



THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Sylvie BOS

Le 11 décembre 2020

**Accompagner le développement professionnel et analyser
l'activité via la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation : le cas
des chefs d'établissement dans leur recherche d'influence sur les
pratiques pédagogiques des enseignants**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Sébastien CHALIES

Jury

Mme Sylvie MOUSSAY, Rapporteur
Mme Caroline LETOR, Rapporteur
Mme Hélène VEYRAC, Examinatrice
M. Romuald NORMAND, Examinateur
Mme Frédérique WEIXLER, Examinatrice
M. Sébastien CHALIES, Directeur de thèse

À mes filles, Diane et Loana Mazemondet

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Sébastien Chaliès qui m'a accompagnée depuis mon Master 2 jusqu'à la fin de cette thèse. Je le remercie pour la rigueur et l'exigence qu'il n'a jamais relâchées, qui ont façonné ma pensée, et m'ont permis de progresser tout au long de ce travail. Ses qualités humaines et professionnelles ont grandement facilité l'aboutissement de ce projet.

Je tiens ensuite à remercier les membres de mon jury de thèse : Romuald Normand et Frédérique Weixler ; Sylvie Moussay et Caroline Letor pour leur travail sur le rapport de thèse ; Hélène Veyrac pour avoir accepté de présider ce jury. J'adresse des remerciements particuliers à Hélène Veyrac pour le rôle qu'elle a tenu pour moi, par ses explications patientes, de « marraine » dans cette entrée dans le monde de la recherche. La finesse de ses observations et son humour m'ont beaucoup inspirée.

Je remercie mes trois collègues et amis, Dominique, Erick et Vanessa qui se sont prêtés avec enthousiasme à cette expérimentation, et m'ont permis de mener à bien cette étude. La qualité de leur réflexion et leur engagement ont grandement enrichi ce travail. Je tiens également à remercier les Directeurs Académiques qui m'ont soutenue dans ce parcours, M. Cosnard, M. Caillaud et M. Falco.

Par ailleurs, je remercie les membres de l'entrée Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage du laboratoire EFTS, dite « Entrée 2 », avec qui collaborer est un plaisir et une source d'enrichissement intellectuel. Les échanges qui s'y déroulent, dans la diversité des champs théoriques, doivent beaucoup à la direction d'Emmanuelle Brossais et de Gwénaél Lefeuvre. Je tiens à remercier également les membres de l'équipe du CreFodep pour leur accompagnement dans l'acculturation au champ théorique, et tout particulièrement Peggy Cadière pour ses conseils avisés et son soutien amical.

Je tiens aussi à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur participation active, par leurs relectures et leurs encouragements. Et enfin, avec tendresse, je remercie mes filles pour leur solidarité sans faille dans ce long travail, en paroles et en actes, et pour leur patience.

Résumé

Accompagner le développement professionnel et analyser l'activité via la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation : le cas des chefs d'établissement dans leur recherche d'influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants

L'implication des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire dans le champ pédagogique, et, en particulier, leur influence sur les pratiques enseignantes est au carrefour de volontés politiques et d'intérêts scientifiques et professionnels. À partir d'une analyse de la littérature scientifique du domaine, cette étude montre l'existence d'un décalage entre, d'une part, les prescriptions sur « ce qu'il convient de faire » et d'autre part « comment le faire ».

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle, issu d'une anthropologie culturaliste (Chaliès, 2012, 2019), principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (1953/2004). L'objet de cette étude est de réfléchir à un dispositif de formation, et d'étudier ses effets en matière de développement professionnel pour des chefs d'établissement expérimentés. Elle a été menée, selon l'hypothèse suivante : l'accompagnement des formés à signifier les règles ayant gouverné leur activité, à en comprendre le caractère problématique, à connaître des solutions pouvant y être associées et à les réaliser en contexte réel de travail, est susceptible de nourrir leur développement professionnel.

Les principaux résultats permettent de valider cette hypothèse et d'observer, plus en détail, qu'ils et elles ont effectivement transformé leur activité professionnelle lorsque des circonstances favorables étaient présentes : (i) un pronostic favorable quant au résultat, (ii) une motivation personnelle particulière ; (iii) l'adéquation des solutions proposées au contexte de travail. En l'absence de ces circonstances, ils se sont engagés dans un développement « réflexif », motivant leur refus de transformer leur activité par leur style, leurs valeurs ou leurs croyances.

Nos résultats permettent, d'alimenter la connaissance des activités déployées par les chefs d'établissement pour influencer les pratiques enseignantes. Ils permettent également de proposer des pistes d'amélioration de la formation continue des chefs d'établissement : (i) par le visionnage de vidéos et l'analyse de l'activité par entretien d'auto-confrontation ; (ii) pour des acteurs expérimentés, par une réflexion axée sur les résultats attendus, les finalités, prenant en compte le contexte, les prescriptions et les temporalités, plutôt que par une description partagée de l'activité, ou son enrichissement par un référentiel de métier ; (iii) par l'alternance entre séquences de formation et de travail, en prenant appui sur les temps de préparation des réunions.

Mots clés : chefs d'établissement, activité, leadership pédagogique, formation continue, vidéo-formation, développement professionnel.

Abstract

Supporting professional development and analyzing activity via video and self-confrontation interview: the case of school principals in their search for influence on teachers' teaching practices

School principals' involvement in the educational field, and, in particular, their influence on teaching practices, is at the crossroads of three interests: political, scientific and professional. Based on an analysis of the scientific literature in the field, this study shows the existence of a gap between prescriptions on "what to do" and "how to do it?".

This study is part of a research program based on culturalist anthropology (Chaliès, 2012, 2019), mainly inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (1953/2004) whose central object is the study of the professional subject's construction in training. The purpose of this work was therefore to build a training session for experienced school and to study its effects in terms of professional development. The main results shows that the support by a trainer to involve principals in signifying the rules that have governed their activity, understanding the problematic nature of it, knowing new solutions and implementing them in a real work context, have indeed developed professional practices. Principals transformed their activity when favorable circumstances were present: (i) a favorable prognosis as to the result potentially obtained, (ii) a particular personal motivation (saving time, appointment of a deputy principal, tiredness, etc.), (iii) adequacy between new solutions and work context. Without these circumstances, principals have limited their transformation to a "reflexive" development, motivating their choices by their professional style, their values or their beliefs.

Our results also describe activities deployed by school principals to influence teaching practices. They suggest, in order to improve continuing education of school leaders: (i) viewing videos and analyzing the activity by self-confrontation interview, (ii) for experienced principals, focusing on the expected results, the purposes, the choices to be made according to the context, and the prescriptions, seems more effective than a professional repository, (iii) switching between training and work sequences, relying on pre-meeting preparations.

Keywords: school leaders, activity, educational leadership, continuing education, video training, professional development.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	3
<i>Résumé</i>	5
<i>Abstract</i>	6
<i>Table des matières</i>	7
<i>Table des tableaux</i>	11
<i>Table des illustrations</i>	12
<i>Table des extraits</i>	13
<i>Table des annexes</i>	16
1 Partie 1 - Introduction	19
Préambule	19
1.1 Travail de direction scolaire et théorisations du leadership	21
1.1.1 Un contexte de recherche en partie dépendant du contexte politique.....	21
1.1.2 Leadership, collectif et établissement apprenant.....	22
1.1.3 Un intérêt pour l'amélioration de la réussite des élèves, l'apport du leadership pédagogique ...	24
1.2 Contexte institutionnel et politique	26
1.2.1 Un mouvement de décentralisation et d'autonomisation relative des établissements scolaires..	26
1.2.2 Une orientation vers un pilotage « pédagogique ».....	29
1.3 Enjeux professionnels : les activités déployées en établissement scolaire	33
1.3.1 Catégorisation des activités.....	34
1.3.2 Activités réalisées pour définir et mettre en œuvre la politique éducative de l'établissement scolaire	37
1.3.3 Activités réalisées pour gérer les ressources humaines au sein de l'établissement scolaire	38
Mobiliser les enseignants pour améliorer la réussite des élèves.....	39
Contribuer au développement professionnel des enseignants.....	42
1.3.4 Activités réalisées pour gérer les dimensions matérielles et organisationnelles de l'établissement	43
1.3.5 Réussite des élèves et activités des chefs d'établissement : points de synthèse et zone d'ombre	45
1.4 Recrutement et formation des chefs d'établissement	47

1.5	Délimitation de notre objet d'étude.....	51
2	<i>Cadre Théorique</i>	53
2.1	Le programme de recherche d'ancrage : postulats constitutifs du « noyau dur »....	54
2.1.1	L'immanence du sujet aux et par les expériences de langage	54
2.1.2	La subjectivisation présuppose l'individuation	55
2.1.3	La subjectivisation par l'assujettissement aux règles	58
2.2	Une lecture singulière de la formation professionnelle	59
2.2.1	Faire apprendre de nouvelles règles : enseignement ostensif et accompagnement des premiers suivis	59
2.2.2	Accompagner le développement professionnel par l'interprétation des règles apprises.....	62
2.3	Délimitation de l'hypothèse auxiliaire de l'étude.....	64
3	<i>Méthode</i>	65
3.1	Contexte de recueil des données	66
3.1.1	Le dispositif de formation support à l'étude	66
3.1.2	Temps de formation	66
3.1.3	Temps de travail en établissement scolaire	68
3.1.4	Les chefs d'établissement participant à l'étude.....	68
3.1.5	La contractualisation avec les acteurs.....	69
3.2	Cadre de recueil des données	72
	Recueil des données dites « extrinsèques ».....	73
	En formation.....	73
	En établissement scolaire	73
3.2.1	Recueil des données « intrinsèques » relatives aux temps de travail en établissement scolaire .	74
	Entretien d'auto-confrontation	74
	Entretien d'auto-confrontation différé (EACd) et entretien de signification de la situation et de l'activité (ESSA).....	76
3.3	Méthode de traitement des données	78
	Étape 1 : retranscription verbatim des données	78
	Étape 2 : découpage des données retranscrites	78
	Étape 3 : formalisation des règles suivies par les acteurs	78
	Étape 4 : enquête grammaticale diachronique	79
	Étape 5 : présentation des données	80
3.4	(In)validation de l'hypothèse auxiliaire	81
4	<i>Résultats</i>.....	83
4.1	Développement professionnel par un accroissement de la capacité à réaliser	

autrement son activité en contexte de travail 84

4.1.1 Résultat 1 - Réaliser différemment l'activité : décider, imposer, poser et être légitimée pour décider seule 85

Temps 1 - Mobiliser des problématiques abordées en formation : « favoriser le débat » vs « poser des contenus »..... 85

Temps 2 : Réaliser différemment l'activité en « posant des contenus » et être « légitimée par la formation » pour le faire..... 96

Temps 3 : Être en capacité d'alterner anciens et nouveaux suivis de règles..... 108

Synthèse du Résultat 1 - Engagement de la capacité à réaliser autrement l'activité « décider, imposer, poser » 124

4.1.2 Résultat 2 - Réaliser différemment l'activité : poser une décision non soumise à la réflexion collective 126

Temps 2 : « poser quelque chose de non discuté préalablement »..... 126

Temps 3 : Accepter du conflit avec les enseignants..... 133

Synthèse du Résultat 2 - Engagement de la capacité à réaliser autrement l'activité « poser une décision »..... 147

4.1.3 Résultat 3 - Réaliser différemment l'activité : Associer, faire réfléchir, laisser du temps et de l'espace aux enseignants 148

Temps 1 : Réaliser différemment l'activité au regard de la problématique abordée en formation « poser des contenus » vs « faire partager la réflexion par tous »..... 148

Temps 2 de travail : Réaliser différemment l'activité pour « laisser du temps »..... 164

Temps 3 de travail : Réaliser différemment l'activité « laisser un temps à l'autre pour répondre » et « accepter le désaccord » 175

Synthèse du Résultat 3 - Réaliser autrement l'activité « Associer, faire réfléchir, laisser du temps et de l'espace »..... 183

4.2 Développement professionnel « réflexif » qui n'impacte pas les activités réalisées en contexte de travail..... 185

4.2.1 Résultat 4 - Être confortée quant à la nécessité d'entrer dans les contenus pédagogiques mais accepter de lâcher et de moins expliquer..... 186

Temps 1 : Continuer à donner du sens aux dispositifs..... 186

Temps 2 : Puiser dans le style d'un pair pour repérer une nouvelle problématique professionnelle .. 193

Temps 3 : Savoir ce qui pourrait être fait mais ne pas le faire 200

Synthèse du Résultat 4 - Engagement des capacités de compréhension et connaissance sans transformation de la pratique effective en établissement..... 214

4.2.2 Résultat 5 - Être conforté dans sa « manière de faire » et ne pas vouloir changer..... 215

Temps 1 de travail : « Casser l'opposition enseignants - direction »..... 215

Temps 2 et 3 : Absence de développement professionnel en lien avec la formation 226

Synthèse du Résultat 5 - Absence de développement professionnel 231

4.2.3 Résultat 6 - Prendre connaissance d'autres façons de faire sans toutefois les engager en contexte de travail 232

Temps 2 : Vouloir être « plus en recul »	232
Temps 3 de travail : Se saisir de nouvelles problématiques professionnelles et de solutions permettant d’y répondre	241
Synthèse du Résultat 6 - Engagement des capacités de compréhension et connaissance sans transformation de la pratique effective en établissement.....	252
5 Discussion.....	253
5.1 Comment les chefs d’établissement s’y prennent-ils pour influencer les pratiques enseignantes ?	254
5.1.1 Influencer les pratiques enseignantes en s’appuyant sur le cadrage institutionnel	254
5.1.2 Influencer les pratiques des enseignants en favorisant un fonctionnement participatif.....	257
5.1.3 Influencer les pratiques enseignantes par la promotion de l’enseignement et de l’évaluation par compétences	261
5.1.4 Une observation partielle de l’activité des chefs d’établissement	263
5.1.5 Construire un référentiel ?	265
5.2 Circonstances ayant favorisé ou empêché le développement professionnel des formés	268
5.2.1 L’entretien d’auto-confrontation source de développement professionnel	268
5.2.2 Les mises en controverse professionnelle.....	270
5.2.3 L’importance des temps de réflexion et de préparation des réunions	271
5.2.4 Certains déclencheurs de la transformation professionnelle	273
5.2.5 Circonstances qui motivent le refus de la transformation de l’activité professionnelle.....	274
5.3 Pistes pour améliorer les dispositifs de formation continue des chefs d’établissement	277
6 Conclusion	279
7 Bibliographie.....	283

Table des tableaux

<i>Tableau 1 : Répartition du nombre de publications scientifiques recueillies en fonction des moteurs de recherche exploités</i>	<i>35</i>
<i>Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications scientifiques initialement recueillies</i>	<i>35</i>
<i>Tableau 3 : Temps de travail de travail support à l'étude.....</i>	<i>71</i>
<i>Tableau 4 : Exemple d'interaction permettant d'amorcer un entretien d'auto-confrontation différé (EACd) ou un entretien de signification de la situation et/ou de l'activité des autres acteurs (ESSA).</i>	<i>77</i>
<i>Tableau 5 : Deux exemples de repérage, dans les verbatim, de significations par lesquelles les acteurs indiquent une transformation de leur activité.....</i>	<i>79</i>
<i>Tableau 6 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 1.....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 7 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 1.....</i>	<i>97</i>
<i>Tableau 8 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 1.....</i>	<i>109</i>
<i>Tableau 9 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 1.....</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 10 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 2.....</i>	<i>127</i>
<i>Tableau 11 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 2.....</i>	<i>133</i>
<i>Tableau 12 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 2.....</i>	<i>147</i>
<i>Tableau 13 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 3.....</i>	<i>149</i>
<i>Tableau 14 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 3.....</i>	<i>165</i>
<i>Tableau 15 : Plan des données constitutives du Temps 3 du résultat 3.....</i>	<i>176</i>
<i>Tableau 16 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 3.....</i>	<i>183</i>
<i>Tableau 17 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 4.....</i>	<i>187</i>
<i>Tableau 18 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 4.....</i>	<i>194</i>
<i>Tableau 19 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 4.....</i>	<i>201</i>
<i>Tableau 20 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 4.....</i>	<i>214</i>
<i>Tableau 21 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 5.....</i>	<i>216</i>
<i>Tableau 22 : Plan des données constitutives des Temps 2 et 3 du Résultat 5</i>	<i>226</i>
<i>Tableau 23 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 6.....</i>	<i>233</i>
<i>Tableau 24 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 6.....</i>	<i>242</i>
<i>Tableau 25 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 6.....</i>	<i>252</i>

Table des illustrations

<i>Figure 1 : Structuration du dispositif</i>	66
<i>Photo 1 : Modalités d'enregistrement audio vidéo des temps de formation</i>	73
<i>Photo 2 : Extrait d'enregistrement audio vidéo des temps de travail en établissement</i>	74
<i>Photo 3 : Aménagement d'un entretien d'auto-confrontation mené avec un chef d'établissement</i>	75

Table des extraits

<i>Extrait 1 : Delphine - Temps de travail en établissement 1</i>	87
<i>Extrait 2 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	88
<i>Extrait 3 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	89
<i>Extrait 4 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	90
<i>Extrait 5 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	91
<i>Extrait 6 : Delphine - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	92
<i>Extrait 7 : Temps de Formation 1, Clip 6, 3 :25</i>	93
<i>Extrait 8 : Delphine - Entretien 1 - EACd 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	94
<i>Extrait 9 : Delphine - Temps de travail en établissement 2</i>	98
<i>Extrait 10 : Delphine - Temps de travail en établissement 2</i>	99
<i>Extrait 11 : Delphine - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	100
<i>Extrait 12 : Delphine - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	101
<i>Extrait 13 : Delphine - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	102
<i>Extrait 14 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	103
<i>Extrait 15 : Temps de formation 1, Clip 3, 6:45</i>	104
<i>Extrait 16 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	106
<i>Extrait 17 : Delphine - Temps de travail en établissement 3</i>	110
<i>Extrait 18 : Delphine - Temps de travail en établissement 3</i>	112
<i>Extrait 19 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	113
<i>Extrait 20 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	114
<i>Extrait 21 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	115
<i>Extrait 22 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	116
<i>Extrait 23 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	117
<i>Extrait 24 : Delphine - Entretien 3 – ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	119
<i>Extrait 25 : Delphine - Entretien 3 – ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	120
<i>Extrait 26 : Temps de formation 3, Clip 7, 7 :14</i>	121
<i>Extrait 27 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	122
<i>Extrait 28 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	123
<i>Extrait 29 : Emeric - Temps de travail en établissement 2</i>	128
<i>Extrait 30 : Emeric - Entretien 2 - EAC 2 / ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	129
<i>Extrait 31 : Temps de formation 2, Clip 4, 11 : 40</i>	130
<i>Extrait 32 : Emeric - Entretien 2 – EACd 2 / ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	131
<i>Extrait 33 : Emeric - Temps de travail en établissement 3</i>	134
<i>Extrait 34 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	136
<i>Extrait 35 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	137
<i>Extrait 36 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	138
<i>Extrait 37 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	140

<i>Extrait 38 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>141</i>
<i>Extrait 39 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>142</i>
<i>Extrait 40 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>143</i>
<i>Extrait 41 : Temps de formation 1, Clip 5, 4 :18</i>	<i>144</i>
<i>Extrait 42 : Victoire - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>150</i>
<i>Extrait 43 : Victoire – Entretien 1 – EAC 1 – Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>153</i>
<i>Extrait 44 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>154</i>
<i>Extrait 45 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>155</i>
<i>Extrait 46 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>156</i>
<i>Extrait 47 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>157</i>
<i>Extrait 48 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>158</i>
<i>Extrait 49 : Victoire - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>159</i>
<i>Extrait 50 : Temps de formation 1, Clip 6, 1 : 00</i>	<i>160</i>
<i>Extrait 51 : Temps de formation 1, Clip 6, 4 : 50</i>	<i>160</i>
<i>Extrait 52 : Victoire - Entretien 1 - EACd 1 / ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>161</i>
<i>Extrait 53 : Victoire - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>163</i>
<i>Extrait 54 : Victoire - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>166</i>
<i>Extrait 55 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>167</i>
<i>Extrait 56 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>168</i>
<i>Extrait 57 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>169</i>
<i>Extrait 58 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>171</i>
<i>Extrait 59 : Temps de formation 2, Clip 7, 0 :10</i>	<i>171</i>
<i>Extrait 60 : Temps de formation 2, Clip 9, 0 :05</i>	<i>172</i>
<i>Extrait 61 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>173</i>
<i>Extrait 62 : Victoire - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>177</i>
<i>Extrait 63 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>178</i>
<i>Extrait 64 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>179</i>
<i>Extrait 65 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>180</i>
<i>Extrait 66 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>181</i>
<i>Extrait 67 : Temps de formation 1, Clip 5, 13 :12 et Clip 6, 0 :00</i>	<i>182</i>
<i>Extrait 68 : Delphine - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>188</i>
<i>Extrait 69 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>189</i>
<i>Extrait 70 : Delphine - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>190</i>
<i>Extrait 71 : Temps de formation 1, Clip 6, 9 :20</i>	<i>191</i>
<i>Extrait 72 : Delphine - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>192</i>
<i>Extrait 73 : Delphine - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>195</i>
<i>Extrait 74 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>196</i>
<i>Extrait 75 : Temps de formation 2, Clip 9, 2 :50</i>	<i>197</i>
<i>Extrait 76 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>198</i>
<i>Extrait 77 : Delphine - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>203</i>

<i>Extrait 78 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>203</i>
<i>Extrait 79 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>204</i>
<i>Extrait 80 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>205</i>
<i>Extrait 81 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>206</i>
<i>Extrait 82 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>207</i>
<i>Extrait 83 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>208</i>
<i>Extrait 84 : Temps de formation 2 Clip 9, 5 :12</i>	<i>209</i>
<i>Extrait 85 : Temps de formation 3, Clip 5, 2 :21</i>	<i>210</i>
<i>Extrait 86 : Delphine - Entretien 3 - EACd / ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>211</i>
<i>Extrait 87 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>212</i>
<i>Extrait 88 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>213</i>
<i>Extrait 89 : Emeric - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>217</i>
<i>Extrait 90 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>218</i>
<i>Extrait 91 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>219</i>
<i>Extrait 92 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>220</i>
<i>Extrait 93 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1.....</i>	<i>220</i>
<i>Extrait 94 : Temps de formation 1, Clip 5, 8 :24</i>	<i>221</i>
<i>Extrait 95 : Temps de formation 1, Clip 5, 11 : 19.....</i>	<i>222</i>
<i>Extrait 96 : Emeric - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>223</i>
<i>Extrait 97 : Emeric - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1</i>	<i>224</i>
<i>Extrait 98 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>224</i>
<i>Extrait 99 : Emeric - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>227</i>
<i>Extrait 100 : Temps de formation 2, Clip 9, 2 :58</i>	<i>228</i>
<i>Extrait 101 : Temps de formation 3, Clip 7, 6 :00</i>	<i>228</i>
<i>Extrait 102 : Temps de formation 3, Clip 9, 10:45</i>	<i>229</i>
<i>Extrait 103 : Emeric - Entretien - ESSA 1 - Observation 1</i>	<i>230</i>
<i>Extrait 104 : Victoire - Temps de travail en établissement 2</i>	<i>234</i>
<i>Extrait 105 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>235</i>
<i>Extrait 106 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>235</i>
<i>Extrait 107 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>236</i>
<i>Extrait 108 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>237</i>
<i>Extrait 109 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2.....</i>	<i>238</i>
<i>Extrait 110 : Victoire - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>243</i>
<i>Extrait 111 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>244</i>
<i>Extrait 112 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3</i>	<i>246</i>
<i>Extrait 113 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>247</i>
<i>Extrait 114 : Temps de formation 3, Clip 10, 0 :00.....</i>	<i>248</i>
<i>Extrait 115 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3.....</i>	<i>249</i>

Table des annexes

Les annexes présentées ici sont proposées sur un support numérique qui accompagne ce document.

