective de construction et de réussite des parcours d'élèves en tant qu'état final recherché. Dans les situations de pilotage pédagogique et éducatif, le personnel de direction engage une démarche de réflexion, par la recherche de ressources internes et externes, la mise à disposition de ces ressources, questionne sa pratique, pour élaborer une réponse collective ; - les procédures de prise d'information par lesquelles les personnels de direction déterminent les ressources existantes et sélectionnent les informations ; - les procédures de contrôle de l'action de pilotage pédagogique et éducatif mises en œuvre dans le cadre du projet d'établissement au regard des indicateurs d'évaluation afférents.
<p>La composante conceptuelle du schème</p>	<p>Relativement à la composante conceptuelle du schème, les personnels de direction identifient les caractéristiques des situations en considérant les caractéristiques socio-économiques de l'environnement dans lequel est inscrit l'établissement (publics accueillis ; nombre d'élèves ; ressources humaines, financières et matérielles pour la mise en œuvre des dispositifs éducatifs) afin de mettre en œuvre une action efficace.</p> <p>La composante conceptuelle du schème implique les concepts-en-acte (propositions tenues pour vrai par le sujet dans l'activité) et les théorèmes-en-acte (théories pratiques, des représentations de la façon dont se combinent les différentes catégories opératoires) qui guident l'action du personnel de direction. Ainsi, le concept de méta-réflexion, par et sur la pratique, est un guide pour l'action et constitue l'instrument de conceptualisation des situations d'accompagnement aux pratiques pédagogiques et éducatives des acteurs de l'établissement. Les personnels de direction mettent notamment en œuvre une démarche d'audit par l'élaboration, la sélection des ressources formatives</p>

	visant à l'adaptation de la pratique de pilotage.
La composante adaptative du schème	<p>La composante adaptative correspond à la partie dynamique du schème de pilotage pédagogique et éducatif et non une liste arrêtée de compétences (non opérationnelles en cas de caractéristiques de situations nouvelles) ; elle agit sur ses trois autres composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la composante intentionnelle du schème par la re-définition du but et de sous-buts ; - la composante procédurale du schème par l'ajustement des procédures d'action, de prise d'information et de contrôle ; - la composante conceptuelle du schème par le repérage des nouvelles caractéristiques importantes à considérer. <p>Ainsi, Les personnels de direction orientent des choix de contenus de formation, la sélection de ressources (externes, internes) appuis à la réflexion et méta-réflexion, dans une perspective d'adaptation de l'action à réaliser dans l'activité de pilotage au regard du contexte de l'établissement.</p>

Tableau 5 : Composantes du schème en relation avec les actions de pilotage pédagogique et éducatif au regard des composantes du schème de Vergnaud (1990).

Au regard de ces apports, nous proposons une modélisation de l'agir du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif (Figure 23) considérant la caractérisation des éléments travaillés relatifs au schème opératoire :

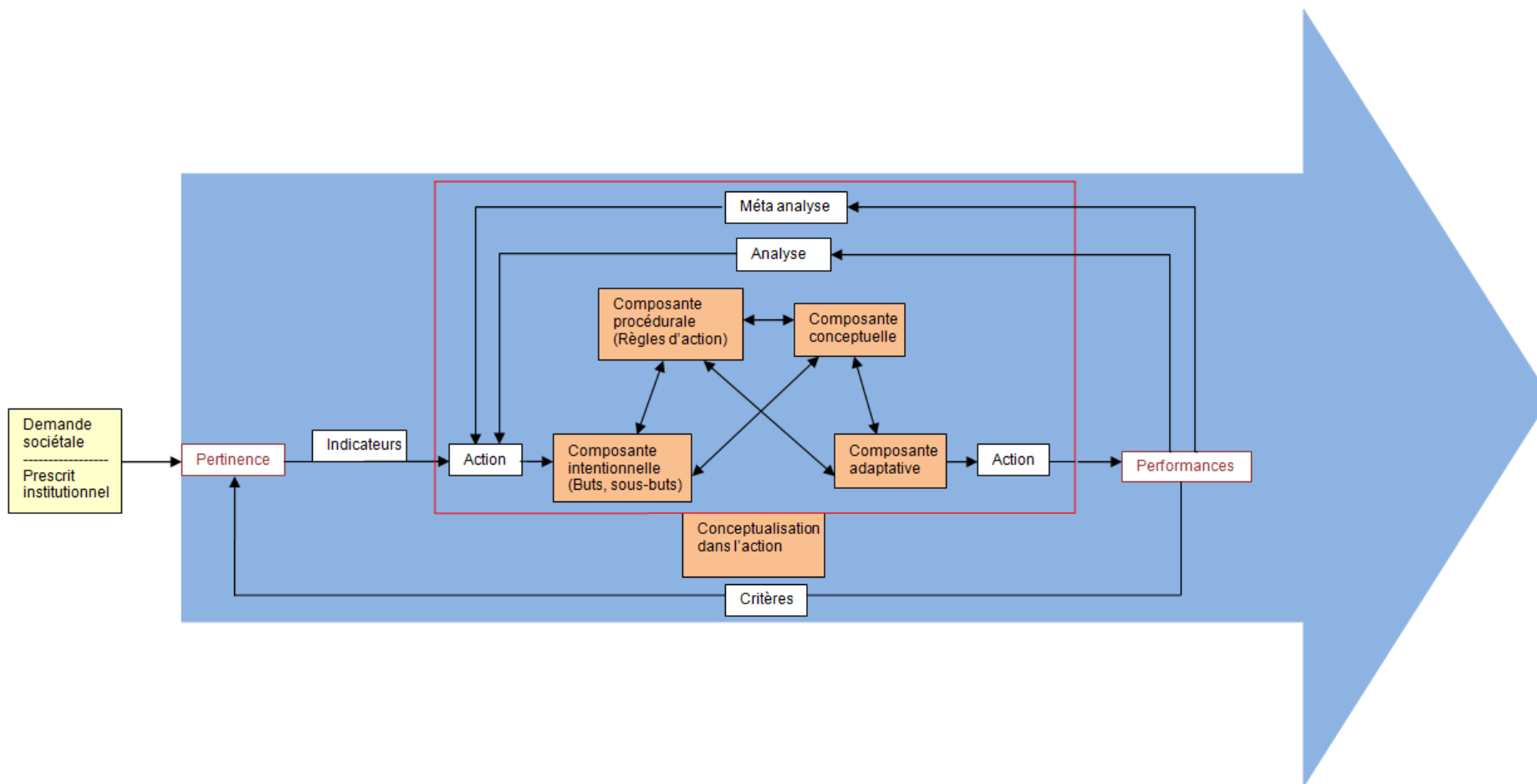


Figure 23 : Situations de pilotage pédagogique et éducatif, l’agir du personnel de direction.

Les temps de réflexions individuelles et collectives adossés à la mobilisation d'apports extérieurs (théoriques, réseaux d'acteurs) favorisent la confrontation des regards complémentaires qui impliquent des moments de métacognition qui sont caractéristiques des situations de formation (Clénet & Poisson, 2005) ; l'institution, par le prescrit des politiques pédagogiques et éducatives, favorise ce processus. L'espace du pilotage pédagogique et éducatif, ensemble système de situations de travail, est ainsi constitué en espace de formation dont l'étude permet de mettre en avant sa nature d'espace de formation et de comprendre sa relation aux processus de professionnalisation ; les apprentissages d'un soi professionnel spécifique d'un métier en mutations s'y opèrent, notamment par l'action de dynamiques réflexives et développementales.

L'étude de l'activité du personnel de direction selon l'angle de la didactique professionnelle valide l'hypothèse selon laquelle le pilotage pédagogique et éducatif est constitutif d'une situation d'apprentissage professionnel.

3.3. La situation de pilotage pédagogique et éducatif, qu'à leur initiative les personnels de direction en établissement public local d'enseignement investissent en tant qu'espace de professionnalisation et de développement

Le personnel de direction, en responsabilité, oriente les choix concertés et l'action de pilotage pédagogique et éducatif au sein de l'établissement scolaire par l'orientation, l'exécution et l'évaluation des dispositifs inscrits au projet d'établissement. Il s'agit pour le personnel de direction de mettre en œuvre, dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif, les politiques publiques visant la réussite de tous les élèves en considérant le public scolaire accueilli, l'identité de l'établissement et le contexte socio-environnemental. L'exercice professionnel en établissement scolaire, dans un contexte socio-éducatif en évolution, revêt une dimension complexe nécessitant une adaptabilité du personnel de direction par l'exercice de la compétence dont les dimensions (au sens de Bosman et al., 2000) permettent l'apport d'une réponse adaptée à un problème spécifique et inédit, la réalisation des objectifs fixés et la prise en compte de l'environnement.

Nous mobilisons le concept de compétence (Jonnaert, 2006, 2009, 2011 ; Le Boterf, 2006), laquelle compétence est sous-tendue par des schèmes (Vergnaud, 1991) ; et nous avons

caractérisé le schème opératoire émergent, constitutif du pilotage pédagogique et éducatif, qui rend compte de la compétence du personnel de direction en situation de travail.

La compétence effective (Jonnaert, 2009) du personnel de direction s'exprime dans l'action et se définit ancrée dans la situation de pilotage pédagogique et éducatif ; la compétence, savoir en usage (Malglaive, 1990) du personnel de direction, est opératoire dans la mesure où elle est ajustée à l'action d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives dans le cadre du choix et de la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques et éducatifs, expression de la politique de l'établissement et de ses différentes occurrences.

L'individu adapte ses connaissances aux exigences de la situation et aux caractéristiques qu'il décode de l'objet à apprendre (Jonnaert, 2009) ; le personnel de direction en activité réflexive construit ses propres connaissances en interaction avec autrui et en situation éducative.

Les compétences (Jonnaert, 2009) du personnel de direction sont envisagées dans une perspective socio-constructive et interactive. Considérant la trame conceptuelle de la compétence développée par Jonnaert (2011), nous mobilisons les différents cadres utiles à l'expression de la compétence afin de caractériser la compétence du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif : la compétence de pilotage, adossée à la compétence managériale en matière éducative, exercée en situation de pilotage pédagogique et éducatif par le personnel de direction, prend appui sur le vécu antérieur de l'individu étayée par des ressources internes et externes incorporées dans une démarche réflexive ; la compétence du personnel de direction s'inscrit dans une démarche de conduite de changement par la mise en œuvre des politiques éducatives nationales, prises pour cadre d'évaluation de la réponse aux attentes exprimées et aux besoins repérées des usagers et des critères relatifs au référentiel métier du personnel de direction.

Le mouvement identitaire du personnel de direction, que nous avons éclairé précédemment en contexte de prescription institutionnelle de dispositifs éducatifs et pédagogiques, est corrélé aux compétences nécessaires à leur mise en œuvre et participe d'un mouvement de professionnalisation de cet acteur. La compétence développée par le personnel de direction répond aux enjeux d'efficience et d'efficacité, en ce sens que le pilotage pédagogique participe au développement de compétences nécessaires dans un contexte de recherche d'efficacité des dispositifs pédagogiques et éducatifs. La mise en relation et l'organisation des connaissances réalisées par le personnel de direction, dans la perspective du traitement efficace d'une situation (Jonnaert, 2006), constituent une ressource de sa compétence en vue d'analyser et de gérer la situation de travail dans la perspective d'obtenir les résultats visés. Nous relevons les trois dimensions de la compétence (Le Boterf,

2006) dans la description faite de son activité par le personnel de direction : le pilotage est contextualisé, les pratiques sont verbalisées ; le personnel de direction combine des ressources internes et externes intériorisées pour agir de manière adaptée ; le personnel de direction réalise un retour réflexif sur ses pratiques et ses ressources. Le retour réflexif favorise une mise en concept (Le Boterf, 2006) du personnel de direction et permet le réinvestissement des schèmes dans d'autres contextes. La compétence (Le Boterf, 2017) du personnel de direction, liée au savoir-faire et au savoir agir en situations complexes contextualisées, apparaît dans un processus inscrit dans un modèle dynamique qui dépasse l'action prescrite. La compétence réflexive relevée caractérise un professionnel compétent en termes de prise de décision dans une situation éducative singulière reliée à une catégorie de situation connue en milieu éducatif scolaire, mais unique par la nature de la situation et les caractéristiques de l'environnement de l'établissement scolaire en termes d'objectif à atteindre.

Les résultats de la recherche donnent à voir une logique, située dans le travail, de développement des connaissances, des compétences et un processus d'amélioration des capacités (Hoyle, 1980) du personnel de direction. Considérant la capacité constitutive des compétences (Jonnaert, 2009), la recherche éclaire un processus d'amélioration des capacités qui caractérise un mouvement de professionnalisation du personnel de direction. Le développement personnel lié à l'amélioration des capacités (Hoyle, 1980) traduit le développement d'une professionnalité du personnel de direction tant au niveau individuel que collectif.

Nous mobilisons l'analyse des voies de professionnalisation selon Wittorski (2009) basée sur une transaction entre approche organisationnelle et approche des sujets qui articule l'espace *micro* (l'individu en situation) et l'espace *macro* (l'organisation par le dispositif proposé ses enjeux). La professionnalisation, au sens de Wittorki (2009), du personnel de direction relève d'une logique de l'action, de la réflexion et de l'action, de la traduction et de l'assimilation ; la professionnalisation des personnels de direction résulte d'une dynamique individuelle de réappropriation des savoirs par double processus d'apport délibéré de savoirs et de mise en réflexion individuelle et collective.

Le processus de professionnalisation des personnels de direction est lié à la construction de savoirs professionnels (théoriques, pratique, et visée éducatives) dans la situation professionnelle de pilotage pédagogique et éducatif en tant qu'espace de formation (Démazière et al., 2012).

En référence à la logique d'approche interactionniste, le personnel de direction interagit avec son environnement social, il est un individu actif qui construit son environnement à partir du sens qu'il donne aux éléments extérieurs, à son vécu. Le prescrit institutionnel ne prédéfinit pas l'orientation de pilotage pédagogique et éducatif, la situation de pilotage est définie par le personnel de direction à partir de la mise en œuvre interprétée du prescrit dans une définition renouvelée de la situation analysée. Une transformation du réel (Malglaive, 2005) est opérée par la méta-analyse liée à l'action de pilotage. Le personnel de direction opère une conscientisation de l'activité à partir de la sélection des dimensions objectives qui sont redéfinies à partir des ressources théoriques nouvellement mobilisées. Engagé dans un rapport social, le personnel de direction, d'une part, objective la réalité, il devient producteur de cette réalité et de la connaissance, et d'autre part, est lui-même transformé par son processus cognitif ; ce qui induit un processus d'objectivation au sens de Lenoir (1996).

L'analyse de l'activité vise à donner à voir le(s) processus à l'œuvre dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif et les transformations potentielles afférentes s'agissant du personnel de direction et de son environnement. L'analyse de l'activité (Beillerot, 2003) du personnel de direction nous a permis de comprendre l'organisation de l'activité et les processus qui ont cours. En référence à l'approche de l'activité selon Barbier (2019), l'activité du personnel de direction contribue toute à la fois à sa perception, à la transformation de son environnement mental et social, du monde éducatif et à la transformation du personnel de direction lui-même lequel induit une transformation de l'environnement éducatif.

Le personnel de direction donne à voir la capacité de poser en extériorité le réel vécu dans le cadre de la pratique de pilotage pédagogique et éducatif et de le poser en tant qu'objet de cognition sur lequel sont réalisées des opérations de manipulation mentales. Nous avons établi un lien entre le travail et la pratique comme espace de transformation de la réalité. L'espace de pilotage pédagogique et éducatif apparaît comme un espace de transformation à la fois du personnel de direction et de la réalité qu'il pose en extériorité en tant qu'objet d'investigation de son agir professionnel.

Les résultats de la présente recherche donnent à voir les transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées dans les situations professionnelles (Barbier et al., 1994) de pilotage pédagogique et éducatif. Les ruptures et réajustements engendrés par les mutations institutionnelles favorisent « l'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 9) de la part des personnels de direction.

Nous avons éclairé le développement professionnel en tant que processus de transformation du personnel de direction dans son activité au-delà du prescrit institutionnel. Nous nous appuyons sur les travaux de Wittorski (2009) qui articulent les dimensions professionnalisation et développement professionnel, caractérisant l'identité agie et vécue de l'individu. En référence à Barbier et al. (1994), qui caractérisent le concept de développement professionnel, et à l'analyse des résultats de la présente recherche, le développement professionnel du personnel de direction relève de transformations individuelles et collectives des compétences du groupe professionnel des personnels de direction et de composantes identitaires mobilisées dans la situation professionnelle de pilotage pédagogique et éducatif. Deux dimensions apparaissent : le développement professionnel de l'individu ; les situations professionnalisantes qui concourent à ce développement. La situation de pilotage pédagogique et éducatif comme situation professionnalisante concourt au développement professionnel du personnel de direction.

Les éléments énoncés ci-avant concourent à la validation de l'hypothèse selon laquelle :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est professionnalisante et concourt au développement professionnel du personnel de direction.

Dans le mouvement qui tend à rapprocher les espaces de travail et de formation nous avons exploré le pilotage pédagogique et éducatif, en établissement scolaire du second degré, inscrit dans les missions des personnels de direction, en tant qu'espace de professionnalisation. Nous considérons, comme référence centrale de notre étude, les apports de Wittorski (2007) relatifs à la professionnalisation. Nous relevons les trois sens inhérents à la professionnalisation (Wittorski, 2007), fonction des enjeux ciblés par les acteurs et les espaces sociaux concernés : la professionnalisation-profession à l'initiative des groupes sociaux ; la professionnalisation-efficacité du travail à l'initiative de l'organisation ; la professionnalisation-formation, à l'initiative de l'espace de la formation visant la formation dans un objectif d'accompagnement aux changements organisationnels.

Et, nous repérons, comme un apport de la recherche, un quatrième sens inhérent à la professionnalisation, la professionnalisation-développement en milieu socio-éducatif, à l'initiative de l'individu professionnel ; les acteurs de l'éducation sont concernés par un mouvement de re-professionnalisation associé à un mouvement de dynamiques identitaires.

L'approche complexe des situations, mise en œuvre par les personnels de direction, en situation de tensions identitaires, par le recours à des ressources externes et la mise en œuvre d'une démarche réflexive et formative, s'inscrit dans une prospective de reliance. Le processus de médiation à l'œuvre dans le cadre des situations de pilotage relie les acteurs sociaux entre eux selon un processus de reliance (Bolle De Bal, 2003, p.105).

La caractérisation de situations implexes (capacité à agir) (Gérard, 2011, p. 35) inhérentes au pilotage est marquée par la capacité du personnel de direction à problématiser la situation éducative, analyser la situation de pilotage, analyser sa pratique dans une démarche de réflexivité, explorer, appréhender des situations éducatives nouvelles. La professionnalisation des personnels de direction correspond à l'expression d'un processus de reliance en situation de tensions identitaires. La mise en œuvre d'une démarche de reliance par les personnels de direction à travers la transformation de la réalité et des contraintes liées (individuelles, collectives, organisationnelles et politique) induit un développement (Ardouin, 2018) de l'individu (dimension *micro*), du collectif (niveau *méso*), du territoire (dimension *macro*). L'institution (Bolle De Bal, 2003), participe du processus de médiation, par le pilotage pédagogique et éducatif dans une prospective de professionnalisation des acteurs et des organisations. L'approche clinique des situations de pilotage engage les personnels de direction dans le renouvellement des modèles théoriques (complexe) et des savoirs d'expérience corrélés à leur capacité à agir (l'implexe) ; complexe et implexe confèrent au personnel de direction sa qualité d'ingénium.

La prise en compte, par le personnel de direction, de l'environnement et des acteurs, dans un dialogue de « mouvements récursifs et projectifs » (Gérard, 2011, p. 33), s'inscrit dans une visée humaniste et socioprofessionnelle qui caractérise la posture, l'engagement constitutifs d'une professionnalité émergente du personnel de direction. La professionnalité (Aballéa, 1992) relève d'une expertise, d'un système de références, garant de l'efficacité et de la finalité sociale de l'activité professionnelle. Le système de références étayé par le processus de méta-réflexion, ancré dans des ressources formatives, contribue à l'émergence de savoirs renouvelés des personnels de direction et participe de l'évolution de sa professionnalité et de son groupe professionnel. La professionnalité (Bourdoncle, 2000) émergente du personnel de

direction renvoie aux savoirs et capacités nouvellement utilisés dans son exercice professionnel. La recherche donne à voir l'émergence d'une professionnalité dans un contexte de professionnalisation, par un apprentissage continu de savoirs nouveaux associés au processus de professionnalisation, et participant de la re-construction du groupe professionnel. La volonté de perfectionnement et de développement professionnel renvoie à une professionnalité émergente du professionnel à travers la restructuration du soi professionnel.

Au terme du présent travail, considérant les éléments recueillis et analysés dans le sens de la validation des hypothèses émises, nous pouvons apporter une réponse positive à la question de recherche selon laquelle :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est constitutive d'un espace de professionnalisation du personnel de direction en établissement public local d'enseignement.

Nous proposons, ci-après, une formalisation de la conceptualisation de la situation de pilotage pédagogique et éducatif en établissement public local d'enseignement :

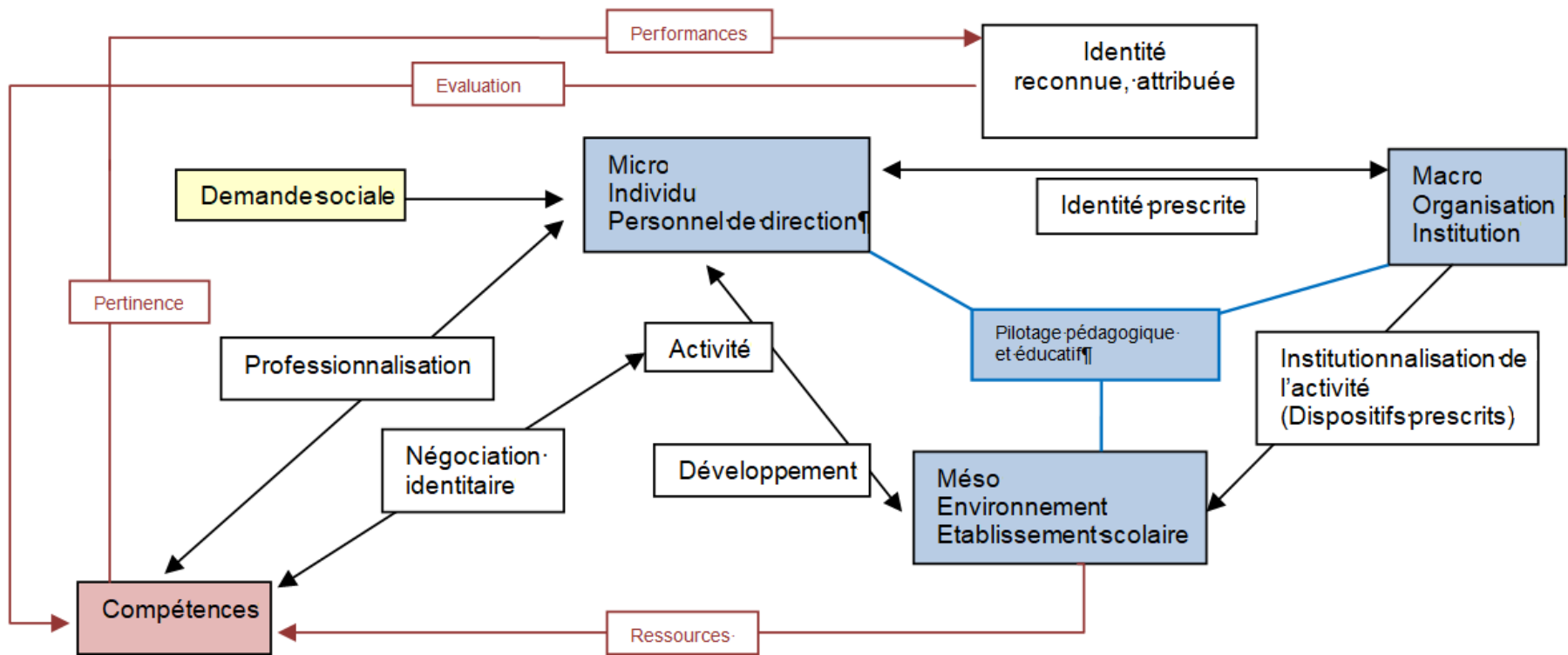


Figure 24 : Conceptualisation de la situation de pilotage pédagogique et éducatif.

3.4. Perspectives

Dans le contexte français actuel de mutation socio-éducative, l'accompagnement aux changements organisationnels correspond à une volonté institutionnelle tracée par la prescription de dispositifs (éducatifs) et la formation initiale et continuée des acteurs de l'éducation.

Les résultats de la recherche font sens avec ces composantes énoncées (co-, auto-, éco-) de la construction de l'identité professionnelle du personnel de direction ; composantes évoquées d'une part, par la théorie tri-polaire de l'auto-formation et ses dimensions co-, auto- et éco (Pineau, 1989), et d'autre part, par le constructionnisme (Gergen, 2001) selon lequel la réalité et le sens sont co- et auto- construit dans l'expérience. C'est au sein des instances de pilotage pédagogique et éducatif, comme espace de socialisation, que le personnel de direction construit, en situation professionnelle (dimension environnementale), de manière auto- (dimension individuelle) et avec- et par autrui (dimension collective), ses propres stratégies identitaires.

Au cours de la recherche, nous avons distingué plusieurs dimensions liées à la professionnalisation : l'individu, son groupe professionnel, l'activité professionnalisée/ professionnalisante, les savoirs sources/produits, le processus et l'(les)espace(s) de construction.

L'étude de la professionnalisation des personnels de direction, à partir de l'étude de l'activité, a permis de donner à voir :

- la dimension sociale du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif dans un contexte organisationnel ;
- la professionnalisation en tant que processus ;
- la définition de l'espace de professionnalisation comme espace de construction, développement de compétences et connaissances, et de développement de l'identité du professionnel.

Le présent travail ouvre de nouveaux chemins de recherche.

Dans le prolongement direct du travail la recherche, nous pouvons envisager : d'une part, de soumettre à la lecture le travail et les résultats de la recherche aux personnels de direction interrogés dans une visée de requestionnement et d'affinage des résultats de la recherche ; et

d'autre part, d'interroger, dans le cadre d'un renouvellement du présent protocole de recherche, un nouveau panel de personnels d'encadrement interrogés tels que les personnels de direction d'unités pédagogiques régionales des services pénitentiaires U.P.R. ou les Inspecteurs d'académies-Inspecteurs pédagogiques régionaux IA-IPR établissement et vie scolaire.

Nous envisageons des perspectives de prolongements pour de nouvelles recherches :

- une étude de la stratégie de rhétorique du groupe professionnel des personnels de direction en re-construction ;
- repenser et lier les espaces de travail et de formation dans une visée de professionnalisation des personnels de direction.

Les dimensions environnementale, individuelle et collective façonnent l'identité du professionnel et sont constitutives d'une « dynamique évolutive » (Ardouin, 2003) des personnels de direction et corrélativement du groupe professionnel ainsi constitué. La dynamique de professionnalisation du personnel de direction, inscrit dans un mouvement de socialisation professionnelle, participe de la définition d'un groupe professionnel en évolution, et de la définition d'une professionnalité émergente à partir de compétences nouvelles. La recherche éclaire le développement professionnel du personnel de direction par la transformation individuelle et collective des compétences du groupe professionnel de ces acteurs. Le système de références étayé par le process de méta-réflexion, issu des ressources formatives, contribue à l'émergence de savoirs renouvelés des personnels de direction et participe de l'évolution de sa professionnalité et de son groupe.

La professionnalité émergente du personnel de direction renvoie aux savoirs et capacités nouvellement utilisés dans l'exercice d'un groupe professionnel re-construit dans un mouvement de re-professionnalisation éclairé par la recherche menée.

La professionnalisation de l'organisation éducative corrélée à la dynamique de professionnalisation de l'individu et de son groupe professionnel relève d'une logique de formalisation de connaissances et de process d'actions en savoirs. La formalisation des connaissances, compétences et processus afférents au pilotage pédagogique s'inscrit dans une perspective d'étayage du référentiel métier du personnel de direction qui dépasse la compétence d'analyse pour tendre vers la compétence de méta-analyse ancrée dans un process d'autoformation conférant à ces professionnels autonomie et responsabilité. La professionnalisation constitue un point de convergence (Dadoy, 1986) entre le personnel de direction, son groupe professionnel et l'institution éducative dans une logique de conduite de

changement située dans un contexte de changement dans les contenus du travail et dans son organisation. La professionnalisation comme processus d'élévation collective du statut social (du personnel de direction et des acteurs sur lesquels et avec lesquels il déploie le processus de pilotage), par une étude de la stratégie de rhétorique du groupe professionnel des personnels de direction en re-construction, apparaît comme un objet d'étude à investir.

L'ancrage de la recherche dans la didactique professionnelle, comme angle de vue, a éclairé le processus de conceptualisation dans l'action du personnel de direction. L'ouverture d'un angle de vue formatif permet d'envisager le pilotage pédagogique comme un espace d'apprentissage professionnel. Les résultats de la recherche légitiment des ouvertures pour repenser et lier les espaces de travail et de formation dans une visée de professionnalisation des personnels de direction.

Les transformations internes de l'institution positionnent les acteurs de l'éducation dans un modèle de professionnalisation qu'ils co-construisent et dans lequel l'espace de travail est repensé comme un espace d'accompagnement intra-professionnel, en adéquation et en réponse aux nouveaux enjeux socio-éducatifs corrélés aux mutations à l'œuvre dans la société, qui intègrent, au niveau *macro* l'évolution sociétale, au niveau *méso* le développement de l'organisation et au niveau *micro* le développement de l'individu, les acteurs de l'éducation pourraient être guidés à repenser leur espace de travail comme un espace d'accompagnement intra-professionnel.

L'évolution de la professionnalité des acteurs demande un apprentissage constant de connaissances et compétences nouvelles dans un contexte de re-professionnalisation continu. Le développement d'une professionnalité émergente dans la fonction de personnel de direction, dans une société en continuelle mutation (Jorro et al., 2017), garantissant l'efficience, l'efficacité et la finalité sociale du pilotage pédagogique et éducatif, est projeté dans un processus d'apprentissage professionnel accompagné (Jorro, 2009).

Nous envisageons la formation au cœur de l'activité des acteurs éducatifs par « des formes renouvelées des cadres de l'intervention en formation » (Clénet, 2007, p. 1). Et nous projetons « un dispositif d'accompagnement professionnel » (Jorro et al., 2017), à visée professionnalisante, comme objet d'étude dans le cadre d'une recherche action. « La recherche action (Mucchielli, 2009), en tant que recherche appliquée à l'action du sujet [...] à partir de l'action de celui-ci » (p. 216), est projetée dans une démarche associant le personnel de direction placé au cœur d'une recherche pour, dans et de l'action de pilotage pédagogique et éducatif.

La mobilisation de ressources formatives par le personnel de direction s'inscrit dans une démarche « d'apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de reprofessionnalisation permanente [...] une tension existe entre son utilisation par les salariés (et leurs représentants), dans une logique de reconnaissance sociale de leurs compétences et dans le discours managérial qui oscille entre une logique uniquement productive et la prise en compte concomitante de l'évolution professionnelle du personnel, de la reconnaissance de ses capacités » (Courtois et al., 1996).

Le dispositif de formation, comme objet de recherche, est envisagé dans le sens d'un lien favorisé entre les dynamiques identitaires et les rapports établis par les acteurs avec la formation en tant qu'offre sociale de réalisation individuelle et professionnelle (Kaddouri, 2006) dans une visée d'engagement et de responsabilisation des acteurs concernés.

Le rapport d'engagement (Kaddouri, 2006) du personnel de direction au sein du dispositif de formation est envisagé comme résultant d'une complémentarité entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui ; la transformation identitaire visée par l'acteur étant ainsi soutenue par l'institution en tant qu'autrui significatif.

Conclusion

Au terme du travail mené, nous opérons une synthèse des parties de la recherche, dans un objectif conclusif : la problématique ; les modèles conceptuels convoqués ; le bilan méthodologique ; l'élaboration de réponses aux hypothèses de recherche ; la mise à jour d'apports scientifiques singuliers permis par les croisements d'apports conceptuels mobilisés et leur confrontation à la question de recherche ; les perspectives possibles et envisagées.

Dans le contexte de mutations d'un système éducatif français en tension, la dynamique de professionnalisation des personnels de direction d'établissement public de second degré, est étudiée en situation de pilotage pédagogique et éducatif. Les récentes évolutions législatives en matière d'éducation et de formation en France, visant à répondre aux besoins et faits sociaux et sociétaux, créent de nouveaux contextes de travail et les personnels de direction s'en trouvent positionnés dans un temps de transition. Les politiques publiques d'éducation sont à l'origine de tensions qui s'expriment d'une part entre les nouveaux rôles managériaux et les missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006) dans une prospective d'amélioration de l'efficacité globale, et d'autre part, entre une vision déterministe persistante (prescrits institutionnels) et une vision constructiviste qui prend en considération la complexité et la singularité des acteurs en situation, nécessitant le développement de compétences nouvelles (Dutercq & Lang, 2001). L'un des fondements qui est choisi pour ce travail est la recomposition des rapports entre le travail et la formation qui questionne la nature de la professionnalisation, dans les dispositifs de formation, à la fois sur le développement des compétences et la transformation des contextes de travail (Barbier, 2001). La compréhension de ces processus demande l'étude des liens, rapports et articulations entre le travail et la formation (Wittorski, 2012). Nous postulons les situations de pilotage pédagogique et éducatif, telles que vécues et conduites par les personnels de direction, comme de nouveaux contextes formatifs, et, conséquemment, comme des situations de pilotage-apprentissage permettant de créer des conditions d'une construction de savoirs professionnels ; c'est une visée de caractérisation de ces situations qui nous a conduit à poser la problématique en ces termes :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est-elle constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E ?

La mobilisation du modèle de professionnalisation de Wittorski (2005a),

« une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution d'un système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (2005a, p. 9),

constitue le modèle contributif majeur de notre étude.

Les travaux de Wittorski (2009) caractérisent les voies de professionnalisation en articulant l'offre sociale et le développement des sujets en tant que processus de transformation des sujets au fil de leur activité. La professionnalisation comme intention organisationnelle, relève d'un processus de négociation de nature identitaire entre le sujet et l'organisation. (Wittorski, 2009).

La mobilisation du modèle de professionnalisation nous conduit à formuler deux choix d'appuis conceptuels majeurs dans une visée d'intelligibilité des processus de développement du personnel de direction ancrés dans le travail de pilotage pédagogique et éducatif :

- **Les concepts d'identités et de dynamiques identitaires, issus respectivement des travaux de Dubar (1991) et Kaddouri (1996, 2006, 2019).** L'identité, dont la construction est issue de différents processus de socialisation (Dubar, 1991), est inscrite dans un processus dynamique de remaniement (construction-déconstruction) (Kaddouri 2005). La professionnalisation des personnels de direction est envisagée à l'aune des dynamiques identitaires dont la lecture et la compréhension sont projetées dans le contexte formatif et développemental des situations de pilotage en établissement scolaire du second degré.

- **Le cadre théorique de la didactique professionnelle, issu des travaux de Pastré (2011), dont le modèle de conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1996) est constitutif.** Le cadre théorique développé par le courant de la didactique professionnelle est saisi comme un outil de compréhension de la dynamique d'activité des personnels de direction exercée dans le cadre de la situation de pilotage pédagogique et éducatif. La conceptualisation dans l'action est mobilisée dans le sens d'une analyse de l'activité des personnels de direction à partir du concept de schème comme unité identifiable de l'activité. Vergnaud définit le concept de schème comme une totalité dynamique fonctionnelle en reliant fondamentalement la compétence et l'analyse de l'activité. Le processus de conceptualisation dans l'action

est convoqué en vue d'éclairer les processus de formation des compétences du personnel de direction.

La recherche interroge quelle signification donner au *personnel de direction compétent* au travers du concept de compétence issu des travaux de Le Boterf (1994, 1997, 2000, 2006), Jonnaert (2009) et Wittorski (1998). La manifestation de la compétence du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif est envisagée, selon un axe axiologique, en tant que savoir agir en situation : par la mobilisation de ressources externes et internes, inscrit dans un processus réflexif, dans une perspective d'apport de réponse à une demande sociale.

Ces choix de positionnement théorique appellent, méthodologiquement, une approche qualitative à caractère exploratoire ; inscrite dans une perspective interprétative et socio-constructiviste. La posture épistémologique retenue, pour une épistémologie de la pratique, « vise une compréhension riche d'un phénomène ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Gauthier et al., 2016, p. 337). Le choix opéré, celui d'une méthodologie structurée sur des recueils de données à analyser par entretiens individuels, s'est fondé sur la recherche de liens entre la situation, le contexte, les dimensions identitaires et le développement professionnel des personnels de direction, en considérant leurs pratiques, telles que relatées, en tant que des situations expérientielles de travail : l'analyse des deux entretiens exploratoires et des cinq entretiens semi-dirigés a eu pour but de recouper les vues, les conceptions et les représentations des acteurs professionnels entretenus.

Nous identifions deux limites potentielles à la méthodologie de la recherche employée : 1) l'appartenance à un même corps de cadre de l'éducation et la similarité des vécus professionnels avec les interviewés peut faire craindre une orientation des réponses dans le sens des attendus institutionnels de la part des interviewés ; 2) cinq des sept personnels de direction interrogés ont suivi la formation master des organisations scolaires M.A.D.O.S. destiné aux cadres de l'éducation nationale des premier et second degrés d'enseignement. Cependant, notre appartenance au corps des personnels de direction et notre familiarité avec le milieu de travail étudié, confère, dans notre position de chercheur, une proximité avec le terrain de la recherche qui permet une analyse affinée des propos recueillis ; ce qui permet de limiter le premier biais identifié de la recherche. La portée du second biais identifié est limitée

par le fait que l'appel à la présente recherche n'était pas sélectif à des cadres ayant suivi une formation master M.A.D.O.S.

Les croisements d'apports conceptuels mobilisés, leur confrontation à la question de recherche, conduisent à l'élaboration de réponses aux hypothèses de recherches. **Le travail de recherche permet d'aller dans le sens d'une validation des deux hypothèses de la recherche.**

1 : le pilotage pédagogique et éducatif favorise les dynamiques identitaires des personnels de direction.

L'analyse des mouvements identitaires du personnel de direction, dans un contexte de transition, donne à voir les tensions identitaires vécues par le personnel de direction entre le projet de professionnalisation de l'institution et le projet des acteurs éducatifs ; le personnel de direction met en œuvre des stratégies d'adaptation dans un objectif de gestion des phénomènes de rupture et de reconstruction. Le mouvement de déprofessionnalisation mis à jour s'accompagne d'un mouvement de désinstitutionnalisation de la fonction de personnel de direction, qui vise à dépasser les tensions vécues par la reconstruction de leur identité et s'inscrit dans un mouvement identitaire d'autonomisation de leur action.

2 : le pilotage pédagogique et éducatif, une situation d'apprentissage et de développement professionnel.

Le personnel de direction engage un mouvement de réflexion par lui-même, par l'apport de ressources formatives, par et pour autrui visant la prise en considération de la complexité des environnements et la formulation d'orientations en matière de choix de pilotage en situation de management éducatif. L'analyse du verbatim révèle deux orientations de réflexion, vers l'intérieur sur la pratique du personnel de direction et celle d'autrui, vers l'extérieur sur le sens lié à l'action de pilotage, associé à une dynamique de réflexion et méta-réflexion par la prise en considération de l'environnement social et sociétal et les prises de décisions sur ce dernier. Ainsi, le pilotage pédagogique et éducatif génère des catégories de situations qui favorisent une forme de médiation par l'analyse de l'activité qui permet de caractériser le cycle d'apprentissage du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif. L'analyse de l'activité, à partir du matériel de recherche recueilli, permet de caractériser le schème opératoire émergent constitutif du pilotage pédagogique et éducatif ; lequel rend compte de la compétence du personnel de direction. Nous situons l'espace d'apprentissage mis à jour entre les phases de déprofessionnalisation et de

désinstitutionnalisation au cœur du processus de transaction identitaire du personnel de direction.

In fine, la recherche éclaire un processus, situé dans le travail, de développement de connaissances et de compétences adossé à un mouvement identitaire *agi et vécu* du personnel de direction ; développement des connaissances et de compétences et mouvement identitaire qui sont caractéristiques du développement professionnel de cet acteur articulé à un mouvement de professionnalisation : la situation de pilotage pédagogique et éducatif est professionnalisante et concourt au développement professionnel du personnel de direction.

La question de recherche est ainsi traitée :

La situation de pilotage pédagogique et éducatif est constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement.

Les croisements d'apports conceptuels mobilisés, leur confrontation à la question de recherche, conduisent, à la suite de l'élaboration de réponses aux hypothèses de recherches, à la mise à jour **d'apports scientifiques singuliers**, notamment du fait de l'inclusion de la présente recherche dans une thématique peu étudiée : celle de la professionnalisation des personnels de direction en situation de travail.

Premièrement, le travail de recherche permet **une mise à jour documentée des positionnements vécus des personnels de direction.**

Nous repérons, comme **deuxième apport**, un quatrième sens inhérent à la professionnalisation, **la professionnalisation-développement en milieu socio-éducatif, à l'initiative de l'individu professionnel** ; associé à un mouvement de dynamiques identitaires le personnel de direction est concerné par à **un mouvement de re-professionnalisation.**

Enfin, l'étude de la dynamique de construction - transformation de l'identité professionnelle du personnel de direction pointe une identité professionnelle qui intègre la réalisation du projet d'autrui (élèves, personnels éducatifs et pédagogiques, institution); ce qui est en cohérence avec le cadre d'analyse sociologique choisi qui définit la construction de l'identité de l'individu en interaction avec la dimension sociale de la réalité : les personnels de direction co-construisent la réalité dans l'expérience de pilotage avec les acteurs de la communauté éducative. Ainsi, nous identifions comme un **troisième apport** singulier de cette recherche **la**

conceptualisation d'une composante du processus identitaire que nous désignons par l'identité-responsabilité : un type d'identité professionnel qui **intègre la réalisation du projet d'autrui** et qui **inclut la dimension d'autonomie du professionnel de l'éducation**, incarnée par le personnel de direction, attaché au service public de l'éducation et de la formation, et impliqué dans un collectif de travail.

Le présent travail ouvre de nouveaux chemins de recherche : 1) dans le prolongement direct du travail la recherche : soumettre à la lecture le travail et les résultats de la recherche aux personnels de direction interrogés dans une visée de requestionnement et d'affinage des résultats de la recherche ; interroger, dans le cadre d'un renouvellement du présent protocole de recherche, un nouveau panel de personnels d'encadrement ; 2) dans des perspectives de prolongements pour de nouvelles recherches : une étude de la stratégie de rhétorique du groupe professionnel des personnels de direction en re-construction ; l'étude d'un dispositif d'accompagnement intra-professionnel des personnels de direction à visée professionnalisante, dans le cadre d'une recherche-action.

Le travail mené, dans un choix premier d'aboutir à la conceptualisation de ma dynamique de pratique professionnelle de personnel de direction et du corps de cadre de l'éducation dont je fais partie, met à jour mon identité de chercheur, dont la construction a été initiée dans le cadre de ma formation initiale réalisée en maîtrise es sciences dans le domaine de la recherche en génétique moléculaire il y a une vingtaine d'année, et m'engage en tant que chercheur en sciences de l'éducation et de la formation dans une démarche renouvelée de recherche scientifique ciblée à la suite du master 2 réalisé en 2011 et au terme de ce travail de recherche doctorale.

Bibliographie

A

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-69.
- Aballéa, F. (2008). L'institution : une catégorie fondatrice de la sociologie française. In J.-P. Bras (Ed.). *L'institution : passé et devenir d'une catégorie juridique*. L'Harmattan, pp. 156-174.
- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle: Déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. *Recherche & formation*, 72, 15-26.
- Agulhon, C. (2001). Autour des mots formation et professionnalisation des emplois-jeunes. *Recherche et formation*, 37, 91-114.
- Albert, E., Bournois, F., Duval-Hamel, J., Rojot, J., Roussillon, S. & Sainsaulieu, R (2003). *Pourquoi j'irais travailler*. Eyrolles.
- Alpe, Y. (2017). Légitimité. In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. L'Harmattan.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante : formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 4-25
- André, J. & Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Fayard.
- Andreani, M. (2011). *Le projet d'école : des pratiques professionnelles en question. Professionnalité et dynamiques identitaires, enjeu d'un outil de formation professionnelle*. Mémoire de Master 2ème année, Sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation, spécialité métiers de la formation. Université de Rouen.
- Ansoff, H.-I. (1970). *Corporate Strategy: An Analytic Approach to Business Policy For Growth And Expansion*. Penguin.
- Antonacopoulou, E.-P. (2008). On the practise of practice : In-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In D. Barry & H. Hansen (Eds.). *Handbook of new approaches to organization studies*. Sage, pp. 112-131.

- Appelbaum, S.H. & Kamal, R. (2000). An analysis of the utilization and effectiveness of nonfinancial incentives in small business. *The Journal of Management Development*, 19 (9-10), 733-763.
- Appleton, J.-S., Christenson, S.-L. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Ardoino, J. (2000). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. In J. Ardoino. *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.
- Ardouin, T. (Ed.) (2003). Où en est l'ingénierie de la formation ? *Éducation permanente*, 157.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Ardouin, T. (2014). Ingénierie de formation. In A. Jorro (Ed.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck, pp. 165-168.
- Ardouin, T. (2018). Science et design au prisme de l'ingenium : distinguer pour relier. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 20(2), 41-61.
- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organisations. *Harvard Business Review*, 55, 115-125.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Inter-Editions.
- Argyris, C., Schön, D.-A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Attarça, M. & Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management et Avenir*, 55, 215-232.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactique sociale, Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Tema*, 3, 81-99.

B

- Bachelard, G. (1934). *Le Nouvel Esprit scientifique*. Presses Universitaires de France.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(3-4), 603-627.

- Balleux, A., Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles, identités professionnelles en crise(s) ? *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2001). La formation des adultes : crises et recomposition. *Question de recherche en Education*, 2, p. 11-25.
- Barbier, J.-M. (2011a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011b). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2019). Analyse de l'activité. In C. Delory-Momberger (Ed.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). Érès, p. 187-191.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.-C. (Eds.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G. & Kaddouri, M. (Eds.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17, p. 5-8.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In Centre de recherche sur la formation du Conservatoire National des Arts et Métiers (Ed.). *L'Analyse de la singularité de l'action* (p. 13-52). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (Eds.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* L'Harmattan.
- Baribeau, C., Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnard, C.-I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

- Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167.
- Bayard, J.-F. (1996). *L'Illusion identitaire*. Pluriel.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 21-45). De Boeck.
- Becker, H. (1952). The career of Chicago public school teacher. *The American Journal of Sociology*, 57, 470.
- Béguin, P. & Clot, Y (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2) [En ligne] [http:// journals.openedition.org/activites/1237](http://journals.openedition.org/activites/1237) (consulté le 6 octobre 2022).
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 416. [En ligne], <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression/> (consultation : 4 février 2021).
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966) (Traduction, 1996. *La construction sociale de la réalité. The social Construction of Reality*). A Treatise of the Sociology of Knowledge. Armand Colin.
- Bernard, C. (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard university Press.
- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace*. Crows Nest : Allen and Unwin.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. *Conférence de consensus*, 25(1). [En ligne], http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/CBL_CC2006.pdf (consulté le 18 janvier 2020).
- Blanchard-Laville, C. & Fablet D. (Eds.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. l'Harmattan.
- Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'année psychologique*, 89(3), 367-391.

- Blanchet, A & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99-131.
- Bosman, C., Gerard, F. & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences*. De Boeck.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Edition de Minuit.
- Bourdieu, P & Passseron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Edition de Minuit.
- Bourdieu, P & Passseron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Edition de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991a). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1991b). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 153, 117-132.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-44.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136, 101-110.
- Bourgeois, E. (2008). Motivation et formation des adultes. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.). *Traité de psychologie de la formation*. Dunod.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Eléments d'analyse. In J.-M Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.) (2009). *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2013). Engagement en formation. In A. Jorro (Ed.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). De Boeck.
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France, p. 11.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

- Bourcier, C., Palobart, Y. (1997). *La reconnaissance : un outil de motivation pour vos salariés*. Edition d'Organisation.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2009). *Transition adulte : l'ABC de la VAE*. Eres.
- Bouvier, A. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants, perspective pour la conduite du changement*. CRDP.
- Bouvier, A., Begyn, F. (2009). *Du projet au contrat d'objectifs*. CRDP.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Bruner, J. (1983) (Traduction de Child's talk, learning to use language). Comment les enfants apprennent à parler. Retz.
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée*. Retz.
- Bruner, J. (1990/1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.

C

- Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 267-287) (4^e éd.). Dunod.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P. (Ed.) (2002). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2008). *Traité de la psychologie de la motivation*. Dunod.
- Carr-Saunders, A.-M. & Wilson, P.-A. (1933). *The Professions*. Cambridge : Oxford University Press.
- Cattonar, B., Lessard, C. & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 39-52.
- Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical assessment, research and evaluation*, 8 (13).
- Cherkaoui, M. (1982). *Les changements du système éducatif en France : 1950-1980*. Presses Universitaires de France.

- Clelland, M. (1971). *Assessing human motivation*. New York: General Learning Press.
- Clénet, J. (2007). *La dynamique de l'ingénium. Former et se former à l'ingénierie de formation*. <https://www.intelligence-complexite.org/media/document/ateliers/dynamique-lingenium-former-et-se-former-lingenierie/open>
- Clénet, J., Maubant, P. & Poisson, D. (Eds.) (2012). *Formations et professionnalisations : À l'épreuve de la complexité*. L'Harmattan.
- Clénet, J. & Poisson, D. (Eds.) (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. L'Harmattan.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Peeters.
- Clot, Y., Daniel, F., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. [En ligne], 2(1), <http://journals.openedition.org.udcpp.idm.oclc.org/pistes/3833> (consulté le 18 mai 2020).
- Cohen, L. & Manion, E. (1980). *Research methods in education*. London. Croom Helm Ltd.
- Corcuff, P. & Singly, F. (2017). *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*. Armand Colin.
- Courpasson, D. (1997). Régulation et gouvernement d'organisation. Pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie du travail*, 1, 39-61.
- Courtois, B., Lacoste, L. & Dufour, Ch. (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail*. Synthèse documentaire. INTD-CNAM.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Bom (Eds.), *Situations de travail et formation*. L'Harmattan.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*. Presses Universitaires de France.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Le Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Le Seuil.

D

- Dadoy, M. (1986). À la recherche de la notion de professionnalité. *Cahier du Plan Construction*.
- Debray, R. (1989). *Que vive la République*. Odile Jacob.
- De Gaulejac V. & Taboada-Léonetti I. (1994). La lutte des places. Insertion et désinsertion. *Droit et société*, 30-31.
- Dejours, C. (2002). De la reconnaissance à l'estime de soi. *Sciences Humaines*, 131.
- Dejours, C. (2007). 3. Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. In A. Caillé, *La quête de reconnaissance: Nouveau phénomène social total* (pp. 58-70). La Découverte.
- Dejours, C., Gernet, I. & Rolo, D. (2015). La souffrance psychique au travail. Comprendre les enjeux de santé du rapport subjectif au travail. In A. Thébaud-Mony (Ed.), *Les risques du travail: Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (pp. 303-311). La Découverte.
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction. L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro (Ed.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2013). Engagement professionnel. In A. Jorro (Ed.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 100-104). De Boeck.
- Deltand, M. & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43 (4) [En ligne] <http://journals.openedition.org.udcpp.idm.oclc.org/osp/4469> (consulté le 4 mai 2022).
- Demailly, L., (2003). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels : une sociologie non clivée. *Savoir, Travail et Société*, 2, 107-128.
- Demailly, L., De la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Socio-logos* [Revue scientifique virtuelle], 4, <http://journals.openedition.org/socio-logos/2305> (consulté le 14 mars 2020).
- Demazière, D. & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels: Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte.
- Demery-Lebrun, M. (2007). *La mesure de l'implication professionnelle*. CNRS-LIRHE, université des sciences sociales de Toulouse.
- De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.

- Derouet, J. (1992). *École et Justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF INRP.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 53-58). La Documentation Française.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation*. De Boeck.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Dubar, C. (2004), Agent, acteur, sujet, acteur : du pareil au même ? *Communication au 1er Congrès de l'Association Française de sociologie*. Villetaneuse.
- Dubar, C. & Lucas, Y. (Eds.) (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Presses du Septentrion.
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015) [1998]. *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.
- Du Breil de Pontbriand, B. & Brugaillère, M. (2019). L'apprentissage et la construction de soi dans une situation de rupture biographique. *Savoirs*, 49, 69-82.
- Ducros, C. & Amigues, R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23.

- Dugué, E. & Maillebouis, M. (1994). *Autour de la compétence : les notions, les pratiques, les enjeux*. CNAM.
- Dumora, B. & Thierry, B. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2e partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 365-386.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41, 15-28.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Durand, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Durand, M., de Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). De Boeck.
- Durkheim, E. (1966) [1922]. *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2004) [1893]. *De la division du travail social*. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2003) [1922]. *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.
- Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et sociétés*, 8, 49-65.

E

- Elder, G.-H. Jr. (1994). Trime, Human Agency and Social Change: perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Elias, N. (1985). *La société de cours*. Flammarion.

El Mostafa, H., Lenoir, Y. & Desjardins, J. (2012). La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement : apports et questionnements. *Travail et apprentissages*, 10, 9-15.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York: International Universities Press.

Eurydice, L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre (2007). *Bruxelles, Commission européenne*, 14-16.

F

Fayol, H. (1916). Administration industrielle et générale. *Bulletin de la Société de l'Industrie minérale*.

Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest la Défense.

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte, note de synthèse. *Savoirs*, 25, 9-46.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California : Stanford University Press.

Fischer, J.-P. & Perret, J.-B. (1998). La mimesis sociale : l'approche historique de Gunter Gebauer et Christoph Wulf. *Hermès*, 22, 63-66.

Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *School and Society*, 1, 26(1), 901-911.

Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. & Uhalde M. (1995). *Les Mondes sociaux de l'entreprise*. Desclée de Brouwer.

Freitag, M (1986). *Dialectique et société. T. 1 : Introduction à une théorie générale du symbolique*. Editions coopératives Albert Saint Martin.

Frégné, C. & de Lescure, E. (2007). Sociologie et formation en France. *Savoirs*, 15, 9-55.

Friedmann, G. (1964) [1956]. *Le travail en miettes*. Gallimard.

G

- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 22, 79-100.
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 13-21.
- Gauthier, B. & Bourgeois, I. (Eds.) (2016). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, C. (2011). Ingénierie, complexité et ingénium en éducation, la méthode à l'œuvre de la professionnalisation. *TransFormations*, 5, 31-46.
- Gergen, K.-G. (2001). *Le constructionisme social. Une introduction*. Delachaux et Niestlé.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Nouveau millénaire, défis libertaires. L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Université d'Automne : Actes de la DGESCO.
- Godelier, M. (1987). Introduction : l'analyse des processus de transition. *Revue internationale des sciences sociales*, 114, 501-512.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Editions de minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*. Editions de minuit.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Presses Universitaires de France.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.

H

- Hager, P. (2012). Theories of practice and their connections with learning : a continuum of more and less inclusive accounts. In P. Hager, A. Lee & A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change* (pp. 17-32). Springer Netherlands.

- Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London and New York, Routledge.
- Herzberg, F. (1959). *Motivaton at work*. New York : Wiley.
- Herzberg, F. (1972). *Le travail et la nature de l'homme*. Entreprise modern d'édition.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching : An ethics of professional practice*. Wiley & Sons.
- Horenstein, J.-M. & Boyer, R. (2013). *Souffrir d'enseigner... Faut-il rester ou partir ?* Editions MeMograMes.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénéigation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry. *The Professional Development of Teachers*. London: Kogan.
- Huberman, A.-M. & Miles, M.-B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Hugues, E.-C. (1996). *Le regard sociologique*. l'EHESS.

J

- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Editions du Cerf.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. In P. Carré (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4^e éd.) (pp. 357-381). Dunod.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. De Boeck.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ? *Education et formation*, 296, 31-43.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009a). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Jorro, A. (2009b). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.

- Jorro, A. (2010). Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'éthos professionnel. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 7-16). De Boeck.
- Jorro, A. (Ed.) (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Jorro, A. (Ed.) (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire: éducation, formation, médiation culturelle*. Presse Universitaire du Septentrion.
- Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck
- Jorro, A., De Ketele, J. & Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.
- Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & éducations* [En ligne] 7, <http://journals.openedition.org/udcpp.idm.oclc.org/rechercheseducations/1413> (consulté le 08 avril 2022).
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22.
- Josso, C. (1991). L'expérience formatrice : un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-99). La documentation Française.

K

- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128, 135-151.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 145-157). L'Harmattan.

- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-146). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13-48.
- Karabel, J., & Halsey, A.-H. (1977). *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford university press.
- Kherroubi, M. & van Zanten, A. (2002). La coordination du travail dans les établissements d'enseignement : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif. *Éducation et sociétés*, 6, 65-91.
- Kirk, J. & Miller, J. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage.
- Kolb, D.-A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kolb, D.-A. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C.-L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-56). New York (NY): John Wiley.

L

- Lac, M., Mias, C., Labbé, S. & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24, 133-145.
- Lalive d'Épinay, C. (1998). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle. In M. De Coster & F. Puchault (Eds.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 67-94). De Boeck.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (Eds.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Sciences Po, Les Presses.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006) [2000]. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2017) Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique publique*, 19 (1). [En ligne], <http://journals.openedition.org.udcpp.idm.oclc.org/ethiquepublique/>

2934 (consulté le 4 octobre 2023).

- Le Bossé, Y. & Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In F. Dufort & J. Guay (Eds.), *Agir au cœur des communautés, la psychologie communautaire et le changement social* (p : 75-105). Presses de l'Université de Laval.
- Le Breton, D. (2012). 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. In D. Le Breton. *L'interactionnisme symbolique* (pp. 45-98). Presses Universitaires de France.
- Lefèvre, P. (2012). Chapitre 3. Professionnalisme et professionnalisation. In P. Lefèvre, *Guide du métier de cadre: en action sociale et médico-sociale* (pp. 109-126). Dunod.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lehner, P. (2018). La mise en place d'un système d'orientation scolaire aux lendemains de Mai-Juin 68 : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973). *Politix*, 122, 165-185.
- Le Moigne, J.-L. (2018). Transformer l'expérience humaine en science avec conscience. In E. Morin & L. Bibard (Eds.), *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.
- Le Moigne, J.-L. & Morin, E. (Eds.) (2007). *Intelligence de la complexité. Epistémologie et pragmatique*. Hermann.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? In P. Jonnaert & Y. Lenoir (Eds.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (pp. 29-99). Edition du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251.). De Boeck.
- Lenoir, Y. (2012). Etudier la pratique d'enseignement dans sa complexité. Une démarche multidimensionnelle. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Eds.), *Formations et professionnalisations* (pp. 229-256): *À l'épreuve de la complexité*. L'Harmattan.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S (1996). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au*

- secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Presses de l'Université du Québec.
- Lepetit, B. (1995). Histoire des pratiques, pratique de l'histoire. In B. Lepetit (Ed.). *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Albin Michel.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-113.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses Universitaires de France.
- Lerbet-Sereni, F., Ambrósio, T., Gérard, C. & Sá-Chaves, I. (2013). Le complexe éducation-formation : action-recherche-décision politique-régulation sociale. In J.-L Le Moigne & E. Morin, *Intelligence de la complexité. Epistémologie et pragmatique* (pp. 417-422). Hermann.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. De Boeck.
- Lewin, K. (1947) (Traduction de C. Faucheux, 1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines, morceaux choisis*. Presses Universitaires de France.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. In C. Camilleri, J. Kastarsztejn, E.-M Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez-Bronfman, *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France.
- Lippit, M. (1997). Creating a learning environment. *Human Resources Professional*, 10(5), 23-26.

M

- Mac Gregor, D. (1965). *The Human Side of Enterprise*. McGrawHill.
- Macintyre, A. (2006). *Après la vertu*. Presses Universitaires de France.
- Maleyrot, E. (2014). Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants. In T. Perez-Roux & A.

- Balleux. *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 50-78). L'Harmattan.
- Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Mathey-Pierre, C. & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B. & Gravel, N. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 109-132.
- Maubant, P., Roger, L. & Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, 72, 89-102.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. & Daoulas, C. (2006). *L'accompagnement, un nouveau métier pour de nouvelles compétences*. Raison et Passions.
- Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53.
- Mayen, P., Orly, P. & Pastré, P. (2017). Chapitre 23. L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation: (4^e éd.)* (pp. 467-432). Dunod.
- Mayo, E. (1945). *The social Problems of an Industrial Civilization*. Harvard University.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- Mègemont, J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Miles, M. & Huberman, A.-M. (2003) (Traduction de M. Miles & A.-M Huberman, 1994). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, IX(2), 105-122.
- Morin, E. (2005). Complexité restreinte, complexité générale. Colloque «Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique». Cerisy-La-Salle.

- Morin, E. (2018). La complexité–sphinx. In E. Morin & L. Bibard, *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.
- Morin, E. & Bibard, L. (2018). *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Morin, E.-M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. In T.-C. Pauchant (Ed.), *La quête du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (pp. 257-286). Québec/Amérique et Les Éditions d'Organisation.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

N

- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Presses Universitaires de France.
- Negara, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies* [Revue scientifique numérique], Théories et recherches, <http://journals.openedition.org/sociologies/993> (consultation : 12 avril 2020).
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological review*, 91, 328-346.
- Numa-Bocage, L., Clauzard, P. & Pastré, P. (2012). Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la co-activité en situation scolaire. In M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ?* (pp. 182-195). L'Harmattan.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Presses Universitaires de France.

O

- Ochanine, D. (1981). *L'image opérative*. Actes d'un séminaire (1-5 juin, 1981) et recueil d'articles. Université Paris 1.
- Ochanine, D.-A. & Chebec, L. (1968). Le reflet dans l'image de la structure opérative de l'objet. *Question de Psychologie*, 5. Repris dans *L'image opérative. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine*. Université de Paris I.
- Ombredan, A. & Favergue, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Presses Universitaires de France.
- Osty, F. (2008). *Le désir de métier - Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presse Universitaire de Rennes.

P

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds.) (2012). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies, Quelles compétences ?* (4^e éd.). De Boeck.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J. (Eds.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd.). De Boeck.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Parsons, T. (1939). The professions and the social structure. *Social forces*, 17(4), 457-467.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-36.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*. Presses Universitaires de France.

- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.
- Perez-Roux, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences*, 56, 75-96.
- Perez-Roux, T. (2010). Chapitre 8. Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G. Baillat (Ed.), *La formation des enseignants en Europe: Approche comparative* (pp. 127-138). De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes : Introduction. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45(3), 7-15.
- Perez-Roux, T. & Balleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (9-11 décembre 1998). L'école saisie par les compétences. Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. [The dictates of conscience]. Presses Universitaires de France.
- Pichat, M. & Riolacci, C., (2007). Les champs conceptuels. In M. Pichat & M. Merri (Eds.), *Psychologie des apprentissages et du développement des connaissances*. Editions Bréal.

- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co- formation. *Education permanent*, 100(101), 23-30.
- Pons, X. (2021). Politiques d'éducation : l'ère du pilotage ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 45, 15-33.
- Ponty, M. (1945). *La Phénoménologie de la Perception*. Gallimard.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont: Mardaga.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherches en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Pintrich, P.-R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P.-R. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.-R. & Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pintrich, P.-R., Smith, D.-A., Garcia, T. & McKeachie, W.-J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-813.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Presses Universitaires de France.

Q

- Quéré, L. (2000). VII - Singularité et intelligibilité de l'action. In Centre de recherche formation Conservatoire National des Arts et Métiers, *L'Analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-170.). Presses Universitaires de France.

R

- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 15.). Octarès, p. 15.
- Ratinaud, P. & Dejean, S. (2009). IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation appliquée aux sciences humaines et sociales (MAS2009)*. Toulouse2-Le Mirail.
- Raynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin.
- Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107.
- Rey, O. (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 128.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Ricœur, P. (1991). Éthique et morale. In *Lectures I. Autour du politique*. Le Seuil.
- Rinaudo, J.-L. & Tavignot, P. (Eds.) (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
- Robert, A.-D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Rockmore, T. (2007). Hegel et le constructivisme épistémologique. *Revue de métaphysique et de morale*, 53(1), 103-113.
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 13, 118-138.
- Roggero, P. (2018). Enseignement d'une expérience de formation auprès de managers publics français. In E. Morin & L. Bibard, *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2). 82-88.
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. In D. Démazière, P. Roquet & R. Wittorki, *La professionnalisation mise en objet* (pp. 17-30). L'Harmattan.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Du Contrat social*. Garnier-Flammarion.

S

- Sainsaulieu, R. (1985) [1977]. *L'identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Rabardel (Eds.), *Recherche en didactique professionnelle*. Octarès.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.-A. (1983) (Traduction Schön, D.-A. 1994. Le praticien réflexif. Montréal : Editions Logiques). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Schön, D.-A. (1996). Nouvelle épistémologie de la pratique. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Presses Universitaires de France.
- Schön, D.-A. (2011). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222.). Presses Universitaires de France.
- Scott, R.-W. (1978). *Organizations - rational, natural and open system perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sorel, M. (2015). La professionnalisation, un processus en tension. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel, *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions* (pp. 187-218.). Peter Lang.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. L'Harmattan.
- Strauss, A.-L. (1992a) (Traduction de M. Flandry). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Edition Métailié.
- Strauss, A.-L. (1992b). La dynamique des professions. In A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. L'Harmattan.

Svensson, L. (2010). Professions, organizations, collegiality and accountability. In J. Evetts & L. Svensson, *Sociology of professions. Continental and Anglo-Saxon Traditions*, Sweden, Daidalos.

T

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.-M Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez-Bronfman, *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France.

Tapia, C. (2001). Éditorial. *Connexions*, 76(2), 7-13.

Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.

Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.

Taylor, F.-W. (1957). *La direction scientifique des entreprises*. Dunod.

Thietard, R.-A. (2018). Séminaire de recherche sur la complexité et la pensée complexe. In E. Morin & L. Bibard, *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.

Thomas, D.-R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'Action*. Le Seuil.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.