Annexes relatives au Temps 1 de travail en établissement

Annexe 1 : EAC1 et ESSA1 Delphine

Annexe 2 : EAC1 et ESSA1 Emeric

Annexe 3 : EAC1 et ESSA1 Victoire

Annexes relatives au Temps 2 de travail en établissement

Annexe 4 : EAC1 et ESSA1 Delphine

Annexe 5 : EAC1 et ESSA1 Emeric

Annexe 6 : EAC1 et ESSA1 Victoire

Annexes relatives au Temps 3 de travail en établissement

Annexe 7 : EAC1 et ESSA1 Delphine

Annexe 8 : EAC1 et ESSA1 Emeric

Annexe 9 : EAC1 et ESSA1 Victoire

1 Partie 1 - Introduction

Préambule

Cette recherche se situe au carrefour de trois intérêts : celui d'une volonté politique, d'un questionnement scientifique et d'un questionnement professionnel. D'un côté, les prescriptions institutionnelles demandent aux chefs d'établissement d'investir le champ pédagogique. D'autre part, les recherches au sujet des effets de cet investissement sur les résultats des élèves se multiplient et portent parfois certaines préconisations. Enfin, les professionnels, dont je fais partie, se demandent comment faire face, au mieux, à ces nouvelles demandes, parfois jugées contradictoires. S'intéresser au travail des chefs d'établissement revient, *a minima*, à considérer ces trois préoccupations.

Cette évolution vers une recherche d'influence plus importante des chefs d'établissement sur le travail pédagogique porté par les enseignants engendre une nécessaire adaptation de leur activité professionnelle, et fait émerger un besoin de formation. La finalité de ce travail cherche donc, au-delà de sa dimension scientifique, à répondre pour partie à ce besoin.

Il est ici à noter que ce constat, malgré la singularité des contextes nationaux ou régionaux, est partagé au niveau international. Nous cherchons, dans ce travail, tout en nous plaçant dans une réflexion portée à l'échelle internationale et qui puise dans les apports des *administrative sciences*, à rester « au plus près » du contexte français. Nous cherchons également à prendre en compte, autant que cela est envisageable, l'imbrication des travaux de recherche et des prescriptions institutionnelles. En effet, les enjeux usuels d'instrumentalisation de la recherche sont ici d'autant plus marqués que les chefs d'établissement sont considérés, de façon explicite, par les acteurs institutionnels, comme vecteurs d'application des politiques publiques éducatives, voire parfois, de façon plus implicite, comme porteurs de politiques publiques qui dépassent le champ de l'éducation.

Pour parvenir à articuler ces éléments de natures différentes et expliciter le recours à des cadres tels que celui, par exemple, du leadership pédagogique (mobilisé lorsqu'il s'agit d'avancées en termes de résultats empiriques), nous proposons une introduction en quatre chapitres.

Le Chapitre 1 a pour objectif de rendre compte du contexte scientifique relatif aux directions scolaires, et plus précisément au rôle des chefs d'établissement. La plupart de ces travaux mobilisent le concept de « leadership », dont nous verrons qu'il est polysémique et lié à la singularité des contextes politiques.

Le Chapitre 2 rend compte du contexte institutionnel de travail des directions scolaires et, de fait, de la prescription institutionnelle adressée aux chefs d'établissement. Nous verrons comment la question est plus particulièrement posée dans le contexte français.

Le Chapitre 3 propose un recensement, au sein de la littérature scientifique, des activités « réellement » réalisées par les chefs d'établissement pour influencer sur la réussite des élèves. À cette occasion, nous tenterons de décrire les activités menées *in situ* en établissement scolaire.

Enfin, afin d'amorcer la réflexion autour de la formation des chefs d'établissement pour accroître leur influence sur les pratiques pédagogiques, le Chapitre 4 présente la façon dont ils et elles¹ sont recrutés et formés, en particulier dans le contexte français.

¹ En 2016, la proportion de femmes dans le corps des personnels de direction, en France, était de 48%, en augmentation régulière (Bilan social 2016 des Personnels de direction, MEN). Les hommes et les femmes exerçant des fonctions de direction d'un établissement scolaire du second degré sont désignés dans ce document par les termes de directrices, directeurs, chefs d'établissement ou personnel de direction, en fonction du contexte (international ou français, spécifique aux chefs ou relatifs aux chefs et adjoints ou adjointes). Les pronoms « ils et elles », « il ou elle » sont régulièrement utilisés pour les désigner. L'usage fréquent mais non systématique du double pronom est un parti pris pour conserver l'image mentale d'une population mixte au fil du texte, sans en alourdir la lecture.

1.1 Travail de direction scolaire et théorisations du leadership

Ce premier chapitre a pour objectif de rendre compte du contexte scientifique relatif au travail de direction scolaire, et plus précisément au rôle attribué aux chefs d'établissement. De nombreux travaux de recherche s'intéressent en effet au travail de direction et à ses effets sur la réussite des élèves.

1.1.1 Un contexte de recherche en partie dépendant du contexte politique

La question de la direction des établissements scolaires fait l'objet de nombreux travaux, et, relève dans la plupart des pays anglophones, d'un champ de recherche à part entière, les « *administrative sciences* ». Dans les courants de recherche qui traitent du travail des directeurs et directrices d'établissements scolaires, celui-ci est couramment désigné par le terme de « leadership ». Au sein des travaux anglophones, l'activité de direction menée par les chefs d'établissement est usuellement assimilée au « *leadership* » ou au « *management* » (Hallinger, 2011b). Au sein des travaux francophones, le concept de leadership est aussi largement utilisé même si, parfois, le concept de « pilotage » des établissements scolaires lui est substitué (voir pour plus de détails : Endrizzi & Thibert, 2012 ; Gather Thurler, Pelletier, & Dutercq, 2015 ; Rey, 2019). Normand (2018) précise ainsi que la notion de « leadership scolaire » est loin d'être stabilisée et que, si sa diffusion semble mondialisée, sa réalisation varie en fonction des politiques et des contextes locaux.

Notons dès à présent que bon nombre de recherches dénoncent l'idéologie managériale sous-jacente à l'emploi de la notion de « leadership ». Selon ces travaux, cette idéologie régit, plus ou moins explicitement, les pratiques de leadership, la quête de changement restant fortement liée aux théories de « *school effectiveness* » et du « *New Public Management* » associées aux politiques néo-libérales, qui ont également été critiquées (Hall, Gunter, & Bragg, 2013 ; Normand, 2006, 2017 ; Maroy, 2005). Une autre critique adressée aux travaux sur le leadership tient dans le fait qu'ils relèvent parfois plus de la recherche « pour » l'éducation que de la recherche « en » éducation. Ce sont effectivement des travaux qui prennent en compte les exigences des décideurs politiques et les besoins des praticiens, d'une manière qui peut être considérée comme parfois trop utilitaire, voire instrumentale, en se limitant souvent à « ce qui fonctionne » (Normand, 2017).

Malgré ces critiques significatives, les travaux associés au leadership sont divers et permettent de penser le rôle des chefs d'établissement : « *Il existe un large consensus pour supposer que ce paradigme anglophone, porté par des organisations internationales, fait face à différentes*

traditions culturelles et institutionnelles en Europe ainsi qu'en Amérique latine, et que les principales organisations scolaires ne peuvent pas être réduites à des perspectives néo-managériales. Cependant, le leadership reste un concept heuristique pour réfléchir à l'émergence de nouveaux rôles et responsabilités entre directeurs et enseignants au niveau de l'école. Cela correspond à des propositions progressistes de chercheurs, de praticiens ou même de décideurs politiques qui ne sont pas satisfaits de l'organisation scolaire bureaucratique actuelle, et qui recherchent des voies possibles d'amélioration de l'école et des innovations pédagogiques. Pour eux, le leadership est un antidote contre la responsabilité technocratique aveugle à l'expérience professionnelle. C'est un moyen pour transformer les écoles en espaces plus démocratiques, ouverts à la discussion et à la délibération des membres de la communauté » (Normand, 2018, p.221).

Dans le contexte français, un certain nombre de contraintes ralentissent, pour ainsi dire, le développement de ce champ de recherche. La contrainte la plus significative est sans doute celle liée à l'absence (par exemple à l'échelle du Conseil National des Universités) d'un champ de recherche spécifiquement identifié, telles que peuvent l'être les « *administrative sciences* » développées au sein des pays anglophones. Ce constat permet sans doute de comprendre aussi pourquoi, bien que la situation évolue sous l'influence des apports d'autres pays de la francophonie (Ducros & Amigues, 2014 ; Letor & Garant, 2014 ; Progin & Gather Thurler, 2012), les travaux menés sur le leadership des chefs d'établissement se diffusent lentement et restent assez peu utilisés en France (Derouet & Normand, 2014 ; Loureiro, 2020).

1.1.2 Leadership, collectif et établissement apprenant

Au sein de la littérature internationale, la définition du « leadership » varie en fonction, en particulier, du regard porté sur les seuls chefs d'établissement ou sur différents acteurs de l'établissement, c'est-à-dire la plus ou moins grande centration sur les personnes qui détiennent l'autorité formelle. Ainsi, alors que certains travaux associent le leadership aux seuls chefs d'établissement, d'autres considèrent que tout personnel de l'établissement scolaire en charge d'une responsabilité est engagé dans une activité de leadership (Harris & Spillane, 2008 ; Leithwood et al., 2007 ; Progin & Gather Thurler, 2010). La littérature distingue ainsi, dans l'étude du leadership, les « leaders institutionnels » (chefs d'établissement, inspecteurs, doyens, coordonnateurs de discipline), également désignés sous le terme de « leaders formels », et les « leaders informels » tels que les enseignants, les porteurs de projets.

La prise en compte des dimensions collectives est parfois freinée par ce que Meng (2019) appelle « la romance du leadership héroïque » sous laquelle les organisations au sens large, y compris les établissements scolaires, ont longtemps opéré. Elle reprend ainsi les propos de Meindl,

Ehrlich et Dukerich (1985) qui décrivent ce phénomène comme une attribution excessive du succès ou de l'échec d'une organisation au rôle joué par un leader solitaire. Meng (2019) précise par ailleurs qu'un des changements majeurs apportés par le paradigme du leadership distribué est celui de la bascule d'une perspective centrée sur le leader à une perspective centrée sur les pratiques professionnelles de collectifs. Les rôles du leader et des collaborateurs émergeraient ainsi de l'expertise des pratiques professionnelles des divers collaborateurs, et la relation entre leaders et « suiveurs » pourrait évoluer et se modifier en fonction des tâches et autres projets menés. La plupart des travaux de recherche récents se sont écartés d'une modélisation des chefs d'établissement « super-héros » pour concentrer leur attention sur le collectif des personnels de l'établissement scolaire, et en son sein, sur la répartition du leadership - au sens de la prise d'initiative et de l'engagement - parmi les personnels de l'établissement scolaire (Leithwood et al., 2007, Spillane, Camburn & Pareja, 2007).

Dans cette lecture du leadership, la définition donnée par Foster (1989) est particulièrement significative. Elle illustre une vision du partage du leadership entre les membres d'une communauté éducative : « *Leadership, in the final analysis, is the ability of humans to relate deeply to each other in the search for a more perfect union. Leadership is a consensual task, a sharing of ideas and a sharing of responsibilities, where a leader is a leader for a moment only, where the leadership exerted must be validated by the consent of followers, and where leadership lies in the struggle of a community to find meaning for itself.* » (p. 101).

C'est dans cet élan scientifique que les travaux sur l'« école apprenante » ou l'« établissement apprenant » (« *school as learning organisation* » ou « *professional learning networks* ») se sont multipliés (Hargreaves, Halasz & Pont, 2007). Adossée à une vision « distribuée » du leadership, cette approche fait d'ailleurs l'objet d'un axe de travail de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques « *modelling and growing leadership* » (ET2020 Working Group Schools, 2019). L'objectif premier est ici d'interroger les circonstances favorables à l'acquisition par les chefs d'établissement de compétences collectives nécessaires au travail d'équipe, par la participation à des communautés professionnelles d'apprentissage et le travail en réseau. Le concept d'« organisation apprenante », peut également être défini comme une organisation dont les membres développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent (Senge, 2004). Ainsi selon Bouvier (2014), « *un établissement apprenant est un système d'actions, de conduites de l'action et d'apprentissages collectifs, qui apprend en permanence et régule, tire des leçons de ses expériences, capitalise ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences pour les transmettre et se transformer*

volontairement pour atteindre ses objectifs, en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de la culture et des représentations des groupes d'acteurs. » (p.39).

Il est à noter que la plupart des travaux relevant d'une approche distribuée du leadership centrent leur attention sur le collectif, sur la coopération entre enseignants, mais n'explicitent pas toujours la place des leaders formels au sein de l'organisation (Progin Romanato & Gather Thurler, 2011). Certains travaux ont cherché à étudier le rôle et la place occupés par les chefs d'établissement au sein de ces collectifs. Brown et Flood (2020) préconisent, par exemple, que les chefs d'établissement formalisent, priorisent et mobilisent les engagements de l'établissement apprenant pour que cette démarche ait un véritable impact. Meng (2019) considère que le leadership distribué vise en un sens à développer chez les leaders formels un nouvel ensemble de compétences qu'elle nomme « pédagogie du leadership », permettant aux chefs d'établissement d'apprendre à développer la capacité de leadership des collaborateurs afin de distribuer le leadership de façon effective.

1.1.3 Un intérêt pour l'amélioration de la réussite des élèves, l'apport du leadership pédagogique

Comme nous le détaillerons dans le sous-chapitre 1.2, l'activité des chefs d'établissement est soumise à un ensemble de prescriptions institutionnelles et de contraintes contextuelles qui varient fortement d'un système éducatif à l'autre (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Toutefois, quel que soit le système éducatif, une part significative de cette activité est typiquement consacrée à chercher à améliorer la réussite des élèves (Bossert et al., 1982 ; Hallinger, 2011a ; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008 ; Neumerski, 2013). En effet, outre le fait de diriger administrativement et humainement l'établissement, les chefs d'établissement réalisent des activités contributives d'un « leadership pédagogique » (Hallinger, 2011b) c'est-à-dire dont la finalité première est celle de l'amélioration de la réussite des élèves. Le « leadership pédagogique » (« *educational leadership* ») peut être défini comme un ensemble comprenant « *le rôle, le comportement et/ou l'impact des chefs d'établissement sur les apprentissages des élèves* » (Hallinger, 2013, p.550). Un retour dans l'histoire récente des travaux menés dans le champ permet de constater que l'étude de l'activité engagée par les chefs d'établissement pour tenter d'améliorer la réussite des élèves a été introduite dans les années 1980 sous la terminologie d'« *instructional management* » (Bossert et al., 1982). Cette terminologie a été progressivement remplacée par celle d'« *instructional leadership* » et d'« *educational leadership* » (Hallinger, 2011b), puis notamment en Europe, par celle de « *leadership for learning* » (MacBeath & Cheng, 2008).

Il est à noter que parmi les résultats qui font consensus dans la communauté scientifique, quelle que soit l'approche choisie pour étudier le leadership, celui selon lequel il existe un « effet chef d'établissement » sur la réussite des élèves, autrement dit un effet de l'activité des chefs d'établissement sur cette réussite, est significatif. Pour bon nombre d'auteurs (par exemple : Day et al., 2010 ; Jacobson, 2011 ; Muijs, 2011 ; Supovitz, Sirinides & May, 2010) la réussite des élèves est en effet influencée par les activités réalisées par les chefs d'établissement. Menée à partir des travaux publiés entre 1980 et 2010, la revue de littérature réalisée par Hallinger (2011b) est à ce titre sans équivoque. Plus en détails, certains auteurs soulignent que cet effet varie selon la nature du leadership mis en œuvre par les chefs d'établissement au quotidien dans les établissements scolaires. Ainsi, Murphy, Vriesenga et Storey (2007) précisent que plus le leadership est de nature « pédagogique », plus il influe sur les résultats des élèves. Pour ces auteurs, cet effet est lié au fait que, dans ce type de leadership, les chefs d'établissement sont principalement préoccupés par le « cœur de leur mission », à savoir les apprentissages des élèves, et qu'ils et elles centrent leurs activités sur l'optimisation des modalités d'enseignement des enseignants, le respect des programmes, ou encore les modalités et la nature des évaluations proposées aux élèves. Dans ce type de leadership, les autres dimensions, relatives à la gestion administrative et financière de l'établissement scolaire, sont, dans le même temps, directement placées au service de la pédagogie. De nombreux travaux incitent très fortement les chefs d'établissement à adopter ce positionnement « pédagogique » (par exemple : Perrenoud, 2009 ; Pointereau & Saint-Do, 2010 ; Robinson, 2007). Plus en détails, Garon et Archambault (2010) définissent le leadership pédagogique comme : « *un processus qui consiste à influencer les différents acteurs dans l'établissement scolaire : les enseignants, les différents personnels, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves* » (p. 21). Le leadership pédagogique ne s'appuie donc pas seulement sur la construction d'équipes collectives et le partage de visions inspirantes, il implique que les chefs d'établissement se concentrent sur un travail très pédagogique et spécifique (Dinham, 2012).

1.2 Contexte institutionnel et politique

Le travail des chefs d'établissement dépend à la fois des missions qui leur sont attribuées et de la manière dont sont positionnés les établissements scolaires dans le système éducatif dont ils dépendent. De plus, en tant que cadres, ils sont porteurs des politiques éducatives régionales, nationales et supranationales. À ce titre, il est possible de considérer que leurs activités sont fortement impactées par les contextes politiques et idéologiques. Statutairement, l'étendue des rôles et des responsabilités des chefs d'établissement varie selon les états, voire à l'intérieur même des états : les différences peuvent s'exprimer en termes d'autonomie, de pouvoir des différents conseils et commissions, de la possibilité ou non de recruter des enseignants, ou de définir les programmes scolaires (Normand, 2015). Malgré ces différences, une tendance commune peut être observée notamment au niveau européen. Les chefs d'établissement ont de plus en plus de responsabilités liées à l'encadrement des personnels de leur établissement, à la gestion stratégique des ressources humaines et financières, ou encore à l'évaluation et au développement professionnel des enseignants (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

En France, cet accroissement des responsabilités des chefs d'établissement s'inscrit dans un mouvement de décentralisation qui promeut une autonomisation des établissements scolaires, d'une part, et dans une volonté d'accroissement de leur engagement dans le champ pédagogique, d'autre part (Pour une vision approfondie de ces aspects voir : Normand, 2015 ; IGAENR, 2010). Nous nous appuyons sur ces deux aspects en suivant pour rendre compte du contexte de travail des chefs d'établissement : un mouvement d'autonomisation des établissements scolaires, en lien avec un mouvement plus général de décentralisation, et par ailleurs, une incitation au « pilotage pédagogique ».

1.2.1 Un mouvement de décentralisation et d'autonomisation relative des établissements scolaires

En France, la notion d'autonomie des établissements se développe progressivement depuis les années 1960, en lien avec un mouvement de démocratisation de l'enseignement et un mouvement général de décentralisation des pouvoirs de l'État². Les politiques de délégation au local, instituant en particulier le statut d'établissement public local³ (EPL), le projet d'établissement, la contractualisation et la notion d'autonomie scolaire, donnent aux chefs d'établissement un rôle central pour assurer la mobilisation des personnels, susciter l'innovation et

² Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

³Décret initial du 30 août 1985.

garantir le respect du cadre national (Dutercq, 2005). Jusqu'alors, les établissements scolaires étaient en effet considérés comme destinataires d'une politique éducative nationale, sans notion d'autonomie (Normand, 2015). Cette valorisation de l'autonomie des établissements est également présente dans la politique d'accompagnement de l'OCDE, l'autonomie y étant vue comme permettant aux chefs d'établissement de mieux influencer sur les résultats scolaires des élèves (Nusche, 2013).

Cette « autonomie » des établissements français tient tout d'abord au statut d'établissement public qui a été conféré aux collèges, aux lycées et aux lycées professionnels. Ce statut donne effectivement à ces EPLE une personnalité morale, et donc la capacité juridique et l'autonomie budgétaire et financière dont ils ne bénéficiaient pas auparavant. L'autonomie des EPLE s'exprime également par l'intermédiaire du « projet d'établissement » institué depuis la loi d'orientation de juillet 1989 et réaffirmé par la loi d'orientation d'avril 2005. Elle est rendue possible par l'attribution d'une dotation horaire globale et la globalisation de crédits pédagogiques, et par des marges d'adaptation de la répartition de ces moyens au sein de chaque établissement scolaire (IGAENR, 2010).

Parallèlement à l'évolution du statut des établissements scolaires, le statut des chefs d'établissement a également évolué. Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) français définit un ensemble de missions⁴ pour les personnels de direction afin qu'ils et elles participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. Les personnels de direction français occupent principalement des emplois de direction d'établissement ou de formation relevant de ce ministère. Ils et elles dirigent ainsi l'établissement en qualité de représentant de l'État et président le conseil d'administration, sous l'autorité du recteur, de la rectrice et du directeur ou de la directrice académique des services de l'Éducation Nationale. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. Ils et elles occupent principalement les fonctions suivantes : proviseur et proviseur adjoint de lycée, proviseur et proviseur adjoint de lycée professionnel, principal et principal adjoint de collège (MEN, 2020).

Les missions des chefs d'établissement sont définies par un cadre collectif ainsi que par l'établissement d'une lettre de mission individuelle⁵ rédigée lors de la nomination sur un établissement scolaire. Le Ministère, se plaçant dans un contexte d'accroissement de l'autonomie

⁴ Statut particulier des personnels de direction : Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié

⁵ Note de service n° 2011-201 du 20-10-2011

des établissements et de la marge d'initiative des personnels de direction, considère la lettre de mission comme un levier de pilotage du système éducatif. « *La lettre de mission constitue un instrument essentiel de gestion des ressources humaines. Outil de formalisation du lien entre un personnel de direction et l'autorité académique, la lettre de mission détermine le cadre et les objectifs d'action des personnels de direction. La démarche d'élaboration des lettres de mission des personnels de direction s'inscrit désormais dans la perspective de l'instauration d'une gouvernance renouvelée des académies, fondée sur le développement du travail en équipe aux différents niveaux du système et de l'exercice des responsabilités. Il s'agit à cet égard d'accompagner et de soutenir les personnels de direction dans la mise en place effective des réformes.* »⁶.

Cette volonté de donner plus d'autonomie aux établissements est portée par l'idée que parmi les systèmes éducatifs les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques pour adopter des structures dans lesquelles les « personnels de première ligne » ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines ou encore sur l'organisation du travail (OCDE, 2011). C'est dans cette dynamique que les réformes successives du système éducatif français se sont effectuées avec une responsabilisation plus accrue des échelons intermédiaires, dont les chefs d'établissement (voir par exemple : Meuret, 2007 ; Eurydice, 2007). À ce titre, le rapport de l'Inspection Générale relatif à la promotion de la culture de l'évaluation et au pilotage pédagogique (IGAENR, 2010) précise l'objectif de l'autonomie, comme adaptation à un contexte particulier afin d'améliorer la « performance » des établissements, c'est-à-dire les conditions effectives de réussite des élèves. Cependant, ce lien entre responsabilisation des chefs d'établissement et réussite des élèves peut être interrogé, Mons (2007) montre par exemple, en s'appuyant sur les résultats des enquêtes PISA, qu'il n'y a pas de corrélations entre le degré de décentralisation et les performances des élèves, et préconise un meilleur équilibre entre initiatives locales et cohérence globale (Mons, 2007).

Du point de vue institutionnel, en France, l'autonomie des acteurs se conçoit dans une logique qui pose l'évaluation des résultats effectivement atteints comme la contrepartie logique de la liberté d'action consentie aux acteurs : « *L'accent mis sur la liberté pédagogique des enseignants et l'autonomie des acteurs ne peut aller sans responsabilisation de leur part et sans une attention portée aux effets des projets mis en œuvre au regard des moyens mobilisés* » (IGAENR, 2010, p. 9). L'autonomie n'y est vue que dans le respect des programmes et des directives nationales, elle ne relève pas d'une déréglementation, ni d'une atteinte possible à la liberté pédagogique des enseignants (Delahaye & Mamou, 2011). En France, l'autonomie peut ainsi être vue comme la

⁶ Statut particulier des personnels de direction : Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié

négociation avec l'État évaluateur des objectifs à atteindre, en tenant compte des publics ou du contexte local de l'établissement, et à la délégation des responsabilités et des moyens pour réaliser ces objectifs (Maroy, 2005). Cette négociation se déroule au niveau des académies, qui définissent les déclinaisons régionales des politiques nationales et jouent un rôle d'intermédiaires entre le gouvernement et les établissements scolaires (Bouvier, 2009). Ce type d'autonomie soumet finalement ces derniers et leur direction à des pressions antagonistes, l'obligation de résultats venant en quelque sorte « corseter » leur autonomie (Brassard, 2009).

Plus largement, certains travaux considèrent que la politique engagée en France au cours des deux dernières décennies se situe dans le courant du « *school improvement* » ou « *school effectiveness* », cherchant à engager des processus de changement afin d'améliorer l'efficacité ou la qualité des établissements scolaires (Townsend, 2007). Cette recherche d'efficacité a généré un mouvement de mesure des résultats afin d'identifier les « écoles efficaces », en général sur la base du résultat des élèves à des tests standardisés préparés par des organismes internationaux comme l'OCDE, les gouvernements ou des commissions scolaires (Normand, 2006). Cette obligation de rendre compte, qui place les instruments statistiques au centre du pilotage et s'appuie sur des outils d'évaluation des compétences des élèves à l'échelle nationale et internationale, diffère cependant de l'« *accountability* » anglo-saxonne, le pilotage par l'évaluation y étant moins intrusif et coercitif (Maroy, 2005). Il n'en reste pas moins que la « culture de l'évaluation » qui s'est développée a suscité de nombreuses critiques. Barrère (2010a) montre, par exemple, qu'appliquée au niveau local, cette culture renforce le fonctionnement bureaucratique, qu'elle crée de nouvelles tâches, alors que l'urgence prime sur les tâches d'expertise. Cette auteure montre également que l'établissement scolaire, au contraire du niveau national, ne dispose pas de l'appui d'experts ni du temps nécessaire à la réflexion, induisant de mauvais choix lors des prises de décision. Par ailleurs, cette culture de l'évaluation reste peu partagée par les acteurs de l'établissement scolaire hormis les chefs d'établissement et leur hiérarchie (Dupriez & Malet, 2013). Plus largement, ce mouvement interroge la circulation des « politiques de la preuve » (« *evidence based policy* ») dans l'éducation et la restructuration des liens entre recherche, politique et pratique au niveau international (Normand, 2017).

1.2.2 Une orientation vers un pilotage « pédagogique »

En France, les missions actuelles des chefs d'établissement se situent dans un contexte d'accroissement relatif de l'autonomie des moyens alloués aux établissements scolaires et de contrôle de la performance. Les préconisations institutionnelles vont également dans le sens d'un

renforcement de leur rôle « pédagogique ». Ils et elles ont pour mission de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage (MEN, 2020). Pour ce faire, il leur est demandé en particulier de s'engager dans des actions plus directes sur les pratiques pédagogiques (Matringe, 2012).

Les modifications du mode de gestion et les demandes d'engagement dans le champ pédagogique sont en partie liées. Ainsi que le résume Normand (2018), le modèle bureaucratique se caractérise par une recherche d'équité pour les élèves et s'appuie sur un ensemble de règles et de procédures, en application des lois et règlements. Dans ce modèle, chaque cas est traité selon des règles communes et une certaine vision de l'égalité des chances ou de l'équité. Au sein de cette organisation bureaucratique, chacun s'appuie sur une expertise professionnelle reconnue par l'État. Les enseignants ont une autonomie relative et appartiennent à un corps professionnel institutionnalisé. Le nouveau modèle professionnel émergent en Europe modifie les rôles et les responsabilités de chacun et positionne les États en évaluateurs. L'État définit les règles à partir desquelles les décisions sont prises et fixe les objectifs et les résultats dont les chefs d'établissement doivent rendre compte. D'autres évolutions caractérisent l'introduction de la nouvelle gestion publique (Verger & Normand 2015) comme la décentralisation des budgets et de la prise de décisions ou encore la mise en place d'audits. Ainsi, les nouveaux principes de gestion publique modifient progressivement les relations qui lient les chefs d'établissement aux différents acteurs, en particulier aux enseignants (Normand 2018).

Dans ce contexte, la notion de « pilotage pédagogique » est utilisée au sein du Ministère de l'Éducation Nationale pour exprimer « *une approche du management qui, sans négliger nullement les contraintes et aspects administratifs, entend aller au-delà des questions d'organisation en prenant pleinement en considération les enjeux essentiels pour le système éducatif que sont tout simplement les conditions de réussite des élèves* » (IGAENR, 2010, p. 4). Le pilotage pédagogique peut également être défini comme « *L'ensemble des actions visant à exercer une influence sur les pratiques et gestes professionnels que les enseignants adoptent, dans le cadre de leur activité, en conformité avec les orientations académiques qui elles-mêmes découlent du niveau national* » (IH2EF, 2020). Parmi les missions définies par le référentiel et le protocole d'accord relatifs aux personnels de direction⁷, celles relatives à l'impulsion et la conduite de la politique pédagogique et éducative de l'établissement occupent la première place. Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique pédagogique vise « la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux ». Dans cet objectif, le référentiel

⁷ Statut particulier des personnels de direction : Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié Protocole du 16-11-2000, NOR :MENA0102675XRLR : 810-1, MEN - DPATE

détaille la liste des tâches à réaliser dans le champ pédagogique : « *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 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 ». Par ailleurs, le texte décline d'autres missions en détail, telles que « *Conduire une politique d'orientation* », « *Conduire une politique éducative* »⁸.

Ainsi que le souligne Normand (2015), on peut constater, au travers de la liste de ces missions que le pilotage pédagogique des chefs d'établissement en France correspond avant tout à l'organisation de l'enseignement et, dans une bien moindre mesure, aux méthodes à adopter ou encore aux contenus à travailler. De plus, sur le champ pédagogique, la responsabilité institutionnelle, juridique des chefs d'établissement donne une légalité à leur action mais n'en garantit pas la légitimité auprès de la communauté éducative qui doit, elle, être construite (Bastrenta, Normand & Nouis, 2013). Enfin, il est important de souligner que ce rôle pédagogique attribué aux chefs d'établissement se situe dans une suite de réformes éducatives : lycée général et technologique (2010, 2019), lycée professionnel (2009, 2019), collège (2015, 2016), loi de refondation pédagogique et éducative de l'École de la République⁹ (2013), loi pour une École de la confiance¹⁰ (2019). Le pilotage pédagogique se trouve donc être, pour partie au moins, un rôle d'accompagnateur des réformes (Bravo, 2008).

Comme indiqué précédemment, l'articulation entre politique d'établissement et politique nationale se joue au travers de la lettre de mission du chef d'établissement. Elle se joue également au travers du contrat d'objectifs et du projet d'établissement¹¹. Ce dernier définit les objectifs pédagogiques et la politique d'établissement et peut prévoir la réalisation d'expérimentations

⁸ Ibid.

⁹ Journal Officiel du 9 juillet 2013

¹⁰ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019

¹¹ B.O. n°36 du 6 octobre 2005

pédagogiques singulières¹². Le chef d'établissement, au sein de son établissement, peut donc s'appuyer sur des instances de dialogue et de prise de décisions en matière pédagogique. Les instances réglementaires, au sein desquelles le conseil pédagogique joue un rôle majeur, sont des espaces de concertation, de proposition ou de décision selon les cas. Pour appuyer notre propos, nous pouvons citer ici les différentes instances existantes au sein des établissements scolaires : le conseil d'administration et la commission permanente sont des instances de décision qui permettent la mise en œuvre de l'autonomie pédagogique à travers le projet d'établissement, le contrat d'objectifs, l'organisation des structures et du temps scolaire. Le conseil pédagogique¹³ est une instance de concertation qui permet la coordination des enseignements et des activités scolaires comme, par exemple, les dispositifs d'aide, la notation et l'évaluation ou encore les expérimentations. Le conseil des délégués pour la vie lycéenne ou conseil de vie collégienne est aussi une instance de concertation qui permet de consulter les élèves sur les principes généraux de l'organisation des études et du temps scolaire. Les conseils d'enseignement et les équipes pédagogiques¹⁴, constitués par classe ou par discipline, favorisent la concertation et les échanges sur les méthodes et les supports pédagogiques. Le conseil de classe réunit l'ensemble des enseignants de la classe et traite de toutes les questions concernant la vie de la classe, à savoir : les réussites et les difficultés des élèves, le travail personnel en classe et à la maison, l'orientation. Le conseil de cycle a pour objectif d'évaluer, à chaque fin de cycle, le degré de maîtrise des compétences du socle. Le conseil école-collège¹⁵ réunit des membres des écoles et collèges, il est mis en place et piloté par le chef d'établissement et l'inspecteur de l'Éducation Nationale du premier degré, afin d'améliorer la continuité entre l'école et le collège.

Le cadre réglementaire présenté ci-avant, les différentes instances collaboratives ainsi que le cadrage des missions des différents acteurs de l'établissement participent à la définition du travail des chefs d'établissement. Cet ensemble de lois et circulaires, souvent récentes ou retravaillées récemment, tendent à faire évoluer les missions des chefs d'établissement vers une plus grande responsabilité dans la gestion de l'établissement et, plus particulièrement, dans leur implication dans les dimensions pédagogiques.

¹² Article L 401-1, code de l'éducation

¹³ Article R421-41-3 du code de l'éducation

¹⁴ Article R421-49 du code de l'éducation

¹⁵ Articles L401-4 et D401-1 à 4 du code de l'éducation

1.3 Enjeux professionnels : les activités déployées en établissement scolaire

Ce chapitre a pour objectif de recenser, au sein de la littérature scientifique, les activités « réellement » réalisées par les chefs d'établissement pour influencer sur la réussite des élèves. Avant d'approcher ces activités, il est intéressant de pointer que des travaux s'intéressent à l'articulation entre la prescription institutionnelle et les activités déployées. Dans un ouvrage récent consacré à la question de l'autonomie des établissements scolaires, Maulini et Progin (2016) mettent en perspective les envies contradictoires des chefs d'établissement, de liberté et de règles, de confiance et de contrôle, de participation et de directives, de délégation et d'autorité. Ces auteurs pointent qu'au-delà de l'incitation au « pilotage pédagogique » et à la recherche d'efficacité et de traçabilité, la part d'autonomie donnée aux établissements permet finalement aux chefs d'établissement de puiser dans les marges qu'ils et elles peuvent se créer. Les chefs d'établissement peuvent ainsi, investir le champ pédagogique et définir par eux-mêmes les contours de leur métier. Cet ouvrage rejoint un ensemble de travaux qui s'intéressent à la distance entre le travail prescrit et le travail réel des chefs d'établissement, et à l'appropriation de la prescription en éducation. Ainsi que le définit Veyrac (2018) : *« Il y a appropriation d'un artefact par un sujet lorsque l'artefact fait instrument pour ce sujet, c'est-à-dire qu'il intervient dans le processus de régulation de l'activité. S'agissant de prescriptions, le processus d'appropriation est semblable : il y a appropriation d'une prescription dès lors que la prescription intervient dans le processus de régulation »* (p. 34).

Dans un ouvrage intitulé « L'appropriation de la prescription en éducation » (Brossais & Lefeuvre, 2018), un ensemble de recherches tentent de rendre intelligibles les « inventions » que les acteurs éducatifs mettent en œuvre dans les processus d'appropriation des prescriptions institutionnelles. Les études, menées en contexte de réforme nationale, ont permis de mettre en exergue des règles génériques auxquelles ont recours les chefs d'établissement, par exemple pour apaiser ou dépasser les réticences rencontrées, règles qui sont adaptées ou modifiées en contexte (Veyrac, Bos & Chaliès, 2018). Les chefs d'établissement jouent un rôle de traducteurs pour à la fois problématiser la réforme, intéresser les acteurs éducatifs, enrôler les enseignants et établir des réseaux qui assurent l'opérationnalisation de cette réforme (Raybaud-Patin & Lefeuvre, 2018). Ducros et Amigues (2014) considèrent dans ce sens que le travail réel consiste, au moins pour partie, à compenser la désorganisation du milieu de travail engendrée par la prescription, les missions d'encadrement étant structurellement empêchées par les conditions d'exercice.

Finalement, le leadership pédagogique, alimenté par de multiples prescriptions institutionnelles (Cour des comptes, 2010 ; Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation

Nationale et de la Recherche [IGAENR], 2010 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014) n'en reste pas moins souhaité et valorisé par les chefs d'établissement eux-mêmes (Progin & Gather Thurler, 2017). On comprend dès lors l'intérêt de se questionner sur les activités qu'ils et elles engagent pour déployer un tel leadership, et par-là même, œuvrer à l'amélioration de la réussite des élèves, dans un rôle qui leur est propre : celui de prescrire et de structurer en partie le travail des autres, notamment celui des enseignants (Maulini Gather & Thurler, 2007).

L'objet de ce chapitre se situe donc à ce niveau. Il vise à rendre compte de la littérature scientifique relative aux activités engagées par les chefs d'établissement dans le cadre de leur leadership pédagogique. Il s'appuie largement sur une revue de littérature construite sur cet objet (Bos & Chaliès, 2019).

1.3.1 Catégorisation des activités

Nous avons bien conscience que le concept d'« activité » reste encore à considérer comme un concept aux contours flous en sciences humaines et sociales (Barbier & Durand, 2003) tant les définitions sont multiples et diverses. Dans le cadre de cette recension, le choix a toutefois été fait d'assimiler l'activité des chefs d'établissement à ce qu'ils font, ou disent de ce qu'ils auraient voulu faire sans pouvoir véritablement le faire. Se dessine ici une définition de l'activité proche de celle proposée par Clot en clinique de l'activité (pour plus de détails : Clot, 2008). Elle englobe le réalisé (autrement dit l'action) et le réel (autrement dit tout le développement psychique qui accompagne l'action). Il rejoint ici les propos de Vygotsky (1925-1932/2003) lorsqu'il avance que « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 76), l'action n'étant jamais que « le système de réactions qui ont vaincu » (p. 76). En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités (Clot, 2008) sont aussi à prendre en compte lorsqu'on parle d'activité. L'activité des chefs d'établissement est plus précisément considérée comme, pour partie, « réalisée », et à ce titre, observable, mais aussi comme comprenant ce qui a été envisagé sans être effectué.

Compte tenu de l'objet d'étude adopté et des précisions conceptuelles apportées en amont, plusieurs mots clés ont été retenus et exploités au sein des moteurs de recherche pour effectuer le recueil des publications scientifiques support à cette revue de littérature. Dans la littérature anglophone les principaux mots clés retenus ont été : « *educational leadership* », « *instructional leadership* », « *leadership for learning* » et « *distributed leadership* ». Dans la littérature francophone les mots clés retenus ont été : « chef d'établissement », « pilotage », « leadership

pédagogique » et « leadership éducatif ». L'utilisation de ces mots clés a permis de recueillir un total de 2656 publications scientifiques (Tableau 1).

Tableau 1 : Répartition du nombre de publications scientifiques recueillies en fonction des moteurs de recherche exploités

Moteurs de recherches exploités	Keys words «educational leadership» or/and «instructional leadership» or/and «leadership for learning» or/and «distributed leadership» and «principal»	Mots clés « chef d'établissement» et/ou «pilotage» et/ou «leadership pédagogique» et/ou «leadership éducatif»
ERIC	1112	3
Academic Search Premier	888	0
Sciences Direct	596	5
Cairn Info	15	37
Total	2611	45

Parmi l'ensemble des publications initialement recensées, le choix a tout d'abord été fait de sélectionner celles assimilables à des « revues de littérature » ou comportant une mise en perspective historique des travaux réalisés dans le domaine (12 au total). Pour les autres publications, une sélection a été réalisée, à partir de l'exploitation de critères d'inclusion et d'exclusion établis en fonction de l'objet de la revue de littérature (Tableau 2).

Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications scientifiques initialement recueillies

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Publications ayant comme objet principal le rôle pédagogique des chefs d'établissement et/ou Publications citant des activités constitutives du rôle pédagogique des chefs d'établissement et Publications réalisées entre 2007 et 2017	Publications théoriques sur les modélisations du leadership Publications centrées sur les caractéristiques personnelles du chef d'établissement ou sur les valeurs qu'il ou elle véhicule Publications relatives aux politiques publiques, aux politiques éducatives Publications relatives aux liens avec les partenaires extérieurs et les parents d'élèves

Pour sélectionner les publications à partir de ces critères d'inclusion et d'exclusion, une lecture de leur résumé (ou abstract) a été réalisée. Sur l'ensemble des publications initialement recueillies, seules 45 ont été retenues car, en leur sein, l'activité des chefs d'établissement était décrite et/ou analysée par les chercheurs et/ou les chefs d'établissement eux-mêmes. Seules ces

publications ont été étudiées exhaustivement. Leur bibliographie a été croisée avec les publications recueillies de façon à compléter le recueil des publications scientifiques significatives dans le domaine. Un total de 77 publications a finalement été obtenu. Les publications retenues sont des articles de revues scientifiques appartenant au champ des sciences de l'éducation, des sciences de gestion, de la sociologie ou des *administrative sciences*. Dans une moindre mesure, des ouvrages ou chapitres d'ouvrages ainsi que des publications institutionnelles ont été sélectionnés pour être aussi analysés.

Parmi les travaux scientifiques présentés, certains proposent de catégoriser les activités menées par les chefs d'établissement. Cependant, comme le soulignent Maulini et Progin (2014), les catégories produites relèvent de cadres théoriques toujours singuliers, et de ce fait, apparaissent comme discutables. La catégorie « travail administratif » est, par exemple, fréquemment utilisée alors même qu'aucune définition n'est réellement proposée d'un point de vue empirique dans la littérature (Losego, 2013). Pour Barrère (2008), cette difficulté à catégoriser subsiste y compris si les catégories sont construites par les chefs d'établissement eux-mêmes. Les catégories d'activités proposées sont alors effectivement largement imprégnées de subjectivité, et ce, d'autant plus fortement dans un métier où la « présentation de soi » est une compétence professionnelle, au même titre que la présentation de son établissement (Barbier, 2011). Il est à noter que dans les travaux anglophones, une catégorisation semble néanmoins faire référence : le « Principal Instructional Management Rating Scale » (PIMRS) proposé par Hallinger (1982/1990). Utilisée dans de très nombreux travaux universitaires (pour un recensement de ces travaux voir : Hallinger & Wang, 2015), cette catégorisation est exploitée pour différentes finalités relevant de la recherche universitaire mais aussi de l'évaluation des chefs d'établissement ou encore de leur formation initiale et continue (Neumerski, 2013).

Compte tenu de notre objet d'étude nous avons toutefois tenté de structurer notre revue de littérature en essayant de rendre compte des résultats scientifiques permettant de tisser un lien de causalité entre la nature des activités engagées par les chefs d'établissement et l'amélioration ou non de la réussite des élèves. L'analyse des travaux recensés nous a permis de délimiter trois catégories significatives d'activités : les activités de définition et mise en œuvre d'une politique éducative au sein de l'établissement scolaire, les activités de gestion des ressources humaines et enfin, les activités relatives aux aspects matériels et structurels de l'établissement.

Avant d'entrer dans le détail de ces catégories, notons que, dans une large majorité des travaux recensés et étudiés, les effets des activités menées par les chefs d'établissement sur l'amélioration de la réussite des élèves sont qualifiés d'« indirects ». Il est rare, en effet, que les chefs d'établissement exercent leurs activités directement auprès des élèves. Leithwood et al. (2020)

indique que les activités des chefs d'établissement ont un effet significatif sur l'organisation scolaire et ainsi influencent positivement la qualité de l'enseignement proposé par les enseignants et, de fait, l'apprentissage des élèves. Les auteurs précisent que bien que modéré en taille, cet effet est essentiel et crée les conditions organisationnelles qui favorisent la qualité de l'enseignement, et participent ainsi à l'amélioration de la réussite des élèves. Ils et elles impactent donc la réussite de ces derniers en modifiant à plus ou moins long terme certains aspects du fonctionnement de l'établissement, tels que par exemple les pratiques pédagogiques des enseignants en classe (Hallinger, 2011b ; Supovitz et al., 2010), les dynamiques collectives des équipes enseignantes (Pelletier, Colerette & Turcotte, 2015), ou encore les conditions de travail au sein de l'établissement scolaire (Leithwood et al., 2008). Leithwood, Harris et Hopkins ont publié en 2008, en s'appuyant sur une vaste revue de la littérature internationale du domaine, un ensemble de préconisations sur le leadership scolaire intitulé « *Seven Strong Claims about Successful School Leadership* ». En 2018, lors d'une actualisation de leur travail, ces auteurs réévaluent à la hausse la nature « indirecte » du travail de direction, et font également le constat que les chefs d'établissement dont les établissements réussissent s'appuient globalement sur un même répertoire commun d'activités (Leithwood et al., 2020).

1.3.2 Activités réalisées pour définir et mettre en œuvre la politique éducative de l'établissement scolaire

Les activités de définition et de mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement scolaire sont pointées comme le premier levier permettant aux chefs d'établissement d'améliorer la réussite des élèves (Hallinger, 2011a ; Robinson et al., 2008). À partir d'un travail visant à dégager les dimensions génériques des métiers de direction d'établissement public, Barbier (2011) montre que, parmi ces activités, celle consistant à communiquer oralement avec les autres personnels de l'établissement est tout particulièrement significative. De la même manière, Tourmen et al. (2011) soulignent que les activités engagées pour définir et mettre en œuvre une politique éducative sont « essentiellement langagières ». Ces auteurs précisent ainsi que les chefs d'établissement s'engagent régulièrement dans une communication spécifique avec les autres personnels, afin de « prendre des informations » sur l'environnement ou le fonctionnement de l'établissement d'une part, et de « qualifier » d'autre part, c'est-à-dire valider une prise de décision, ou porter un jugement de valeur sur une situation ou un événement. Dans le même ordre d'idées, Hallinger (2011a) montre que les chefs d'établissement sont amenés à prendre des décisions quotidiennes, comme, par exemple, engager ou non des projets pédagogiques, décider de l'allocation des ressources, ou encore définir ce qui est acceptable en termes de comportement pour un enseignant ou un élève. Ces activités, largement décisionnelles, conduisent les chefs d'établissement à définir ce qui est

important au sein de la culture de l'établissement et constituent ainsi des activités d'orientation et de mise en œuvre de la politique éducative à destination des autres personnels.

Au sein des travaux menés dans certains pays anglo-saxons, les activités engagées par les chefs d'établissement autour de la politique éducative de leur établissement sont souvent pensées à partir des concepts de « vision et buts » (« *vision and goals* ») (voir par exemple la méta analyse réalisée par Robinson et al., 2008). Le concept de « vision » est exploité pour rendre compte des activités menées par les chefs d'établissement lorsqu'ils anticipent la direction à donner à la politique éducative de l'établissement. Le concept de « buts » renvoie, quant à lui, aux activités menées pour définir les objectifs et les actions qui vont permettre de réaliser cette vision (Hallinger, 2011a). La notion de « valeurs » est également très présente dans les études liant les activités des chefs d'établissement et l'amélioration de la réussite des élèves (Hallinger, 2011a ; Robinson et al., 2008 ; Roegman, Hatch, & Riehl, 2012). À partir de ces concepts, dans un registre *a priori* idéal, se dégagent des activités menées par les chefs d'établissement afin de définir et mettre en œuvre une politique éducative. Hallinger (2011a) souligne, à ce titre, que les valeurs sont d'autant plus présentes dans l'orientation des activités des chefs d'établissement que ceux-ci, face à une situation complexe, ne disposent pas d'éléments d'information objectifs suffisants. Robinson (2010) note, par ailleurs, que les chefs d'établissement expérimentés mettent en avant un certain nombre de valeurs lorsqu'ils et elles cherchent à maintenir les relations entre les enseignants, les parents ou encore les élèves. Dans le prolongement, Roegman et al. (2012) notent que les choix singuliers en matière de politique éducative portés par les valeurs des chefs d'établissement se retrouvent potentiellement dans des activités telles que, par exemple, la valorisation de certaines actions lors de cérémonies officielles, la prise de position pour l'inclusion d'élèves en situation de handicap, ou encore, lors de gestion de conflits.

Finalement, nos résultats montrent que les chefs d'établissement cherchent à définir et mettre en œuvre une politique éducative au sein de leur établissement par l'engagement d'activités pour la plupart langagières. Ces activités consistent généralement à échanger des informations, à émettre des jugements, à définir des objectifs, à prendre position, ou encore à favoriser la réalisation d'actions éducatives en conformité avec leurs valeurs.