Tremblay, M., Gay, P. & Simard, G. (2000), *L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires : l'influence des pratiques de gestion des ressources humaines*. Montréal, Publications du CIRANO.

V

- Vacher, Y. (2015) [2012]. *Construire une pratique réflexive*. De Boeck.
- Vallérie, B. & Le Bossé Y. (2006). Le développement du pouvoir d’agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l’éducation - Pour l’ère nouvelle*, 3, 87-100.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *La recherche qualitative en éducation*. De Boeck.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d’éducation*. Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnaud G. (1991). Langage et pensée dans l’apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 96, 79-86.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l’action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action* (pp. 275-292.). Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1999). Le référentiel cognitif de l’adulte. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (4^e éd.). Dunod.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L’activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37-48.
- Vermersch, P. (1991). Les connaissances non-conscientes de l’homme au travail. *Le journal des psychologues*, 84, 55.
- Veziat, N. (2016). *Sociologie des groupes professionnels*. Armand Colin.
- Vincent, G. (1980). *L’école primaire française. Etude sociologique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. La dispute.

W

- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Weick, K.-E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London : Sage.
- Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone. *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 35, 57-69.
- Wittorski, R. (2003). L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation. In O. Douard, *Dire son métier, les écrits des animateurs* (pp. 47-61). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005a). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005b). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In J.-P. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 51-76). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité compétence – professionnalisation / développement professionnel - identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Wittorski, R. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. In D. Démazière, P. Roquet & R. Wittorski, *La professionnalisation mise en objet* (pp. 31-44). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 235-236). De Boeck.
- Wittorski, R., Maulini, O. & Sorel, M. (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Peter Lang.
- Wittorski, R. & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, 72, 71-88.

Z

- Zarifian, P. (2004). Travail, modulation et puissance d'action. *L'Homme et la Société*, avril-septembre, 152-153.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. *In Actes du congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*.

Liste des tableaux et figures

Figure 1 : Le schéma de Scott (1978).	p. 30
Figure 2 : Apprentissage simple et double boucle (Argyris, 1977).....	p. 32
Figure 3 : L'éducation nationale en chiffre 2022 (https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2022-342412).....	p. 39-40
Figure 4 : Méthodologie et calendrier de conduite du renouvellement d'un projet d'établissement (Document de travail, interne à l'établissement XX, formalisé par Marjory Andreani).....	p. 53
Figure 5 : Le chef d'établissement et ses leviers de coordination pédagogique (Attarça, Chomienne, 2012, p. 223).	p. 57
Figure 6 : Essai de schématisation du centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM, dans Dugué et Maillebouis (1994).	p. 67
Figure 7 : Articulation « professionnalisation » et « développement professionnel » selon Wittorski (2009, p.4).	p. 83
Tableau 1 : Les six voies de professionnalisation (Wittorski, 2009, p. 6).	p. 85
Figure 8 : Trame conceptuelle de la compétence (Jonnaert, 2011, p. 36).	p. 101
Figure 9 : Agir avec pertinence et compétences en situation (Le Boterf, 2000).	p. 103
Figure 10 : Savoir agir et interagir avec éthique en situation (Le Boterf, 2000).	p. 104
Figure 11 : Les voies de professionnalisation (Wittorski, 2005b).....	p. 106
Figure 12 : Les différentes composantes de la dynamique identitaire (Kaddouri, Dans Barbier, bourgeois, De villiers et Kaddouri, 2006).....	p. 122
Figure 13 : Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009, p. 30).....	p. 129
Figure 14 : Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2002)..	p. 130
Figure 15 : Articulation scientifique des notions et concepts de la recherche - Partie 1 « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement ».....	p. 147
Tableau 2 : Processus dans les définitions de la réflexion (Beauchamp, dans Tardif, Borges et Malo, 2012, p.27).....	p. 151

Figure 16 : Transfert du raisonnement interne au raisonnement externe (Beauchamp dans Tardif et al., 2012, p. 30).....	p. 152
Figure 17 : Explication, implication (Vacher, 2012, p. 50)	p. 153
Figure 18 : Les quatre phases de l'apprentissage (Kolb, 1984).....	p. 164
Figure 19 : Articulation scientifique des notions et concepts de la recherche « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement ».....	p. 184
Tableau 3 : Axes d'analyse des entretiens.....	p. 207
Tableau 4 : Analyse catégorielle de contenu des entretiens exploratoires ; mise en lien des éléments relevés dans les entretiens exploratoires, organisés par catégories définies au regard de la problématique, avec les notions et concepts issus de la littérature.....	p. 211-217
Figure 20 : Carte mentale dynamique de la recherche « pilotage pédagogique et éducatif, dynamique de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement ».....	p. 283
Figure 21 : Dynamique de transaction identitaire du personnel de direction en situation de transition professionnelle.....	p. 293
Figure 22 : Formalisation du cycle d'apprentissage du personnel de direction en situation de pilotage pédagogique intégrant le cycle d'apprentissage de Kolb (1984), et l'apprentissage en double boucle d'Argyris (1977).....	p. 296
Tableau 5 : Composantes du schème en relation avec les actions de pilotage pédagogique et éducatif au regard des composantes du schème de Vergnaud (1990).....	p. 298-300
Figure 23 : Situations de pilotage pédagogique et éducatif, l'agir du personnel de direction.....	p. 301
Figure 24 : Conceptualisation de la situation de pilotage pédagogique et éducatif.....	p. 309

Liste des annexes

Annexe 1 : Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000.....	p. 351
Annexe 2 : Caractérisation de la démarche d'analyse de pratiques en formation dans les métiers de l'éducation (enseignement) (Altet, 2000)	p. 369
Annexe 3 : Clarification du concept de capacité et de compétence (Jonnaert, 2009, 2011).....	p. 370
Annexe 4 : La notion de réflexion appliquée à l'enseignement (Tardif & Lessard, 2000).....	p. 372
Annexe 5 : Autorisation d'enregistrement audio/vidéo et d'exploitation de données enregistrées.....	p. 374
Annexe 6 : Extrait de verbatim, interviewé n° 1.....	p. 375
Annexe 7 : Verbatim entretien exploratoire n°1.....	p. 378
Annexe 8 : Relevé catégoriel- entretien exploratoire n°1.....	p. 400
Annexe 9 : Verbatim entretien exploratoire n°2.....	p. 404
Annexe 10 : Relevé catégoriel- entretien exploratoire n°2.....	p. 414
Annexe 11: Verbatim entretien semi-dirigé n°1	p. 417
Annexe 12 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°1.....	p. 436
Annexe 13: Verbatim entretien semi-dirigé n°2	p. 439
Annexe 14 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°2.....	p. 454
Annexe 15: Verbatim entretien semi-dirigé n°3	p. 457
Annexe 16 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°3.....	p. 477
Annexe 17: Verbatim entretien semi-dirigé n°4	p. 480
Annexe 18 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°4.....	p. 504
Annexe 19: Verbatim entretien semi-dirigé n°5	p. 507
Annexe 20 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°5.....	p. 516

PRÉFACE

Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction marque une étape importante dans l'évolution du statut et des missions des chefs d'établissement dont le métier s'est profondément transformé dans le contexte d'autonomie renforcée des établissements. Ce protocole est le fruit d'un dialogue qui avait débuté avec les travaux conduits par le recteur Blanchet dans le cadre de la mission qui lui avait été confiée et qui s'est poursuivi avec les différentes directions du ministère de l'éducation nationale.

Les établissements sont porteurs de l'ambition et de la volonté de progrès du système éducatif. Ils sont le lieu où doivent naître et se développer l'innovation et le changement. Dans cette perspective, les personnels de direction doivent être les moteurs de cette dynamique.

Il leur appartient de tirer parti du potentiel de créativité des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre des projets innovants et impulser une véritable politique pédagogique au service de la réussite de tous les élèves.

Organiser le fonctionnement des établissements en s'appuyant sur la diversité des compétences et des talents, favoriser l'épanouissement de la vie scolaire, organiser l'accueil des nouveaux enseignants, sont des missions nouvelles assignées aux chefs d'établissement et à leurs adjoints.

Inscrire ces nouvelles missions dans la perspective d'une politique résolument moderne de l'encadrement, fondée sur une formation initiale et continue à la fois plus ancrée sur la réalité professionnelle et plus ambitieuse dans sa dimension universitaire, ainsi que sur un véritable dispositif d'évaluation des personnels, tel est le sens même de ce protocole qui permet ainsi de mieux définir un métier riche à la fois par sa diversité et par les responsabilités qu'il met en jeu.

Le directeur du Cabinet
Christian FORESTIER

PRÉSENTATION DU PROTOCOLE D'ACCORD RELATIF AUX PERSONNELS DE DIRECTION

L'établissement scolaire est le centre de gravité du système éducatif.

Pour la plupart de nos concitoyens, il est un lieu essentiel des apprentissages mais aussi un contact de proximité, parfois le dernier, avec le service public de l'éducation nationale. C'est dans les établissements que se joue la réussite des élèves, que se traduisent les réformes et les changements, que naissent les initiatives innovantes, que travaillent ensemble tous les membres de la communauté éducative.

Il est donc nécessaire de mettre en place une organisation qui tire le meilleur parti du potentiel pédagogique de chaque établissement dans le cadre d'une autonomie réaffirmée, s'inscrivant en même temps dans des orientations nationales et académiques claires ; c'est la condition indispensable à la réussite de tous les élèves.

Les personnels de direction jouent un rôle déterminant dans le pilotage pédagogique et éducatif des établissements. L'administration dans son ensemble se doit de les soutenir dans leurs responsabilités et leurs tâches.

Clarifier les missions et les responsabilités des chefs d'établissement, les mettre en accord avec l'évolution du système éducatif

C'est le sens des trois fiches qui constituent le cœur du métier de direction d'un établissement : une fiche relative aux missions, une autre récapitulant les domaines d'activités, une troisième qui indique quelles sont les compétences requises pour exercer ces fonctions.

Ce référentiel n'est pas une simple accumulation de tâches à effectuer ou de missions à remplir. En décrivant en quelque sorte ce qui fait aujourd'hui l'essence et la chair de ce métier, ces fiches doivent éclairer les chefs d'établissement et leurs adjoints dans leur action, redonner un sens et une plus grande lisibilité à leurs fonctions, définir plus nettement leurs responsabilités. C'est ainsi que des responsabilités se confirment, notamment pour ce qui concerne la direction et l'administration de l'établissement. Des responsabilités nouvelles s'affirment dans le domaine de la gestion des ressources humaines, de l'accueil et du suivi des élèves, de la conduite d'une politique pédagogique d'établissement en cohérence avec les objectifs nationaux et académiques. L'exercice de ces responsabilités suppose une mobilisation encore plus fine et plus aiguë de ces capacités, toujours les mêmes, à écouter, à entendre, à comprendre, à convaincre, à susciter, à développer et à fédérer des initiatives, à mobiliser et à entraîner des équipes, enfin à décider et à prévoir. Il suppose également qu'à l'externe de l'établissement une collaboration étroite et permanente s'instaure avec les autres personnels d'encadrement, en particulier les corps d'inspection, et que progressivement se mette en place une coopération constante entre les établissements. Élément fort de l'identité professionnelle, ce référentiel n'est pas figé ; il a vocation à vivre, à s'adapter, à évoluer.

Définir les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement collectif plus efficace des établissements

Un certain nombre de mesures se sont progressivement dégagées, et ont pu faire l'objet d'un accord. Elles concernent d'une part une organisation rénovée de l'administration et de la gestion matérielle de l'établissement, qui permette notamment à chacun de bien connaître sa place, son champ de responsabilités et celui des autres, de façon à ce que tous les dynamismes potentiels soient mis en synergie au service de la bonne marche des établissements.

Elles se traduisent d'autre part par un allègement de structures lourdes, et parfois redondantes ; pour que le conseil d'administration puisse jouer complètement et sans ambiguïté son rôle, ses travaux seront préparés par un bureau dont la composition, restreinte, reflétera certes les principales composantes de la communauté de l'établissement mais permettra de viser plus d'efficacité.

Il est également prévu que se mette en place dans tous les établissements un conseil pédagogique, qui aura la responsabilité de débattre et de proposer les grandes orientations de la politique pédagogique de l'établissement.

Reconnaître le rôle et la place des chefs d'établissement et de leurs adjoints, et les accompagner au plus près de leur action

Il est apparu nécessaire, au fil de la concertation, de réaffirmer avec force la solidarité des divers niveaux d'encadrement de notre système éducatif, et l'unicité du sens de leur action, au

service de la réussite de tous les élèves. Tel est le sens véritable du dispositif d'évaluation prévu par le protocole : évaluer pour mieux connaître, mieux se connaître, et mieux accompagner.

Établir un nouveau type de relations, plus confiantes et plus claires, entre le chef d'établissement et les autorités académiques, mais aussi entre le chef d'établissement et son adjoint, entre le chef d'établissement et les équipes éducatives, fixer des objectifs, un cap raisonnable à atteindre, accompagner dans ce cheminement, tel est le sens de la lettre de mission que le recteur d'académie adressera aux chefs d'établissement ; cette lettre sera établie sur la base d'un diagnostic du fonctionnement de l'établissement, partagé avec l'ensemble des acteurs de la vie éducative.

Les personnels de direction, parce que ce sont des personnels d'encadrement, ont à rendre compte, ont aussi le droit de savoir, en toute franchise, ce que leur hiérarchie pense de leur action, ainsi que les moyens qu'elle met en œuvre pour les aider dans leur tâche, et éventuellement dans leurs difficultés : à intervalles réguliers, un entretien d'évaluation aura lieu entre les intéressés et la hiérarchie ; il permettra de faire, de façon transparente et contradictoire, un bilan des actions entreprises et du degré d'atteinte des objectifs antérieurement fixés ; il sera l'occasion de tracer de nouvelles perspectives d'action.

Prendre davantage en compte les réalités professionnelles mais aussi permettre un développement et une mise à jour régulière des compétences et des connaissances nécessaires à la direction d'un établissement, telles sont les ambitions de la formation initiale et continue qui sera offerte aux personnels de direction.

Plus nettement ancrée sur la pratique professionnelle mais aussi plus directement en prise avec la recherche universitaire, cette formation sera construite sur le mode de l'alternance et pourra être validée sous la forme d'un DESS de direction des établissements du second degré.

Accompagner cette nouvelle approche des responsabilités des personnels de direction par une gestion plus moderne et une organisation plus harmonieuse des carrières

Les résultats de l'évaluation permettront aussi, et cela répond à une demande forte et constante des personnels, de conduire avec plus de clarté et plus d'objectivité les grandes opérations de gestion de carrière, promotions et mutations.

Pour améliorer l'efficacité de la gestion, accentuer son caractère qualitatif et la rapprocher des personnels et des besoins des établissements, des opérations de gestion seront progressivement déconcentrées au niveau académique.

Les conditions du recrutement seront revues afin de redonner un dynamisme nouveau au corps des personnels de direction, et d'ouvrir de véritables perspectives de carrière.

L'accroissement de la mobilité et des débouchés de carrière permettra de proposer aux personnels de direction un véritable parcours professionnel. Progressivement la durée dans un même poste ne pourra excéder 9 ans. Des perspectives de carrière seront offertes par détachement dans des emplois fonctionnels ou des emplois administratifs, par un accès plus large aux corps d'inspection.

La situation des proviseurs vie scolaire sera améliorée.

Revaloriser la carrière des personnels de direction

Un corps unique à trois grades est créé au 1er septembre 2001. Le nouveau corps sera organisé en 4 ans de manière à ce que les effectifs du grade supérieur et intermédiaire soient portés respectivement à

8 % et 45 % de l'effectif total du corps.

Le régime de rémunération accessoire est simplifié et revalorisé.

L'amélioration du classement des établissements traduira avec une plus grande justesse leur charge et leur difficulté.

Ce protocole d'accord est ambitieux ; il est simplement à la mesure des attentes de la société dans son système d'éducation.

La directrice des personnels administratifs, techniques et d'encadrement
Béatrice GILLE

PROTOCOLE D'ACCORD RELATIF AUX PERSONNELS DE DIRECTION

Protocole du 16-11-2000

NOR : MENA0102675X

RLR : 810-1

MEN – DPATE

La recherche du meilleur service rendu au public et la modernisation de l'état exigent un lourd investissement professionnel et personnel de la part des personnels d'encadrement du système éducatif, et notamment des chefs d'établissement du second degré ; l'importance de leur rôle doit être reconnue et affirmée par l'institution.

Dans ce contexte, et à la suite de la publication du rapport du recteur Blanchet sur "La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire", des réunions de concertation ont été conduites avec les différentes organisations représentatives des personnels de direction ; elles ont porté sur leur mission, leur métier et leur carrière, ainsi que sur les différents points évoqués dans le rapport :

- avoir pour objectif premier la réussite de leurs élèves, et nourrir une haute ambition pour leur métier, pour les établissements du second degré, pour le service public d'éducation ;
- être dans une certaine incertitude quant aux attentes précises de l'institution à leur égard ;
- voir de façon permanente leurs responsabilités et leurs tâches se complexifier et s'alourdir dans un environnement social de plus en plus exigeant ;
- ressentir une impression forte de solitude dans l'exercice de leurs fonctions ;
- souhaiter une meilleure reconnaissance institutionnelle de leur rôle.

Pour leur part, le ministre de l'éducation nationale et le ministre délégué à l'enseignement professionnel ont réaffirmé :

- le besoin de la Nation en personnels de direction dont la compétence et le professionnalisme sont avérés :

. dans la conduite de la politique pédagogique et éducative de l'établissement ;

 dans l'administration de l'établissement ;

- assurés qu'ils sont de leur loyauté sans faille au service public d'éducation, leur volonté de renforcer les relations de confiance qu'ils ont avec eux, en les accompagnant dans l'exercice de leurs missions et en les aidant à assumer totalement et au mieux leurs tâches et responsabilités.

En conséquence le ministre de l'éducation nationale, le ministre délégué à l'enseignement professionnel et les organisations représentatives des personnels de direction signataires sont convenus des dispositions suivantes :

I - Clarifier les missions et les responsabilités du chef d'établissement

Le chef d'établissement est le garant et le relais dans son établissement de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative

nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui fondent notamment le projet de l'établissement.

I.1 Il doit, en conséquence, diriger son établissement, impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, animer et gérer l'ensemble des ressources humaines.

I.2 Les missions qui lui sont données, les domaines d'activités qui sont les siens et les compétences requises pour exercer ses fonctions, doivent lui être précisés au plan national. C'est l'objet des trois documents annexés à ce protocole (annexe 1).

II - Créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficaces au sein de l'établissement

Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPL), dont il assure la présidence du Conseil d'administration. Il est secondé dans son action par des fonctionnaires, nommés par le ministre en charge de l'éducation nationale ou l'autorité académique habilitée à cet effet, relevant de statuts distincts et intervenant chacun dans des domaines de compétences spécifiques, conformément à l'article 10 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 :

- l'adjoint, qui appartient au corps des personnels de direction, constitue avec le chef d'établissement la direction. Il seconde le chef d'établissement dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives ; il le supplée en cas d'absence ou d'empêchement, et le chef d'établissement peut lui déléguer sa signature ;

- le gestionnaire, qui appartient aux corps de l'administration scolaire et universitaire, constitue avec le chef d'établissement et son adjoint l'équipe de direction de l'établissement. Il seconde le chef d'établissement dans les tâches de gestion matérielle, ainsi que dans celles de la gestion administrative qui recouvre l'administration générale et la gestion financière.

II.1 Un bureau, émanation du conseil d'administration, devra remplacer la commission permanente, sa composition allégée lui permettant d'être plus opérationnel au quotidien, le conseil d'administration exerçant alors pleinement ses fonctions d'instance décisionnelle.

II.2 L'administration et la gestion matérielle et financière de l'établissement devront faire l'objet d'une nouvelle organisation autour d'un pôle administratif structuré, placé sous la responsabilité du gestionnaire, qui l'exerce sous l'autorité du chef d'établissement.

II.3 Les établissements à faibles effectifs connaissant des problèmes spécifiques pourront être dirigés par un même chef d'établissement, chaque unité étant dotée d'un poste de personnel de direction.

III - Reconnaître le rôle des chefs d'établissement, les accompagner

Une lettre de mission, élaborée de façon transparente après un diagnostic par la direction et un dialogue entre le chef d'établissement et la hiérarchie académique, sera adressée au chef d'établissement par le recteur d'académie. Rédigée dans un souci d'accompagnement, elle fixera des objectifs au chef d'établissement.

De la même façon, une lettre de mission sera établie par le chef d'établissement à son adjoint, en étroite collaboration avec lui et en cohérence avec sa propre lettre de mission.

Aider le chef d'établissement, rendre opératoire le mode d'évaluation de son action

III.1 L'évaluation des objectifs atteints sera mise en place à l'issue d'une période de trois à quatre ans ; un bilan d'étape annuel en sera fait. Cette évaluation aura pour objectif d'accompagner les personnels de direction dans leurs fonctions ainsi que dans l'évolution de leur carrière.

Le protocole de cette évaluation est joint en annexe 2.

III.2 Le "Guide juridique du chef d'établissement", établi pour la première fois en 1999 par la direction des affaires juridiques du ministère, sera régulièrement actualisé et complété.

III.3 Un groupe de travail permanent est constitué auprès du recteur. Il a pour objectifs de faciliter la concertation, l'échange d'informations, la remontée des préoccupations des personnels de direction dans l'académie.

Mieux professionnaliser et valoriser davantage la formation

L'évolution rapide des fonctions et des responsabilités exercées, le changement non moins rapide du contexte général des établissements rendent indispensable l'accès à une véritable culture d'encadrement. L'acquisition et l'actualisation permanente des connaissances et compétences sont nécessaires pour diriger un établissement. Cette formation doit être marquée par la recherche permanente de la qualité.

III.4 Pilotée au niveau national, organisée et mise en œuvre aux niveaux national et académique, pour partie commune avec les personnels d'inspection et d'administration, la formation (initiale et continue) verra ses contenus repensés dans le sens d'une plus grande professionnalisation et centrés sur les fonctions et responsabilités propres à l'encadrement.

III.5 Construite sur l'alternance et l'individualisation, la formation initiale doit allier de façon harmonieuse et efficace une mise en situation, fondée sur la réalité et la diversité des situations professionnelles rencontrées dans l'exercice du métier, et des contenus de formation plus généraux et universitaires. Elle se conclut par une certification à l'emploi.

III.6 Cette formation initiale pourra être validée sous la forme d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de direction des établissements du second degré (EPLÉ) en cours d'habilitation. Il sera également proposé aux personnels de direction dans le cadre de la formation continue.

Le descriptif des évolutions de cette formation est joint en annexe 3

Rendre la gestion du corps plus qualitative

III.7 Un bilan annuel, opéré par le recteur, fondé sur le parcours professionnel des chefs d'établissement, leur contribution au service public (telle qu'elle apparaît dans le cadre des bilans d'étape, cf. III.1), et les potentialités à exercer d'autres fonctions permettra une gestion plus efficace et plus transparente de l'ensemble des opérations de promotion et de mutation.

III.8 Par ailleurs, afin de rendre plus efficace et plus satisfaisante la gestion des corps, les opérations d'affectation des lauréats stagiaires seront déconcentrées, ainsi que, progressivement, les opérations :

- d'établissement du tableau d'avancement au grade intermédiaire ;
- relatives aux sanctions disciplinaires du premier groupe (avertissement, blâme).

III.9 La réussite des opérations d'éducation prioritaire ou d'actions inscrites dans la politique de la Ville repose sur tous les personnels de l'établissement, et notamment la direction. Le temps passé à la tête de ces établissements est pris en compte dans les opérations de mouvement, ainsi que pour l'inscription aux tableaux d'avancement.

IV - Valoriser et accompagner les trajectoires professionnelles

Redynamiser le corps

Actuellement, seuls les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation de catégorie A peuvent se présenter aux concours de recrutement. La diversité des missions des chefs d'établissement, la place éminente qui est la leur au sein du système éducatif, ont conduit à s'interroger sur l'élargissement possible du vivier de recrutement à d'autres personnels de responsabilité.

IV.1 Différentes modalités d'ouverture modérée du recrutement aux personnels d'encadrement des trois fonctions publiques seront donc étudiées et expérimentées. De plus l'âge maximum d'accès aux fonctions sera progressivement ramené à 45 ans, en cinq ans.

IV.2 De la même façon, l'accès au corps des personnels de direction par la voie du détachement sera élargi, dans la limite de 5 % de chacun des niveaux d'entrée dans le corps concerné. Cette formule permettra, notamment aux personnels enseignants, d'appréhender les fonctions de direction tout en conservant la possibilité de revenir dans leur corps d'origine.

IV.3 Les conditions d'inscription sur la liste d'aptitude seront réexaminées et clarifiées.

Accroître la mobilité et les débouchés de carrière

La mobilité est un élément fondamental pour la réforme de l'Etat et l'efficacité du service public. Qu'elle soit géographique ou fonctionnelle, elle doit permettre un véritable parcours professionnel associé à un plan de carrière, tant dans le corps des personnels de direction que dans d'autres fonctions.

Elle sera prise en compte dans l'avancement des personnels.

IV.4 La mobilité sera rendue obligatoire à l'issue de 9 ans dans le même poste. Des mesures particulières permettront de ménager une transition avec la situation actuelle.

IV.5 Des perspectives de poursuite de carrière seront ouvertes :

- par détachement sur des emplois d'IA-DSDEN et d'IA adjoints, de SGASU, de CASU, sur des postes équivalents à l'administration centrale du ministère,
- par un accès plus large aux corps d'inspection.

IV.6 La situation des proviseurs vie scolaire sera revue pour rendre les conditions d'exercice de cette fonction plus attractives et plus homogènes (classement des postes en 3ème catégorie, avec BI et NBI afférentes, versement d'IFTS par assimilation aux chefs de division des rectorats, limitation du temps d'exercice, fonctions confiées à des candidats ayant effectivement exercé des fonctions de direction en établissement...).

Opérer une revalorisation de la carrière

Actuellement, il existe deux corps de personnels de direction : le corps de première catégorie recrute au niveau "agrégés", le corps de seconde catégorie recrute au niveau "certifiés et assimilés".

La rémunération principale pour la seconde catégorie de la deuxième classe repose sur une grille indiciaire spécifique issue des négociations "Durafour" ; celle de la seconde catégorie de la première classe recouvre celle des agrégés classe normale. La rémunération principale de la première classe de la deuxième catégorie est celle des agrégés de classe normale, celle de la première classe de la première catégorie correspond à celles des agrégés hors classe.

À ces éléments indiciaires s'ajoutent une indemnité de sujétions spéciales, qui dépend principalement de l'emploi occupé, et une indemnité de responsabilité de direction, qui dépend de l'emploi occupé et du corps d'appartenance. Il existe par ailleurs une bonification indiciaire pour les chefs et les adjoints en fonction de l'emploi occupé et de la catégorie de l'établissement, et une NBI pour certains chefs uniquement.

IV.7 Pour traduire en termes de carrière les nouveaux positionnements des personnels de direction, il est proposé la création, au 1er septembre 2001, d'un corps unique à trois grades et deux niveaux de recrutement : ces trois grades correspondront, pour le grade de début, à l'actuelle 2ème classe du corps de 2ème catégorie, pour le grade intermédiaire, aux actuelles 1ère classe du corps de 2ème catégorie et 2ème classe du corps de 1ère catégorie et, pour le grade supérieur, à l'actuelle 1ère classe du corps de 1ère catégorie.

Le grade de début constituera un grade de recrutement ; le grade intermédiaire constituera à la fois un grade de recrutement et un grade d'avancement pour les personnels recrutés dans le grade de début ; le grade supérieur constituera le grade d'avancement des personnels du grade intermédiaire. Le nouveau corps sera repyramidé en quatre ans afin que les effectifs du grade intermédiaire et du grade supérieur soient portés, respectivement, à 45 % et à 8 % de l'effectif total du corps.

IV.8 Il est proposé d'améliorer et de simplifier le régime de rémunération accessoire des personnels de direction au 1er septembre 2001 tout en tirant les conséquences de la création du nouveau corps :

- par la revalorisation de l'ensemble des taux de l'indemnité de sujétions spéciales et l'alignement des taux versés aux adjoints sur les taux versés aux chefs ;
- par la rénovation de l'indemnité de responsabilité de direction, qui sera réservée aux chefs d'établissement.

Ces mesures font l'objet du tableau figurant en annexe 4.

Ainsi, le régime de rémunération accessoire des personnels de direction ne dépendra plus que des fonctions confiées aux intéressés et du classement de leur établissement d'exercice.

IV.9 Parallèlement le classement des établissements, qui détermine une partie des accessoires de traitement, sera revu, particulièrement pour les lycées afin de mieux prendre en compte le poids des responsabilités confiées aux personnels de direction (annexe 5).

Pour l'attribution de bonifications indiciaires soumises à retenue pour pension civile, les établissements seront classés par le ministre de l'éducation nationale, après avis des recteurs, selon la procédure décrite en annexe 6.

Par ailleurs, des discussions interministérielles seront poursuivies sur le principe de la suppression de la clause dite de "l'écêtement" prévue à l'article 8 du décret n° 88-342 du 11 avril 1988, qui prévoit le versement, sous la forme d'une indemnité non soumise à retenue pour pension, de la part de la bonification indiciaire conférant aux intéressés une rémunération brute supérieure au traitement brut indiciaire correspondant à la hors-échelle A3.

Ce protocole n'exclut pas les mesures qui seront prises ultérieurement dans le cadre de l'aménagement et de la réduction du temps de travail (ARTT).

Le ministre de l'éducation nationale

Jack LANG

Le ministre délégué à l'enseignement professionnel

Jean-Luc MÉLENCHON

Le secrétaire général du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Jean Jacques ROMÉRO

Annexe 1

RÉFÉRENTIEL DES PERSONNELS DE DIRECTION

Ce référentiel comprend trois documents :

- les missions du chef d'établissement ;
- les domaines d'activités (diriger un établissement) ;
- les compétences requises du chef d'établissement.

LES MISSIONS DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les valeurs et finalités contenues notamment dans la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, ainsi que les dispositions des lois de décentralisation (n° 82-213 du 2 mars 1982, n° 83-8 et 83-663 du 7 janvier et du 22 juillet 1983, n° 85-97 du 25 janvier 1985) et des lois n° 75-534 du 30 juin 1975 (loi d'orientation en faveur des handicapés) et n° 93-1313 du 20 décembre 1993 (loi quinquennale sur la formation professionnelle) constituent le cadre de référence de l'action du chef d'établissement (et de son adjoint, par délégation).

Sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement exerce les missions qui sont les siennes en pleine responsabilité ; pour les mener à bien, il mobilise ses compétences, et celles des membres de l'équipe de direction, dans le cadre de délégations contractualisées et formalisées (article 10 du décret n° 85 924 mod. du 30 août 1985).

Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPL). Il en préside le conseil d'administration. Il est secondé dans son action par deux fonctionnaires, nommés par le ministre de l'éducation nationale ou l'autorité académique habilitée à cet effet, relevant de statuts distincts et intervenant chacun dans des domaines de compétences spécifiques, conformément à l'article 10 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 :

- l'adjoint appartient au corps des personnels de direction et constitue avec le chef d'établissement la direction de l'EPL. Il seconde le chef d'établissement dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives et le supplée en cas d'absence ou d'empêchement ; le chef d'établissement peut lui déléguer sa signature ;
- le gestionnaire appartient au corps de l'administration scolaire et universitaire et constitue avec le chef d'établissement et son adjoint l'équipe de direction de l'établissement. Il seconde le chef d'établissement dans les tâches de gestion administrative, qui recouvre l'administration générale et la gestion financière, ainsi que dans celles de gestion matérielle, conformément aux dispositions de la circulaire n° 97-035 du 6 février 1997.

Le chef d'établissement représente l'État

Il est donc porteur des finalités et objectifs définis par le ministre.

Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires.

Il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement.

Le chef d'établissement dirige l'établissement

Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement.

- Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.
- Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique dont la création est en préparation.
- Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.

Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.

Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.

Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.

Il représente l'établissement.

- Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires.

LES DOMAINES D'ACTIVITÉS - DIRIGER UN ÉTABLISSEMENT

Représentant de l'État, placé sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement est garant, dans son établissement :

- de la cohérence d'une politique académique, expression de la politique nationale, dans laquelle s'inscrivent ses objectifs ;
- de la cohérence de l'action éducative telle qu'elle est portée par le projet d'établissement, délibéré en conseil d'administration.

Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs.

I - Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative

- conduire l'élaboration, la formalisation et le suivi du projet d'établissement, dans le cadre des orientations ministérielles et académiques et dans le cadre des attributions du conseil d'administration ;
- présider et animer le futur conseil pédagogique de l'établissement, les conseils d'enseignement... ;
- constituer les classes et les groupes d'élèves ;
- répartir la DHG et les services d'enseignement, concevoir et réaliser les emplois du temps ;
- assurer l'organisation des enseignements dans le respect des textes réglementaires et en fonction du projet ;
- développer les pédagogies de soutien et d'aide individualisée au bénéfice, notamment, des élèves en difficulté d'apprentissage.

Réguler et harmoniser les modalités et le rythme d'évaluation des apprentissages des élèves

- bâtir une politique de l'établissement relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ;
- s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de textes, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...) ;
- organiser les examens.

Conduire une politique d'orientation

- favoriser les conditions d'émergence du projet personnel de l'élève ;
- concevoir avec le conseil d'administration la politique d'orientation en fonction des dispositions nationales et académiques, mettre en œuvre les procédures en y associant notamment les conseillers d'orientation-psychologues ;
- piloter le suivi de l'insertion.

Conduire une politique éducative

- suivre l'assiduité et la ponctualité (présences, absences) ;
- favoriser les modalités d'expression des élèves (conseil de la vie lycéenne, conseil des délégués...) ;
- créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours (restauration, clubs, maison des lycéens, internat, attentes dues au ramassage scolaire...) ;
- organiser et suivre le fonctionnement du secteur médico-social (infirmierie, fonds d'action collégien ou lycéen, bourses...) ;
- impulser et organiser une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- s'impliquer dans la vie de l'association sportive.

Établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves.

II - Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines

- assurer une gestion prévisionnelle des personnels ;
- assurer l'accompagnement des nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté (relations ad hoc avec les corps d'inspection et les autorités de rattachement) ;
- participer à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels (besoins du service vs besoins de l'agent) ;
- valoriser les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ;
- faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ;
- gérer et accompagner les personnels non titulaires (CES/CEC, aides-éducateurs, vacataires...).

Définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

Utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement.

Organiser la communication interne à l'établissement, s'assurer de sa qualité.

Organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement.

III - Assurer les liens avec l'environnement

Participer à des réseaux d'établissements

- envisager l'orientation des élèves, les propositions de modifications de la carte des formations, la mutualisation des innovations pédagogiques... au niveau d'un bassin de formation ;
- s'impliquer dans les activités de formation continue des adultes ;
- collaborer avec les autres établissements dans le conseil de ZEP.

Assurer, avec le gestionnaire, les relations indispensables avec la collectivité territoriale de rattachement pour :

- le fonctionnement de l'établissement ;
- la maintenance, la modernisation et la sécurité des locaux.

Organiser et maintenir le dialogue

- avec les associations de parents d'élèves ;
- avec les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les partenaires culturels et sportifs, les acteurs de l'économie locale (taxe d'apprentissage...) ;
- avec les autres administrations de l'État (justice, police, gendarmerie...) ;
- avec les médias.

IV - Administrer l'établissement

Fixer des objectifs, déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions.

Conduire l'élaboration du budget, le soumettre à la délibération du conseil d'administration, l'exécuter (exercer la fonction d'ordonnateur).

Assurer l'ordre et la sécurité des élèves, des personnels et des biens.

Conduire l'élaboration, la rédaction et l'actualisation du règlement intérieur, être le garant de son application.

Organiser les élections aux différents conseils, commissions et conférence, les préparer et les **présider** (notamment le conseil d'administration), assurer leur suivi (actes...).

Utiliser les outils pertinents pour :

- analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte ;

- préparer et présenter le bilan annuel ;
- prévoir l'évolution des effectifs (et des besoins en personnel subséquents) pour la rentrée suivante.

LES COMPÉTENCES REQUISES DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Savoir administrer l'établissement

- connaître l'organisation générale de l'État, de l'éducation nationale, de l'établissement ;
- savoir identifier et reconnaître la hiérarchie des normes (politiques et administratives) ;
- connaître les champs de compétences du chef d'établissement et de chacun de ses interlocuteurs habituels ;
- connaître :
 - . les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement ;
 - . ses règles de fonctionnement budgétaire et financier.
- savoir apprécier les conditions de mise en jeu (d'exercice) de sa responsabilité.

Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement

- Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance :
 - . des modes d'apprentissage des enfants et des adolescents ;
 - . des comportements des jeunes et des adultes ;
 - . des parcours des élèves, de leurs forces et potentialités, de la nature de leurs difficultés ;
 - . des programmes d'enseignement, des référentiels ;
 - . des grands objectifs qui y sont attachés.
- Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie (recteur, inspecteur d'académie, et leurs conseillers techniques) d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative

Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir :

- agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
- repérer les forces et les difficultés chez les personnels ;
- valoriser, encourager, aider ;
- évaluer la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir :

- analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ;
- créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
- écouter, prendre en compte les avis, négocier ;
- solliciter l'expertise ;
- déléguer (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
- décider.

Pour piloter un dispositif, savoir :

- fixer des objectifs ;
- analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;
- élaborer et mettre en œuvre des stratégies ;
- réguler (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;

- mesurer le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
- utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des outils statistiques simples.

Pour communiquer, savoir :

- organiser la concertation et les échanges d'information ;
- expliciter des politiques ;
- valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- communiquer en cas de crise.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce.

Annexe 2

ÉVALUATION DES PERSONNELS DE DIRECTION

Ce dossier comprend deux documents :

- une note de présentation du dispositif d'évaluation ;
- une note de méthode sur le diagnostic et la lettre de mission.

NOTE DE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION

L'évaluation des personnels d'encadrement constitue l'un des enjeux forts de la modernisation de la fonction publique.

Le fait que les personnels de direction de l'éducation nationale ne fassent plus l'objet d'une évaluation claire et systématique de leur travail depuis une dizaine d'années, en plus de les positionner hors des règles de la fonction publique, les met donc en difficulté dans leur stature de personnels d'encadrement. Il convient, dans l'intérêt général du système éducatif et pour répondre au souhait des personnels eux-mêmes, d'apporter de nouvelles réponses.

TITRE I

Les principes

1 - L'évaluation des personnels de direction s'inscrit dans un double objectif :

- apporter à ces personnels l'aide, l'accompagnement et la valorisation de leurs pratiques qu'ils sont en droit d'attendre de la hiérarchie de proximité, inspecteurs d'académie et recteurs ;
- permettre aux opérations de gestion collective et individuelle qui impliquent comparaison et action discriminante (promotions, mutations) de se dérouler dans un contexte d'objectivité quant aux critères retenus et de transparence quant aux avis émis.

2 - Le niveau de responsabilité qui est celui des personnels de direction, et notamment des chefs d'établissement, leur appartenance à l'encadrement du système éducatif, la place éminente qui est la leur dans la recherche de la réussite pour tous les élèves, objectif central des acteurs du ministère de l'éducation nationale, tout cela plaide pour que leur évaluation soit de la responsabilité des recteurs d'académie.

3 - L'évaluation doit se faire dans la transparence, et se dérouler suivant une procédure contradictoire.

Ses résultats seront portés à la connaissance des intéressés et des commissions paritaires ; celles-ci pourront être saisies de toute contestation individuelle relative à l'évaluation.

TITRE II

Le dispositif d'évaluation

1 - L'architecture

1.1 Le chef d'établissement, en étroite collaboration avec son adjoint et avec l'aide d'experts internes et externes à l'établissement (dont les corps d'inspection et notamment les IPR-EVS) établit un diagnostic de la situation de l'établissement ; partagé avec l'autorité hiérarchique, ce diagnostic se prolonge par des propositions en termes d'objectifs et d'actions.

À partir des éléments de ce diagnostic, le recteur établit une lettre de mission. Signée par lui et cosignée par le chef d'établissement, cette lettre de mission précise les quelques objectifs qui guideront l'action personnelle du chef d'établissement à la tête de l'établissement pour les trois-quatre ans qui viennent.

1.2 En fin de chaque année scolaire le chef d'établissement, avec l'accompagnement éventuel de l'inspecteur d'académie et/ou, à la demande du chef d'établissement, d'autres experts (corps d'inspection, conseillers techniques du recteur, etc.), établit un rapport d'étape.

Ces rapports ont pour but d'aider les personnels, les accompagner dans leurs pratiques, valoriser leurs réussites, leur permettre de réguler leur action (y compris par des actions de formation).

1.3 Au bout des trois-quatre années fixées, une évaluation formelle, dans l'établissement, permet d'établir de façon contradictoire le degré d'atteinte des objectifs, d'où découle l'appréciation des performances de la personne évaluée.

Cette évaluation, fait des recteurs ou des inspecteurs d'académie-DSDEN et de leurs adjoints par délégation, fonde, au plan national et en toute clarté, les appréciations utilisées pour les opérations de mutations et de promotions.

1.4 L'évaluation des adjoints (principaux-adjoints ou proviseurs-adjoints) entre dans l'architecture générale de ce dispositif.

Il convient tout d'abord de rappeler qu'en application des dispositions du décret du 30 août 1985 (article 7, 2°, a), c'est le chef d'établissement qui "fixe le service des personnels dans le respect du statut de ces derniers". Il est donc nécessaire, et totalement légitime, que l'action de l'adjoint soit inscrite dans le cadre d'une lettre de mission ; établie par le chef d'établissement en étroite collaboration avec l'adjoint, cohérente avec sa propre lettre de mission, cette lettre de mission comporte les domaines de délégations du chef à l'adjoint. Contresignée par le recteur d'académie, elle détermine pour l'adjoint les objectifs à atteindre.

Dès lors, il revient au chef d'établissement de s'assurer du degré d'atteinte des objectifs fixés à l'adjoint (y compris par des rapports d'étape annuels) et d'assurer les aides et accompagnements nécessaires (y compris en termes de conseils de formation).

La fiche annuelle du dossier d'évaluation, utilisée notamment pour les opérations de promotion ou de mutation, reste quant à elle de la responsabilité du seul recteur d'académie (ou de l'inspecteur d'académie-DSDEN par délégation) ; il se prononce sur une proposition faite par le chef d'établissement, complétée par tout élément d'appréciation en sa possession. L'ensemble de cette évaluation est naturellement contradictoire.

1.5 Les commissions paritaires pourront être saisies de toute contestation individuelle relative aux résultats de l'évaluation.

2 - Le calendrier

Le dispositif doit démarrer sans attendre, dès la signature du protocole d'accord.

Cependant, la validité et la qualité du dispositif exigent une mise en œuvre progressive ; moins du fait des évalués, pour lesquels rien ne s'opposerait que l'on commençât pour tous en même temps, que du côté des évaluateurs, recteurs et inspecteurs d'académie, en nombre trop faible pour assurer d'emblée la conduite et le suivi qualitatif d'un dispositif concernant 13 000 personnes.

Cette montée en charge progressive pourra s'étendre, suivant les lieux, sur trois ou quatre années.

3 - Les personnels concernés dans l'immédiat

Chacun doit pouvoir se sentir, dès le lancement de l'opération, concerné par l'évaluation, et le message donné doit inviter l'ensemble du corps à se projeter dans le dispositif mis en place, en particulier à travers l'exercice du diagnostic préalable.

Tous les personnels ne pouvant entrer dans le dispositif dans l'immédiat, des choix sont nécessaires ; il apparaît impossible de fixer une règle immuable, compte tenu du très fort degré de variabilité académique.

Il est donc proposé que, une fois le cadre national posé, les recteurs déterminent à la fois les personnels concernés et le calendrier académique, en fonction du contexte de l'académie (nombre et caractéristiques des personnels, volume d'entrants, etc.)

Ce travail académique devra naturellement faire l'objet, en amont et tout au long de son déroulement, de la concertation la plus large possible avec les représentants des personnels, et de l'information de l'ensemble des personnels de direction eux-mêmes.

4 - La formation

Elle est naturellement très liée à l'aide et à l'accompagnement ; et c'est donc au moment de l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs fixés par la lettre que les conseils de suivre telle ou telle formation pourront prendre tout leur sens.

Pour autant, elle ne peut être absente du dossier annuel d'évaluation, pour deux raisons au moins :

- telle remarque éventuelle sur la façon qu'a l'intéressé de contribuer au service public doit pouvoir s'accompagner d'une incitation forte à suivre une ou des actions de formation ;
- le pronostic fait sur l'évolution de carrière peut lui aussi s'accompagner de propositions de formation.

Le dossier d'évaluation (cf. ci-après) comportera donc, dans tous les cas, une fiche portant sur la formation et les conseils en la matière.

5 - La prise en compte de l'évaluation dans les mutations et les promotions

5.1 Toute opération de mutation s'appuie en partie sur un projet et un pronostic :

- pour la personne concernée, pronostic sur sa propre capacité professionnelle (renouvellement dans un établissement aux caractéristiques différentes), projet personnel (géographique, catégorie d'établissement et indemnités supérieures par exemple) ;
- pour l'administration, pronostic sur la meilleure adéquation possible entre la personne concernée et le poste désiré.

Il est opportun que l'agent connaisse l'avis de l'administration sur ses propres compétences professionnelles, et sur le pronostic qu'elle fait de ses capacités d'évolution ; ceci peut être un facteur décisif dans ses choix de carrière.

Il est non moins opportun, pour la qualité du service rendu, que l'administration opère une évaluation fiable des capacités et compétences de l'agent, et surtout établisse le pronostic le plus affiné possible de l'adéquation éventuelle entre le profil de la personne et le profil du poste sollicité.

L'établissement du profil de la personne est le résultat de l'opération d'évaluation (telle que formalisée en 6 ci-dessous).

5.2 Toute opération de promotion est une opération de distinction de ceux qui vont faire l'objet d'un traitement différencié. L'administration cherche, à travers la promotion, à distinguer ceux dont elle estime qu'à travers leurs performances ils ont le mieux servi le service public ; rien ne s'oppose à ce qu'en second lieu soit prise en compte la richesse du parcours professionnel.

L'identification de ces performances fait partie de l'opération d'évaluation, telle que formalisée ci-dessous.

6 - Les caractéristiques de l'évaluation

6.1 Elle est transparente et contradictoire.

6.2 Elle s'appuie sur :

- un descriptif, fait par l'intéressé, des situations professionnelles rencontrées et des compétences acquises, ainsi que l'exposé de ses souhaits et motifs (éventuels) de changement ;
- une appréciation par l'évaluateur des performances de l'agent, à travers l'examen de son action dans l'établissement en regard des objectifs à atteindre ;
- un avis sur les capacités d'évolution de l'agent (critère pris prioritairement en compte pour la mutation).

N.B. - La faisabilité de l'opération amène à pencher pour un renouvellement de ce dossier d'évaluation tous les deux ou trois ans après la phase initiale de montée en charge.

TITRE III

Les documents utilisés

1 - Le diagnostic d'établissement et la lettre de mission

2 - Le dossier d'évaluation

NOTE DE MÉTHODE SUR LE DIAGNOSTIC D'ÉTABLISSEMENT ET LA LETTRE DE MISSION

Le diagnostic d'établissement, et la lettre de mission qui lui est étroitement liée, constituent le socle du processus d'évaluation. Il convient de remarquer qu'au-delà même de cette fonction, ils constituent tous deux des outils qui inscrivent le pilotage de l'établissement et du système dans l'effort de modernisation du service public (comme l'évaluation elle-même).

Quels sont les buts poursuivis ?

Le processus d'évaluation poursuit deux objectifs complémentaires, essentiels dans une perspective d'amélioration du service public d'éducation :

- un objectif d'accompagnement, d'aide et de soutien accrus, de la part des services académiques notamment, auprès des personnels de direction dans l'exercice de leurs métiers ;
- un objectif d'opération discriminante, et transparente vis à vis des intéressés eux-mêmes, dans les procédures d'évolution de carrière des personnels de direction.

C'est ainsi que le dispositif envisagé est essentiellement bâti pour répondre à un réel besoin et à une demande des personnels de direction, dans l'intérêt de l'institution dans son ensemble.

Qu'appelle-t-on diagnostic d'établissement ?

Le diagnostic d'établissement est une phase capitale d'analyse, d'échanges et de réflexion stratégique, menée par le chef d'établissement, en étroite collaboration avec son adjoint, au cours de laquelle :

- il détecte et analyse les points forts et les points faibles de son établissement ; cette analyse doit porter aussi bien sur le fonctionnement et les résultats pédagogiques et administratifs, que sur la nature et la qualité des relations humaines dans l'établissement, lieu de travail en commun de nombreux personnels de statut différent ;
- il identifie les axes d'améliorations souhaitables et possibles, les objectifs et les actions à mener dans son établissement, dans le cadre d'une politique académique, expression de la politique nationale.

Faire un diagnostic de son établissement, en particulier au moment d'une nouvelle prise de poste, est bien évidemment une démarche naturelle, habituelle car éminemment nécessaire pour tout chef d'établissement : il s'agit donc bien ainsi, non pas de créer une charge nouvelle, mais d'impulser et de soutenir méthodologiquement une démarche déjà existante, et de lui apporter une réelle valeur ajoutée dans le dialogue institutionnel.

La lettre de mission

C'est l'élément clé de ce dialogue institutionnel.

Le diagnostic mené par le chef d'établissement lui permet en effet d'avoir une vision claire des objectifs à poursuivre et des actions à mener ou à impulser dans son établissement. Il en fait un élément de dialogue avec l'autorité hiérarchique, et de proposition.

Sur la base des éléments de ce diagnostic, étudiés autant que de besoin par le recteur et ses conseillers et pouvant éventuellement faire l'objet d'une nouvelle phase d'échanges avec le chef d'établissement jusqu'à atteindre une analyse partagée, le recteur établit de façon formelle la lettre de mission du chef d'établissement ; **relative à l'action du chef à la tête de l'établissement**, elle identifie les objectifs essentiels et prioritaires qui orienteront son action durant les trois ou quatre ans qui viennent.

Signée par le recteur et le chef d'établissement, elle est personnellement destinée au chef d'établissement.

La lettre de mission de l'adjoint

Lors de la phase de diagnostic, ou parallèlement à elle, le chef d'établissement aura défini avec son adjoint, en fonction des dispositions des articles 7 et 10 du décret du 30 août 1985, des modalités de délégation et de répartition des rôles entre eux.

À la réception de sa propre lettre de mission, le chef d'établissement est en état d'établir, par un dialogue avec son adjoint et en collaboration avec lui, la lettre de mission de l'adjoint.

Signée conjointement par le chef d'établissement et l'adjoint, elle est contresignée par le recteur et personnellement destinée à l'adjoint du chef d'établissement.

La lettre de mission de l'adjoint s'inscrit ainsi dans le cadre défini par la lettre de mission du chef d'établissement ; en cas d'arrivée d'un nouvel adjoint durant le laps de temps couvert par la lettre de mission du chef d'établissement, le chef d'établissement établit, après dialogue avec son nouvel adjoint, la lettre de mission de celui-ci (en cohérence avec la sienne propre).

Quelques recommandations opérationnelles indispensables sur le diagnostic et la lettre de Mission

Un diagnostic est d'autant plus pertinent et de qualité qu'il est le fruit d'un travail d'équipe, et non pas celui d'une seule personne.

L'implication forte de l'adjoint et du gestionnaire aux côtés du chef d'établissement lors de la phase de diagnostic est donc une condition nécessaire de réussite de l'ensemble du processus.

Au-delà de l'équipe de direction, les personnels de l'établissement, mais aussi des acteurs externes à l'établissement (corps d'inspection, parents d'élèves, élus...) apportant une expertise ou un point de vue complémentaire, peuvent utilement être interrogés, voire associés au processus.

Pour des raisons évidentes, la durée d'une démarche de diagnostic doit être courte : la lettre de mission doit en effet être mise au point au plus tôt au cours de l'année scolaire (à titre indicatif, la période de février-mars paraît être une limite encore raisonnable).

Pour réaliser ce diagnostic, le chef d'établissement pourra naturellement s'appuyer utilement, outre les entretiens qu'il mènera, sur l'ensemble des indicateurs (externes et internes) ainsi que sur tous les documents dont il dispose (projet d'établissement, comptes rendus de conseil d'administration, rapport annuel du chef d'établissement, ...). Il trouvera avantage à se référer au référentiel du chef d'établissement (missions, domaines d'activités, compétences).

Le diagnostic est enfin un élément essentiel du dialogue avec l'autorité hiérarchique de proximité (inspecteur d'académie-DSDEN et recteur), dialogue à partir duquel sera établie la lettre de mission.

La lettre de mission fixe les objectifs qui orienteront l'action personnelle du chef d'établissement et de son adjoint.

Elle a donc une vocation opérationnelle : des objectifs trop généraux n'ont pas d'intérêt dans ce cadre.

Les objectifs fixés doivent en conséquence être concrets, voire mesurables, immédiatement déclinables en plan d'actions.

Une lettre de mission n'est pas pour autant un catalogue d'actions à mener ; elle doit se concentrer sur les quelques objectifs prioritaires (à titre indicatif, entre deux et quatre objectifs) que doit se fixer le chef d'établissement (et/ou son adjoint) dans l'exercice de ses fonctions.

Pour autant que cela soit possible, la lettre de mission devrait identifier les outils et indicateurs qui seront utilisés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés.

Une lettre de mission est établie normalement pour une durée de trois à quatre ans et donne lieu à une régulation annuelle sous forme de brefs rapports d'étape ; cependant, des changements importants de contexte peuvent amener les différents acteurs à adapter les lettres de missions en conséquence, si nécessaire.

Annexe 2 : Caractérisation de la démarche d'analyse de pratiques en formation dans les métiers de l'éducation (enseignement) (Altet, 2000).

« - L'Analyse de pratiques est une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. L'Analyse de pratiques permet, par une distanciation instrumentée, d'identifier la mise en œuvre de comportements, de compétences en actes, de comprendre le sens de l'action réalisée dans des situations professionnelles concrètes, à l'aide d'outils conceptuels d'analyse ; c'est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée...

- L'Analyse de pratiques est instrumentée par des savoirs, outils d'analyse Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le « savoir-analyser » les pratiques et situations, capacité qui se construit par l'analyse, est mené à l'aide de ces concepts, savoirs, outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées, que sont des descripteurs de la pratique, qui en rendent compte et la formalisent. Ces concepts, référents théoriques, savoirs-outils aident à porter un autre regard sur une pratique ou une situation.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Altet, 1996):

- une dimension instrumentale : les savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience ;
- une dimension heuristique : les savoirs-outils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée ;
- une dimension de problématisation : les savoirs-outils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire ;
- une dimension de changement : les savoirs-outils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations...» (Altet, 2000, pp. 27-28).

Annexe 3 : Clarification du concept de capacité et de compétence (Jonnaert 2009, 2011).

Jonnaert (2009) clarifie le concept de capacité, en précisant ses attributs et ses fonctions, au départ de la définition établie du concept de schème :

« 1) Attributs d'une capacité :

- c'est une structure cognitive stabilisée, (elle a déjà fait l'objet d'une construction antérieure par le sujet et est disponible dans son répertoire cognitif) ;
- elle présente une organisation invariante pour une classe de situations, (elle est utilisable par un sujet dans différentes situations appartenant à une même classe de situations) ;
- elle est opératoire : c'est une action intériorisée par le sujet et réversible (le sujet peut se servir de la capacité pour agir, physiquement ou mentalement, sur les objets ou sur les contenus qui lui sont proposés; il peut aussi annuler l'opération par son inverse);
- elle porte sur un contenu précis et clairement défini, (une capacité est déterminée par une dimension particulière d'un savoir codifié ; elle n'est pas indépendante d'une ou de plusieurs disciplines scolaires);
- la capacité a cependant aussi un caractère transversal (certaines capacités transversales sont utilisées par plusieurs disciplines scolaires ; cela signifie qu'une même capacité, si elle est transversale, peut non seulement être utilisée dans plusieurs situations mais aussi servir dans diverses disciplines scolaires) ;
- elle est constitutive d'une ou de plusieurs compétences (les compétences reposent sur des capacités mobilisées, sélectionnées, coordonnées et mises en œuvre par le sujet en situation);

2) Fonctions d'une capacité :

- une capacité permet, au départ d'un contenu déterminé, de réaliser une ou plusieurs opérations (physiques ou intellectuelles) sur un ou plusieurs éléments d'une situation ;
- elle peut fonctionner seule ou être coordonnée à d'autres capacités et à d'autres ressources convoquées par la compétence ; (sa fonction est, dans cette perspective, de permettre à la compétence de réaliser un traitement efficace de la situation, ce traitement efficace peut reposer sur une ou sur plusieurs capacités coordonnées);
- l'activation d'une capacité, pour être efficace en situation, comprend les éléments qui permettent l'évaluation de la réussite de son utilisation en situation (une capacité opératoire comprend, par son caractère réversible, les éléments qui permettent d'en évaluer la réussite de son activation et de son utilisation coordonnée ou non à d'autres capacités). » (p. 51).

Jonnaert (2009) envisage le concept de compétence dans une perspective socio-constructive et interactive :

« Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.

Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.

Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situation. » (Jonnaert, 2011, p. 35).

Annexe 4 : La notion de réflexion appliquée à l'enseignement (Tardif & Lessard, 2000).

« La réflexion est donc placée ici au cœur des interactions humaines quotidiennes : vivre en société, c'est agir et parler aux autres de telle sorte que le regard que les autres jettent sur moi soit conforme à ce que je leur ai montré de moi [...] les traditions sociologiques interactionnistes défendent l'idée que notre identité humaine et sociale se construit en interaction avec les autres [...] Si on les applique à l'enseignement, ces idées ouvrent pour ainsi dire deux perspectives intéressantes dans le cadre de l'étude du praticien réflexif : Première perspective : elles permettent de comprendre que le praticien en enseignement est confronté à une situation de travail particulière, le travail avec autrui au sein de collectifs d'élèves. Cela signifie que sa réflexion ne porte pas sur sa « pratique », mais bien sur une pratique professionnelle vécue et partagée avec d'autres, une pratique qui a besoin d'être reconnue par les autres si elle veut se réaliser avec eux. Pour le dire autrement, le praticien doit non seulement réfléchir sur sa pratique, mais aussi réfléchir sur la réflexion des autres, sur les pratiques des autres, sur la façon dont les autres reçoivent sa pratique, et la lui réfléchissent à leur tour. En définitive, la réflexion n'est pas ici le fait d'une conscience privée, ni même un dialogue avec sa pratique, elle est d'emblée réflexion sociale au sens propre du terme [...] la réflexion professionnelle de l'enseignement est d'emblée caractérisée par les dimensions réflexives et interactives du travail enseignant (Tardif & Lessard, 2000) [...] Deuxième perspective : ces mêmes idées mettent de l'avant l'importance de la lutte pour la reconnaissance dans la construction de l'identité enseignante. Comme dit précédemment, nos sociétés actuelles ont conduit à l'épuisement des rôles, des statuts et des normes traditionnels qui servaient de socles institutionnels à l'identité enseignante. C'est ce que Dubet (2002) appelle « le déclin de l'institution [...] les formes traditionnelles de l'imposition de l'identité enseignante ne suffisent plus à la tâche : l'autorité, la possession du savoir, le pouvoir de l'institution, les contrôles normatifs. Tout cela prouve que les enseignants doivent désormais construire et maintenir leur identité dans le flot quotidien des interactions avec leurs élèves et les autres acteurs scolaires. Une telle identité est donc d'emblée réflexive : l'enseignant ne dépend pas de son rôle officiel, de son statut de fonctionnaire ou de syndiqué, de sa formation, des compétences et des savoirs professionnels qu'il maîtrise, il dépend ce qu'il fait de lui avec les autres. Dans un tel cadre, les relations aux élèves représentent le nœud gordien du travail enseignant, car, en l'absence de rôles et de statuts stables soutenus par l'institution,

ce que nous faisons et vivons avec nos élèves devient central. C'est là que notre « soi professionnel » vivra ou mourra » (Tardif & Lessard, 2000, pp. 65-66).

Annexe 5 : Autorisation d'enregistrement audio/vidéo et d'exploitation de données enregistrées.



Autorisation d'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation de données enregistrées dans le cadre d'un travail de recherche doctorale.

Présentation de l'enquête

Dans le cadre d'un travail de recherche doctorale, Mme Marjory ANDREANI- marjory.andreani1@ac-corse.fr, Université Pasquale Paoli -20100 Corte, mène des entretiens de recherche auprès de personnels de direction d'établissements publics locaux d'enseignement.

Le travail de recherche s'intéresse aux processus de professionnalisation des personnels d'encadrement et plus spécifiquement des personnels de direction comme objet d'étude.

Il s'agit de comprendre les processus de professionnalisation à partir de l'analyse des différentes situations rencontrées par un professionnel et notamment dans le contexte du pilotage pédagogique et éducatif.

Le travail de recherche contribuera à enrichir la compréhension des liens processus de construction identitaires-développement professionnel s'exprimant au sein d'une dimension novatrice de la formation articulée au travail, in fine, dans un objectif de réussites individuelle et collective.

La recherche est menée dans une perspective interprétative et constructiviste visant « une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité ». Nous nous inscrivons dans « une dynamique de co-construction de sens » entre chercheur et interviewé dans une prospective « d'une nouvelle compréhension du phénomène étudié » (Gauthier et al, 2016).

Les entretiens réalisés en présentiel ou visioconférence seront enregistrés (audio/vidéo) et transcrits en vue d'être analysés dans le cadre du présent travail de recherche doctorale.

La recherche n'est possible que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre autorisation à procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente Mme Marjory ANDREANI, doctorante-Université Pasquale Paoli, à enregistrer en audio/vidéo l'entretien exploratoire/semi-dirigé de recherche.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (cf. infra) : a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires) ; b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires données à des étudiants en sciences du langage et en sciences sociales) ; c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche ; d) pour une diffusion sur un site internet dédié à la recherche.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront **anonymisées** ; ceci signifie : a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ; b) que les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera) ; c) en revanche, pour des raisons techniques, le projet ne peut pas s'engager à anonymiser les images vidéo mais s'engage à ne pas diffuser d'extraits compromettant les personnes filmées.

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée : _____

Lieu et date : _____

Signature : _____

Source : laboratoire ICAR http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/recueil/demande_autorisation.htm

Annexe 6 : Extrait de verbatim interviewé n°1.

À X, les CPE vont en salle des professeurs et disent aux professeurs : ah oui, les conseils de discipline, la proviseure, elle en mène beaucoup mais pas toujours sur les bons motifs. Ces propos me sont rapportés. Donc, vous voyez, ce n'est pas une société idéale idéalisante, c'est une vraie société. Effectivement, le management participatif existe mais il n'est pas dictatorial puisque heureusement, il y a des opinions contraires qui s'expriment. Là où ça pose plus problème, c'est d'aller les exprimer en salle des profs, je vous l'accorde et pas directement à la direction. Bon. Là où ça pose plus problème, c'est que c'était des questions qu'on aurait pu travailler très vite dans la commission éducative puisqu'une part de ses objectifs, c'est justement d'expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire, éducative de l'établissement, pas seulement disciplinaire puisque, par ailleurs, on a un CVL très vivant, une MDL, enfin. Bon. Eh bien, j'aurais pu faire comme un certain nombre de chefs d'établissement : soit en concevoir une profonde rancœur, soit exprimer cette rancœur. Enfin bref. Je me suis dit : non mais, au fond, ils ont peut-être raison. C'était il y a deux ans, ça. Ça faisait six ans que j'étais là. Eh bien, j'ai remonté mes manches et j'ai regardé chaque conseil de discipline depuis mon arrivée en 2012. Les motifs, les sanctions qui avaient été prises, qui était en cause. Tous les paramètres finalement d'un conseil de discipline et j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi. Mais comme les CPE ne l'avaient pas faite, cette analyse, avant de décider que ce n'était pas justifié, je leur ai demandé d'en regarder le résultat au moins. Alors, bien évidemment, chaque motif était conforme au texte. La réunion n'était pas abusive du conseil de discipline. C'était clairement qu'on ne pouvait pas faire autrement puisque soit on était dans un cas de violence physique immédiate, soit on était dans un cas... enfin, quand on regarde les cas, voilà. Le mode de pilotage ancien, par les CPE, c'était de laisser pourrir les situations. Et donc, ça ne pouvait pas leur aller la manière dont je travaille. Cette année, on a eu deux conseils de discipline seulement pour faits de harcèlement. Donc, je leur transmets l'étude et je leur en demande l'analyse, à eux, les CPE puisqu'ils sont quand même les experts dans un établissement du second degré. Pas d'analyse. Et pourtant ça crevait les yeux, Marjory, ça crevait les yeux. Et je pars avec ce... c'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer suffisamment mais j'ai de solides CPE, fortement syndiqués qui n'ont pas l'intention d'avancer. Des blocs erratiques. Ils étaient en violent conflit avec la communauté professorale à mon arrivée. Il y avait eu des... l'arme au pied, les profs avaient fait grève contre les CPE. Enfin bon. Donc,

moi, arrivant de zone sensible, j'ai dit à tout le monde : on se parle. D'où toujours un sujet proprement élève dans chaque conseil pédagogique. Enfin bref. Les profs ont énormément avancé, les CPE, bloc erratique. Bon. Quand vous n'avez pas le partenaire, c'est plus difficile d'avancer. Honnêtement. J'en fais l'analyse. Mais en tous les cas, ce qu'ils auraient dû clairement identifier et verbaliser. Ils l'ont peut-être identifié mais ils ne l'ont pas dit. Donc, ça m'a laissé penser qu'ils n'étaient pas très bons en analyse, mais c'est dommage. Peut-être que mon analyse est réductrice pour le coup. Peut-être qu'ils l'avaient bien analysée. Mais en tout cas, ils ne l'ont pas dit. Ce qui ressort, c'est que la plupart de ces conseils de discipline ont été fait parce qu'un personnel avait été molesté d'une manière ou d'une autre. Et pourtant, chaque année, on a 1 200 élèves ici. Donc, en fait, ça démontre que les élèves ne parlent pas à leur CPE et que les CPE ne sont pas attentifs, ne favorisent pas l'émergence de la parole. Et ça, évidemment, je les comprends. Ce n'est pas très marrant à dire eux-mêmes. Mais, par contre, ça nous aurait énormément aidés pour infléchir l'action éducative de l'établissement parce qu'on l'a fait de manière, comment dire ? Intuitive avec mon adjoint. On a fait intervenir énormément d'associations extérieures pour libérer la parole des élèves, pour finalement se substituer plus ou moins par un traitement collectif les problèmes à quelque chose qui mériterait d'être vraiment travaillé par nos CPE de manière individuelle. Alors, ça, vous voyez, ce sont des exemples types de l'impact de la pratique quotidienne sur le pilotage et sur la professionnalisation, en fait, du personnel de direction, parce qu'on part de l'identification d'un manque ou d'un besoin, on voit que l'analyse n'en est pas partagée. Finalement, on va chercher les outils rationnels parce que cette analyse, bien évidemment, je l'ai rendue anonyme pour les cas d'élèves, etc. Mais je l'ai publiée pour les profs pour qu'eux aussi en tirent les éléments.