1.3.3 Activités réalisées pour gérer les ressources humaines au sein de l'établissement scolaire

Parmi toutes les activités engagées par les chefs d'établissement pour améliorer la réussite des élèves, celle consistant à gérer les ressources humaines est tout particulièrement significative. Dans une très large majorité, les chefs d'établissement considèrent en effet que l'amélioration de la

réussite des élèves dépend essentiellement de la qualité du travail pédagogique engagé par chaque enseignant au sein de sa classe (Maulini & Progin, 2014). C'est là une représentation en adéquation avec les conclusions avancées par les travaux menés sur « l'effet chef d'établissement » qui mettent en avant que, parmi tous les éléments influençant la réussite des élèves, la nature des pratiques enseignantes occupe une place centrale (Hallinger, 2011b ; Pelletier et al., 2015 ; Supovitz et al., 2010). Sur la base de ce constat, certains travaux considèrent donc que les activités de « gestion des ressources humaines », c'est-à-dire ayant comme préoccupation première de mobiliser les enseignants et de les accompagner dans leur développement professionnel, sont essentielles dans le cadre d'un leadership pédagogique (Bravo, 2008 ; Gather Thurler et al., 2011 ; Printy, Marks, & Bowers, 2009). Ci-après un effort de recensement et d'explicitation de ces activités est réalisé.

Mobiliser les enseignants pour améliorer la réussite des élèves

Selon les systèmes éducatifs, les prérogatives des chefs d'établissement en termes de gestion des ressources humaines diffèrent, y compris au sein de l'Union Européenne (Salamé Sala & Dutercq, 2015). Dans certains pays, comme par exemple la France, les chefs d'établissement n'ont pas la possibilité de participer au recrutement des enseignants affectés dans leur établissement et influent ensuite assez peu sur leur évolution de carrière et leur rémunération (Barrère, 2006/2013 ; Brest 2011, Obin, 2012). Malgré tout, et plus particulièrement dans le second degré, les chefs d'établissement sont placés institutionnellement dans une posture d'autorité vis-à-vis des enseignants. Ils en sont les supérieurs hiérarchiques (Pont et al., 2008). La nature de leurs interactions avec les enseignants reflète les contradictions du système éducatif au cœur duquel des « tensions » existent entre l'autonomie volontairement donnée aux établissements scolaires et l'effort de centralisation des prises de décisions (Dutercq, 2015). La plupart des travaux qui s'intéressent à ces interactions mettent en effet en avant que les activités réalisées par les chefs d'établissement sont en réalité assez peu marquées par des prises de position hiérarchique ou de contrôle. Elles sont plutôt chargées d'une vision hiérarchique relativement démocratique au sein de laquelle une réelle coopération avec les enseignants est souhaitée (Maulini & Progin 2013).

Certains auteurs soulignent que, même si l'application des politiques éducatives fait partie de l'identité professionnelle des chefs d'établissement (Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2008 ; Normand, 2015), ces derniers étant souvent eux-mêmes issus du corps enseignant, ils s'en écartent parfois pour « protéger » les enseignants ou éviter d'entrer en conflit avec eux (Progin & Gather-Thurler, 2012). Ce type de positionnement tient aussi au fait qu'ils préfèrent être prudents dans l'exercice de leur fonction hiérarchique. Un positionnement inadapté pourrait leur faire courir le risque d'une organisation solidaire des enseignants en contre-pouvoir, organisation qui, *in fine*, pourrait empêcher tout changement au sein de l'établissement scolaire et dégrader le climat de

travail (Gather Thurler, Denecker, & Meyer, 2014). Face à ce risque, les chefs d'établissement déploient parfois des stratégies de détour avec les enseignants pour parvenir à leurs fins (Progin & Gather-Thurler, 2012). Poirel et Yvon (2012) décrivent, par exemple, une situation lors de laquelle un enseignant ne parvient pas à endiguer des manifestations de violence qui ont lieu spécifiquement dans sa classe et l'engagement prudent du chef d'établissement pour essayer tout à la fois d'affirmer une autorité éducative vis-à-vis des élèves mais aussi réguler les pratiques de l'enseignant considéré sans imposer.

Il est à noter que peu nombreux sont encore les travaux qui étudient réellement les activités d'interaction des chefs d'établissement avec les enseignants. Les travaux se centrent le plus souvent sur la nature des interactions qui sont alors présentées comme pouvant être empreintes de confiance (« *relational trust* »), de respect et d'enthousiasme, grâce notamment à une volonté de cohésion et d'ouverture d'esprit de la part des chefs d'établissement (Leithwood et al., 2008 ; Robinson, 2010). Dans certaines circonstances, ces interactions apparaissent comme chargées de convivialité, de complicité ou d'amitié (Letor, 2010). Enfin, certains travaux mettent en avant que la nature de ces interactions est marquée par une vision éthique des chefs d'établissement vis-à-vis des enseignants (Brest, 2011). Certains auteurs soulignent que les interactions entre les chefs d'établissement et les enseignants ne peuvent toutefois s'inscrire continûment dans un mode de fonctionnement « participatif » (Baluteau, 2009a). Ce mode fluctue en effet fortement en termes de directivité (Brest, 2011 ; Hassani & Meuret, 2010), et ce notamment, en fonction de l'avancée dans la carrière des chefs d'établissement (Progin, 2015).

Dans le même temps, si les chefs d'établissement sont animés d'une volonté d'adhésion des enseignants au fonctionnement démocratique qu'ils cherchent à instaurer, ils et elles n'en sont pas moins responsables des résultats de leur établissement. Ces résultats étant eux-mêmes directement dépendants des résultats quantifiables des élèves (résultats aux examens, évaluations standardisées, moyennes trimestrielles, taux et nature des orientations des élèves, etc.), les chefs d'établissement sont donc naturellement amenés à investir le champ des pratiques d'évaluation, pour parvenir à influencer, à plus ou moins court terme, sur les indicateurs chiffrés de réussite de leur établissement (Barrère, 2006/2013). Ils et elles peuvent donc être amenés, dans une logique de pilotage par les résultats, à faire des choix auxquels n'adhèrent pas complètement les enseignants, comme, par exemple, s'opposer à des projets qu'ils jugent a priori comme n'ayant pas d'impact sur la réussite des élèves aux examens (Barrère, 2009).

Lorsque leur statut rend possible la visite des enseignants dans les classes, comme par exemple en Suisse, ou encore l'élaboration avec les enseignants de programmes d'enseignement spécifiques, comme par exemple aux États-Unis d'Amérique, les chefs d'établissement s'engagent

dans des activités qui sont considérées comme contributives à l'amélioration de la réussite des élèves (Robinson et al., 2008). Les chefs d'établissement peuvent, en effet, dans ce type de contexte, exercer une influence directe sur les pratiques pédagogiques, même s'ils préfèrent souvent rester à « l'extérieur » de la classe, et déléguer l'appréciation des activités d'enseignement aux acteurs du système éducatif représentant des disciplines (inspecteurs, doyens, etc.), qu'ils jugent plus compétents (Progin & Gather-Thurler, 2012). Il est à noter que c'est lorsque les chefs d'établissement considèrent qu'aucune coopération n'apparaît entre enseignants qu'ils s'engagent dans des activités relatives aux pratiques pédagogiques dans la classe (Perrenoud, 2015). Ne pouvant ou ne souhaitant pas pénétrer dans les classes, ils cherchent alors à mobiliser les enseignants lors de réunions collectives au cours desquelles leurs interventions au sujet des pratiques pédagogiques semblent plus facilement audibles (Progin & Gather Thurler, 2012).

Outre les échanges au sujet des pratiques pédagogiques, la mobilisation des enseignants peut se réaliser par l'engagement des chefs d'établissement dans la coordination et l'harmonisation des évaluations et des pratiques pédagogiques. Ils peuvent ainsi décider du rythme et du volume des évaluations, de l'étendue et la sévérité des règles et des sanctions au sein de l'établissement, ou encore, des lignes directrices du projet d'établissement et des projets disciplinaires qui en découlent (Barrère, 2009 ; Maulini & Progin 2014). Les chefs d'établissement se saisissent donc des pratiques d'évaluation comme objet de discussion afin que, par voie de retour, les pratiques pédagogiques soient interrogées. Certains auteurs (par exemple : Normand & Derouet, 2011 ; Perrenoud, 2015) considèrent que la réflexion sur les pratiques évaluatives peut effectivement constituer un levier pour les chefs d'établissement qui, en cherchant à les harmoniser avec les enseignants, visent en réalité leur optimisation et, par-là même, une amélioration de la réussite des élèves. Certains auteurs considèrent, par ailleurs, que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves peuvent être exploitées par les chefs d'établissement pour mobiliser les enseignants et les inviter à interroger leurs pratiques pédagogiques. Progin et Gather Thurler (2012) montrent que, dans ce cas, les chefs d'établissement adoptent des stratégies différentes, soit en s'engageant dans une logique d'externalisation de la remédiation (par la mise en place, par exemple, de dispositifs de soutien ou d'appui), soit en cherchant plutôt à améliorer l'organisation interne, par une meilleure coordination du travail au sein du collectif enseignant. Enfin, Leitwood et al. (2007), soulignent que les chefs d'établissement identifient, en fonction des compétences de chacun, les enseignants sur lesquels ils pourraient s'appuyer, et les encouragent à prendre davantage de responsabilités au sein de l'établissement, afin de les mobiliser.

Une large majorité des travaux du domaine s'accordent donc, pourrait-on dire, pour déclarer que les chefs d'établissement engagent des activités visant à mobiliser les enseignants. Cette

mobilisation s'effectue le plus souvent par un travail plus ou moins direct sur les pratiques pédagogiques engagées et leurs améliorations possibles. Ces activités, très dépendantes du contour des missions définies au sein de chaque système éducatif, sont toujours guidées par un souci d'adhésion des enseignants. Elles sont le plus souvent réalisées au détour d'autres activités, via des objets intermédiaires, tels que par exemple les évaluations ou les difficultés scolaires rencontrées par les élèves.

Contribuer au développement professionnel des enseignants

Parmi les activités engagées par les chefs d'établissement en termes de gestion des ressources humaines pour accroître la réussite des élèves, celles nourries par l'intention de contribuer au développement professionnel des enseignants sont aussi mises en avant par certains travaux du domaine (voir par exemple : Hallinger, 2011a ; Hassani & Meuret, 2010 ; Perrenoud, 2015) et en particulier par ceux étudiant les conditions du développement du travail en équipe enseignante (Baluteau, 2009b ; Barrère, 2009 ; Ducros & Amigues 2014 ; Kools & Stoll 2016). Ces travaux s'accordent sur le fait qu'en favorisant les conditions du développement professionnel, en sélectionnant les modalités de formation et en créant une culture de l'apprentissage au sein de l'établissement, les chefs d'établissement contribuent à optimiser les pratiques pédagogiques des enseignants et par là-même participent à l'amélioration de la réussite des élèves (Hallinger, 2011a ; Leithwood et al., 2007 ; Normand & Derouet, 2011 ; Progin & Gather Thurler, 2010). Ces travaux décrivent des activités de mise en place de temps de réflexion, voire de formation, pour tenter de répondre à des problématiques locales (en matière de difficultés rencontrées par les élèves par exemple) ou de s'adapter à de nouvelles prescriptions institutionnelles (en matière d'usage du numérique par exemple) (Maulini & Progin, 2014 ; Perrenoud, 2015).

Il est toutefois à noter que les activités engagées par les chefs d'établissement pour chercher à transformer les pratiques enseignantes ne sont pas sans poser de difficultés. Ces activités sont en effet le plus souvent adressées à un collectif d'enseignants au sein duquel les enjeux de pouvoir (Dumay, 2009), les affinités ou encore la nécessaire singularité des difficultés rencontrées au quotidien se révèlent comme de véritables freins (Barrère, 2010). Si la plupart des travaux valorisent une approche du développement professionnel par le travail collectif, des études soulignent ainsi que l'activité des chefs d'établissement est plus efficace si elle est centrée sur l'individualisation des choix de formation des enseignants et qu'elle s'appuie sur une connaissance fine du parcours et des ressources de chacun d'entre eux (Brezicha, Bergmark & Mitra, 2015). Par une approche centrée sur l'analyse de l'activité des chefs d'établissement, Emo (2017) souligne que ces derniers sont amenés à apporter un soin particulier au travail en équipe et à la communication

ainsi qu'à la formation et à l'accompagnement de leurs collaborateurs dans un souci de co-construction les conduisant vers la mise en place d'un leadership partagé.

Les chefs d'établissement engagent donc des activités qui visent le développement professionnel des enseignants par la mise en place de formations individuelles ou collectives et la création de situations de travail en collectif. De façon plus structurelle, Muller et Normand (2013) soulignent que l'élément le plus déterminant pour le développement professionnel des enseignants est sans doute le fait que, au quotidien, les chefs d'établissement, par leur propre activité, autorisent la prise de risque et le questionnement chez ces derniers, ou, au contraire, les cantonnent dans des habitudes traditionnelles.

1.3.4 Activités réalisées pour gérer les dimensions matérielles et organisationnelles de l'établissement

Parmi les activités engagées par les chefs d'établissement pour chercher à améliorer la réussite des élèves, celles associées à l'intention d'optimiser les aspects organisationnels et matériels au sein de l'établissement scolaire sont aussi mises en avant dans la littérature scientifique. En procédant ainsi, les chefs d'établissement cherchent à améliorer les conditions de travail (Leithwood et al., 2008) et le « climat scolaire » au sein de l'établissement (Baudrit & Rich, 2013), ainsi qu'à formaliser, diriger et ordonner les activités des enseignants (Hallinger, 2011a ; Sergi, 2016). Réalisées autour des dimensions matérielles et organisationnelles, ces activités sont engagées pour répondre à ce que Dupriez (2010) nomme des « tâches d'administration ou d'organisation pédagogique », dissociées volontairement des « tâches d'animation pédagogique ». Selon cet auteur, des activités « d'administration ou d'organisation pédagogique » sont réalisées, par exemple, lors de la construction du projet d'établissement, de l'attribution des classes aux professeurs et professeurs principaux, des négociations relatives à l'ouverture d'enseignements dits optionnels, ou encore de l'administration de projets pédagogiques. Multiples, ces activités d'organisation du travail scolaire et de gestion des moyens participent potentiellement à l'amélioration de la réussite des élèves (Neumerski, 2013 ; Perrenoud, 2015).

Parmi les activités organisationnelles menées par les chefs d'établissement, celles relatives à la mise en œuvre de projets pédagogiques locaux (sorties scolaires, partenariats, classes à projet, etc.), peuvent être engagées dans le cadre d'un leadership pédagogique (Perrenoud, 2015). En organisant ce type de projets, les chefs d'établissement se créent en effet un espace au sein duquel ils deviennent légitimes pour intervenir auprès des enseignants sur la dimension pédagogique (Barrère, 2013). Dans le même ordre d'idées, la participation au choix des manuels scolaires, pour valider la conformité aux prescriptions institutionnelles par exemple, est également associée à une

activité pouvant permettre, aux chefs d'établissement, à partir d'une question matérielle, d'influer sur l'apprentissage des élèves (Poirel & Yvon, 2012). Les travaux menés par Barrère (2009 ; 2013) et Baluteau (2009b) sont dans ce domaine aussi significatifs. Ces auteurs montrent que les chefs d'établissement, lorsqu'ils mènent des activités d'attribution de classes, ou de groupes, aux enseignants, ont un objectif de portée pédagogique sur le travail des élèves. Ils pointent ainsi que les chefs d'établissement sélectionnent les enseignants en fonction des caractéristiques professionnelles perçues, ou encore, en fonction des dispositifs mis en œuvre au sein de l'établissement (par exemple les classes dites à examen, les classes complexes à gérer, les groupes de soutien, les équipes harmonisées, etc.). De la même manière, ces auteurs montrent qu'une attention particulière est portée par les chefs d'établissement à la sélection des professeurs principaux et des coordonnateurs, auxquels ils attribuent des responsabilités d'encadrement intermédiaire. Baluteau (2009b) identifie également l'activité de constitution des classes et de groupes d'élèves (groupes de niveaux, hétérogènes ou équilibrés, élèves à séparer, etc.) comme particulièrement significative. Dans le même ordre d'idées, cet auteur souligne l'importance de l'activité relative à la construction du temps scolaire des élèves. En travaillant la constitution des emplois du temps hebdomadaire, les chefs d'établissement cherchent à faire évoluer l'activité pédagogique des enseignants, et à terme, à améliorer la réussite des élèves. L'auteur montre, plus précisément, que la construction du temps scolaire est tenue, tout à la fois, par des objectifs d'optimisation des rythmes d'apprentissage des élèves et par des enjeux, parfois contradictoires, de maintien d'un climat relationnel serein avec les enseignants. L'analyse des travaux recensés permet donc de montrer que les activités influant sur la structure et l'organisation de l'établissement scolaire sont réalisées par les chefs d'établissement afin de chercher à améliorer la réussite des élèves. Ces activités restent malgré tout encore assez peu étudiées alors même qu'elles représentent une part importante du travail quotidien des chefs d'établissement (Dupriez, 2010).

À ce niveau, il est sans doute nécessaire de souligner que, si des travaux s'accordent sur les retombées des activités des chefs d'établissement sur l'amélioration de la réussite des élèves, ils relativisent dans le même temps cet effet par rapport aux effets engendrés par d'autres facteurs. Leithwood et al. (2008, 2020) mettent ainsi en évidence, par exemple, que l'effet de l'activité des chefs d'établissement est plus faible que celui de la nature des pratiques pédagogiques des enseignants en classe, même s'il reste significatif dans la mesure où ils et elles influent sur ces mêmes pratiques. Outre le fait de relativiser les retombées des activités des chefs d'établissement sur l'amélioration de la réussite des élèves, certains travaux appellent à des méthodes d'observation ou d'analyse plus larges que celles généralement employées, la taille des échantillons étant parfois considérée comme non représentative (Leithwood et al., 2008 ; Spillane & Diamond, 2007). Des travaux de synthèse pointent, par ailleurs, la faible prise en compte du contexte, notamment

sociologique, des établissements scolaires et, par extension, interrogent la validité « internationale » de résultats obtenus dans le cadre de contextes nationaux par définition singuliers (Hallinger 2011a ; Hallinger, Leithwood & Heck, 2010 ; Tan, 2016). À ce titre, Leithwood et al. (2020) montrent toutefois que les chefs d'établissement déploient leur « répertoire de pratiques de leadership » en adaptation au contexte mais sans modifier leurs pratiques elles-mêmes.

1.3.5 Réussite des élèves et activités des chefs d'établissement : points de synthèse et zone d'ombre

De façon macroscopique, cette revue de la littérature permet de mettre en exergue que de nombreuses études ont pour objet le leadership pédagogique des chefs d'établissement, c'est à dire les activités qu'ils et elles engagent pour influencer plus ou moins directement la réussite des élèves. Le constat peut néanmoins être dressé que, parmi ces études, seules certaines centrent leur analyse sur les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans les établissements scolaires. En d'autres termes, si « l'effet chef d'établissement » sur l'amélioration de la réussite des élèves apparait comme bien étudié, il n'en reste pas moins peu abordé sous l'angle des activités réalisées *in situ* au quotidien dans les établissements scolaires (Bos & Chaliès, 2019).

Le faible nombre de travaux portant sur les activités réalisées par les chefs d'établissement peut être, en partie, expliqué par les difficultés spécifiques liées à l'observation de celles-ci. Gather Thurler et al. (2011) notent ainsi que les activités cognitives ou relationnelles des chefs d'établissement sont nombreuses et essentielles et, pour autant, n'en restent pas moins difficilement observables. Certains auteurs (Cros, 2011 ; Losego, 2013) considèrent par ailleurs que cette observation est nécessairement lacunaire et incomplète, tant ces activités sont multiples, diverses, parfois triviales (téléphoner, envoyer un mail, dialoguer, ...), et qu'elles ne sont pas toujours explicites du point de vue des finalités qui les sous-tendent. Dans le même ordre d'idées, Roegman, et al. (2012) soulignent, quant à eux, que le leadership pédagogique relève d'activités difficiles d'accès, complexes car tout à la fois cognitives et sociales et très largement influencées par les contingences locales.

Cette difficulté à appréhender finement les activités des chefs d'établissement tient sans doute aussi au fait qu'elles ont la particularité d'être fragmentées et hétérogènes. Elles sont en effet marquées de façon structurelle par des interruptions très fréquentes (Barrère, 2013 ; Losego, 2013), sans doute également parce qu'assujetties au contexte, à la personnalité du chef d'établissement et à sa conception éducative (Mauny, 2010). À cette fragmentation temporelle, s'ajoute une multiplicité des buts visés, multiplicité inhérente à leurs missions d'encadrement, mais aussi aux tensions

pouvant exister entre les pratiques de gestion locale et les prescriptions parfois contradictoires (Ducros & Amigues, 2014 ; Normand, 2015 ; Printy, 2008).

Ce chapitre a toutefois permis de situer et détailler les principales activités réalisées par les chefs d'établissement pour chercher à améliorer la réussite des élèves. Parmi ces activités, certaines se révèlent, nous l'avons souligné, comme tout particulièrement significatives : définir une politique d'établissement, influencer les pratiques pédagogiques ou encore utiliser stratégiquement des aspects structurels ou organisationnels propres à la vie de l'établissement scolaire pour mobiliser et former les enseignants. De façon plus englobante, ce chapitre a aussi permis de mettre en exergue que les travaux s'accordent sur le fait que l'« effet chef d'établissement » est d'autant plus marqué que la préoccupation première de ceux-ci est celle de l'apprentissage des élèves.

L'analyse à laquelle nous avons procédé nous a aussi permis de mettre en avant un consensus quant au caractère « indirect » de « l'effet chef d'établissement » sur l'amélioration de la réussite des élèves. Comme présenté et explicité en amont, les chefs d'établissement s'engagent en effet régulièrement dans des stratégies de détour, elles-mêmes déployées ensuite au quotidien sous la forme d'activités singulières, pour parvenir à leurs fins à l'intérieur des marges d'autonomie qui leur sont offertes. En agissant ainsi, certains auteurs considèrent que les chefs d'établissement négocient des compromis entre des prescriptions contradictoires et composent avec un double déficit : celui de la hiérarchie et celui de la « pseudo-autonomie » de l'établissement (Ducros & Amigues, 2014), leurs propres envies et représentations (Progin, 2010) et qu'ils et elles réajustent en continu leurs activités en fonction des séries de réformes engagées (Ducros, 2015).

Nos résultats montrent enfin que peu de travaux ont réellement pour objet l'étude de l'activité réalisée par les chefs d'établissement au cœur de leur établissement scolaire (Matringe, 2012 ; Raelin, 2017). C'est là sans doute encore une zone d'ombre dans la littérature du domaine. Ce constat fait d'ailleurs dire à certains auteurs qu'il existe de ce point de vue une « *black box* » (Hallinger, 2011b). De nos jours, peu de travaux décrivent et analysent effectivement la ou les activités réellement menées par les chefs d'établissement (Neumerski, 2013). Même si « ce qui doit se faire » et « pourquoi il est nécessaire de le faire » semble documenté, la manière de procéder ne paraît que partiellement investie.

1.4 Recrutement et formation des chefs d'établissement

Compte-tenu de la prescription faite d'entrer dans le champ pédagogique, la question de la formation des chefs d'établissement pour exercer une influence dans ce domaine émerge. C'est pour tenter de répondre à cette question que nous nous intéressons dans ce chapitre à la façon dont les chefs d'établissement sont recrutés et formés. Une attention particulière sera portée au contexte français.

Le recrutement des chefs d'établissement se fait majoritairement, dans les différents systèmes éducatifs mondiaux, parmi les enseignants ou les personnels d'éducation. Ce recrutement se fait en général auprès de personnels expérimentés, mais certains systèmes éducatifs proposent une entrée plus précoce dans les fonctions de direction (ET2020 Working Group Schools, 2019). En France, les chefs d'établissement et les chefs d'établissement adjoints appartiennent au corps des Personnels de Direction. Le recrutement se fait essentiellement par voie de concours¹⁶. Le concours est ouvert aux fonctionnaires titulaires de Catégorie A appartenant à un corps d'enseignement, d'éducation ou au corps des psychologues de l'Éducation Nationale, et justifiant de cinq années de service dans des fonctions correspondantes. Il est également ouvert aux fonctionnaires non enseignants de même catégorie justifiant de cinq années de service hors enseignement depuis 2017¹⁷, ou par une voie supplémentaire de concours, aux personnes justifiant de huit années d'expérience professionnelle quelle qu'elle soit, depuis 2020¹⁸, ce qui constitue un changement important concernant la culture professionnelle du vivier de recrutement.

En France, la lecture des attendus du concours de recrutement montre qu'il n'est pas fait explicitement référence aux compétences pédagogiques des candidats, ni à des notions de leadership ou de management. Le concours est constitué d'une épreuve d'admissibilité et d'une épreuve d'admission. L'épreuve écrite d'admissibilité consiste en l'étude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions. Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités des candidats à se saisir d'une situation et à définir la problématique que sa description soulève, à se situer dans un environnement professionnel et à apprécier leurs connaissances du système éducatif du second degré. L'épreuve orale d'admission prend appui sur un dossier de présentation établi par le candidat qui comprend un curriculum vitae, un rapport d'activité et les deux dernières appréciations et évaluations dont il a fait l'objet. Elle met l'accent sur les compétences et les

¹⁶ Modalités d'organisation et nature des épreuves des concours de recrutement des personnels de direction : Arrêté du 21 août 2006 modifié.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Décret n° 2020-1030 du 11 août 2020 relatif aux personnels de direction.

motivations professionnelles du candidat, ainsi que sa capacité à s'adapter aux missions qui peuvent être confiées aux personnels de direction.

Comme le souligne Progin (2013), les nouveaux chefs d'établissement ne se considèrent pas comme des étudiants, ayant déjà exercé d'autres responsabilités au préalable, alors même qu'ils sont appelés à se former aux métiers de direction, dans un processus de professionnalisation. À ce titre, les préconisations de la commission européenne invitent les systèmes éducatifs nationaux ou régionaux à mettre en place des formations initiales adaptées compte tenu des fonctions préalablement occupées par les nouveaux chefs d'établissement (ET2020 Working Group Schools, 2019) et plus généralement, ce besoin de formation des chefs d'établissement est souligné au plan institutionnel (Pont, Nusche, & Moorman, 2009). Comme le notent Gumus et Bellibas (2016), il est couramment admis dans la littérature que les chefs d'établissement ont besoin de formation pour accompagner l'évolution des établissements et la réussite des élèves. Les besoins sont parfois exprimés en termes de connaissances sur le système éducatif mais aussi en termes de connaissances sur les pratiques pédagogiques les plus adaptées afin d'être en capacité de guider les enseignants et d'intervenir sur les contenus des programmes d'enseignement (Bottoms & O'Neill, 2001). Finalement, il est admis que les chefs d'établissement ont des besoins multiples lors de leur recrutement : besoins de formation en matière de conduite de projet, de construction et de mise en œuvre d'une politique éducative au sein de l'établissement (Nicholson, Harris-John & Schimmel, 2005), de pratique du leadership distribué, de travail collaboratif, d'établissement apprenant ou encore de construction d'une cohésion d'équipe (Peterson, 2002).

En France, à l'issue du recrutement par concours, les candidats admis bénéficient d'une formation professionnelle statutaire¹⁹. La direction générale des ressources humaines (DGRH), l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF, anciennement ESENER) et les académies interviennent de manière coordonnée dans la conception, l'organisation et la mise en œuvre de cette formation statutaire professionnelle. Les personnels recrutés sont alors placés en situation d'alternance, c'est-à-dire en pleine responsabilité, dès leur nomination. La formation revêt un caractère obligatoire et s'effectue dès la réussite au concours, en parallèle de la prise de fonction, à raison de soixante-jours de formation sur une période de deux années. L'objectif de cette formation professionnelle statutaire est de permettre l'acquisition de compétences propres au métier de personnel de direction et de développer des compétences transversales relatives à une culture commune d'encadrement (avec d'autres corps comme par exemple les inspecteurs). (MEN, 2020). En France, la formation professionnelle fait donc suite au recrutement. Dans d'autres pays européens, des programmes de formation sont mis en place pour les candidats en amont du

¹⁹ Circulaire n° 2017-141 du 4-8-2017.

recrutement. Ces formations, parfois diplômantes, sont souvent structurées pour permettre la construction de compétences de management et de leadership. Elles sont portées par des centres de formation publics mais aussi privés (ET2020 Working Group Schools, 2019).

La mise au jour des besoins de formation amène naturellement à interroger l'efficacité des dispositifs mis en œuvre. Hallinger et Bridges (2017), dont les travaux portent notamment sur la formation par résolution de problèmes, font le constat du manque d'évaluation de l'efficacité des différents dispositifs de formation des chefs d'établissement. C'est un constat qui avait d'ailleurs été effectué quelques années plus tôt par Murphy (2006) et Progin (2013). Partant de ce même constat qu'il y a peu d'éléments indiquant des retombées de la formation continue des chefs d'établissement sur leur développement professionnel, Gumus et Bellibas (2016), en s'appuyant sur l'enquête Talis 2013, interrogent aussi les retombées effectives de la formation. Ces auteurs relèvent que des critiques peuvent être généralement adressées à cette dernière : trop descendante, trop peu ancrée dans la réalité de l'établissement et à visée à trop à court terme. Mauny (2010) précise que le manque d'efficacité de certaines formations naît aussi du décalage existant entre les contenus proposés en formation et les besoins réels émergeant des situations professionnelles vécues. Les résultats de l'étude de Gumus et Bellibas (2016) montrent que les formations dites « traditionnelles », incluant des enseignements, des conférences, des visites d'observation, des ateliers ou des séminaires, ont peu d'impact sur les pratiques des chefs d'établissement. *A contrario*, les formations basées sur du tutorat, du travail en réseau et des activités de type « recherches collaboratives » ont des effets plus significatifs, effets présentés d'ailleurs comme davantage focalisés sur les problématiques d'enseignement et d'apprentissage.

Il est à noter que si la composition des directions d'établissement scolaire est relativement semblable dans les pays de l'OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2009), l'entrée dans le corps des personnels de direction, en France, par les fonctions d'adjointe ou d'adjoint au chef d'établissement est singulière. À l'issue du concours des personnels de direction, les lauréats du concours sont en effet affectés en qualité de stagiaires dans un établissement pour exercer, en règle générale, les fonctions de chef d'établissement adjoint. Obin (2007) note que la mission de l'adjoint est certes de seconder le chef d'établissement, mais que sa vocation est, à moyen terme, de le remplacer. Son recrutement, sa formation, sa carrière, sont donc fortement tournés vers la prise de fonction de chef d'établissement, et cette période professionnelle constitue en quelque sorte, une formation à ces futures fonctions.

La littérature du domaine permet de se saisir de la diversité des pratiques de formation mobilisées à l'adresse des chefs d'établissement. Ainsi peut-on retrouver des formations mettant en œuvre des dispositifs de résolution de problèmes (Hallinger & Bridges, 2017), d'échanges ou

d'analyse des pratiques professionnelles (Broch, 2004), de mise en œuvre d'établissements apprenants au sein desquels sont valorisés les échanges de pratiques et le tutorat (Daresh 2004), ou, plus récemment, de recherche collaborative menée en partenariat avec des équipes de recherche (Gaussel, 2020).

Sur le fond, il est à noter que bien souvent l'entrée structurant la formation est plutôt normative, notamment dans les pays anglo-saxons, et portent sur les « bonnes pratiques » de direction et les styles de leadership efficaces, dans la logique « *one best way* » (Progin, 2010). Dans cet esprit, des normes professionnelles ont d'ailleurs été instaurées pour la formation des chefs d'établissement, et ce, dans de nombreux pays (Pont, Nusche & Moorman, 2009). Dans cette dynamique, comme le note Normand (2020), différentes techniques d'intervention se sont développées, telles que le coaching, les scripts expérimentaux, l'audit ou encore le « *design thinking* ». La plupart de ces techniques empruntent des ressources et des outils provenant notamment du monde de l'entreprise pour les adapter au monde de l'enseignement. Elles sont pour partie associées aux modes de coordination orientés vers l'obligation de rendre compte, l'innovation et la créativité (Normand, 2020). Dans une approche divergente, le mouvement d'« école apprenante » ou d'« établissement apprenant » (« *school as learning organisation* »), détaillé en amont, privilégie une vision « distribuée » du leadership. Dans ce modèle de formation, les chefs d'établissement sont invités à se former à la collaboration, au travail d'équipe, à la participation à des communautés professionnelles d'apprentissage ou encore au travail en réseau. Il est également noté que le tutorat et l'appui sur le réseau professionnel sont efficaces, et plus particulièrement lorsqu'ils sont réalisés individuellement en mode « *peer to peer* », et reliés au travail en cours (Gumus & Bellibas, 2016). Notons enfin que de leur côté, les chefs d'établissement, quand ils sont questionnés sur les formations qui leur sont proposées, soulignent l'importance des réseaux entre pairs (associations professionnelles, bassins, groupes de rencontres, etc.) et les considèrent comme leur ressource principale en matière de réflexion et de soutien professionnel (Fullan, Bertani & Quinn 2004 ; Gather Thurler et al., 2014).

1.5 Délimitation de notre objet d'étude

À ce stade de développement, les éléments de la revue de littérature institutionnelle et scientifique détaillés en amont nous permettent de poser trois conclusions temporaires.

Tout d'abord, bon nombre de travaux invitent les chefs d'établissement à influencer sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Toutefois, rares sont encore ceux qui traitent réellement des activités à engager concrètement en établissement scolaire pour y parvenir. Ce constat est d'autant plus paradoxal que ces travaux soulignent l'importance d'accompagner les chefs d'établissement dans ce rôle. Ceci apparaît comme d'autant plus important que les chefs d'établissement sont pris entre la multiplicité des missions qui leur sont confiées et ce qui leur est réellement possible de réaliser en contexte ordinaire de travail.

Notre revue de la littérature nous a aussi permis de mettre en évidence que des dispositifs de formation existent afin d'aider les chefs d'établissement à optimiser leur pilotage pédagogique. Bien que certaines études mettent en avant des retombées positives, il nous semble que d'autres voies peuvent être explorées notamment dans le domaine de l'activité déployée par les chefs d'établissement au sein de leur établissement. En effet, la formation des chefs d'établissement semble rarement s'intéresser à la mise en actes, à « comment ? » influencer sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Enfin, la formation des chefs d'établissement est souvent pensée de manière similaire qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, souvent selon des schémas que l'on pourrait qualifier de « descendants ». Ce constat est d'autant plus marqué que l'expérience, voire l'expertise des formés, lorsqu'il s'agit de formation continue est rarement objectivée et exploitée. Il nous apparaît essentiel de reconsidérer ce point et de nous appuyer sur des dispositifs de formation en situation de travail et par le travail, autour de modalités de formation collaboratives.

Ces différents éléments nous poussent à envisager une réflexion plus approfondie sur les dispositifs de formation, de manière à intégrer cette problématique de l'activité déployée en établissement et de la collaboration entre pairs. À l'issue de la réflexion engagée préalablement, il apparaît possible de progressivement circonscrire notre objet d'étude : cette recherche à visée transformative a pour objectif d'identifier les circonstances de formation permettant aux chefs d'établissement expérimentés de se développer professionnellement et d'enrichir les activités qu'ils et elles mènent en établissement pour influencer sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

2 Cadre Théorique

Cette partie se compose de trois chapitres. Elle vise à positionner l'étude dans le programme de recherche mené en anthropologie culturaliste au sein duquel elle s'ancre. C'est à partir du cadre théorique de ce programme qu'ont été constitués l'objet théorique, autrement nommé « hypothèse auxiliaire », et le dispositif transformatif mis en œuvre. Ce cadre théorique sert, par ailleurs, à la construction des résultats de notre étude et à leur discussion. Il est à noter que nous avons fait le choix de ne présenter que la partie du cadre théorique qui a été utilisée pour réaliser notre étude²⁰.

Structurellement parlant, cette partie comporte trois chapitres.

Le Chapitre 1 présente les postulats constitutifs du « noyau dur » du programme de recherche d'appui à l'étude réalisée.

Le Chapitre 2 explicite la lecture singulière du développement professionnel des chefs d'établissement construite à partir de ce cadre théorique.

Le Chapitre 3 délimite l'hypothèse auxiliaire travaillée au sein de l'étude. C'est à partir de cette hypothèse que le dispositif transformatif a été mis en œuvre.

²⁰ Ce chapitre est très largement inspiré de l'Habilitation à Diriger des Recherches de Sébastien Chaliès (2012). Nous renvoyons le lecteur sur ces travaux pour y trouver un développement complet des postulats constitutifs du noyau dur du programme de recherche d'appui.

2.1 Le programme de recherche d'ancrage : postulats constitutifs du « noyau dur »

Au sein de ce premier chapitre, quatre postulats constitutifs du « noyau dur » (Lakatos, 1994) du programme de recherche d'appui sont détaillés. Au service d'une anthropologie culturaliste (pour plus de détails voir notamment : Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2016, 2019 ; Chaliès & Bertone, 2013, 2015, 2017), ce programme est principalement inspiré de la philosophie analytique de Wittgenstein (1953/2004). Bien que distant *a priori* de notre objet, nous avons fait le choix de présenter ces postulats car ils participent de façon significative au périmètre épistémologique, théorique mais aussi méthodologique de l'étude.

Le chapitre 1 explicite le postulat selon lequel il existerait une immanence du sujet aux et par les expériences de langage.

Le chapitre 2 précise en quoi la subjectivisation présuppose l'individuation.

Enfin, le chapitre 3 explicite le postulat selon lequel la subjectivisation se réalise dans l'exercice de capacités normatives.

2.1.1 L'immanence du sujet aux et par les expériences de langage

Au cœur du programme de recherche dans lequel s'ancre l'étude menée, le langage est considéré comme l'ensemble des signes (principalement vocaux, graphiques et gestuels) exploités pour communiquer (Chaliès, 2012). Ferber (1995) distingue deux catégories de langage, l'un primaire, plus ancré dans le naturel et le primitif, l'autre construit socialement et culturellement, qualifié de secondaire. Ce dernier fait l'objet d'une construction codée et consensuelle dans le cadre d'une société (Ferber, 1995). Le langage, peut donc être considéré comme une entité toute à la fois naturelle et institutionnelle ou conventionnelle (Laugier, 2009).

Dans la conception philosophique développée par L. Wittgenstein, il n'existe pas de « *frontière tranchée entre expression naturelle (prélinguistique) et expression conventionnelle (dans la langue)* » (De Lara, 2005, p.61). Ainsi, la source langagière constitutive du sujet ne peut donc être clairement définie. On peut pourtant affirmer que le langage est constitutif de la pensée qui y trouve sa source. L'individu ne devient donc sujet que parce qu'il échange et se construit par l'exercice d'une pensée propre, elle-même fruit d'un travail à partir « du » et « avec » le langage conventionnel. Autrement dit, le sujet opère dans le « faire linguistique » (Chauviré, 2009). La pensée propre d'un sujet, sa subjectivité, n'est donc rendue possible qu'à la condition qu'il soit capable de langage (Chauviré, 2009), ce dernier permettant que les idées se manifestent à lui

(Pouivet, 1997). On considère ainsi que le langage est un outil intellectuel de la subjectivité. Il est constitutif de la pensée du sujet qu'il modèle sans cesse (Taylor, 1997). La consubstantialité entre le langage et la subjectivité (Bertone, 2011) est à l'origine même de la construction du sujet. Ainsi, la subjectivité, autrement dit, la construction du sujet est ancrée dans le langage. Nous garderons trace de ce postulat dans la construction du dispositif de formation, le langage conventionnel y occupant une place centrale.

2.1.2 La subjectivisation présuppose l'individuation

Selon le second postulat constitutif du noyau dur du programme de recherche d'ancrage, la subjectivisation présuppose l'individuation. Afin de clarifier ces notions ainsi que leurs « points de contact » (Chauviré, 2002), nous les aborderons l'une après l'autre.

L'individuation est associée à la construction du sujet par le langage naturel (Laugier, 2010). Son analyse en appelle donc à une approche « mécaniste et causaliste » (Ogien, 2007) situant les régularités naturelles et anthropologiques. Au sein du programme d'appui, le processus d'individuation reste encore à ce jour peu étudié notamment parce que les méthodologies employées ne permettent pas de rendre compte de causes pouvant être infinies (Chauviré, 2002, 2004 ; De Lara, 2005). L'acteur peut effectivement rendre compte de la raison de son activité²¹ après coup, il méconnaît par contre l'ensemble des causes de celle-ci.

La subjectivisation, quant à elle, est associée à une démarche compréhensive par les raisons. Elle correspond à la construction du sujet qui se travaille dans ses expériences de langage conventionnel, c'est-à-dire appris (Laugier, 2010). Toujours associée au langage, la subjectivisation implique que le sujet soit construit et capable de langage conventionnel. Étudier la subjectivisation nécessite donc de s'appuyer sur une approche compréhensive « téléologique et finaliste » (Ogien, 2007). Il s'agit bien là de comprendre que la subjectivisation est relative aux conventions sociales. Elle se réalise donc dans et par le suivi de règles. Il est important ici de s'arrêter sur le concept de « règle » emprunté à Wittgenstein (1929-1930/1996). Les règles rendent intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun des membres au sein d'une même communauté de pratique (Livet, 1993). Engendrées par la régularité des pratiques, les règles peuvent être considérées comme des « expériences normatives situées » (Chaliès, 2016 ; Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté considérée. Elles font autorité pour tout acteur de la communauté, car

²¹ Comme cela a été indiqué en introduction, le concept d'activité est ici pris dans une acception large. Selon Clot (2008), elle englobe le réalisé (l'action) et le réel (autrement dit tout le développement psychique qui accompagne l'action). Il rejoint ici les propos de Vygotsky (2003) lorsqu'il avance que « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 76), l'action n'étant jamais que « le système de réactions qui ont vaincu » (p. 76). En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités (Clot, 2008) sont aussi à prendre en compte lorsqu'on parle d'activité

elles constituent autant de standards de correction même si l'acteur peut à tout instant en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Les règles constituent une sorte de « grammaire » (Wittgenstein, 1929-1930/1996) expérientielle qui sert de véritable « mètre étalon » pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises aux prescriptions de la communauté. Elles peuvent être assimilées à des expériences qui en agrègent d'autres par l'intermédiaire d'un « lien de signification » (Bertone et al., 2009). Ainsi, chaque règle formalisée articule, en quelque sorte, trois composantes expérientielles : une expérience « d'étiquetage » (« ceci ») de l'expérience considérée, une expérience d'exemplarisation (qui correspond à « cela ») et, enfin, une expérience situant les résultats usuellement associés ou attendus dans la communauté lors d'un « usage adéquat » de l'expérience en question (ce qui me permet d'obtenir « cela »). Par exemple : « *Présenter l'objectif* » vaut pour « *montrer visuellement aux enseignants ce qu'ils ont fait et leur rappeler l'enjeu de la réunion* », ce qui a pour résultat attendu de « *mettre en forme le bulletin* » (Règle 1).

Dans bon nombre de métiers, souvent par l'intermédiaire de la formation permettant d'y entrer, le sujet se construit en conscientisant les règles qu'il suit en activité ou a suivies lors d'une activité antérieure. L'apprentissage de chaque règle alimente ainsi au fur et à mesure une « grammaire » de règles qui lui permet progressivement d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'il vit lorsqu'il réalise son travail et, dans certaines conditions, de le réaliser autrement. Dit autrement, les expériences « réglées » servent de « mètre étalon » (Wittgenstein, 1953/2004) au professionnel pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation de travail. En cours d'apprentissage ou apprises, ces différentes expériences permettent en effet au sujet de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de son activité en déroulement ou passée. Elles permettent, par ailleurs, de juger chaque situation en cours afin d'agir correctement, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 1953/2004). En s'appuyant sur cette grammaire, l'acteur peut ainsi identifier ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard du « mètre étalon » préalablement appris et finalement agir en conséquence. C'est en ce sens sans doute qu'il faut entendre Wittgenstein (1953/2004) lorsqu'il précise que l'acteur vit des expériences par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement.

Il est toutefois à noter que l'accès à cette grammaire n'est pas à tout instant et en toutes circonstances conscientisé et/ou conscientisable par le sujet. En effet, dans une situation professionnelle, chaque acteur peut être engagé dans un double registre de réflexivité par rapport aux règles (Chaliès, 2019) : soit il est engagé dans un régime de réflexivité où il agit en étant « gouverné par les règles » (Ogien, 2007), soit il est engagé dans un régime de réflexivité qui lui permet de se représenter et de se rendre compte des raisons de son activité. Dans le premier cas de figure, l'acteur signifie les faits de façon immédiate et pré-réflexive (Legrand, 2007) et parvient à

une « compréhension non formulée » du monde dans lequel il agit (Taylor, 1997). Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'inhérence » (Ogien, 2007), ou de l'immanence des règles à l'action et à la signification. Tel que le précise Chaliès (2016, 2019), le travailleur peut effectivement réaliser des actions dont l'apprentissage s'est réalisé implicitement (Lave & Wenger, 1991), et ce par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres travailleurs (Rogoff, Matusov & White, 1996). Il n'est donc pas intrinsèquement en capacité d'y associer des raisons, c'est-à-dire de rendre compte des règles qui ont gouverné ses actions. Si on l'y incite, et seulement si des conditions dialogiques favorables lui sont proposées, l'acteur pourra énoncer les règles qui ont fondé sa pratique (Bertone, 2011 ; Chaliès & Bertone, 2015). Il pourra alors se représenter et se rendre compte des raisons qui l'ont poussé à agir tel qu'il a pu le faire, autrement dit entrer dans un suivi (plus ou moins exhaustif) de ces règles. Dans le second cas, l'acteur signifie les faits et activités présentes au cœur de la situation (de travail pour ce qui nous intéresse) de façon consciente. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007), ce qui ne nécessite pas que l'acteur possède la capacité pratique à réaliser l'action gouvernée par les règles correspondantes. Notons effectivement que la correspondance effective entre les énoncés des règles de l'action et la réalisation à proprement parler des actions réglées est réelle lorsque l'acteur a appris non seulement à « suivre des règles » mais aussi à produire les actions considérées comme conformes aux règles et qui satisfont la communauté professionnelle de référence. Le sujet possède alors des capacités dites « normatives » (Wittgenstein, 1953/2004).

Ces capacités normatives peuvent être associées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004). Elles peuvent être associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il l'a fait ou éventuellement est en train de le faire (Chaliès, 2012). Chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Ainsi, méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient finalement à accéder aux règles qu'il a apprises et suivies, et qui ont donc orienté pour partie ses actions en le plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de ces dernières (Ogien, 2007). Autrement dit, chaque capacité normative intègre la règle comme raison de l'action de l'acteur et non comme cause (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Elle implique donc l'existence d'une ou plusieurs règles dont elles constituent le suivi, certes, mais aussi l'existence d'actions gouvernées par ces règles. Ainsi, comme le souligne Chaliès (2012), « *Les capacités normatives impliquent l'existence de règles respectivement conscientes et dicibles, ou potentiellement conscientes et dicibles, et dont l'invocation par le sujet constitue une explication par les raisons* » (p. 43). Le concept de règle, tout comme celui de capacité normative, porte l'idée de « normativité » (Laugier

& Chauviré, 2006 ; Le Blanc, 2004), c'est-à-dire de ce qui est institutionnellement jugé comme acceptable ou non acceptable dans les circonstances considérées (Searle, 1998). Nous y reviendrons en suivant, mais précisons dès à présent qu'une fois apprise, chaque règle tolère néanmoins « un certain jeu dans les pratiques » (Chauviré, 2002). Par ailleurs, comme nous le soulignons en amont, on peut aussi considérer la possibilité que certaines expériences restent dans l'ombre de la conscience ou en dehors de toute conceptualisation. Il ne s'agit pas de qualifier ces expériences d'inconscientes, mais bien de prendre en considération que, lorsqu'il est au travail, l'acteur n'est pas toujours en mesure de rendre compte ou de mettre en récit son vécu. C'est dans cette perspective que la formation professionnelle peut être considérée comme « *une activité langagière et sociale par laquelle l'indicible de l'expérience, c'est-à-dire l'expérience non encore pensée, pourrait le devenir* » (Chaliès, 2012, p.35).