À chaque renouvellement du projet d'établissement, on revient sur la question de la vie scolaire et de la citoyenneté parce que le côté éducatif est très loin de se résumer à la partie disciplinaire, mais... et donc, aujourd'hui, un élève ne peut plus avoir cinquante retards qui ne soient pas sanctionnés conformément au règlement intérieur par le CPE, mais ça ne dépasse pas trois comme c'est écrit. Parce que, comme je leur dis, on n'écrit dans le règlement intérieur que ce qu'on peut faire. Ce n'est pas la peine d'écrire des trucs idéalistes... irréalisables. Non. Alors ça, on a quand même beaucoup avancé mais les CPE malgré eux parce que le corps professoral s'y est pris de manière très humaine, très adroite, très... voilà. Beaucoup progressé mais ça reste, pour moi, très triste parce que je sais qu'il y a des situations d'élèves qui n'arrivent pas jusqu'à ma porte. Ma porte est grande ouverte, bien sûr et on reçoit des élèves. Les deux conseils, là, cette année, sur faits de harcèlement contre un enfant, un jeune de

Terminale STI2D qui avait un syndrome autistique, c'était par les délégués de la classe et les filles de la classe, ce sont quatre filles de la classe étaient venues voir le CPE en octobre, il avait reçu les deux déléguées. Ça s'était un peu apaisé. Ça repart en novembre. Mais jamais le CPE ne m'en a informée. Vous voyez. Le proviseur adjoint qui s'occupe des conseils de classe de terminales. Donc, deux opportunités. Si vous vous sentez moins à l'aise avec... et malgré la réunion hebdomadaire où on traite des situations d'élèves. Donc le gamin autiste, il a fallu arriver en février qu'il se décide, lui, à résoudre le problème à sa façon, c'est-à-dire à vouloir utiliser un crayon pour blesser son harceleur pour que les choses m'arrivent réellement à moi et qu'on puisse les traiter. Au moment où on aurait dû les traiter, on n'aurait pas eu à faire de conseil de discipline selon toute vraisemblance si ça avait été traité dès le mois d'octobre. Alors, ce qui a été dit au mois d'octobre, c'était de mettre le couvercle dessus. Ça ne peut pas marcher. Le gamin, aujourd'hui, je suis très heureuse pour lui, il a le BAC. Les deux autres qui ont été exclus à titre définitif ont retrouvé une scolarisation, ont le BAC aussi. On a donné le signe fort. On lutte contre le harcèlement dans notre établissement.

Et finalement, c'est encore moi qui l'ai suggéré dans le livret d'accueil pour les secondes de mettre une page sur la lutte contre le harcèlement. Ça ne vient même pas à l'esprit de mes CPE. Vous voyez, huit ans de travail ensemble pourtant. Heureusement il n'y avait pas que des choses qui marchent. Je suis sûre que mon successeur y arrivera mieux.

Annexe 7 : Verbatim entretien exploratoire n°1.

Interviewé n° 1 : Ce sera sûrement éclairant parce que vous vous appuyez sur une expérience personnelle déjà dans cette recherche, donc... voilà.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous êtes d'accord pour que j'enregistre ?

Interviewé n° 1 : Oui, tout à fait. On s'en était mis d'accord. Je crois que je vous avais renvoyé l'autorisation.

Marjory ANDREANI : Voilà. Je l'ai reçue. Je vous remercie. La vidéo n'a pas vocation à être diffusée. C'est vraiment le recueil des verbatim pour vraiment pouvoir l'analyser.

Interviewé n° 1 : D'accord.

Marjory ANDREANI : Voilà. Donc, si vous en êtes d'accord, je laisse l'enregistrement. Donc. Alors, si vous voulez bien, peut-être dans un premier temps, vous présenter avec un parcours de vie, parcours professionnel et puis, après, donc je vous ai exposé le sujet. C'est un entretien tout à fait libre. Encore une fois, anonyme. Ce qui m'intéresse, c'est vraiment votre ressenti, votre vécu, votre expérience et le sens que vous donnez finalement à vos pratiques au quotidien. Et puis, si vous permettez, en fonction de l'orientation de la discussion que je souhaite finalement avoir pour étayer ma recherche, j'orienterai avec des questions très simples ou des relances.

Interviewé n° 1 : Parfait pour moi. J'essaierai d'être... comment dire ? À la hauteur des attentes parce que voilà, c'est toujours le cas dans un entretien. Donc, ne pas hésiter à relancer effectivement, à ré-aiguiller si vous sentez que je m'éloigne du sujet. Ça peut être le cas. J'ai une grande capacité à, comment dire, à parler. Voilà. On va dire les choses comme ça.

Marjory ANDREANI : Alors, l'objectif, je vous remercie, mais l'objectif, ce n'est pas d'aller forcément trouver ce qu'on veut, ce qu'on recherche, en fait. L'objet de la recherche, c'est vraiment de questionner et puis, d'explorer. Voilà. Donc, il n'y a pas une réponse attendue, mais vraiment une exploration à mener. Je vais le dire comme ceci.

Interviewé n° 1 : D'accord.

Marjory ANDREANI : Alors, donc, vous êtes proviseur.

Interviewé n° 1 : Alors, aujourd'hui, je suis proviseure, effectivement. Je quitte un lycée général et technologique de quatrième catégorie pour gagner à la rentrée une cité scolaire, lycée général et technologique et lycée professionnel de cinquième catégorie, toujours dans [région X]. Et alors, c'est une expérience que j'ai déjà eue, d'être chef de deux établissements. L'ensemble ne porte pas le nom de cité scolaire. Mais là où je vais, cela s'appelle "cité scolaire". Je vais travailler donc avec un adjoint sur le lycée général et technologique et un adjoint sur le lycée professionnel. Alors, je vais peut-être revenir aux sources plutôt que de remonter pas-à-pas. Et puis ensuite, n'hésitez pas à me demander des précisions si vous voyez que ça vous paraît un petit peu incomplet pour voir d'où je parle. Donc, en fait, je suis entrée dans l'Éducation Nationale en 1984. J'ai passé le CAPES de lettres et pour la première fois, j'ai été admise. 195 places. C'était les CAPES d'avant la réforme Chevènement. Autant dire

que je parle d'un temps ancien. J'ai exercé une année comme stagiaire dans l'Académie de X en lycée général et technologique déjà et avec grand bonheur, c'est-à-dire que j'ai rencontré une première fois des équipes qui m'ont professionnalisée et cette manière de faire, j'appelle ça passer le métier, était très éclairante et c'est une expérience sur laquelle je m'appuie toujours depuis, notamment lorsque j'accueille des nouveaux professeurs, jeunes dans la carrière, stagiaires ou TA. Je m'efforce de m'appuyer sur cette expérience et sur ce que j'en ai ressenti, notamment le passage du métier à travers l'approche de l'élève, parce que c'était un lycée plus marqué technologique dans une ville, 1984, qui était très marquée par la fermeture des entreprises et des entreprises industrielles lourdes, qui faisaient sa richesse jusque-là. Et marquée par un autre élément sociologique qu'on retrouve dans pas mal de villes, c'est que le lycée était le long du X, c'était la rue X et au-dessus, sur la colline, il y avait le vrai lycée, le lycée classique, X. Alors il y avait cette dichotomie et le fait que certains élèves étaient en quelque sorte des rebuts des vrais lycées, n'avaient pas réussi leur seconde générale à l'époque et devaient aller donc au lycée X où les professeurs les récupéraient, leur redonnaient le moral, les ré-outillaient en estime de soi et le faisaient en équipe. C'était une équipe extrêmement engagée et qui a, pour les néo-certifiés que nous étions en lettres, en anglais, en allemand, en espagnol, nous étions quatre ou cinq à arriver la même année dans ce lycée. Cette équipe de fond nous a beaucoup aidés effectivement : percevoir l'élève comme une personne globale, réintroduire l'estime de soi, apprendre qu'on peut le faire quand on est professeur et puis en équipe. Très, très important. Parce que, notamment, nous (...) nous, les nouveaux, dans les ateliers et c'était des ateliers qui ne connaissaient pas encore la machine à commande numérique et donc, qui étaient marqués par le fraisage, par la fonderie, par beaucoup de bruit, beaucoup de situations de stress en fait lié aux nuisances sonores et nos emplois du temps étaient faits avec une heure ou deux heures en atelier et puis une heure en français, puis une heure en atelier de nouveau et puis, l'après-midi, on recommençait. Donc, c'était un enjeu extraordinaire pour nous, les jeunes, qui sortions de nos études et quelles études à l'époque ! Qui n'avions reçu aucune formation. Nous sortions directement de l'université. Pour ma part, je sortais de X et nous entrions dans le monde des techniques industrielles, des chaudronniers, sans formation a priori avec de pauvres maîtres de conférences ou professeurs qui essayaient tout de même de nous donner quelques éléments de professionnalisation, mais nous étions vraiment une génération mise dans les classes sans véritablement d'éléments a priori. Alors, je mets tout cela en place au moment où nous nous parlons parce que certains de ces éléments ont de l'importance. J'ai fait des études, on va dire entre guillemets, brillantes à une époque où c'était fait pour ça. Henri IV, Paris IV. Mais où on sortait aussi, les étudiants, sans possibilité vraiment de recours ou pour se ressourcer ou si tout n'avait pas été réussi, recommencer. Enfin, on était extrêmement loin d'où en est le système scolaire et universitaire aujourd'hui, fondé sur la logique de passerelle, de parcours qui peuvent permettre l'épanouissement potentiel très différent. Donc, moi, ça m'a beaucoup formée, ça m'a beaucoup appris et ça m'a appris au fil déjà de mes études, mais ensuite de mon premier temps de stagiaire et avec la rencontre absolument fondatrice d'une équipe engagée, ça m'a formée à me dire : bon, moi, je ferai différemment. Je fais déjà différemment et je ferai différemment, l'objectif étant que l'élève s'estime, qu'il fasse le mieux qu'il peut

faire où il est et en fonction des conditions de vie, etc. Alors, ça, ça a été très important parce qu'ensuite, j'ai passé six ans comme professeur de lettres dans le « région X », au moment où les mines fermaient, les mines de charbon. Alors, là, nous sommes de nouveau dans un environnement extrêmement marqué par la douleur parce que les familles étaient tout à fait marquées par la douleur physique : beaucoup de maladies, beaucoup de silicozes, de pathologies lourdes liées au charbon et à son exploitation et beaucoup de maladies sociales. J'arrive dans un environnement, c'est la X où je suis dans un collège, certes un petit peu plutôt catégorie artisan, mais beaucoup, beaucoup d'enfants marqués par les mines et par les grands-parents, les parents qui décèdent, des gens qui sont désespérés et quatre classes au démarrage pour un professeur de lettres. Donc après, avec la réforme Chevènement, effectivement il n'y a plus eu que trois classes, mais au démarrage quatre classes. Et l'intelligence là aussi, la professionnalisation d'un principal, ancien instituteur des mines, je cite, qui composait nos services de manière très diversifiée. Je donne un exemple : j'avais une sixième avec des latinistes qui allaient être germanistes aussi et également des CPPN, groupe des enfants, des jeunes, des élèves qui ne lisaient pas. Je passe une année à obtenir qu'un des élèves ose lire, se lance pour lire un paragraphe de trois lignes de consignes d'exercice pour la grammaire et, entre les deux, deux classes moyennes. Donc, c'était vraiment destiné à ce que nous travaillions en équipe, à ce que nous nous professionnalisions par le quotidien et avec son éclairage parce que, son éclairage principal, ancien instituteur des mines, c'était qu'il composait aussi les classes et c'est quelque chose qui m'a toujours interrogée parce qu'après, moi, dans ma pratique de personnel de direction, je ne compose jamais les classes, là où je suis. Alors, elles sont, pour partie, composée, on va dire, par le jeu des options, par exemple, ou des enseignements d'exploration, ancienne réforme, aujourd'hui des enseignements optionnels. Mais pour partie. En tous les cas, la composition réelle de la classe, je n'y mets jamais les mains. Je ne m'en occupe pas et je souhaite ne pas m'en occuper puisque de l'autre côté, je m'occupe de la répartition des services et il me semble qu'un champ comme l'autre ont beaucoup d'impact sur la vie de l'établissement de manière générale et donc, je me réserve de ne pas savoir quels sont les élèves qui vont bénéficier de telle équipe pédagogique et réciproquement. Donc, confiés ou au CPE ou aux professeurs dans certains collèges, c'était les professeurs qui le faisaient et ça m'allait bien. Donc voilà pour l'acquisition de l'expérience. Je vais passer un petit peu de temps à l'étranger, en [pays] X exactement, comme détachée... enfin, ça s'appelait détachée. Donc en fait, employée par le Ministère des Affaires étrangères à l'époque dans un lieu atypique puisque c'est X qui n'est ni X ni X. Donc, il n'y a pas de lycée français. C'est un lycée [pays] de fondation. Donc, c'est mon premier contact avec des gens qui font de l'argent avec l'éducation. Donc, c'est... c'est intéressant. Ce n'est pas du tout ce à quoi je m'attendais. Mais c'est vrai que j'ai l'expérience aussi et avec un pilotage dans un lycée où les élèves, tous les élèves apprenaient le français dès la classe de sixième pour ensuite faire face à des enseignements de littérature, de sciences, etc. en français à partir de la classe de troisième et en lycée. Le directeur ne parlait pas français. Il avait été recruté à dessein comme quelqu'un qui ne parlait ni l'anglais, ni l'allemand, ni le français. Donc, c'était... ça induisait un pilotage, on va dire, assez original puisque... puisque dans un lycée à ouverture internationale très marquée, particulièrement pour le français dans le cadre de la coopération,

le directeur était bien le seul à ne pas parler français. Ses adjoints parlaient français. Nous étions quelques personnels soit en volontariat de service national actif, soit employés du Ministère des Affaires étrangères qui parlions français et puis, bien évidemment, les autres professeurs étaient [pays], mais c'était original de travailler avec quelqu'un qui finalement n'est pas dans le cœur du métier, on va dire. J'ai retrouvé des élèves qui... c'était un apprentissage très fort pour moi parce que, à l'opposé, en termes de situation financière. Comme je l'ai dit, cette fondation faisait de l'argent avec l'éducation donc, elle faisait des frais d'écolage élevés et les gens choisissaient ce lycée parce que ces familles avaient soit des stratégies politiques, soit des stratégies, on va dire financières ou économiques importantes au niveau et, comment dire ? Les élèves, au demeurant, je vais le découvrir, sont mes élèves. Ils attendent en fait des professeurs exactement la même chose que mes petits du [région]. Ils souhaitent qu'on les écoute, qu'on les aime, qu'on les pousse à avoir de l'estime d'eux-mêmes parce que les familles sortant de l'argent, mais ça ne se résume pas à l'argent. Les pères ont souvent, se sont souvent séparés de leur maman à ces jeunes collégiens ou lycéens parce que justement la fortune est venue et que justement le statut social et justement on change de femme finalement et donc, pour des raisons différentes de mes élèves du [région], mais au fond, l'attente envers l'école et envers le professeur était la même, c'est-à-dire rassurer, donner de la stabilité dans un univers qui était marqué par l'instabilité à ce moment-là pour eux, des adolescents. Et ça, ça va être tout à fait lourd d'enseignement pour moi aussi. Finalement, le professeur, c'est le repère, c'est la référence et le mode d'administration, de gestion, de pilotage de l'établissement joue un rôle aussi. Donc, professeurs français, nous essayions, on va dire, d'assouplir certaines règles qui étaient quand même, de notre point de vue mais on était là pour ça dans le cadre de la coopération, qui étaient quand même très rudes, très rigides par rapport à ces adolescents, bien sûr tout en restant dans la diplomatie et en ne critiquant pas ou etc. Mais via notre enseignement, nous essayions de finalement de tirer on va dire des règles générales pour que les enfants s'y retrouvent et comprennent que bon, si on leur dit à l'entrée en sixième d'occuper la place à côté de la porte et qui est numérotée un et que, on va dire, sept ans plus tard, en terminale, ils auront toujours la même place. Voilà, même ça, c'est comme ça. Ça veut dire quelque chose. Tandis que notre univers à nous vient d'un brassage où les élèves se placent où ils veulent, etc. même si le professeur, bien sûr, doit exercer sa... sa partie de... comment dire ? de prise en compte de la vie de classe, mais ce n'est pas administrativement défini que untel occupera la place de l'entrée en sixième jusqu'à la sortie de terminale, la même. Donc, voilà. C'est un univers vraiment très différent, chargé d'expérience, très intéressant et bien sûr, pour un professeur de littérature, au niveau de la... comment dire ? De la première, c'était... j'avais là des élèves qui étaient d'une culture absolument extraordinaire, des (...) des élèves qui étaient de culture russe moyen-orientale, enfin vraiment très, très diverses et c'était donc un enrichissement mutuel et, comment dire ? Extrêmement formateur aussi. Je vais arriver dans [région] à ce moment-là, en 1993 et en collège, en ZEP à l'époque. Ça s'appelle comme ça. Parce que la (...) de Bayroux dit : des enseignants chevronnés dans les zones difficiles. Voilà. Donc... application du propos du ministre et donc voilà. X, le chef d'établissement, dans son pilotage dit : voilà quelqu'un qui rentre de l'étranger, je vais lui affecter la classe d'accueil pour élèves, comme on dit à

l'époque, non-francophones, aujourd'hui allophones. À nouveau une expérience absolument extraordinaire de quatre années, où finalement j'ai carte blanche pour faire évoluer un certain nombre de choses de la part d'un chef d'établissement nouveau, qui me marque, un nouveau chef d'établissement qui me marque particulièrement puisque c'est quelqu'un qui est à la fois directeur de collection dans une grande maison d'édition scolaire, qui a une expérience également de [continent] du côté coopération auprès des gouvernements et puis, qui a quitté une zone sensible de l'Académie de X parce qu'il ne s'entendait plus avec l'inspecteur académique, me disait-il et qu'il n'avait donc plus les moyens qu'il voulait avoir pour pouvoir travailler. Donc, il est venu à X et là, il applique sa manière de voir les choses. Par exemple, il cherche à avoir une ou deux sections un petit peu plus d'excellence pour que les élèves de cette ZEP ne soient pas uniquement (...). Donc, il est tout à fait ravi de voir arriver quelqu'un qui justement ouvre grand les portes de la classe d'accueil, fait venir des chercheurs de l'UTC, fait venir des entrepreneurs, enfin. Et j'ai 46, jusqu'à 53 élèves dans cette classe d'accueil. C'est quand même physique par ailleurs. Mais avec un énorme travail évidemment avec les équipes du collège, le parti étant que les élèves ne doivent pas être... c'est le texte de 1986. Ils sont inscrits dans une classe d'accueil, mais ils sont d'abord inscrits dans un collège et donc l'objectif est fait que, du point de vue social, du point de vue de l'élève en général, ils s'intègrent, ils soient aidés à l'intégration et donc, je vais, par exemple, promouvoir et je vais obtenir de ce chef d'établissement éclairé que nos élèves étudient l'anglais dès qu'ils arrivent, en même temps que le français. Alors, moi, je suis en appui, je transforme cette classe plutôt en dispositif d'appui spécifique et non plus en classe d'accueil et je suis à l'appui spécifique de mes collègues pour que ça se passe bien en termes linguistiques et très rapidement faire sortir au maximum les élèves de ce qu'ils ont comme seule classe. Donc, comme il y a beaucoup d'endroits où ils pratiquent l'éducation physique et sportive, les mathématiques, comment dire ? Les arts plastiques et musique. Moi, j'ajoute l'anglais parce que je trouve que le fait d'apprendre les deux langues à la fois me permet de beaucoup développer le vocabulaire. J'implique beaucoup mes collègues aussi. On travaille en équipe. On travaille en réseau. Je fais venir des artistes aussi. X va venir animer un atelier d'écriture avec des élèves qui n'ont pas parfois le code de l'écrit ni de l'oral en français. Il va accepter ce challenge. Un écrivain malien. Nous avons travaillé avec un artiste également et le support de l'inspection académique et du centre X de X. Donc une résidence d'une semaine pour toute la classe dans un musée pour travailler à partir des œuvres et créer quelque chose qui vient de leur culture. Donc voilà, c'est à chaque fois une rencontre avec une direction quand même qui accepte aussi des propositions d'évolution dans le cadre du travail. Bien évidemment, je me suis toujours formée et j'ai la chance, à l'arrivée dans l'Académie X, donc à X, d'être repérée par le X ce qui s'appelle à l'époque le CEFISEM, Centre d'Étude, de Formation et d'Information sur la Scolarité des Enfants Migrants et qui va devenir le PLASNAV. Alors, ma collègue du CEFISEM, elle a fait les stages qui permettent d'avoir cette direction et elle m'encourage très vite à rejoindre l'équipe du CEFISEM de [académie] et à travailler principalement sous l'angle de la littérature. En fait, comment la littérature aide les élèves à entrer dans la langue française. D'où des ateliers d'écriture, le travail et en même temps des publications de migrants en formation. Voilà. C'était toujours un regard d'analyse. C'est la création à ce

moment-là de la mission en maîtrise des langages au niveau national et très rapidement, sa déclinaison en académie et donc je vais en plus à cette mission et donc, continuer à analyser avec l'aide du corps d'inspection finalement les... comment on arrive à ce que l'élève qui est au cœur des grandes vagues d'immigration, d'élèves qui rejoignent, eh bien comment on arrive à ce qu'ils s'intègrent et à ce qu'ils fassent PISFAB, le parcours scolaire, au moins identique à ceux des élèves qui ont commencé à la maternelle en France parce qu'ils y sont nés. Pas la maternelle, mais en France. Donc voilà. C'est le parti pris, ce sont les valeurs et donc ça, c'est une expérience complémentaire. J'avais, il faut le dire, je m'étais diplômée en FLE à Paris III tout en étant salariée dans [région]. Donc, voilà, c'était quelque chose qui m'intéressait beaucoup. J'avais travaillé en institut de France et langues étrangères avant de partir en [pays]. Voilà. On est en 93 et je me dis : ben, j'ai fait le tour. 97. J'ai fait le tour en fait. J'ai pu démontrer, je suis arrivée dans une classe d'accueil où il y avait trois, quatre élèves sur les quarante qui entraient dans des cursus ordinaires. Je suis arrivée à ce que ça soit le même taux qu'ailleurs, des gens qui obtiennent leur brevet. Donc, je me suis dit : il faut réfléchir à autre chose. Je suis encore jeune à l'époque. J'ai 35 ans. Et donc, je passe au concours de personnel de direction. Voilà. Il y a vingt-trois ans. Je vais être d'abord en fonction pendant deux mois, parce que c'est l'ancien, vraiment l'ancien ancien mode d'accès par le concours, c'est-à-dire qu'on passe le concours en novembre et que la formation statutaire commence en janvier. J'ai le bonheur d'attendre ma troisième. Donc je la mets au monde quand même le 19 février et donc, je n'ai pas beaucoup de formation parce que comme c'est la troisième, on me dit voilà, six mois, il faut être éloigné du système. Bon, moi, dès qu'elle va bien, elle est allaitée, je reprends finalement pas mon travail parce que je n'ai pas le droit administrativement, mais je reprends toutes les tâches annexes, enfin etc. Et donc, je vais être dès l'année d'après, cinq ans dans une grosse cité scolaire de la ville de X, extrêmement passionnant à ce moment-là puisqu'il y a deux lycées professionnels : un plutôt marqué par les garçons parce que ce sont des sections industrielles et un plutôt tertiaire et couture, donc textile. Maintenant, le textile ferme dans l'Académie X, là où il y a un pressing de section de couture flou et beaucoup de tertiaire, BEP, BAC Pro, mention complémentaire en bureautique et en comptabilité. Et puis un énorme lycée général et technologique : cinq BTS au total et je vais avoir la chance d'avoir la responsabilité en tant qu'adjoint sur le LP féminin et donc sur les sections, on va dire tertiaires, économiques et sociales, littéraires et trois des cinq BTS : métiers de l'eau (ça commençait à peine) et à l'époque assistant de direction et... comment dire ? Les services après-vente en fait. Donc voilà. Beaucoup d'expériences. Il y avait un seul chef, deux adjoints seulement. Grosse cité à 2 500. Il fallait bien travailler. Il fallait aimer ça. Mais les passerelles, ça, c'était formidable parce que ça n'était pas encore vraiment dans le système scolaire. Ça n'était pas validé, mais la cité scolaire le permettait totalement. Il pouvait y avoir des élèves qui entraient sur un CAP, qu'on faisait avancer plus vite que d'autres parce qu'ils le pouvaient. On pouvait avoir des élèves qui arrivaient de l'étranger, qui commençaient en seconde et que rapidement on mettait en première ES. Enfin, voilà. Ça, ça m'a inspirée. On a créé... donc, c'était la ville de X, la logique de liaison entre les troisièmes et les secondes et donc, ils ont découvert les ateliers de sciences et techniques de laboratoires, les ateliers de biologie, enfin. Leurs profs de troisième ont commencé à les voir autrement parce que c'était très statique à

l'époque en collège et là, ils se déplaçaient, ils étaient dans un environnement des laboratoires et dans une ville qui était en forte demande en termes de chimie. Il y avait un gros... une grosse part de l'industrie chimique autour de X, mais c'était encore plus important à cette époque-là. Donc, il y avait tout le parcours, on va dire du CAP-BEP, il y avait les premières technologiques et puis les BTS qui étaient dans cette cité et ça ne s'appelait pas encore cité, lycée des métiers ou autre, mais c'était un peu cette logique. Donc, là, c'est ma première... mes deux premières vraies expériences de personnel de direction parce que, pendant les quelques mois que j'ai fait fonction, donc entre septembre et février, j'étais là dans un lycée également un lycée professionnel avec des sections tertiaires, vente et action marchande et hôtelière. Alors, ça, c'était aussi une extraordinaire expérience pour le lycée professionnel et où j'étais, c'était un lycée tout à fait ordinaire avec les sections L, ES et S comme là où je vais arriver dans la cité scolaire à X. Donc voilà, en 2003, je deviens chef d'établissement en zone sensible cette fois-ci et ZEP+ à X. Donc là, c'est un très bel établissement qui a perdu beaucoup d'élèves en quelques années, avant que je n'arrive, l'équivalent de trois classes de seconde et LP également tertiaire. Donc, on va se retrousser les manches avec les professeurs et puis, non seulement les trois classes vont rentrer mais vont rentrer plus et puis, il va y avoir plus tard une section Euro-espagnol créée. Voilà, on a énormément travaillé avec le chef de la formation continue de (...) qui était aussi le chef de la formation... c'était le chef d'entreprise (...), chef de la formation pour tout le groupe X dans le « Région X ». Quelqu'un d'extrêmement éclairé qui m'a beaucoup aidée avec mes CAP vente, qui m'a permis d'être vraiment dans la logique de partenariat dans l'exercice du mécénat tandis que le texte du BE le prévoit et vraiment beaucoup (...) ça, c'est un aspect aussi que j'ai beaucoup apprécié. Voilà. 2003. Je vais partir en [pays] et revenir encore une fois dans [région], où je finis par avoir des attaches après ma région d'origine qui est X et puis, comment dire ? Beaucoup dans [région]. Je reviens encore dans [région] et je reviens à [ville], qui est à nouveau une zone très sensible, en collège, un gros collège de catégorie 4 et donc, ce gros collège avec support de réussite scolaire. Extrêmement intéressée. Et dans le pilotage, pas de texte pour le réseau de réussite scolaire. Donc, c'est là que j'ai passé ma (...), le Master X et j'ai centré mon mémoire précisément sur le pilotage des réseaux. Et donc, gros travail avec l'adjoint et avec l'adjoint SEGPA. Il y avait une ULIS, une SEGPA. C'était un environnement vraiment extraordinaire et extrêmement violent parce que j'y viens tout de suite après les événements du X de « ville X », donc beaucoup de violence dans cette commune traditionnellement marquée par la violence sociale. Il y a une partie de la population qui n'aime pas la loi, pour résumer. Donc, quand j'arrive, ma collègue proviseure de lycée a vu son véhicule brûlé, sa fille agressée, le logement attaqué. Enfin, c'est un environnement... cocktail Molotov sur le collège, etc. Donc, c'est un environnement où il y a beaucoup de choses à faire pour piloter dans la paix, dans l'apaisement et on le fait, en équipe. On reste là six ans. Les deux directeurs et moi, un adjoint, je vais dire pédagogique et moi changeons deux ou trois fois de gestionnaire. Ce n'est pas plus facilitant. CPE, c'est très compliqué. Mais voilà. On y arrive en travaillant avec les professeurs et ensuite, en 2012, j'arrive au lycée que je quitte maintenant. Voilà. Donc, un lycée général et technologique dans une petite ville. En fait, où je succède à un collègue avec qui j'ai travaillé à X. Il était principal du collège, moi proviseure des deux lycées et on avait

extrêmement bien travaillé dans le cadre du réseau qui existait également là, à X et donc, je m'étais dit : je peux demander le poste parce qu'on s'entend bien avec X et voilà, je crois que X était content aussi. Ça a marché. Voilà. Je pense avoir été bien longue, Marjory.

Marjory ANDREANI : C'est très bien. J'enregistre, mais je prends aussi des notes en fonction également de ce que je cherche aussi.

Interviewé n° 1 : Alors pour terminer par rapport à la carrière, ce n'est pas le fruit du hasard. Je n'ai demandé qu'un seul poste, le poste de catégorie X où j'arrive parce que dans la ville, il y a une partie de zone sensible. Je vous avoue que depuis huit ans, elle me manque. C'était quelque chose que je devais faire, de changer de zone sensible parce qu'on s'use même si j'ai créé une section Euro, même si j'ai fait le partenariat avec (...). Bon. On empile, on change, on a énormément travaillé avec tous les réseaux de manière territoire, mais bon, au bout d'un moment, il faut, comme la sagesse du législateur le veut, changer son environnement. Moi, je crois beaucoup au fait que la mutation soit inscrite au statut du personnel et parce qu'elle remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives, elles restent des choses qu'on connaît beaucoup et beaucoup trop peut-être, dans les mains de l'environnement pour rester efficace, je pense et donc, il fallait changer. Bon, il y avait des raisons personnelles aussi. Trois enfants, j'en ai parlé, mais bon. J'ai eu un certain nombre d'amis aussi, Maman à la maison avec sa maladie d'Alzheimer. Donc tout cela croisé, j'étais quand même extrêmement fatiguée parce que X, c'était une ZEP à l'époque, ça a beaucoup changé mais c'était une zone où voilà. C'était tout le temps en ébullition en fait. Donc, il fallait tout le temps être sur le pont et au bout de six ans, ça fatigue quand même. Donc, je m'étais dit : je vais demander un lycée pour avoir un peu plus de temps, Maman avançant dans la maladie. Voilà. Les enfants grandissaient donc eux, ils partaient, c'était différent mais il restait quand même Maman, qui est décédée en 2013 donc voilà. Mais, la zone sensible, voilà, c'est un environnement où j'ai beaucoup travaillé, je me sens bien, je me rends compte, dans la logique des réseaux, de... enfin, je trouve que ça induit sur le pilotage beaucoup de choses. Donc je vais retrouver une partie de cela. Il y a également des classes préparatoires aux grandes écoles en X dans ce lycée. Donc, on voit quand même un peu dans la vastitude du panel davantage de sections industrielles et ça, ça me fait plaisir aussi d'apprendre parce que vous comprenez que dans ces différents secteurs, je cherche à continuer d'apprendre et donc, c'est bien pour moi parce que j'ai finalement été plus marquée par le côté tertiaire, (...) que par le côté industriel par le jeu des responsabilités attribuées par le chef dans la cité scolaire. Après, (...) on jouait autrement mais à cette époque-là, les deux chefs avec lesquels j'ai travaillé, ils voulaient les choses, ils voulaient un adjoint sur chaque LP et puis après, ils séparaient le LGT avec des sections qui étaient un peu en rapport du... avec celles du LP. Bon. Je n'ai pas tellement évolué dans l'industriel à part sur le métier des eaux, mais je trouve que c'est un petit peu quand même à la marge. Et donc, voilà. Un environnement quand même un petit peu différent. Donc, c'est un vrai challenge. Et ça m'intéresse beaucoup. Voilà pourquoi j'ai demandé ce seul poste la huitième année. Je ne facilitais pas vraiment le travail de la hiérarchie en termes de satisfaction des vœux.

Marjory ANDREANI : Je relève ce que vous avez dit pour qu'on puisse échanger. Vous avez parlé à plusieurs reprises de pilotage en équipe avec les enseignants, avec les personnels de direction et autres et vous avez aussi parlé de mode d'administration et de gestion. Je vous cite, si vous permettez. Qui finalement jouent un rôle là-dedans. Là-dedans, vous l'avez nommé comme ça en fait, dans le pilotage et je le mets en lien avec l'attention portée à l'élève, la prise en compte globale de l'élève pour l'accompagner dans son parcours. Voilà. Je déforme un peu vos mots mais je réutilise le mot parcours que vous avez donc employé. Est-ce que vous pouvez m'en dire plus en centrant sur le pilotage et sur l'accompagnement de l'élève ?

Interviewé n° 1 : Alors, je ne suis pas en train d'écrire une thèse donc c'est modeste mon propos, mais enfin c'est mon analyse. Je trouve que le désolément (...) en fait se reflète l'un dans l'autre. On ne peut pas, de mon point de vue, après... on ne peut pas piloter un établissement scolaire comme on pilote une usine où on fabrique des boîtes de conserve, par exemple. Il y a beaucoup de similitudes. J'ai beaucoup travaillé avec le monde de l'entreprise. On a fait des "vis ma vie". Bien comparées, il y a plein de choses qui ont les mêmes bases en termes de management et de concept. Mais, la différence, elle est dans la nature du produit entre guillemets. Si on veut utiliser la terminologie d'économie-gestion. Non, ce n'est précisément pas un produit, l'élève. Et c'est là que commence en fait toute la vastitude de la différence même si on s'appuie sur des concepts qui nous aident pour le pilotage, qui sont issus notamment des disciplines de l'économie-gestion, du management des personnels, du management des ressources humaines, etc. Même si on est attentif évidemment à ne pas causer la difficulté financière de l'établissement, donc on est bien sur des éléments plus financiers de gestion, etc. Il n'empêche que l'alpha et l'oméga, c'est l'élève. Et l'élève, c'est une personne qui est en devenir et il faut prendre en compte cette certitude qui est en fait pleine d'incertitudes, parce que le devenir, on ne peut pas en préjuger, on ne peut pas, quel que champion qu'on soit de la statistique, on ne peut pas deviner ce que va devenir tel élève dans tel environnement social ou dans tel paysage rural ou urbain, etc. Pour ça, il faut toujours avoir la modestie de se dire... on ne va pas produire un kilo de sucre, quoi, pour résumer. Ou une boîte de conserve. On va travailler avec les élèves. Ce sont nos partenaires en fait. Et donc, ça se reflète par rapport aux ressources humaines et au mode de pilotage. Le mode de pilotage, de mon point de vue, doit être participatif. Autant nous ne demandons pas à nos élèves d'obéir que de devenir ce qu'a décidé telle ou telle dictature, puisqu'on est en république et qu'on est dans une démocratie. On en applique les valeurs. On accompagne un cheminement. Eh bien, de la même façon, on doit mettre en situation, notamment nos enseignants mais c'est vrai de tous les personnels, c'est-à-dire toutes nos ressources humaines, on doit les mettre en situation d'être participatifs. C'est très difficile. Parfois vraiment cela génère l'opposition des ressources humaines parce que ce n'est pas si habituel que ça. Il y a beaucoup de gens qui le disent mais pas tant de gens que ça qui le font. Et quand on le fait, on implique forcément... le côté positif, c'est que l'on implique et que les personnes ont plus de facilité à s'engager et à être engagées. Or, c'est ce qu'on recherche par rapport aux valeurs. D'un autre côté, il existe aussi nombre de personnes à qui cela fait peur ou qui, par principes politiques ou syndicaux, sont raides opposés à cela et d'autres encore, si je fais une troisième catégorie, qui ont un regard sur leur métier d'enseignant qui n'est pas celui de la liberté, mais

qui est celui de l'application mécanique des choses et donc, qui se disent : mais qu'est-ce que c'est que ce management participatif ? Moi, on ne va pas m'imposer de prendre avec courage telle ou telle décision. Je veux qu'on me dise laquelle je dois appliquer et puis, comme ça, je pourrai râler. Enfin... voilà. Je caricature évidemment. Bon, en gros, c'est un... ce qui implique le plus finalement le pilotage au quotidien, c'est cela. C'est le parti pris initial : quel type de chef d'établissement ou adjoint on veut être et comment on arrive à le décliner en fonction des environnements où on se trouve. Moi, j'essaie de ne pas infantiliser, de ne pas dire « c'est moi qui prends la décision et puis vous obéissez ». Ce que j'essaie de faire, c'est d'impliquer dans la collaboration de la décision et bien évidemment, je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision parce que je suis de cette mouture-là, on peut dire, de cette posture-là de personnel de direction : je n'ai vraiment pas choisi d'être chef de service. Je souhaite avoir l'autonomie et la responsabilité qui vont avec le métier. C'est important parce qu'on a aussi des collègues qui s'ignorent et qui parfois auraient davantage... se seraient davantage épanouis finalement dans un service ou dans le rôle d'inspecteur pour d'autres raisons, mais chef d'établissement, adjoint, tous les jours, ce sont des prises de décisions et dans une autonomie. Quoi qu'on en dise par rapport à l'institution. Il y en a une. De la même façon que l'élève fait le choix de s'asseoir plutôt à côté de son copain et bavarder ou pas. Dans les deux choix consécutifs de s'asseoir à côté et de bavarder. Nous aussi. Soit nous laissons la démagogie faire, soit effectivement nous donnons un cap, mais un cap qui ne peut être fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement. Et c'est là où se développe et s'illustre le management participatif parce que le projet de l'établissement, si on parvient à le mettre en place comme je souhaite le mettre en place, comme je le fais déjà depuis un certain temps, cela repose sur le conseil pédagogique d'une part, sur des réunions plénières, sur des journées pédagogiques parfois à l'occasion notamment de mise en place de réformes, mais pas seulement. Et on prend des décisions ensemble, on écoute d'abord, on les fait ensuite valider au niveau du conseil pédagogique et puis. Et quand le projet d'établissement est rédigé –ça demande une bonne année complète. Et bien sûr, à ce moment-là, il est plus facile à appliquer par un nombre plus important de membres de la communauté parce que la réflexion a été dès le début partagée, parce que les choix ont cheminé. Je donne un exemple. Excusez-moi, je vais être obligée de boire. Notre dernier projet d'établissement, celui qui est encore en œuvre pour un an, 2018-2021, a été dès le début, en fait, impacté par deux choses. Nous savions que la réforme du BAC 2021 se mettait en place. On a réfléchi à notre projet d'établissement, qu'on l'a élaboré, nous n'avions pratiquement aucun élément à part le rapport (...) excusez-moi, à part le rapport préliminaire. Mais, il y avait une deuxième dimension : nous n'avions pas encore l'Académie. On sait qu'il y allait y avoir une fusion entre l'Académie X et celle Y, donc ça impactait sur le projet d'académie et il y avait la question, troisièmement, de la grande région. Donc c'étaient quand même des éléments très lourds qui donnaient de l'incertitude à la conception du projet d'établissement. Alors, j'ai fait le choix, moi, de l'axer sous un angle différent qui a permis de traiter ces choses au fur et à mesure lorsqu'elles ont été certaines, ces éléments et ça a été de le mettre sous l'angle de la responsabilité sociétale de l'entreprise, la RSE et d'amener les équipes à travailler en interdisciplinarité dans ce cadre-là : les élèves du CVL, etc. Donc, c'est vraiment très participatif mais ils ont joué le jeu. Et voilà, c'est... Il y a

une partie, évidemment, qui n'est pas ravie de devoir jouer le jeu parce que c'est toujours plus simple de râler que d'être participatif. En tous les cas, ces changements de projets d'établissement puisque j'en suis à mon troisième sur ce poste font quand même, je pense que c'est... ça impacte très largement les résultats. On passe de 89 % en 2012 à 96,8 % l'an dernier. Et pour cette année, 98 %. Mais bon, il faut être toujours prudent avec les résultats de cette année. Mais en même temps, contrôle continu, c'est celui que les profs ont mis au point donc, ce sont les mêmes profs. Voilà. Donc, ce que j'appelle pilotage qui impacte, c'est bien prendre en compte l'élève. Sa prise en compte globale, c'est un point qui est à l'ordre du jour de chaque conseil pédagogique, c'est-à-dire qu'on le traite sous une forme ou sous une autre. Ça n'est pas l'affaire que du CPE, c'est bien aussi celle des professeurs, de l'infirmière, etc. Et on avance avec des élèves qui ont pu partir d'une estime d'eux-mêmes très faible dans... parce qu'on est une petite ville au sud de X, au sud de l'Académie X. Il y a plein de raisons pour lesquelles avec un parti politique de la ville, il y a de nombreuses raisons pour lesquelles les élèves et leur famille ont tendance à se dévaloriser. Donc, il y a tout un travail d'ambition raisonnée à mener dans l'Académie X en général, mais particulièrement dans d'autres secteurs et en sachant qu'il y a énormément d'élèves qui arrivent, il y a un seuil, là, que l'on atteint actuellement, d'élèves qui arrivent de la banlieue X, du X, du Y. On est au sud de l'X, attractif par les projets immobiliers et donc, ben, en l'espace, on va dire de huit ans, là, il a fallu intégrer beaucoup plus de population d'élèves récemment arrivés. C'est un autre enjeu parce que les pratiques sociales ne sont pas du tout les mêmes entre le X, la région de X, le Y et X. Donc, pour les professeurs, pour nous-mêmes, c'est un vrai enjeu aussi. Si bien que très clairement, il faut évoquer les côtés participatifs pour réveiller ou laisser s'éclorre -ça dépend des personnes- ce qu'il y a d'inventif et de créatif chez le cadre A qu'est le professeur. Je ne sais pas si j'ai répondu assez précisément à votre question.

Marjory ANDREANI : C'est très bien comme ça parce que ça me permet moi aussi de cheminer. J'ai une autre question. Vous évoquez le projet d'établissement. Donc, qui est finalement, vous l'avez dit, vous lancez les grandes lignes. Je traduis un petit peu ce que vous dites, lancez les grandes lignes sur l'établissement et vous l'avez situé, ce projet d'établissement, dans un temps institutionnel en transition, en fait, avec cette fusion : un projet académique qui n'était pas encore présent, si j'ai bien compris ; des rapports institutionnels et... alors, un temps en transition, en mutation du côté institutionnel et aussi des prescriptions à travers, par exemple, des dispositifs éducatifs et pédagogiques à mettre en œuvre. Voilà. J'ajoute ça. Dans la réflexion finalement. Comment vous, vous-même, en tant que chef d'établissement, vous vous situez par rapport à ces prescrits de l'Institution ?

Interviewé n° 1 : Si vous voulez, tout est dit dans ce que je vous ai dit il y a quelques minutes, c'est-à-dire que quand j'ai choisi le métier de professeur, de manière d'ailleurs très informelle. Moi, je ne suis pas quelqu'un qui s'est dit depuis l'enfance : je serai professeur ! Ça existe. Mais ce n'est pas mon cas. Moi, j'ai passé des examens, j'ai passé des diplômes et puis bon, je n'ai pas eu trop d'idées. J'ai passé celui-là, le CAPES. Bon, je l'ai eu. Et après, j'ai découvert en fait quelques métiers. J'avais beaucoup d'admiration pour mes professeurs. Ça, c'est sûr. Donc, il y a quand même quelque chose de l'éloge. Ça me plaisait. Mais, je ne

m'étais pas dit comme l'un de mes professeurs avec qui j'interviens là, dans la liaison, 3^{ème}, disons dans un forum des métiers dans des collègues à proximité, on va intervenir toutes les deux, une prof d'éco-gestion. Elle, depuis qu'elle était enfant, elle savait qu'elle voulait être prof quoi, parce que bon. Alors, je ne dirais pas ça. C'était assez informel. Mais ça me va vraiment bien. La situation de travailleur d'équipe. Alors, je suis passée par toutes sortes de phases parce que le travail en équipe, aujourd'hui, tout le monde le scande et tout le monde le dit. À une époque, chacun pour soi. Très honnêtement. Sauf j'arrive à X, je vous dis, je trouve une équipe qui fonctionne en équipe et au bénéfice de l'élève. Alors, je ne le dirais pas mais c'était... ces profs étaient reliés par une vision syndicale aussi. Donc. Il y avait un regard sur l'institution. Mais, en tout cas, moi, mon métier, quand j'ai commencé de l'exercer comme professeur, c'était la liberté. Synonyme de liberté. Ce métier, pour moi, est un métier de liberté. Le métier de personnel de direction, de même. J'ai aimé dans le métier de professeur, par exemple, de ne pas avoir des heures fixes : chaque année, vous changez, votre emploi du temps change. Vous avez des enfants, vous n'en avez pas. Bon, ce sont des contraintes que vous pouvez inclure. Il y a quand même de la bienveillance. Mais quoi qu'il en soit, si vous voulez corriger vos copies entre 2 h du matin et 4 h, voilà. Vous n'avez pas besoin de frapper à la porte de l'usine ou de la tour à la Défense, quoi. Vous faites... (...) liberté, la porte ouverte. Parfois, de connaissance des textes en revanche, parce que la liberté n'est pas, comment dire ? L'anarchie. Du tout. Mais c'est la liberté créatrice, c'est le fait que pour amener un élève, des élèves à faire le miel et donc à maîtriser des compétences ou des connaissances, ben, il y aura de stratégies qu'il y a d'enseignants et on va tous s'y prendre, en fonction de groupes parfois identiques, de manière tout à fait différente. C'est l'aspect créatif. C'est l'aspect libre finalement du choix de sa stratégie. Donc, pour répondre à votre question : comment je vis la jonction, alors on est beaucoup plus près, on va dire, de l'injonction quand on est personnel de direction que quand on est professeur. Donc, je vous ai dit tout à l'heure, je n'ai pas choisi le métier de personnel de direction pour être chef de service. Je ne travaillerai pas non plus dans un service central, parce que là, on est trop près. J'aime beaucoup être loin. Ça me va bien, moi, d'être dans le sud de X, très loin de grosses métropoles. Je pense que vous comprenez ce que je veux dire. Et je conçois que l'identité d'un autre chef d'établissement ou d'un autre adjoint puisse être diamétralement opposée. Tous autant. Mais moi, en tout cas, j'aime bien ma part d'autonomie et j'aime bien la communiser, l'habiter, voilà. C'est très important. Donc, la jonction, si je suis une personne de texte, si on me dit : la politique éducative de la France, c'est comme ça. Je suis un fonctionnaire loyal, j'appliquerai. Mais la manière d'amener la chose, je me réserverai toujours la part d'autonomie, d'inventivité et je m'appuierai sur celle des enseignants parce que quand on co-élabore, que ce soit le projet d'établissement ou que ce soit un dispositif lié à l'orientation par exemple, pour l'AP ou quand on co-élabore, il y a enrichissement mutuel. Il y a forcément ouverture d'esprit et donc, ça, ça impacte le pilotage. On est très libre ici, avec mon adjoint également. Je veux dire, un prof a remarqué qu'on n'a peut-être pas... on a fait une bêtise pour résumer dans tel planning ou dans tel truc. Ce n'est pas grave s'il nous le fait remarquer. Au contraire, c'est positif parce que c'est cohérent avec l'ensemble. Bon, après, il y a des champs, des domaines dans lesquels c'est notre responsabilité. On l'assume. Mais quand on est à la fois

dans le processus de création du projet et quand on est dans sa réalisation, il faut quand même se décontracter. L'objectif, c'est qu'au final, pour l'élève, ça se passe bien et ça passe par le fait qu'il faut que ça se passe bien pour les ressources humaines, d'où la logique de responsabilité sociétale de l'entreprise. Dans une logique de responsabilité sociétale de l'entreprise, le RSE, on appellera ça QVT éventuellement, qualité de vie au travail, ce n'est pas la direction contre les personnels et ce ne sont pas les personnels contre la direction. Chacun doit en tirer bénéfice et doit se sentir mieux et bien dans ce mode de fonctionnement et ça impacte nécessairement le pilotage, parce qu'il faut aussi dans ce cadre-là accepter de donner des zones d'autonomie qu'on ne me donnerait peut-être pas si on a un mode de fonctionnement différent (sonnerie de téléphone). Excusez-moi, c'est ma fille qui téléphone. Excusez-moi !

Marjory ANDREANI : Je vous en prie.

Interviewé n° 1 : Voilà. Ça induit... voilà, j'ai des collègues, moi, certains qui me disent... en fait, j'ai peut-être été mal formée si vous voulez ou trop formée, notamment dans cette cité scolaire colossale à 2 500 élèves, un chef, deux adjoints. C'était une cité scolaire extraordinaire parce que quand j'y suis arrivée, et donc j'y suis restée cinq ans, ça va être la dernière année que le problème a été résolu. Nous considérons que c'était un problème, les deux adjoints, le chef et puis nous pensions que les élèves aussi considéraient que c'était un problème. Il y avait un bâtiment de 240 m de long sur 4 étages. Aucune porte ne portait de numéro. Et nos élèves n'étaient jamais en retard. Ils étaient toujours dans la salle où ils devaient être. Vous voyez ? Donc, évidemment, les profs, c'étaient l'autonomie la plus totale mais cette fois-ci un peu moins dans le bon sens, c'est-à-dire que quelque fois, on les cherchait puisque de toutes façons, c'était les débuts de PRONOTE. Ils étaient bien affectés au lycée, mais s'ils en changeaient, vous imaginez, dans une cité de X hectares comme ça, on n'avait pas forcément l'info en direct. Donc, j'ai appris très, très rapidement qu'en fait, il faut aussi savoir donner de l'autonomie. Ceci étant, on a un conseil d'administration qui proposait de mettre nous-mêmes les numéros sur les portes de salles de classe et curieusement, le problème s'est résolu. Il y a eu des numéros sur les salles de classe sans qu'on ne le fasse nous-mêmes. Mais, je pense que voilà, il faut aussi accepter de ne pas tout contrôler. Je ne sais pas si je vous ai répondu.

Marjory ANDREANI : Oui. Si, c'est très bien, je vous remercie. Je reprends mes notes. Si vous permettez, je reprends ce que j'ai noté. Chef d'établissement éclairé. Alors, je souhaiterais savoir ce que... à quoi ça fait référence pour vous, éclairé ? Et puis, je le mets en lien... chercher à continuer d'apprendre. Et j'ai noté autre chose : regard d'analyse. Quels sont finalement les moments qui sont propices dans votre pratique au quotidien (...)

Interviewé n° 1 : Un chef d'établissement éclairé, chercher à apprendre, regard d'analyse. Je vais vous donner un exemple pour partir d'un exemple. Le moment du pilotage quotidien. D'abord, en filigrane, il y a la formation X. Je l'ai eue en 2011. C'était extrêmement important pour moi à ce moment-là de bénéficier d'une formation Master, professionnalisante pour mettre finalement des concepts et des mots et des supports, des apports universitaires et autres sur ma pratique à un moment où, dix ans en arrière, j'étais plus ou moins, on va dire au milieu

de la carrière. J'ai commencé jeune. À 35 ans donc... voilà. J'avais besoin, moi, d'avoir toutes ces ressources, qui m'éclairent, qui aident à analyser justement, qui donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne. Ça a vraiment répondu à mes attentes. C'était à distance. C'était clé pour moi parce que, comme je vous l'ai dit, j'avais largement charge de famille, un gros collègue avec réseau, mon collègue adjoint venait de finir la formation statutaire. Donc, quand ça s'est ouvert et qu'il a été possible, moi, j'ai candidaté pour la promotion A, la hiérarchie a émis un avis favorable et ça a été vraiment épuisant, parce qu'il faut bien le reconnaître, c'était deux années totalement épuisantes mais profondément éclairantes en situant les éléments de question au niveau international, en resituant les éléments de question entre les corps des IEM et les (...) et des personnels CPE, gestionnaires, etc. conseils pédagogiques. Enfin, le fait de replacer finalement dans la généralité les questions qui se posent, c'était extrêmement important. L'autre élément, c'est que le quotidien parfois vous apporte des ressources. Je donne un exemple, celui que je voulais vous donner au début de ma réponse : toujours une question qui taraude, vous êtes en zone sensible. Moi, je suis arrivée à X, c'était redoutable, il n'y avait pas d'écrit. Je me suis très rapidement vu attribuer et affubler un surnom concernant le fait que moi, c'était la loi, sedlex, dans un environnement qui ne la respecte pas, c'est-à-dire que le contradictoire devait être respecté, le professeur devait écrire un rapport. C'était traité par des CP, alors... c'était très particulier, on va dire et l'élève devait, lui aussi, écrire. Enfin, c'était le principe de contradictoire. Les textes de 2002 quoi. C'était dans un environnement qui n'en avait pas du tout l'habitude. Pas du tout. Mais ça a amené beaucoup de paix, forcément parce que quand vous écrivez, vous vous regardez ce que vous avez fait, vous vous réinterrogez de part comme d'autre ; le professeur, bon, écrivait peut-être quelque chose à chaud, puis il le revoyait. Mais en somme, on a fait avancer ça et puis, alors ils étaient très, très particuliers à X. Je les ai beaucoup appréciés parce qu'il n'y avait pas de conseil pédagogique mais tout en plénière. Donc, ils étaient une bonne cinquantaine de profs. Mais honnêtement, les décisions se prenaient en plénière parce que tout le monde avait préparé. Il y avait un corps professoral extrêmement organisé, extrêmement respectueux. Alors, ils refusaient par principe, par opinion syndicale, etc. le principe du conseil pédagogique, mais ils travaillaient en tant que participatifs et ils apportaient sacrément leur pierre à l'édifice parce qu'ils connaissaient, eux, cet environnement de longue date. Certains étaient là depuis trente ans. Le collègue en avait quarante. Ils avaient fait leur carrière, ils avaient vu l'évolution de la population. Enfin, c'était chargé d'expérience. Il y avait encore des PEGC. Donc tout le panel des agrégés. Voilà. C'était vraiment très coopératif, très collaboratif. Donc, le fait de pouvoir passer précisément et travailler dans le cadre de ce Master était un écho à ce que je vivais dans ma pratique quotidienne. Et puis, aussi, je vais choisir un exemple ici dans le lycée où je suis actuellement, la question de la discipline. Vous voyez, j'arrive d'un environnement où j'avais créé la commission pédagogique, la commission éducative conforme aux textes, là dans mon environnement sensible. J'arrive ici, elle n'est pas créée. Alors que ça fait quatre ou cinq ans qu'elle devrait exister. Bon. C'est que... soit ça ne s'était pas trouvé nécessaire, soit tout le monde faisait comme s'il n'y avait pas de problème de discipline. Bon. Ou que la discipline n'était pas un problème. Je ne sais pas comment dire les choses. Bref. Pas de travail de

réflexion en fait sur cette question. Il y avait des actes contre les personnels au demeurant et les élèves. Et donc, moi, comme d'habitude, comme j'ai toujours fait, ben, je mène les conseils de discipline. Parfois, je les fais. Pas systématiquement avec des évictions définitives, mais avec du sursis, avec... à l'époque, on le pouvait. Des évictions, vous savez, de quinze jours. Bon, le texte a évolué. Ou d'un mois. Mais marqué fortement la réflexion, la perception globale de l'élève encore une fois. À X, par exemple, j'avais amené la communauté à définir que finalement, il y avait une vingtaine d'élèves sur les 750 qui posaient réellement problème. Bon. Ben, une fois qu'on a travaillé et qu'on est arrivé sur cette conclusion partagée, on a beaucoup mieux travaillé tous et on a fait énormément moins de conseils de discipline parce qu'on a vu plus clair entre les arbres dans la forêt. Et donc, finalement, il y avait vingt gamins qui effectivement s'en prenaient à d'autres pour des raisons de pouvoir, de lutte de pouvoir qui était importée du quartier. Donc, ça, ça se gère. Et en six ans, on a pu y mettre... voilà. Mais il fallait pouvoir dégager d'autres choses notamment. Je reviens à mon exemple situé au lycée actuel. À X, les CPE vont en salle des professeurs et disent aux professeurs : ah oui, les conseils de discipline, la proviseure, elle en mène beaucoup mais pas toujours sur les bons motifs. Ces propos me sont rapportés. Donc, vous voyez, ce n'est pas une société idéale idéalisante, c'est une vraie société. Effectivement, le management participatif existe mais il n'est pas dictatorial puisque heureusement, il y a des opinions contraires qui s'expriment. Là où ça pose plus problème, c'est d'aller les exprimer en salle des profs, je vous l'accorde et pas directement à la direction. Bon. Là où ça pose plus problème, c'est que c'était des questions qu'on aurait pu travailler très vite dans la commission éducative puisqu'une part de ses objectifs, c'est justement d'expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire, éducative de l'établissement, pas seulement disciplinaire puisque, par ailleurs, on a un CVL très vivant, une MDL, enfin. Bon. Eh bien, j'aurais pu faire comme un certain nombre de chefs d'établissement : soit en concevoir une profonde rancœur, soit exprimer cette rancœur. Enfin bref. Je me suis dit : non mais, au fond, ils ont peut-être raison. C'était il y a deux ans, ça. Ça faisait six ans que j'étais là. Eh bien, j'ai remonté mes manches et j'ai regardé chaque conseil de discipline depuis mon arrivée en 2012. Les motifs, les sanctions qui avaient été prises, qui était en cause. Tous les paramètres finalement d'un conseil de discipline et j'en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi. Mais comme les CPE ne l'avaient pas faite, cette analyse, avant de décider que ce n'était pas justifié, je leur ai demandé d'en regarder le résultat au moins. Alors, bien évidemment, chaque motif était conforme au texte. La réunion n'était pas abusive du conseil de discipline. C'était clairement qu'on ne pouvait pas faire autrement puisque soit on était dans un cas de violence physique immédiate, soit on était dans un cas... enfin, quand on regarde les cas, voilà. Le mode de pilotage ancien, par les CPE, c'était de laisser pourrir les situations. Et donc, ça ne pouvait pas leur aller la manière dont je travaille. Cette année, on a eu deux conseils de discipline seulement pour faits de harcèlement. Donc, je leur transmets l'étude et je leur en demande l'analyse, à eux, les CPE puisqu'ils sont quand même les experts dans un établissement du second degré. Pas d'analyse. Et pourtant ça crevait les yeux, Marjory, ça crevait les yeux. Et je pars avec ce... c'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer suffisamment mais j'ai de solides CPE, fortement syndiqués qui n'ont pas l'intention

d'avancer. Des blocs erratiques. Ils étaient en violent conflit avec la communauté professorale à mon arrivée. Il y avait eu des... l'arme au pied, les profs avaient fait grève contre les CPE. Enfin bon. Donc, moi, arrivant de zone sensible, j'ai dit à tout le monde : on se parle. D'où toujours un sujet proprement élève dans chaque conseil pédagogique. Enfin bref. Les profs ont énormément avancé, les CPE, bloc erratique. Bon. Quand vous n'avez pas le partenaire, c'est plus difficile d'avancer. Honnêtement. J'en fais l'analyse. Mais en tous les cas, ce qu'ils auraient dû clairement identifier et verbaliser. Ils l'ont peut-être identifié mais ils ne l'ont pas dit. Donc, ça m'a laissé penser qu'ils n'étaient pas très bons en analyse, mais c'est dommage. Peut-être que mon analyse est réductrice pour le coup. Peut-être qu'ils l'avaient bien analysée. Mais en tout cas, ils ne l'ont pas dit. Ce qui ressort, c'est que la plupart de ces conseils de discipline ont été fait parce qu'un personnel avait été molesté d'une manière ou d'une autre. Et pourtant, chaque année, on a 1 200 élèves ici. Donc, en fait, ça démontre que les élèves ne parlent pas à leur CPE et que les CPE ne sont pas attentifs, ne favorisent pas l'émergence de la parole. Et ça, évidemment, je les comprends. Ce n'est pas très marrant à dire eux-mêmes. Mais, par contre, ça nous aurait énormément aidés pour infléchir l'action éducative de l'établissement parce qu'on l'a fait de manière, comment dire ? Intuitive avec mon adjoint. On a fait intervenir énormément d'associations extérieures pour libérer la parole des élèves, pour finalement se substituer plus ou moins par un traitement collectif les problèmes à quelque chose qui mériterait d'être vraiment travaillé par nos CPE de manière individuelle. Alors, ça, vous voyez, ce sont des exemples types de l'impact de la pratique quotidienne sur le pilotage et sur la professionnalisation, en fait, du personnel de direction, parce qu'on part de l'identification d'un manque ou d'un besoin, on voit que l'analyse n'en est pas partagée. Finalement, on va chercher les outils rationnels parce que cette analyse, bien évidemment, je l'ai rendue anonyme pour les cas d'élèves, etc. Mais je l'ai publiée pour les profs pour qu'eux aussi en tirent les éléments. À chaque renouvellement du projet d'établissement, on revient sur la question de la vie scolaire et de la citoyenneté parce que le côté éducatif est très loin de se résumer à la partie disciplinaire, mais... et donc, aujourd'hui, un élève ne peut plus avoir cinquante retards qui ne soient pas sanctionnés conformément au règlement intérieur par le CPE, mais ça ne dépasse pas trois comme c'est écrit. Parce que, comme je leur dis, on n'écrit dans le règlement intérieur que ce qu'on peut faire. Ce n'est pas la peine d'écrire des trucs idéalistes... irréalisables. Non. Alors ça, on a quand même beaucoup avancé mais les CPE malgré eux parce que le corps professoral s'y est pris de manière très humaine, très adroite, très... voilà. Beaucoup progressé mais ça reste, pour moi, très triste parce que je sais qu'il y a des situations d'élèves qui n'arrivent pas jusqu'à ma porte. Ma porte est grande ouverte, bien sûr et on reçoit des élèves. Les deux conseils, là, cette année, sur faits de harcèlement contre un enfant, un jeune de Terminale STI2D qui avait un syndrome autistique, c'était par les délégués de la classe et les filles de la classe, ce sont quatre filles de la classe étaient venues voir le CPE en octobre, il avait reçu les deux déléguées. Ça s'était un peu apaisé. Ça repart en novembre. Mais jamais le CPE ne m'en a informée. Vous voyez. Le proviseur adjoint qui s'occupe des conseils de classe de terminales. Donc, deux opportunités. Si vous vous sentez moins à l'aise avec... et malgré la réunion hebdomadaire où on traite des situations d'élèves. Donc le gamin autiste, il a fallu arriver en février qu'il se décide, lui, à résoudre le problème à

sa façon, c'est-à-dire à vouloir utiliser un crayon pour blesser son harceleur pour que les choses m'arrivent réellement à moi et qu'on puisse les traiter. Au moment où on aurait dû les traiter, on n'aurait pas eu à faire de conseil de discipline selon toute vraisemblance si ça avait été traité dès le mois d'octobre. Alors, ce qui a été dit au mois d'octobre, c'était de mettre le couvercle dessus. Ça ne peut pas marcher. Le gamin, aujourd'hui, je suis très heureuse pour lui, il a le BAC. Les deux autres qui ont été exclus à titre définitif ont retrouvé une scolarisation, ont le BAC aussi. On a donné le signe fort. On lutte contre le harcèlement dans notre établissement. Et finalement, c'est encore moi qui l'ai suggéré dans le livret d'accueil pour les secondes de mettre une page sur la lutte contre le harcèlement. Ça ne vient même pas à l'esprit de mes CPE. Vous voyez, huit ans de travail ensemble pourtant. Heureusement il n'y avait pas que des choses qui marchent. Je suis sûre que mon successeur y arrivera mieux. Je ne sais pas si j'ai répondu.

Marjory ANDREANI : Si. Je vois plein d'éléments qui vont éclairer mon travail. Donc, je vous remercie. Oui. Je mettrai en lien.

Interviewé n° 1 : J'espère que je ne suis pas que dans le bavardage.

Marjory ANDREANI : Non, non, non. C'est très bien. C'est très bien. On va aller jusqu'au bout. Puis après, je vous donnerai quelques éléments que je vais utiliser. Mais pas tout de suite parce que ça peut influencer sur ce que vous allez me dire par la suite. Encore un petit temps si vous voulez sur votre parcours. C'est très éclairant. Votre parcours, vos ancrages dans des valeurs que je partage, donc je vous remercie pour cette rencontre parce que voilà, je partage beaucoup de choses que vous évoquez et je les vis aussi comme vous les vivez.

Interviewé n° 1 : Je vous en remercie mais je crois qu'on doit beaucoup remercier Mme X parce que je pense qu'elle nous a mis en relation aussi parce qu'elle nous connaît l'une et l'autre.

Marjory ANDREANI : Certainement. Oui.

Interviewé n° 1 : On était dans la même promotion de X avec Mme X.

Marjory ANDREANI : C'est ce qu'elle m'a dit. Tout à fait. Oui, oui. Mais donc, je reviens sur votre parcours et vous avez évoqué, si je ne me trompe pas, un parcours dans le monde de l'entreprise. Alors peut-être par rapport à vos fonctions dans des lycées professionnels si j'ai bien compris. Donc. La question que je me pose, je n'avais pas prévu en fait, mais je me permets de vous la poser : quel sera votre parcours après chef d'établissement ?

Interviewé n° 1 : Vous avez deviné qu'il était intéressant de la poser. Écoutez, il n'y a rien de formalisé parce que, bien entendu, j'ai 58 ans aujourd'hui. Donc, il y a longtemps que je devrais pouvoir prendre ma retraite et ça faisait partie des éléments qui m'ont amenée à hésiter à partir de six ans, est-ce que je partais à la retraite ? Est-ce que je restais encore un petit peu plus longtemps ? Etc. Mais, au final, au final... je pense si j'ai fait quelque chose parce que la santé est au rendez-vous, je peux encore travailler jusqu'à 64 ans je pense, dans la fonction publique, mais je peux aussi partir sans doute un peu plus tôt. Tout dépend de l'évolution des textes aussi parce que, honnêtement, quand je suis arrivée ici, je pensais que ça serait mon

dernier poste et puis les textes ont évolué. Il fallait encore plus de postes, vous savez pour pouvoir ne plus être obligée à muter. Alors, c'est aussi une des raisons pour lesquelles j'ai demandé une mutation sinon je ne l'aurais peut-être pas fait. Mais je suis contente de l'avoir fait et puis, voilà, de l'attention qui est portée et puis j'ai toujours pris... vous me posiez la question tout à l'heure de l'institution. Et vous voyez, quand je regarde ma carrière de personnel de direction, ce n'est presque jamais que j'ai eu en tant que chef d'établissement. Comme adjoint, j'ai toujours eu le poste que je souhaitais, mais comme chef, finalement, j'ai toujours eu mon choix numéro deux, jamais eu le choix numéro un que j'avais toujours formulé de manière quand même réaliste mais... par exemple, quand j'ai eu ce poste-ci à X, j'avais demandé un poste à Y parce que Y était plus près de l'EHPAD où était ma maman à ce moment-là et donc, je me dis mais finalement, la hiérarchie est toujours très sage. Moi, je suis très philosophe au sens, un des sens qu'on peut donner au terme de philosophie mais je me dis, à y regarder, il y a des collègues qui sont un peu énervés parce qu'on ne leur donne pas le choix 1. Je me dis, c'est sage. Alors voilà. Donc, par rapport à la hiérarchie. Donc, l'après, si je dois faire quelque chose, parce que je le souhaite, ce sera certainement dans le domaine scolaire et ça sera certainement une école à ma façon avec le meilleur de ce que j'ai pu glaner dans ma carrière, le meilleur de mon point de vue. Mais... et puis en laissant de côté peut-être de trop lourdes contraintes ou de trop... ou des aspects qui me plaisent moins. Si je fais une école, très honnêtement, je pense qu'il n'y aura pas de CPE dedans. Vous m'aurez comprise. Mais il y aura les profs parce qu'en réalité, les profs, ils font. Vous savez bien que quand il y a eu le problème dans un couloir, dans une circulation ou dans la cour de récréation, ce n'est pas le CPE qui voit le problème en premier, c'est le prof. C'est lui qui gère ça. Dans un second temps, il va y avoir une intervention du CPE. Mais, en réalité, celui qui va perdre un quart d'heure de son cours, selon la vision qu'il en a ou pas, c'est le prof d'où le fait de limiter dans la conception des emplois du temps -c'est un outil de pilotage tout à fait essentiel- de limiter les heures de pause entre deux heures de cours. Vous voyez, tout à l'heure, vous me disiez : comment je vis les injonctions... les injonctions, on va dire en politique éducative, on m'a dit : il faut faire un BAC 2021, il faut faire une réforme avec des spécialités en première et en gros, ça doit ressembler au système universitaire. Eh bien, là où nous sommes, il est très clair que nos élèves ne sont pas prêts puisqu'on a de multiples exemples, ils sont très cocoonés, ils ont parfois... ils ne se sont pas quittés depuis l'école maternelle dans un secteur très rassemblé là où je suis, il y a quatre collèges de secteur, il y a X communes et les gamins, ils ont grandi ensemble, ils se connaissent. Pouf, ils se retrouvent à l'université à X. pour certains, mais c'est perdu parce qu'ils n'ont pas développé cette autonomie dont ont besoin les étudiants à l'entrée à l'université par exemple. D'où le fait que je développe au contraire beaucoup le fait qu'ils entrent en BTS ou en DUT ou en CPGE parce qu'ils sont accompagnés encore et ça leur laisse encore deux ans pour mûrir plus. Mais ça, c'est une connaissance fine de la population qui nous est confiée. Ailleurs, ça n'est peut-être pas vrai. Mais ici, c'est la réalité. Et donc, de ce fait-là, bien, bien prendre en compte alors... nous avons un autre problème dans ce lycée, qui est majeur, qui est l'alpha, l'oméga. Il n'y a pas assez de bâtis. Il faudrait faire entrer 15 divisions de secondes si tout allait bien. On en fait rentrer 12 et la hiérarchie m'en impose une treizième cette année. Mais quand on a eu 14 divisions de secondes, mais c'est invivable parce

qu'une partie des circulations sont très étroites. Dès que le jeune qui arrive de 3^{ème}, qui est tout mini. Vous savez comme ils ont rajeuni. Ils rigolent mais ça devient un événement dans l'établissement. On a peur bientôt. Alors on est une zone sensible. Ils ont juste ri un peu trop fort dans un établissement qui transmet le son tant et plus, etc. Donc, il y a énormément de travail sur la citoyenneté à faire mais il faut percevoir tout cela pour comprendre que ça ne pouvait pas être atomisé. Donc, il y a des classes. J'ai posé la question aux profs : comment pensez-vous que vous amenez vos élèves à réussir ? Uniquement parce que ce sont des élèves qui sont dans des groupes différents, qui ne sont jamais ensemble. Alors, ils ont grandi en étant tout le temps ensemble. Et ils ont l'habitude d'être en binôme ou en trinôme. Ils se rassurent comme cela. On ne peut pas tout changer d'un seul coup. Donc, à la mise en place, oui, moi, j'ai travaillé sur des bouquets. Donc, je suis un peu rebelle. Dans le cadre de l'autonomie. Mais tout le monde s'en trouve bien. Et les profs ont trouvé ça effectivement pertinent parce que je leur ai posé la question à l'initiale : qu'est-ce qui fait que vos élèves réussissent ? Pourquoi sont-ils vos alliés ? Pourquoi dans le cadre de Parcoursup, ils arrivent à travailler le choix, etc. ? Parce qu'ils vous font confiance, parce qu'ils savent que vous travaillez avec eu en binôme, en trinôme, que vous les reconnaissez dans leurs habitudes donc on ne peut pas faire exploser ça en une année. Quand ça aura avancé, ça deviendra peut-être possible et surtout si on a des salles. Parce qu'actuellement, j'ai trente salles disponibles. Donc, c'est inimaginable d'avoir des petits groupes.

(...) Et voilà. Donc, c'est regardé par certains. Ça a pu être regardé parce que ça n'était pas l'éthique même et je vois le gros lycée qu'il y a à X, c'est possible d'avoir 130 parcours différents parce qu'ils ont les locaux.

Marjory ANDREANI : Eh oui.

Interviewé n° 1 : C'est différent et puis, le X, c'est X gros lycées publics et aujourd'hui X gros lycées privés mais auparavant, c'était aussi X lycées privés. Donc, vous voyez, quand vous avez la ressource de X, vous voyez bien que vos populations se dispatchent très différemment. Là, on n'est pas du tout dans cet environnement donc, il faut faire les choses qui sont possibles.

Marjory ANDREANI : Bien sûr. Bien sûr.

Interviewé n° 1 : Et surtout qui aident à s'épanouir, quoi. Enfin. Donc voilà. Je ne sais pas aussi si j'ai bien répondu à l'après. L'après, je pense que ça tournera autour de l'école effectivement. Je ferai sans doute des erreurs, bien sûr. Heureusement. Quand on entreprend quelque chose, on doit intégrer la marge d'erreur et de faute éventuellement. Mais, en tous les cas, il y a des choses dont j'ai vu que ça n'était pas efficace, pas pertinent. Alors, moi, quand j'ai proposé parce que j'ai travaillé avec le (...) aussi sur notamment l'absence de consensus qu'il y avait eu sur le redoublement il y a longtemps déjà. Au moins trois ou quatre ans. J'avais proposé au contraire parce que la question se posait en fait concernant déjà à l'époque les profs principaux, etc. Moi, j'avais fait remonter qu'il faudrait reconnaître aux coordonnateurs et aux professeurs principaux un véritable statut de middle-management comme le monde anglo-saxon des années 2000 avec la réforme Tony Blair et reconnaître qu'ils ont une

dimension éducative beaucoup plus développée que celle que l'institution reconnaît financièrement et par le statut. Et je pense que le... comment dire ? Que le corps des CPE, par exemple, pourrait être recyclé très bien dans le corps des (...) pour une partie et pour d'autres, il y a les détachements, il y a d'autres ministères, etc. Mais ne pas continuer à faire semblant que ce ne sont pas des profs qui font cette tâche éducative et cette mission éducative. C'est eux qui le font en réalité. Et puis après, vous avez d'excellents CPE. Ça, je ne le nie pas. C'est juste qu'en zone sensible, la hiérarchie m'a expliqué qu'ils ne seraient jamais tombés dans mes établissements, donc. Voilà, ça, c'est pour le charme.

Marjory ANDREANI : Je viens du premier degré et c'est... comment dire ? C'est parti de l'établissement. Le CPE n'existe pas du tout et effectivement, déjà, on a toujours les mêmes élèves. Toute la journée, toute l'année et parfois plusieurs années quand on suit les classes et effectivement, effectivement, on le fait en classe. Et je vous remercie d'évoquer ceci... et effectivement c'est quelque chose que j'ai du mal à comprendre dans le second degré mais c'est comme ça, il faut travailler avec. C'est... voilà, c'est ainsi. Mais c'est vrai que ça fait partie des... de cette organisation et de ces codes qui ne sont pas aussi naturels chez moi. Alors, est-ce qu'ils doivent l'être ? Est-ce qu'ils ne doivent pas ? Mais... je vous remercie de l'évoquer parce qu'effectivement, je note la même chose par expérience de professeur à un moment donné avec des élèves dans une classe. Effectivement, cette dimension éducative, elle est permanente. Elle est de tous les instants et elle ne doit pas se réduire à une pièce et une personne à un moment donné. Voilà.

Interviewé n° 1 : C'est très bien dans d'autres systèmes scolaires étrangers. C'est évident. Et puis, pour l'expérience, les six années que j'ai passées à X, là, en zone sensible, c'était avec mon adjoint, mon collègue était issu du premier degré et que de fois, on a échangé ; que de fois, on pleurait des larmes de chiens parce qu'on arrivait au conseil de discipline alors que lui, il voyait bien qu'en tant que professeur des écoles, il aurait géré les trucs très, très différemment et que, que voilà. C'est parce que... et puis, bon, c'était spécifique aussi. Il y a des CPE très en difficulté, très défaillants. Enfin. C'était... c'était particulier. Mais, le monde n'est pas du tout le même et puis, la relation aux familles. Vous avez dans le premier degré quelque chose d'extrêmement précieux et on voit chez des jeunes collègues, vous avez dû l'observer, qui arrivent dans la période, en lycée ou en collège, ils se représentent les parents comme des ennemis a priori. Ils oublient que ce sont leurs partenaires.

Marjory ANDREANI : C'est ça.

Interviewé n° 1 : Et la formation initiale de professeur du second degré, il n'y a pas beaucoup de modules sur le rôle des parents à l'école. Donc... ce n'est pas dans la formation que le pauvre, il va trouver beaucoup de ressources. Donc, nos entretiens, comme nous les accueillons dans nos établissements, jouent un grand rôle.

Marjory ANDREANI : Bien sûr. Bien sûr. Oui, tout à fait. Je vous remercie de m'avoir livré tout ça. Vraiment, je vous en suis très reconnaissante. Alors, à mon tour, très, très rapidement parce que j'ai pris beaucoup de votre temps... finalement de ce moment-là, pourquoi une thèse ? Il y a dix ans, c'était un Master parce que j'étais dans le premier degré, j'étais en

direction d'école. J'avais beaucoup de questions sur les pratiques des directeurs mais je ne connaissais pas encore le pilotage éducatif et pédagogique. Ce n'était pas encore présent dans le premier degré ou du moins, je n'y avais pas encore accès. Voilà. Pour x ou y raisons. Et c'est pour cette raison-là que j'ai fait ce Master II. J'ai fait un Master d'ingénierie et conseil en formation et j'ai eu besoin de mener un audit. Voilà. J'ai eu besoin d'analyse. J'ai eu besoin de réflexibilité. Et vous avez évoqué tous ces termes-là, en fait. Voilà. Et puis, voilà. J'ai cheminé. J'ai monté une activité qui ne s'est pas concrétisée parce que c'était un choix dans le domaine de la formation professionnelle. J'avais souhaité monter une activité en ingénierie et conseil en formation. J'ai expérimenté. Mais je ne l'ai pas continuée vraiment par choix et j'ai passé les concours, le concours de... enfin les concours puisque IEN premier degré et personnel de direction. Et puis finalement, ça fait quatre ans. Alors c'est vrai que ça ne fait que quatre ans. Mais peu importe ! Et j'ai besoin, comme vous l'avez évoqué, d'aller finalement poser des concepts, des idées, une réflexion et finalement, formaliser... ce n'est peut-être pas le bon terme. Concrétiser, je vais le dire comme ça même si je pense que ce n'est pas encore le bon terme, une vision que j'ai et que je pense avoir depuis toujours mais peut-être inconsciemment avant sur une vision formative. En fait, dans la relation, dans la pratique, dans ma relation à l'autre, vers l'autre. Ça va être l'élève, le professeur, le collègue et vraiment, cette dimension formative, éducative au quotidien. Et voilà. Je vois finalement... alors, je ne suis pas voyante, mais en tout cas, je le pratique de cette manière-là, c'est-à-dire alors dans la littérature, on parle de leadership. Voilà. Et ce que je vois, ce que j'essaie de faire modestement, au quotidien, c'est vraiment de mettre en lumière cette dimension formative et éducative dans la relation à l'autre, dans la relation professionnelle. Voilà. Ça, c'est ce que je vous livre. Parce que je vous remercie...

Interviewé n° 1 : Alors là je fonds en larmes

Marjory ANDREANI : Et voilà. Et je pense modestement que ça peut apporter un petit éclairage au monde de l'éducation. Voilà. En tout cas, j'en ai besoin.

Interviewé n° 1 : Je lirai avec intérêt.

Marjory ANDREANI : Alors, c'est difficile parce que le temps me manque beaucoup. C'est très frustrant parce que voilà, ce n'est pas aussi bien que je le voudrais. Mais peu importe. Il faut cheminer avec ce que l'on fait, ce que l'on est et ce que l'on peut avoir. C'est avec modestement, c'est avec ce peu de temps que j'ai. Donc, voilà. J'ai bien l'intention de la finir. Donc, je ne sais pas combien de temps ça me prendra, mais avec plaisir.

Interviewé n° 1 : vraiment très pugnace et aller au bout de vos objectifs parce que ce sont de bonnes valeurs et ça vaut la peine, quoi. C'est... on a besoin d'être les plus nombreux possibles à avoir une vision, on va dire... moi, je dis toujours plutôt potentiel plus qu'en constat moins.

Marjory ANDREANI : oui

Interviewé n° 1 : Partir de l'idée que l'être humain est éduicable et qu'on peut y arriver. On a des revers parfois. Bon, ben, voilà. C'est tout. Il ne faut pas se désespérer pour ça.

Marjory ANDREANI : tout à fait. Merci beaucoup.

Interviewé n° 1 : J'espère avoir apporté et n'hésitez pas à me contacter, vous donnez des nouvelles et puis, si vous voyez ou croisez Mme X avant moi, eh bien, voilà. Un petit coucou.

Marjory ANDREANI : Oui. Et puis, je vais la remercier de nous avoir mises en contact aussi.

Interviewé n° 1 : Plein de courage à vous !

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup.

Interviewé n° 1 : Il en faut pour pouvoir d'une part à l'écrit et puis ensuite, continuer les recherches en même temps que l'activité. Voilà.

Marjory ANDREANI : surtout dans une année aussi peu facilitante. Là, on a vécu une année très particulière, je dois le dire.

Interviewé n° 1 : Là, c'est sûr, oui. Vraiment.

Marjory ANDREANI : Bonne soirée à vous.

Interviewé n° 1 : Bonne soirée

Marjory ANDREANI : ... vous revoir à nouveau.

Interviewé n° 1 : **Tout à fait.**

Marjory ANDREANI : Au revoir.

Interviewé n° 1 : Au revoir.

Annexe 8 : Relevé catégoriel- entretien exploratoire n°1.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos
<p>Geste professionnel</p> <p>Positionnement professionnel (posture)</p>	<p>- Rapport à l'institution</p> <p>- Rapport au métier (mission)</p>	<p>Cadre</p>	<p>- Pilotage pédagogique</p> <p>- Lois et réformes</p> <p>- Référentiels</p>	<p>- « Liberté » en regard des « textes » officiels</p> <p>- « Donner un cap fondé sur les textes, le projet d'établissement »</p> <p>- « On me demande, la loi dit, je suis fonctionnaire » « en autonomie », « c'est la liberté », « un peu rebelle », « loin de la métropole »</p> <p>- « le mode d'administration, de gestion, de pilotage de l'établissement joue un rôle [...] On travaille en équipe. On travaille en réseau [...] c'est à chaque fois une rencontre avec une direction quand même qui accepte aussi des propositions d'évolution dans le cadre du travail »</p> <p>- « c'est un environnement où il y a beaucoup de choses à faire pour piloter dans la paix, dans l'apaisement et on le fait, en équipe »</p> <p>- « Le mode de pilotage, de mon point de vue, doit être participatif [...] On accompagne un cheminement »</p> <p>- « Ce qui implique le plus finalement le pilotage au quotidien, [...] C'est le parti pris initial : quel type de chef d'établissement ou adjoint on veut être et comment on arrive à le décliner en fonction des environnements où on se trouve. [...] Ce que j'essaie de faire, c'est d'impliquer dans la collaboration de la décision et bien évidemment, je ne me défile pas devant la responsabilité de la décision [...] de cette posture-là de personnel de direction [...] Je souhaite avoir l'autonomie et la responsabilité qui vont avec le métier [...] chef d'établissement, adjoint, tous les jours, ce sont des prises de décisions et dans une autonomie. Quoi qu'on en dise par rapport à l'institution »</p>

<p>Pratique professionnelle</p>	<p>- Rapport à sa pratique quotidienne - Rapport aux situations de travail</p>	<p>Dispositifs</p>	<p>- Projet académique - Projet d'établissement - Dispositifs pédagogiques et éducatifs</p>	<p>- « Rencontre/travail en équipe » - « J'ai rencontré une première fois des équipes qui m'ont professionnalisée et cette manière de faire, j'appelle ça passer le métier, était très éclairante et c'est une expérience sur laquelle je m'appuie toujours depuis [...] La rencontre absolument fondatrice d'une équipe engagée [...] nous travaillions en équipe, à ce que nous nous professionnalisions par le quotidien et avec son éclairage » - « Mettre en situation d'être participatif [...] les personnes ont plus de facilité à s'engager et à être engagées » - « Regard d'analyse, questionnement multiples, interroge les routines, audit » - « expertiser en quelque sorte, d'auditer la politique disciplinaire, éducative de l'établissement » - « Liberté créatrice » (accompagnement élève) - en fonction de groupes parfois identiques, de manière tout à fait différente. - « On a créé » ; « quand on est à la fois dans le processus de création du projet » - « C'est l'aspect créatif. C'est l'aspect libre finalement du choix de sa stratégie » - « Appui sur l'expérience », « appui des collègues », « professionnalisation » - « Le mode d'administration et de gestion joue un rôle là dedans » (le pilotage) - « Je crois beaucoup au fait que la mutation soit inscrite au statut du personnel et parce qu'elle remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives » - « Nous donnons un cap, mais un cap qui ne peut être fondé que sur les textes et sur le projet d'établissement » - « Et on prend des décisions ensemble, on écoute d'abord [...] le projet d'établissement [...] est plus facile à appliquer [...] parce que la réflexion a été dès le début partagée, parce que les</p>
---------------------------------	--	--------------------	---	---

				<p>choix ont cheminé »</p> <p>- « Travailler en interdisciplinarité [...] très participatif [...] ces changements de projets d'établissement [...] ça impacte très largement les résultats »</p>
<p>Socialisation</p> <p>Dimension socio-professionnelle</p>	<p>- Rapport au groupe</p> <p>- Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe</p>	<p>Groupe</p>	<p>- Rôles et relation aux groupes professionnels</p> <p>- Interactions sociales</p>	<p>- « Co-élaboration, collaboration, coopération, partenaire, se retrouve les manches avec, logique de partenariat, piloter en équipe »</p> <p>- « Valeurs », caractéristiques d'un personnel de direction</p> <p>- « Rencontre fondatrice » (avec un personnel de direction alors en position d'enseignant, lien avec parcours personnel de direction)</p> <p>- Et on prend des décisions ensemble, on écoute d'abord</p> <p>- "Ce métier, pour moi, est un métier de liberté. Le métier de personnel de direction, de même »</p> <p>- « Je me réserverai toujours la part d'autonomie, d'inventivité et je m'appuierai sur celle des enseignants parce que quand on co-élabore, que ce soit le projet d'établissement ou que ce soit un dispositif lié à l'orientation par exemple, pour l'AP ou quand on co-élabore, il y a un enrichissement mutuel. Il y a forcément ouverture d'esprit et donc, ça, ça impacte le pilotage »</p> <p>- « Chacun doit en tirer bénéfice et doit se sentir mieux et bien dans ce mode de fonctionnement et ça impacte nécessairement le pilotage »</p> <p>- « Une fois qu'on a travaillé et qu'on est arrivé sur cette conclusion partagée, on a beaucoup mieux travaillé [...] parce qu'on a vu plus clair entre les arbres dans la forêt »</p> <p>- « Le corps professoral s'y est pris de manière très humaine, très adroite »</p>
<p>Engagement</p>	<p>- Dynamique personnelle</p>	<p>Individu</p>	<p>- Engagement, Implication,</p>	<p>- Engagement « axes de pilotage », « Valeurs », caractéristiques d'un personnel de direction</p> <p>- « On implique, a être engagé »</p> <p>- « Prendre avec courage telle ou telle décision »</p> <p>- « changer de zone sensible parce qu'on s'use »</p>

			- Déprofessionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> - « Temps long, usure, revers, on n'y est arrivé » » = souffrance au travail - « C'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer suffisamment » - (Il n'y avait pas que des choses qui marchent. Je suis sûre que mon successeur y arrivera mieux »
Développement	<ul style="list-style-type: none"> - Place de la formation - Rapport au changement 	Evolution	<ul style="list-style-type: none"> - Formation (auto-Formation) - Conduite du changement 	<ul style="list-style-type: none"> - « Je me suis toujours formée » - « C'était toujours un regard d'analyse [...] continuer à analyser avec l'aide du corps d'inspection » - « Formation, chercher à continuer d'apprendre » ; « besoin d'outil, d'analyse » ; « mal formé ou trop formé » - « Je crois beaucoup au fait que la mutation soit inscrite au statut du personnel et parce qu'elle remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives » - « Je cherche à continuer d'apprendre » - « J'ai peut-être été mal formée si vous voulez ou trop formée » - « J'avais besoin, moi, d'avoir toutes ces ressources, qui m'éclairent, qui aident à analyser justement, qui donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne [...] L'autre élément, c'est que le quotidien parfois vous apporte des ressources » - « Quand vous écrivez, vous vous regardez ce que vous avez fait, vous vous réinterrogez de part comme d'autre [...] c'était chargé d'expérience » - « Analyse ds conseils de disciplines : « en ai fait donc une étude comme on le ferait dans un Master et c'était très intéressant pour moi »

Annexe 9 : Verbatim entretien exploratoire n°2.

Marjory ANDREANI : Merci de me prêter un peu de votre temps. L'entretien durera 30 à 45 minutes. C'est un entretien exploratoire. Je m'intéresse à la professionnalisation des personnels de direction en situation de travail, c'est vraiment la grande problématique du sujet. Et dans un premier temps, un entretien exploratoire, quelque chose de très libre sachant que, je vous le confirme à nouveau, c'est un entretien anonymé. La vidéo n'a pas vocation à être diffusée ; ce ne sera utilisé que dans le cadre de la thèse, voir plus tard.

En fonction de ce que vous me dites, très librement, de votre expérience, votre sentiment, votre ressenti, je peux, à certains moments, en fonction de l'orientation, si j'ai besoin de précisions, soit vous relancer, soit vous poser une ou deux questions.

Interviewé n° 2 : Très bien.

Marjory ANDREANI : Peut-être dans un premier temps vous présenter.

EE2 – Je m'appelle « entretien exploratoire n° 2 ». Je suis actuellement Principal de collège en REP+, dans la métropole de « Région » à « Ville » j'y suis depuis 4 ans. De formation initiale j'ai fait des études de biologie générale. Pour financer mes études, j'ai pris un poste de surveillante d'externat, qui m'a finalement dévié de mon projet initiale qui était de m'orienter vers les sciences de la vie, pour me pousser vers le concours de CPE. Donc j'ai passé le concours de CPE que j'ai obtenu, j'ai été CPE à peu près 5 ans. Du coup, j'ai passé très vite le concours de personnel de Direction parce que j'étais dans un contexte quasiment évident, parce que très vite, au bout de 3 ans, je me suis retrouvée à faire fonction d'adjoint puis de principale dans le collège dans lequel j'étais CPE. Parce que l'équipe était sur une situation de fragilité. Je suis rentrée très jeune dans le corps des personnels de direction, j'avais à peu près 29 ou 30 ans. Et puis j'ai été nommée adjoint dans un petit collège, là dans la métropole de « région ». Et pendant les 6 années où j'ai été adjoint dans ce collège j'ai suivi le Master XXX, qui était proposé par XXX. J'ai été la première promo XXX. Et puis, à la suite du Master, n'ayant pas de mutation pour un poste de chef, j'ai candidaté pour un poste de Directeur d'Education dans une grande ville. Donc, j'ai été comme Directeur d'Education Territoriale dans le cadre de la mise en place des rythmes scolaires. J'ai travaillé pendant 3 ans en détachement territorial. A l'issue de ces 3 ans, j'ai demandé une réintégration. Je n'ai pas été immédiatement réintégrée sur un poste de chef, j'ai été mise à disposition du Cabinet du Ministère comme administrateur civile. J'ai été mis à disposition du Sénat pour réaliser le rapport national sur les rythmes scolaires. Mais au titre de l'Etat, et à l'issue de cette mission

là, j'ai pris un poste de direction où je suis depuis 4 ans maintenant, en REP +. Voilà pour mon parcours rapide.

Marjory ANDREANI : D'accord oui, oui. Si vous le voulez bien, on va centrer sur le pilotage pédagogique et éducatif. Quel est votre quotidien par rapport à ça ?

Interviewé n° 2 : Alors moi, je dirige un structure complexe, puisque c'est un établissement d'éducation prioritaire renforcé qui cumule beaucoup de dispositifs, à la fois dispositifs inclusifs mais aussi dispositifs d'excellence, et puis des dispositifs d'éducation prioritaire renforcée. Cela veut dire, dans ce cadre là, que je dirige une équipe plus nombreuse qu'ailleurs pour un effectif finalement limité, puisque l'on a à peu près 410 élèves, avec des indicateurs sociaux extrêmement bas. Donc dans ce collège, j'ai deux dispositifs UPE2A pour des élèves NSA non scolarisés antérieurement, puis SA scolarisés extérieurement ; deux dispositifs spécifiques, ça exigent un lien avec le CASNAVE. Pour le dispositif inclusif j'ai également une ULIS 2 classes immersives d'un IME ce qui fait de moi un PIAL de la métropole « Région ». J'ai une classe relais, une SEGPA, il y avait jusqu'à la semaine dernière du Greta avec du Français langue étrangère, enseignement de base dans l'établissement. Voilà pour les dispositifs inclusifs. Je pense que j'ai fait le tour. Et pour le dispositif d'excellence, on a évidemment tout ce qui concerne les parcours d'excellence du parcours de l'éducation prioritaire renforcée et les dispositifs spécifiques d'éducation à l'orientation. Evidemment les partenariats et puis les dispositifs qui se veulent attractifs de type LCE cadet de la sécurité civile, section sportive. on porte énormément de projets innovants avec un projet qui s'appelle « fusion », qui fusionne et devoirs faits, qui impliquent la suppression totale des salles de permanence pour proposer aux élèves des tiers lieux dans lesquels ils peuvent retrouver une aide spécifique. Donc voilà, je balaye d'un grand trait ce qui peut se passer. Pourquoi ? Parce que tout cela exige, et c'est ma priorité au quotidien, pour répondre à votre question, ça exige une obsession de la mise en cohérence. C'est-à-dire que moi, au quotidien, je travaille d'abord à faire circuler l'information de manière à ce que la majeure partie des gens présents dans l'établissement, coordonateur de réseau REP+, je ne vais pas parler de ça non plus puisque on est citée éducative avec les écoles primaires voisines et puis le collège voisin, c'est vraiment un projet de territoire ; que ce soit mise en cohérence de ce qui se passe à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement. Une de mes premières missions, ou obsession, c'est de partager l'information de manière à en faire un dispositif apprenant. C'est-à-dire que l'on puisse s'enrichir les uns les autres, à travers faire vivre tels ou tels dispositifs et, finalement, il y a

des convergences dans la prise en charge de tous ces projets. Bon voilà un petit peu le rôle du chef d'établissement dans une structure complexe telle que celle-ci.

Marjory ANDREANI : Est-ce que l'on peut préciser « mise en cohérence » et de quelle manière ? Vous avez parlé de faire circuler l'information de la partager, de quelle manière avec les équipes ?

Interviewé n° 2 : D'abord on a mis en place des processus de communication. D'abord à l'échelle de la direction. En réunion de direction, tous les vendredis matin, des réunions de direction élargies auxquelles je suis amenée à inviter des coordonnateurs pédagogiques ou mes adjoints directs ainsi que les CPE. L'objet est le secrétariat, toute la partie administrative, donc effectivement d'avoir une équipe de direction élargie et rapprochée constamment aux faits de ce qu'il se passe, qu'ils se rendent compte de la semaine écoulée et qu'ils projettent deux semaines à venir. C'est-à-dire que là, on travaille sur semaine écoulée, tâches en cours et tâches à prévoir plus largement de manière à se répartir les rôles. C'est-à-dire on partage la raison d'être de l'établissement, dans notre raison d'être, c'est réussir ensemble. Voilà quelque soit le projet que l'on a à mener, réussir ensemble avec les élèves et les parents. Et, une fois qu'on a la raison d'être de l'établissement on partage les rôles, c'est-à-dire pour atteindre l'objectif de l'établissement chacun va prendre un rôle. Du coup, je travaille comme ça, c'est-à-dire sur vous avez pris la mission de l'école ouverte, dans l'idée de réussir ensemble rattrapé dernièrement sur les problèmes de confinement etc... de remettre les enfants au travail. L'un d'entre nous dans l'équipe élargie a pris cette mission là, il rend compte et il se positionne par rapport aux autres. C'est-à-dire demander de l'aide pour l'administratif ou bien pour le recrutement des gamins, on voit ensemble comment on peut se répartir les tâches pour accompagner celui qui a pris le rôle, enfin la mission, de cette partie du projet d'établissement ; et je fonctionne comme ça tout le temps.

Marjory ANDREANI : Il y a une autonomie pour ces personnes là ? Y compris en terme de décision ? Ou bien c'est vous qui orientez ?

Interviewé n° 2 : Alors il y a une autonomie de propositions, c'est-à-dire que quelqu'un qui est à l'aise avec la mission que je lui ai confiée ou qu'il a souhaitée prendre, il est autonome et après il propose et moi je valide ou j'invalide. Généralement quand les gens sont à l'aise, il propose et je valide quand ça reste cohérent avec ce que je propose pour le projet d'établissement. S'ils ont besoin d'aide, mon rôle c'est d'accompagner et de guider. C'est-à-dire, moi j'aurais fait comme ça ou bien fait plutôt comme ça. Il y a une autonomie

évidemment, après, en éducation prioritaire renforcée, il y a aussi beaucoup de public dans les équipes, des gens jeunes, et qui sont souvent demandeurs d'aide. Voilà à titre d'exemple, j'ai changé cette année de CPE. J'avais une CPE qui était là depuis 6/7 ans, qui roulait toute seule, qui était très autonome. Avec un changement, j'ai du coup dû être, forcément, beaucoup plus présente en terme d'accompagnement. Je suis plus dans l'idée de, alors je contrôle un peu, trop quelques fois, et surtout, dans l'idée d'accompagnement dans le contrôle.

Marjory ANDREANI : Accompagnement dans le contrôle.

Interviewé n° 2 : Plus d'accompagnement que de contrôle.

Marjory ANDREANI : D'accord. Vous pouvez préciser accompagnement.

Interviewé n° 2 : L'accompagnement c'est laisser place à l'autonomie et puis proposer le cas échéant les moyens d'atteindre le projet qu'ils ont à mener. Donc là, c'est une manière d'accompagner parce que le chef d'établissement est souvent aux manettes des moyens qu'ils soient humains ou financiers, accompagner c'est également valoriser quand on fonctionne bien et puis que les choses sont bien faites. Accompagner c'est également protéger, parce que quelque fois on a une partie de l'équipe qui est moins dans l'innovation et qui peut mettre en difficulté un collègue en charge d'un projet en accompagnement. J'ai un rôle protecteur également. Accompagner ça peut être également conseiller, guider et puis quelques fois montrer que ce n'est pas forcément le bon chemin non plus.

Marjory ANDREANI : Eclairer, c'est bien ça ?

Interviewé n° 2 : Oui.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous avez certainement, ou pas, parfois des personnes nouvelles qui arrivent dans l'établissement qui sont en refus, en rejet ?

Interviewé n° 2 : C'est-à-dire ?

Marjory ANDREANI : Dans un premier temps, il y a des freins importants.

Interviewé n° 2 : Pour conduire des projets et des changements, il y a deux manières de mobiliser les gens. Il y a les changements du fait d'un besoin de l'organisation. C'est-à-dire nous sommes en éducation prioritaire et nous avons besoin d'être ensemble. Et nous avons besoin de proposer des changements et des projets parce que nos élèves en ont besoin. Si non, le climat scolaire va se dégrader. Donc, soit on arrive à convaincre les gens comme ça, soit on a effectivement des gens qui ont demandé l'éducation prioritaire, pour une très mauvaise raison, en l'occurrence la proximité avec la ville X, ou alors les indemnités d'éducation

prioritaire, et dans ce cas là on n'est pas dans la force persuasion et les valeurs. Mais écouter, on est dans du temps de concertation obligatoire. Vous participerez au temps de concertation et de mal en pis une fois que les gens sont présents sur les plans de concertation finissent par à minimum participer. Après, il ne faut pas être naïf, on pilote, on expérimente un projet de travail collaboratif et il y a des moments où cela clache dans l'équipe. Ils ne veulent plus parce que c'est très prenant. Après, si je me rends compte que beaucoup de gens refusent, c'est qu'il y a un problème sur les besoins ou la méthode. Voilà moi aussi j'adapte. Je ne vais pas aussi imposer des changements, et à terme si l'équipe n'en ressent pas le besoin. A un moment il faut aussi ajuster ses objectifs.

Marjory ANDREANI : D'accord, vous avez plusieurs expériences dans plusieurs établissements. Tous n'avaient pas la spécificité de l'établissement dans lequel vous êtes actuellement. Vous faites un lien entre l'action des personnes, finalement, et le type de dispositif ? Quels apports de ces différents types de dispositifs ?

Interviewé n° 2 : Heu..... et bien disons que le fait d'être en éducation prioritaire renforcée et de conduire tous ces dispositifs, ça fait travailler ensemble des gens qui ont nécessairement des pratiques différentes. Ils sont quand même soucieux de les partager ou en tout cas c'est une réalité. Et du coup, quand on est dans une réunion pédagogique, on arrive avec des réalités différentes. Les échanges en sont forcément plus riches. C'est vrai que j'ai travaillé pendant 6 ans dans un établissement plus favorisé, là c'était moins vrai. C'est-à-dire qu'ils arrivent en disant avoir des pratiques différentes, autonomes, libres dans la pédagogie, dans la classe, mais factuellement on se rend bien compte que dans les pratiques les choses ne sont pas si variées que ça. Et du coup, c'est plus uniforme dans les conseils pédagogiques.

Marjory ANDREANI : Je relis en même temps les questions que je voulais vous poser. Oui, donc en fait, j'avais cette question là, c'est dans la continuité : quel apport des dispositifs pédagogiques dans les pratiques des personnels pédagogiques et d'éducation ? Donc finalement il y a une spécificité de l'établissement, un certain nombre de dispositifs pédagogiques, des temps de réunions que vous avez identifiés comme ça. Est-ce que l'on peut dire qu'il y a une réflexion à travers ce partage là ? Quelle différence dans les pratiques, suite à cette spécificité là, en comparaison avec d'autres établissements ?

Interviewé n° 2 : Et bien pour vous dire, là, j'avais une adjointe qui faisait fonction. Elle me disait, elle était jusqu'à présent enseignante dans un établissement extrêmement favorisé dans le sud de la France, section internationale etc., et elle m'a dit « je n'ai jamais autant parlé de

pédagogie que cette année ». Nous travaillons sur des projets de semestrialisation, de fiches progrès. On a travaillé sur une mise en cohérence des niveaux de maîtrise de compétence sur le cycle 4. Sur le temps de concertation, on se pose beaucoup de questions pour maintenir les élèves engagés dans leurs apprentissages et, là-dessus l'ensemble s'y retrouve là dedans. Si les élèves ne sont pas engagés dans les apprentissages on a immédiatement des problèmes de gestion de classe. Soit les élèves s'engagent, ils trouvent un intérêt, voir à minimum ne décrochent pas, soit c'est ingérable. Voilà donc, du coup, forcément, il y a des niveaux de réflexion extrêmement importants. Par exemple, là on travaille sur les semestrialisations, on a transformé les conseils de classe en conseils de progrès et on fait des réunions : qu'est-ce que l'on met dans la fiche progrès etc... Et c'est vrai que l'intérêt de ce genre d'établissement, c'est que l'on a des niveaux pour développer des projets. Donc moi, je pilote ça avec un coordonateur en charge du projet qui me fait des propositions et puis l'adjoint également. Et en fonction de ça on travaille sur les coordonnateurs de niveaux disciplinaires. En fonction de ce que l'on veut travailler et puis, eux-mêmes, se retournent vers les professeurs principaux. Enfin, vous voyez, on arrive quand même à travailler. Ce qui est assez rare dans l'éducation nationale, ou en tout cas les établissements plus classiques, où en fait il n'y a pas d'échelons intermédiaires. Rarement les échelons intermédiaires prennent des responsabilités de pilotages et ça c'est une vraie plus value.

Marjory ANDREANI : Et donc, concrètement, le parcours de l'élève du moins les résultats sur les élèves dans leur scolarisation, leur appétence pour l'école ? J'ai compris qu'il y avait un niveau social très bas, en termes d'indicateurs j'entends.

Interviewé n° 2 : Et bien là en termes d'indicateurs de résultats, j'ai à peu près 50 % de passage en seconde générale et technologique, hors ULIS évidemment qui partent essentiellement en CAP adaptés. Les autres sont orientés essentiellement sur leur premier vœu d'orientation. Donc ça, c'est le signe d'un parcours d'orientation qui fonctionne pas trop mal. Et le brevet des collèges on était, alors je ne compte pas cette années évidemment, à 80 % 83 % de réussite. On est plutôt dans un parcours de réussite en termes de chiffres. Après, il y a une réalité aussi, c'est que en fin de 1^{ère} Pro ou de 1^{ère} de CAP, pour les élèves de SEGPA, il y a pas mal de décrochage et on a également un taux de passage en 1^{ère} technologique qui est plus important pour des établissements hors éducation prioritaire. Les résultats chiffrés aux épreuves sur table sont désastreux en mathématiques ; c'est vraiment extrêmement complexe. C'est lié à des paramètres RH, on a une équipe de mathématiques qui ne tient pas. C'est lié à des choses qui sont connues au niveau de l'éducation prioritaire, des vraies difficultés en

mathématiques et pour l'instant quelques soient les moyens que l'on essaye de mettre en place, on n'a pas encore réussi.

Marjory ANDREANI : Alors là, on était vraiment centré sur l'établissement. Si vous voulez bien, quelques questions par rapport à vous et votre rapport à l'institution et au métier. C'est vraiment une question ouverte. On est dans le cadre d'un entretien exploratoire. Je ne cherche pas une réponse à mes questions, on est vraiment dans l'exploratoire. Quel est votre rapport à l'institution et à votre métier de personnel de direction, de chef d'établissement ?

Interviewé n° 2 : Alors moi j'apprécie beaucoup, l'autonomie de l'établissement. Et qui dit l'autonomie de l'établissement, dit l'autonomie du chef d'établissement. C'est-à-dire qu'il y a une réelle émulation pour tous ces projets dont je vous ai parlé en introduction. Après, je fais parti des gens qui avancent, qui imaginent, qui innovent etc.... et qui considèrent que quand ça tombe du centrale, c'est à côté de la plaque. C'est-à-dire que généralement, j'adapte la commande nationale à la réalité locale. En prenant toute la réalité de la marge d'autonomie dont je dispose. Voilà ça c'est ma manière de voir les choses. Après c'est vraie que cette année on a quand même été soumis à une petite crise de confiance. Par rapport à l'institution avec des habitudes qui sont prises au niveau central de communiquer d'abord les réseaux sociaux et par la presse, et par la suite par les managers intermédiaires que nous sommes. Cela nous met régulièrement en difficulté puisque les usagers ont le même niveau de connaissance que nous, ce qui ne nous laisse pas le temps de nous organiser pour adapter justement. Et puis cette adaptation dont je vous parlais, est vraiment importante pour moi. Ça, c'est vraiment, ça nous a explosé au visage pendant la période de confinement et de déconfinement. Mais ça a été vrai également pour la réforme du Bac ou les collègues de lycée nous disaient que voilà, ils apprenaient la mise en place des E3C. Et ça a été le cas en collège également sur le lancement de devoirs faits, où l'on a appris un matin en écoutant la radio que devoirs faits était lancés alors qu'on n'avait pas encore les heures. Enfin voilà, les gens me téléphone le matin en me disant « alors devoirs faits ? » et c'est vrai que ça c'est vraiment désagréable. Moi je suis quelqu'un qui pilote des projets dans l'anticipation, et dans un peu la méthode, malgré tout, et je trouve que l'institution actuellement annule toute possibilité de méthodologie de conduite de projet et fait de nous des exécutants.

Marjory ANDREANI : ça ce serait vrai depuis.... Ce n'était pas le cas auparavant ? On est sur une année ou ça c'est installé petit à petit ?

Interviewé n° 2 : Depuis trois ans je pense que c'est très très fort. On avait la possibilité, alors ça n'a pas été simple, mais la question de la réforme des rythmes scolaires ou la réforme du collège donnait la place et la parole aux acteurs. C'est-à-dire que chacun pouvait effectivement créer, imaginer. Alors on a vu que ça a bousculé tout le monde, et il y a eu énormément de résistance dans les salles de profs ou bien dans les écoles. Et pour autant, moi, en tant que pilote de projet, je m'y retrouvais plus facilement. C'est-à-dire que l'on avait cette place d'autonomie. Là, c'est vrai, que je n'apprécie pas trop de découvrir devoirs faits en allumant la radio le matin. Aux vacances de toussaint, on en avait entendu parler, mais rien n'était concret. Et un jour dans la voiture j'ai entendu le ministre dire, dès aujourd'hui, devoirs faits ; alors que dans les établissements nous n'avons rien. Et ça a été le cas des E3C aussi. On a l'impression d'un manque de confiance du niveau central pour les managers que nous sommes en disant on annonce, ils seront obligés de faire. Comme si nous ne faisons pas d'une autre manière. C'est vrai, que je trouve que c'est un peu dommage. On fait de nous des exécutants depuis, facilement deux trois ans maintenant.

Marjory ANDREANI : D'accord, et par rapport aux collègues, vous les avez cités, finalement il n'y a pas besoin que ce soit imposé, c'est ce que j'entends. Les personnels de direction, vous, votre ressenti par rapport aux collègues, c'est que finalement, les gens font et ont la volonté de faire ?

Interviewé n° 2 : Je pense, que oui. Pour les collègues que j'ai autour de moi, il y a des gens qui sont de vrais passionnés parmi eux. Je pense que l'immense majorité des chefs d'établissements, sont des gens engagés et passionnés. Par contre, de ce que je peux entendre actuellement, ils sont en souffrance. Réellement, on a des gens qui s'épuisent. On a plus la force de persuasion parce que quelque part ces contraintes que l'ont nous impose, à nous managers intermédiaires, ne sont pas relayées au niveau local. On nous dit, « mettez en place devoirs faits », et c'est sur la base du volontariat. Des équipes par exemple. Donc si l'on n'a pas d'enseignants volontaires, c'est que l'on est un mauvais manager. Alors que quand un enseignant est visité par un IPR, ou qu'il a son entretien de carrière, on ne lui pose même pas la question. Vous devez faire, ça doit être mis en place, mais sur la base du volontariat. C'est le cas des vacances apprenantes, là récemment. C'est le cas des parcours, des IMP. On nous donne une IMP, et après on nous dit trouver un volontaire (rire) ; et si il n'y a pas de volontaire c'est que l'on est un mauvais manager. Ça met vraiment le chef d'établissement dans une situation très complexe. C'est vrai que moi j'ai la chance, alors ce n'est pas simple, d'être dans une équipe nombreuse du fait des dispositifs que je vous ai présentés, du fait

d'être en éducation prioritaire renforcée. Mais je sais, que dans les établissements plus ordinaires, il n'y a pas tous ces gens.

Marjory ANDREANI : Autre aspect de l'entretien exploratoire, vous votre dynamique personnelle ? Alors vous l'avez dit, je vous en remercie, sur votre dynamique personnelle dans le métier. Et vous-même, quelle projection sur l'avenir vous faites pour vous-même et par rapport au métier ou bien hors métier ?

Interviewé n° 2 : Moi, je suis curieuse (rire) plutôt passionnée. Ce qui fait de moi quelqu'un d'assez libre, je ne m'interdirai pas grand-chose. En tout cas, je ne suis pas vraiment dans les chemins habituels ; en tout cas dans le seul et unique chemin que nous propose l'éducation nationale : chef d'établissement, IPR, DASEN adjoint, DASEN. Ce n'est pas la dynamique dans laquelle je m'inscris. Je ne m'inscris pas non plus dans la dynamique, petit collège, gros collège, petit lycée, gros lycée. En gros les deux trajectoires. Moi j'ai déjà fait un détachement, même deux, j'ai déjà exercé trois métiers différents, plus le collège plus favorisé et celui là. Là, je viens d'entrer comme administratif à XXXX, à l'administration de XXXX. Donc là, c'est une nouvelle aventure pour moi également, puisque je vais participer aux instances de gouvernance d'une [organisation], dans laquelle je représente les sociétaires et dans laquelle je vais avoir des formations nouvelles sur notre responsabilité sociétale. Et tout ce que ça peut avoir d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun. Actuellement je suis sur ce type de projet en plus de mon métier. Je me suis engagée là dedans parce que j'ai trouvé que s'était très riche, très dynamique, très positif. Je me suis engagée par passion et curiosité. Je n'ai pas de plan de carrière à long terme, je désespère un petit peu tous les représentants RH que je rencontre, je reste libre par rapport à ça.

Marjory ANDREANI : Pas de plan de carrière unique mais de multiples portes ouvertes ?

Interviewé n° 2 : (rire) c'est ça...

Marjory ANDREANI : Vous êtes rapide et efficace, j'ai épuisé mon lot de question. Si ce n'est, peut-être une dernière. La place de la formation, pour vous ?

Interviewé n° 2 : J'ai toujours suivi des formations, et notamment XXXX qui a été quelque chose d'assez révélateur, pour moi, comme je vous l'ai expliqué en introduction, je suis tombée un peu par accident. Au départ, je pensais entrer dans le métier, être CPE, être tranquille un moment, me marier, faire des enfants et tout ça et puis, en fait, ça c'est passé pas tout à fait comme ça (rire). Je me suis retrouvée, à faire fonction, à passer le concours et

l'obtenir assez vite. Et du coup ce temps de formation a été un moment de révélation pour moi. On m'a équipé des outils qui m'ont permis de comprendre le monde professionnel dans lequel j'évoluais. Et de sortir la tête du guidon. Et du quotidien. Et c'est vrai que, depuis dix ans, j'ai gardé cette habitude de provoquer des moments où je contextualise mon action. Donc j'ai un intérêt systématique pour les politiques éducatives. J'essaie un maximum de rester en veille sur le système éducatif dans lequel j'évolue. Essayer de mettre du sens «où va l'école ? Pourquoi on travaille comme ça ? Qu'est ce qui est recherché derrière ? ... cette formation nous permet de mobiliser nos équipes et d'adapter le mieux possible au terrain. Après cette formation, je la retrouve actuellement à XXXX. A travers les AG, les chercheurs, les gens qui ont quelque chose à nous apporter. Malheureusement, ma situation personnelle de terrain, avec des changements d'adjoints récurrents, et des gens à former, m'ont limité dans la veille personnelle. Je n'ai pas réussi à me dégager du temps pour me former par l'institution. Je ne m'inscris plus trop au PAF, parce que j'ai retrouvé des diaporamas que j'avais moi-même réalisé il y a 10 ans. Je ne m'y retrouve pas du tout.

Marjory ANDREANI : Quand je parlais de formation, je n'entendais pas forcément, via le PAF, mais vraiment très élargie.

Interviewé n° 2 : En fait, je fais beaucoup de veille, ça c'est une habitude que j'ai pris. Je suis plutôt dans un processus d'auto-formation. Avec mon nouveau rôle d'administrateur, je vais avoir à suivre des formations à distance sur l'économie sociale et solidaire et tout ce qui est économie tout court.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Coupure de connexion

Reconnexion après quelques minutes

Remerciements mutuels, et salutations.

Annexe 10 : Relevé catégoriel- entretien exploratoire n°2.

Thèmes	Catégories	Contexte		Propos
Geste professionnel Positionnement professionnel (posture)	- Rapport à l'institution - Rapport au métier (mission)	Cadre	- Pilotage pédagogique - Lois et réformes - Référentiels	<p>- « [...] mise en cohérence de ce qui se passe à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement une de mes première mission ou obsession c'est de partager l'information de manière à en faire un dispositif apprenant. C'est-à-dire que l'on puisse s'enrichir les uns les autres à travers faire vivre tels ou tels dispositifs et finalement il y a des convergences dans la prise en charge de tous ces projets bon voilà un petit peu le rôle du chef d'établissement »</p> <p>- « accompagnement, c'est laisser place à l'autonomie »</p> <p>- « Proposer les moyens selon les projets à mener »</p> <p>- « J'apprécie l'autonomie de l'établissement, et qui dit l'autonomie de l'établissement, dit l'autonomie du chef d'établissement »[...] « il y a une réelle émulation pour tous ces projets ».</p> <p>- « je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent [...] j'adapte la commande nationale à la réalité du terrain, en prenant toute la réalité de la marge d'autonomie »</p> <p>- « crise de confiance par rapport à l'Institution »[...] « une volonté de recentrer massivement »</p> <p>- « ce qui nous met régulièrement en difficulté » (en référence à la manière de communiquer du Ministère) [...] « on a l'impression au niveau central d'un manque de confiance pour les managers que nous sommes »[...] « on fait de nous des exécutants depuis deux, trois ans »</p> <p>- « adaptation, extrêmement importante pour moi »</p> <p>- « Je pilote des projets par anticipation et dans la méthode [...] l'Institution ne annihile actuellement toute possibilité de méthodologie de conduite de projet et fait de nous des exécutants »</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - « Donner la place aux acteurs, créer, imaginer » [...] « moi en tant que pilote de projet, je m’y retrouvais plus facilement, c’est-à-dire qu’on avait cette place d’autonomie » - « on n’a plus la force de persuasion, parce qu’on nous impose des contraintes non relayées au niveau locale »
Pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport à sa pratique quotidienne - Rapport aux situations de travail 	Dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> - Projet académique - Projet d’établissement - Dispositifs pédagogiques et éducatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - « ma priorité au quotidien [...] ça exige une obsession de la mise en cohérence » - « mise en place des process de communication » ; « notre raison d’être c’est réussir ensemble [...] chacun va prendre un rôle » ; « il propose et moi je valide ou j’invalide [...] Je contrôle un peu trop quelque fois, mais je suis dans l’idée d’accompagnement par le contrôle, plus de l’accompagnement que du contrôle »[...] accompagnement, c’est laisser place à l’autonomie » - « Proposer les moyens selon les projets à mener »[...] « le chef d’établissement est au manettes » ; « accompagner c’est valoriser [...] protéger [...] conseiller, guider, montrer que ce n’est pas le bon chemin» - Pour conduire des projets et du changement [...] il y a deux manières de mobiliser les gens [...] changement du fait d’un besoin d’organisation [...] persuasion autour des valeurs ou temps de concertations obligatoires [...] j’adapte, je ne vais pas imposer des changements [...] si l’équipe n’en réent pas le besoin [...] il faut ajuster ses objectifs » - Pilotage dispositifs pédagogique en établissement prioritaire « Je n’ai jamais parlé autant de pédagogie » (citation chef d’établissement adjoint) - « A l’occasion des temps de concertation on se pose beaucoup de questions »
Socialisation Dimension socio-professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport au groupe - Rapport aux individus à l’intérieur 	Groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Rôles et relation aux groupes professionnels - Interactions sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Les dispositifs éducatifs « ça fait travailler ensemble des personnes qui ont nécessairement des pratiques différentes » [...] « les échanges en sont forcément plus riches » - Pratique en établissement favorisée « conseil pédagogique plus uniforme que dans celui que je dirige actuellement » (établissement prioritaire). - « Je pilote avec » (autres groupes professionnels)

	d'un groupe			- En éducation prioritaire eu égard au pilotage des dispositifs pédagogiques et éducatifs, prise de « responsabilité de pilotage à différents échelons » [...] « c'est une vrai plus value »
Engagement	- Dynamique personnelle	Individu	- Engagement, Implication, - Déprofessionnalisation	- « l'immense majorité des personnels de directions sont des gens passionnés et engagés, par contre actuellement, on a beaucoup de gens en souffrance [...] des gens qui s'épuisent » - « Je me suis engagée là-dedans car j'ai trouvé que c'était très riche, très positif, très dynamique, et ça c'est un moteur pour moi [...] Je me suis engagée par passion et par curiosité » - « ce qui nous met régulièrement en difficulté » (en référence à la manière de communiquer du Ministère)
Développement	- Place de la formation - Rapport au changement	Evolution	- Formation (auto-Formation) - Conduite du changement	- « [...] mise en cohérence de ce qui se passe à l'échelle d'un territoire et du partage de la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement une de mes première mission ou obsession c'est de partager l'information de manière à en faire un dispositif apprenant. C'est-à-dire que l'on puisse s'enrichir les uns les autres à travers faire vivre tels ou tels dispositifs et finalement il y a des convergences dans la prise en charge de tous ces projets bon voilà un petit peu le rôle du chef d'établissement » ; « je fais partie de ces gens qui inventent, qui imaginent, qui innovent » ; « Donner la place aux acteurs, créer, imaginer » ; « Je suis plutôt curieuse et passionnée, ce qui fait de moi quelqu'un de libre, c'est-à-dire que je ne m'interdis pas grand chose » ; « Dans le cadre de nouvelles fonctions : « nouvelles formations sur notre responsabilité sociétale [...] et tout ce que ça peut avoir en terme d'enrichissement personnel pour mettre en place des choses qui agissent sur le bien commun » - « J'ai gardé cette habitude de provoquer des moments où je contextualise mon action, j'ai un intérêt systématique pour les politiques éducatives [...] j'essaie de rester au maximum en veille sur le système dans lequel j'évolue [...] essayer de mettre du sens [...] process d'auto-formation »

Annexe 11: Verbatim entretien semi-dirigé n°1.

Interviewé ESD n° 1 : ... donc c'était enregistré... ah ! On est coupé. Tu m'entends ? Non ? A priori il y a des microcoupures donc, il faudra faire attention.

Marjory ANDREANI : D'accord. Alors, ben merci, Interviewé EDS n° 1, à toi de m'accorder un peu de ton temps pour voilà, pour ce travail et cet entretien de recherche. Alors, je te redemande en fait, j'ai bien reçu ton document. Merci. Donc, tu es d'accord pour que j'enregistre.

Interviewé ESD n° 1 : Oui.

Marjory ANDREANI : Voilà. Donc je le laisse l'enregistrement. Donc, c'est bien un entretien qui est libre et anonyme, qui sera transcrit par la suite et analysé dans le cadre de la recherche doctorale. Donc, c'est un entretien qui ne sera utilisé que dans ce cadre-là. Alors, tu as pu le voir sur mon mail : je travaille sur les dynamiques de professionnalisation, donc des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et... donc ça, c'est un travail que j'ai initié, je dirais, il y a une dizaine d'années dans le cadre d'un Master II où j'ai commencé à travailler sur la professionnalisation, l'identité professionnelle. Alors, je l'avais axé plus sur les enseignants. À l'époque, j'étais dans le premier degré, donc sur le champ du premier degré. Et sur la modélisation de formations en situation de travail. Donc, ce travail-là, dans mon champ professionnel actuel, il s'inscrit dans une continuité. Voilà. Donc...

Interviewé ESD n° 1 : 00:01:38

Marjory ANDREANI : Voilà donc

Interviewé ESD n° 1 : C'est courageux. C'est courageux à toi et donc, c'est effectivement, donc, c'est un sujet d'importance et qui, à mon sens, effectivement, nous demande chaque fois, au quotidien et chaque année, donc de... d'engager une réflexion d'ensemble sur notre... sur... voilà, notre professionnalisme, notre professionnalisation qui est donc dans les thématiques et les missions sont de plus en plus importantes.

Marjory ANDREANI : Oui, effectivement. Oui. Voilà. Donc, c'est tout l'objet. C'est d'apporter finalement des éléments de réflexion à notre travail et notre pratique au quotidien. Alors, si tu veux bien, on commence. Alors, le déroulement de l'entretien, c'est finalement un exposé assez libre, centré sur le pilotage pédagogique et éducatif. Voilà. Et au cours de l'entretien, si tu le permets, je relèverais finalement à partir de ce que toi, tu vas exposer... alors, je relèverais un certain nombre de choses pour finalement aller plus en profondeur,

préciser en fonction de ce que tu me diras. Donc, si tu veux bien, on commence par ton parcours de vie, ton parcours professionnel.

Interviewé ESD n° 1 : Allez, on y va. Alors, mon parcours professionnel. Depuis 1986 ou depuis 2002 quand j'ai intégré le corps de personnel de direction ? Parce que donc... au-delà d'avoir fait le tour de l'hexagone et d'avoir répondu donc aux... à l'institution en termes de mobilité géographique, j'ai été donc enseignante pendant un certain nombre d'années et notamment en économie et gestion donc et ce, sur plusieurs académies et dans plusieurs départements bien évidemment. Et puis, donc et puis, à un moment donné, effectivement, je me suis interrogée sur donc le... sur mon devenir, sur mon devenir professionnel. Je devais avoir 34 ans à peu près. Oui, près de 34 en me disant que ça faisait quand même déjà donc... entre huit et dix ans que je devais enseigner avec les différents statuts, en commençant par Maître Aux, stagiaire, les IUFM, donc voilà les périodes de stagiairisation et je me suis dit, est-ce que tu te projettes dans le métier avec la main sur le tableau à 60 ans avec des jeunes gens qui auront bien évolué, ainsi que des pratiques pédagogiques et donc, j'ai un esprit plutôt curieux et j'avais envie effectivement de faire évoluer... de faire évoluer mon parcours. Alors, pas forcément sur les métiers de l'inspection pédagogique, mais sur le métier de chef d'établissement effectivement, ça m'intriguait. J'avais envie de pousser les murs et de voir ce qui se passait derrière. Un petit peu par hasard parce que j'avais un collègue qui s'était inscrit au CNED et j'ai pris... j'ai travaillé, j'ai préparé avec lui en fait, donc on s'est partagé un petit peu les dossiers mais quand j'ai vu qu'il y avait à peu près un mètre cube de volume de documents, donc je... voilà. J'ai trouvé un petit peu la ligne directrice pour préparer ce concours, pour préparer ce concours. Je l'ai obtenu. Voilà. Donc, je l'ai obtenu. Concours... c'était le concours, on préparait à l'époque l'écrit... non, l'écrit, c'était un dossier, une sorte de 00:05:21, une sorte de 00:05:24 et puis ensuite, donc, j'ai préparé l'oral, que j'ai obtenu. Voilà. Et après, j'ai été mise tout de suite, sans transition, donc en situation. En situation du mois de... donc j'étais enseignante en juin et je me suis retrouvée projetée donc principal adjoint donc en zone d'éducation prioritaire. Donc, c'était à ville dans région et là, c'était un petit peu compliqué cette année-là parce que ne connaissant pas le métier ni de fait, le fait que j'étais en lycée et ça a été... je ne connaissais pas du tout le collège ni son environnement donc la première année a été un petit peu compliquée. Mieux la deuxième année. Voilà. Ça a été les premières étapes. Et depuis lors, et depuis lors, eh bien, j'ai exercé donc différents départements. C'est mon septième établissement en tant que personnel de direction donc... alors, j'ai fait quatre établissements, quatre établissements donc dans les académies donc de

ville , j'ai fait ville , ville et... attends ! Je rembobine. J'ai fait plusieurs académies. J'ai fait l'académie donc de ville , l'académie de ville , l'académie donc de région et donc, dans ces trois académies, donc j'ai fait plusieurs établ... plusieurs départements. Dans l'académie de ville , j'ai fait le département donc de département , le département département , le département donc de département , tout ça en tant qu'adjoint dans des établissements donc de troisième et quatrième catégorie, en zone d'éducation prioritaire pour certains. Et ensuite donc, j'ai intégré l'académie de ville en tant que chef d'établissement, un établissement un petit peu sensible donc où j'étais toute seule comme chef d'établissement. Donc, ça a été... d'adjoint, je suis... d'adjoint quatrième catégorie, je suis passée à chef d'établissement première catégorie mais dans une zone un petit peu sensible puisque j'étais à ville donc en... donc l'académie... dans le... région. Je suis restée quatre ans. Puis ensuite, trois ans, puis ensuite quatre ans à ville, pardon, quatre ans à ville et puis deux ans à... deux ans maintenant à... donc en réseau d'éducation prioritaire sur ville et je pars donc dans un 00:08:13 aussi quatrième catégorie, collège, plutôt dans une zone sensible. Alors, ce qui a animé ma mobilité géographique, eh bien, c'est une volonté d'abord de construire ma carrière professionnelle d'une part mais aussi, de suivre aussi la carrière, celle de mon conjoint parce qu'il faut faire ce métier de chef d'établissement qu'on ait aussi une vie personnelle solide, solide et le fait que mon conjoint avait aussi un métier de direction, ça a permis effectivement d'échanger sur des situations complexes et d'avoir un point de vue qui m'a permis, eh bien, d'étayer ma réflexion quand il y avait donc des situations de conflit et des moments un petit peu complexes. Je dois dire aussi qu'en terme de professionnalisation, ma carrière ne s'est pas appuyée que des enrichissements in situ de professionnalisation de l'expérimentation, mais j'ai appuyé aussi cette expérimentation par un Master. Alors, il existait le Master 00:09:26 et moi, j'ai fait donc en présentiel le 00:09:30, gestion... GAZ, gestion des administrations et d'établissements des EPLE voilà donc, des EPLE. J'ai fait donc à ville, donc c'était dans les années 20XX sur deux ans, donc avec une mutation entre deux donc ça a été très compliqué. Donc, un an, je me suis appuyée sur l'écrit. J'ai préparé en présentiel effectivement tout ce qui était management et notamment, donc, les... les sujets liés au budget, donc au budget. Donc, à la comptabilité publique. L'évolution de la comptabilité publique. Et la deuxième année, donc j'ai fait donc mon mémoire sur les personnels enseignants qui sont en grande souffrance, en souffrance-obstacle, en souffrance-obstacle et parce que c'était une vraie difficulté, ces personnels en souffrance, leur gestion et leur accompagnement notamment, quel positionnement et quelle posture du chef d'établissement par rapport à ces personnels en grande souffrance. Et ça m'a été vraiment d'un réel appui et c'était un vrai manque que j'avais en termes de formation,

j'avais vraiment besoin de ça pour pouvoir effectivement étayer ma réflexion là-dessus parce que je me rendais compte que j'étais amenée chaque année à accompagner ces personnels-là.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 1 : Voilà un petit peu mon projet, un peu décousu mais tu l'as globalement. Voilà.

Marjory ANDREANI : Non, c'est très clair. Merci pour tous ces éléments. Alors, si tu le veux bien, on se centre sur le pilotage pédagogique et éducatif. Donc, ton expérience et ta pratique de terrain.

Interviewé ESD n° 1 : Alors, mon expérience et ma pratique de terrain. D'abord, d'abord, quand on arrive dans un établissement scolaire, le pilotage, c'est quand même s'appuyer, s'appuyer de ce qu'a fait le prédécesseur. Hein ? S'appuyer sur ce qu'a fait le prédécesseur. S'appuyer aussi du diagnostic de l'établissement. Ça, c'est un élément fondamental, le diagnostic de l'établissement avec les difficultés qu'on rencontre, les points forts, les ressources et puis, et puis s'appuyer des personnels, des enseignants effectivement, qui sont des personnes de ressources, qui sont des personnels qui sont dans la construction et qui vont permettre de faire évoluer les pratiques, notamment quand il y a des... j'ai envie de dire des... des outils un petit peu nouveaux, quand il a fallu mettre en place notamment le 00:12:24. C'est un peu ça, ta question ou je...

Marjory ANDREANI : Oui, oui, c'est très bien.

Interviewé ESD n° 1 : ... un petit peu que tu attends de moi.

Marjory ANDREANI : Interviewé EDS n° 1, je n'attends pas de réponse. C'est vraiment une recherche qui est exploratoire. Donc, c'est pour ça que j'insiste sur vraiment la liberté d'entretien. Alors, ma thématique, c'est la professionnalisation donc dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif. Mais vraiment, je ne recherche pas d'éléments prédéterminés, d'éléments en avance si tu veux. Voilà. Donc, là, finalement...

Interviewé ESD n° 1 : ... présumé, tu es sur...