2.1.3 La subjectivisation par l'assujettissement aux règles

Le dernier postulat théorique est que la construction du sujet passe par un « assujettissement » (Chaliès, 2012) aux règles. C'est sans doute là, une construction théorique essentielle dans le programme de l'anthropologie culturaliste (Chaliès, 2012, 2019 pour une synthèse). Dans le cadre de la formation professionnelle, les acteurs se construisent en effet en suivant des règles et en s'éprouvant au sein de celles-ci. C'est en ce sens qu'il faut entendre que les individus ne peuvent se construire comme sujets professionnels en ce qui nous concerne, et agir en conséquence, qu'en étant « assujettis » (Brugère & Le Blanc, 2009). Il est à noter que cet assujettissement ne doit pas être vu comme « négatif et absolu » (Le Blanc, 2002). En effet, s'il est nécessaire pour permettre l'exercice de capacités normatives, il doit aussi permettre une émancipation de chaque acteur aux règles. Ainsi, si la subjectivisation se construit d'abord par une subordination à ces dernières (Le Blanc, 2004), elle nécessite ensuite l'engagement d'une normativité autrement dit dans une forme de « dé-subordination » source de développement.

En formation professionnelle, ce double mouvement, de « subordination - normativité » (Chaliès, 2019) est nécessaire à la construction du sujet et doit être pris en compte dans la mesure où il permet l'émergence de « styles personnels » au cœur du « genre professionnel » (Clot, 1999, 2005). Être subordonné au genre professionnel et s'en écarter est effectivement source de construction de « styles personnels », autrement dit de construction du « sujet professionnel » (Chaliès, 2012). Tel que le précise Clot (1998), apprendre un métier revient en effet à s'emparer et faire sien le genre professionnel. Ce dernier peut être défini comme un « référentiel opératif commun » et pas seulement un mode opératif individuel, car il a une consistance sociale. Le genre professionnel fixe des « normes » ou « règles » auxquelles il est nécessaire de se conformer pour intégrer la communauté professionnelle. Il définit l'acceptable et le non-acceptable tout en invitant à

une « mise à sa main » par l'acteur en fonction de circonstances situationnelles. Le style personnel s'ancre donc à l'intérieur du genre professionnel tout en le poussant « dans ses retranchements » (Clot, 1998). La singularité développée alors permet, par un mouvement retour, d'enrichir le genre grâce aux variations apportées par le sujet dans l'exercice de son style personnel au travail. Tout comme la tâche et ses évolutions, le « style parachève donc le genre » (Clot, 1998) sans lequel il ne pourrait se déployer et lui permet de s'actualiser. L'enjeu pour le sujet en formation est donc de parvenir à mobiliser le genre pour s'en affranchir. Ce n'est qu'à cette condition que le sujet se construit et participe à l'évolution du genre.

2.2 Une lecture singulière de la formation professionnelle

Le programme de recherche dans lequel s'inscrit notre étude peut être considéré comme récent puisque les travaux menés en son sein ont débuté il y a une vingtaine d'années sous l'impulsion de S. Bertone et S. Chaliès. Par la multiplication des travaux menés (par exemple : Moussay, Escalié & Chaliès, 2019 ; Legrain, Escalié, Lafont & Chaliès, 2019, Gaudin & Chaliès, 2018 ; Cadière & Chaliès, 2015 ; Amathieu & Chaliès, 2014 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Chaliès, Bruno-Méard, Méard, & Bertone, 2010 ; Chaliès, Gaudin & Tribet, 2015 ; Escalié & Chaliès, 2009 ; Chaliès, et al., 2008) ce programme de recherche s'est progressivement stabilisé autour d'un « noyau dur d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994). Certaines de ces hypothèses actuellement stabilisées permettent de dessiner une théorie originale de la formation professionnelle. Ce sont ces hypothèses que nous détaillons ci-après.

Dans une première partie nous présenterons les activités de formation contributives à l'apprentissage de nouvelles règles par les formés. Nous présenterons ainsi les activités dites « d'enseignement ostensif » et « d'accompagnement » des premiers suivis par les formés des règles préalablement enseignées. Dans une seconde partie, nous présenterons les activités de formation contributives au développement professionnel des formés suite à leur apprentissage. Nous présenterons ainsi l'activité dite « d'accompagnement de l'interprétation » par les formés des règles préalablement apprises.

2.2.1 Faire apprendre de nouvelles règles : enseignement ostensif et accompagnement des premiers suivis

Comme précisé en amont, ce qui est attendu au sein de la communauté professionnelle considérée, en matière d'activités, suppose un apprentissage préalable de la part des formés. Dans le cadre des travaux engagés au sein du programme de recherche d'ancrage, en particulier ceux menés dans le cadre de la formation initiale des enseignants novices, cet apprentissage constitue en

quelque sorte la finalité première, mais non suffisante, des activités de formation engagées par les formateurs. La possibilité pour des formés de réaliser ce qu'un formateur leur demande et/ou de mener une pratique réflexive sur ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, nécessite en effet un apprentissage préalable d'une ou plusieurs règles.

Théoriquement, cet apprentissage est introduit par une activité dite « enseignement ostensif » (Wittgenstein, 1953/2004) par laquelle les formateurs fondent la signification de faits et pratiques professionnelles considérés comme exemplaires au sein de la communauté. C'est en effet lors de cette activité d'enseignement que les formateurs formalisent comme règle chaque expérience normative située liant, comme nous l'avons précisé en amont, trois composantes : (i) une composante d'« étiquetage », (ii) une composante visant à exemplariser la règle considérée et, enfin (iii) une composante fixant les « résultats » qu'il est usuellement attendu d'obtenir dans le cas d'un suivi adéquat de la règle considérée. Les règles sont donc la formalisation d'expériences normatives situées, agrégeant des composantes qui, dans la rencontre avec de nouvelles circonstances, vont « régler » l'activité en servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 1953/2004).

C'est au final l'ensemble des expériences normatives situées enseignées par les formateurs, formalisées par les règles, qui institue pour ainsi dire un étalonnage, ou une grammaire, de la signification que les formés attribuent ensuite (potentiellement) à leur vécu professionnel. Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés, leur permet *in fine* de signifier leur vécu professionnel et de s'adapter de façon plus ou moins adéquate aux événements rencontrés en situation de travail. Il est ici à noter que l'apprentissage de certaines règles peut, dans certaines circonstances, échapper à cette activité d'enseignement ostensif. Les formés peuvent en effet se saisir à l'insu des formateurs de la partie « tacite » et pourtant observable de son enseignement, c'est-à-dire de la partie qu'il expose au-delà de ce qu'il énonce (Burbules, 2008 ; Chaliès et al., 2010). Autrement dit, ils peuvent se saisir, sur la base de ce qui leur est donné à vivre (au sens de « donné à voir, entendre et/ou ressentir ») par les formateurs, de liens de significations dressés ostensiblement au gré de la situation sans forcément que les formateurs en aient pleinement conscience (Chaliès, 2012).

L'activité singulière de formation dite « d'enseignement ostensif » détaillée ci-dessus ne peut toutefois suffire à engendrer un apprentissage professionnel. C'est pourquoi, à cet enseignement doivent s'adjoindre d'autres activités de formation permettant d'étayer les « premiers suivis » des règles enseignées par les formés en situation de formation et/ou de travail. Pour que les formés parviennent finalement à un apprentissage effectif de ces règles les formateurs s'engagent en effet théoriquement dans un « accompagnement » de ces premiers suivis (Chaliès, 2012, 2016, 2019) et, si nécessaire, dans une activité « d'explication ostensive » permettant de lever les

mésinterprétations potentiellement construites lors de l'enseignement initial. L'activité des formateurs est donc double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations de formation afin de faciliter le constat par les formés des résultats attendus préalablement enseignés. Elle consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité « d'accompagnement » et de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis de règles au regard des attentes de la communauté. En effet, les situations de formation peuvent créer des mésinterprétations ou des incompréhensions qui doivent être levées par les formateurs pour améliorer l'efficacité du suivi de la règle. Pour lever ces mésinterprétations et dissiper les malentendus qui auraient pu se produire lors de l'enseignement ostensif des règles, les formateurs s'engagent dans la déclinaison d'une multiplicité d'exemples qui devraient ensuite permettre aux formés de se réengager dans les suivis de la règle de façon plus conforme (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 1953/2004). L'activité d'explication ostensive permet donc aux formateurs de se mettre d'accord avec les formés à propos des usages des règles enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 1953/2004).

À ce niveau de développement, il est important de souligner le caractère nécessaire de cet accompagnement des formés par les formateurs lors de leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Théoriquement, cet accompagnement des formateurs permet en effet de conduire les formés jusqu'à un apprentissage effectif de ces dernières. Cet apprentissage effectif n'advient en effet que lorsque les formés parviennent à s'engager dans des suivis « conformes » des règles et constater par eux-mêmes les résultats qui y sont usuellement associés (Berducci, 2004). Ils associent alors de façon consubstantielle une intention aux actions engagées par le truchement des résultats constatés. Constatant ce qu'ils se doivent de constater professionnellement, les formés deviennent alors des sujets intentionnels (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Notons que lors des premiers suivis, les formés ne sont pas en mesure de manifester l'intentionnalité professionnelle associée à la règle suivie. Ils sont théoriquement considérés comme sous « tutelle intentionnelle » (Berducci, 2004) des formateurs en attendant leur apprentissage professionnel effectif.

Notons enfin que l'activité ne se réduit pas au comportement : elle inclut la subjectivité du sujet, ce que le sujet se donne à faire mais également ce qu'il pense avoir fait, ce à quoi il a renoncé, ce qu'il a rectifié, ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il ne peut plus faire, ce qu'il aimerait pouvoir faire, ce qu'il aimerait ne pas avoir à faire, ce qu'il fait caché, etc. qui sont des éléments importants à prendre à considération pour comprendre l'activité (Veyrac & Bouillier-Oudot, 2011, p. 222-223).

2.2.2 Accompagner le développement professionnel par l'interprétation des règles apprises

En situation de travail, les formés doivent pouvoir théoriquement tout à la fois suivre tout en les interprétant les règles préalablement apprises pour agir de façon adaptée dans toute nouvelle situation professionnelle (Chaliès, 2019). C'est à ce niveau théoriquement que se situe le développement professionnel. Pour y parvenir, les formateurs font suite à l'apprentissage des règles enseignées en s'engageant dans une nouvelle activité d'accompagnement. La justification de cette nouvelle activité de formation tient du postulat théorique selon lequel le suivi par les formés dans ces nouvelles situations (de travail et/ou de formation) des règles préalablement apprises nécessite qu'ils s'engagent dans un « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008) de celles-ci. Autrement dit, les formés sont dans l'obligation de les interpréter afin d'en adapter le suivi aux circonstances du moment (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010). Le résultat de cette activité d'interprétation est théoriquement une extension des composantes expérientielles initialement constitutives des règles apprises, autrement dit de leur développement intrinsèque. Dans de nombreuses situations professionnelles, cette extension est rendue possible grâce à l'identification par les formés eux-mêmes d'un « air de famille » (Wittgenstein, 1953/2004) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation.

On notera à ce niveau de développement du cadre théorique que l'activité réflexive engagée par les formés pour interpréter les règles apprises, et donc concourir à leur développement professionnel, ne précède pas l'apprentissage comme c'est le cas dans d'autres cadres théoriques mais ici lui succède. L'interprétation engagée par les formés, autrement nommée « compréhension » à l'intérieur du cadre théorique mobilisé, permet aux formés de s'engager dans des suivis singularisés des règles préalablement apprises compte-tenu des contraintes propres à la situation de travail en cours. Cette interprétation conduit finalement à un suivi singulier des règles qui, bien qu'extensif, permet malgré tout d'obtenir les résultats attendus souhaités au sein de la communauté professionnelle considérée.

La capacité des formés à ordonner un réseau de ressemblances leur permettant d'interpréter chaque nouvelle situation et s'y adapter permet de considérer (Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2015, 2017) qu'il existe selon ces circonstances, non pas différentes natures d'activités cognitives, mais différentes natures d'interprétations des règles apprises (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005 ; Le Du, 2004). Pour qualifier ces dernières, il nous apparaît opportun d'emprunter la modélisation proposée par De Lara (2005, p.110) pouvant être résumée comme suit : « *De façon métaphorique « connaitre » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ».* « *Maitrise d'une technique » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts ».*

Contribuer au développement professionnel en formation reviendrait donc, si on suit cette déclinaison théorique, à organiser les conditions d'un engagement par les professionnels de leurs capacités à signifier, comprendre, connaître et réaliser autrement ce qu'ils faisaient jusqu'alors. Dans le détail, comme le propose Chaliès (2016, 2019), parvenir à engager en formation la capacité à « signifier » des formés reviendrait pour les formateurs à les accompagner dans l'objectivation et la formalisation des règles ayant gouverné leur activité. Suite à cela les formateurs accompagneraient les formés à engager leur capacité à « comprendre » le caractère problématique de leur activité dans les circonstances professionnelles considérées. Autrement dit, les formateurs auraient à accompagner les formés, certes, dans la prise de conscience des règles suivies jusqu'ici, mais aussi et surtout du ou des problèmes professionnels y étant associés. Suite à l'engagement de ces capacités de signification et de compréhension, les formateurs chercheraient à engager la capacité à « connaître » de nouveaux possibles d'agir pour répondre au(x) problème(s) préalablement construit(s). L'enjeu serait donc pour les formateurs d'accompagner les formés dans la construction de solutions professionnelles nouvelles pour surmonter potentiellement ce(s) dernier(s). Ce serait là théoriquement l'occasion d'une extension des règles suivies jusqu'ici, notamment par un enrichissement de leur composantes expérientielles. Les formés seraient alors dans un développement de la réflexivité, dans la possibilité de s'engager dans de nouveaux suivis de ces règles, autrement dit potentiellement dans de nouvelles façons de faire en situation de travail. La dernière capacité engagée relèverait du « réaliser autrement ». Il s'agirait alors pour les formateurs d'accompagner les formés à faire autrement en situation effective de travail. Ce serait finalement là l'occasion d'un développement professionnel.

2.3 Délimitation de l'hypothèse auxiliaire de l'étude

Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à interroger les circonstances permettant d'étayer le développement professionnel de personnels de direction déjà engagés depuis plusieurs années dans leur communauté professionnelle. Pour ce faire, il nous a semblé heuristique de faire en sorte que leur flux expérientiel soit alimenté par des aménagements singuliers préconstruits et déployés au cœur d'un dispositif de formation continue. Dans le détail, ce dispositif devait permettre aux chefs d'établissement de s'engager dans un certain nombre d'activités nécessitant potentiellement l'engagement d'un certain nombre de capacités. Ce sont ces activités que nous précisons en suivant. Elles sont déclinées à partir des postulats théoriques détaillés en amont (voir pour plus de détails notamment : Chaliès, 2016, 2019).

Dans un premier temps, les formateurs amèneraient les formés à **signifier** leurs activités menées au quotidien dans les établissements scolaires. Pour ce faire, ils leur demanderaient, pour chacune d'entre elles, de formaliser la règle sous-jacente. Plus en avant, ils accompagneraient les formés à formaliser les potentielles difficultés y étant associées. Sur cette base, les formateurs accompagneraient ensuite les formés de sorte qu'ils engagent leur **capacité d'analyse**. L'enjeu serait alors que les formés comprennent ces difficultés en les associant à un ou des problèmes professionnels à surmonter et y associer de potentielles solutions pour y remédier. Ensuite, les formateurs accompagneraient les formés de sorte qu'ils engagent leur capacité de « **simulation** » en envisageant la mise en œuvre des solutions envisagées pour répondre au(x) problème(s) professionnels préconstruits. Enfin, les formés seraient invités à engager leur capacité à réaliser en lieu et place du travail ces solutions simulées d'un point de vue réflexif. Sur cette base théorique, l'hypothèse auxiliaire que nous avons construite puis testée empiriquement a été la suivante : **l'accompagnement par les formateurs de l'engagement hiérarchisé et cumulé des capacités des formés à signifier les règles ayant gouverné leur activité, à comprendre le caractère problématique de celle-ci, à connaître les solutions pouvant y être associées et à les réaliser en contexte réel de travail est susceptible de nourrir leur développement professionnel.**

3 Méthode

Cette troisième partie se compose de quatre chapitres. Chacun d'eux vise à expliciter les choix de méthode réalisés pour mener notre étude. Pour une large part, ces choix recouvrent ceux adoptés au sein du programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (voir notamment pour plus de détails : Bertone, 2011 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2013, Chaliès 2019, Moussay, Escalié & Chaliès, 2019).

Quatre chapitres composent cette partie. Ils s'ordonnent comme suit :

Le Chapitre 1 décrit le contexte de recueil de données et, en premier lieu, le dispositif transformatif construit et mis en œuvre compte tenu de l'hypothèse auxiliaire.

Le Chapitre 2 présente le cadre de recueil des données en situation de formation et en situation de travail en établissement.

Le Chapitre 3 décrit la méthode de traitement des données préalablement recueillies.

Le Chapitre 4 présente les critères adoptés pour (in)valider l'hypothèse auxiliaire.

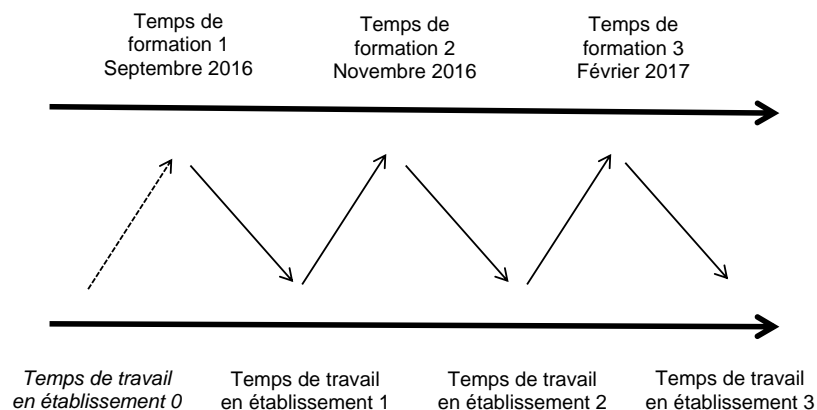
3.1 Contexte de recueil des données

Compte tenu de l'hypothèse auxiliaire construite, un dispositif singulier dit « transformatif » a été construit puis mis en œuvre.

3.1.1 Le dispositif de formation support à l'étude

Le dispositif transformatif support à l'étude était ordonné autour d'une alternance entre des temps de formation, d'une part, et des temps de travail en établissement scolaire, d'autre part. Les temps de formation regroupaient les trois chefs d'établissement engagés dans le dispositif et un formateur universitaire. Les temps de travail se sont intercalés entre les temps de formation et ont été l'occasion d'observations des activités effectives déployées par les chefs d'établissement en situation de travail. Ce dispositif longitudinal et itératif a permis un suivi des acteurs en instituant une série d'aller-retours entre travail individuel et réflexion individuelle et/ou collective. Cette alternance s'est déroulée à l'échelle d'une année scolaire, les temps de formation ont eu lieu à trois reprises, en septembre 2016, novembre 2016 et février 2017. Le déroulé de la formation est représenté en Figure 1.

Figure 1 : Structuration du dispositif



3.1.2 Temps de formation

Outre la structuration du dispositif en tant que tel, l'activité du formateur lors des temps de formation avec les trois chefs d'établissement a aussi été source d'expérimentation. Il a effectivement été demandé au formateur de structurer cette activité selon une triple temporalité au sein même de chaque temps de formation.

1^{ère} partie d'un temps de formation : Le formateur invitait les trois chefs d'établissement à visionner la pratique professionnelle enregistrée de l'un d'entre eux. Sur cette base, un extrait était sélectionné et faisait l'objet d'une auto-confrontation simple menée par le formateur. L'objectif de cette auto-confrontation était de formaliser avec l'acteur dont la pratique était visionnée les règles qu'il avait suivies en situation de travail. Concrètement, chaque règle était formalisée par écrit au tableau blanc sous la forme suivante : « *Étiquette* » vaut pour « *ensemble des éléments d'étayage* », ce qui a pour résultat attendu de « *résultat attendu* ». Les deux chefs d'établissement non auto-confrontés participaient à la formalisation des règles en questionnant, lorsque nécessaire, l'acteur auto-confronté.

2^{ème} partie d'un temps de formation : Lors de ce temps de formation, le formateur cherchait à engager les trois chefs d'établissement dans une analyse des activités préalablement visionnées et formalisées en règles suivies. Pour nourrir cette analyse, le formateur cherchait à engager les acteurs dans une controverse professionnelle de façon à les faire entrer en discussion sur les règles qu'ils et elles avaient suivies en de pareilles circonstances de travail. Il les amenait à repérer des similitudes et/ou des différences, mais aussi et surtout à mettre en évidence, par l'intermédiaire de cette formalisation des règles, un problème professionnel générique. Ce problème professionnel permettant par la suite d'engager le travail réflexif de recherche de solutions.

3^{ème} partie d'un temps de formation : Sur la base du problème professionnel générique, le formateur les invitait à dépasser leurs différences, c'est-à-dire à sortir de leurs suivis singuliers de règles, pour y associer de nouvelles solutions, de nouvelles réponses professionnelles possibles. La faisabilité de ces solutions était immédiatement travaillée. Ces solutions feraient ou non l'objet d'une réalisation lors du retour au travail en établissement scolaire.

Théoriquement, on peut ici considérer que le formateur invitait les formés à entrer dans la « simulation » des activités ainsi formalisées en règles, c'est-à-dire à se projeter dans leur potentielle réalisation en situation de travail. Par un questionnement ciblé et précis (par exemple : « *La discussion de ce matin anime quoi ? Vous oriente à réfléchir à quoi ? ou à modifier quoi ? quelle est la mise en perspective ?* »), le formateur visait progressivement à irriguer la capacité des chefs d'établissement à réaliser autrement leur travail.

Le formateur universitaire était professeur des universités spécialisé dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle des enseignants. Il était impliqué dans des travaux de recherche portant sur la formation de formateurs et était acculturé aux soubassements théoriques du dispositif de formation mis en place pour l'étude. Il était cependant peu acculturé aux problématiques spécifiques à la direction d'établissement scolaire. Son engagement dans le

dispositif portait donc moins sur des apports de contenus en lien avec ces problématiques que pour faire vivre les trois activités souhaitées lors de chaque temps de formation.

3.1.3 Temps de travail en établissement scolaire

Les temps de travail en établissement scolaire faisaient suite aux temps de formation. Ils étaient donc potentiellement l'occasion, au cours de l'activité ordinaire des chefs d'établissement, de faire émerger de nouveaux problèmes professionnels en lien avec les temps de formation, ou de s'engager dans une réalisation différente de leurs activités compte tenu du travail mené en formation.

Les temps de travail étaient sélectionnés par les chefs d'établissement, en fonction des modalités négociées lors de la contractualisation. Ces temps étaient choisis pour être des moments où la transformation de l'activité en lien avec la formation pouvait potentiellement être observée. Lorsqu'ils pensaient opportun que l'observation de leur travail soit menée, les chefs d'établissement faisaient appel à la chercheuse pour programmer une visite et un enregistrement de leurs activités.

3.1.4 Les chefs d'établissement participant à l'étude

Trois chefs d'établissement, deux femmes et un homme, ont participé à l'étude. Au moment de l'étude, ils étaient âgés de 43 à 47 ans. Ils avaient tous les trois intégré le corps des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale en 2006, sur concours. Au moment de l'étude, ils étaient donc dans leur onzième année d'exercice. Lors de l'étude, ils occupaient leur troisième ou quatrième poste en tant que personnel de direction (chef d'établissement ou adjoint). Avant d'occuper des fonctions de direction, deux d'entre eux exerçaient en tant que conseillers principaux d'éducation, et l'une exerçait en tant qu'enseignante de Lettres. À l'issue de leur recrutement dans le corps des Personnels de Direction, ils avaient bénéficié d'une formation en alternance de deux ans dans l'Académie de Toulouse et auprès de l'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale).

Plus en détail, les trois chefs d'établissement étaient principaux de collège au cours de l'année scolaire durant laquelle la formation s'est déroulée. Ils exerçaient dans des collèges péri-urbains, en périphérie de Toulouse. Les trois collèges présentaient des caractéristiques sociologiques proches relevant d'environnements socio-économiques plutôt favorisés, avec des indicateurs de réussite scolaire supérieurs aux résultats attendus.