Marjory ANDREANI : Non, non, c'est de l'exploratoire. Et effectivement, donc, effectivement, il y a un certain nombre de dispositifs dont devoirs faits qui sont finalement apportés par l'institution, qui parfois relèvent d'une commande institutionnelle. Voilà. Finalement, comment dans ta pratique au quotidien, pour avancer dans la réflexion, comment

dans ta pratique au quotidien en tant que chef d'établissement, est-ce que tu intègres ces dispositifs ?

Interviewé ESD n° 1 : Alors, donc, effectivement, vis-à-vis de l'institution, on se doit d'implanter un certain nombre de dispositifs. Après, on part de l'analyse effectivement donc des ressources, de ce qui se fait déjà dans l'établissement parce qu'il ne s'agit pas de mettre la révolution et de dire, voilà, aujourd'hui, donc, cette année, on va mettre en place un dispositif parce qu'il se fait déjà un certain nombre de choses, un certain nombre d'actions pédagogiques. Alors, déjà, partir d'une analyse de l'existant, d'une analyse des difficultés qui ont été rencontrées et de ce qui fonctionne bien et de ce qui fonctionne déjà moins bien. Par exemple, puisqu'on parle de devoirs faits, je vais peut-être partir de cet exemple-là parce que, moi, c'est quand même aujourd'hui, ça m'est parlant, par exemple, sur ce dispositif. Il ne fonctionnait pas du tout parce qu'il était fait en dehors du temps scolaire et que, comme les enfants et les élèves étant transportés, évidemment, on avait, quoi, 3 % de la population scolaire, notamment en réseau d'éducation prioritaire. Ça ne faisait pas sens. Donc, en menant effectivement des conseils d'enseignement, des temps... en s'appuyant des temps de conseils d'enseignement, de ces indicateurs, effectivement, de pilotage qui mettaient en avant effectivement les dysfonctionnements et puis, le peu de résultat finalement que... on n'était pas en capacité de se projeter sur de la performance, loin s'en faut et puis, aussi, au regard des indicateurs, des examens, notamment d'examens, quand on voit que notamment au collège X., en termes de mathématiques, c'est 4,5 de résultat au brevet, c'est 4,5, la moyenne étant de 4,5 en mathématiques, c'était quand même très, très préoccupant, très préoccupant. Les professeurs effectivement... alors bon, je... avec aussi un enseignant qui était vraiment très ancré sur sa pratique, sur son besoin d'avoir des groupes pour simplement avancer dans sa progression, là, ça a vraiment été une véritable complexité pour ouvrir effectivement le débat et faire évoluer la pratique effectivement des enseignants. Et c'est là où est toute la difficulté. On a réussi quand même effectivement donc sur ce dispositif-là donc à ancrer, à ancrer, à ancrer ce dispositif dans le temps scolaire des élèves, dans le temps scolaire. Et la difficulté, c'est que s'approprient que les enseignants qui sont le plus réfractaires, si je puis dire, à ces nouveaux dispositifs se l'approprient ces dispositifs. Mais ça... mais on ne peut... ils ne pourront se l'approprier que si ses propres collègues effectivement acceptent donc... soient un petit peu les fers de lances et sont les ressources et s'approprient ces dispositifs-là pour absorber, pour... pour inviter effectivement les plus réfractaires aux dispositifs à se les approprier. Et c'est là où est toute la difficulté parce que si ça... je dis toujours : Saint-

Exupéry dit : "le chef d'établissement, c'est d'abord celui qui a besoin des autres" et si on ne part pas de ce principe-là, si on ne part pas de ce principe-là, de ce postulat-là, donc, voilà, ça ne fonctionnera jamais. Il y a un autre temps fort aussi qui permet de faire bouger les choses, quand on arrive aussi dans un établissement, c'est d'impulser aussi le jour de la pré-rentrée des... le jour de la pré-rentrée, des... des actions, des dispositifs nouveaux et des nouvelles pratiques. Là, par exemple, je vois que j'ai des enseignants vraiment extrêmement dynamiques où je veux aller et qui vont me permettre effectivement, eh bien, de m'appuyer parce qu'ils veulent faire du collège. le collège numérique de demain et donc m'appuyer effectivement sur les personnes ressources qui vont permettre de mobiliser leurs propres collègues pour effectivement les amener, les tendre vers quelque chose. Mais moi-même, moi-même, avec les outils dont je dispose et puis sur lesquels je me suis appuyée, sur par exemple les fils de discussion qu'on a mis en place pour les fils de discussion dans Pronote par niveau, par niveau de classe, pas par niveau, par classe justement, qui associent les enseignants, mais qui associent aussi les équipes, le pôle social et de santé, les assistants d'éducation, les CPE, de manière effectivement à travailler autrement pour être réactif sur les élèves en difficulté parce que les élèves en difficulté, c'est prendre les élèves dans leur globalité. Voilà. Les élèves dans leur globalité tant au niveau familial qu'au niveau social qu'au niveau effectivement de l'accompagnement éducatif et de la, comment dire ? de l'accompagnement sur les dys, la difficulté scolaire. Voilà. Et si, effectivement, chacun prend acte de la difficulté de l'élève dans sa globalité, eh bien, on peut l'accompagner et répondre au plus près. Si chacun dispose d'un bout de l'information, même en mettant... en mettant effectivement des temps de concertation par équipe en début ou tous les deux mois, c'est pas suffisant. Il faut aujourd'hui, on demande d'être réactif tout de suite. Si on n'est pas réactif tout de suite, et on l'a vu avec la difficulté effectivement donc du confinement, ça a isolé, ça a contribué quand même à isoler les familles même si on a mis, parce qu'on sait que le distanciel effectivement, ça a ses limites à un moment donné, qu'il faut du présentiel. Le distanciel, c'est... chacun a fait comme il peut mais tout s'est un petit peu dilué et qu'il faut un peu recentrer un petit peu la communication sur l'établissement et refaire venir les parents. Bref. Je me suis un peu écartée, un peu écartée du sujet.

Marjory ANDREANI : Non, non, c'est très bien. C'est très bien. J'ai deux questions en fait. Est-ce que tu peux préciser ta pratique en fait lorsque tu dis "je prends appui sur", "on doit mettre en place", "on doit aller vite". Voilà. Donc, une précision au niveau de ta pratique au

quotidien. Et puis, la deuxième question serait... dans ce champ-là, dans cette activité-là, quel apport des différents dispositifs institutionnels qui sont prescrits ? Par exemple, devoirs faits.

Interviewé ESD n° 1 : Alors, dans ma pratique, dans la pratique pédagogique, eh bien, c'est... ce qui a permis de faire avancer rapidement... ce qui a permis aussi de faire avancer les situations, c'est aussi la réactivité, la réactivité dans la formation, dans la formation, voilà. Proposer une formation adaptée en fonction d'une situation, par exemple, de crise. Quand on a eu le confinement, quand on a eu par exemple le confinement, le premier confinement, eh bien, je me suis appuyée des deux formateurs du numérique, des deux personnes ressources pour les mobiliser effectivement sur comment, comment communiquer, comment mettre en place, utiliser les outils, les outils numériques, par exemple comme 00:21:11 comme mettre des cours dans les liasses, c'est-à-dire comment utiliser toutes les plateformes à disposition, les plateformes internes comme les plateformes externes, les mettre à disposition des enseignants parce que, si pour la plupart, si 80 % des enseignants sont déjà... utilisent ces outils dans leur pratique pédagogique, ce n'est pas forcément le cas et il suffit d'avoir par exemple, ces 20 %-là d'enseignants concentrés effectivement dans une équipe pédagogique pour que ça dysfonctionne, pour que ça dysfonctionne par rapport à la classe. Donc j'ai dû m'appuyer des deux référents numériques qui étaient, qui ont mis en place immédiatement in situ le lendemain une formation à destination de tous les enseignants de manière qu'ils les ont fait venir donc au collège pour répondre à la demande précise des besoins de chaque enseignant et ces enseignements étaient complètement... les besoins étaient complètement distincts les uns des autres. Il y avait effectivement et là, c'est là où PIX, PIX prend toute sa signification et que c'est un besoin autant pour les élèves que pour les enseignants parce que... il y a des enseignants effectivement qui utilisent ces outils-là, que ce soit 00:22:35, que ce soit donc CANVA, que ce soit les QR Codes, que ce soit les cours en ligne ou tous les cours pratiques, la classe inversée. Ces profs-là, on n'a quasiment rien à leur apporter parce qu'ils s'autoforment. Voilà. Ce sont vraiment des gens qui ont compris le sens de l'autoformation et qui sont effectivement en... qui sont à la veille numérique, à la veille de leurs pratiques pédagogiques. Et ces enseignants-là, bon, voilà. Je vais dire, ce sont les plus jeunes, bien souvent. Ceux qui ont... au sortir effectivement de leur formation et de leur concours, sont nés avec si je puis dire. Ont été... ont progressé dans leur formation en ayant conscience effectivement de la nécessaire autoformation, ce qui n'est absolument pas le cas des gens, des quinquas, si je puis dire. Et là aussi, c'est là où le bât blesse, c'est là où est la difficulté parce que les quinquas... j'ai envie de dire, j'en fais partie aussi donc... là où est la

difficulté, parfois, j'ai conscience aussi des difficultés, de difficultés aussi personnelles. Il faut aller les chercher. Il faut aller les chercher et les enseignants, donc, sont un peu craintifs de ces outils-là par peur de ne pas savoir faire, par peur de ne pas savoir faire, d'être un peu dépassé des événements, par les événements et il y en a, de ces enseignants-là, il ne faut pas les négliger et l'important est qu'ils soient accompagnés par leurs pairs. Parce que si on ne met pas effectivement un accompagnement de proximité dans le temps, eh bien, très vite on a... naissent des conflits dans l'établissement et le pilotage pédagogique, il est là. Le pilotage pédagogique. Voilà. Il est vraiment très prégnant à ce niveau-là parce qu'on a très vite vu l'agitation des parents quand les enseignants n'étaient plus visibles dans les 00:24:35 dans la classe, dans les classes inversées, dans la classe virtuelle et c'est là où ça prend tout son sens. Et c'est là où on voit la différenciation pédagogique entre les enseignants qui se sont appropriés les outils numériques de ceux qui ne les sont pas appropriés et ceux qui ne les sont pas appropriés, c'est parce qu'on en est encore d'abord... ils ne sont pas tout simplement appropriés les réformes, les réformes pédagogiques, les réformes pédagogiques, on est encore sur des... sur ceux de l'enseignement un peu archaïque et malgré tout, il y en a encore de ces enseignants-là et ils ont besoin de ça. Voilà. Et je dois dire que moi, en tant que pilote pédagogique, j'ai du 00:25:14 aussi, moi aussi parce que, entre 2002 et 2021, très honnêtement, j'ai vu l'arrivée... parce que bon, Pronote est un outil qui a évolué, mais je vois dans l'évolution aussi des pratiques et de la communication, notamment avec les équipes pédagogiques, quand je vois les... il y a eu et aujourd'hui qui utilisent les QR Codes, qui utilisent 00:25:40 et CANVA, qui est d'une réactivité effectivement dans la communication, dans la mise en place d'outils, voilà. Eh bien, moi aussi, il a fallu effectivement, je me suis appuyée, je me suis un peu autoformée parce qu'il a fallu que je m'appuie de ces outils pour pouvoir mettre en place des choses, parce que les rencontres avec les enseignants, les accompagnements, ça, on sait faire. Mais effectivement, eh bien, le besoin de communiquer avec ces outils est extrêmement maintenant important.

Marjory ANDREANI : D'accord. Tu as parlé d' "appropriation des différentes réformes" et je mets en lien avec finalement l'opérationnalisation de ces réformes à travers les dispositifs. Je reviens sur cette notion de dispositif et de prescrit de l'institution... comment, comment tu te positionnes par rapport à ça et comment tu l'intègres dans ta pratique ?

Interviewé ESD n° 1 : Alors, je... alors, d'un point de vue... d'un point de vue institutionnel, j'ai envie de dire, on a un devoir de loyauté, de solidarité, donc effectivement, on se doit de mettre en place ces outils. Ces outils ont... on va les adapter en fonction, ces outils, on est

contraint de les adapter en fonction effectivement de l'établissement d'exercice et je... ce qui est complexe, ce qui est difficile, c'est de les intégrer... on nous demande bien souvent de les intégrer donc du mois de juin pour la rentrée suivante et que s'ajoute à cela, par exemple, on me demande... d'intégrer, de gérer ce qu'on appelle le 00:27:30 enfin encore un outil nouveau effectivement les 00:27:34, je vais être amenée à cela que ça soit au collège. ou encore davantage au collège. donc des outils nouveaux qui nous demandent effectivement donc de... de consacrer de plus en plus de temps effectivement à l'appropriation de ces outils au détriment effectivement donc du pilotage quotidien des... du pilotage quotidien car à un moment donné, eh bien, on doit faire des choix. Je me dis "je vais devoir faire des choix". Un exemple, là, pour la rentrée, on me demande de créer un contrat d'objectifs, on me demande d'écrire un projet d'établissement qui n'a pas encore été écrit, on me demande d'intégrer un nouvel outil, de piloter l'outil 00:28:27, voilà. Donc avec vingt-huit établissements, vingt-huit établissements, dont collèges, lycées, etc. de recruter des gens... d'être effectivement au-delà du management, voilà, au-delà du management effectivement, eh bien, le degré de responsabilité, le degré de responsabilité, je me pose des questions sur effectivement qui porte la responsabilité quand... au niveau de l'établissement des contrats, des contrats de travail tout simplement, de la gestion des contrats de travail. On va me demander aussi d'intégrer effectivement donc de faire évoluer le collège vers le collège du numérique parce que, effectivement, il va y avoir un triumvirat avec deux autres établissements et donc de créer une carte d'identité, de donner une identité, de créer une identité à l'établissement, que cet établissement devienne une identité culturelle de type identité du numérique. Voilà. Donc, la nouvelle lisibilité. Quand on parle de professionnalisation, on parle aussi donc... on devient, on est devenu un véritable chef d'entreprise. Voilà. Un véritable chef d'entreprise et qu'à un moment donné, on ne nous donne pas non plus les moyens en termes de personnels et que là, à un moment donné, il va falloir que je me pose et que je... j'ai une véritable... alors, effectivement, ce qui étoffe ma lettre de mission et que je, moi-même, in situ, je vais devoir déléguer des missions... ce ne sont même plus des tâches, ce sont des missions, que ce soit à la secrétaire de direction, à l'assistante de direction. Donc, donc j'espère qu'elle aura réellement les compétences parce qu'il va y avoir effectivement, elle va devoir gérer effectivement des contrats, des congés formation, des congés maladie tout simplement, des demandes de remplacement. Donc, on doit s'entourer effectivement quand on parle de professionnalisation, de personnel effectivement qui devra, qui vont devoir s'approprier aussi, eh bien, des... des... un certain... des professionnalisations sur des sujets, sur les sujets qu'ils ne maîtrisent pas forcément parce qu'on a des personnels de catégorie C pour ce qui est des

secrétaires et qu'aujourd'hui, on aurait besoin d'avoir des personnels de catégorie B voire des personnels de catégorie A parce que je ne vois pas comment là, en tant que chef d'établissement, on pourrait absorber... on est en capacité d'absorber effectivement, de comprendre, de gérer ces missions-là mais, si on n'a pas effectivement le personnel, le personnel adapté, je ne vois pas comment je vais pouvoir gérer ça. Ça m'interroge vraiment. Donc, je vais devoir engager un dialogue avec l'inspection académique pour être en mesure donc, d'autant plus que là, la principale adjointe, là, elle est retraitable donc je pense qu'effectivement, ça va... la complexité va en être accrue. Je m'interroge, voilà. Sur... parce que l'objectif étant aussi de se dire, puisque ça m'est arrivé aussi puisqu'on parle de professionnalisation, aussi de faire ce qu'ils vont avoir... de... au-delà de la professionnalisation, c'est aussi la capacité physique et psychologique pour gérer tout cela. Moi, j'ai fait un burn-out à un moment donné parce que, quand j'étais à P. parce que j'ai dû gérer donc les blocages de l'établissement avec les gilets jaunes donc de 4 h jusqu'à 9 h le soir et qu'à un moment donné, eh bien, donc, au-delà d'être aidée, j'ai été plutôt donc... ça n'a pas toujours été simple. Ce que je regrette, je peux le dire, c'est que le besoin de... le besoin de solidarité, de créer des liens, voilà, de créer des liens effectivement, de créer des liens et créer un maillage de chefs d'établissements pour pouvoir partager, un maillage de chefs d'établissements, de pratiques aussi, ce qui manque pardon, j'ai un appel, je dois répondre, deux secondes s'il te plaît. Je n'ai pas le choix là. Donc c'est pour l'établissement. Je dois répondre. Deux secondes. Je reprends dans deux secondes.

Marjory ANDREANI : Voilà. Ça y est. Il y a quelques microcoupures. Donc oui, effectivement, je... je comprends bien... alors, l'avantage de réaliser une recherche dans son champ d'activité, finalement, c'est qu'on en comprend à travers un filtre personnel effectivement, ça ne peut pas en être autrement, c'est même normal. Mais on en comprend bien les problématiques et on en a effectivement le vécu aussi.

Interviewé ESD n° 1 : Alors, ce que je regrette, ce que je regrette, c'est le fait d'avoir été... comment dire ? Seule au pilotage pédagogique pendant huit années, c'est-à-dire que ça soit ville comme en région à ville, donc, et que c'était très chronophage avec voilà un volume de... comme le métier que tu connais bien au quotidien, je n'ai pas fait de formation. Ou très peu. J'ai fait des formations effectivement qui étaient ponctuelles comme ça, mais je ne me suis jamais projetée à l'ESEN. Enfin bon, il faut dire que j'avais fait la formation aussi pendant deux ans du Master... donc je me suis estimée, je me suis estimée effectivement suffisamment formée et en fait, c'était complètement faux. Et je me rends compte maintenant qu'il faudrait

vraiment que je... que je me reconnecte un petit peu à l'ESEN ou à des formations... des formations donc de cadre supérieur sur justement le... sur les enjeux, sur les... effectivement, les... bon. Et puis peut-être aussi ce que j'ai manqué, c'est d'échange de pratiques. Les échanges de pratiques des personnels de direction. Ce que j'avais quand j'étais dans l'académie de ville notamment. Beaucoup dans l'académie de ville, d'échanges de pratiques, environ une par période. Une par période entre chaque vacance et de fait, ça nous permettait d'échanger vraiment sur... d'échanger sur comment mettre en place, comment impulser donc les dispositifs, comment réfléchir effectivement sur le pilotage, sur... une vraie réflexion de fond d'échanges de pratiques du travailler ensemble, ça nous permettait aussi par exemple... ce qu'on a réussi à faire dans... et d'ailleurs, j'ai été le chef de projet de ce... de ce dispositif. On avait réussi à créer un maillage entre trois collèges et un lycée pro et un lycée professionnel pour faire connaître notamment dans le cadre de l'orientation, faire connaître les offres de formation du lycée pro qui était un petit peu en déclin sur certaines formations, notamment les formations à caractère industriel, qui étaient mal connues, méconnues et des élèves qui avaient besoin de nourrir un projet, tous les vendredis, effectivement, donc les trois... les aides des trois collèges donc se rendaient donc dans les établissements pour découvrir les différentes offres de formation. Ça a permis de redynamiser donc non seulement l'établissement qui était en déclin et puis, effectivement, de créer un véritable maillage entre les professeurs du collège, les professeurs des collèges, les professeurs de lycée professionnel en mutualisant effectivement nos moyens en termes de HSA, HSE, etc., en termes de moyens financiers et ça a créé une véritable dynamique. Donc... et nous, chefs d'établissements, donc, de... eh bien, il y a eu un impact, un véritable impact sur les résultats, sur les résultats en termes d'orientation, sur les résultats aussi du brevet parce que ça a permis aux élèves effectivement, eh bien, de s'inscrire dans une sorte de performance et de créer de l'ambition. Donc voilà, de nourrir l'ambition chez... de l'ambition chez les élèves et de créer un véritable partenariat, partenariat donc avec les chefs d'établissements et ça a été pour nous donc... nous, ça nous a permis effectivement de s'inscrire dans une autre, dans une autre dynamique de... une dynamique de travailler ensemble qui avait vraiment manqué, qui a vraiment fait sens et ça, ça m'a manqué. J'ai essayé de l'impulser. J'ai essayé de faire connaître notamment sur... sur la région, donc voilà, c'était en département à l'époque où j'y étais. Bon. Voilà. Pas eu d'écho. Et puis, aussi, donc on s'appuie de ce qui est fait. J'avais partagé ce qui avait été mis en place avec... à ville, on avait mis en place les Pass Pro justement et j'en avais parlé donc à XXX qui l'avait justement, qui l'avait mis en place dans l'établissement. C'étaient les formules Pass Pro, c'est-à-dire les élèves qui rencontrent les professeurs avec un entretien

aussi, un entretien de recrutement pour connaître un peu, pour mobiliser les élèves et puis, les connaître, comprendre leurs... leur mobilisation, leur implication et leur volonté. Voilà. Donc de s'approprier et d'intégrer une formation. Donc voilà. C'est important de partager ces outils-là et pour ça, de créer des vraies rencontres, quoi. Des vrais échanges de pratiques, des vrais partenariats.

Marjory ANDREANI : Et donc quand tu parles d'échanges de pratiques, donc c'est avec les chefs d'établissements, entre chefs d'établissements et le rapport au corps d'inspection ?

Interviewé ESD n° 1 : Oui, là aussi, là aussi... alors, au corps d'inspection... moi, j'ai constaté une véritable évolution en tout cas quand on peut associer les corps d'inspection, par exemple à des groupes de réflexion sur justement comment faire évoluer la pratique pédagogique, comment impulser, par exemple, quand on était dans le bilinguisme et le bilinguisme et l'offre de formation de DNL avec le professeur notamment, avec l'IPR de langue et que ça a eu un véritable impact. Voilà. Un véritable impact. On y a associé d'ailleurs aussi parce qu'il y a une véritable crispation des familles sur le bilinguisme, c'était ici au collège et qu'on a ouvert justement cette rencontre. Donc, là, il y a eu une véritable démarche éducative et pédagogique d'associer les parents d'élèves effectivement à cette réflexion sur l'ouverture de la classe bilingue avec les enseignants de DNL, en langue DNL et les enseignants de langue et l'ouverture effectivement donc justement pour... Pour asseoir un dispositif, il faut effectivement y associer l'ensemble des acteurs, que ce soit les corps d'inspection, les... parfois les parents d'élèves et effectivement, les enseignants parce que ça permet d'entendre les attentes des parents, mais aussi effectivement d'y asseoir le pilotage pédagogique. Il passe par... parce que la reconnaissance pédagogique est liée effectivement des enseignants, elle passe d'abord par les corps d'inspection. Les corps d'inspection nous permettent d'asseoir notre légitimité pédagogique quand effectivement on a l'accompagnement des corps d'inspection. 00:08:15

Marjory ANDREANI : Oui. Oui, oui. Alors merci, Interviewé EDS n° 1 pour tous ces éléments qui sont d'une grande richesse pour...

Interviewé ESD n° 1 : ...

Marjory ANDREANI : Si, si, je t'assure.

Interviewé EDS n° 1 : C'est parti beaucoup de moments de... comment dire ? d'exemples, en fait. Donc, concrets, de choses concrètes. Alors...

Marjory ANDREANI : ...

Interviewé ESD n° 1 : ... de conceptualiser voilà. C'est vraiment conceptualiser pour toi. Voilà.

Marjory ANDREANI : Voilà. Oui, oui, tout à fait. Est-ce que, à présent, est-ce que tu pourrais finalement... alors, il y a différentes choses qui sont apparues dans l'entretien. Dynamique. Projection. On a parlé de l'institution. Quel est ton rapport, là, après ces années et ces différentes expériences professionnelles, ce parcours professionnel, quel est finalement ton rapport à l'institution à cet instant T de ton parcours professionnel et personnel ? Et comment tu te projettes donc actuellement en tant que chef d'établissement, comment tu projettes dans l'avenir dans cet avenir professionnel ?

Interviewé ESD n° 1 : Alors... j'y ai deux entrées complètement différentes. Bon. Un nouveau challenge qui m'est offert là sur le prochain établissement et c'est important de le vivre comme ça pour permettre d'avancer et de se projeter et de continuer effectivement donc à y consacrer toute l'énergie nécessaire et puis, parce que j'y ai déjà... j'ai l'occasion déjà donc de... par visioconférence de participer donc, d'être associée à ce projet qui se profile. Donc ça me... ça m'apporte effectivement un dynamisme, une envie de continuer et pour autant, parallèlement à ça, j'ai un épuisement professionnel qui est très, très, très fort. Voilà. Je suis donc... alors, est-ce qu'il fait chaud aujourd'hui ? Est-ce que la fatigue effectivement, la transition entre le déménagement, le... encore un changement d'établissement parce que ça fait mon septième établissement et que, et que je... et l'âge aussi. Je dois dire que, bon, le manque de formation, le passage des cinquante ans parce que quand on est une femme, ce n'est quand même pas rien. Donc, le bouleversement... je suis désolée de dire ça, mais c'est une réalité. Le bouleversement hormonal, la fatigue prégnante qui est beaucoup plus importante quand on est à cinquante ans que quand on en a quarante-cinq. Je vois la différence, elle est, en tant que femme, phénoménale. Phénoménale. J'ai... là, je me suis appuyée sur l'énergie du principal adjoint et heureusement, il m'a permis vraiment de souffler un peu parce que je vois que je suis obligée d'organiser mon temps de travail autrement. Si autrefois, je pouvais faire 8h/20h, aujourd'hui, c'est absolument plus possible. Plus possible. Donc, j'ai cette fatigue physique et intellectuelle. La mémoire. Je m'interroge parce que j'ai la mémoire... alors, mon médecin, je lui en ai parlé d'ailleurs, je lui ai dit : je perds mes mots. Je perds ma mémoire. J'ai du mal à conceptualiser. Je suis toujours sur de l'événement, sur du... voilà. J'ai des difficultés dans l'élocution. Je m'en rends compte. Je te livre là vraiment de façon très honnête, très honnête. L'élocution, la mémoire et donc de fait, je me suis dit, je suis allée voir mon médecin, je suis dit : qu'est-ce qui se passe ? Il me dit : non. Il me dit : c'est

trop de choses. C'est le volume d'informations, il me dit, qui est tel qu'à un moment donné, il y a le cerveau qui s'épuise. J'ai déjà fait un premier burn-out. Qui s'épuise et il me dit, attention ! Il faut prendre le temps de souffler, de poser les choses. Et donc, ça, j'ai envie d'y aller, j'ai envie d'y aller mais je sais que j'en suis capable. Je sais que j'en suis capable. Mais au-delà de ça, j'ai un tel épuisement physique, psychologique que je me dis, mais, est-ce que je vais être capable de tenir ? Voilà. Ce sont les contradictions du métier. Voilà. C'est... je me sens, intellectuellement je me sens capable. Je sens que je me sens capable... parce que le challenge, le défi est intéressant. Je sens que... intellectuellement, je sais que je suis capable de le faire. Et d'un autre côté, la bascule... j'ai peur que physiquement ou de psychologiquement de lâcher. Voilà. Donc du coup, je suis un peu inquiète. Voilà. Je suis un peu inquiète. Globalement, c'est ça. C'est ça.

Marjory ANDREANI : Merci Interviewé EDS n° 1 pour la confiance parce que, effectivement, ce sont des éléments très personnels que tu me livres et je t'en remercie beaucoup pour ça. Ce sont des éléments que je comprends parce que, effectivement, dans le métier de chef d'établissement, là, ce n'est plus la chercheuse à l'interviewée mais chef d'établissement à chef d'établissement, ce sont des éléments qui apparaissent... dans la carrière, en fait et que je perçois tout à fait. Alors, effectivement, j'ai... je suis plus vers la quarantaine mais ce sont des éléments que je perçois.

Interviewé ESD n° 1 : Et je pense qu'il y a un vrai objet d'étude à faire justement sur l'épuisement professionnel des chefs d'établissement parce que tu vois, juste une dernière chose : quand il y a eu une enquête, là, de 00:14:04, il y a eu une enquête anonyme. Je me suis rendu compte des conclusions, il y a une enquête justement sur notre professionnalité... là-dessus, sur notre devenir, sur notre... nos attentes, nos besoins. Si, il y a quelques années, j'étais vraiment, je disais quelqu'un d'enthousiaste, quelqu'un de dire "j'arrive sans problème, je continue, j'absorbe", vraiment un véritable... donc... comment dire ? Enthousiasme exacerbé. Ce n'est plus du tout le cas aujourd'hui. Voilà. Je suis passée un peu de l'autre côté. Et je me suis rendu compte de ça, que mes réponses n'étaient plus du tout les mêmes. Et là, je me dis, effectivement, et ça m'a renvoyée sur l'épreuve que moi-même j'ai eu à gérer, sur mon... sur l'objet de mon étude, sur les personnels en souffrance, en difficulté. Eh bien, maintenant, je me rends compte, j'ai l'impression d'être passée de ce côté-là et là, ça me pose question. Voilà. Là, ça m'a posé question. Voilà.

Marjory ANDREANI : Du coup, je reviens sur... et ça sera, alors, ça sera, oui, la dernière question en fait, ou peut-être l'avant-dernière. On est présent en tant que professionnel et tout

ceci, on le vit en tant que professionnel. Et du coup, ce qui m'interroge, moi, c'est notre rapport à l'institution et à l'environnement, cet environnement professionnel et ses conditions professionnelles qui, à un moment donné, sont apportées par l'institution. Alors, sans... cette question, elle n'est pas forcément engagée mais c'est un vrai questionnement... dans le sens de la prise en considération de l'environnement professionnel.

Interviewé ESD n° 1 : Moi, j'ai ressenti qu'on est le dernier maillon de la chaîne parce que, si on regarde... l'institution, donc il y a le ministre, les inspecteurs généraux effectivement et ça se décline de la rectrice... de la rectrice d'ASEN et jusqu'à nous, ça va très, très vite. Et donc, eux, effectivement, ont donc... ont des missions, des lettres de mission effectivement, ont des attendus et je vois qu'on a nos ressentis d'aborder des pressions de plus en plus fortes, de plus en plus fortes, de plus en plus prégnantes et qu'on sait qu'on va devoir absorber au quotidien à chaque fois cette... cette pression, cette... comment, à chaque fois, la question : comment je vais faire pour impulser ce nouvel outil ? Ce nouveau dispositif ? Comment je vais me protéger aussi parce que, pour ne pas me mettre en difficulté et par rapport à... comment dire ? À mon staff, tout simplement, par rapport au personnel... autant que faire se peut j'ai toujours été loyale. Je n'ai jamais failli à cette loyauté et pour autant, quand on arrive à l'évaluation des chefs d'établissement, au regard de ce qu'on doit faire, je n'ai plus, je n'ai plus ce ressenti. Alors, pourquoi effectivement ? Cette espèce aussi de... je n'ai plus le sentiment effectivement de cette loyauté. Voilà. De cette solidarité, de cette loyauté. Qu'elle s'effrite et que finalement, qu'on ne nous connaît pas tant que ça. Voilà. Qu'ils n'ont pas... que les personnels, ils ne nous connaissent pas tant que ça parce que les attentes, ils exercent des pressions, ils attendent de nous qu'on donne le meilleur, qu'on réponde à leurs attentes, qu'on soit dans la persévérance et dans le résultat, et dans le résultat alors que, quand on a nos périodicités d'évaluation, pfff. Voilà. Finalement, donc, le ressenti de n'être qu'un exécutant à un moment donné. Voilà. Des missions qui nous sont données. Alors qu'on est quand même... alors qu'on est quand même des... comme des chefs d'entreprise, qu'on est quand même des personnels... des encadrants comme eux. Voilà. Des encadrants comme eux. Et qu'on gère le... qu'on tient une période de crise, cette période de crise, on ne l'occulte jamais. On est dedans. On est aux premières loges. Et qu'on met tout en œuvre justement pour... pour créer un climat scolaire de qualité, pour le rendre vivable, pour le rendre acceptable, pour éviter effectivement que... pour répondre à la commande institutionnelle, pour éviter que ça transpire dans les médias parce qu'on sent que ça, c'est leur point d'orgue et leur souci permanent que ça ne dégénère pas dans le... alors, on y arrive autant que faire se peut, mais

d'être vraiment lâché en rase campagne quand il y a une situation de crise, en disant que ce que vous avez fait pour la gérer alors que c'est notre souci quotidien. Voilà.

Marjory ANDREANI : Ouais. Oui.

Interviewé ESD n° 1 : Donc la vérité, elle est... la compréhension, moi, je... je comprends de moins en moins effectivement leur posture. Voilà. Parfois.

Marjory ANDREANI : Oui, il y a la dimension de reconnaissance professionnelle, de récompense de l'individu tout simplement et, à travers ça, la construction de notre identité professionnelle et personnelle. C'est forcément lié. Oui, effectivement.

Interviewé ESD n° 1 : ... j'ai des langages un peu basiques que tu n'attendais.

Marjory ANDREANI : En fait, je rebondis sur finalement... tu m'as demandé si ça apportait quelque chose, s'il y avait... voilà. Effectivement, oui, tout ça, ça fait écho de mon côté, dans la recherche à ses différentes notions et concepts. Donc, c'est pour ça, je le redis, c'est d'une grande richesse tout ce que tu apportes et merci encore.

Interviewé ESD n° 1 : ... honnêteté. Voilà. Vraiment quelque chose, je l'ai dit avec une grande honnêteté et je crois même, tu dois peut-être être la première personne à qui je dis des choses parce que, au-delà de ça, j'ai une loyauté sans faille envers l'institution et je l'aurai toujours. Bon. Maintenant, avec des doutes. Voilà. En tout cas, je t'ai livrée, moi, mon ressenti réel, voilà, de la situation.

Marjory ANDREANI : J'ai... je peux le dire, le même positionnement que toi par rapport à l'institution et tu vois, c'est ce qui m'intéresse dans ces entretiens-là, finalement... alors, j'en ai déjà mené deux qui étaient exploratoires et là, j'en ai vraiment avec toi, dans le premier entretien, vraiment sur précisément sur cette recherche-là et j'ai exactement le même positionnement, en fait. Et cette loyauté-là envers l'institution et de faire cette recherche-là, c'est finalement entrer dans une compréhension, prendre appui sur. Alors, ça va être des concepts, des notions, de la recherche, etc. Dans cette même dynamique en fait que tu as pu avoir avec ce Master. Donc voilà, c'est ce qui m'intéresse dans cette recherche, c'est finalement, c'est ce que j'ai écrit dans ce que j'ai pu te transmettre, c'est vraiment la co-construction y compris à travers cet entretien-là et je trouve que c'est d'une grande richesse, en tout cas pour moi et finalement, la dernière question...

Interviewé ESD n° 1 : ... avant ta dernière question, quelque chose de très, très important et quand même de fondamental, parce que dans mes moments de doute et de fragilité, disons-le,

il y a l'IPRVS donc c'est un terme aussi qui m'a accompagnée. Voilà. Donc qui a été présente, qui a répondu à chacun de mes... de mes interrogations, de mes doutes et que quand j'ai été donc en difficulté, est venu dans l'établissement, a été présente donc quand j'ai sollicité effectivement ses points de vue, ses conseils, elle a été là. Voilà. Elle a été présente et elle a vraiment eu à cœur de valoriser effectivement le... ma démarche. Voilà. Ma démarche de chef d'établissement dans l'organisation de... dans l'organisation effectivement du temps scolaire, l'organisation pédagogique de l'établissement.

Marjory ANDREANI : D'accord. D'accord. Je comprends. Donc, tu t'es projetée et sur ce nouveau poste qui arrive. Et après ? Et après ces quelques années que tu passeras sûrement donc dans ce nouvel établissement à la rentrée, est-ce que tu te projettes sur autre chose dans le métier ? Quelle continuité ?

Interviewé ESD n° 1 : Non. Je, je... bon. Comment dire ? C'est... je vais être honnête. Moi, j'ai atteint mon seuil de 00:23:16, je le dis mais vraiment, voilà, de façon très détendue. Je ne serai ni DASEN adjoint parce que, parce que c'est trop tard, c'est-à-dire j'ai 54 ans, j'ai 54 ans. Ça fait depuis 2002, donc ça fait... depuis 2002, dix-neuf ans, voilà, dix-neuf ans que je fais ce métier d'où effectivement peut-être aussi la... voilà, l'épuisement. Mais je ne me projette pas sur autre chose. À la limite, on me donnerait un congé formation pour faire un autre métier, donc dans une autre sphère, même institutionnelle, à un moment donné, j'avais commencé à regarder travailler, j'aurais bien fait secrétaire générale, j'aurais bien fait... travaillé dans une autre institution. Ça m'aurait plû aussi pour voir autre chose et faire autre chose. Mais pas dans l'Éducation nationale. Je suis arrivée au bout. Voilà. Donc... donc, je voulais prendre un lycée. On ne m'a pas donné un lycée. Ce que je peux tout à fait comprendre parce que le changement d'académie, un lycée, bon... c'est peut-être... c'est celle, ma prédécesseur qui va prendre un lycée, donc qui va prendre un lycée. Je peux comprendre effectivement qu'il y a des enjeux politiques, des enjeux politiques et ils ne me connaissent pas. Voilà. Don't act. Peut-être que je prendrai un petit lycée, peut-être que je m'arrêterai avant. Ça, ce n'est pas impossible. Voilà. Ce n'est pas impossible. Donc je maintiens la mobilité ou que je fasse autre chose, mais si je faisais un autre métier, ça serait hors Éducation nationale. Voilà. Mais ça, je commence déjà à y réfléchir. Très sérieusement.

Marjory ANDREANI : D'accord. D'accord. Eh bien, écoute, pour moi, on est arrivé au terme de l'entretien. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ou ?

Interviewé ESD n° 1 : Oui. J'aimerais que tu me donnes, effectivement, être destinataire de ta thèse, à la fin, quand elle sera soutenue et puis que tu me dises voilà, je ne sais pas quand tu auras terminé. Quand est-ce que tu auras soutenu ta thèse ?

Marjory ANDREANI : C'est prévu pour 2023, donc milieu d'année 2023 et alors, moi, ce que je voulais te demander justement, c'est... puisque là, j'ai ton mail académie.

Interviewé ESD n° 1 : ... perso, comme ça tu...X.X@gmail.com

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 1 : Et puis académique, ça sera la même chose, ac-X Donc le prochain, ça sera X.X@ac-X. Je ne l'ai pas encore mais ça va être ça.

Marjory ANDREANI : Voilà. Simplement, si à un moment donné tu changes de numéro de téléphone ou de mail, de bien vouloir me le donner pour que je puisse, parce que, effectivement, j'envisage de tenir informé puisque c'est vraiment... la recherche, elle ne peut pas se tenir en fait, se faire sans les personnes qui acceptent d'y participer. Donc, c'est vraiment d'une grande richesse, je le redis parce que je le ressens comme ça et ça me paraît important, voilà, de tenir informé si toutefois les personnes souhaitent le savoir et je t'inviterai à ma soutenance. L'objectif est d'inviter toutes les personnes à la soutenance. Tu pourras peut-être venir ou pas. J'ai pour objectif vraiment de finaliser cette recherche. Ce n'est pas facile parce que, effectivement, le temps manque énormément. C'est très, très, très frustrant mais c'est ainsi. Il faut faire avec les contraintes du quotidien. Mais c'est dans mon quotidien de professionnelle. Moi, je viens du premier degré et j'ai fait pas mal d'établissements. Je crois que j'en ai fait plus d'une dizaine entre le premier et le second degré, y compris dans le premier degré sur des fonctions de direction même si elles sont un petit peu différentes et c'est vrai que de faire cette recherche-là, eh bien, c'est finalement mon projet à moi pour pouvoir et... alors là, je te livre aussi, je pense que c'est normal de me livrer en retour un certain nombre de choses dans l'échange et pour finalement avancer dans cette pratique professionnelle, mais aussi pour tenir parce qu'effectivement, il y a une complexité importante dans ce métier et il faut... en tout cas, c'est ma démarche, savoir mobiliser des ressources. Voilà. Ma ressource, ça va être ce travail-là. C'est une ressource très, très modeste, comme une autre. Je dois dire.

Interviewé ESD n° 1 : ... ta démarche et puis, en tout cas, c'est très enrichissant et moi, effectivement, ça m'intéresse de... donc voilà, je... et... une question peut-être indiscreète : les

entretiens que tu as menés, les démarches des uns et des autres sont complètement différentes ou tu ressens...

Marjory ANDREANI : Alors, tu es la troisième personne, au mois de juillet l'année dernière, j'ai réalisé deux entretiens exploratoires avec des collègues du continent (...) Parce que je pense que c'est important en termes de positionnement d'avoir, voilà, dans l'entretien, je pense que ça facilite les choses, y compris pour moi, en premier et effectivement, trois personnes, trois profils totalement différents mais avec, je dirais, en fond, la même animation, la même envie, la même démarche pour l'élève. L'approche globale de l'élève et de l'individu, je dois dire... et tu l'as dit, en fait, c'est pour ça que je rebondis là-dessus, c'est ce qui ressort. Et le même engagement. Voilà. Ces deux choses, ça va être l'approche globale de l'élève, de l'individu et l'engagement pour la réussite. Et ça...

Interviewé ESD n° 1 : ... On ne peut pas faire ce métier sans ça. On ne peut pas faire ce métier du bout des doigts sinon on lâche très vite et ça ne se passe pas bien du tout. Donc... donc, parce qu'on est quand même exposé. On est quand même exposé donc... voilà. Devant les parents. Devant les personnels. Devant les enseignants. Donc. On est attendu sur nos démarches et notre accompagnement. Voilà. Donc. Ça me paraît, sur notre accompagnement, on est très attendu là-dessus et de fait, on ne peut pas faire ni semblant ni à peu près ni passer à côté des situations sinon, très vite, très vite, on met l'établissement... donc, en dysfonctionnement.

Marjory ANDREANI : Oui. Merci Interviewé EDS n° 1. Alors, j'arrête l'enregistrement.

Annexe 12 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°1.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos	Ancrage dans la littérature (concepts/notions)
Geste professionnel Positionnement professionnel (posture)	Rapport à l'institution Rapport au métier (mission)	Cadre	Pilotage pédagogique Lois et réformes Référentiels	« quel positionnement et quelle posture du chef d'établissement » « vis-à-vis de l'institution, on se doit d'implanter un certain nombre de dispositifs » « ne sont pas tout simplement appropriés les réformes pédagogiques » « « vis-à-vis de l'institution, on se doit d'implanter un certain nombre de dispositifs » « d'un point de vue institutionnel [...] on a un devoir de loyauté, de solidarité [...] on se doit de mettre en place ces outils » « on ne nous donne pas non plus les moyens en termes de personnels » « Moi, j'ai ressenti qu'on est le dernier maillon de la chaîne parce que, si on regarde... l'institution » « je vois qu'on a nos ressentis d'aborder des pressions de plus en plus fortes [...] prégnantes et qu'on sait qu'on va devoir absorber au quotidien à chaque fois cette... cette pression » « le ressenti de n'être qu'un exécutant à un moment donné » « j'ai une loyauté sans faille envers l'institution et je l'aurai toujours. Bon. Maintenant, avec des doutes »	Systémique Gestes professionnels (posture) Professionalité
Pratique professionnelle	Rapport à sa pratique quotidienne Rapport aux situations de travail	Dispositifs	Projet académique Projet d'établissement Dispositifs pédagogiques et éducatifs	« je me suis interrogée sur mon devenir, sur mon devenir professionnel » « j'ai été mise tout de suite, sans transition, donc en situation » « échanger sur des situations complexes et d'avoir un point de vue qui m'a permis, eh bien, d'étayer ma réflexion quand il y avait donc des situations de conflit et des moments un petit peu complexes » « des outils un petit peu nouveaux » « ça a vraiment été une véritable complexité pour ouvrir effectivement le débat et faire évoluer la pratique » « d'impulser [...] des actions, des dispositifs nouveaux et des nouvelles pratiques. » « Il faut un peu recentrer un petit peu la communication sur l'établissement » « dans ma pratique, dans la pratique pédagogique [...] c'est ce qui a permis de faire avancer rapidement [...] les situations [...] la réactivité dans la formation » « ce que je regrette, c'est le fait d'avoir [...] seule au pilotage pédagogique »	Professionalisation Réflexivité Analyse du travail, ergonomie Didactique professionnelle Apprentissage organisationnel / professionnel Formation expérientielle
Socialisation	Rapport au	Groupe	Rôles et	"le chef d'établissement, c'est d'abord celui qui a besoin des autres"	Socio-constructivisme »

<p>Dimension socio-professionnelle</p>	<p>groupe</p> <p>Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe</p>		<p>relation aux groupes professionnels</p> <p>Interactions sociales</p>	<p>« Il y a un autre temps fort aussi qui permet de faire bouger les choses »</p> <p>« moi-même, avec les outils dont je dispose et puis sur lesquels je me suis appuyée, [...] les fils de discussion [...] qui associent les enseignants, [...] les équipes, le pôle social et de santé, les assistants d'éducation, les CPE »</p> <p>« si [...] chacun prend acte de la difficulté [...] on peut l'accompagner et répondre au plus près. Si chacun dispose d'un bout de l'information, en mettant effectivement des temps de concertation par équipe »</p> <p>« les rencontres avec les enseignants, les accompagnements, ça, on sait faire »</p> <p>« le besoin de solidarité, de créer des liens [...] pour pouvoir partager, un maillage de chefs d'établissements, de pratiques »</p> <p>« quand j'étais dans l'académie de ville Beaucoup [...] d'échanges de pratiques, environ une par période [...] comment réfléchir effectivement sur le pilotage [...] une vraie réflexion de fond d'échanges de pratiques du travailler ensemble »</p> <p>« créer un véritable maillage [...] nous, chefs d'établissements [...] il y a eu un impact [...] sur les résultats [...] ça nous a permis effectivement de s'inscrire dans une autre dynamique »</p> <p>« créer des vraies rencontres, quoi. Des vrais échanges de pratiques, des vrais partenariats »</p>	<p>Groupes professionnels</p> <p>Culture professionnelle</p> <p>Socialisation</p> <p>Accompagnement</p>
<p>Engagement</p>	<p>Dynamique personnelle</p>	<p>Individu</p>	<p>Engagement, Implication,</p> <p>Déprofessionnalisation</p>	<p>« une volonté d'abord de construire ma carrière professionnelle »</p> <p>« Accompagnés par leurs pairs »</p> <p>« le degré de responsabilité, je me pose des questions sur effectivement qui porte la responsabilité »</p> <p>« Quand on parle de professionnalisation [...] on est devenu un véritable chef d'entreprise »</p> <p>« une dynamique de travailler ensemble qui a vraiment fait sens et ça, ça m'a manqué »</p> <p>« Un nouveau challenge qui m'est offert là sur le prochain établissement et c'est important de le vivre comme ça pour permettre d'avancer et de se projeter et de continuer effectivement donc à y consacrer toute l'énergie nécessaire »</p> <p>« j'arrive sans problème, je continue, j'absorbe", il y a quelques années, j'étais vraiment, je disais quelqu'un d'enthousiaste, quelqu'un de dire "j'arrive sans problème, je continue, j'absorbe", vraiment un véritable[...] Enthousiasme exacerbé »</p> <p>« c'était un petit peu compliqué cette année-là parce que ne connaissant pas le métier »</p> <p>« j'ai conscience aussi des difficultés, de difficultés aussi personnelles »</p> <p>« être un peu dépassé des événements »</p> <p>« si on ne met pas effectivement un accompagnement de proximité dans le temps, très vite [...] naissent des conflits dans l'établissement »</p> <p>« je ne vois pas comment en tant que chef d'établissement, on pourrait absorber [...]</p>	<p>Implication, engagement, engagement en formation</p> <p>Ethos professionnel</p> <p>Déprofessionnalisation</p>

				<p>comprendre, de gérer ces missions-là mais, si on n'a pas effectivement le personnel, le personnel adapté [...] Ça m'interroge vraiment [...] la complexité va en être accrue »</p> <p>« au-delà de la professionnalisation, c'est aussi la capacité physique et psychologique pour gérer tout cela. Moi, j'ai fait un burn-out à un moment donné [...] parce que j'ai dû gérer les blocages de l'établissement »</p> <p>« j'ai un épuisement professionnel qui est très, très, très fort »</p> <p>« la fatigue prégnante qui est beaucoup plus importante [...] je suis obligée d'organiser mon temps de travail autrement [...] j'ai cette fatigue physique et intellectuelle »</p> <p>« J'ai déjà fait un premier burn-out »</p> <p>« envie d'y aller mais je sais que j'en suis capable. Je sais que j'en suis capable [...] Ce sont les contradictions du métier »</p> <p>« intellectuellement, je sais que je suis capable de le faire. Et d'un autre côté, la bascule... j'ai peur que physiquement ou de psychologiquement de lâcher »</p> <p>« je pense qu'il y a un vrai objet d'étude à faire justement sur l'épuisement professionnel des chefs d'établissement »</p> <p>« ... je comprends de moins en moins effectivement leur posture »</p>	
Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	<p>Formation (auto-formation)</p> <p>Conduite du changement</p>	<p>« j'ai un esprit plutôt curieux et j'avais envie effectivement de faire évoluer »</p> <p>« Je dois dire aussi qu'en terme de professionnalisation, ma carrière ne s'est pas appuyée que des enrichissements in situ de professionnalisation de l'expérimentation, mais j'ai appuyé aussi cette expérimentation par un Master »</p> <p>« c'était un vrai manque que j'avais en termes de formation, j'avais vraiment besoin de ça pour pouvoir effectivement étayer ma réflexion »</p> <p>« Proposer une formation adaptée en fonction d'une situation [...] de crise »</p> <p>« une formation [...] pour répondre à la demande précise des besoins [...] distincts les uns des autres »</p> <p>« le sens de l'autoformation »</p> <p>« progressé dans leur formation en ayant conscience effectivement de la nécessaire autoformation »</p> <p>« je me suis estimée effectivement suffisamment formée et en fait, c'était complètement faux »</p> <p>« le manque de formation »</p>	Développement professionnel Compétences

Annexe 13: Verbatim entretien semi-dirigé n°2.

Interviewé ESD n° 2 : Y a pas de souci.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous êtes d'accord pour que j'enregistre et j'avais bien reçu le document, donc merci à vous.

Interviewé ESD n° 2 : Il n'y a pas de souci.

Marjory ANDREANI : Alors, je me présente. Donc, Marjorie ANDREANI. Donc, moi, je suis proviseure adjointe d'un établissement donc sur la Corse d'un lycée. Voilà. Et alors, je ne viens pas en tant que proviseure adjointe, mais en tant qu'apprentie chercheuse entre guillemets, c'est-à-dire doctorante donc en troisième année donc et, dans ce cadre-là, je dois mener des entretiens donc de recherche semi-dirigée. Alors, je travaille sur la professionnalisation, plutôt la dynamique de professionnalisation donc des personnels de direction en situation... est-ce que vous m'entendez toujours ?

Interviewé ESD n° 2 : Parfaitement.

Marjory ANDREANI : Je n'ai pas d'image mais ce n'est pas grave. L'image s'est figée mais ce n'est pas grave.

Interviewé ESD n° 2 : Moi, je vous vois bien. Je vous vois bien. Et je vous entends très bien.

Marjory ANDREANI : D'accord. Donc, je travaille sur la prof... sur la dynamique de professionnalisation donc des personnels de direction en situation de travail, c'est-à-dire en situation de pilotage pédagogique et éducatif.

Interviewé ESD n° 2 : D'accord. Très bien.

Marjory ANDREANI : Et ce travail-là, il s'inscrit dans la continuité d'un premier parcours universitaire donc en Master il y a environ une dizaine d'années, donc au cours duquel j'ai travaillé sur les dynamiques identitaires et la professionnalisation donc... mais plus spécifiquement dans le premier degré puisque je suis issue du premier degré en direction d'école et en tant que professeur des écoles et j'ai aussi travaillé donc sur la modélisation d'actions de formation en situation de travail. Donc, le travail actuel de doctorat s'inscrit dans cette continuité-là. Et donc, spécifiquement au niveau des personnels d'encadrement et donc des personnels de direction, parce que c'est un sujet qui...

Interviewé EDS n° 2 : Là, ça saccade. Je vous vois toujours très bien mais la voix saccade.

Marjory ANDREANI : D'accord. Voilà. Parce que c'est un sujet qui est peu... qui a été et qui est peu étudié jusqu'alors. Voilà. Vous m'entendez toujours ?

Interviewé ESD n° 2 : Ça saccadait un petit peu mais pourtant je vous vois très bien mais de temps en temps, ça saccade un petit peu.

Marjory ANDREANI : Très bien. Alors si ça continue, on coupera peut-être les caméras pour avoir un meilleur son. Bon. On va voir. Alors, c'est un entretien qui est libre et anonyme. J'insiste sur ce point-là, c'est important. Et donc les... Notre échange sera et vos dires surtout sera transcrit donc et analysé uniquement dans le cadre donc du doctorat. Donc, c'est un entretien qui n'a pas vocation à être diffusé, qui est, encore une fois, anonyme et utilisé dans le cadre donc de la recherche doctorale. Donc c'est un... finalement un entretien qui est libre et centré sur la thématique de recherche qui m'occupe et, en fonction finalement de ce que vous direz, de ce que vous aurez envie d'apporter, toujours dans l'échange et dans cette co-construction entre finalement l'interviewé et le chercheur entre guillemets, j'aurais peut-être besoin de, si vous le permettez, de poser une ou deux questions d'éclaircissement ou de reformulation. Est-ce que ça vous convient ?

Interviewé ESD n° 2 : Pas de souci. Et puis bon, je suis habituée, c'est pour ça aussi que je me suis rendue volontaire puisque, voilà, j'ai fait dernièrement, cette année, un DU et dernièrement deux Masters. Voilà. Donc je suis aussi dans cette dynamique donc pas de souci sur ce qui est anonymat ou autre, je n'ai aucune inquiétude.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 2 : Puisque voilà, je me suis retrouvée des fois à votre place.

Marjory ANDREANI : D'accord. Très bien. Eh bien, écoutez, merci. Merci beaucoup à vous. Alors, on commence. Est-ce que, s'il vous plaît, vous pouvez donc évoquer votre parcours professionnel, votre parcours de vie ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors donc, bon, je suis Interviewé EDS n° 2. Donc, j'ai bientôt 56 ans. J'ai quatre enfants. Je suis rentrée dans l'Éducation nationale en 1988, d'abord en tant que maîtresse auxiliaire, en tant que prof d'éco-gestion. J'ai donc ensuite passé le concours et suis devenue donc PLP, donc Professeur de Lycée Professionnel, toujours en économie-gestion. J'ai été titularisée donc en 1995 et jusqu'en 2005 donc, j'ai été enseignante en lycée pro. En 2005, je suis devenue ce qu'on appelait à l'époque chef de travaux tertiaires, ce qu'on appelle maintenant DDF, enfin DDFPT, maintenant DDF, donc conseillère auprès du chef d'établissement sur un gros lycée de 2 700 élèves donc sur l'académie de ville dans

département à ville, cela pendant sept ans, donc de 2005 à 2012 et puis, en 2012, je suis devenue dans le même établissement en fait, par détachement, proviseure adjointe et j'y restée pendant quatre ans, dans le même lycée puisque c'est le recteur de l'académie de ville qui avait souhaité au regard des circonstances puisque ma proviseure partait à la retraite, l'autre avait eu sa mutation et j'avais fait l'intérim malheureusement d'un collègue qui était décédé aux vacances d'avril, donc le recteur a pensé qu'il était bon que je fasse une continuité sur cette équipe en faveur notamment des enseignants. Donc j'y suis restée quatre ans et là, ça fait cinq ans que j'ai dirigé donc un collège 00:05:55 sur la ville, ville de France pauvre. 640 élèves. Et là, je quitte ce poste pour prendre toujours un collège 00:06:04 sur la ville A. donc sur la ville où je crois que Monsieur X avait eu des paroles malheureuses à l'époque. Voilà. Donc un nouveau challenge, un nouveau challenge qui m'attend. Sinon, je suis expert-associée au niveau de 00:06:19 donc anciennement ESEN et puis, comment dire ? Alors, moi, je suis une élève de lycée professionnel à la base, donc voilà, j'ai gravi, on va dire, un petit peu plusieurs échelons et à chaque fois, j'ai été chercher des diplômes universitaires à chaque fois que j'ai changé finalement de mission au sein de l'Éducation nationale. Donc, quand j'ai été maîtresse auxiliaire, j'ai commencé par deux ans en région B. et puis, il n'y avait plus de poste, je suis arrivée sur l'académie de ville et au bout de quatre ans, on pouvait passer un concours interne en fait et du coup, moi, avant de passer les concours, je m'étais dit, petite élève de lycée pro, petite maîtresse auxiliaire, finalement qu'est-ce que je connais du système éducatif ? Donc, je suis allée faire une licence sciences de l'éducation à ville en cours du soir. On m'avait dit : comme vous êtes salariée, vous n'arriverez jamais à le faire en un an. Vous le ferez tranquillement en deux ans. Mais bon, je l'ai fait en un an. Ça a été très, très enrichissant. Enfin, j'ai vraiment adoré. Ensuite, avant de devenir personnel de direction, je m'étais dit, eh bien, finalement, comment tu vas accompagner les équipes, etc. ? Donc j'avais été cherché un Master formation de formateurs que j'ai fait donc en deux ans, où j'ai soutenu un mémoire donc en 2013 sur un thème qui était donc "accompagner l'autre, c'est s'accompagner soi-même". Et puis, ensuite, j'ai fait le Master des organisations scolaires, donc le Master avec un consortium d'université. Donc, moi, je l'ai eu par l'université de ville mais tout se passait à l'ESEN à l'époque. Et j'ai soutenu donc un mémoire en 2017 sur l'évaluation positive, un levier pour la réussite de tous les élèves parce que c'est vraiment la réussite de tous les élèves qui me tient à cœur depuis tout le temps. Et cette année, j'ai fait une année de formation sur un diplôme universitaire qui s'appelle "coopérer avec les familles" sur l'ensemble des territoires et donc, j'ai soutenu donc un mémoire au mois de juin sur en fait la participation des parents à l'évaluation des établissements scolaires puisque mon

établissement a été évalué et j'ai fait aussi partie des évaluateurs externes pour l'académie de ville Voilà. Donc, c'est un petit peu tout ce... tout ce panel et c'est aussi pour ça que je vous ai dit "oui" parce que je sais comment c'est important de pouvoir être des témoins et comment pouvoir aider et justement, mon directeur de mémoire cette année m'a interrogée sur le fait d'aller pourquoi pas jusqu'à la thèse, peut-être justement sur un peu l'importance de la place qu'on donne aux acteurs et notamment cette relation avec les familles dans le... dans l'envie, dans le souci de faire réussir le maximum d'élèves. Voilà. C'est ça un peu ce qui m'habite. Voilà.

Marjory ANDREANI : D'accord. D'accord. Effectivement, le parcours doctoral est d'une grande richesse aussi.

Interviewé ESD n° 2 : Tout à fait.

Marjory ANDREANI : Je ne peux que le recommander.

Interviewé ESD n° 2 : Tout à fait. Tout à fait.

Marjory ANDREANI : Alors Merci pour ces premiers éléments. Si vous voulez bien, est-ce que l'on pourrait donc évoquer plus particulièrement, parce que c'est finalement ce qui m'intéresse, le pilotage pédagogique et éducatif et notamment les pratiques. Quelles sont vos pratiques au quotidien en relation avec le pilotage pédagogique et éducatif ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, j'ai plutôt un pilotage, on va dire, participatif, un management plutôt participatif dans un souci de transparence et j'allais dire de fédération des équipes, ce qui n'est pas non plus toujours très, très facile au quotidien. Là, avec la crise qu'on a vécue, j'avoue que les dix-huit derniers mois, en tous les cas cette année scolaire a été quand même très, très difficile et a justement mis un peu en questionnement finalement mes pratiques justement de conduite de travail, de concertation autour de thèmes pour... alors, quand j'ai pris mes fonctions en 2016, j'avais eu à cœur de... comment dire ? D'utiliser la démarche QUALEDUC pour l'écriture du projet d'établissement et je me rappelle de la réaction des enseignants ou des élus en CA, ça a été, eh bien finalement, c'était bien leurs propos, leurs phrases, leurs échanges, les contenus des différents conseils d'enseignement ou des groupes de travail qui se reflétaient dans... j'allais dire cette feuille de route commune et la seule chose qu'ils m'avaient fait enlever, c'était "les enfants de pauvres ne sont pas des pauvres enfants". C'est la seule phrase qu'ils m'avaient fait enlever en disant, Madame Interviewé EDS n° 2, ça, on le sait. On voudrait que vous enleviez cette phrase. Voilà. Et j'avais accepté d'enlever cette phrase et voilà. Et là, dans la démarche finalement d'auto-évaluation d'établissement, j'ai fait

un mix en fait entre ce que le conseil de l'école de... le conseil de l'école de l'évaluation nous préconisait puisque c'était quand même un gros pavé et je l'ai associé justement un petit peu aussi aux fiches QUALEDUC pour vraiment avoir des échanges, le regard des enseignants, mais pas que, des élèves, des parents d'élèves sur l'évaluation, sur les progrès des enfants, sur le travail personnel, sur les dispositifs d'accompagnement, sur... qu'est-ce que je peux vous dire ? Enfin, voilà, tout, tout, tout... sur les méthodes d'apprentissage, etc. Donc avec une vraie volonté finalement de donner la parole aux acteurs, mais pas qu'aux acteurs... comment dire ? Enseignants, parce que, aussi, la ville est donc la première cité éducative et donc on ouvre aussi de plus en plus nos portes, notamment au tissu associatif, mais aussi aux partenaires municipaux ou autres, ce qui, avant, à la limite, existait moins puisque les collèges, on dépend finalement plutôt du département. Voilà. Donc c'est vraiment une volonté, mais du coup d'être dans la transparence et d'être dans la co-construction. Alors, bon, ce n'est pas spécialement toujours, toujours aussi évident parce que, en 00:12:37 notamment, moi, j'avais une ancienneté de 2,7 années d'ancienneté sur mon établissement, ce qui est vraiment, très, très, très peu. 78,8 % de moins de 35 ans, donc beaucoup d'ENTR qui arrivent, parachutés après leur année de stage, qui ont coché "éducation prioritaire" et qui finalement, bon, ben, doivent rencontrer un public qui leur est souvent pas familier avec des problèmes finalement de gestion de classe et qui vous attendent beaucoup sur finalement les sanctions, les punitions. Voilà. Donc, c'est... voilà. Entre la volonté et parfois la réalisation, mais bon ! Je suis tombée souvent, en tout cas, tout le temps en fait quand même sur des équipes qui ont volontairement participer, notamment sur les temps de concertation en 00:13:25. J'ai pas eu de résistance. Donc je pense que c'est lié forcément à ma personnalité. Mais... voilà. L'idée de fédérer, d'inviter les équipes et puis, bon, de défendre aussi cette formation tout au long de la vie avec une démarche, bien sûr, individuelle ou des... ou en favorisant les formations initiatives locales, mais ce n'est pas toujours évident parce qu'il y a aussi des personnes qui, bon, une fois qu'elles ont le concours, s'estiment : ça y est, j'allais dire armées. Balance la liberté pédagogique à tout-va et bon, on est obligé des fois un petit peu de réexpliquer, de réexpliquer un petit peu le... un petit peu le cadre et les attendus. Voilà. J'espère que j'ai répondu à votre question.

Marjory ANDREANI : Oui, oui, c'est très bien. Alors, je précise que je n'attends pas de réponse en particulier.

Interviewé ESD n° 2 : Oui, tout à fait.

Marjory ANDREANI : Voilà. Vous le savez. Vous l'avez bien compris la démarche.

Interviewé ESD n° 2 : Tout à fait, tout à fait.

Marjory ANDREANI : Voilà. Vous avez indiqué que, alors dans le cadre de la crise finalement, mais peut-être aussi tout simplement dans le cadre du métier, vous me le direz, vous vous êtes questionnée sur vos pratiques.

Interviewé ESD n° 2 : Oui.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous pouvez préciser les choses ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, questionner sur mes pratiques, vous voulez dire par le corps enseignant lui-même ? Ou par...

Marjory ANDREANI : C'est-à-dire que vous avez évoqué donc votre questionnement sur vos pratiques, donc dans le cadre de la crise en fait, vécue.

Interviewé ESD n° 2 : Oui.

Marjory ANDREANI : Voilà. Donc ce questionnement sur les pratiques, il était vraiment spécifique à la crise ou est-ce qu'il est plus global, plus large ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, moi, je suis... justement peut-être de par ce parcours, du fait d'aller chercher des éléments de la recherche, etc., toujours finalement en questionnement, c'est-à-dire que moi, je ne m'estime pas sujet sachant, voilà... je préfère personnel de direction que chef d'établissement. Je n'aime pas spécialement le mot chef pour le mot chef. Ce sont peut-être mes propres représentations. Mais, comment dire ? Je me place vraiment en tant que... comment dire ? De par mon parcours ou autre, en tant que sauveuse en fait, je voudrais sauver tous les élèves, je voudrais faire réussir tous les élèves et dans cette situation de crise, à un moment, j'ai eu l'impression que l'élève n'était plus au centre. N'était plus du tout au cœur. Et ça m'a perturbée. Je vous avoue que j'ai été vraiment en grand, grand questionnement, même jusqu'aux vacances de printemps où vraiment je me suis dit, mais ce n'est plus possible, je ne vais plus pouvoir travailler avec eux, si l'élève n'est plus au cœur, s'il n'y a plus de sens du collectif. Voilà. Alors, même si je peux comprendre que la situation de cette crise a pu créer des crispations, des peurs, des... plein de choses, bon, avec un public très, très jeune, on doit être à la fois la maman, la grande sœur, je ne sais pas. Bon. Et peut-être que je me suis interrogée de savoir si je n'aurais pas dû à un moment être encore plus finalement directive. Pendant ce mandat, j'allais dire entre guillemets, de cinq ans, deux fois je me suis dit, mais finalement, c'est un militaire qu'il leur faudrait. Pas quelqu'un qui est dans la consultation, qui est dans le partage, qui est dans fédérer, vouloir co-construire, co-écrire,

co... enfin, je ne sais pas. Donc, j'ai eu ces interrogations-là parce que moi, je suis toujours un petit peu dans une analyse réflexive, que je ne trouve pas spécialement chez les autres. Et en même temps, voilà, je ne leur en veux pas. J'ai fait mon cheminement par rapport à ça. Mais je crois que la crise, en fait, elle ne m'a fait découvrir aucune personnalité. Elle a plutôt exacerbé certaines personnalités et notamment, certaines personnes plus... je peux employer le terme, égoïste, individualiste. Voilà. Qui oublie que le collectif, c'est bien quand ça les arrange d'être solidaires les uns des autres ou autre. Mais bon, attention. Pas trop. Ou Madame Interviewé EDS n° 2, n'allez pas voir les gens qui dysfonctionnent, mais en même temps, nous, on va y aller et puis finalement, ils n'y vont jamais parce qu'ils restent à leur place d'enseignant et que c'est difficile d'aller dire à un collègue, bon, là, tu dysfonctionnes. Et en même temps, dire : vous nous avez sacrément protégés pendant cette crise sanitaire et tout ce que vous avez, enfin tout ce qu'on a décidé ensemble ou que vous avez instauré, eh bien, ça a protégé les enfants comme les personnels. Vous nous avez protégés. C'est ce que j'ai entendu aussi finalement, j'allais dire une fois que je pars. Mais bon. Voilà. C'est un petit peu tout ça qui m'a un peu interrogée à un moment. Le participatif, le transparent ou autre. Mais des fois, avec des jeunes, ils ont besoin peut-être de quelqu'un finalement de plus directif, même si je suis quelqu'un de très franche et qui respire vraiment cette volonté d'accompagner les élèves et les familles. Voilà. Et ce sont plutôt ces interrogations-là que j'ai eues particulièrement cette année, quoi.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 2 : Et en même temps, c'était mon premier poste en responsabilité puisque, avant, j'étais adjointe et je pense qu'en tant qu'adjoint, on est un petit peu protégé et que le regard aussi des enseignants est différent envers un adjoint qu'envers un chef. Quoi qu'on en dise et que ça soit des personnes très syndiquées ou pas. Voilà.

Marjory ANDREANI : Oui, oui, c'est une réalité, effectivement. Oui, tout à fait. Donc, si on parle du pilotage pédagogique et éducatif, enfin, l'institution donc apporte un certain nombre de portes ou du moins demande de porter un certain nombre de dispositifs. Donc, on est dans le champ effectivement du prescrit.

Interviewé ESD n° 2 : Oui

Marjory ANDREANI : Alors... donc, vous... comment vous vous l'appropriiez dans vos pratiques et quelle relation vous avez avec cette notion de dispositif prescrit ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors... comment dire ? Je ne vais pas dire que je suis un bon petit soldat. Parce que ce n'est pas vraiment vrai. Mais je pense qu'il faut quand même aller voir... l'autonomie qu'on a quand même pour justement mettre en place ça et expliquer les choses. Enfin, moi, je suis quand même... je suis quand même attachée au... même si je peux le critiquer, même si je pense qu'il pourrait être remis en question, notamment sur la titularisation, etc. Mais on est quand même des fonctionnaires. Voilà. On est des fonctionnaires. À partir du moment où on prend, j'allais dire, la direction d'un établissement, on est à notre échelle finalement des représentants de l'État et... comment dire ? On a à mettre en place des réformes, des dispositifs. Je ne sais pas. Je pense, par exemple, à devoirs faits ou je pense... bon. Après, je pense qu'on fait quand même les choses en fonction aussi de ce que l'on est et de notre parcours finalement de vie et de nos priorités. On peut voir écrit dans le prescrit "ouvrir la porte aux parents". Je pense qu'il y a beaucoup d'établissements où la porte est fermée aux parents. Donc... s'appuyer avec éventuellement des éléments de la recherche, des articles qu'on peut trouver n'importe où, enfin je veux dire, même à 00:21:15 ou autre. Moi, je lis beaucoup. Je me documente beaucoup. Je pense qu'on peut donner à réfléchir et à y tirer un avantage. Je ne sais pas, moi. Par exemple, dire à des enseignants, même jeunes, que c'est important qu'ils aient une relation par exemple téléphonique ou avec des parents quand un enfant dysfonctionne, il y en a quand même beaucoup qui me disent : eh bien, vous avez sacrément raison, j'avais très peur mais, en fait, j'ai été très bien accueilli et vous avez raison, la relation s'améliore. Voilà. Mais ce n'est pas moi, en tant que... ce n'est pas moi en tant que Interviewé EDS n° 2. Alors, bien sûr que je... peut-être que je le favorise parce que je le favorise aussi dans le discours que j'ai envers les familles et qui me disent : vous, ce n'est pas qu'un discours, vous l'incarnez vraiment. Votre porte est toujours ouverte. On peut arriver, si vous êtes là, on est reçu. Voilà. Donc. Et je vois que quand les parents ont confiance finalement dans l'institution et je trouve que les parents ont sacrément confiance en l'éducation prioritaire dans les enseignants, eh bien, voilà, on incarne, on incarne les choses. Après, le dispositif devoirs faits, par exemple, qui arrive et qu'on apprend quand on est encore sur la plage au mois d'août sans avoir... ou tout ce qu'on a eu sur la situation de la crise et qu'on l'a appris par BFM TV, je ne peux pas vous dire que je suis contente et que je suis satisfaite. Voilà. Mais je peux le dire aussi 00:22:37 et le DASEN me dire : vous savez Madame Interviewé EDS n° 2, moi aussi, j'ai appris des choses par BFM TV parce que ce n'est pas le ministère de l'Éducation nationale qui était à la manœuvre. Bon. Je veux bien l'entendre. Mais voilà. On a besoin un peu de reconnaissance, on a besoin aussi de personnel même au-dessus de nous qui nous demande si on va bien, parce que je pense que ça n'a pas

spécialement eu lieu. Voilà. Mais à côté de ça, sur le terrain, je pense que quand il y a quelque chose à lancer, même si moi, je n'aurais pas appelé le dispositif devoirs faits, même si moi, je n'aurais pas pondéré le temps de concertation chez les enseignants, voilà. Enfin bon. Je trouve qu'on peut être critique, mais après, il faut être force de propositions, il faut être dans des groupes de travail, quoi. Mais le prescrit, oui, bien sûr. Oui. De par notre fonction ou autre, mais je trouve quand même qu'on a encore... il y a des choses qui ont été prescrites et qui n'ont jamais été mises en place. Enfin...

Marjory ANDREANI : Finalement, il n'y aurait pas forcément besoin de dispositif prescrit. C'est ce que je comprends.

Interviewé ESD n° 2 : Alors, je pense qu'il y a besoin d'une feuille de route. Je pense que les années où on n'a pas eu, par exemple de circulaire de rentrée, je trouve que c'était un manque parce que je trouve qu'on a quand même besoin d'une feuille de route, voilà. Mais après, je pense qu'il faut aussi qu'on se saisisse d'une certaine autonomie et d'une certaine liberté pour arriver justement aux objectifs de cette feuille de route. Feuille de route, qui peut être... enfin, qui est commune au sein de l'Éducation nationale mais qui peut être déclinée quand même avec des priorités différentes sur le terrain. Enfin, je veux dire, ce n'est pas pareil d'être à L. ou à H. qu'être à G. avec trois sur vingt en mathématiques au brevet.

Marjory ANDREANI : Oui. Eh oui. Mais alors, de quel type de liberté vous manquez actuellement, par exemple ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, moi, la liberté qui me manque, c'est la liberté de recruter les équipes, c'est la liberté de ne pas forcer... de ne pas obliger certaines personnes à partir de l'éducation prioritaire, c'est... voilà. Moi, je manque cruellement de cette liberté-là. Je voudrais avoir, enfin c'est dommage, je ne le ferai pas à 56 ans, mais finalement, il aurait fallu que j'aie créé mon école, que je prenne les élèves les plus difficiles possibles et que je prenne des gens qui ont envie de travailler et qui partagent justement une feuille de route et où on aurait tout fait pour faire réussir le maximum d'élèves, quoi. Voilà. Je trouve que là, ce n'est pas... l'éducation prioritaire, ça ne va pas du tout. Ça ne va pas du tout. Ce qui a été décidé, là, la prime de 420, pas tout à fait 400 euros mais, suite aux assises de 2013, on nous a fait participer aux assises 2013. Moi, j'ai animé des groupes et autres. On a demandé du temps de concertation effectivement et ils ont été l'exprimer sous forme de pondération comme la pondération des BTS. C'est une grave erreur. C'était dire : vous avez une heure et demie chaque semaine où vous devez être là, dans des collectifs, dans... parce que là, eh bien,

forcément les syndicats s'en saisissent et disent : bah, c'est une liberté. Le temps, vous le prenez quand vous voulez. Le midi, le machin. Mais là, il n'y a plus de collectif. Donc, ça, pour moi, pour moi, ça ne va pas. Et puis, faites partir quelqu'un qui touche 300 euros par mois et là, vous avez vu le dernier BO où on va pouvoir aller leur distribuer jusqu'à 600 euros encore. Là, sous... seront modulables par le chef d'établissement. Je... enfin, on n'a pas attiré les enseignants chevronnés et motivés sur les zones d'éducation prioritaire avec 300 euros par mois. Par contre, on a attiré des jeunes et je ne leur lance pas la pierre, mais qui vont cumuler des points, qui à peine cinq ans après sont partis et ont touché 400 euros ou alors des gens qui vont y rester et puis, qui justement ne veulent plus les perdre parce qu'une perte de 400 euros par mois, c'est énorme pour certains. Surtout en région parisienne. Pour les logements, pour le loyer, pour tout et puis, du coup, qui ne partent pas, quoi. Alors qu'ils sont malheureux, qu'ils sont en souffrance et que, du coup, ils ne sont pas bons pour les élèves non plus, quoi.

Marjory ANDREANI : Oui.

Interviewé ESD n° 2 : Donc ça, c'est un côté un peu militant mais... pourtant...

Marjory ANDREANI : Ça décrit la réalité. On peut dire ça comme ça. Effectivement. Alors, vous indiquez que vous lisez beaucoup, vous vous alimentez... j'ai noté ça. C'est un besoin ? Qu'est-ce que vous cherchez particulièrement ? Est-ce que vous cherchez quelque chose en particulier ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, je trouve qu'avant la crise... alors, bon, j'étais toujours, puisque j'étais régulièrement en Master ou autre, j'avais ces lectures et ces recherches par rapport au thème qui m'intéressait. Et donc... après même le Master, quand vous êtes investie pendant deux ans à fond, à fond, à fond, en visio, en groupe de travail, et enfin puisque c'était aussi des collectifs de cinq personnes, enfin bon voilà. Avec des écrits communs ou des écrits individuels. J'avais vraiment... même si ça a été très difficile, oui, j'y ai trouvé un certain plaisir. Et puis, d'un seul coup, il y a eu un vide. En tous les cas, dans le rythme et donc, j'ai continué à avoir des lectures sur les articles de 00:27:59 ou des lectures tout simplement avec des manuels que j'allais chercher, etc. pour continuer et j'étais tout le temps au cœur, en fait, du système éducatif. J'ai fait beaucoup de mobilité aussi à l'étranger. Je suis allée en Bulgarie, en Espagne, en Finlande, en Norvège sur des thèmes complètement différents, sur... sur le lycée professionnel, sur le traitement de la difficulté scolaire, sur justement les corps de personnel de direction ou d'inspection... et sur par exemple le numérique. Donc, des thèmes complètement différents.

Marjory ANDREANI : C'est-à-dire donc vous avez été... pardon ! Vous avez été en poste dans ces pays-là ?

Interviewé ESD n° 2 : Non. C'est des mobilités, en fait, ponctuelles.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 2 : D'une semaine ou autre, auxquelles j'ai participé, en fait.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 2 : Avec des cadres de l'académie de ville Donc plutôt des inspecteurs ou aussi des personnels de direction. Mais beaucoup des inspecteurs quand même.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 2 : Et donc, bon, par exemple, je suis revenue de Finlande avec l'idée de vraiment vouloir développer les espaces scolaires pour les élèves, quoi. Vous voyez ? Donc pas pour faire un copier-coller d'un système éducatif parce qu'on n'a pas la même culture, on n'a pas la même histoire, mais plutôt pour prendre des choses comme ça. Donc, du coup, voilà, dernièrement, on a participé à un prix et on a... bon, là, je pars, mais ils sont en train d'aménager du coup le hall avec des petits poufs, des petites tables de travail ou autres. Enfin voilà. Pour aussi essayer de faire confiance aux élèves parce que moi, j'en deviens à avoir l'impression que certains adultes voudraient un adulte derrière chaque enfant quoi, pour le fliquer et moi, je pense qu'en donnant confiance, en faisant confiance aux personnes, on les responsabilise et on obtient de meilleurs résultats. Mais bon... voilà. J'ai toujours été chercher ça et... et alors, pendant la crise, je trouve que ce qui s'est accentué entre nous, les personnels de direction, c'est quand même une mutualisation des outils, qui nous a fait gagner un temps fou, notamment au niveau de tout ce qui est infographie, un petit peu. Alors, moi, je rends à César ce qui est à César. Quand je prends un outil que j'ai trouvé via Twitter, sur Canva ou 00:30:06 ou autre, je dis bien à mes équipes, voilà, c'est tel collègue de telle académie qui a créé cet outil et moi, je n'ai fait que l'actualiser, enfin voilà. Je rends à César ce qui est à César. Mais j'ai trouvé qu'on avait gagné vraiment quand même finalement aussi en efficacité et qu'on est un petit groupe à... à ne plus hésiter à mutualiser en fait. Il n'y a plus à avoir honte... parce que moi, j'étais un peu dans le retrait, c'est-à-dire que des fois, je faisais des choses avec mes Masters, etc. et puis, finalement, je me disais : mais qui tu es, toi, après, en académie ou en réunion de bassin pour pouvoir partager un thème, quel qu'il soit, que ça soit l'évaluation, que ça soit la relation famille, que ça soit... n'importe quoi. Mais finalement, qui tu es, toi, Interviewé EDS n° 2, personnel de direction, les autres vont te prendre pour... peut-

être une prétentieuse, peut-être... je ne sais pas. Enfin bon. C'est difficile parfois d'appartenir au corps professionnel auquel on appartient. Et puis, finalement, je pense que cette période a... a montré ça et que finalement, il y a beaucoup de gens qui en profitent et qui finalement sont contents qu'on leur ait fait gagner du temps, quoi. Dans des périodes difficiles comme celle-là.

Marjory ANDREANI : Et donc, cet échange, ce partage, cet échange, ça se limite à des documents ou est-ce qu'il y a aussi de l'échange de pratiques ? Et avec toujours que des chefs d'établissements ou est-ce que c'est aussi d'autres personnels d'encadrement comme des inspecteurs ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, ça peut être aussi des inspecteurs. Là, dernièrement, j'ai fait partie d'un groupe sur... en termes de formation continue qui était sur le management collaboratif, donc aussi le management à distance, mais tout simplement effectivement le partage, la veille informationnelle, etc. Et du coup, j'ai été tutrice en fait d'un groupe pendant pratiquement un an où j'ai suivi l'avancement en fait de leur projet. Donc, il y avait... il y a juste eu un présentiel à cause du COVID, mais en fait, il y avait régulièrement des rendez-vous en classe virtuelle où finalement j'apportais des ressources et puis, on donnait suite aux conférences par exemple d'Hervé 00:32:22 sur le management ou autre et du coup, il y avait des aller-retours avec les collègues, aussi du coup sur les difficultés que certains ont rencontrées ou pas et bon, moi, dans le Master formation de formateur, j'ai été formée à l'analyse de pratiques, à l'entretien d'explicitation, voilà, de 00:32:43 Donc, je... comment dire ? J'essaie d'accompagner en... vous savez, en n'utilisant pas le "je", quoi. Enfin, ce n'est pas "je, Interviewé EDS n° 2, je fais ça, moi, je suis bien". C'est plutôt être dans l'échange ou revenir à tel moment, tu as mal vécu cette situation. Pourquoi ? Eh bien, on va essayer de voir comment ça pourrait s'améliorer. Alors, là, dans ce groupe-là, par exemple, il y avait une dame qui était, mais alors complètement hermétique au numérique. Et elle s'est bien rendu compte que dans le groupe, j'ai en fait... j'ai été le groupe où j'ai... où on a respecté le plus justement les rythmes, les peurs de chacun mais finalement où tout le monde a cheminé et même cette dame qui était complètement réfractaire. Eh bien, finalement, elle a participé aux classes virtuelles, à son rythme où elle a pu participer à un document collaboratif. En fait, moi, j'ai été un petit peu pas-à-pas, alors que d'autres groupes et d'autres tuteurs ont, par exemple, tout de suite été sur Twitter, tout de suite ont fait un groupe... un groupe de travail et ça n'a pas convenu à certains. Voilà. Donc bon. Moi, je suis plutôt dans essayer d'accompagner pour cheminer mais pas pour me placer comme un modèle, en fait. Voilà.

Marjory ANDREANI : Je comprends bien. Donc, là, vous parlez de cheminement. Alors, j'ai envie, si vous permettez, de vous poser la question pour vous-même en fait, quel est votre cheminement à vous, votre dynamique personnelle et votre projection dans l'avenir de chef d'établissement, mais aussi dans votre avenir professionnel qui peut être autre ?

Interviewé ESD n° 2 : Alors, bon, là, je... bon, sur un petit peu un coup de tête, le 22 avril, sur les mutations, il y a eu le poste de ville qui s'est libéré, toujours en 00:34:37 et c'est encore plus difficile que l'établissement de ville Je me suis dit, oh la la, tu es un peu folle. J'ai... et puis bon, quand je l'ai obtenu le 4 juin, j'ai dit : bon, de toute façon, c'est un petit peu moi. Je me sens très utile sur ces territoires et mon mari est DDF donc sur un des lycées de ville et fait entre trois et quatre heures de transport par jour depuis deux ans. Donc c'était aussi une façon de me rapprocher finalement, de prendre... de changer finalement d'établissement, de rebondir, j'allais dire entre guillemets, sur un autre avec toute l'expérience que j'ai mise en œuvre en tant que proviseure adjointe sur un établissement éclair et puis, et puis en tant que principale sur un établissement 00:35:15. J'ai aussi postulé, mais bon, là, ça dépendra de la mobilité géographique, avec la MPES sur un poste de DASEN adjointe. Mais je ne sais plus... en gros, il me reste à peu près une huitaine, huit ans à faire, enfin si j'attends mon mari. C'est à peu près ça. Donc, voilà. Je n'ai pas spécialement d'objectif comme ça mais plutôt continuer encore à accompagner... continuer à accompagner les personnels de direction dans la formation, que ça soit la formation initiale ou la formation continue et quand je parle de cheminement, c'est que je trouve qu'accompagner comme ça, je reviens sur mon thème de mémoire, mais accompagner les autres, c'est aussi s'accompagner soi-même, c'est-à-dire que moi, je me suis toujours enrichie au contact de mes propres élèves en tant que DDF au contact des équipes. Voilà. Dans le domaine de l'éco-gestion, mais je veux dire... comment, comment faire avancer les choses, comment que les gens ne soient pas non plus en souffrance au travail parce que, que ça soit les prescrits, les réformes du lycée pro, la réforme du bac aujourd'hui, on voit que ça crée aussi des souffrances avec des gens qui ont du mal à adhérer à ce genre de choses. Du coup, voilà, quand je parle de cheminement, c'est qu'on accompagne, on accompagne les autres, on accompagne les autres enseignants, les jeunes enseignants, on accompagne les élèves, on accompagne les familles. Mais finalement, on n'arrête pas de bouger, nous. On n'arrête pas de... en fait, on est... moi, je crois... on est en progrès tout le temps, en fait. On est soi-même à la recherche finalement d'une amélioration continue... et puis, de s'autoriser à tester des choses et... et à être une personne ressource éventuellement à un moment ou... voilà. Faire bouger les choses, faire... on voit bien qu'il y a des choses qui

ne fonctionnent pas donc et on ne peut pas que le faire avec son propre... avec son propre sentiment, quoi.

Marjory ANDREANI : Oui, tout à fait. Je dois dire que je suis dans la même dynamique...

Interviewé ESD n° 2 : J'ai bien senti. Quand j'ai vu le descriptif et puis, bon, présenté par quelqu'un du Master. Enfin voilà, j'ai, moi, j'ai tout de suite adhéré. Je ne sais pas si... j'espère que je peux éventuellement répondre mais, enfin voilà, j'adore cette démarche. Je suis vraiment pour aider les personnes qui sont dans cette dynamique et... et j'en suis convaincue, en fait. J'en suis convaincue. Du coup, je le dis aussi, je le dis aussi aux profs après. Voilà. Je leur dis, j'essaie de valoriser les mémoires qu'ils ont soutenus en MDE. Enfin voilà. Pour montrer qu'ils n'ont pas fait ça que pour être titularisés. Je ne sais pas. Il y a des belles dynamiques, je pense qu'il y a des gens qui ont réfléchi sur des choses et qu'on gagne à échanger, même à ne pas être d'accord, mais après avoir un consensus et prendre une décision... voilà. Donc. Voilà. Demain, je prends ville. Au 1^{er} septembre, je prends ville. Je ne peux pas vous dire si je finirai là ou si je deviendrai peut-être deuxième adjointe d'un département ou si je deviendrai proviseure de lycée. Je... je ne sais pas. En tous les cas, je vais essayer... comment dire ? Je vais essayer que les choses me touchent moins personnellement parce que j'y mets tellement, j'y mets tellement de... j'y mets tellement de... oui, de surinvestissement, j'allais dire en dehors et à l'intérieur qu'il faut que j'apprenne aussi à me protéger pour notamment, s'il y a, entre guillemets, des attaques sur plutôt notre fonction, qu'elles ne soient pas une attaque personnelle. Et là, pour l'instant, ces derniers mois, c'est comme ça que je l'ai pris et c'est pour ça que j'ai fait le geste de partir en me disant : comment rebondir avec les mêmes personnes en septembre ? Voilà. Donc, je pars sur un nouveau challenge avec des nouvelles personnes et avec quand même cette dynamique et cette envie de réussir encore plus pour les élèves, quoi. Voilà.

Marjory ANDREANI : D'accord. Eh bien, écoutez, merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 2 : Il n'y a pas de souci.

Marjory ANDREANI : Pour tous ces éléments et oui, je le redis, je pense qu'on est... oui, finalement, sur ces mêmes dynamiques et ce que vous dites, c'est ce qui m'anime aussi, la réussite de tous et de tous les élèves et finalement, la réussite de chacun à travers les équipes.

Interviewé ESD n° 2 : C'est exactement ça.

Marjory ANDREANI : Oui, oui. Je pense que... oui, je pense que cette dynamique de recherche, d'accompagnement mais aussi de recherche de soi-même

Interviewé ESD n° 2 : C'est ça.

Marjory ANDREANI : de lecture et finalement de développement, elle est pour le collectif en général, ce qui fait la richesse du métier.

Interviewé ESD n° 2 : Voilà.

Marjory ANDREANI : Très bien. Merci

Interviewé ESD n° 2 : En tous les cas, si vous avez besoin de quoi que ce soit, un petit mail, une petite précision, vous n'hésitez surtout pas ou si vous avez besoin de m'appeler, voilà. À un autre moment, à un moment où vous... voilà, où vous avez besoin. Vous n'hésitez surtout pas.

Marjory ANDREANI : D'accord. Merci beaucoup. Et si vous... alors, moi, je devrais normalement finaliser ce travail pour la mi-2023 donc ça laisse un petit peu de temps. Si toutefois vous changez de mail, n'hésitez pas à me donner votre nouveau mail parce que si les personnes sont intéressées, je donnerai des nouvelles

Interviewé ESD n° 2 : Eh bien, il n'y a pas de souci.

Marjory ANDREANI : J'ai vraiment apprécié, je mène à peu près une dizaine d'entretiens depuis l'année dernière et voilà, j'apprécie vraiment le temps qui m'est accordé, la richesse de l'échange. C'est vraiment très important. Merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 2 : N'hésitez pas et pour l'instant, comme c'est l'académie de ville, c'est la même. Et puis XX, c'est la mienne perso, donc il n'y a pas de souci. Elle ne change pas.

Marjory ANDREANI : D'accord. Parfait. Merci beaucoup. Bel été.

Interviewé ESD n° 2 : Merci. C'est gentil.

Marjory ANDREANI : Bonne continuation dans vos nouvelles fonctions.

Interviewé ESD n° 2 : C'est très gentil. Merci beaucoup.

Marjory ANDREANI : À bientôt. Au revoir.

Interviewé ESD n° 2 : Au revoir.

Annexe 14 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°2.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos	Ancrage dans la littérature (concepts/notions)
Geste professionnel Positionnement professionnel (posture)	Rapport à l'institution Rapport au métier (mission)	Cadre	Pilotage pédagogique Lois et réformes Référentiels	« Je ne vais pas dire que je suis un bon petit soldat [...] je pense qu'il faut quand même aller voir... l'autonomie qu'on a quand même pour justement mettre en place ça et expliquer les choses » « Mais on est quand même des fonctionnaires [...] on est à notre échelle finalement des représentants de l'État [...] On a à mettre en place des réformes, des dispositifs » « on fait quand même les choses en fonction aussi de ce que l'on est et de notre parcours finalement de vie et de nos priorités » « on incarne les choses » « le prescrit, oui, bien sûr. Oui. [...] il y a des choses qui ont été prescrites et qui n'ont jamais été mises en place » « qu'il faut aussi qu'on se saisisse d'une certaine autonomie et d'une certaine liberté »	Systémique Gestes professionnels (posture) Professionalité
Pratique professionnelle	Rapport à sa pratique quotidienne Rapport aux situations de travail	Dispositifs	Projet académique Projet d'établissement Dispositifs pédagogiques et éducatifs	« J'ai plutôt un pilotage, on va dire, participatif, un management plutôt participatif dans un souci de transparence et j'allais dire de fédération des équipes » « Avec la crise qu'on a vécu [...] cette année scolaire a été quand même très difficile et à justement mis un peu en questionnement finalement mes pratiques justement de conduites de travail » « Avec une vraie volonté finalement de donner la parole aux acteurs » « on est obligé [...] de réexpliquer [...] le cadre et les attendus » « Dans cette situation de crise, j'ai eu l'impression que l'élève n'était plus au centre [...] j'ai été vraiment en grand, grand questionnement [...] si l'élève n'est plus au cœur, s'il n'y a plus de sens du collectif. » « Quelqu'un qui est dans la consultation, qui est dans le partage, qui est dans fédérer, vouloir co-construire, co-écrire [...] je suis toujours un petit peu dans une analyse réflexive que je ne trouve pas spécialement chez les autres » « Feuille de route [...] commune au sein de l'Éducation nationale mais qui peut être déclinée [...] avec des priorités différentes sur le terrain » « Faire bouger les choses »	Professionalisation Réflexivité Analyse du travail, ergonomie Didactique professionnelle Apprentissage organisationnel / professionnel Formation expérientielle

<p>Socialisation</p> <p>Dimension socio-professionnelle</p>	<p>Rapport au groupe</p> <p>Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe</p>	<p>Groupe</p>	<p>Rôles et relation aux groupes professionnels</p> <p>Interactions sociales</p>	<p>« Je suis une élève du lycée professionnel à la base, donc voilà j'ai gravi, un petit peu plusieurs échelons »</p> <p>« Accompagner l'autre, c'est s'accompagner soit même »</p> <p>« Je sais comment c'est important de pouvoir être des témoins et comment pouvoir aider »</p> <p>« C'est vraiment une volonté d'être dans la transparence et d'être dans la co-construction »</p> <p>« L'idée de fédérer, d'inviter les équipes et puis, bon, de défendre aussi cette formation tout au long de la vie »</p> <p>« Je peux comprendre que la situation de cette crise a pu créer des crispations, des peurs »</p> <p>« On a besoin un peu de reconnaissance, on a besoin aussi de personnel même au-dessus de nous qui nous demande si on va bien, parce que je pense que ça n'a pas spécialement eu lieu »</p> <p>« qu'on peut être critique, mais après, il faut être force de propositions, il faut être dans des groupes de travail »</p> <p>« là, il n'y a plus de collectif [...] pour moi, ça ne va pas »</p> <p>« en donnant confiance, en faisant confiance aux personnes, on les responsabilise et on obtient de meilleurs résultats »</p> <p>« ce qui s'est accentué entre nous, les personnels de direction, c'est quand même une mutualisation des outils [...] C'est difficile parfois d'appartenir au corps professionnel auquel on appartient [...] cette période a montré [...] il y a beaucoup de gens [...] qui finalement sont contents qu'on leur ait fait gagner du temps [...] dans des périodes difficiles comme celle-là »</p> <p>« il y a des gens qui ont réfléchi sur des choses et qu'on gagne à échanger, même à ne pas être d'accord, mais après avoir un consensus et prendre une décision »</p>	<p>« Socio-constructivisme »</p> <p>Groupes professionnels Culture professionnelle Socialisation Accompagnement</p>
<p>Engagement</p>	<p>Dynamique personnelle</p>	<p>Individu</p>	<p>Engagement, Implication,</p> <p>Déprofessionnalisation</p>	<p>« Un nouveau challenge qui m'attend »</p> <p>« Je suis expert associé »</p> <p>« C'est vraiment la réussite de tous les élèves qui me tient à cœur depuis tout le temps »</p> <p>« Dans le souci de faire réussir le maximum d'élèves, c'est ça un peu ce qui m'habite »</p> <p>« Je me place vraiment en tant que [...] sauveuse [...] je voudrais sauver tous les élèves, je voudrais faire réussir tous les élèves »</p> <p>« c'est un côté un peu militant »</p> <p>« Je vais essayer que les choses me touchent moins personnellement parce que j'y mets tellement, [...] de surinvestissement [...] il faut que j'apprenne aussi à me protéger [...] s'il y a, entre guillemets, des attaques sur plutôt notre fonction, qu'elles ne soient pas une attaque personnelle »</p> <p>« les prescrits, les réformes [...] on voit que ça crée aussi des souffrances avec des gens qui ont du mal à adhérer »</p>	<p>Implication, engagement, engagement en formation Ethos professionnel Déprofessionnalisation</p>

Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	Formation (auto-formation) Conduite du changement	<p>« J'ai fait dernièrement un DU et deux Masters [...] je suis aussi dans cette dynamique »</p> <p>« J'ai été cherché des diplômes universitaires à chaque fois que j'ai changé finalement de mission au sein de l'Education Nationale »</p> <p>« ça à été très, enrichissant. Enfin, j'ai vraiment adoré »</p> <p>« Une démarche [...] favorisant les formations d'initiatives locales »</p> <p>« Je suis [...] allée chercher des éléments de la recherche [...] toujours en questionnement »</p> <p>« s'appuyer avec éventuellement des éléments de la recherche [...] Moi, je lis beaucoup. Je me documente beaucoup. Je pense qu'on peut donner à réfléchir et à y tirer un avantage »</p> <p>« j'avais ces lectures et ces recherches par rapport au thème qui m'intéressait [...] quand vous êtes investie pendant deux ans à fond »</p> <p>« Dans le Master formation de formateur, j'ai été formée à l'analyse de pratiques, à l'entretien d'explicitation [...] J'essaie d'accompagner [...] Moi, je suis plutôt dans essayer d'accompagner pour cheminer mais pas pour me placer comme un modèle »</p> <p>« on est en progrès tout le temps, en fait. On est soi-même à la recherche finalement d'une amélioration continue »</p>	Développement professionnel Compétences
---------------	--	-----------	--	---	--

Annexe 15: Verbatim entretien semi-dirigé n°3.

Interviewé ESD n° 3 : ... comme ça, vous allez pouvoir enregistrer normalement.

Marjory ANDREANI : ... voilà. Et du coup, alors...

Interviewé ESD n° 3 : Là, c'est en train d'enregistrer, là.

Marjory ANDREANI : Là, c'est en train d'enregistrer. Et pour récupérer l'enregistrement ?

Interviewé ESD n° 3 : C'est une bonne question. Vous, comment vous pouvez faire ? Ce qu'on peut faire, c'est à la fin de l'entretien, je vais regarder si jamais c'est moi qui le récupère, à ce moment-là, je vous le transférerai.

Marjory ANDREANI : C'est forcément quelque part après. D'accord. Très bien. C'est parfait. On y est arrivé. Merci de m'accorder un peu de votre temps. Donc, alors, j'ai bien reçu votre autorisation d'enregistrement effectivement et parmi mes nombreux mails, bon, je fais d'autres entretiens actuellement, j'ai cherché dans les mails par l'entrée, je dirais, pièce jointe et il se trouve que les pièces jointes n'apparaissent pas dans vos mails, en fait. Bon, ce n'est pas grave. Donc, merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 3 : Ah ! C'est parce que je l'envoie à partir du Mac.

Marjory ANDREANI : Ah voilà. Donc c'est peut-être pour ça.

Interviewé ESD n° 3 : Oui.

Marjory ANDREANI : Merci à vous. J'avais bien tout reçu. Voilà. Donc. Alors, je me présente quand même en premier. Donc, Marjorie ANDREANI, donc je suis personnel de direction sur l'académie de Corse. Je viens du premier degré. Donc, j'ai été auparavant pendant une quinzaine d'années en direction d'école donc du premier degré, professeur des écoles. Ça fait donc maintenant six ans que je suis en personnel de direction au second degré. J'ai travaillé dans deux collèges, faisant fonction donc principale adjointe et proviseure adjointe maintenant sur un quatrième catégorie. Voilà. Donc, j'ai initié ce travail, je dirais, de recherche il y a une dizaine d'années à l'occasion d'un Master 2 que j'ai fait donc via l'université de Rouen et le CNED, donc en partie à distance et donc j'ai commencé à travailler sur la professionnalisation à l'époque des enseignants donc du premier degré donc dans le cadre, je dirais, d'un travail de recherche sur le projet d'école et donc une approche sur les dynamiques identitaires donc des enseignants du premier degré. Donc, alors, à l'occasion donc de notre formation sur anciennement l'ESEN maintenant l'IH2ES, on a travaillé avec un

collègue, notamment un collègue qui lui aussi fait de la recherche, sur la formation en situation de travail et la professionnalisation. Donc, ce qui m'a donné l'occasion finalement de penser à un sujet de recherche et de proposer au niveau de l'université de ma région qui a accepté ce projet-là. Voilà. Donc ça fait maintenant, ça fait maintenant deux ans. C'est la troisième année. Et c'est une recherche, en fait, qui est exploratoire puisqu'il n'y a pas réellement ou, du moins peu ou pas de recherche sur la professionnalisation des personnels de direction et ce qui m'intéresse particulièrement, c'est véritablement en situation de travail et notamment, dans le cadre du pilotage éducatif et pédagogique. Voilà. Donc, merci beaucoup de vous prêter à cet entretien qui, encore une fois, est un entretien donc exploratoire, centré sur le pilotage pédagogique et éducatif et donc, tout au long de l'entretien, si vous me le permettez, je vous demanderai peut-être des points de précision ou un recentrage ou des relances en fonction. Voilà. Donc c'est vraiment un exposé libre de votre part. Je n'attends pas de réponse en particulier puisque, encore une fois, c'est un entretien exploratoire. Alors, si vous le voulez bien, s'il vous plaît, donc vous présenter et notamment présenter votre parcours professionnel, donc parcours de vie.

Interviewé ESD n° 3 : Donc, moi, je suis Interviewé EDS n° 3. J'ai débuté en 1985 dans l'Éducation nationale en tant que professeur EPS. En 92, j'ai fait fonction de proviseur adjoint dans un lycée professionnel et j'ai passé le concours en 93 ou 94 puisque, à l'époque, il fallait qu'on ait minimum 30 ans passés pour pouvoir passer le concours. Donc j'ai fait fonction pendant deux ans. Oui. Enfin, j'ai passé le concours et après, j'ai été proviseur adjoint. Je suis arrivée sur un LGT dans une cité scolaire en fait avec LGT, LP, établissement support GRETA. Voilà. Et là, j'ai été trois ans proviseur adjoint. C'était à « ville », au « lycée » et puis, après, j'ai été principale de collège, toujours dans « département », à « ville », enfin à « ville » de 98 à 2003. En 2003, j'ai pris la direction d'un lycée à « ville ». et puis, en 2010, je suis arrivée sur un lycée dans l'académie de « ville ». et en 2019, je suis arrivée sur un autre lycée dans l'académie de « ville ». Donc, j'ai été à « ville ». « dans département ». Après, je suis arrivée à « ville ». dans l'académie de « ville ». et là, je suis à ville L. dans l'académie de ville R. Voilà. Qu'est-ce que je peux vous dire d'autre sinon ? Sinon, en fait, oui, je ne suis pas restée longtemps professeure pour plusieurs choses. La première, je ne m'y suis pas retrouvée, en fait, dans mon métier de professeure EPS. Je dirais que les valeurs que je pouvais porter, ce que j'avais envie de faire et puis, les exigences qu'on avait... j'ai connu une période où on demandait aux professeurs d'EPS de faire des interro écrites et là, je me suis dit que... en fait, l'EPS avait toujours un besoin de légitimer sa présence au sein et que si on en était arrivé là,

c'était terrible. Voilà. Et puis, il y avait des choses que... j'étais impliquée dans pas mal de projets. On avait monté à l'époque les 4^{ème} techno et les 3^{ème} techno. C'était le début de ça avec un groupe de collègues. On avait mis pas mal de projets en place et puis, il y avait des choses que j'avais envie de voir bouger et du coup, c'est un peu mon proviseur de l'époque qui m'a proposé de faire fonction de proviseur adjoint sur le lycée professionnel de la structure et puis, je m'y suis plus retrouvée dans le travail que j'avais à faire, dans ce que je pouvais mettre en œuvre et ce que... voilà. Voilà. Donc j'ai passé le concours et puis, et puis voilà. J'étais... j'avais fait le choix donc, je suis arrivée sur un LGT qui était à l'époque pas encore classé en zone sensible ou autre, mais qui l'a été après. Après, je suis allée sur un collège de ZEP donc à l'époque, ZEP, zone violence sur « ville ». et puis, après, quand je suis arrivée au lycée de « ville », on était ZEP et l'année où je partais, on était classé à l'époque, c'était des établissements clairs ou éclairés. Voilà. Et puis, eh bien, en fait, dans l'académie de « ville », j'ai été...je voyais bien que j'étais forcément profilée pour un type d'établissement. C'est-à-dire que ceux qu'on allait me proposer, c'étaient forcément des établissements ZEP, difficiles. Voilà. Et ce n'est pas que ça ne m'intéressait pas, mais j'avais envie de connaître autre chose et c'est comme ça que j'ai demandé à bouger, à changer d'académie, quoi. Voilà. Donc, je suis arrivée... j'avais demandé pas mal d'établissements en France. Et je suis arrivée donc sur le lycée de « ville ». donc... « ville », l'année où je partais passait en catégorie 5 ; « ville » était en catégorie 5. Voilà. Et donc je suis arrivée sur le lycée de « ville ». qui était une grosse société scolaire. Voilà. Et en fait, quand je partais de l'académie de « ville », je voulais passer le Master X. Voilà. Et à « ville », donc chaque année, ils finançaient un Master et l'année où je suis partie en fait, en donc 2010, eh bien, en septembre, j'aurais pu intégrer puisque l'académie finançait le Master. Bon bref. Donc, je n'ai pas pu le faire. Quand j'ai posé la question dans l'académie de « ville », la réponse que j'ai eue, ça a été : non mais attendez, vous êtes dans une académie de fin de carrière. Vous ne croyez pas qu'on va vous payer des formations. D'accord ! Bon. Et donc, j'ai économisé du coup et puis, c'est en 2015 que j'ai passé les sélections pour intégrer le Master X. Et... voilà. Dans l'académie de « ville », en fait, on avait à l'époque en tant que 00:09:36 tous les ans, on pouvait demander un stage de formation à l'ESEN à l'époque. On pouvait demander un stage de formation qui nous était financé, ce qui n'était pas le cas dans l'académie de « ville » et donc, tous les ans, j'avais fait différents types de formations qui tournaient autour du management. J'avais fait des formations interministérielles sur les émotions, par exemple, dans le management, à la fois comment les gérer et comment les utiliser. C'étaient des formations vraiment très intéressantes. J'en avais fait plusieurs. Arrivée dans l'académie de « ville », ce n'était plus le

cas du tout. Voilà. Et donc le Master X, c'est vrai... enfin, moi, j'ai beaucoup apprécié même si ça a été beaucoup de boulot parce que franchement, ça permet de monter toujours en compétence et puis d'apprendre encore plein de choses, de se dire que, moi, je sais... enfin, ce qui m'a vraiment fait du bien dès le début du Master X, c'est à la fois de me retrouver avec des gens qui se posaient les mêmes questions que moi, quelle que soit leur ancienneté. Alors, certes, je faisais partie des plus anciennes on va dire dans la fonction, mais des gens qui se posaient la même question, qui avaient envie de réfléchir, qui étaient voilà sur une autre dimension. Tout le travail qu'on a fait sur les politiques publiques, ça m'a permis aussi par rapport à mon métier de prendre du recul et de me dire que ce que je ressentais, ce que je constatais dans mes établissements, en fait, c'étaient des choses aussi qui se rattachaient à quelque chose de bien plus... enfin voilà, de... de plus important, enfin... que ce n'était pas simplement une question de sentiment ou d'analyse de ma part, mais qu'il y avait aussi des... enfin voilà, il y avait des choses... que c'était fondé. Que ce que j'avais pu, moi, constater ou les analyses que je faisais à l'échelle de mes établissements en fait étaient fondées et parfois ce sont les mêmes, au-delà de mes établissements, suivant des échelles académiques voire nationales, voilà. Donc, ça a été ça. Après... par rapport à la formation, moi, j'ai trouvé que... alors moi, j'ai bénéficié à sortie de mon concours de... on était encore six mois en stage, c'est-à-dire on passait le concours, on était reçu enfin en novembre, décembre et de janvier à juin, on était en stage. Donc ça permettait d'avoir du temps, de découvrir, d'aller voir autre chose. On avait un stage en entreprise à faire. Enfin tout un... et donc, c'était vraiment intéressant. Après, ce que j'avais déjà trouvé dans la formation à l'époque, c'est que même si on avait une formation, on va dire un peu théorique sur un certain nombre de choses, on était quand même sur une formation très... comment je pourrais dire ? Très pratique. C'est-à-dire c'était comment... même si certains en éprouvaient le besoin, j'ai trouvé que c'était une formation très terre-à-terre, c'est-à-dire comment on utilisait le logiciel emploi du temps, comment... et alors, après, à la décharge des formateurs, quand ils souhaitaient un peu élever le débat, essayer que les gens prennent du recul et puis comprennent un peu les enjeux et les stratégies des politiques publiques, on va dire qu'il y avait au moins la moitié des collègues qui n'adhéraient pas et qui, eux, voulaient des recettes pour faire les emplois du temps des... voilà, quoi. Mais... après, ce qu'il s'est passé, c'est avant de rentrer dans le Master X, j'ai eu, j'ai connu des situations de crise diverses et variées. Des fois, des situations délicates entre des personnels, des situations de crise, [...]. Son frère était aussi prof dans l'établissement et sa femme était agent d'accueil dans mon établissement. Voilà. Donc, c'était un prof qui était très estimé, qui était très bien noté, très bien évalué et qui était dans l'établissement depuis un peu

plus de quinze ans. Donc voilà, il y a eu, j'ai eu différentes situations de crise comme ça. J'ai eu des décès soudains et brutaux des fois de personnels, des fois d'élèves. Enfin bon, voilà. Mais, donc suite à cette situation notamment avec le professeur, aux tensions qui pouvaient exister aussi entre le... par exemple, la vie scolaire et le DDF que j'avais à l'époque, c'était encore chef de travaux... en fait, j'ai fait appel à un cabinet de consultants pour m'aider dans... à la fois en termes de coaching par rapport au management, par rapport à tout ça, à la fois pour me former un peu plus, moi, il y avait moi, la gestionnaire et puis l'adjoint pour nous aider dans tout ce qui était gestion de conflits, la mise... comment gérer un entretien difficile, voilà. Et puis, pour travailler aussi sur plus de la mise en œuvre de projets, en fait. Parce que je ne me retrouvais pas, je ne retrouvais pas... enfin j'avais eu une formation au sein de l'académie, pas en relation avec le projet d'établissement avec ce cabinet-là et du coup, je les avais contactés pour savoir s'ils acceptaient de venir faire une formation un peu plus adaptée dans l'établissement et de diverses façons. Et donc, ça, c'était en 2003. Et après, eh bien, j'ai travaillé avec eux jusque... au moins jusqu'en... 2017, je dirais. Parfois, moi, personnellement et donc je les ai financés moi, sur mes fonds propres. Ou alors dans les établissements dans lesquels j'étais. J'ai eu, quand j'étais à « ville ». un élève [...] qui est décédé brutalement à l'internat et du coup, face au séisme que ça a généré, voilà, je leur ai demandé d'intervenir pour qu'ils retravaillent avec l'équipe vie scolaire, avec les infirmières qui le... c'était, enfin c'était... à la fois pour... ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieur parce qu'ils étaient aussi là en termes de... à la fois de coaching, voilà, parce qu'entre les infirmières, les surveillants, même si on n'aurait pas pu empêcher ce qui était arrivé, je veux dire, il y avait aussi un besoin de débriefer de chacun que l'Éducation nationale ne nous fournit pas forcément. Et donc dans les différentes situations de crise que j'ai pu connaître à partir de 2003, en fait, ce sont des personnes aussi que j'ai sollicitées pour justement me permettre aussi, moi, de débriefer face à différentes situations. Voilà, que j'ai pu connaître et donc, et donc voilà. Donc c'était un peu par rapport à la professionnalisation entre autres. J'ai essayé de prendre ce que je pouvais prendre dans ce que me proposait l'académie, mais j'ai rarement été satisfaite de ce que l'on me proposait. Enfin, ça dépend à quel niveau. Et dans l'académie de « ville », c'est pire que dans l'académie de « ville ». je dirais. Dans l'académie de « ville », on a eu pendant un temps le recteur [...] qui est *le* seule depuis que j'y suis qui a mis véritablement en place une politique de formation des cadres [...] *il* avait commencé une politique de formation commune des cadres, c'est-à-dire 00:18:02 personnel d'inspection, enfin bon voilà. Avec des stages où on avait des fois une journée [...] on s'était tous retrouvés pour bosser [...] sur du travail collaboratif, sur... alors, c'est pareil, il y avait... comment ça

s'appelle ? Zut alors ! Un MANAGE EDUC, ceux qui sont à l'origine de MANAGE EDUC... qui sont venus travailler avec nous. Il y avait eu, enfin il y a eu plusieurs intervenants. On a travaillé à la fois sur des techniques de réunion, de communication, de voilà. Et puis, on a travaillé aussi sur la mise en œuvre de travail collaboratif aussi bien avec nos équipes qu'avec les cadres, voilà. Et puis... eh bien, avant, il y avait pas grand-chose et depuis, on a été quelques-uns à essayer pendant un temps et puis pouf, voilà. C'est un peu tombé, quoi. Donc, donc ça a été ça et donc, entretemps, avant ça, donc, j'avais fait... j'avais fait le Master X et franchement, qui m'a permis de vraiment monter en compétence. Je l'ai vraiment senti à différents niveaux. À différents niveaux, ça m'a permis à la fois d'avoir... voilà d'avoir aussi des bases théoriques et au-delà de ça, des bases aussi plus techniques dans certains... voilà. On a eu toute une formation sur le droit. Je dirais, c'était du droit opérationnel pour moi et qui était vraiment très, très utile. Et puis, à côté de ça, on avait tout ce qui était les politiques éducatives, on avait tout ce qui était la sociologie management où là, c'était peut-être dans un premier temps moins opérationnel mais dont on se sert, voilà. Moi, je me... là, quand je travaille sur les différents labels qualité que l'on met en place là dans les lycées entre l'obligation faite au GRETA et puis la « région ». qui nous demande de valider 00:20:28, là, je m'appuie toujours sur des bases de cours que j'ai pu avoir à ce moment-là dans le Master. Donc voilà ce qui permet d'avoir un appui théorique, je trouve, très intéressant et qu'on n'a absolument pas dans notre formation personnel de direction. Clairement. Donc voilà. Après, moi, je n'ai connu, moi, à l'époque, l'ESEN en fait était à PARIS, moi, quand j'ai passé mon concours et on y passait une semaine où là, on avait, oui, effectivement, un apport théorique sur pas mal de choses qui étaient assez intéressantes, très denses, mais ce n'était qu'une semaine quoi. Voilà. Donc je ne sais pas ce que je pourrais vous dire d'autre.

Marjory ANDREANI : J'aurais deux questions.

Interviewé ESD n° 3 : Oui.

Marjory ANDREANI : Peut-être en deux temps différents ou reliés. Alors, dans la continuité de ce que vous évoquez par rapport à la formation et ce besoin en formation, quel lien finalement avec le pilotage au quotidien ? J'entends qu'il y a un besoin de ressources théoriques, pratiques, de... de vérifier, alors ce n'est peut-être pas le bon terme, mais finalement d'avoir des apports qui viennent confirmer votre analyse. C'est ce que j'ai compris. Et avant ça, au début de l'entretien, après que vous... au tout début, vous avez indiqué que vous ne vous étiez pas retrouvée dans le métier donc de professeur d'EPS, notamment par rapport aux valeurs portées. Voilà. J'aurais besoin de deux éclairages sur finalement l'apport

de la formation, alors là, c'est une reformulation de ma part, mais peut-être maladroite, à vous de me dire, l'apport, le besoin de formation dans le pilotage au quotidien et les valeurs du métier.

Interviewé ESD n° 3 : Oui. Alors, d'abord, si je prends les... par rapport au prof EPS, les études de prof EPS à l'époque -ça a changé un peu maintenant- mais moi, je les avais trouvées enthousiasmantes et passionnantes par rapport justement à la diversité : on faisait à la fois de la psycho, on faisait de la socio, on faisait des sciences de l'éducation et à côté de ça, on faisait toutes les analyses didactiques. On était un des seuls CAPES à l'époque qui demandait en fait une épreuve pédagogique au concours puisqu'on avait des stages en situation et voilà. Et quand je me suis retrouvée en situation donc en lycée, j'étais à la fois... J'avais lycée, j'avais des élèves filière pro, filière générale et technologique. Moi, j'ai beaucoup aimé travailler avec les élèves. On n'avait que deux heures d'EPS et donc même si j'essayais de construire, enfin je construisais mes séances, je construisais... comment dire ? Les cycles que j'avais à mettre en place, je... je... je pensais devoir avant tout, alors c'était pareil, c'était un lycée région « ville ». avec quand même pas mal d'élèves issus de quartiers défavorisés ou de familles défavorisées. Voilà. Et je me disais qu'une des missions, au-delà du cycle de pratique que je faisais, c'était aussi tout le travail sur le corps, sur la santé, sur la nécessité de... de leur donner envie ou de comprendre la nécessité à pratiquer. Voilà. Donc j'orientais à la fois quelque soit le cycle, moi, j'aimais les rendre autonomes si vous voulez, dans, par exemple, leur échauffement, dans la gestion de leur pratique. Voilà. En saisissant des opportunités différentes sur les activités qu'ils avaient à mettre en place. Et... quand j'avais été inspectée, l'inspectrice était enchantée de ce que je mettais en place. Mais quand j'ai vu après les programmes arriver, alors le contrôle en cours de formation, c'était une chose. Mais je vous dis, quand j'ai vu les programmes arriver et où je me retrouvais avec des collègues qui se sentaient légitimes parce qu'ils avaient fait une interro écrite en EPS ou parce qu'ils avaient, pendant sur les deux heures de pratique qu'on avait, essayé d'expliquer des schémas tactiques pendant trois quarts d'heure aux élèves et là, je me suis dit : ben non, moi, je ne me reconnais pas dans cette pratique de l'éducation physique. Ça ne veut pas dire que je n'expliquais pas de schéma tactique aux élèves, ça ne veut pas dire que je ne les amenais pas à réfléchir sur leur pratique, mais je me disais, ces élèves-là, ils n'ont que deux heures de pratique. Moi, j'étais dans un lycée où il y avait encore à l'époque [...] internes. Ils n'ont que deux heures de pratique. Ils n'ont que voilà. Pour un certain nombre, ils sont issus de familles plutôt défavorisées, ils n'ont pas... et je me dis si, à l'école, on leur permet pas d'avoir une certaine

quelque part hygiène de vie et un travail aussi sur leur corps et une éducation à la santé, si à chaque séance je prends trois quarts d'heure sur leur pratique pour faire, voire une heure, pour faire une interro écrite pour leur expliquer des choses, je dis, moi, ce n'est, pour moi, ce n'est pas ça l'EPS, quoi. J'avais fait valider par exemple, à l'époque, j'avais fait valider par les inspecteurs, à l'époque, quand on... les élèves validaient en contrôle en cours de formation, ils faisaient, ils faisaient leur pratique sur deux ans, en 1^{ère} et en terminale. Et c'était validé en CCF en terminale. Et du coup, je mettais en place des stages de ski [...] et... et donc, j'étais avec des équipes de collègues et il y avait systématiquement une classe de filière pro et une classe de filière générale ou technologique qui partaient ensemble et les élèves partaient en classe de 1^{ère} et après, repartaient en terminale pour le valider dans le cadre de leur contrôle en cours de formation au bac. Donc ils validaient le ski. Et j'avais fait, les inspecteurs avaient autorisé que ça se fasse puisque, enfin moi, je leur avais fait une démonstration que la pratique d'une semaine de ski, ils allaient pratiquer plus que dans toute l'année quand j'allais faire, quand je faisais un cycle, je dis n'importe quoi, de lancer de javelot ou voilà. Donc. Et le proviseur avait été d'accord pour que donc la semaine de ski en 1^{ère}, ils partaient sur leur temps, le temps de cours et la semaine de ski en terminale, on partait sur le temps de vacances. Voilà. Donc, on faisait en sorte que tout le monde puisse partir. Donc, bref voilà. Et là, je me disais que je faisais mon vrai boulot de prof d'EPS en fait, par rapport à différentes choses et puis, par rapport au projet qu'on mettait en place avec les collègues puisqu'il n'y avait pas que le ski, mais bon voilà. Et du coup, voilà. Mais c'est vrai que voilà, l'EPS a pris une tournure où je ne m'y suis pas retrouvée, où j'avais envie de mettre en place des projets, j'avais envie, j'avais mis en place déjà des choses, j'avais envie de faire avancer les choses et c'est là que mon proviseur était venu vers moi en me demandant si je voulais bien faire fonction sur le lycée professionnel de l'établissement et voilà, en me disant que lui, il pensait que j'étais faite pour ce métier-là et que j'allais très vite m'ennuyer en tant que prof d'EPS. Voilà. Après, ce qui m'a manqué, c'est un peu le contact plus direct avec les élèves, on va dire au quotidien même si, même si je ne l'ai pas forcément perdu et qu'ils arrivent toujours à s'adresser à moi directement. Mais c'était en ce sens-là, j'avais trouvé que l'EPS avait perdu de... de son sens, quoi. De son sens et je ne me retrouvais pas avec les collègues, mes collègues d'EPS. Alors pas tous, mais pas que de l'établissement et puis pas tous, mais quand on avait des réunions de secteur ou des réunions pédagogiques et que les discussions tournaient autour des copies corrigées de ce qu'avait mis le gamin sur le lancer de javelot ou le schéma tactique au handball et là, je me suis bien : ben non ! Je n'ai pas signé pour ça, en fait.

Marjory ANDREANI : Alors, en tant que personnel de direction, vous avez retrouvé ces valeurs que vous vouliez porter, ce sens que vous cherchiez, je reprends vos termes, et les rapports avec les collègues ?

Interviewé ESD n° 3 : Alors en tant que personnel de direction, moi, ce que j'ai retrouvé plus, c'était... je me suis retrouvée à un niveau supra, on va dire que sur le terrain, c'est-à-dire que par rapport au, moi je dirais aux valeurs de l'école publique et ce à quoi j'étais attachée, je me suis retrouvée plus là-dedans, a fortiori dans les établissements difficiles, en ZEP et tout ça, où on est souvent les seuls dans un quartier à avoir... à défendre encore les valeurs et de l'école et de la république quelque part, je me suis retrouvée vraiment complètement là-dedans et par rapport, moi, à ce que j'entendais des missions du service public et notamment de l'école. Donc, déjà, ça, ça a été plus simple. Après, après, là où je m'y suis aussi plus retrouvée, c'est le fait qu'en tant que personnel de direction, on a de plus en plus et on avait déjà et on a de plus en plus une autonomie et il y a quand même plein de choses qu'on peut faire et mettre en place dans l'établissement en emmenant les équipes avec nous. Qui est plus limitée même si les professeurs ont la possibilité de le faire, à l'échelle de l'établissement, c'est plus compliqué pour eux que pour voilà, en tant que personnel de direction. Donc moi, c'était un peu... c'était un peu... c'était un peu ça. Voilà. Et après, par rapport au pilotage de l'établissement, eh bien, moi, je trouve que... alors, plus l'établissement est gros et plus il... ça ne veut pas dire que quand l'établissement est petit, ce n'est pas la même chose mais... ce que je veux dire, c'est qu'il y a des compétences en management, il y a des compétences qu'il faut quand même développer et arriver à développer parce qu'on n'emmène pas une équipe de vingt profs comme on emmène une équipe de deux cents profs, quoi. Voilà.

Marjory ANDREANI : Quel type de compétences ? Quel type de compétences serait différent ? Ou complémentaire ou supplémentaire.

Interviewé ESD n° 3 : Je dirais, en fait, on a besoin des mêmes compétences. Maintenant, après, on va arriver à convaincre vingt personnes, on va arriver à emmener vingt personnes, à emmener deux cents, on va forcément avoir un pouvoir d'opposition qui va être plus important et du coup, il y a des compétences dans le management, c'est... voilà, c'est à la fois en termes de techniques de communication. Moi, je trouve, en termes d'analyse aussi des profils auxquels, avec lesquels on doit travailler en fait, qui est important. Dans un collège, vous avez besoin, enfin dans un... Moi, je vois, là, en « région », pas très loin du lycée où je suis, il y a deux collèges où il y a cent cinquante élèves. D'accord ? Vous allez en salle des profs, vous voyez tous les professeurs d'un coup. Vous passez l'information d'un seul coup.

Quand vous êtes dans un gros lycée, déjà vous avez rarement qu'une salle des profs et vous n'avez pas le temps d'aller forcément dans toutes les salles des profs ou voir tous les collègues et donc forcément, la communication est plus complexe. Voilà. Et je trouve que... il y a ça. Après, l'autre problématique... moi, que me pose... après, moi, je me retrouve... parfois, je ne me retrouve pas plus en fait, pas toujours plus avec certains collègues PERDIR, voilà. Mais, mais je dirais, l'avantage, c'est que... c'est pour ça que je n'ai pas voulu être inspecteur par exemple. J'ai été sollicitée pour passer le concours 00:33:22 voilà et c'est aussi pour ça que je n'ai... parce que je trouve qu'en tant que personnel de direction, on a des possibilités, il y a des choses, on peut faire avancer les choses, on peut faire changer les choses, on peut faire bouger les choses. Ça ne veut pas dire qu'en tant qu'inspecteur, on ne peut pas mais pas de la même façon. Nous, on a... moi, je trouve qu'on a une vraie autonomie. On a une vraie possibilité de travailler avec les équipes, de... voilà. De voir concrètement ce qu'on peut mettre en place. Après, par contre, à certains moments, moi, je trouve, de la carrière, en fonction des établissements qu'on aborde, on a toujours un besoin complémentaire de formation ou d'information ou voilà. Et en fonction des personnes, ça va être différent, je pense. Voilà. Ça va être en fonction de... de, je dirais, déjà de la formation qu'on a eue antérieurement et puis aussi, de la façon dont on peut... dont on peut faire face à certaines situations. C'est-à-dire on est... on est... moi, j'ai ça actuellement là dans le lycée où je suis, j'ai des problématiques de ressources humaines au niveau des personnels territoriaux comme des personnels administratifs notamment, qui sont plus qu'ancrés, qui sont chevillés depuis des générations entre eux et voilà. Et donc, c'est vrai que je me suis replongée dans quelques cours de comment gérer les personnalités difficiles, des choses comme ça parce que voilà et je me dis que quel que soit le moment de la carrière que l'on a, on a toujours besoin, je trouve, d'un apport pour nous aider à progresser et à avancer dans ce qu'on doit faire. Malheureusement, moi, cet apport, je l'ai rarement trouvé au sein de l'Éducation nationale et j'ai fait appel à d'autres compétences pour... voilà.

Marjory ANDREANI : Oui. Alors, actuellement, il y a un certain nombre de prescrits au niveau de l'institution et notamment, des dispositifs pédagogiques ou éducatifs. Quel est, en tant que personnel de direction, quel est votre rapport à ces prescrits-là ? Et comment les mettre en place, comment vous les mettez en place ? Est-ce que vous les mettez en place, ces prescrits, en termes donc de dispositifs ? Alors je pense à l'internat d'excellence, vous avez cité donc... le dispositif qualité. Enfin, il y en a un certain nombre. Voilà.

Interviewé ESD n° 3 : Alors moi, en fait, il y a deux choses. Il y a ce qui nous est prescrit mais qui est... et on a une latitude par rapport à ça et puis, il y a ce qui nous est prescrit et pour lequel on doit le mettre en œuvre et là, moi, j'estime qu'en tant que fonctionnaire d'État, j'ai le droit, enfin j'en discute avec mon équipe de direction, on a le droit de se dire tout mais après, après, à partir d'un moment où on doit le mettre en œuvre, on le met en œuvre. Et c'est ce qui fait que de temps en temps, ça peut être compliqué... enfin, on se retrouve un peu, les collègues PERDIR, ensemble. Ça peut être compliqué parfois dans l'académie avec des collègues personnels de direction qui ne sont pas d'accord avec ce qu'on va nous demander de mettre en œuvre mais qui, en plus, le disent haut et fort et puis, après, on se retrouve avec des établissements qui dérapent et puis, de temps en temps, on nous appelle pour jouer les pompiers dans ces établissements qui dérapent. Donc voilà. Donc, il fût un temps, je le faisais volontiers. Là... en plus, moi, je dois dire clairement que je ne connais que deux académies. Je connais ville « ville » vraiment et puis « ville » et à « ville », on a été, enfin moi, quand j'étais à « ville », on s'auto-flagellait beaucoup sur : on n'a pas de bons résultats au bac, c'est une catastrophe, machin, on n'est pas bon et puis bon, bref, voilà. Et moi, je me dis, mais il n'y a pas un jour qui passe sans que je me dise si j'avais l'équipe que j'avais dans les établissements que j'ai connus sur « ville », sur « ville », il n'y aurait pas photo, quand je vois le public qu'on peut avoir à « ville », voilà. Dans l'académie de « ville » même... alors, je ne dis pas que tout est facile et tout est simple, mais les problématiques que l'on rencontre dans l'académie de « ville » sur à la fois la pauvreté, la... la... comment dire ? L'immigration et l'immigration et toute la problématique d'insertion, de multiculturalisme qui apporte une vraie richesse, mais qui est aussi parfois voilà difficile à gérer, difficile, voilà. En « région », on ne l'a pas forcément. On a des élèves... alors, il y a aussi de la misère sociale, il y a aussi ça, mais néanmoins, on a... même si là, depuis ça va faire dix ans, onze ans que je suis en « région », même si le public a changé, il n'y a toujours pas photo par rapport à ce que j'ai pu connaître dans les établissements... voilà. Les professeurs en « région », enfin moins dans les établissements que j'ai eus, moi je suis plutôt « département », pour l'instant, voilà. Alors les villes comme « ville » ou « ville », par exemple, ou « ville » c'est un peu différent sur les grandes agglomérations, mais si vous voulez... les problématiques des professeurs, c'est l'élève qui n'a pas fait son travail. C'est l'élève qui bavarde trop en classe ou l'élève qui n'a pas ses affaires. Voilà. Donc... c'est très, très rare qu'il y ait une altercation entre un professeur et un élève. C'est très, très, très rare. C'est très rare qu'un élève réponde à un professeur. Voilà. Et... enfin bon, c'est... c'est vraiment, on est vraiment voilà sur d'autres problématiques. Donc et en fait, eh bien, au niveau des personnels de direction, on se retrouve en « région » en fait,

avec une partie des personnels de direction qui n'a jamais quitté la « région », qui a fait toute sa carrière en « région » et d'autres personnels de direction qui ont été dans d'autres académies, qui vont, qui reviennent, enfin bon, qui ne sont pas forcément originaires de « région » et on voit bien la différence, y compris avec les inspecteurs, on voit bien la différence de fonctionnement, d'analyse des choses et des postures, voilà. Moi, je fais partie des proviseurs qui disent que, ben voilà, on discute entre proviseurs. Non, c'est vrai que ça, c'est... ça, ça nous embête bien. Ça, c'est gavant. Ça, c'est voilà. Mais quelque part, à un moment donné, on nous demande de le faire, on est aussi fonctionnaire d'État et il n'est pas question que devant les équipes, on fonctionne autrement. Après, dans les dispositifs qu'on nous propose, moi, j'essaie d'être un peu opportuniste, c'est-à-dire que je capte les dispositifs alors qui correspondent à mon public et qui aussi vont avoir un intérêt, voilà, par exemple, il y a plusieurs labellisations qui sont lancées et en fait, en travaillant avec les équipes de collègues ou les professeurs référents dans diverses sens, eh bien, on participe à des... ou on demande à pouvoir être labellisé quand, par exemple, nous, on met déjà en œuvre plein de choses et que globalement, eh bien, la labellisation, elle ne nous coûte rien de plus que ce qu'on met déjà en œuvre, quoi. Voilà. Et donc, quelque part, c'est une reconnaissance aussi du travail qu'on est en train de faire et de mettre en œuvre. Le label 00:41:14 de la région, c'est aussi... moi, je m'en sers pour fédérer les équipes, en fait. Je m'en sers vraiment pour fédérer les équipes, les équipes de profs, mais aussi les équipes d'agents, les équipes... puisque c'est le label 00:41:29 de la région, c'est aussi avant toute chose, il a été mis en place pour les agents territoriaux par rapport à la sécurité du travail et du coup, après, c'est... ça s'est étendu aux ateliers industriels ou autres et puis après, petit à petit, ça s'est étendu aux cuisines et puis au reste de l'établissement, quoi. Et donc, le label 00:41:49, il est très large en fait, il regroupe... il regroupe à la fois la sécurité, il regroupe à la fois tout ce qui est développement durable, il regroupe... enfin, voilà, plein de choses y compris au niveau pédagogique. Donc, en fait, moi, les dispositifs, voilà. On a eu... on a été, par exemple, nous, on a notre directeur académique qui nous a demandés de faire la promotion du SNU dans nos établissements scolaires. D'accord. Parce que, eh bien, en « région », il n'y avait eu personne d'inscrit je crois l'année dernière, donc c'était très vilain. Le recteur s'est fait remonter beaucoup les bretelles cette année semble-t-il, donc, donc on a eu certaines injonctions. De toutes façons, l'année dernière, compte tenu de l'année qu'on venait de passer, la promotion du SNU était compliquée à faire puisque les élèves ne rentraient pas vraiment. Nous, quand il nous l'a demandé, avec mon adjointe, on était en train de le mettre en place donc... mais je sais qu'il y a des collègues, sur le principe, qui ont refusé de le faire par exemple. Voilà. Mais, par contre,

ça a quand même été jusqu'au fait [...] nous a envoyés à tous un avenant à notre lettre de mission, en disant qu'on devait faire la promotion du SNU et que, avant la fin du mois d'avril, on devrait lui faire un compte rendu de ce qu'on avait fait et justifier le pourquoi du comment. Alors ça, je vous le dis tout de suite, je ne l'ai pas fait. [...] Voilà. En sachant... mais donc, mais donc voilà. Je ne dis pas... et puis, les... qu'est-ce qu'on a eu d'autre ? Là, c'est pareil. On avait été beaucoup sollicité pour mettre en place l'école ouverte, voilà. Pendant un temps, moi, j'avais une équipe vie scolaire qui ne souhaitait pas partir dessus et moi, j'étais dans un contexte un peu compliqué avec l'adjoint titulaire qui depuis octobre était en... en intérim et donc une collègue qui faisait un remplacement. Je n'avais plus de gestionnaire non plus, qui était en arrêt. Donc, c'est vrai qu'avec l'équipe vie scolaire, on a convenu qu'on mettrait ça en place plutôt aux vacances de Toussaint. Mais... mais je le fais aussi parce que j'ai des équipes qui sont partantes, parce que, aussi, quelque part, l'école ouverte, j'ai eu l'occasion de le mettre en place dans les établissements de ZEP dans lesquels j'étais d'une autre manière et que, malgré tout, pour les... pour les profonds ruraux « région », ça peut être utile justement de voilà, de travailler à la fois sur notre patrimoine, mais aussi sur tout ce qui est pratique physique justement, où on discutait avec les collègues EPS et voilà. Donc voilà, moi, ce que je peux vous dire par rapport à ça.