3.1.5 La contractualisation avec les acteurs

Le travail de contractualisation a été mené lors d'une réunion réunissant le formateur, la chercheuse et les trois chefs d'établissement, pour créer les conditions d'une véritable coopération avec ces acteurs, cette réunion a eu lieu en juillet 2016. Elle a permis à la chercheuse d'explicitier à l'ensemble des participants la structuration du dispositif de formation et ses justifications. De façon complémentaire, les choix de méthodes en matière notamment de recueil des données ont aussi été explicités. Cette réunion a pris appui sur un diaporama lui-même construit à partir d'un travail de synthèse de la littérature du domaine (Bos & Chaliès, 2019).

Lors de cette réunion, quatre principaux points ont été abordés afin d'éclairer la démarche mise en œuvre. Le premier point était relatif au paradoxe soulevé dans la littérature entre la responsabilité donnée aux chefs dans la réussite des élèves sans pouvoir toutefois, dans le cadre français, travailler directement sur les pratiques des enseignants ou les contenus d'enseignement.

Plusieurs questions de recherche ont ensuite été présentées : « *Comment le ou la chef d'établissement peut influencer sur ce levier sans outrepasser le cadre de ses missions ? (et s'il cherche à le faire ?) Quelles activités mène le chef d'établissement dans l'accompagnement des pratiques enseignantes (dans et hors la classe) ? Est-ce que la mise en place d'un collectif de chef d'établissement peut devenir une ressource pour améliorer le travail de chacun ?* »

Sur la base de ces interrogations, la structure du dispositif de formation a été présentée aux chefs d'établissement, ainsi que les deux objectifs suivants : « Objectif 1 : « *Construire une culture professionnelle commune* » et Objectif 2 « *Proposer la mise en place d'échanges accompagnés sur les pratiques qui puisse devenir une ressource pour améliorer le travail de chacun* ».

À l'issue de la présentation du dispositif et de ses justifications, des échanges ont été engagés. Les constats de départ, les questions de recherche et les dimensions théoriques de la formation ont été peu discutés. La discussion a essentiellement porté sur la mise en œuvre du dispositif.

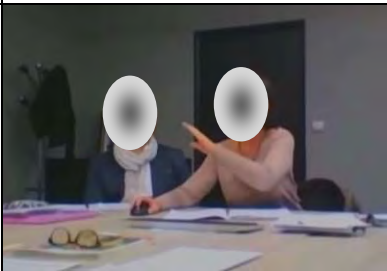
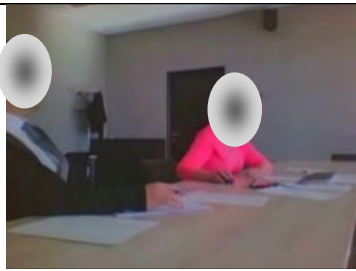
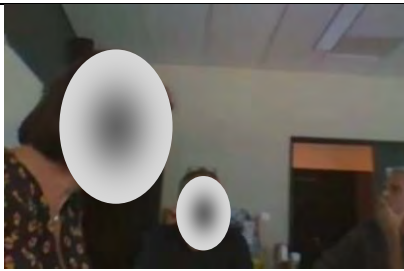
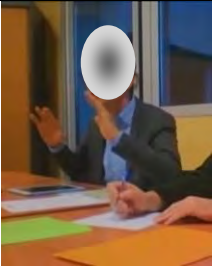




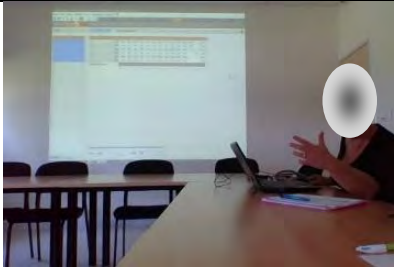
Les échanges qui ont suivi lors de cette contractualisation ont été consacrés à déterminer quelles situations de travail pourraient être enregistrées et placées au service de la formation, quels temps choisir pour que l'observation soit pertinente au regard de l'objet d'étude. En particulier, ont été évoqués les critères de choix, les contraintes de temps, la nécessité de choisir ou non le même type d'activité pour tous (possibilité offerte par la concomitance des actions à mener). Le consensus construit quant au choix des séquences travaillées en collectif a été synthétisé comme suit : « Dans l'activité choisie pour être observée en établissement, l'attention sera portée sur des temps lors desquels les chefs d'établissement estimeront que leur activité vise à modifier les pratiques

enseignantes (dans et hors la classe). Les chefs d'établissement choisiront des temps de travail potentiellement porteurs de l'usage des ressources construites par le collectif en formation (qu'elles soient mobilisées ou non) ».

Pour amorcer le dispositif, une « Observation 0 » a été programmée, c'est-à-dire un premier choix de temps de travail d'une des chefs d'établissement. Cette observation a ensuite servi de support au Temps 1 de formation.

Par la suite, à chaque étape, une brève négociation a été menée entre chaque chef d'établissement et la chercheuse de sorte que les moments observés correspondent continûment à l'objet d'étude. Les acteurs se sont saisis avec facilité du dispositif et de cette consigne, et n'ont relevé aucune difficulté à ce niveau. Les situations de travail et leur découpage en extraits proposés ensuite à l'analyse collective lors des temps de formation ont été sélectionnés avec les chefs d'établissement engagés dans le dispositif. Sans cet engagement de leur part le dispositif n'aurait donc pas pu être mis en œuvre. Les temps de travail en établissement finalement sélectionnés sont présentés en suivant (Tableau 3).

Tableau 3 : Temps de travail de travail support à l'étude

	Temps de travail 1	Temps de travail 2	Temps de travail 3
Delphine	 <p>Acteurs impliqués : Enseignants de Lettres Objet de travail : Mise en place d'un nouveau modèle de bulletin scolaire</p>	 <p>Membres du conseil Pédagogique Mise en place du barème du nouvel oral du Diplôme National du Brevet</p>	 <p>Ensemble des enseignants d'une classe de 3^{ème} Validation des niveaux de maîtrise du socle commun</p>
Emeric	 <p>Membres du Conseil Pédagogique Affichage de la moyenne générale sur le bulletin</p>	 <p>Membres du Conseil Pédagogique Mise en place du calendrier des devoirs communs</p>	 <p>Ensemble des enseignants d'une classe de 3^{ème} Validation des niveaux de maîtrise du socle commun</p>
Victoire	 <p>Professeurs principaux de 4^{ème} et 3^{ème} Repérage des élèves en situation de décrochage</p>	 <p>Ensemble des enseignants du collège Mise en place d'un nouveau modèle de bulletin scolaire</p>	 <p>Professeurs principaux de 3^{ème} Harmonisation de la validation des niveaux de maîtrise du socle commun</p>

La contractualisation s'est par ailleurs inscrite dans une démarche éthique vis-à-vis des formés, en regard des recommandations du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Toulouse. Les acteurs ont ainsi été associés à chaque étape de la mise en place du dispositif de recherche, au recueil des données par la relecture des transcriptions des verbatim, ainsi qu'à la relecture des données après traitement.

3.2 Cadre de recueil des données

Deux types de données, dites extrinsèques et intrinsèques, ont été recueillies à l'occasion de la mise en œuvre du dispositif transformatif support à l'étude.

Les données extrinsèques étaient issues de l'enregistrement audio-vidéo des différentes séquences du dispositif transformatif de recherche. Ces enregistrements ont été accompagnés par une prise de notes de la chercheuse. Les données intrinsèques, quant à elles, renseignaient l'activité des acteurs. Elles ont été recueillies lors d'entretiens filmés.

Le recueil des données d'enregistrement audio-vidéo des activités menées lors de cette étude a eu lieu, en alternance :

- lors de temps de formation au cours desquels les trois chefs d'établissement et le formateur universitaire étaient présents ;
- lors des séquences de travail en établissement scolaire, lorsque le ou la chef d'établissement travaillait avec un groupe d'enseignants.

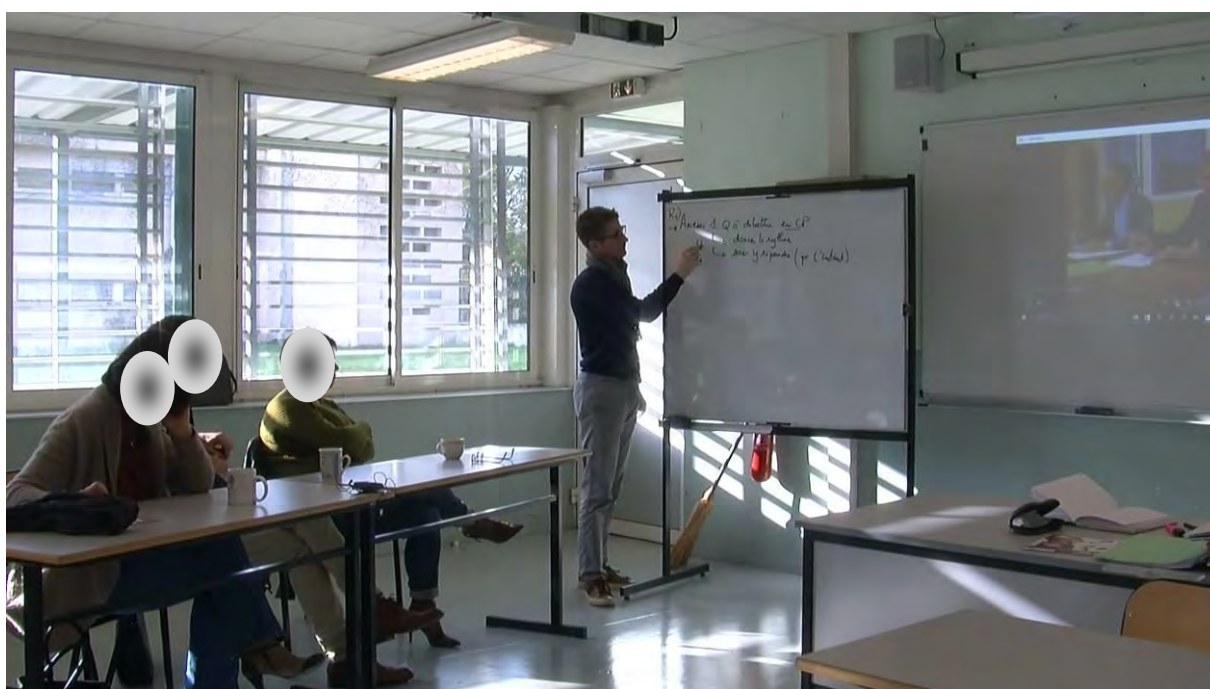
Deux ensembles de données ont donc été recueillies pour réaliser cette étude : les données dites « extrinsèques » prélevées en formation et en établissement scolaire, et les données dites « intrinsèques » relatives aux temps de travail en établissement scolaire.

Recueil des données dites « extrinsèques »

En formation

L'enregistrement audio-vidéo des séquences de formation des chefs d'établissement a été effectué à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur pied fixe et d'un micro sans fil posé sur la table devant le formateur universitaire et les chefs d'établissement. La caméra a été placée de manière à capter simultanément les interactions entre acteurs, l'extrait audio-vidéo du travail d'un chef d'établissement vidéoprojeté et les prises de notes au tableau (Photo 1). Régulièrement, un plan rapproché du tableau a été réalisé pour garder une trace précise des règles qui y ont été formalisées.

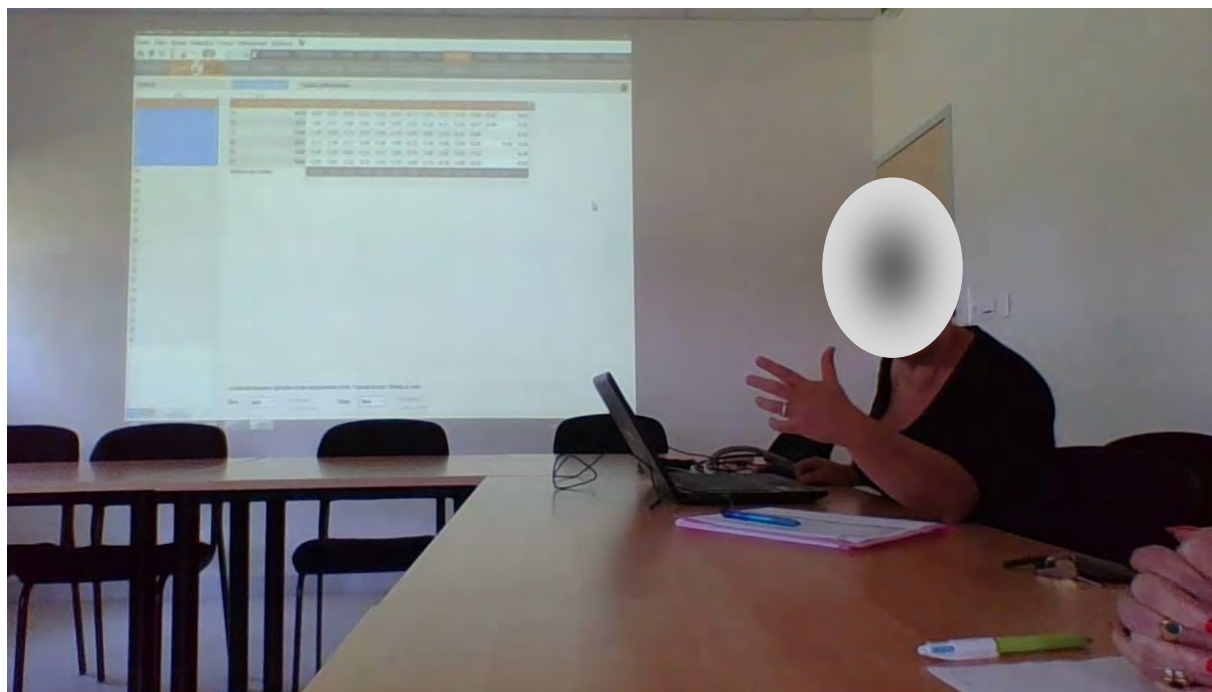
Photo 1 : Modalités d'enregistrement audio vidéo des temps de formation



En établissement scolaire

Un ordinateur portable a été exploité pour enregistrer les situations de travail de type réunion avec plusieurs enseignants. Il était disposé de telle sorte que le ou la chef d'établissement soit filmé en plan large, et afin d'enregistrer ses interactions avec les enseignants tout au long du temps de travail. Le plan ne cadrerait pas les enseignants, mais le micro enregistre leurs prises de parole. Pour chaque temps de travail filmé, les enseignants avaient été informés et leur accord obtenu (Photo 2).

Photo 2 : Extrait d'enregistrement audio vidéo des temps de travail en établissement



3.2.1 Recueil des données « intrinsèques » relatives aux temps de travail en établissement scolaire

Entretien d'auto-confrontation

Suite à chaque temps de travail en établissement, dans un délai maximum de 48 heures, chacun des trois chefs d'établissement a été invité à réaliser avec la chercheuse un entretien d'auto-confrontation. Ces données d'enregistrement audio-vidéo de confrontation de l'acteur à ses activités passées ont été étiquetées « EAC » dans les titres des tableaux afin d'alléger la présentation des résultats.

Ces entretiens d'auto-confrontation ne portaient pas sur la totalité de l'enregistrement vidéo des situations de travail. En début d'entretien, la chercheuse et l'acteur auto-confronté sélectionnaient en effet les différents extraits supports à l'entretien. Pour ce faire, il était conventionnellement convenu que chaque entretien d'auto-confrontation dure entre une demi-heure et une heure et prenne appui sur un à deux extraits d'une durée totale comprise entre 5 et 15 minutes. Au total, neuf entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés.

L'auto-confrontation a consisté à confronter chaque acteur à l'enregistrement vidéo de son activité. Avant chaque entretien, la chercheuse décrivait à l'acteur concerné le déroulement de

l'entretien (par exemple : « *Nous allons regarder un extrait de la réunion. Tu arrêtes la vidéo quand tu le souhaites* »).

Chaque entretien d'auto-confrontation a été filmé à l'aide d'une caméra numérique. Cette dernière était positionnée de façon à voir l'acteur et la chercheuse, ainsi que la diffusion de l'enregistrement vidéo sur un écran d'ordinateur qui leur faisait face. Durant chaque entretien, la chercheuse et l'acteur pouvaient, à l'aide du clavier, arrêter l'enregistrement vidéo et revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés (Photo 3).

Photo 3 : Aménagement d'un entretien d'auto-confrontation mené avec un chef d'établissement



Lors de chaque entretien d'auto-confrontation, l'objectif de la chercheuse était la remise en situation de l'acteur en provoquant les conditions d'une « immersion mimétique » (Durand, 2008) dans le temps de travail observé. La chercheuse cherchait ainsi à accéder aux critères d'intelligibilité des activités de l'acteur « en se faisant instruire » par lui sur la signification de chacune de celles-ci. Pour ce faire, elle s'efforçait de mener un questionnement permettant de soutenir un « étayage à l'envers » (Ogien, 2007) comme si c'était à elle d'agir en suivant conformément aux modes opératoires énoncés.

Dans le détail, les entretiens d'auto-confrontation ont donc tous été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs au cours des séquences de travail. Par un questionnement semi-structuré, la chercheuse incitait ainsi les acteurs interviewés à :

1. Identifier l'objet de leur activité visionnée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu es en train de faire ? / Qu'est-ce que tu fais ? / Dis-moi le nom de ce que tu fais* ») ;
2. Justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « *Ca revient à faire quoi ? / Quand tu fais ça revient à faire quoi ? / Tu me dis que tu ..., mais c'est quoi faire ça ? / Qu'est-ce que c'est que ... ?* »). Cette demande de justification s'est accompagnée le plus souvent de relances. Celles-ci ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « *Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ?* »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur auto-confronté face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Tu me dis que tu... mais...* ») ;
3. Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité engagée (par exemple : « *C'est quoi ta finalité quand tu fais ça ? / À la fin, tu veux obtenir quoi ?* »)

Entretien d'auto-confrontation différé (EACd) et entretien de signification de la situation et de l'activité (ESSA)

Au cours des entretiens d'auto-confrontation, les acteurs ont fait référence aux temps de formation et à l'évolution de leurs activités. Ces références étaient, soit spontanées, à leur initiative, les acteurs étant instruits par la contractualisation de la recherche d'un lien entre les temps de formation et la transformation de leur activité, soit déclenchées par le questionnement de la chercheuse. Dans ce contexte, les acteurs exprimaient donc, au cours des entretiens d'auto-confrontation ou à l'issue des ceux-ci, des références à la transformation de leurs activités, réelles ou potentielles, et ce qui avait été vécu en formation. La chercheuse s'est donc efforcée d'interroger les acteurs pour établir avec leur aide les différentes temporalités de cette mise en tension entre situations de formation et de travail.

Lorsque ces références n'étaient pas faites spontanément, la chercheuse posait explicitement une question ouverte (par exemple : « *Est-ce que tu peux faire un lien avec ce qu'on a fait en temps de formation, ou pas ?* » « *Est-ce que tu peux faire un lien entre ce qu'on vient de voir et ce dont on a parlé en formation ?* »). Ce questionnement était fait soit au cours de l'entretien, après la formalisation d'un ensemble de règles, soit à l'issue de l'entretien. Si l'acteur répondait de façon affirmative, la chercheuse l'amenait à développer sa réponse et à identifier le temps de formation concerné. S'il s'agissait d'un temps précis et identifiable de la formation, la chercheuse faisait alors visionner ce temps à l'acteur en prenant appui sur l'extrait vidéo considéré. *A contrario*, si l'acteur ne faisait pas de lien entre l'entretien d'auto-confrontation et les temps de formation, la chercheuse s'appuyait sur ses notes pour déclencher une prise de position, en reprenant les leviers qui avaient

été indiqués comme pouvant faire l'objet de transformation en formation. Ces leviers étaient des éléments que le formateur avait fait recenser aux chefs d'établissement en fin de chaque temps de formation afin qu'ils puissent basculer d'une simulation réflexive à une réalisation effective des solutions discutées collectivement.

Les entretiens d'auto-confrontation décrits au chapitre précédent étaient donc interrompus ou prolongés par la question de la possibilité pour le chef d'établissement de faire du lien entre les règles qui venaient d'être énoncées et les temps de formation. L'entretien d'auto-confrontation en cours pouvait donc à certains moments être travaillé et transformé. Deux cas de figures peuvent être ici mis en avant :

- L'acteur pouvait être interrogé ou s'interroger sur ses activités sur un extrait du temps de formation passé, l'entretien était alors un entretien de type auto-confrontation, mais différé dans le temps. Cette forme d'entretien est étiquetée EACd dans les tableaux présentant les extraits ;
- L'acteur pouvait aussi être interrogé ou s'interroger sur les activités d'un autre acteur (un autre chef d'établissement ou le formateur), l'entretien prenait alors la forme d'un entretien de signification de la situation et/ou de l'activité des autres acteurs. Cette forme d'entretien est étiquetée ESSA dans les tableaux présentant les extraits.

Lorsque les acteurs ont fait référence à des moments précis des temps de formation, l'entretien d'auto-confrontation a été interrompu. La chercheuse et le ou la chef d'établissement ont tout d'abord cherché à repérer ce moment, puis un entretien d'auto-confrontation différé ou un entretien d'explicitation de la situation et de l'activité a été mené à l'appui de l'extrait vidéo du temps de formation cité (Tableau 4).

Tableau 4 : Exemple d'interaction permettant d'amorcer un entretien d'auto-confrontation différé (EACd) ou un entretien de signification de la situation et/ou de l'activité des autres acteurs (ESSA).

CH : On s'arrête sur les temps de travail, on va reprendre avec les temps de la première formation qu'on a faite. On va essayer de faire le lien entre les deux, si il y a du lien à faire. Donc, tu me dis, ça fait le lien avec quoi a priori ?

Delphine : Ça fait le lien avec le moment où on dit, en gros, être directif ou ne pas être directif. Être directif ça fait gagner du temps parce que quand je suis pilote pédagogique de mon établissement, je sais où je veux les amener et je les y emmène.

CH : D'accord, donc on va essayer de retrouver les moments dans la formation où l'on parle de ça et faire l'entretien sur ces extraits-là

[recherche de l'extrait et visionnage]

CH : Alors, sur cet extrait, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

Delphine : Dans le temps de formation ?

CH : Oui

Delphine : Je dis que, pour moi, si on veut changer l'activité des professeurs, il faut changer les représentations qu'ils ont de leur métier, et que ça ait du sens. Ce ne sont pas des exécutants [...] Et du coup il faut arriver à modifier la représentation qu'ils ont de l'enjeu, pour qu'ils acceptent de modifier leur posture [...]

À l'issue du visionnage de l'extrait de formation, et à l'issue de l'entretien d'auto-confrontation différé ou d'explicitation de la situation et de l'activité, le cours de l'entretien d'auto-confrontation sur le temps de travail en établissement reprenait.

3.3 Méthode de traitement des données

Toutes les données recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès et al. (2008, 2010). Les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives.

Étape 1 : retranscription verbatim des données

Cette étape a consisté en une retranscription sous la forme de *verbatim* des données intrinsèques et extrinsèques recueillies lors du dispositif. Parmi l'ensemble de ces données, seules celles ayant un lien avec l'objet d'étude ont été conservées. Lorsque c'était possible, les données extrinsèques de nature verbale ont été retranscrites et associées à une capture d'image permettant de rendre compte de l'activité physique des acteurs lors de la situation considérée. Une mise en correspondance entre les données extrinsèques et les données intrinsèques a finalement été effectuée.

Étape 2 : découpage des données retranscrites

Les données intrinsèques retenues pour l'analyse ont tout d'abord été découpées en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'identification par la chercheuse de l'objet de chaque règle suivie par les acteurs à l'instant considéré. Par convention, une nouvelle unité d'interaction a été créée dès que l'objet de la règle changeait.

Étape 3 : formalisation des règles suivies par les acteurs

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a finalement été formalisée. Chaque règle a été construite à partir de l'étiquette donnée par l'acteur auto-confronté, des éléments d'étayage et des résultats attendus. D'un point de vue formel, chaque règle a été formalisée ainsi :

- Règle x « *Étiquette* » vaut pour « *ensemble des éléments d'étayage* », ce qui a pour résultat attendu de « *résultat attendu* ».

Afin de minimiser les interprétations de la chercheuse, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs.