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup. Alors, peut-être une... deux dernières questions. Donc, vous avez un parcours riche, complet je dirais, sur de nombreuses années. Donc, quel est votre rapport au... maintenant, à ce moment-là de votre carrière, votre rapport aux politiques publiques, à l'institution ? Et, en fonction de ça, comment vous vous projetez dans votre avenir professionnel voire personnel ?

Interviewé ESD n° 3 : Mon avenir professionnel, en fait, si c'était à refaire, je ne reviendrais pas en « région » Voilà, déjà. Première chose. Parce que je trouve que c'est une académie... dans laquelle on a peu d'espace pour évoluer ou pour faire des choses ou... enfin, pour diverses raisons. Après, par rapport aux politiques publiques... il y a à la fois des choses qui me plaisent et des choses qui me déplaisent. Après, moi, j'essaie toujours de les mettre en œuvre le moins mal possible entre guillemets, par rapport à moi, ce que j'entends de... voilà, de ce qui peut être... je vous donne un exemple : quand on a eu à mettre en place l'école ouverte dans les ZEP, moi, j'étais en collège à ce moment-là, je travaillais au ministère, enfin j'étais dans un groupe de travail du ministère sur la relance des plans violence et... et en fait, nous, il y avait un centre social de quartier et avant de décider si on allait mettre en place ou pas l'école ouverte, comme on se voyait régulièrement, j'en ai discuté avec... parce que le

centre social, eh bien, il avait des financements et sa raison de vivre, c'était justement après l'école. Pendant les vacances et après l'école. Et donc, à un moment donné, c'était aussi de dire : moi, je veux bien mais l'école, elle ne peut pas tout faire non plus. L'école ne peut pas tout faire. Les personnels de l'école, ils ont eux aussi besoin de souffler à certains moments. Mais par contre, si on peut être en appui à un moment donné et du coup, comme on a mis en place l'école ouverte, on l'a mis en concertation avec le centre social. Et le centre de quartier. Donc, en gros, moi, c'est... par rapport aux politiques publiques, ça a été ça. La réforme du lycée, par exemple, même si elle est difficile à mettre en œuvre, c'est une réforme, c'est une réforme, moi, je trouve, vis-à-vis des élèves dans ce qu'on vit nous, là, dans notre lycée, qui est plutôt, qui est plutôt pas mal. Après, par rapport au supérieur, on voit bien que par rapport au supérieur, en fonction des territoires, dans l'académie de « ville », la réalité n'est pas la même. Si on prend l'agglomération de « ville », ils sont restés sur un type de recrutement qu'ils faisaient et qu'ils font toujours, c'est-à-dire que quel que soit l'aspect des élèves, je donne un exemple : pour les prépas scientifiques, le gamin, s'il n'a pas fait maths-physique, ils ne le prendront pas. Voilà. Clairement. Alors que dans d'autres, dans l'académie ou hors académie, on voit que le supérieur bouge, bouge et commence à regarder d'autres profils, commence à regarder d'autres profils. Donc, en fait, donc en fait voilà, moi, je sais que la réforme du bac, je la trouve intéressante. Alors après, il y a forcément des bémols, la conception de l'emploi du temps n'est pas simple avec les nouvelles 1^{ère} G et terminale générale, mais à côté de ça, je trouve que par rapport à ce qu'on peut en faire, nous, les élèves choisissons ce qu'ils veulent. On n'a rien contraint. Donc forcément, ça nous donne, à nous, plus de contraintes pour autre chose, mais... mais, de ce fait-là... et il y a beaucoup de professeurs en fait qui prennent du plaisir, même si, quelque part, ils voient bien que les spécialités... les spécialités font que le niveau en filière générale est monté vraiment d'un cran par rapport aux exigences, mais... mais bon voilà. Par rapport aux politiques publiques, je ne fais pas partie des gens qui vont dire forcément tout est génial et je ne fais pas partie des gens non plus qui vont dire que je suis contre. Voilà. C'est vrai que les gens n'aiment pas le changement. C'est toujours compliqué d'être en position instable. Mais je trouve que c'est le changement qui nous fait progresser et qui nous fait évoluer par rapport à ça. Et la formation, en fait, pour moi, elle vient de pair avec ça, c'est-à-dire que quand on monte en compétence et quand, voilà, quand on monte en compétence, quand on se forme régulièrement, ça nous permet d'évoluer et du coup d'accompagner le changement parce qu'on voit bien que dans l'école, ce qui est compliqué, c'est ça, c'est d'arriver à faire bouger les choses parce que les gens, voilà, il y a une vraie insécurité, il y a une vraie pression sociale et... c'est parce que je vois une petite tête

passer derrière... **Marjory ANDREANI** : Oui, vous avez vu... il est à l'entrée depuis tout à l'heure... il ne bouge pas mais je viens quand même. Tu peux dire bonjour. Pardon. Ce n'était pas prévu.

Interviewé ESD n° 3 : Je vous en prie.

Marjory ANDREANI : ... qui a sept ans...

Interviewé ESD n° 3 : Les miens sont un peu plus grands là, maintenant. Voilà. Bien. Donc, voilà ce que je peux vous dire. Après... Moi, je dirais...

Marjory ANDREANI : ... Tu peux t'asseoir, là. Voilà. Pardon.

Interviewé ESD n° 3 : Je trouve que par rapport... moi, je dirais que par rapport à la formation qu'on peut avoir en tant que personnel de direction, on est quand même très dépendant de... du bon vouloir des académies ou de l'organisation académique. Moi, je trouve. Et on est aussi... très dépendant justement de... des moyens qui vont être alloués, voilà. Ou alors, c'est... Moi, je sais que dans mon établissement, comme dans les précédents, en fait, je mets en place des plans de formation pour les collègues, c'est-à-dire que... ou on prend ce qu'il y a dans le PAF académique, ou par exemple, moi, les collègues du secteur industriel, je leur fais faire des formations avec les syndicats de branche. Voilà. Je leur fais faire des formations avec les syndicats de branche. J'ai fait faire des formations, il y avait des collègues de lettres qui avaient vu des formations qui sont des formations payantes, mais qu'on a pris en charge. Vous voyez ? C'est-à-dire que du coup, voilà, je me dis que je ne peux pas tout attendre de l'Éducation nationale et du rectorat et sur les fonds de l'établissement, en fait, on mobilise une partie pour permettre à différents collègues, y compris au secrétariat administratif par exemple, qui réclame... je ne sais pas si c'est vous, si chez vous c'est pareil, mais il y a toujours des formations sur Word, sur Excel, sur tout ça, qu'ils n'ont pas forcément. Eh bien, voilà. Tous les ans, j'essaie de leur faire faire des formations et je paie un intervenant pour ça, quoi. Donc... voilà. Les AESH, c'est pareil. J'ai fait intervenir, si vous voulez, des spécialistes autisme et j'ai associé les AESH aux formations... voilà. Parce que je trouve que c'est en leur donnant justement, il faut donner des éléments de formation aux gens pour leur permettre d'avancer et d'évoluer, voilà. Et mieux ils vont comprendre les choses et mieux ils vont arriver, voilà. Comment dire ? À fonctionner, à travailler correctement, quoi.

Marjory ANDREANI : Et vous mesurez finalement le bénéfice de ces formations-là ? Vous arrivez rapidement à mesurer ?

Interviewé ESD n° 3 : Alors, par rapport aux secrétaires, oui, parce que forcément, Excel et Word, voilà. On est très pratique. Pour les professeurs, moi, je vois pour les professeurs du secteur industriel ou autre, oui, parce qu'ils vont travailler sur des technologies plus pointues en fait ou sur différentes technologies ou, par exemple, j'ai... on a tout ce qui est maintenance matérielle, il y a STEEL, vous savez, la marque STEEL, bon, eh bien, ils sont venus former des commerciaux et du coup, ils sont venus dans l'établissement et du coup, j'y ai associé les profs. Comme ça, les profs ont eu les dernières technologies sur à la fois les moteurs électriques et tout ça et souvent, après, ils nous laissent une partie de leur matériel. Alors, nous, on leur achète un truc électrique et eux, ils nous laissent une partie de leur matériel avec lequel ils ont fait la démonstration. Comme ça, ça permet aux profs de réinvestir en formation avec les élèves, de réinvestir déjà pour eux pour vérifier, voilà, se former et de réinvestir dans la formation avec les élèves, quoi. Après, là où ça met plus de temps, c'est quand on travaille sur les formations, là, on a... on les a fait travailler sur tout ce qui est pédagogie de projet, tout ce qui est... et là, on sent que voilà, là, on est... c'est plus... c'est plus compliqué parce que ça demande à formaliser et chez les professeurs, souvent, on se heurte au fait qu'ils ont leurs séances qui sont écrites mais ils ne voient pas l'intérêt de formaliser, voilà. Donc là, on a essayé avec... les collègues de travailler... comment ça s'appelle ? WE DO, c'est ça ? Ça doit être WE DO, quelque chose comme ça. Un petit logiciel qui permet de... en fait qui développe de la pédagogie de projet, mais du coup qui est un peu interactif où les élèves peuvent aussi rentrer dessus pour essayer de... voilà. On a... je dirais, tout ce qui va être technique et pratique, on en voit rapidement le bénéfice. Quand on... moi, j'ai essayé qu'on leur donne des formations, des informations sur différentes choses, là, on voit qu'il faut le faire de différentes façons et plusieurs fois. En fait. Différentes façons, plusieurs fois pour qu'ils puissent s'en saisir, réfléchir, revenir et puis voilà. Mais c'est...

Marjory ANDREANI : Pour... si je peux me permettre, pour travailler sur la formation en situation de travail et cet aspect réflexif et vous l'avez nommé à différentes reprises dans l'entretien, voilà... il y a une évolution importante que vous connaissez peut-être au niveau de la formation professionnelle, sur la formation en situation de travail et cette réflexion à mener sur de nouveaux espaces de formation, sur de nouvelles formes de formation et voilà, ... c'est fort intéressant. Oui.

Interviewé ESD n° 3 : Pendant un temps, dans l'académie de « ville », je ne sais pas si c'est toujours le cas, mais c'était quelque chose que moi, j'appréciais beaucoup, c'est... en fait, le plan académique de formation se déclinait à partir des établissements. C'est-à-dire qu'il n'y

avait pas, à part les trucs très classiques de prépa concours ou autres, le plan académique de formation, c'étaient les établissements qui disaient... donc moi, je disais : non, pour mon établissement, je veux tel type de chose, donc je ne sais pas, formation sur une gestion de conflit, analyse transactionnelle. On était sur des choses comme ça. Et du coup, j'avais un intervenant qui venait former les profs de mon établissement. Après, quand il pouvait y avoir plus de monde que ça, on essayait de le faire en inter-établissements. Donc, le collège d'à côté, le lycée d'à côté. On faisait ça. Mais, il n'y avait pas vraiment de PAF ou il y avait des profs un peu partout qui arrivaient parce que, moi, je le constate, c'est-à-dire que je bataille... enfin, là, ça va, c'est passé dans l'académie de « ville », mais le principe, là, au moment où on a eu la réforme du lycée et la transformation de la voie pro, c'était on prend un prof de chaque établissement et après, il diffusera. Mais non, mais ça n'existe pas ça ! Je n'ai jamais vu ça marcher ou très rarement. Et du coup, voilà. Et donc, on est tous et donc très vite, moi, c'est ce que j'ai fait, c'est-à-dire j'ai pris des intervenants, j'ai payé des intervenants pour venir former les profs de façon à ce que tout de suite derrière, ils puissent réinvestir dans leur situation de travail. Alors, ça a été des collègues qui sont venus en observation sur du co-enseignement, qui les ont réunis après pour faire le point avec eux. Ils sont partis sur du travail de séance. Les collègues sont revenus deux, trois semaines après. Voilà. Mais il faut réellement qu'il puisse y avoir un réinvestissement tout de suite derrière sinon... sinon, on ne l'a pas. Sinon on ne l'a pas et c'est un peu, moi, c'est un peu ce que j'ai retrouvé aussi dans le Master X, là-dessus, c'est-à-dire que très rapidement, dans ce qu'on faisait dans le Master X, pas pour tout mais pour un certain nombre de choses, on le réinvestissait tout de suite et il y avait d'autres choses qui nous permettaient de prendre du recul et d'analyser ce qu'on faisait et... et moi, j'ai vraiment apprécié pour ça.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 3 : Et je trouve que... je disais qu'à partir... enfin, moi, je disais que, pas forcément tout le Master, mais un certain nombre d'unités qui se fait dans le Master devrait être obligatoire à un moment donné dans le cursus de chef d'établissement, c'est-à-dire les gens devraient pouvoir aller valider des modules ou devraient devoir aller valider quelques modules. Parce que moi, je vois, j'ai eu cette année à aider deux collègues qui, à mon avis, sont en difficulté professionnelle. Sont en difficulté professionnelle parce que je pense que voilà, ils ont des manques, ça a été au départ sur des... des conceptions de DGH, mais je veux dire en fait, on voyait bien que par rapport à ça, c'était tout un recul qu'il n'y avait pas, c'était une analyse voilà... c'était parfois des méconnaissances RH et du coup, c'est compliqué en

fait. Vous voyez ? Parce que les collègues, eux, ils vous demandent, ils veulent... est-ce que tu peux... enfin, quand on est mandaté, est-ce que vous pouvez aller l'aider à faire sa DGH ? Oui, oui, mais... ce ne sont pas que des chiffres, quoi.

Marjory ANDREANI : Oui, oui.

Interviewé ESD n° 3 : Mais voilà, quoi.

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup. On doit être à une heure de temps. Est-ce que vous souhaitez évoquer autre chose ?

Interviewé ESD n° 3 : Moi, je dirais, la seule chose, ce que je trouve compliqué, c'est que... ouais, en fonction de l'académie, moi, là, je vois, ne devenez pas adjoint dans l'académie de « ville », je vous le dis. Parce que les... par exemple, les adjoints dans l'académie de « ville », mais en termes de perspectives de carrière, c'est une catastrophe, quoi. C'est une catastrophe. Voilà. J'ai une adjointe qui tourne... enfin qui faisait l'intérim et qui va rester à la rentrée. C'est quelqu'un qui tourne très bien. J'ai eu deux adjoints stagiaires. Il y en a un qui est encore dans l'académie de « ville », mais s'il veut évoluer un peu, il faut qu'il change. Enfin voilà. Et je trouve que les... je trouve que par rapport aux personnels d'encadrement, je trouve que c'est trop disparate en fonction des académies. Je trouve que c'est vraiment trop disparate et que... dans certaines académies, quand vous êtes PERDIR éventuellement, vous avez des opportunités parce que vous m'avez posé la question. Parfois, on peut avoir des opportunités de carrière. Dans d'autres, on n'en a pas forcément. Moi, d'ailleurs, je me dis que cette année, je vais sûrement demander ma mutation mais sûrement pour sortir de l'académie, quoi. En fait. Pour voir autre chose et puis pour voilà. Mais c'est... non, je trouve que les politiques académiques et de formation et autres sont trop disparates et en fonction de... de la façon dont, moi, ça va, ma carrière est plutôt derrière moi que devant, donc... voilà. Mais ce que je veux dire, c'est que quelque part, moi, je mesure la chance que j'ai eue de faire une grande partie de ma carrière dans l'académie de « ville » parce que je ne sais pas si c'est toujours comme ça, mais à cette époque-là, en termes de dynamique de formation, en termes de... de possibilité de ce qu'on pouvait faire que ce soit pour... on pouvait postuler pour faire partie, mettons, de la formation de ceux qui passaient le concours, vous voyez, des choses comme ça. Ça permet aussi, voilà. À « ville », c'est beaucoup d'entre-soi en fait et moi, je sais qu'à « ville », je finis par... par refuser d'être dans certains groupes parce que sinon, on se retrouve toujours les mêmes. Vous voyez ? Ce sont toujours les mêmes qui... et du coup, moi, l'autre fois, j'étais sollicitée pour faire partie d'un groupe et je disais, non. Alors mon interlocuteur ne

comprenait pas. Je dis : mais je suis déjà dans celui-là et dans celui... enfin, il y a plein d'autres gens, il y a plein d'autres collègues PERDIR et en fait, il n'y a pas de... alors, pas qu'à « ville », mais je trouve qu'il n'y a pas de RH, il n'y a pas de recensement des compétences des gens et il n'y a pas forcément sur les formations et les dynamiques de formation, comment dire ? Enfin... je ne suis pas sûre que voilà... L'objectif, ce soit véritablement de travailler avec les gens les plus compétents ou les... voilà. Et ça, je trouve ça dommage par rapport au personnel d'encadrement, quoi. Parce que quoi qu'en pense... enfin, même si ça a changé maintenant, « ville » n'est pas qu'une académie de fin de carrière, ne serait-ce qu'il y a plein d'adjoints qui débutent leur carrière et globalement, à part comment faire un emploi du temps, je ne vois pas trop ce qu'on leur propose en termes de... et je trouve ça un peu dommage, quoi. Et je trouve ça un peu dommage... mais bon, voilà. Mais bon, c'est surtout par rapport à ça. Je trouve que c'est vraiment très aléatoire en fonction des académies et... et quand on voit l'IH2EF qui est là pour justement essayer de former les cadres de l'Éducation nationale... je suis sûre que sur « ville », c'est un peu toujours les mêmes qui y vont. Voilà.

Marjory ANDREANI : Il est vrai qu'il y a un vrai besoin d'apport extérieur et les personnes avec lesquelles j'ai échangé, donc via ce travail que j'effectue ou pas... les personnes vont finalement, sont en recherche de formation et se donnent les moyens de se former par l'institution ou en dehors de l'institution, toujours en lien avec leur travail et en fait, vous l'avez clairement évoqué. Donc, oui, oui, c'est un vrai besoin et une vraie recherche. En tout cas, c'est ce que j'ai pu constater. Oui, oui. C'est d'une grande richesse.

Interviewé ESD n° 3 : Tant mieux si ça peut vous aider.

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 3 : Merci à vous.

Marjory ANDREANI : En fonction de l'avancée de mon travail, peut-être que je reviendrai vers vous si...

Interviewé ESD n° 3 : OK. Pas de souci.

Marjory ANDREANI : ça dépendra de l'orientation aussi que l'on va donner à mon travail. Merci beaucoup. J'ai vraiment apprécié en tant que doctorante mais aussi en tant que collègue, c'est une grande richesse de pouvoir échanger avec des collègues. Voilà. Avec des carrières qui sont d'une grande richesse et encore merci. Je vous souhaite un bel été.

Interviewé ESD n° 3 : Merci. Vous aussi. Et pour l'enregistrement, eh bien, si jamais... je vais regarder ce que je récupère et vous aussi, sinon...

Marjory ANDREANI : Voilà. Alors du coup, je le coupe. Arrêter.

Annexe 16 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°3.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos	Ancrage dans la littérature (concepts/notions)
Geste professionnel Positionnement professionnel (posture)	Rapport à l'institution Rapport au métier (mission)	Cadre	Pilotage pédagogique Lois et réformes Référentiels	<p>« [...] en tant que personnel de direction, moi, ce que j'ai retrouvé plus, c'était... je me suis retrouvée à un niveau supra, [...] aux valeurs de l'école publique et ce à quoi j'étais attachée. ».</p> <p>« [...] c'est le fait qu'en tant que personnel de direction, on a de plus en plus et on avait déjà et on a de plus en plus une autonomie. »</p> <p>« [...] moi, je trouve qu'on a une vraie autonomie. ».</p> <p>« Il y a ce qui nous est prescrit mais qui est... et on a une latitude par rapport [...] à partir d'un moment où on doit le mettre en œuvre, on le met en œuvre. »</p> <p>« [...] on nous demande de le faire, on est aussi fonctionnaire d'État et il n'est pas question que devant les équipes, on fonctionne autrement. Après, dans les dispositifs qu'on nous propose, moi, j'essaie d'être un peu opportuniste, c'est-à-dire que je capte les dispositifs alors qui correspondent à mon public et qui aussi vont avoir un intérêt [...] »</p> <p>« Alors ça, je vous le dis tout de suite, je ne l'ai pas fait. »</p>	<p>Systémique</p> <p>Gestes professionnels (posture)</p> <p>Professionalité</p>
Pratique professionnelle	Rapport à sa pratique quotidienne Rapport aux situations de travail	Dispositifs	Projet académique Projet d'établissement Dispositifs pédagogiques et éducatifs	<p>« [...] j'ai connu des situations de crise diverses et variées. »</p> <p>« [...] il y avait aussi un besoin de débriefing de chacun que l'Éducation nationale ne nous fournit pas forcément [...] J'ai essayé de prendre ce que je pouvais prendre dans ce que me proposait l'académie, mais j'ai rarement été satisfaite ».</p> <p>« [...] on a été quelques-uns à essayer pendant un temps. »</p> <p>« Par rapport aux politiques publiques... il y a à la fois des choses qui me plaisent et des choses qui me déplaisent. Après, moi, j'essaie toujours de les mettre en œuvre le moins mal possible. »</p> <p>« C'est vrai que les gens n'aiment pas le changement. C'est toujours compliqué d'être en position instable. »</p> <p>« [...] parce qu'on voit bien que dans l'école, ce qui est compliqué, c'est ça, c'est d'arriver à faire bouger les choses parce que les gens, voilà, il y a une vraie insécurité [...] »</p> <p>« Moi, j'ai essayé qu'on leur donne des formations, des informations sur différentes choses, là, on voit qu'il faut le faire de différentes façons et plusieurs fois. En fait. Différentes façons, plusieurs fois pour qu'ils puissent s'en saisir, réfléchir, revenir et puis voilà. »</p>	<p>Professionalisation</p> <p>Réflexivité</p> <p>Analyse du travail, ergonomie</p> <p>Didactique professionnelle</p> <p>Apprentissage organisationnel / professionnel</p> <p>Formation expérientielle</p>

				« [...] payé des intervenants pour venir former les profs de façon à ce que tout de suite derrière, ils puissent réinvestir dans leur situation de travail [...] il faut réellement qu'il puisse y avoir un réinvestissement tout de suite derrière. »	
Socialisation Dimension socio-professionnelle	Rapport au groupe Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe	Groupe	Rôles et relation aux groupes professionnels Interactions sociales	« [...] je ne me retrouve pas plus en fait, pas toujours plus avec certains collègues PERDIR. » « [...] qu'en tant que personnel de direction, on a des possibilités, il y a des choses, on peut faire avancer les choses, on peut faire changer les choses, on peut faire bouger les choses. « On a une vraie possibilité de travailler avec les équipes. » « [...] on s'auto-flagellait beaucoup [...] » « [...] une partie des personnels de direction qui n'a jamais quitté la « région », [...] on voit bien la différence, y compris avec les inspecteurs, on voit bien la différence de fonctionnement, d'analyse des choses et des postures. » « [...] moi, je veux bien mais l'école, elle ne peut pas tout faire non plus. [...] Les personnels de l'école, ils ont eux aussi besoin de souffler. » « [...] c'est beaucoup d'entre-soi en fait et moi [...] refuser d'être dans certains groupes parce que sinon, on se retrouve toujours les mêmes. »	« Socio-constructivisme » Groupes professionnels Culture professionnelle Socialisation Accompagnement
Engagement	Dynamique personnelle	Individu	Engagement, Implication, Déprofessionnalisation	« [...] les valeurs que je pouvais porter. » « [...] il y avait des choses que j'avais envie de voir bouger. » « [...] j'ai fait appel à un cabinet de consultants pour m'aider [...] à la fois pour me former un peu plus, moi [...] moi, personnellement et donc je les ai financés moi, sur mes fonds propres [...] ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieur ». » « [...] j'avais trouvé que l'EPS avait perdu de... de son sens ». » « [...] défendre encore les valeurs et de l'école et de la république quelque part, je me suis retrouvée vraiment complètement là-dedans et par rapport, moi, à ce que j'entendais des missions du service public et notamment de l'école. » « [...] il y a des compétences qu'il faut quand même développer et arriver à développer. » « [...] on a toujours besoin, je trouve, d'un apport pour nous aider à progresser et à avancer [...]. Malheureusement, moi, cet apport, je l'ai rarement trouvé au sein de l'Éducation nationale et j'ai fait appel à d'autres compétences. [...] » « [...] c'est une reconnaissance aussi du travail qu'on est en train de faire et de mettre en œuvre. »	Implication, engagement, engagement en formation Ethos professionnel Déprofessionnalisation
Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	Formation (auto-formation) Conduite du	« [...] tous les ans, j'avais fait différents types de formations [...]. J'avais fait des formations interministérielles [...] ». » « [...] j'ai beaucoup apprécié [...] ça permet de monter toujours en compétence et puis d'apprendre encore plein de choses, de se dire que, moi, je sais ». » « [...] ce qui m'a vraiment fait [...], c'est à la fois de me retrouver avec des gens qui se posaient les mêmes questions que moi [...] qui avaient envie de réfléchir, qui	Développement professionnel Compétences

			<p>changement</p> <p>étaient voilà sur une autre dimension ».</p> <p>« Tout le travail qu'on a fait sur les politiques publiques, ça m'a permis aussi par rapport à mon métier de prendre du recul [...] ce que je ressentais, ce que je constatais dans mes établissements, en fait, c'étaient des choses aussi qui se rattachaient à quelque chose de bien plus [...] important, [...] que ce n'était pas simplement une question de sentiment ou d'analyse de ma part, [...] que c'était fondé ».</p> <p>« [...] d'avoir du temps, de découvrir, d'aller voir autre chose. »</p> <p>« [...] j'avais fait le Master X et franchement, qui m'a permis de vraiment monter en compétence. Je l'ai vraiment senti à différents niveaux.</p> <p>« [...] les études de prof EPS [...] je les avais trouvées enthousiasmantes et passionnantes par rapport justement à la diversité : on faisait à la fois de la psycho, on faisait de la socio, on faisait des sciences de l'éducation et à côté de ça, on faisait toutes les analyses didactiques. »</p> <p>« Mais je trouve que c'est le changement qui nous fait progresser et qui nous fait évoluer par rapport à ça. Et la formation, en fait, pour moi, elle vient de pair avec ça, c'est-à-dire que quand on monte en compétence et quand, voilà, quand on monte en compétence, quand on se forme régulièrement, ça nous permet d'évoluer et du coup d'accompagner le changement [...] »</p> <p>« Il faut donner des éléments de formation aux gens pour leur permettre d'avancer et d'évoluer. »</p>	
--	--	--	--	--

Annexe 17: Verbatim entretien semi-dirigé n°4.

Marjory ANDREANI : Voilà. J'ai appuyé sur enregistrer. Donc j'ai bien reçu votre document. Donc je vous remercie de l'autorisation.

Interviewé ESD n° 4 : Pas de souci.

Marjory ANDREANI : Vous acceptez que j'enregistre.

Interviewé ESD n° 4 : Bien sûr. Oui, oui.

Marjory ANDREANI : Bon, très bien. Alors, écoutez, je vais me présenter. Donc, je suis Marjory ANDREANI. Donc je suis actuellement doctorante en troisième année et je suis aussi chef d'établissement adjoint, proviseure adjointe dans un lycée de quatrième catégorie. Je viens du premier degré et j'ai auparavant, il y a une dizaine d'années, dans le cadre d'un Master II, initié finalement cette recherche qui s'inscrit donc pour cette thématique d'aujourd'hui dans la continuité donc de travaux antérieurs sur la professionnalisation et la dynamique identitaire donc des enseignants. À l'époque, j'étais professeure des écoles et directrice d'école dans le premier degré. Voilà. Donc c'est vraiment un travail, je dirais au long cours et qui s'inscrit dans la continuité. Donc c'est une recherche qui est exploratoire et finalement, après recherche sur plusieurs années, la thématique de professionnalisation des personnels de direction donc en EPLE est peu voire pas étudiée. Voilà. Donc ce travail est exploratoire. J'ai déjà mené un certain nombre d'entretiens exploratoires et semi-dirigés. Donc pour nous, ça sera semi-dirigé, c'est-à-dire centré sur le pilotage pédagogique et éducatif et si vous permettez, je vous demanderai des précisions ou un éclairage ou voilà. Voilà. Donc...

Interviewé ESD n° 4 : Très bien.

Marjory ANDREANI : Merci à nouveau. Mais je vais vous demander de vous présenter si vous voulez bien, votre parcours professionnel et éventuellement votre parcours de vie.

Interviewé ESD n° 4 : Ok. Alors, écoutez, mon parcours de formation et professionnel, alors moi, je suis plutôt de formation littéraire... j'ai été diplômée en philosophie et en russe, en fait, j'ai mené un double cursus universitaire au terme duquel je me suis engagée dans l'action sociale en fait et voilà...

Marjory ANDREANI : Je ne vous entends pas. C'est assez hachuré. Il y a une très mauvaise connexion.

Interviewé ESD n° 4 : ...

Marjory ANDREANI : Vous m'entendez ?

Interviewé ESD n° 4 : ... Je vous entends. Si je coupe la caméra, est-ce que...

Marjory ANDREANI : Ah oui, alors essayons parce que... s'il vous plaît parce que je n'ai pas entendu, c'est très hachuré.

Interviewé ESD n° 4 : Voilà. Je ne sais pas où vous en étiez restée.

Marjory ANDREANI : ... quasiment rien, en fait.

Interviewé ESD n° 4 : Ah d'accord. Vous n'avez rien entendu. Est-ce que là, vous m'entendez mieux ?

Marjory ANDREANI : Oui, oui, tout à fait.

Interviewé ESD n° 4 : D'accord. Bon alors on va rester comme ça. D'habitude, moi, j'ai plutôt l'habitude de passer par Zoom en fait, j'aurais dû vous le dire parce que je suis en montagne et peut-être que...

Marjory ANDREANI : Moi, ça ne me gêne pas si on passe sur autre chose. Simplement, est-ce qu'on peut enregistrer sur Zoom ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui, on peut enregistrer sur Zoom. Non, mais si ça passe comme ça, on peut laisser comme ça mais c'est vrai que... j'ai moins de problème de bande passante généralement avec Zoom. On va voir si vraiment c'est compliqué, on reviendra là.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Alors, j'avais commencé. C'est bon, là, vous m'entendez bien ?

Marjory ANDREANI : Formation littéraire et en action sociale.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui voilà. Moi, j'ai une formation plutôt littéraire. J'ai été diplômée... j'ai suivi un double cursus universitaire en... et en langue russe en fait. Voilà, j'ai une maîtrise de philo et une licence de russe que j'avais passée parallèlement. Voilà. Et au terme de ma maîtrise, moi, en fait, j'avais travaillé... enfin, j'avais travaillé, je m'étais investie dans l'action sociale et c'était pour moi une option de... une option professionnelle en fait. Voilà. Sur laquelle je n'ai pas, j'ai hésité, je n'ai pas poursuivi et pour faire court, voilà, j'avais vraiment le souhait de me diriger dans l'enseignement qui faisait sens en termes de valeur et j'ai préparé le concours de professorat des lycées professionnels. Voilà. Parce que c'était un public qui m'intéressait particulièrement. Voilà. Au regard de mes engagements. Donc j'ai enseigné en 00:04:49 en lycée professionnel, j'étais PLP lettres histoire. Voilà. Et puis... et

puis voilà. À 34 ans, j'ai eu le souhait de... enfin le souhait, non. Je me suis interrogée en fait sur les missions de personnel de direction. J'avais envisagé le parcours d'IEN. Voilà. Je me sentais un peu à l'étroit. J'étais très heureuse dans ma classe. En réalité, j'étais très heureuse dans mon établissement. Je faisais plein de choses. Et en même temps, je m'y sentais... j'y manquais de perspectives. Voilà. Donc j'ai envisagé une mutation et... ou je me suis dit, non, ce n'est pas forcément ce qui va... ce qui va pouvoir voilà répondre à mon besoin. J'avais un chef d'établissement à l'époque, voilà, auprès duquel je m'inscrivais plutôt en contrepoint pour tout dire et c'était une vraie réflexion sur ces missions-là que je n'avais jamais envisagées parce que pour moi, c'était une administration et... voilà. Ce n'était pas quelque chose dans lequel je me projetais du tout et en fait, cette expérience ou en tout cas, ce relationnel-là m'a vraiment beaucoup conduite à réfléchir sur la dimension managériale, ce que je n'avais jamais fait avant. Voilà. Pour moi, je n'avais qu'une perspective administrative en fait des missions des personnels de direction et pas du tout managériale. Et en fait, ce contrepoint-là m'a beaucoup interrogée. Voilà. Et donc j'ai préparé le concours voilà, que j'ai eu voilà la première année où je l'ai passé. Donc là, je suis dans mon troisième poste de direction. J'ai eu deux postes de... deux postes d'adjointe ; un premier en collège. Voilà. En éducation prioritaire. C'était... voilà. C'était mon choix. C'était pour moi aussi une forme de continuité du public... alors, j'avais le souhait d'aller en collège. Venant du lycée pro, j'avais ce besoin de... j'avais ce besoin de comprendre ce qui se passait en amont en termes voilà de parcours scolaire. Et puis ensuite, j'ai été adjointe de lycée et donc là, voilà, je suis... j'ai achevé ma troisième année sur un premier poste de chef d'établissement en collège.

Marjory ANDREANI : D'accord. Alors, vous avez parlé de valeurs et de mission de chef d'établissement. Et vous avez eu besoin de vous inscrire dans des perspectives. Vous pouvez m'en dire plus ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Sur ces perspectives-là, j'avais... alors, moi, la question du sens, c'est quelque chose qui m'a beaucoup... toujours beaucoup préoccupée et c'était d'ailleurs dans mon mémoire de maîtrise, en philo, c'était le cœur de ma réflexion, c'est-à-dire d'avoir une réflexion sur le sens. Et à un moment donné, je me suis posé la question du sens de mon action ou comme je percevais très bien en tant... et je ressentais le besoin de partager ce sens-là. Voilà. Et c'est ce qui me manquait à l'époque en tout cas dans la relation que j'avais avec mon chef d'établissement et voilà. Comme je le disais, voilà, je me suis interrogée sur ces missions-là et pour moi, la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens, eh bien, ça faisait sens.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Voilà. Donc c'était le premier... c'était le premier levier, en fait.

Marjory ANDREANI : Donc, en termes de pilotage, le pilotage pédagogique et éducatif, quelles sont vos pratiques au quotidien ?

Interviewé ESD n° 4 : Alors, qu'est-ce que vous appelez pratiques ?

Marjory ANDREANI : Comment vous menez le pilotage pédagogique et éducatif ? Alors peut-être je vais vous donner finalement ce qui m'intéresse, c'est... c'est finalement les dispositifs, un certain nombre de dispositifs sont prescrits par l'institution. Donc comment vous vous en saisissez ? Est-ce que vous vous en saisissez ? Vous les mettez en œuvre ou pas ? Et comment vous vous situez par rapport à ça ?

Interviewé ESD n° 4 : ... relation par rapport aux instances. Oui. Relativement... etc. C'est ça que vous voulez dire ?

Marjory ANDREANI : Oui, c'est-à-dire que l'institution donc amène, propose et prescrit un certain nombre de dispositifs pédagogiques et éducatifs et dans le cadre donc des missions du chef d'établissement, dans le cadre du pilotage éducatif et pédagogique, comment vous, vous fonctionnez ? Quelle est votre relation aux dispositifs prescrits à votre pratique au quotidien ?

Interviewé ESD n° 4 : Alors, les dispositifs... je m'en saisis. Après, ce qui est intéressant mais dans chaque contexte, c'est le... peut-être les différences de pratiques que l'on peut avoir. Moi, j'ai le sentiment dans mes trois contextes professionnels de personnel de direction d'avoir eu des pratiques différentes. D'abord, quand on est chef ou adjoint, ce n'est pas tout à fait... ce n'est pas tout à fait pareil quoi qu'en soit, en fait, je pense qu'on prend la place qu'on veut bien prendre aussi. Mais j'ai le sentiment d'avoir eu des pratiques différentes parce que j'ai été dans des contextes différents et de toutes façons, dans une posture professionnelle qui était... qui pouvait être différente. Et peut-être que le fait de s'emparer des dispositifs institutionnels dont vous parlez, notamment voilà... notamment des absences, voilà, relativement référentiel etc. en tout cas, ça, c'est quelque chose auxquelles je porte plus attention ou en tout cas dont j'ai davantage conscience en tant que chef d'établissement que je ne l'avais qu'en tant qu'adjointe, où là, peut-être, j'étais... je ne sais pas. Peut-être plus dans 00:11:36 peut-être plus... stratégie inévitablement, enfin oui moins de stratégie je pense. En tout cas, conscientiser. Voilà.

Marjory ANDREANI : Vous m'entendez ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : Conscientiser, c'est-à-dire que vous, en tant que... je retiens deux choses en fait : vous avez dit prendre la place que l'on veut bien prendre. Et une deuxième chose, là, que vous évoquez, c'est conscientiser, c'est-à-dire que... est-ce que vous pouvez préciser par rapport à la différence entre adjoint et chef d'établissement ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Alors, sur le premier élément, prendre la place que l'on veut prendre, ça, c'est quelque chose qui m'avait été dit par une formatrice quand j'étais stagiaire et ça m'avait marquée et c'est quelque chose... enfin voilà, c'est une réflexion qui m'a suivie parce que quand on est lauréat de concours, etc., on est dans ses petits chaussons et on se dit, en fait, je vais prendre la place que me laisse le chef et puis, je vais m'adapter, et puis je vais me mouler, etc., etc. Et elle nous... voilà. On avait eu cet échange-là et elle nous disait : non, en fait, vous prenez la place que vous voulez bien prendre. Et en tout cas, quand je regarde en arrière et dans mon propre parcours, c'est quelque chose... alors peut-être que ça s'est passé comme ça parce que les personnalités avec qui j'ai travaillé se sont... les choses n'ont pas été compliquées de ce point de vue-là, mais sur mon premier poste, par exemple, la cheffe d'établissement avec qui j'ai travaillé, avec qui je suis arrivée en même temps, ça, c'était intéressant parce que ça permettait... enfin, les cartes n'étaient pas distribuées donc, en fait, on était voilà... les choses étaient définies dans le même temps. C'était son premier poste de chef à elle. C'était une ancienne CPE et assez clairement, je me suis très vite emparée du pilotage pédagogique parce que c'était quelque chose sur lequel elle était... sur lequel elle était moins à l'aise et voilà. Et je l'étais davantage et voilà. J'avais... j'avais des idées, des envies donc voilà. Les choses se sont faites de cette façon-là. Sur mon deuxième poste d'adjointe, donc sur un gros lycée polyvalent, je suis arrivée en intérim à vrai dire en fait, la première... enfin la première année, en délégation rectorale. J'y suis restée donc quatre ans en tout. Sur ces quatre années, j'ai travaillé avec quatre proviseurs différents. Et... j'ai envie de dire que là aussi, en fait, les choses se sont passées de telle sorte que je me suis emparée de dossiers dont j'avais envie de... dont j'ai souhaité m'emparer, qui faisaient sens pour moi, qui me semblaient avoir du sens évidemment pour l'établissement et j'ai eu aussi la chance aussi peut-être d'avoir ces libertés-là. Et puis, sur le lycée, j'étais devenue un élément de stabilité dans une équipe de direction qui était déstabilisée donc ça a assuré aussi cette cohérence-là. Et... voilà. Donc, les choses se sont faites comme ça. Et alors sur la question... je ne sais pas si j'ai répondu à votre...

Marjory ANDREANI : Oui, très bien.

Interviewé ESD n° 4 : ... à votre question. Sur la conscientisation... alors comment dire ? Sur ma première... sur mon premier poste, sur la première année... là, j'avais le sentiment... alors, là, d'avoir de la conscientisation parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité en fait. De toutes façons. Et la mise en œuvre, etc. Et on est tenu par... on est tenu, vous le savez, par un cadre, par des objectifs de formation que voilà qui nous sont donnés, que l'on se donne également et qui engagent ça. Et puis après, et je dirais que ça s'est conforté au lycée, moi, j'ai ressenti très vite le poids et surtout quand on est adjoint, le poids de l'opérationnalité et de l'urgence du quotidien. Donc, c'est difficile parfois de lutter contre cette opérationnalité et vraiment, en lycée a fortiori, quoi. C'était moins le cas quand j'étais adjointe de collègue, mais en lycée, on est très, très vite pris voilà dans de l'organisationnel et où là la question du pilotage et la question de la... oui, du pilotage stratégique, si soi-même, on n'a pas la volonté de s'y inscrire, c'est... on est vite enfermé et puis, on est vite mis à distance, je trouve aussi, d'une forme de conceptualisation et de la conscientisation dont je parlais. Et c'est un moment où je me suis interrogée d'ailleurs sur mon devenir en tant que personnel de direction parce que je... je ne retrouvais pas, pour le coup, le sens que j'y avais donné et que j'avais trouvé sur mon premier poste et sur mon premier poste d'adjoint. Voilà. Et donc voilà. Pour revenir à la conscientisation, je dirais que, en tant que chef d'établissement et puis, oui, pour tout clarifier, quand j'étais adjointe, je n'ai jamais eu de lettre de mission extrêmement claire, etc., qui cadrerait mon action. Les choses étaient assez instables. Donc voilà, il n'y avait pas forcément de cadre très, très bien posé, notamment sur mes quatre années au lycée parce que l'équipe de direction était déstabilisée. Et donc, sur mon premier poste de chef d'établissement, la posture fait qu'on est, je pense, ramené à cette responsabilité des enjeux, qui, quand on est adjoint, il y a toujours quelque chose qui fait écran en fait. Et c'est... et ça, je le... je ne sais pas si je le percevais très bien. Je me le disais, mais de le ressentir, je pense que quand on est chef d'établissement, on ressent forcément qu'il n'y a personne après vous, quoi. Voilà. Donc là, à un moment donné, il faut bien poser des choses dans un cadre clairement, qui font sens pour tous, notamment pour votre adjointe parce qu'il faut aussi apprendre à travailler avec un adjoint. Donc les choses, le cadre s'oppose forcément... forcément différemment. Quand j'étais en lycée, pendant six mois, j'ai fait l'intérim de proviseur et c'était encore autre chose parce que j'étais dans mon élément, j'étais... je maîtrisais parfaitement mon contexte et ce n'était pas, je pense, une expérience valable en fait en tant que, je dirais, construction de mon identité... pour revenir un peu à votre sujet, en tant que construction de mon identité en tant que chef d'établissement. Voilà. C'était une

expérience, mais c'était encore quelque chose de totalement différent de ce que j'ai pu vivre sur mon premier poste de chef.

Marjory ANDREANI : Vous parlez d'enjeux dans la position de chef d'établissement, cette conscience des enjeux. Quel type d'enjeux ? Pour vous ? Pour l'établissement ? Pour la société ? Pour l'institution ? Ou autre ?

Interviewé ESD n° 4 : Vraiment de tous ordres. Quand je parle d'enjeux, c'est vraiment de... oui, de responsabilités, d'incarner les enjeux, d'y... de les partager, de les rendre compréhensibles pour les autres, à soi-même, à ses équipes, à... au public scolaire, à toutes les parties prenantes en fait de... avec lesquelles vous travaillez. Alors, je ne dis pas qu'on ne fait pas ça quand on est adjoint, mais c'est vraiment la question de la responsabilité... oui, de la responsabilité, qu'il y a quelque chose de différent, je pense.

Marjory ANDREANI : Et vous pouvez les définir ces enjeux ? Pour vous, quels sont...

Interviewé ESD n° 4 : Ce sont toutes les finalités, les finalités qu'on s'assigne. Alors... et... vis-à-vis à des élèves, celles des conditions de leur réussite, vis-à-vis des parents, celles de la coopération qui s'installe, vis-à-vis des personnels, celles de... de leurs conditions de travail, de leur motivation, de leur engagement, de leur implication, de tous les leviers qui vont faire que, voilà, on va pouvoir engager ses équipes dans des finalités, on va pouvoir partager des finalités communes, qui vont être la réussite des élèves. Mais... voilà. Je pense qu'il y a tous ces enjeux-là dans lesquels, en tant qu'adjointe, j'ai eu le sentiment... d'œuvrer forcément, mais... d'y intervenir en... second plan, ça peut être péjoratif. Mais je ne sais pas, en arrière-fond en fait. Quelque part. Même si j'avais beaucoup de reconnaissance dans ces actions-là, de part et d'autre, mais... c'est différent.

Marjory ANDREANI : Parce que le quotidien, vous l'avez dit, est occupé par l'organisationnel finalement...

Interviewé ESD n° 4 : Oui, ça serait ça. Oui, je pense que pour moi, il y a beaucoup de ça.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Et encore une fois, je distingue collège et lycée, mais ça dépend aussi de la place qu'on prend. Je pense encore une fois qu'on peut, dans un collège, s'enfermer dans de la technicité, je pense quand on est adjoint. Mais le contexte du lycée fait qu'on y est porté, en fait.

Marjory ANDREANI : Oui.

Interviewé ESD n° 4 : Qu'on y est, à mon sens, beaucoup porté et là, c'est... c'est compliqué, je trouve, de trouver, de dégager du temps, de... d'œuvrer différemment en fait.

Marjory ANDREANI : D'accord. Je partage totalement. Oui effectivement, le quotidien... l'organisationnel et moi-même, j'ai été... je ne vous l'ai pas dit, j'aurais peut-être dû commencer par ça. J'ai été, faisant fonction donc dans la deuxième année de préparation du concours sur... en chef d'établissement sur un établissement de catégorie 1, pardon. Et après avoir eu le concours, deux ans sur un poste d'adjoint donc... principal de collège. Donc adjoint. Et maintenant, depuis trois ans, sur adjoint lycée. Voilà. LGT. Voilà. Effectivement, je partage totalement le vécu. Alors, je reviens, si vous permettez, sur ce que vous avez dit. Alors, vous avez, en parlant de la formation, indiqué des objectifs de formation que l'on se donne et lorsque vous avez évoqué les finalités, vous avez indiqué donc définir les finalités que l'on s'assigne. Alors, ça m'intéresse beaucoup. Donc finalement, vous déterminez et les objectifs de formation et les finalités, vous les déterminez par rapport à l'institution, à vos choix, au contexte ou autre ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. J'ai envie de vous dire que c'est un peu tout ça. Pour revenir à la formation... lorsque j'étais donc personnel de direction stagiaire, alors, je vous ai dit, je me suis très vite engagée sur le pilotage pédagogique, mais pour le coup, parce que j'ai... j'ai senti qu'en tant qu'enseignante, j'avais... ancienne enseignante, j'avais un manque... en termes de pilotage éducatif et ça, c'était très intéressant pour moi de travailler avec une cheffe d'établissement qui était une ancienne CPE parce que voilà, on s'est beaucoup nourri l'une l'autre de nos... de nos compétences, de nos parcours et je me suis dit, voilà, tu as des faiblesses là-dessus. Il faut vraiment que tu... sur le pilotage éducatif. Donc j'avais entrepris de piloter la formalisation d'un projet vie scolaire. Alors, on l'appellerait projet éducatif au sens large pour l'établissement. Ça avait été vraiment très intéressant parce que ça nous avait permis en fait... c'était un établissement vraiment difficile, qui avait aussi été très déstabilisé sur le plan du pilotage et de la direction précédemment. Déstabilisé aussi dans son identité parce qu'il y avait eu une ouverture d'un nouveau collège qui avait capté l'un des seules petites franges de population favorisée qui subsistait dans l'établissement donc ça... voilà. Ça a aggravé, j'ai envie de dire, les difficultés et du coup, tout ce travail-là nous avait permis de travailler vraiment en préparation sur le contrat d'objectifs. Enfin voilà, ça avait suscité tout ça. En tout cas voilà, pour revenir à la question des objectifs assignés, moi, je m'étais dit au regard de mon parcours et de ce que je sens que voilà, j'ai vraiment besoin de me renforcer dans le pilotage éducatif, eh bien voilà, je m'étais beaucoup investie sur ce... sur cette

dimension-là. Voilà. Et avec plaisir. Mais ça me semblait une nécessité dans la construction de ma formation.

Marjory ANDREANI : D'accord. Donc comment vous avez... vous avez demandé une formation ?

Interviewé ESD n° 4 : À ce moment-là ?

Marjory ANDREANI : Oui.

Interviewé ESD n° 4 : Non. Non, non, non. Pas particulièrement parce que c'était mon année de stage. C'était mon année de formation. Pour moi, c'était vraiment la question du terrain pratique en fait. Du terrain pratique de l'établissement, de me dire voilà, il faut que je puisse piloter quelque chose qui soit de l'ordre de l'éducatif parce que, et là, il y a des enjeux que je perçois, alors dans cet établissement qui était un établissement marqué par voilà une grande paupérisation, par de la violence, etc. Il y avait une notion de vivre ensemble qui était à construire et à partager et des finalités et des objectifs de... de travail commun à mettre en œuvre dans cet établissement et puis l'établissement, voilà, je vous dis, avait été fortement déstabilisé à cette rentrée-là par l'ouverture d'un autre collège et donc... et c'était important de mobiliser en tout cas sur cette dimension-là parce que les équipes avaient un sentiment d'abandon institutionnel, de... de marginalisation, de perte... voilà. Ils avaient perdu leur très petite frange de population favorisée mais ils le vivaient vraiment comme une atteinte très... enfin, oui, importante quoi. Voilà. Donc, en fait, cette question-là, elle me paraissait à la fois importante pour l'établissement et encore une fois, moi, dans la construction de ma formation, mais c'était mon terrain pratique en fait.

Marjory ANDREANI : Oui.

Interviewé ESD n° 4 : Voilà. C'était mon terrain pratique qui me... qui m'offrait ça, voilà.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Pour aller dans... par rapport à la question que vous posiez des objectifs, des objectifs qu'on s'assigne. Donc là, c'était à la fois, ça croisait évidemment un objectif institutionnel, qui est celui de... voilà, de la... du travail sur le climat d'établissement en tant que favorisant voilà... la réussite des élèves dans un contexte serein. C'est évidemment indissociable. Ça a croisé le besoin que je percevais de l'établissement et de ma propre... et de mon propre besoin d'expérimentation en fait.

Marjory ANDREANI : D'accord. Donc vous mobilisez les équipes au quotidien et je reviens à la question donc de la pratique du pilotage pédagogique et éducatif. Votre expérience personnelle en fait, vos choix opérés dans les différentes étapes de mobilisation des équipes. Concrètement, enfin votre pratique au quotidien.

Interviewé ESD n° 4 : Comment est-ce que je mobilise les équipes ?

Marjory ANDREANI : Oui, voilà. Je rebondis sur ce que vous avez dit, ce que vous évoquez en fait.

Interviewé ESD n° 4 : Alors, je reviens toujours à mon histoire du sens parce que c'est vraiment quelque chose qui, moi, m'habite et j'ai besoin de le partager et de le construire avec les gens. Alors, forcément, on est toujours soi-même habité par un sens ou par des sens et puis, les autres... c'est ça qui est compliqué quand on est chef d'établissement et qu'on manage, c'est la projection de... c'est la projection de ses valeurs, c'est la projection de ses finalités, de la hiérarchie aussi de ses finalités de... et des priorisations qui ne sont pas forcément les mêmes pour tous. Alors, ça nécessite à plein de moments de... de se confronter en fait à ce partage de sens. Donc, oui, il y a beaucoup d'échanges. On parlait de dispositifs institutionnels. Il y a les dispositifs institutionnels, mais comme moi, je crois beaucoup au sens, en fait quand on partage avec les équipes, pour moi, il y a toujours... ça ne s'appelle pas forcément ou conseil pédagogique ou CESC ou... enfin ce que vous voulez comme dispositif institutionnel. Mais par contre, il y a une thématique et c'est en ça que voilà ça m'intéresse et du coup, on partage beaucoup plus que dans la réunion formelle des dispositifs qui doivent être réunis à tel moment, à tel moment, à tel moment. Mais il y a une thématique et il y a du sens. Alors, ça oblige à confronter des opinions et à accepter aussi cette confrontation-là. Je pense que les équipes sont en attente de la décision de toute façon, du fait que les opinions peuvent peser. Mais elles s'expriment. Voilà. Et après... pardon ! Pour finir là-dessus, c'est aussi encore une fois très différent selon le contexte, le pilotage. Là, je suis dans un établissement... pareil qui, quand je suis arrivée, avait traversé une crise profonde. Mon prédécesseur avait démissionné de la fonction donc il y avait voilà... il y avait un retentissement assez fort dans l'établissement. Et c'est un établissement qui est très marqué par des positions idéologiques très fortes, beaucoup de résistances, etc. Là, par exemple, vous voyez, le... le collectif fonctionne assez mal. En tout cas, le... le collectif global. Voilà. Les plénières, etc. Et puis, de toutes façons, on fait... on fait toujours plus du descendant dans ce type de tank que vraiment du pilotage. Donc ça nécessite pour moi d'impulser, dans cet établissement, stratégiquement, d'impulser des choses. Voilà. De repérer vraiment les attentes,

de repérer les dispositions aussi des personnels, leurs appétences, leurs... de repérer aussi les affinités entre les gens et de pouvoir construire en fait mon pilotage là-dessus. Parce que sans quoi... voilà, les choses seraient très verrouillées en fait dans cet établissement.

Marjory ANDREANI : Si je comprends bien, derrière le terme confronter, vous avez aussi évoqué le terme de résistance. Il y a vraiment la notion d'opposition ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Institutionnelle très forte.

Marjory ANDREANI : Alors, institutionnelle.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Institutionnelle.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous pouvez préciser ?

Interviewé ESD n° 4 : C'est-à-dire que voilà, tous, de toute façon, tout ce qui semble venir de... enfin tout ce qui est de l'ordre d'une circulaire, d'une réforme, de la mise en œuvre d'une instance-même, du conseil pédagogique, enfin... voilà. Tout ce qui est décidé institutionnellement fait l'objet d'opposition.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : De défiance, de méfiance et de... et in fine d'opposition. Voilà.

Marjory ANDREANI : donc de l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives ou est-ce que ça reste restreint à un profil de personnes ou... dans les fonctions ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Après, il n'y a jamais... il y a toujours de tout. Enfin vous le savez, dans un établissement, il y a toujours de tout. Entre les... c'est un peu ce qu'on disait des résistants et des collaborateurs pendant la guerre, quoi. Il y a 5 % de chaque et puis 90 % de ventres mous. Après, là, c'est un peu... c'est un peu ça aussi. Mais... on est... là, dans les oppositions ou de l'opposition latente, on est quand même sur les trois quarts des personnels, quoi. Vraiment. Mais après, voilà, il y a une histoire de partout. Il y a... voilà. Il y a l'histoire-même de l'établissement. Donc parmi les enseignants, c'est assez marqué. Parmi les personnels éducatifs... voilà, il y a... la personnalité de la CPE qui... ce n'est jamais facile pour un CPE de se situer donc entre l'équipe de direction et puis les enseignants. Elle, voilà, elle s'est clairement positionnée dans la salle des profs en fait. Parce que c'est aussi, parce que par rapport à sa trajectoire à elle, eh bien, c'est... elle aurait voulu être enseignante donc voilà, il y a quelque chose... il y a quelque chose de manqué. Son mari est enseignant dans l'établissement. Elle ne veut pas le décevoir. Donc voilà, il y a... les choses, elles se jouent de cette... elles se jouent de cette façon-là aussi. Voilà. Mais... oui, il y a des postures vraiment

très, très, très marquées qui sont... et des personnels qui sont très clivés en fait. Ça, c'est ce qui m'a sauté aux yeux quand je suis arrivée dans l'établissement. Et ça s'est vraiment brisé au moment de la réforme des collèges.

Marjory ANDREANI : Ça s'est accentué.

Interviewé ESD n° 4 : Ah ! Ça s'est... oui, oui, très, très fortement marqué parce que ça a engagé des postures professionnelles.

Marjory ANDREANI : Oui.

Interviewé ESD n° 4 : Et des postures professionnelles et des... et le sens qu'on donne à son métier aussi ou qu'on pense donner... et ce qu'on pense devoir être et ce qu'on pense devoir faire. Et je pense qu'il y a eu une espèce de crise identitaire pour certains à ce moment-là. Il a fallu qu'ils se définissent d'une façon ou d'une autre, quoi et certains se disent : moi, je ne suis pas le même prof que lui ou je ne suis pas le même... voilà. Donc ça, c'est assez marqué. Mais voilà et d'où le besoin de... d'où le besoin d'échanger beaucoup mais d'échanger à des moments donnés qui ne soient pas, je vous dis, des moments de temps collectif parce que le collectif, en fait, dans cet établissement, il est... les représentants syndicaux s'en emparent très vite, en fait. Et prennent le lit de voilà... et ont cette propension-là parce qu'ils n'ont pas non plus l'occasion d'avoir beaucoup l'occasion d'avoir tout le monde. Donc là, du coup, c'est un contexte... qui est privilégié pour eux. Donc voilà. Ça demande dans le pilotage vraiment, pour moi, dans ma pratique, cette vigilance-là.

Marjory ANDREANI : D'accord. Alors, le travail, finalement... pas le quotidien parce que ce n'est pas forcément au quotidien, mais le travail mené avec les corps d'inspection. 00:39:18

Interviewé ESD n° 4 : Alors ! Dans cet établissement ?

Marjory ANDREANI : Pas forcément. Selon votre expérience.

Interviewé ESD n° 4 : Eh bien, écoutez, quand j'étais... alors, quand j'étais adjointe au collège, j'avais en charge le dossier de la liaison. Premier, second degrés. Donc là, la proximité avec l'IEN, il y avait un travail intéressant. Voilà, une coopération intéressante qui a été conduite. Où j'étais avec les IPR, très, très peu... en tant qu'adjointe, très, très peu de... très, très peu de lien. Quand j'étais adjointe en lycée... assez peu si ce n'est pour des questions de ressources enseignantes, en fait. Voilà. Où il est arrivé aussi à l'occasion de visites... ce n'est pas encore des inspections... d'y participer et d'échanger, mais pas de travail... pas de travail commun. Et après, là, sur mon poste de chef d'établissement... c'est un peu particulier

parce qu'en fait, ces trois dernières années, j'étais animatrice de bassin. Donc, en fait, c'était... je dirais que j'ai pas mal travaillé avec les IPR et les IEN mais dans ce cadre-là, en fait. Et du coup, à l'échelle du bassin et là, en termes de pilotage et de partage, quoi, de copilotage et d'accompagnement aussi de... voilà, des collègues, de... et des... et de groupes de travail communs qu'on a menés conjointement aussi et puis, la construction aussi de stages de liaison, notamment collège/lycée avec les IPR référents du bassin. Donc, ça, c'est extérieur à l'établissement... oui, c'est extérieur à l'établissement et dans l'établissement, voilà, il y a toujours cette question des ressources pour lesquelles on est en lien. La question des PPCF et c'est un établissement dans lequel j'ai un peu de mal à faire venir les IPR pour le coup pour des réunions d'équipe parce que... alors, quand ce sont des nouveaux, ça va parce qu'ils ne sont pas au fait des équipes. Mais quand ceux qui connaissent, ils sont voilà, j'ai du mal à les faire intervenir dans l'établissement et ce n'est pas forcément probant vis-à-vis de mes équipes non plus parce que l'IPR, c'est l'institution. Donc... donc, voilà. Là, j'ai été en lien pour une formation à la rentrée sur les évaluations de 6^{ème}. J'ai déjà vu avec les IPR de faire venir des formateurs et pas des IPR.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Pour que le travail voilà... enfin qu'on ne soit pas dans une opposition de principe et qui bloque toute réflexion en fait. Voilà.

Marjory ANDREANI : C'est intéressant ce que vous dites parce que finalement, les IPR, donc les inspecteurs, c'est l'institution et alors, le chef d'établissement ? Ce que vous avez, vous, en retour. Pas pour vous-même, bien sûr. Ce que vous... comment dire ? Ce que vous recevez, ce que vous sentez.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Ce que je ressens avec mes équipes actuellement, c'est... alors, quand il y a de l'opposition, d'ailleurs ils se sentent obligés de le verbaliser, de me dire "ce n'est pas contre vous". Voilà. Et... et puis après, je pense que ça dépend aussi de... alors, il y a des moments où je sens bien que j'incarne l'institution, où... et où là, ils me disent : voilà, c'est contre ça, ce n'est pas contre vous mais c'est contre eux et vous n'en êtes responsable et... et ils justifient beaucoup ça. Les représentants syndicaux, en disant : c'est, vraiment ce n'est pas vous. Vous, vous le subissez aussi. Etc. En fait, il y a une proximité avec le chef d'établissement qui fait qu'on partage un quotidien et moi, je... je mets ça aussi beaucoup en avant. Je... je le verbalise auprès d'eux en disant l'établissement qui est une bulle, dans laquelle, oui, autour de nous, il y a plein de contraintes et puis, où il y a des injonctions qui

sont parfois des injonctions paradoxales pour certains d'entre nous. Mais on a cette... on a cette bulle, on a ce collectif dans lequel, oui, on a des choses à faire mais on a aussi une marge d'autonomie, même si elle n'est pas très grande mais en tout cas, on a des choses à construire ensemble qui font sens pour nous. Et ce sens commun, voilà, on le partage. L'intérêt des élèves. Après voilà, on peut ne pas être d'accord avec des injonctions, des moyens mis en œuvre. Il y a des choses qu'il faut qu'on fasse. Bon. Comment est-ce que dans notre quotidien, on va les mettre en œuvre ? Et je pense qu'il y a cette proximité du chef d'établissement que n'a pas l'IPR puisqu'il vient de l'extérieur, il est extérieur à notre bulle et dans ce que, voilà, dans ce qu'il incarne, en tout cas avec mes équipes actuelles, c'est très clair. Je n'ai jamais vu ça à ce point dans mes autres contextes. Là, c'est... je trouve que c'est très contextualisé, quoi.

Marjory ANDREANI : D'accord. Et du coup, cette proximité, est-ce qu'elle favorise la réflexivité ? Je reprends le terme que vous avez évoqué précédemment, la réflexivité. Vous avez parlé de travail, de... de co-, groupes de travail, construit en commun...

Interviewé ESD n° 4 : Oui, parce que... oui. Elle la favorise parce qu'en fait, il y a... s'il y a de la confiance. Parce qu'on peut être à côté les uns des autres au quotidien et ne pas être dans la confiance. On peut être dans la défiance même dans la proximité en fait. Donc c'est la question de la confiance en fait qui va... au-delà de la proximité. C'est parce qu'il y a de la confiance dans la proximité que ça permet la réflexivité et puis, après, on construit une histoire ensemble, on construit une histoire avec eux, jour après jour au quotidien et dans l'adversité aussi des crises qu'on peut traverser et voilà, au terme de ma troisième année, j'ai connu voilà plusieurs crises dans cet établissement. Et puis, ne serait-ce que de toutes façons la crise sanitaire de ce que... et je pense que c'est, j'imagine que c'est assez vrai dans chaque établissement, de ce que chaque équipe de direction a pu construire avec ses équipes, mettre en œuvre, comment les choses ont été, comment le pilotage s'est organisé, fait que... et puis d'autres événements par ailleurs. Moi, personnellement, dans cet établissement, j'ai le sentiment qu'il y a de la confiance et vous voyez, par exemple, cette année, enfin... c'est quelque chose que j'aurais voulu faire l'année dernière et qui, voilà, ne s'est pas mis en œuvre par rapport au... à la crise sanitaire, c'est le renouvellement du projet d'établissement que je trouve assez... assez porteur et à la fois emblématique de cette question du pilotage et de la réflexivité, de la construction commune, etc. Malgré tout, cette année, on a réussi à le mettre en œuvre et c'était... voilà, les choses, elles se sont même faites au-delà, j'ai envie de dire, de mes espérances, c'est-à-dire de pouvoir faire travailler les équipes dans leur intégralité sur un état des lieux, les faire travailler sur... sur des données qui étaient de notre contexte, de les

amener à un diagnostic partagé, de dire voilà, dans notre contexte à nous, la problématique, c'est quoi ? Et qu'est-ce qu'on se donne comme finalité ? Qu'est-ce qu'on se donne comme finalité commune pour y répondre ? Et là, c'était... pour moi, l'enjeu, c'était d'aller au-delà de leur posture, de ce qu'ils pensaient être leur posture individuelle qui n'est pas celle de leurs collègues et avec qui ils ont l'impression de ne pas faire le même métier. Parce que parfois, c'est ce qu'ils disent. Parce qu'ils ne veulent pas évaluer leurs compétences, parce que c'est mieux de mettre des notes, parce qu'il ne faut pas faire... enfin voilà, des choses de cet ordre-là. Et pour le coup, c'était... voilà. Je trouvais que ça incarnait assez bien ces temps de réflexivité. Après, je pense que s'il n'y avait pas de la confiance, ce serait extrêmement difficile à mettre en œuvre.

Marjory ANDREANI : Et qu'est-ce que vous mettez derrière le mot confiance ? Comment on la construit ? Comment elle se traduit ? Comment elle s'exprime ?

Interviewé ESD n° 4 : Comment elle se construit ? Elle se construit tous les jours quand vous allez serrer des mains, quand vous demandez aux gens comment ils vont, quand ils ne vous disent pas mais que vous leur dites "vous, j'ai l'impression que ça ne va pas", que vous les écoutez, que votre porte est ouverte, que... en fait, c'est tous ces riens, quoi. Ce sont tous ces riens qui font un tout. C'est du lien social pour moi, la confiance, c'est d'abord... c'est vraiment, oui, oui, c'est vraiment du lien social, quoi.

Marjory ANDREANI : Donc, on pourrait dire communication, attention, accessibilité.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Écoute. Beaucoup, beaucoup d'écoute.

Marjory ANDREANI : Écoute.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Beaucoup d'écoute. De la bienveillance évidemment. Et puis... et puis le fait de voilà, de toujours se dire bon, machin fait ça, machin me dit ça, mais qu'est-ce qu'il y a derrière en fait ? C'est-à-dire au-delà du jugement de raccourci, du jugement de valeur qu'on pourrait... c'est un effort intellectuel, se dire : mais en fait, là, pourquoi est-ce qu'il réagit comme ça ? Voilà. Je me force à me dire : il y a toujours une raison pour laquelle les gens réagissent de la façon dont ils réagissent et je me dis : ah ! Dans cette réaction-là, ça appuie quelque part. où est-ce que ça appuie ? Et voilà. Je dis toujours à mon adjointe, il faut que tu cherches sur quelle émotion ça appuie.

Marjory ANDREANI : Émotion.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui, oui parce que dans les réactions, dans les attitudes, dans les comportements, dans les postures en fait, ça appuie quelque part. Et je pense que c'est... et c'est au personnel de direction de faire cette... je pense, de faire cette analyse-là. Ce n'est pas à l'enseignant, en fait, de... parce que c'est nous qui avons la vision systémique des choses aussi. Donc... Mais après, on peut le partager et puis, on n'est pas obligé de le verbaliser avec les gens. Mais en tout cas, voilà. Je crois qu'on a à faire cet effort intellectuel de compréhension... ça ne veut pas dire d'acceptation, en fait. Ce sont deux choses différentes. Mais ça... je pense que... ça nous permet aussi de... de gérer des conflits. Je ne dis pas de les éviter parce qu'ils ne sont pas forcément évitables, mais ça permet de verbaliser le besoin parfois que l'autre ne verbalise pas forcément. Ou n'est pas prêt à verbaliser.

Marjory ANDREANI : D'accord. Merci pour ces éclaircissements. Est-ce que vous pouvez... maintenant, on a parlé finalement des équipes pédagogiques et éducatives, donc leur positionnement par rapport à l'institution. Et vous ? En tant que personnel de direction, à cet instant T de votre parcours, vous avez aussi construit votre positionnement et votre identité professionnelle et où vous en êtes actuellement ? Est-ce que vous souhaitez évoquer ceci ? (...) On traverse un temps qui est délicat finalement, un peu extraordinaire. Vous avez parlé à plusieurs reprises de crise, donc la crise sanitaire, de conflits aussi suite à de multiples réformes. Voilà. Quel est votre positionnement en tant que personnel de direction à cet instant T ?

Interviewé ESD n° 4 : Par rapport au prescrit institutionnel ?

Marjory ANDREANI : Alors oui (...) Oui.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui.

Marjory ANDREANI : Ce que vous avez envie de partager, bien évidemment.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui, oui. Écoutez, je n'ai pas... je n'ai pas de... je ne ressens pas profondément de... d'antagonisme. Je... je ne me sens pas en difficulté sur le plan de mes valeurs, en fait. Je peux être parfois en questionnement sur les procédés. Sur les procédés opérationnels également. Mais je ne ressens pas de conflit de valeur. Et peut-être que, encore une fois, le fait de... je reviens à mon histoire de bulle en fait. C'est assez naïf comme image, mais c'est un peu ça aussi, c'est-à-dire que dans ma bulle qui est celle de l'établissement et qui est celle de mon pilotage, pour moi, les choses peuvent... j'ai cette autonomie, j'ai le sentiment de l'avoir. Parfois, je peste en me disant, voilà, on est bloqué par ça, on est bloqué par ça, etc. Mais... mais voilà, je... moi, je ne me sens pas en difficulté comme je peux le

partager avec d'autres collègues. Je ne me sens pas en difficulté sur le plan de mes valeurs. Voilà. C'est ce que je peux dire.

Marjory ANDREANI : ... c'est ce que vous évoquiez au début de l'entretien, lorsque vous étiez précédemment enseignante, vous projetiez un certain nombre de représentations sur les missions, les valeurs, les pratiques de management, etc. Vous vous y retrouvez finalement pleinement, je reprends, vous n'êtes pas du tout en conflit de valeurs, vous avez cette... et vous avez cette autonomie. Vous... finalement, vous pouvez vous en saisir et la faire vivre. Voilà. Donc ce que vous projetiez, vous le vivez actuellement de cette manière-là.

Interviewé ESD n° 4 : Oui et d'ailleurs, quand je me questionne sur mon devenir professionnel, où je me dis, voilà, est-ce que j'irai vers une autre fonction, etc. Ce qui est quelque chose que j'ai en arrière-fond mais qui n'est pas... mais qui n'est pas formalisé aujourd'hui ou en tout cas, pas... sans certitude. Voilà. Où je m'étais dit assez rapidement d'ailleurs quand j'ai eu le concours, je m'étais dit : le corps d'inspection, en tout cas le VS, c'est quelque chose qui m'intéresserait. Et... voilà. Dans un souci de... d'être dans des missions... alors d'un pilotage à un degré autre, non plus d'établissement mais d'un pilotage académique et puis d'accompagnement pour le coup... d'accompagnement des personnels et d'avoir cette expertise et conseil. Eh bien, vous voyez, quand je me questionne là-dessus, ce qui est le frein, c'est sans doute peut-être celui que je vois à l'autonomie. Alors, c'est paradoxal parce qu'on pourrait se dire, oui, tu es libérée des contingences de l'établissement, tu es libérée de l'urgence du quotidien, de l'opérationnalité qui, moi, je trouve, s'est aggravée avec la crise sanitaire. C'est quelque chose qui m'a énormément pesé en fait. On parlait de réflexivité avec les équipes et je disais aux équipes en fait, on ne peut plus se parler, on ne peut plus réfléchir et on n'a plus d'opportunités ou de temps pour la réflexion parce qu'en fait, il faut qu'on réfléchisse gel, zone et ça, pour moi, c'était... c'est asphyxiant en fait comme contexte. Voilà. Tout ça pour dire que par rapport à une projection dans une autre fonction, je me dis : est-ce que finalement, ma bulle que j'ai aujourd'hui dans l'établissement, est-ce que je ne deviendrais pas un personnel exécutant ? Même si j'avais une autre forme d'autonomie qui, en effet, serait dégagée de l'urgence du quotidien d'un établissement, d'abord des urgences, il y en a d'autres mais est-ce que... quelle part de créativité parce que c'est ça aussi quand je parle d'autonomie, en fait, de créativité, d'inventivité dans ma bulle, est-ce que... est-ce que je pourrai la retrouver ailleurs ? Parce que finalement, j'avais ça quand j'étais enseignante. J'ai ça aujourd'hui dans mon... j'ai cette part voilà de... de créativité dans mon établissement. Est-ce que j'aurais ça dans une autre fonction ? Je ne sais pas.

Marjory ANDREANI : Réflexivité et créativité, c'est différent pour vous.

Interviewé ESD n° 4 : Je pense que la créativité, elle est conséquente à la réflexivité. Oui, c'est une question d'étape en fait.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Pour moi, c'est une question de... oui, de moments, d'étapes. Il y a de la réflexivité et après, de la créativité. C'est lié.

Marjory ANDREANI : Et du coup, vous le percevez comme possible dans le quotidien d'un établissement.

Interviewé ESD n° 4 : Oui (...) dans la réflexion qui va se dégager et dans la mise en œuvre. (...)

Marjory ANDREANI : C'est-à-dire que si je comprends bien, en établissement, il y a un terrain, il y a un contexte pour reprendre vos termes.

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : C'est ça ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : Que vous percevez moins ou pas dans une fonction d'inspection.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Il y a deux choses. Il y a ça que je perçois moins, à tort peut-être mais voilà, il y a ça que je perçois moins et moi, je vous parlais de la question du lien qui a beaucoup d'importance pour moi et la question de la confiance et quand je me projette... quand je me projette sur une fonction d'inspection, je parlais de proximité mais parce qu'elle était pour moi, elle faisait sens par rapport à la confiance et au lien. Quelle proximité est-ce que j'aurais ? Et est-ce que ce lien et ce... voilà. Ce que je partage aujourd'hui avec les équipes, comment est-ce que je le retrouverais, voilà. Comment est-ce que je le retrouverais ailleurs ? Je ne sais pas. J'en ai moins la perception. Et je pense que ce serait un manque mais après, c'est sans doute un travail intellectuel... enfin que finalement j'ai eu l'impression d'avoir fait quand j'ai passé le concours de personnel de direction où, pour moi, j'ai eu le sentiment d'avoir fait un deuil de la classe. Et peut-être que c'est le même type de transition, c'est-à-dire que finalement en quittant la classe, aujourd'hui j'œuvre différemment pour voilà pour plus d'élèves que mes seuls élèves. Peut-être que dans une fonction d'inspection, le cheminement serait le même. Je ne sais pas. Mais en tout cas, j'ai le sentiment... j'aurais le sentiment d'avoir

à faire un deuil que j'ai fait quand j'ai fait le deuil de la classe. Il faudrait que je fasse le deuil de l'établissement.

Marjory ANDREANI : Alors... et moi, ce que je comprends derrière, c'est un deuil de lien social. Je reprends vos propres termes.

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : C'est ça ?

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : D'une forme de lien.

Marjory ANDREANI : D'une forme de lien. Voilà.

Interviewé ESD n° 4 : Oui, d'une forme de lien.

Marjory ANDREANI : D'accord. D'accord. Je vous remercie pour tout ça, c'est vraiment très intéressant. D'une forme de lien. Je le note. Donc vous avez évoqué votre projection, votre devenir professionnel. Là aussi, je vous remercie parce que c'était une des questions, un des terrains sur lequel je souhaitais échanger ou plutôt, voilà, le retour que je voulais en avoir. Et alors, on a déjà parlé de formation et maintenant, votre positionnement par rapport à la formation. Est-ce que vous en faites toujours, des formations ? en tant que chef d'établissement et même en tant que personne, dans le domaine éducatif ou autre ? Comment vous vous projetez ?

Interviewé ESD n° 4 : Alors, j'ai un important besoin de formation. J'ai... j'ai eu le sentiment quand j'étais personnel de direction stagiaire d'avoir manqué de contenu. Pendant mon année de préparation, j'ai eu le sentiment d'avoir plus appris pendant l'année de préparation au concours où j'enseignais encore, mais de m'être davantage nourrie à ce moment que pendant mon année de formation en tant que personnel de direction. Peut-être aussi parce que quand j'étais stagiaire, PERDIR stagiaire, j'étais prise voilà dans un quotidien aussi, toujours dans cette opérationnalité et moi, j'ai besoin de temps pour la réflexion, j'ai besoin... je dis tout le temps que j'ai besoin d'incuber en fait. Et c'est... et c'est... et quand vous êtes dans le quotidien, c'est moins évident. Voilà. Quand j'étais adjointe en lycée, où là aussi je vous disais de... j'ai eu ce sentiment d'asphyxie intellectuelle. J'ai eu besoin... j'ai fait toutes les formations offertes au personnel d'encadrement proposées au PAF de mon académie. Voilà. Parce que j'étais... je sentais que... je manquais d'outils théoriques et... mais parce que moi,

j'ai besoin de passer par la théorie, en fait. Voilà. J'ai besoin encore une fois de cette incubation-là et de cette mise en perspective de la théorie et de la pratique. Et je sentais vraiment qu'en termes de ressources humaines, en termes de management, je manquais. Voilà. Donc j'ai fait tout ce qui était disponible dans cette catégorie de formation et... et puis, l'année dernière, il y a eu deux choses. Il y a eu... alors d'abord, ces formations qui, pour le coup, voilà, globalement, étaient très intéressantes. Eh bien, j'étais encore sur ma faim parce que ce sont des formations de maximum, enfin dans le meilleur des cas, trois jours et c'était voilà, pour moi, tout à fait insuffisant et en termes de temps et aussi en termes de cadre parce que ça ne m'offrait pas de... de temps de réflexivité, pour revenir à ça, entre des contenus théoriques, une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique. Voilà. J'étais encore une fois en manque, enfin... c'était encore insuffisant. J'ai vraiment... c'était une amorce mais c'était insuffisant. Et puis, l'année dernière, le... encore une fois, la crise sanitaire, pour moi, ça a été d'une asphyxie intellectuelle totale, de passer mon temps depuis mars dernier à je vous dis, à réfléchir, à tracer des parcours dans mon établissement pour faire passer les élèves, mettre de la rubalise, accrocher... enfin voilà. Remplir du gel, etc., etc. Voilà, tout ça, ça m'a énormément pesé et je sentais que voilà, que j'avais besoin de retrouver de la pensée. Ce que moi, j'appelle de la pensée. Donc du coup, je me suis inscrite au Master X.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Voilà.

Marjory ANDREANI : Et donc, vous l'avez suivi ?

Interviewé ESD n° 4 : C'est sur deux ans et là, je le suis depuis l'automne dernier.

Marjory ANDREANI : D'accord. Donc vous êtes en phase de finalisation sur votre projet. Il y a un projet ?

Interviewé ESD n° 4 : Il y a un mémoire.

Marjory ANDREANI : Voilà.

Interviewé ESD n° 4 : Non. Je... pour tout dire, j'amorce mon mémoire puisqu'il sera... la soutenance sera l'été prochain.

Marjory ANDREANI : D'accord. D'accord. Et est-ce que vous vous projetez déjà sur d'autres formations ? D'autres types de formation après le MADOS ?

Interviewé ESD n° 4 : Je ne sais pas. Je vais voir comment je survis à l'année qui vient et oui, oui, je me projette là, plutôt avec l'envie de poursuivre une réflexion.

Marjory ANDREANI : ...

Interviewé ESD n° 4 : Je ne sais pas. Soit sur un doctorat, soit... je ne sais pas.

Marjory ANDREANI : D'accord.

Interviewé ESD n° 4 : Voilà. Soit dans d'autres types d'activité qui soient de la formation que j'ai amorcée, là, de la formation de PERDIR. Enfin j'ai accompagné depuis plusieurs années des préparatoires, mais pas dans le cadre de formations, en tant que référente EDUC-LIST. Voilà. Ce sont peut-être d'autres choses. Je ne sais pas.

Marjory ANDREANI : Mais ça serait toujours en lien avec...

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Là, pour moi, les rares fois où je me suis posé la question, où j'ai remis en cause mon appartenance à l'institution, là, pour moi, il y aurait conflit de valeurs. En fait.

Marjory ANDREANI : D'accord. C'est-à-dire vous ne pouvez pas vous engager en dehors de l'institution ? C'est ça que je dois comprendre ?

Interviewé ESD n° 4 : Sur le plan professionnel, ça ne ferait pas... dans ma cohérence interne et dans ma cohérence identitaire, ce serait... oui, je me suis posé la question à des moments donnés, mais d'ailleurs c'était le cas quand j'ai passé le concours d'enseignante où je me suis questionnée : est-ce que je vais devenir travailleur social, est-ce que voilà ? Et... non, je pense que j'avais un besoin d'appartenance et j'avais un besoin de conformité avec ce que je pensais être des valeurs institutionnelles et le sens que pour moi, le service public d'éducation avait. Et quand depuis, je me suis posé la question peut-être d'un détachement, des collectivités territoriales, en fait, ça ne ferait... enfin, dans ma cohérence identitaire, ça ne ferait pas sens.

Marjory ANDREANI : D'accord. Je retiens dans votre parcours que vous avez questionné en fait.

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : Différents devenirs.

Interviewé ESD n° 4 : Oui.

Marjory ANDREANI : Et que vous vous repositionnez à chaque fois au terme de ces différents questionnements sur le positionnement institutionnel et finalement, sur votre positionnement actuel.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Et parce que quand, moi, dans mon besoin de questionnement et c'est un besoin régulier, ce que je questionne toujours, ce sont mes valeurs et leur hiérarchisation. Et c'est mon curseur à moi. Voilà.

Marjory ANDREANI : Oui. D'accord. Donc ces valeurs-là finalement, on les retrouverait moins en dehors de l'institution ?

Interviewé ESD n° 4 : En tout cas, dans... là, je ne me... je ne me projette pas en tout cas dans ces... dans ces valeurs-là, enfin voilà, il m'a été proposé à un moment donné, notamment par rapport à la collectivité territoriale, d'être détachée sur un service d'éducation. Sur la collectivité territoriale, non, ce qui m'a questionné en fait, c'était le... voilà, la question du national et du sens que ça avait pour moi et puis, pour moi, dans la collectivité territoriale, il y a un élément qui ne me correspond pas, c'est celui du politique. Et quoi qu'on... enfin la représentation que j'ai de cette action-là, alors... vous allez me dire, nous aussi, institutionnellement, on est forcément dans... on suit les orientations du politique mais, en tout cas, moi, je ne me le représente pas de la même façon.

Marjory ANDREANI : D'accord. Je comprends bien. Très bien. Eh bien, merci beaucoup. J'ai... on a abordé en fait toutes les thématiques. Est-ce que vous souhaitez rajouter autre chose ou me faire part...

Interviewé ESD n° 4 : Non. Eh bien, écoutez, je vais simplement rallumer ma caméra pour qu'on puisse... Vous avez entendu... vous m'entendez ?

Marjory ANDREANI : Oui, ça y est. Je vous entends. Oui, effectivement, c'est plus agréable quand on se voit.

Interviewé ESD n° 4 : Oui parce que quand on n'a personne en face, c'est vraiment... oui, vous voyez, moi, c'est vraiment quelque chose avec lequel j'ai beaucoup de mal. Heureusement que je vous voyais parce que cette... je trouve et là, c'est mon rapport au lien social, je pense, qui m'interroge aussi beaucoup là, dans cette question du numérique qui prend beaucoup de place et de... et je me dis, c'est perturbant.

Marjory ANDREANI : Oui. On en prend l'habitude.

Interviewé ESD n° 4 : Oui. Oui, oui, oui. Mais il y a...

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 4 : Je vous en prie.

Marjory ANDREANI : C'est vrai que moi, je suis dans l'échange aussi et j'ai fait un certain nombre d'entretiens et c'est vrai que j'apprécie d'échanger. Donc, c'est pour ça que, en retour, je me permets aussi de voilà de... de vous faire part aussi de mon expérience. Mais je retrouve... enfin, je suis aussi dans ce questionnement-là. Effectivement et dans cette projection, cet aller-retour si on peut dire avec une dimension plus intellectuelle que mis en pratique, mais c'est vrai que voilà, je partage ça avec vous, effectivement. Alors, est-ce que ça tient à la personnalité ou au chef d'établissement ou à la fonction ? Je ne sais pas. Mais en tout cas, c'est quelque chose que je partage beaucoup. Merci.

Interviewé ESD n° 4 : Je vous en prie.

Marjory ANDREANI : Voilà. Si vous souhaitez faire un doctorat, c'est d'une richesse extraordinaire.

Interviewé ESD n° 4 : Oui, mais je n'en doute pas. Mais là, c'est vrai que mon année, là, a été... cette année a été difficile et j'amorce à peine le mémoire donc je me dis, voilà, là, dans le... entre le quotidien, c'est... c'est une grosse entreprise, là, sur... que vous menez.

Marjory ANDREANI : C'est d'une grande richesse. Mais pour le coup, mon expérience, mais ça n'est que mon expérience, c'est vrai que c'est un projet un peu, je dirais, solitaire finalement. Voilà. Et le fait d'interagir alors... au départ, ce n'était pas forcément sur les personnels de direction. C'est la recherche qui voilà, qui s'est orientée de cette manière-là. Mes directeurs qui sont en codirection de thèse et le jury qui vous accompagne et c'est très intéressant parce que finalement, je ne m'attendais pas à cette aventure-là et le fait de rencontrer des chefs d'établissement et d'interagir avec des chefs d'établissement avec lesquels... peut-être qu'on ne se serait jamais croisé même à l'H2EF, je crois... très intéressant, en tout cas, moi, j'apprécie beaucoup. C'est d'une grande richesse y compris en termes d'évolution dans sa pratique au quotidien, tout simplement. Voilà. Merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 4 : Merci à vous.

Marjory ANDREANI : ... d'académie ou de mail, n'hésitez pas à m'en faire part.

Interviewé ESD n° 4 : D'accord.

Marjory ANDREANI : Voilà. Je pourrai vous tenir informée de... voilà, de la suite.

Interviewé ESD n° 4 : Oui, oui, oui. Non, j'ai lu avec intérêt les documents qui nous avaient été adressés. Ça me permettait de voir un petit peu quel était le sens de votre réflexion. C'est très intéressant. Oui, oui, c'est très intéressant.

Marjory ANDREANI : Merci beaucoup.

Interviewé ESD n° 4 : Merci à vous. Bonne continuation. Bon courage. Bonnes vacances si vous en prenez maintenant.

Marjory ANDREANI : Au revoir.

Annexe 18 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°4.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos	Ancrage dans la littérature (concepts/notions)
<p>Geste professionnel</p> <p>Positionnement professionnel (posture)</p>	<p>Rapport à l'institution</p> <p>Rapport au métier (mission)</p>	Cadre	<p>Pilotage pédagogique</p> <p>Lois et réformes</p> <p>Référentiels</p>	<p>« d'incarner les enjeux [...] les rendre compréhensibles pour les autres, à soi-même, à ses équipes [...] au public scolaire, à toutes les parties prenantes [...] »</p> <p>« travailler vraiment en préparation sur le contrat d'objectifs »</p> <p>« il faut que je puisse piloter quelque chose qui soit de l'ordre de l'éducatif parce que [...] il y a des enjeux que je perçois [...] marqué par voilà une grande paupérisation, par de la violence »</p> <p>« il y a une thématique [...] on partage beaucoup plus que dans la réunion formelle des dispositifs qui doivent être réunis à tel moment »</p> <p>« Tout ce qui est décidé institutionnellement fait l'objet d'opposition [...] De défiance, de méfiance »</p> <p>« il y a des moments où je sens bien que j'incarne l'institution »</p> <p>« c'est nous qui avons la vision systémique des choses »</p> <p>« je ne ressens pas profondément d'antagonisme. Je ne me sens pas en difficulté sur le plan de mes valeurs [...] Je peux être parfois en questionnement sur les procédés »</p> <p>« dans ma bulle qui est celle de l'établissement et qui est celle de mon pilotage [...] j'ai cette autonomie »</p> <p>« de créativité parce que c'est ça aussi quand je parle d'autonomie »</p>	<p>Systémique</p> <p>Gestes professionnels (posture)</p> <p>Professionalité</p>
<p>Pratique professionnelle</p>	<p>Rapport à sa pratique quotidienne</p> <p>Rapport aux situations de travail</p>	Dispositifs	<p>Projet académique</p> <p>Projet d'établissement</p> <p>Dispositifs</p>	<p>« Je me suis interrogée en fait sur les missions de personnel de direction »</p> <p>« j'avais ce besoin de comprendre ce qui se passait en amont »</p> <p>« la question du sens, c'est quelque chose qui m'a beaucoup... toujours beaucoup préoccupée [...] d'avoir une réflexion sur le sens [...] je me suis posé la question du sens de mon action [...] et je ressentais le besoin de partager ce sens-là [...] la question du sens partagé et d'avoir une position de pilotage qui œuvre à ce partage du sens, eh bien, ça faisait sens [...] c'était le premier levier »</p> <p>« se confronter en fait à ce partage de sens »</p> <p>« les différences de pratiques que l'on peut avoir. Moi, j'ai le sentiment dans mes trois contextes professionnels de personnel de direction d'avoir eu des pratiques différentes [...] dans une posture professionnelle qui était... qui pouvait être différente »</p> <p>« travail commun à mettre en œuvre »</p> <p>« ça oblige à confronter des opinions et à accepter aussi cette confrontation-là »</p>	<p>Professionalisation</p> <p>Réflexivité</p> <p>Analyse du travail, ergonomie</p> <p>Didactique professionnelle</p> <p>Apprentissage organisationnel /</p>

			pédagogiques et éducatifs	« De repérer [...] les attentes [...] les dispositions aussi des personnels, leurs appétences [...] les affinités entre les gens et de pouvoir construire [...] mon pilotage là-dessus »	professionnel Formation expérientielle
Socialisation Dimension socio-professionnelle	Rapport au groupe Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe	Groupe	Rôles et relation aux groupes professionnels Interactions sociales	« J'avais un chef d'établissement [...] ce relationnel-là m'a vraiment beaucoup conduite à réfléchir sur la dimension managériale » « Je me sentais un peu à l'étroit [...] j'y manquais de perspectives » « J'avais un chef d'établissement à l'époque, voilà, auprès duquel je m'inscrivais plutôt en contrepoint [...] c'était une vraie réflexion sur ces missions-là [...] ce relationnel-là m'a vraiment beaucoup conduite à réfléchir sur la dimension managériale » « la posture fait qu'on est, je pense, ramené à cette responsabilité des enjeux [...] il faut bien poser des choses dans un cadre clairement, qui font sens pour tous, parce qu'il faut aussi apprendre à travailler avec un adjoint. Donc les choses, le cadre s'oppose forcément différemment » « je maîtrisais parfaitement mon contexte et ce n'était pas [...] une expérience valable [...] en tant que [...] construction de mon identité [...] en tant que construction de mon identité » « c'était très intéressant pour moi de travailler avec une cheffe d'établissement qui était une ancienne CPE parce que voilà, on s'est beaucoup nourri l'une l'autre de nos... de nos compétences, de nos parcours » « j'ai [...] travaillé avec les IPR et les IEN [...] en termes de pilotage et de partage, [...] de copilotage et d'accompagnement [...] de groupes de travail communs » « il y a une proximité avec le chef d'établissement qui fait qu'on partage un quotidien » « une forme de lien »	« Socio-constructivisme » Groupes professionnels Culture professionnelle Socialisation Accompagnement
Engagement	Dynamique personnelle	Individu	Engagement, Implication,	« l'enseignement qui faisait sens en termes de valeur » « mes engagements » « j'ai vraiment besoin de me renforcer dans le pilotage éducatif, eh bien voilà, je m'étais beaucoup investie [...] Et avec plaisir » « cette proximité [...] la réflexivité [...] Elle la favorise parce qu'en fait, il de la confiance » « il y a de la confiance dans la proximité [...] ça permet la réflexivité [...] on construit une histoire ensemble [...] avec eux [...] au quotidien et dans l'adversité aussi des crises qu'on peut traverser [...] j'ai connu voilà plusieurs crises dans cet établissement » « c'est un effort intellectuel » « je me questionne sur mon devenir professionnel » « j'avais un besoin d'appartenance et j'avais un besoin de conformité avec ce que je pensais être des valeurs institutionnelles et le sens que pour moi, le service public d'éducation avait »	Implication, engagement, engagement en formation Ethos professionnel Déprofessionnalisation

			Déprofessionnalisation	<p>« on est vite enfermé [...] mis à distance [...] d'une forme de conceptualisation et de la conscientisation [...] c'est un moment où je me suis interrogée d'ailleurs sur mon devenir en tant que personnel de direction parce que ne retrouvais pas [...] le sens que j'y avais donné »</p> <p>« Déstabilisé aussi dans son identité [...] Ça a aggravé, j'ai envie de dire, les difficultés et du coup »</p> <p>« les équipes avaient un sentiment d'abandon institutionnel, [...] de marginalisation, de perte »</p> <p>« je suis dans un établissement... pareil qui, quand je suis arrivée, avait traversé une crise profonde [...] le collectif fonctionne assez mal »</p> <p>« il y a des postures [...] très marquées [...] et des personnels qui sont très clivés [...] Et ça s'est vraiment brisé au moment de la réforme des collèges [...] parce que ça a engagé des postures professionnelles et le sens qu'on donne à son métier [...] ce qu'on pense devoir être [...] devoir faire [...] Il y a eu une espèce de crise identitaire pour certains à ce moment-là »</p> <p>« la crise sanitaire [...] c'est asphyxiant en fait comme contexte »</p> <p>« quand j'ai passé le concours de personnel de direction où, pour moi, j'ai eu le sentiment d'avoir fait un deuil de la classe. Et peut-être que c'est le même type de transition »</p>	
Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	Formation (auto-formation) Conduite du changement	<p>« quelque chose qui m'avait été dit par une formatrice quand j'étais stagiaire [...] c'est une réflexion qui m'a suivie »</p> <p>« j'avais le sentiment [...] d'avoir de la conscientisation parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité »</p> <p>« dans la construction de ma formation, mais c'était mon terrain pratique »</p> <p>« Ça a croisé le besoin que je percevais de l'établissement [...] et de mon propre besoin d'expérimentation en fait »</p> <p>« je trouve que c'est très contextualisé »</p> <p>« Je pense que la créativité, elle est conséquente à la réflexivité »</p> <p>« j'ai un important besoin de formation »</p> <p>« j'ai besoin de temps pour la réflexion [...] quand vous êtes dans le quotidien, c'est moins évident »</p> <p>« je manquais d'outils théoriques [...] j'ai besoin de passer par la théorie [...] de cette mise en perspective de la théorie et de la pratique [...] Donc j'ai fait tout ce qui était disponible dans cette catégorie de formation »</p> <p>« j'étais encore sur ma faim parce que [...] tout à fait insuffisant en termes de temps [...] de cadre [...] ça ne m'offrait pas de temps de réflexivité, pour revenir à ça, entre des contenus théoriques, une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique »</p>	Développement professionnel Compétences

Annexe 19: Verbatim entretien semi-dirigé n°5.

Marjory ANDREANI : Vous êtes d'accord pour que j'enregistre ?

Interviewé ESD n° 5 : Oui tout à fait

Marjory ANDREANI : Alors merci de m'accorder un peu de votre temps estival. Moi je me présente tout d'abord, Marjory Andreani, je suis issue du 1^{er} degré, il y a une dizaine d'année dans le cadre d'un master, j'ai travaillé sur la professionnalisation et les dynamiques identitaires, des enseignants du premier degré. J'étais à l'époque professeur des écoles et en direction d'école du premier degré et j'ai travaillé dans le cadre du projet d'école. Dans la continuité de ces dix années au cours desquelles je n'ai pas cessé de lire et de me documenter et d'essayer finalement de trouver, comment dire, des sources théoriques, pour finalement étayer ma pratique au quotidien et donner du sens aux différentes fonctions. Actuellement j'exerce dans un lycée du second degré...Entre temps je réceptionne le document. Merci pour le document que j'ai réceptionné. Il est important d'avoir une signature originale sur le document... Ce travail que je mène depuis maintenant 3 ans, j'ai des activités professionnelles et cette activité, je dirais de doctorante, je le mène dans la continuité d'un travail qui est déjà engagé et j'ai aussi travaillé dans la formation en situation de travail et donc sur l'ingénierie de formation. Je vous remercie, à nouveau, l'objectif étant de recueillir des éléments d'information de pratique sur le pilotage pédagogique et éducatif et sur le vécu professionnel des personnes qui exercent en EPLE, en centrant la recherche sur les personnels de direction. Est-ce que vous voulez bien vous présenter s'il vous plaît ; présenter votre parcours professionnel ?

Interviewé ESD n° 5 : Voilà, je suis professeur d'histoire-géo, avec une expérience en collège et en lycée dans l'académie de X et de Y, j'ai été professeur de 1990 à 2012. En 2012 j'ai passé le concours de personnel de direction. En 2014, je me suis engagé dans le master X dans une volonté de développer ma posture professionnelle parce que on avait effectivement une formation académique et surtout une formation à l'ESEN, à l'époque c'était encore l'ESEN, mais je suis quelqu'un de perfectionniste de très exigeante envers moi-même et envers les autres aussi. J'aime bien être à la page donc je me suis toujours formée, déjà en tant qu'enseignante, j'étais engagée dans différentes actions de services éducatifs, la création d'un service éducatif pour un lieu de mémoire. Ensuite une mission auprès de Musées « ville et région ». J'ai toujours eu, cette volonté d'enrichir ma pratique au contact d'universitaires, au contact de pairs dans de l'interdisciplinaire, de l'interprofessionnel, y compris hors établissement, hors éducation nationale. J'ai fait un certains nombres de formations de management en inter ministère, préfecture etc..., armée ; parce que je pense qu'on a des approches différentes. Et lors de ces ateliers de pratiques définir systématiquement les concepts, les objectifs que l'on se fixe au sein de notre propre institution, c'est un moyen aussi de retravailler nos bases, clarifier notre message. Et si on est capable de le faire, à travers la formation, c'est d'autant plus cohérent dans la pratique professionnelle que l'on a au quotidien dans l'EPLE. Et donc j'ai été adjointe dans un établissement pendant sept ans. J'ai eu deux missions d'intérim sur poste de chef et je

participe de nouveau au mouvement dans l'optique d'avoir un poste de chef. A l'heure actuelle, il y a trop de contraintes dans notre académie. Il y a très très peu de mouvements et mon mari ayant une activité x, voilà. Je ne suis pas trop mobile avec des grands enfants étudiants, encore une logistique à suivre, des parents sur place vieillissants, donc je ne souhaite pas bouger de l'académie.

Marjory ANDREANI : Vous avez parlé de la posture professionnelle, et vous citez différents temps de formation tout au long de votre carrière. Est-ce que vous pouvez préciser en quoi ces temps de formation sont importants ; et notamment ce dernier temps avec le master X avec cette recherche de posture professionnelle.

Interviewé ESD n° 5 : Et bien, ma formation initiale. J'ai une maîtrise d'histoire contemporaine sur les tractes de mai 1968, puisque mai 68 à « ville » c'était un foyer avant gardiste. Donc voilà j'étais déjà sur des phénomènes de société et sur l'époque contemporaine. Donc déjà au départ une volonté de poursuivre des études universitaires et ayant, et l'histoire, et la géographie, j'ai été sur les deux cursus et les deux universités. Et j'ai continué tout le temps dès qu'une opportunité se présentait, de participer à des formations, universitaires, au travers de séminaires ou au travers du PAF donc aussi bien en tant que professeur que de personnel de direction. Systématiquement au PAF je fais une petite dizaine de demandes. J'ai gros au modo un mois par année de formations. Sur différentes thématiques, que ce soit sur l'animation pédagogique, comment entrainer les équipes, que ce soit aussi sur des aspects plus administratifs ou de gestion de l'EPLÉ ou alors sur des thématiques égalités fille/garçon. J'essaie, mais je suis confrontée à des équipes qui sont encore réticentes, à développer des partenariats internationaux. Ce n'est pas toujours évident d'entrainer les équipes sur des projets relativement lourds. Sur les deux établissements où j'ai été adjoint, je n'ai pas réussi à développer cela. J'ai pu développer de manière très importante les CESC, Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, en inter-degrés, en inter-établissements. Donc là c'est un domaine que je maîtrise, avec lesquels j'ai de belles satisfactions, de belles réussites. Je travaille, aussi, la relation parent, donc là aussi je vais à des temps d'échanges et de formations, pour développer l'aide aux devoirs pour essayer d'aller vers la coéducation mais ce sont des domaines où les progrès sont très très lents. Il ne faut pas espérer, en collège, en tout les cas mobiliser les parents, c'est beaucoup plus compliqué que dans le premier degré.

Marjory ANDREANI : Et tous ces temps de formation, un mois par an, c'est conséquent ; Cela vous a permis, est-ce que cela vous a apporté une réponse à ce que vous cherchiez ? Vous pensez que ça vous a permis de développer cette posture professionnelle que vous cherchez ?

Interviewé ESD n° 5 : Je pense que c'est un cheminement, que ce n'est jamais abouti, donc j'ai fait des MOOC de neurosciences, donc voilà je peux dire que je suis à environ un mois de formations par an. Je participe également régulièrement au temps de formation MANAG EDUC. Je trouve que ce sont des apports intéressants. Dans notre académie, jusqu'à présent l'étiquette master était plutôt répulsive, que ce soit auprès de mes paires que dans la région.

Donc au début j'étais très enthousiaste ayant développé des pratiques coopératives, je trouvais que c'était très intéressant et j'avais envi, d'initier des choses en locale. Je n'ai pas été suivi, j'ai même été un peu recadré par le DASEN adjoint. Il m'a gentiment dit « vous restez à votre place » ; qui m'a sorti aussi de la mission que j'avais sur le cycle 3 éducation à la sexualité. Donc heu.... Voilà, ça fait deux ans que je fais profile bas en restant bien dans mon établissement. Puis mes petits MOOC, Manag Educ, etc... ça me permet d'avoir des échanges sans m'exposer. Parce que j'ai besoin de rester au fait, faire de l'Excel, de l'emploi du temps. La pratique au quotidien en EPLE, elle est intéressante mais j'ai besoin qu'elle se renouvelle, qu'elle se régénère au travers d'apports extérieurs, de comparer de voir comment on peut travailler, des échanges de générations etc... après je propose, certains enseignants relèvent certains projets, d'autres pas, mais je me sens vraiment à ma place comme instigateur de projets. Il pour ça il me faut cet afflux qui vient de l'extérieur.

Marjory ANDREANI : Je reformule, à partir de ce que vous me dites finalement. L'information, les apports de la formation, vous les utilisez sur le terrain avec une mise en pratique, c'est bien ça ?

Interviewé ESD n° 5 : Oui, je peux par exemple, des fiches comme Manage Educ ou des formations que j'ai faites à l'interministérielle. Alors ça maintenant, c'est pareil, ça fait deux ans que j'ai plus de validation au niveau académique. Donc je me suis fait couper l'herbe sous les pieds, parce qu'il faut quand même l'autorisation du DASEN. Mais on a un changement de DASEN et donc je pense que le DASEN adjoint va être neutralisé et donc pouvoir redéployer mes compétences.

Marjory ANDREANI : Et au niveau interministériel, c'est parce que l'éducation nationale ne propose pas en fonction de votre besoin de formation assez complète.

Interviewé ESD n° 5 : Voilà, c'est vraiment autre chose. Je suis beaucoup sur de l'analyse de pratique parce que je trouve que c'est très intéressant avec des thématiques différentes. Que ce soit la sécurité, que ce soit le management de projet, voilà. Je pense qu'on peut, j'ai des amis dans le privé, mon mari est « métier » j'ai des échanges avec des personnes hors éducation nationale et tous ces temps de formations pour moi c'est le moyen de rendre l'éducation nationale abordable pour la société. Parce que je trouve que dans l'éducation nationale il y a un entre soi et que ce soit le vocabulaire, que ce soit les pratiques, on est dans une certaine routine qui est intéressante, je ne dis pas que la routine n'est pas bonne, mais il faut du sang neuf, il faut des apports qui viennent irriguer. Et pour moi la formation irrigue ma réflexion et mes pratiques. Et souvent, alors je ne dis pas que tout les enseignants se saisissent tout de suite de la fiche que je propose, mais, elle est souvent reprise, souvent remaniée, personnalisée, c'est l'objectif. L'idée ce n'est pas seulement de compléter le tableau, mais de faire effectivement un document qui apporte à la communauté dans laquelle on interagit. Et voilà. Ensuite je rédige aussi une lettre d'information hebdomadaire. Donc tous ces temps de formations c'est pareil j'y mets des miens, une synthèse, un extrait, où les supports qui nous sont proposés à l'issue des formations. J'ai travaillé aussi sur les représentations, les stéréotypes. Du coup c'est facilement des choses qui sont

transformables. J'ai travaillé aussi sur la formation aux premiers secours, donc une pratique très hétéroclite. Pour pouvoir m'adresser aussi à différents types de personnels. Je travaille aussi bien avec santé sociale que la vie scolaire, que les enseignants, que les agents. Parce qu'au travers de réunions auquel j'assiste, avec la municipalité etc... il y a des projections qui nous permettent de voir et de se positionner au sein de notre structure.

Marjory ANDREANI : Donc là, c'est tout le travail avec les équipes, je dirais en interne dans l'établissement. Si on peut sortir de l'établissement, si je peux m'exprimer ainsi et le travail avec les collègues ? Vous avez parlé tout à l'heure de vos paires alors dans le cadre de la formation, de l'accueil du master, c'est bien ça ? Donc, comment sur votre territoire, finalement vous pouvez travailler ? De quelle manière ? Ou pas ? Avec vos collègues vos paires ? Alors j'entends personnels de direction. Et dans un second temps ma question portera aussi avec les corps d'inspection.

Interviewé ESD n° 5 : Alors avec mes paires, je participe aux groupes d'animations de « bassin ». je vais intégrer certainement le bureau à la rentrée, il y a un remaniement, voilà. J'ai pu voir avec la MGEN pour un atelier d'analyse de pratiques. Et donc on va monter un groupe d'analyse de pratiques qui sera animé par une psychologue de la MGEN. Je participe depuis une dizaine d'année à l'élaboration de la brochure du carrefour des formations. On adresse à l'ensemble des lycées qui se présentent une fiche récapitulative de la formation. On la distribue à tous les élèves de troisième et de seconde qui souhaitent se réorienter. Ça se sont des pratiques régulières depuis quasiment une dizaine d'années.

Marjory ANDREANI : Et l'accueil du master, et aussi est assez négatif pour les collègues personnels de direction sur votre territoire ?

Interviewé ESD n° 5 : Oui pendant le master quand il fallait faire les enquêtes, c'était souvent compliqué. Et quand, j'en informais, bien sûr le DASEN, et l'inspecteur vie scolaire, selon les thématiques etc... et souvent ils me répondaient faites votre recherche dans votre établissement, faites votre enquête dans votre établissement. Or, avec l'équipe enseignante du master, il était privilégié hors établissement par rapport votre posture professionnelle. Et voilà, ce sont deux choses différentes. Et voilà ça c'était difficile. Ensuite j'ai une collègue de promo qui a souhaité s'engager dans le master et finalement elle voulait pouvoir faire un certain nombre d'unité au fur et à mesure. Et finalement ça ne c'est pas fait. Globalement plusieurs collègues ont interrogé, ils ont trouvé ça très intéressant. Mais face à la charge de travail, ils trouvaient que le jeu n'en valait pas la chandelle. Donc voilà. Moi je suis enthousiaste pour moi c'est vraiment une expérience heureuse, certes sur le plan personnel et familiale c'était lourd. J'ai gardé de très bons contacts avec le groupe avec lequel j'ai travaillé. On se voit encore maintenant même si on est aux quatre coins, on se retrouve, on échange. Donc les liens sont forts. Pour moi c'est aussi un groupe de références quand il y a telles ou telles problématiques, je dis tiens comment ça se passe chez toi. « ... » Rien que d'avoir cet échange « à oui, mais chez moi, les profs, ceci, cela ». On échange un document. Mais juste le fait de pouvoir échanger, d'avoir une veille « t'as vu, il y a ci, il y a ça ». Ce que j'aimerais avoir plus en académie. Mais c'est vrai qu'avec les deux

année de pandémie covid etc..., le groupe d'animation fait de la visio, et c'est plus un mur de lamentations parce que l'on a la mise en œuvre du protocole, parce que tout est chamboulé, parce que tout est dans des délais trop restreints. C'est plus la plainte et faire remonter, éventuellement, faire remonter le mal être des personnels que de construire. Dans le bassin quand on se réunissait, je sentais que c'était des choses qui les mettaient un peu mal à l'aise. Si il y avait une ascendance ; alors que pour moi le master n'est pas du tout une ascendance alors que pour moi le master n'était pas du tout une ascendance. C'était vraiment l'envie de m'épanouir. Pour moi allez à une formation ou à une conférence c'est comme avoir un membre qui me pousse, c'est l'image que je dis, enfin que j'utilise, j'ai l'impression d'être une pieuvre et de récupérer encore un bras. Je le vis comme ça. J'espérais vraiment plus pouvoir entraîner, mais je suis convaincue que ça se fait pas et que un jour tout d'un coup le déclic se fera. Et puis ça fera boule de neige. J'ai échangé avec des promos antérieures, mais tu sais souvent, il se passe rien pendant quatre à cinq ans et il y a un remaniement académique on te découvre, et puis voilà.

Marjory ANDREANI : Pour ce travail autour des dynamiques identitaires, ça m'intéresse beaucoup, là j'entends que vous êtes plutôt dans l'attente, parce que le contexte ne serait pas favorable. Je reformule. Comment vous vivez cette attente ?

Interviewé ESD n° 5 : Dans les premières années de personnel de direction, et pendant les années du master, j'étais proactive. Et je partageais beaucoup. Et je me suis rendue compte que je les soulais avec mes apports. Je n'ai jamais eu de chef, j'ai eu deux chefs en dernier poste avant la retraite. Ensuite j'ai eu un chef qui avait une vie en dehors de l'établissement, et l'expérimentation ce n'était pas son truc. Monter des dossiers et tout, il trouvait que l'on en faisait déjà assez. Répondre aux attentes de l'institution. Une fois que l'on avait fait la première année, il souhaitait que l'on reproduise à l'identique la deuxième. A partir de ce moment là, je me suis trouvé à creuser mon sillon. J'ai vraiment développé mon CESC etc. mais cantonnée dans ma lettre de mission dans un certain nombre d'actes, qui sont plus de l'ordre organisationnels que de la politique de l'établissement. Puisque en tant qu'adjointe, on met en œuvre la politique qui est décidée par le chef. L'année dernière j'avais un chef qui était très engagé sur d'autres choses, c'était sa dernière année, on était sur de la gestion d'établissement, c'était pareil. On reproduisait ce qui avait été fait avant, parce que ça avait roulé et il s'avait qu'il allait partir. Et là je viens de passer une année avec un collègue qui arrive dans l'académie. Qui ne connaît personne, qui n'est pas sorti de l'établissement à cause du COVID. Qui a passé une année à prendre l'établissement en main, donc on n'est encore pas dans du déploiement d'une réelle politique. On devait avoir l'évaluation établissement, elle a été reportée. On devait avoir l'enquête climat scolaire, elle a été reportée. Mais le chef le souhaitait, il ne voulait pas se mettre une pression. Par rapport à ce que j'ai ouvert, je trouve que je suis pour l'instant en sous régime. Et à l'entretien, puisque j'ai eu mon entretien au mois de juin, le DASEN me disait « mais vous faites quoi ? » mais attendez, on m'a dit de rester à ma place en tant qu'adjoint, donc c'est compliqué aussi » d'un côté il me demandait un diagnostic une analyse etc. « qu'est ce que vous faites ? » « Attendez je fais ce que le chef décide » c'est un peu compliqué cette situation. Il m'a

effectivement poussé à aller plus loin dans la valeur ajoutée à apporter aux élèves puisque les taux ne sont pas supers. Dans un bassin en reconvention. Et plus dans la politique de la ville. Avec des situations socio professionnelles difficiles.

Marjory ANDREANI : Actuellement vous êtes en formation ?

Interviewé ESD n° 5 : Non, là j'ai fait mes formations du PAF et là je ne suis plus en formation.

Marjory ANDREANI : Est-ce que vous en avez repérées ? Vous en prévoyez ?

Interviewé ESD n° 5 : Alors, je vais prendre le PAF J'ai eu un accident, il y a trois ans, et j'ai été éloigné de mon poste avec écrasement du genou, quelque chose d'assez lourd, donc j'ai eu une année d'algodystrophie, j'ai continué à travailler avec un épuisement physique énorme. Cette année là, j'ai même continué à faire des MOOC en plus. Et suite au recadrement, donc pédale douce. Je n'ai plus, en ce moment, enfin j'en avais fait un l'année dernière en neurosciences, en ce moment je n'en ai pas.

Marjory ANDREANI : Est ce que vous avez perdu cette envie là, où est ce que c'est juste en stand by ?

Interviewé ESD n° 5 : C'est en stand by, parce que je me suis rendu compte que j'étais en épuisement physique. Mon corps s'imposait un peu à moi et me demandait de lever le pied. Le fait qu'il n'y ait pas de reconnaissance, je trouvais, non seulement, que c'était compliqué, mais en plus il n'y avait pas de reconnaissance, donc je me suis accordé ce temps pour développer des pratiques de méditations. De communication non violente. Donc encore de la formation, mais pas sur les mêmes points. Je me suis un peu recentré sur des formations qui m'apportent à moi à titre personnel. Même si après cela peut irradier dans la pratique professionnelle. Mon dernier chef, bien vu, par le DASEN adjoint, m'a dit fait toi oublier. Tu fais le boulot dans l'établissement mais fais toi discrète. Donc c'était quand même très difficile. Au sortir de l'intérim, tout le monde était convaincu que j'aurais un poste de chef, et au finale il m'a demandé de reprendre un poste d'adjoint, c'est humiliant.

Marjory ANDREANI : Mais je comprends que vous êtes toujours dans une dynamique forte de formation. Avec, là aussi, je reformule, un recentrage sur vous-même, avec toujours un dynamique. Donc vous êtes sur un poste d'adjoint, et vous allez demander un poste de chef.

Interviewé ESD n° 5 : oui, je vais demander un poste de chef en septembre. J'ai fait mes trois ans de purgatoire discret. Je me suis questionné « pourquoi, je suis perçu comme ça, pourquoi ça dérange, le fait de pouvoir initier des choses. » Un chef me disait, c'est infernal, tu m'épuises avec toutes tes idées. Alors que les équipes de profs venaient me voir et je mettais en forme pour présenter au chef. J'avais monté en forme les dossiers avec les équipes, et au finale, c'était au chef de valider, ou pas. Mais, franchement, les collègues me disaient vous n'y êtes pour rien et continuez ? J'ai fait des formations "comment ne pas épuiser ses collaborateurs" etc. J'ai intégré la veille numérique.

Marjory ANDREANI : Vous dites que être interrogé, selon vous ce refus tiendrait plus à des personnes, ou culture professionnelle, un positionnement de l'institution. Si je la pose comme ça c'est parce que je retrouve un certain nombre de choses que je partage. Quelles seraient vos explications personnelles ? Vos observations ? Ce que vous ressentez.

Interviewé ESD n° 5 : Il y a les caractéristiques du mammoth. La plupart des personnels de direction et d'inspection sont issus du corps enseignant. Il y a peu de brassage avec des personnes qui viennent hors de l'éducation nationale. Quand j'échange avec des amis qui travaillent dans d'autres domaines, ils pointent la difficulté à manager des personnels qui nous sont affectés sur lesquels on a finalement très peu la main. Je pense que ça c'est une des difficultés. Beaucoup de PERDIR et d'inspecteurs ont adapté leur niveau d'exigence pour ne pas se mettre en défaut par rapport à la grille d'évaluation, au système, etc.. A ne pas forcément signaler les dysfonctionnements. Au moment de ma première intérim de chef, il y a eu un souci avec le gestionnaire qui était alcoolisé au moment du CA. J'étais à ma deuxième année de PERDIR, et le chef qui était en arrêt ne souhaitait pas en informer l'inspection. Et il ne souhaitait pas que je le remplace. Ça a été imposé à l'époque, par le DASEN. Le proviseur du lycée voisin était ordonnateur. On travaillait en totale transparence. Il était présent au conseil d'administration, il m'a dit « tu ne fais rien, tu ne dis rien, ce n'est pas à toi de le dire ». Je n'ai rien dit, et trois semaines après sur un différent tout à fait autre. Il avait oublié de mettre le chauffage pendant les vacances. Je lui ai dit si vous décidé de mettre hors gel je voudrais que vous m'adressiez le mail parce que la collectivité ne va pas accepter de payer, il faudra justifier. Il a claqué la porte. Il a téléphoné au Rectorat, à la gestionnaire des gestionnaires. Et moi j'étais en discussion sur un support d'assistant d'éducation, il y avait un raté sur le contrat. Et donc cette dame, me dit « Ecoutez X ça fait trois fois que je vous ai au téléphone et la remonté de votre gestionnaire, je veux savoir ce qu'il se passe. J'avais un ami, celui qui m'a poussé à passer le concours, qui était très copain avec l'inspecteur vie scolaire, qui m'a dit pareil ce n'est pas à toi de signaler. Ça n'a pas été signalé, ça fait quinze ans qu'il est dans l'établissement si ça n'a pas été signalé avant ce n'est pas à toi de le signaler. Et finalement le lendemain matin c'est l'inspecteur d'académie qui m'a appelé. « Ah c'est très bien vous nous faites des remontées régulières, vous m'envoyez le planning du mois à venir, c'est très bien continuez ainsi ». Et là je lui dis si vous m'avez appelé c'est bien qu'il y a une raison, et là elle m'a demandé de faire un écrit. Et donc, après, je me suis entièrement grillée. Et bien voilà c'était un gestionnaire qui buvait occasionnellement mais depuis des années. Le chef d'établissement l'avait fait reconduire. La seule qui l'avait signalé c'était moi et ça cela a vraiment mis une ambiance délétère dans l'établissement. Et là, le nouvel inspecteur d'académie m'a dit « ça va ? Vous avez eu des problèmes avec les profs dans votre établissement. » Je lui ai dit que je n'ai pas eu de problèmes avec les profs. Et il m'a dit c'est ce qui relève de votre dossier. Et c'est sorti quatre ans après. Il y a quelque chose au niveau de mes pairs qui n'est pas honnête. J'avais proposé dans le cadre du CESC dans le cadre de la co-éducation de répondre à un appel à projet. Et j'avais demandé aux enseignants du premier degré de notre ressort de venir à une réunion de travail et il y a eu une erreur de secrétariat, l'IEN n'a pas été dans la boucle ; elle a écrit direct à la DASEN il y a eu une redescende par le chef d'établissement

qui a bien laissé passé toute la journée avant de me remettre mon courrier de recadrage. Voilà ça a été deux taches dans mon parcours qui expliquent que je ne suis pas sur d'avoir ce poste de chef au prochain mouvement. Je m'en suis fait une raison j'ai travaillé là-dessus. J'ai des valeurs, j'avais fait profil bas. Le gestionnaire a juste été recadré. Moi ça a vraiment entaché mon parcours. Et l'IEN c'est pareil il n'y a que lui qui savait qu'elles sont les bonnes formations, et les cent neuf heures. Mais c'était volontaire, venait qui voulait, mais pour lui j'avais piétiné ses pattes bandes. Depuis, tout est en copie au chef. Le devoir de loyauté et le rendre compte. Un peu cher mais j'ai compris.

Marjory ANDREANI : Là, vous faites vraiment état de tensions. J'ai toujours cette question, est-ce que cela tient aux personnes ou à la culture professionnelle ?

Interviewé ESD n° 5 : Je suis syndiqué, au début on m'a encouragé à prendre des fonctions. Comme j'étais dans le Master je ne voulais pas cumuler. Mes enfants étaient au lycée. Il faut savoir que j'ai perdu mon premier fils et mon premier mari, donc j'ai recomposé une nouvelle famille, donc j'ai envi de développer, effectivement, ma profession et m'épanouir mais je sais à quel point la vie est fragile et pour il est très important que j'accompagne mes enfants. Je pense que je dérange par ces questionnements. Et au niveau syndical je n'ai pas pris d'engagement parce que mon mari a des activités visibles sur la place. Je voulais bien apporter une réflexion au niveau syndical mais pas me mettre en ligne de mire. Et au dernier mouvement c'est un collègue X qui s'est trompé dans un message et qui l'a envoyé à un collègue (d'un établissement sur lequel je voulais postuler). Il m'a dit qu'il préférait prendre un stagiaire et qu'il n'avait rien à m'apporter. Le collègue X lui a envoyé un smiley symbolisant l'écœurement tout ça a été rude pour moi, l'accident et l'algodystrophie, l'entretien avec le DASEN qui m'a reconvoqué entre les deux mouvements, pour me dire mettez un poste d'adjoint. Et cerise sur le gâteau je n'arrivais pas à faire enregistrer mon master, parce que dans l'académie il ne savait pas comment le coder. Donc sur ma demande de mutation le master n'apparaissait pas. Et il est apparu comme par hasard lorsque j'ai eu mon poste d'adjoint. Et je me rends compte que les mouvements sont à la faveur des collègues syndiqués, qui tiennent les rennes des syndicats. On les retrouve dans les missions académiques. Il y a un entre soi, et c'est un peu difficile. D'avoir osé faire un formation hors académie comme étant « la formation des PERDIR, ça a vraiment entaché clairement mon profils. Mais voilà ce n'est pas grave je me sens utile ailleurs, moi.

Marjory ANDREANI : Et pourtant c'est une formation de l'institution dans le cadre de la masteurisation des métiers.

Interviewé ESD n° 5 : rien que les personnels qui réussissent le concours, rien que ça l'académie voulait montrer quelle savait faire toutes les formations sur place. Je ne suis pas la seule à être en difficulté, d'autres sont considérés comme ayant les dents longues, il est ambitieux, il se prend pour quelqu'un de supérieur, se sentant légitime alors que pour les collègues syndiqués, ils non pas plus de légitimité. On n'a pas fait quand même toutes ces heures de travail sans que l'on en soi enrichi. Suite à l'entretien avec le DASEN je reviens dans l'établissement et je dis au chef « tu sais on a parlé plus value », « je ne comprends pas

car ça c'est plutôt de mon ressort, c'est pas un entretien professionnel, c'est mon diagnostic ça n'a pas du tout été abordé il y a 6 mois avec moi ». Je dis qu'il faudrait vraiment proposer les vacances apprenantes. Il me dit qu'il ne veut pas les avoir dans les pattes. Je le préviens car il va avoir son évaluation triennale et comme c'est son domaine je n'allais pas intervenir. Je présidais les conseils de classe et j'ai indiqué que l'on allait certainement proposer les vacances apprenantes. Le CPE lui raconte et le chef me dit le lendemain qu'il n'a rien validé. Les parents d'élèves dans les PV des conseils de classe l'avaient noté. Donc j'ai du recontacter les parents. La plus value de l'élève, oui il faut un temps pendant lequel on va répondre aux besoins de l'élève, en effectif plus réduit, avec des activités qui paraissent moins scolaires mais qui vont porter tout autant. J'ai des amis auditeurs dans le privé et quand j'écoute leur analyse je m'y retrouve. Quand on est adjoint tu appliques ce que l'on te dit et quand tu as un chef qui n'a pas envie de développer des pratiques nouvelles. Sur l'évaluation, il y a vraiment des choses où il y a du chemin à parcourir. Mais on achète la paix sociale. Ça me questionne et je suis sur des chardons ardents.

Marjory ANDREANI : Comment vous vous projetez professionnellement, et au niveau de votre vie personnelle ?

Interviewé ESD n° 5 : J'ai 53 ans et j'ai commencé à travailler à 17 ans. Mon parcours de vie fait que je veux être indépendante financièrement. Je veux avoir une reconnaissance personnelle. J'ai appris à repérer le plus que j'apporte à certaines familles, à certains collègues et même si je n'ai pas la validation qui me vient de l'institution, je me rends compte que je suis utile « ... » j'ai revu ma voilure et j'ai maintenant la satisfaction de sourires de personnes. Je ne renonce pas à mes valeurs ce n'est pas plus important que d'évoluer dans la maison Education Education Nationale.

Marjory ANDREANI : Merci pour tous ces éléments c'est d'une grande richesse, j'entends que vous trouvez une sorte de reconnaissance même si elle n'est pas institutionnelle et j'entends aussi une certaine autonomie sur la prise de décision du travail que vous menez.

Interviewé ESD n° 5 : Oui tout à fait c'est l'iceberg, ce que je peux montrer de ce que je fais et en même temps et en même temps cacher ce que je fais. J'y ai laissé beaucoup de plumes. C'est ma nature j'y tiens, je n'ai pas envie de stagner, je n'ai pas envie d'être dans la reproduction. J'ai besoin que ça bouge, de mettre en contact, j'ai trouvé à faire du lien.

Marjory ANDREANI : Je comprends j'arrête l'enregistrement.

Annexe 20 : Relevé catégoriel- entretien semi-dirigé n°5.

Thèmes	Catégories	contexte		Propos	Ancrage dans la littérature (concepts/notions)
Geste professionnel Positionnement professionnel (posture)	Rapport à l'institution Rapport au métier (mission)	Cadre	Pilotage pédagogique Lois et réformes Référentiels	« Donc voilà j'étais déjà sur des phénomènes de société et sur l'époque contemporaine » « rendre l'éducation nationale abordable pour la société » « il y a des projections qui nous permettent de voir et de se positionner au sein de notre structure » « Répondre aux attentes de l'institution » « mais cantonnée dans ma lettre de mission dans un certain nombre d'actes, qui sont plus de l'ordre organisationnels que de la politique de l'établissement » « J'ai des valeurs » « j'ai envi de développer, effectivement, ma profession et m'épanouir » « Je veux avoir une reconnaissance personnelle » « Je ne renonce pas à mes valeurs »	Systémique Gestes professionnels (posture) Professionalité
Pratique professionnelle	Rapport à sa pratique quotidienne Rapport aux situations de travail	Dispositifs	Projet académique Projet d'établissement Dispositifs pédagogiques et éducatifs	« J'ai toujours eu, cette volonté d'enrichir ma pratique » « Et si on est capable de le faire, à travers la formation, c'est d'autant plus cohérent dans la pratique professionnelle que l'on a au quotidien dans l'EPL » « essayer d'aller vers la coéducation mais ce sont des domaines où les progrès sont très très lents » « Je pense que c'est un cheminement, que ce n'est jamais abouti » « j'avais envi, d'initier des choses en locale » « La pratique au quotidien en EPL, elle est intéressante mais j'ai besoin qu'elle se renouvelle, qu'elle se régénère au travers d'apports extérieurs, de comparer de voir comment on peut travailler, des échanges de générations » « Je suis beaucoup sur de l'analyse de pratique » « atelier d'analyse de pratiques » « c'est l'iceberg, ce que je peux montrer de ce que je fais et en même temps et en même temps cacher ce que je fais »	Professionalisation Réflexivité Analyse du travail, ergonomie Didactique professionnelle Apprentissage

				« J'ai besoin que ça bouge, de mettre en contact, j'ai trouvé à faire du lien »	organisationnel / professionnel Formation expérientielle
Socialisation Dimension socio- professionnelle	Rapport au groupe Rapport aux individus à l'intérieur d'un groupe	Groupe	Rôles et relation aux groupes professionnels Interactions sociales	« Donc au début j'étais très enthousiaste ayant développé des pratiques coopératives » « j'ai des échanges avec des personnes hors éducation nationale » « enrichir ma pratique au contact d'universitaires, au contact de pairs dans de l'interdisciplinaire, de l'interprofessionnel, y compris hors établissement, hors éducation nationale » « Je travaille aussi bien avec santé sociale que la vie scolaire, que les enseignants, que les agents » « Pour moi c'est aussi un groupe de références » « Mais juste le fait de pouvoir échanger, d'avoir une veille » « j'étais proactive. Et je partageais beaucoup » « c'est un peu compliqué cette situation » « les équipes de profs venaient me voir » « J'avais monté en forme les dossiers avec les équipes » « Il y a peu de brassage avec des personnes qui viennent hors de l'éducation nationale » « On travaillait en totale transparence » « Il y a quelque chose au niveau de mes pairs qui n'est pas honnête » « Le collègue X lui a envoyé un smiley symbolisant l'écœurement tout ça a été rude pour moi » « Il y a un entre soi, et c'est un peu difficile » « Mais on achète la paix sociale. Ça me questionne et je suis sur des chardons ardents »	« Socio- constructivisme » Groupes professionnels Culture professionnelle Socialisation Accompagnement
Engagement	Dynamique personnelle	Individu	Engagement, Implication, Déprofession-	« je suis quelqu'un de perfectionniste de très exigeante envers moi-même et envers les autres » « Moi je suis enthousiaste pour moi c'est vraiment une expérience heureuse » --- « Ce n'est pas toujours évident d'entraîner les équipes sur des projets relativement lourds »	Implication, engagement, engagement en formation

			<p>nalisation</p> <p>« Sur les deux établissements où j'ai été adjoint, je n'ai pas réussi à développer cela » « Je n'ai pas été suivi, j'ai même été un peu recadré » « Voilà, ça fait deux ans que je fais profile bas en restant bien dans mon établissement » « dans l'éducation nationale il y a un entre soi et que ce soit le vocable, que ce soit les pratiques » « face à la charge de travail, ils trouvaient que le jeu n'en valait pas la chandelle » « le groupe d'animation fait de la visio, et c'est plus un mur de lamentations [...] C'est plus la plainte et faire remonter, éventuellement, faire remonter le mal être des personnels » « j'ai continué à travailler avec un épuisement physique énorme » « Et suite au recadrement, donc pédale douce » » « C'est en stand by, parce que je me suis rendu compte que j'étais en épuisement physique » « C'est humiliant » « J'ai fait mes trois ans de purgatoire discret »</p>	<p>Ethos professionnel</p> <p>Déprofessionnalisation</p>
Développement	Place de la formation Rapport au changement	Evolution	<p>Formation (auto-formation)</p> <p>Conduite du changement</p> <p>« je me suis engagé dans le masteur X dans une volonté de développer ma posture professionnelle » « je me suis toujours formée » « J'ai fait un certains nombres de formations de management en inter ministère » « Et j'ai continué tout le temps dès qu'une opportunité se présentait, de participer à des formations, universitaires, au travers de séminaires ou au travers du PAF » « J'ai gros au modo un mois par année de formations » « Je trouve que ce sont des apports intéressants » (en référence aux apports formatifs) « mes petits MOOC, Manag Educ, etc... ça me permet d'avoir des échanges sans m'exposer » « la formation irrigue ma réflexion et mes pratiques » « Pour moi allez à une formation ou à une conférence c'est comme avoir un membre qui me pousse, c'est l'image que je dis, enfin que j'utilise, j'ai l'impression d'être une pieuvre et de récupérer encore un bras. Je le vis comme ça »</p>	<p>Développement professionnel</p> <p>Compétences</p>