Étape 4 : enquête grammaticale diachronique

Complémentairement, nous avons mené une enquête grammaticale diachronique sur la durée du dispositif. Par cette dernière, nous avons cherché à retracer l'historicité des règles suivies et/ou modifiées par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences de travail constitutives du dispositif support à l'étude.

Afin de pouvoir traiter les différentes temporalités et comparer la nature des suivis de règles, nous nous sommes appuyé sur les règles engagées lors des temps de travail en établissement scolaire, ainsi que sur les éléments rapportés en entretien d'auto-confrontation différé et en entretien de signification de la situation et/ou de l'activité.

Pour y parvenir nous avons tout d'abord cherché à identifier les règles suivies par les chefs d'établissement lors des différentes séquences de formation, par un traitement des données recueillies lors de leurs entretiens d'auto-confrontation (Étape 3).

Nous avons ensuite identifié et formalisé les liens existants entre les règles énoncées et les temps de formations. Nous avons cherché à associer les transformations repérées par les acteurs avec les instants dans les temps de formation que les acteurs citent. Nous avons donc tout d'abord recherché les éléments indiquant une transformation, ou un lien avec la formation. Ainsi, par convention, une transformation exploitable dans le cadre de cette méthodologie correspond à une double référence par l'acteur, lors de l'entretien, d'une part à l'activité menée, d'autre part au temps de formation.

Nous avons ensuite recherché en amont, les extraits des temps de formation évoqués par les chefs d'établissement. Par convention, nous avons considéré qu'il y avait transformation quand l'acteur disait avoir agi différemment (capacité à réaliser), ou avoir eu la possibilité d'agir différemment (capacité à connaître), ou bien encore lorsqu'il ou elle mettait en avant que les règles qu'il avait choisies de suivre posaient un problème nouvellement identifié (capacité à comprendre). Deux exemples sont présentés en suivant (Tableau 5).

Tableau 5 : Deux exemples de repérage, dans les verbatim, de significations par lesquelles les acteurs indiquent une transformation de leur activité

Emeric : Alors là, pour le coup en le faisant -alors peut-être que je l'aurais fait comme ça quand même - j'avais clairement l'idée en le faisant de vouloir tester quelque chose que je n'amène pas à la décision collective. (Extrait 30)
--

Victoire : Là où j'ai bougé par rapport à l'échange et par rapport à ce que disait Delphine , de faire en sorte que ça vienne de tous et pas que d'un ou d'en haut. (Extrait 52)

Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur sur la transformation, potentielle ou réelle, de son activité ainsi que son étayage ont ensuite été identifiés. L'étayage du développement professionnel a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour

permettre à la chercheuse d'accéder à la façon dont il ou elle considérait que les actions visionnées faisaient l'objet d'une transformation. Lorsqu'un lien a été fait par l'acteur entre une transformation et le dispositif de formation, son étayage a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre à la chercheuse d'accéder à la façon dont il ou elle a été impacté par la formation.

Successivement, (i) les unités d'interaction, (ii) les jugements portés et leur étayage (iii) les règles suivies pour porter les jugements, (iv) l'identification du développement professionnel chez les acteurs ont été comparés et discutés par deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Il est à noter que le second chercheur n'a pas traité l'intégralité des données. Son analyse a été réalisée à l'occasion d'échanges avec la chercheuse au sujet des résultats obtenus. En cas de désaccord, notamment sur la formalisation des règles et l'identification du développement professionnel, le résultat en question a été à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

Étape 5 : présentation des données

L'ensemble des étapes qui ont été suivies pour l'élaboration des résultats a finalement consisté, à partir d'un lien énoncé par l'acteur, à « remonter » jusqu'à l'activité réalisée d'une part et l'extrait de formation convoqué d'autre part, elles sont présentées en suivant :

1. Repérage d'un lien énoncé par l'acteur entre activité et formation
2. Recherche de l'extrait d'EAC qui correspond
3. Recherche de la trace vidéo d'activité correspondante
4. Recherche de la trace vidéo de l'extrait de formation correspondant
5. Recherche de la trace vidéo de l'extrait d'EACd ou d'ESSA correspondant

Dans le cadre de la présentation des résultats, et ce afin de faciliter la compréhension de la façon dont les différents temps et entretiens se sont articulés, une présentation chronologique est faite. Cet ordre de présentation type varie en fonction des éléments repérés par les acteurs :

1. Extrait de l'activité en établissement
2. EAC relatif à l'activité
3. ESSA qui fait référence à cette activité et à un temps de formation
4. Extrait de formation cité en ESSA
5. EACd ou d'ESSA correspondant au temps de formation

3.4 (In)validation de l'hypothèse auxiliaire

Comme précisé et justifié dans le cadre conceptuel de l'étude, le développement professionnel pouvait théoriquement être identifié lorsque les acteurs engageaient leurs capacités à signifier, comprendre, connaître et réaliser autrement ce qu'ils faisaient jusqu'alors (De Lara, 2005). Afin de valider ou d'invalider cette hypothèse auxiliaire, seules les données indiquant que ces capacités étaient mobilisées, et qu'elles l'étaient en regard de la formation ont pu être exploitées pour valider l'hypothèse auxiliaire.

Plus précisément, lorsque les acteurs ont fait référence à une transformation de leurs activités non décrite lors de l'entretien d'auto-confrontation (par exemple un temps de travail qui n'est pas sur l'extrait choisi) alors cela n'a pas été retenu. Lorsque les acteurs ont fait référence à des éléments en lien avec l'activité visionnée et décrite en entretien d'auto-confrontation, mais qu'ils ont fait référence à des éléments qui ne relevaient pas des temps de formation (un élément extérieur, une réflexion personnelle, un élément du dispositif de recherche), ceux-ci ont été exploités mais n'ont pas été considérés pour valider ou invalider l'hypothèse auxiliaire.

Le travail de validation ou d'invalidation de l'hypothèse auxiliaire s'est donc fait sur la base des références à des transformations potentielles ou réelles de l'activité visionnée et décrite en EAC, pour lesquelles les acteurs ont explicitement fait référence à tel ou tel moment des séquences de formation.

4 Résultats

Les résultats sont présentés à l'occasion de deux chapitres successifs.

Le Chapitre 1 présente trois résultats contributifs d'un résultat plus englobant mettant en évidence un développement professionnel des chefs d'établissement par un accroissement de leur capacité à réaliser autrement leur activité en contexte de travail. Ces résultats permettent donc de valider l'hypothèse auxiliaire placée au cœur de cette étude.

Le Chapitre 2 vient relativiser les avancées mises en avant dans le Chapitre 1. Il présente trois résultats illustratifs d'un développement professionnel « réflexif » des chefs d'établissement, du fait de l'engagement de leurs capacités de compréhension et de connaissance, mais n'ayant pas donné lieu à une réelle transformation de leur activité en contexte de travail.

4.1 Développement professionnel par un accroissement de la capacité à réaliser autrement son activité en contexte de travail

Les trois résultats présentés dans ce chapitre sont contributifs d'un résultat plus englobant. Ils permettent de valider l'hypothèse auxiliaire placée au cœur de cette étude. Ils peuvent être étiquetés comme suit :

- Résultat 1 - Réaliser différemment l'activité : décider, imposer, poser et être légitimée pour décider seule ;
- Résultat 2 - Réaliser différemment l'activité : poser une décision non soumise à la réflexion collective ;
- Résultat 3 - Réaliser différemment l'activité : associer, faire réfléchir, laisser du temps et de l'espace aux enseignants.

Ces résultats permettent de soutenir que les conditions de formation proposées aux chefs d'établissement ont permis d'engendrer du développement professionnel. Plus précisément, ils permettent de montrer que, sur la durée du dispositif de formation, les chefs d'établissement sont parvenus à transformer leur activité professionnelle en contexte de travail. Ces résultats sont relatifs à des situations de développement de la capacité de réalisation pour chacun des chefs d'établissement. Dans les trois cas, ce développement est en lien avec l'activité de prise de décision. En effet, la question du « *niveau de cadrage* » des enseignants par le chef d'établissement est posée dès le Temps 1 de formation comme une question clivante. La controverse professionnelle sur ce que les chefs d'établissement nomment « *l'intelligence collective* » ou « *l'intelligence du collectif* » va se présenter à plusieurs reprises lors des temps de formation. Plus en détail, ce qui est en jeu relève de l'activité engagée par le ou la chef d'établissement pour prendre des décisions en associant le collectif des enseignants. Dans les deux premiers résultats détaillés, les deux chefs d'établissement cherchent, au sein d'activités visant à s'appuyer sur la prise de décision des enseignants, à limiter la concertation et poser une décision hors consensus. En miroir, le troisième résultat détaille une transformation de l'activité de la troisième chef d'établissement ayant pour intention d'associer davantage les enseignants à la prise de décision.

4.1.1 Résultat 1 - Réaliser différemment l'activité : décider, imposer, poser et être légitimée pour décider seule

Le résultat détaillé ci-après rend compte de la transformation effective en contexte de travail de l'activité professionnelle dite de « *décider seule* » de la chef d'établissement prénommée Delphine. Le développement professionnel de cette dernière s'inscrit dans le déroulé longitudinal du dispositif de formation. Chaque temps du dispositif impacte donc ce développement. En suivant, nous travaillons à l'explicitation de ce qui se joue dans chacun de ces temps pour comprendre la nature de ce développement professionnel.

Temps 1 - Mobiliser des problématiques abordées en formation : « favoriser le débat » vs « poser des contenus »


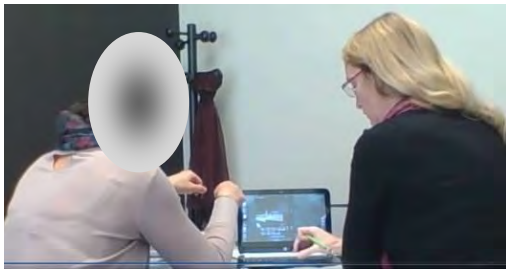

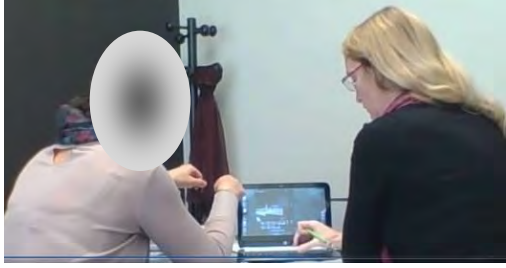
Lors du Temps 1 de formation, une controverse professionnelle a été nourrie par la question du « *niveau de cadrage* » que doivent opérer les chefs d'établissement, et de leur confiance plus ou moins marquée dans ce qu'ils nomment « *l'intelligence collective* » ou « *l'intelligence du collectif* ». Lors de l'entretien relatif au Temps 1 de travail, la chef d'établissement, Delphine, relie son activité à cette controverse du temps de formation. Elle relie plus précisément la réflexion sur l'activité qu'elle vient de mener au moment où sa collègue, Victoire, en formation, défendait la nécessité de « *cadrer* » pour faire émerger « *l'intelligence du collectif* ».

Face à sa collègue, Delphine défendait l'idée que, sans associer les enseignants à la réflexion et sans entrer soi-même dans les contenus pédagogiques, il n'est pas possible d'inscrire les actions dans la durée. Elle met en regard de cette controverse la question du gain potentiel de temps et d'énergie et, en termes d'activité, de l'opportunité éventuelle de « *poser des contenus pré-élaborés* ». Au cours de ce premier entretien, nous pouvons observer un enrichissement de sa capacité de compréhension et de connaissance en lien avec la formation, que nous détaillons en suivant.

Préambule : Structuration du Temps 1 Résultat 1

Afin de rendre plus lisible la présentation de cette première partie du résultat 1, les données constitutives mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 6)

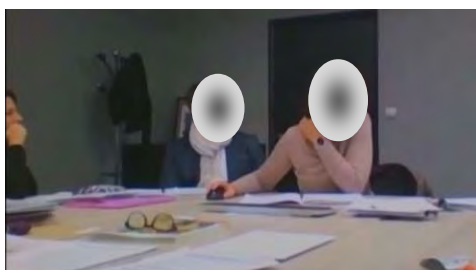
Tableau 6 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 1

Extrait 1 - Temps de travail en établissement 1	 A photograph showing two individuals sitting at a table in a meeting. One person is pointing towards the other. Their faces are blurred for privacy.
↓	
Extrait 2 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 3 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 4 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 5 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 6 - ESSA 1 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 7)	 A photograph of two people sitting at a table. One person is pointing at a laptop screen while the other looks on. Their faces are blurred.
↓	
Extrait 7 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 6	 A photograph of a classroom or training room. A person is standing at the front near a whiteboard, while others are seated at tables. The scene is brightly lit by windows.
↓	
Extrait 8 - EACd 1 Lien avec le temps de formation et référence au développement	 A photograph of two people sitting at a table, looking at a laptop screen. Their faces are blurred.

Choisir de « Favoriser le débat » pour que « tous les enseignants s’y mettent »

L’activité présentée et analysée en suivant est extraite d’une réunion qui a été menée par Delphine avec l’ensemble des enseignants de Lettres de son établissement. L’objectif annoncé de cette réunion était la mise en forme d’un nouveau modèle de bulletin scolaire pour les élèves. Il s’agissait plus précisément, après une première réunion visant à informer les enseignants sur la nature du nouveau bulletin scolaire, de les amener à rédiger les compétences sur lesquelles ils souhaitaient évaluer leurs élèves et en rendre compte sur le bulletin scolaire. À l’instant considéré, la chef d’établissement, Delphine, projette à l’aide d’un vidéoprojecteur les différentes disciplines scolaires telles qu’elles avaient été positionnées et décrites initialement dans le bulletin scolaire. Elle s’appuie sur l’exemple du bulletin d’un élève (Extrait 1)

Extrait 1 : Delphine - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Il s’agit pour moi d’arriver à recaler avec vous, à réfléchir, à finaliser, un peu, heu, cela [elle indique le bulletin projeté à l’écran]. On se rappelle où on en est de nos débats.

Enseignante 1 : Mais en histoire, ils ont mis uniquement les chapitres, en fait ?

Delphine : En histoire-géographie, ils ont mis les contenus de programme. Mais eux c’est facile, parce que c’est chronologique. Et ils n’ont pas mis les compétences. C’est-à-dire, on est bien sur des éléments du programme, et ils n’ont pas mis, du tout, de compétences. Si on regarde en mathématiques, ils ont pour l’essentiel mis les points de programme qu’ils ont abordés, et ils ont ajouté une compétence. Deux, d’ailleurs. [liste des disciplines et des choix faits par discipline]

[Échanges et plaisanteries autour de la compétence « Accepter la défaite avec fair-play et humilité » en éducation physique et sportive].

Delphine : On revient à notre Français. Ici, vous aviez choisi, la dernière fois qu’on avait discuté, de partir sur les grands thèmes. On les avait mis ici, ils sont en lettres capitales « agir sur le monde, dénoncer les travers de la société » et puis derrière, vous avez sélectionné un certain nombre de compétences, pas toutes, mais qui sont les compétences que vous avez le plus travaillées

Enseignante 2 : Le problème c’est que nous, il y a deux intitulés qu’on a rajoutés, en capitales, mais comme c’est pas dans l’ordre... enfin, c’est dans l’ordre alphabétique, on est d’accord ?

Enseignante 1 : On a commencé par « Dénoncer les travers de la société »

Enseignante 2 : Oui voilà c’est pas...

Delphine : Moi, ma question, c’est : ça [désigne la partie du bulletin complétée par les enseignants de lettres], d’accord ? c’est difficile sur le bulletin. Ça paraît compliqué de le laisser comme tel. C’est-à-dire de partir sur le fait qu’on va faire ça pour toutes les classes, tous professeurs de français confondus

Enseignante 3 : Et puis ça va revenir chaque trimestre...

Delphine : Oui

Enseignante 1 : Oui, les compétences, tout à fait

Enseignante 3 : Et puis, même les enjeux du programme...même les enjeux du programme ne sont pas... ne vont pas... ne sont pas clôturés à la fin du trimestre. Donc... je vais prendre « agir sur le monde »...on va le démarrer à la fin du premier trimestre et après il va continuer au deuxième.

Enseignant 4 : Hé oui !

Enseignante 3 : Et puis en plus il y a plusieurs séquences. Et puis après...

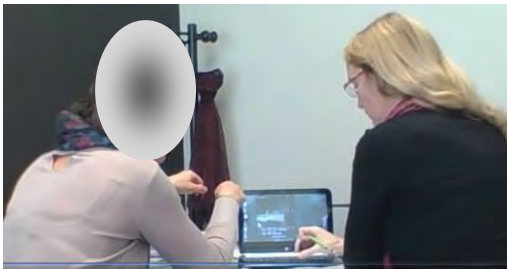
Delphine : Alors...

Enseignant 4 : Oui et en plus c'est problématique, parce que, on peut le faire maintenant, on peut le faire avec les genres, on le fait différemment. « Agir sur le monde » on peut le faire avec la poésie au deuxième trimestre ou avec le roman, après.

Enseignante 3 : Et avec les autres matières, tout est dans tout, tout le temps...

Auto-confrontée à ce moment de réunion, la chef d'établissement précise à la chercheuse qu'elle a pour intention à la fois de mettre en place le nouveau bulletin et d'ouvrir le débat sur les compétences avec l'équipe d'enseignants de Lettres (Extrait 2).

Extrait 2 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



CH : Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?

Delphine : Je présente l'état de la situation. Je cible... Alors. J'ai fait le choix d'entrer par le bulletin, pour, derrière, arriver au débat sur les compétences qui va suivre. Mon objectif à moi, pratico-pratique, il est le bulletin, mais en fait, c'est un chiffon rouge, la vraie discussion que je vais avoir avec eux, c'est celle qui va suivre et qui va être très très longue. Mais je ne veux pas résoudre ça en leur imposant quelque chose, parce que je ne veux pas me passer de la discussion qui suit, tu comprends ça ?

CH : C'est-à-dire que tu...

Delphine : Je présente l'objectif

CH : Là tu es en train de présenter l'objectif. Ça veut dire quoi présenter l'objectif du coup ?

Delphine : Ça veut dire leur montrer visuellement ce qu'ils ont fait, et leur rappeler l'enjeu

CH : D'accord. Et tu fais ça, tu as dit ta finalité c'est qu'après il y ait débat ?

Delphine : Oui, c'est que ça enclenche un débat sur les compétences.

À cet instant, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Pour ce faire, elle suit deux règles qui peuvent être formalisées comme suit :

- Règle 1 « Présenter l'objectif » vaut pour « montrer visuellement aux enseignants ce qu'ils ont fait et leur rappeler l'enjeu de la réunion », ce qui a pour résultat

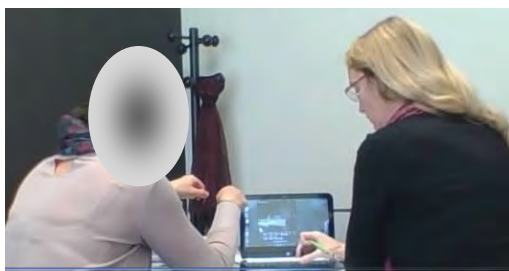
attendu de « *mettre en forme le bulletin* » ;

- Règle 2 « *Présenter l'état de la situation* » vaut pour « *cibler* » et « *faire le choix d'entrer par le bulletin* » et « *ne pas imposer* » ce qui a pour résultat attendu d'« *enclencher un débat sur les compétences* ».

La formalisation de ces deux règles permet de montrer que la chef d'établissement a deux intentions singulières à cet instant. D'une part, son activité vise à obtenir un résultat immédiat de mise en forme du bulletin trimestriel des élèves pour être en conformité avec la nouveauté institutionnelle. D'autre part, elle cherche à s'appuyer sur la réflexion que cette construction pourrait engager pour ouvrir avec les enseignants une discussion sur les compétences.

En suivant, la chef d'établissement explicite à la chercheuse son activité de mise en retrait et de déclenchement des échanges entre les enseignants (Extrait 3).

Extrait 3 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Donc là ensuite, je les laisse parler, je leur laisse la parole, je les laisse me présenter... ils ont bien pris conscience que ça n'allait pas ce qu'ils avaient fait, ils l'ont tout de suite vu qu'on n'allait pas pouvoir laisser ça sur les bulletins, pas comme ça [comparaison avec les autres disciplines]. Donc là, je vais passer un moment à les laisser mesurer que ça ne va pas.

CH : Donc les laisser mesurer que ça ne va pas c'est quoi ? c'est les laisser échanger ?

Delphine : Oui, c'est les laisser échanger et progressivement la situation va être de plus en plus compliquée. Mme L. va amener des tas de documents, les autres -je ne sais pas si tu as noté la posture de Mme M. et M. G., ils vont commencer à croiser les bras, ou alors ponctuellement à se prendre la tête entre les mains, et ils ne vont pas quitter cette posture physique là. Ici, il y en a une qui est bien au-delà en termes de pédagogie et qui ne bougera pas. Et puis elle, elle va amener tout ce qu'elle produit, et la situation va apparaître encore plus compliquée. Là, en gros, je laisse grossir le problème.

CH : Et quand tu dis que tu laisses grossir le problème tu peux expliciter ? tu fais quoi concrètement ?

Delphine : Je les laisse parler.

CH : Et ta finalité c'est quoi ? Pourquoi tu les laisses parler ?

Delphine : Je cherche à obtenir qu'ils repèrent où est le nœud, eux-mêmes [...] Sur cet enjeu de l'évaluation, les éléments de programme ou les compétences, qu'ils repèrent ce qui bloque.

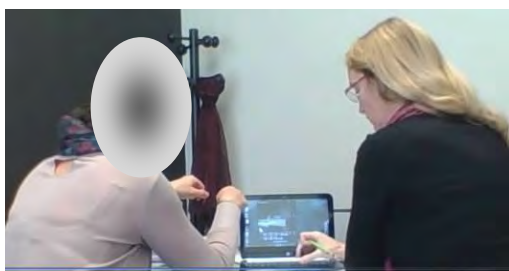
Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 3 « *Laisser les enseignants parler* » vaut pour « *leur laisser la parole, les laisser présenter, les laisser échanger entre eux* » et « *laisser grossir le problème* » ce

qui a pour résultat attendu « *qu'ils repèrent où est le nœud du problème* ».

Suite aux échanges entre les enseignants, la chef d'établissement reprend la parole pour souligner le caractère significatif de la difficulté à surmonter : « *Moi, ma question, c'est « ça, c'est difficile quand même ? non ? ». Ça me paraît compliqué de le laisser comme tel. De partir là-dessus pour toutes les classes, tous professeurs de français confondus* »). Auto-confrontée sur cette activité, elle précise à la chercheuse qu'il lui semble important d'insister sur « *l'explicitation* » de la difficulté (Extrait 4).

Extrait 4 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Là je fais quoi ? Je fais expliciter. Je suis encore dans faire expliciter, je pousse le curseur, je continue à faire expliciter

CH : Faire expliciter c'est toujours ce que tu as dit tout à l'heure, laisser la parole ?

Delphine : Non, je fais expliciter en poussant le débat, j'oriente le débat, là, quand même. J'oriente le débat sur ce qu'est la compétence.

CH : Donc là faire expliciter c'est orienter le débat vers...

Delphine : Là où - moi - je veux. Là en l'occurrence, malgré tout, moi je sais que mon histoire de bulletin est un chiffon rouge. Il faudra qu'on le solde, et à la fin on l'aura soldé. À la fin la décision on l'a prise.

CH : Et donc là ta finalité ?

Delphine : C'est de continuer à resserrer mon débat sur la question des compétences

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

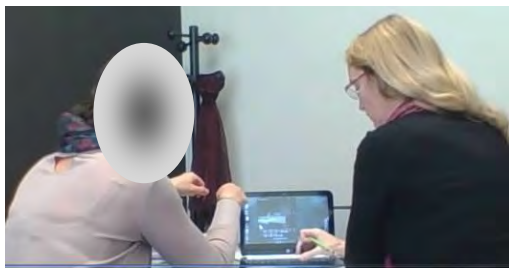
- Règle 4 « *Faire expliciter la difficulté* » vaut pour « *pousser le débat* » et l'« *orienter là où on souhaite l'amener* » ce qui a pour résultat attendu d'« *aboutir sur l'objet de discussion et de réflexion souhaité (ici les compétences)* ».

Cette formalisation permet de mettre en évidence que la chef d'établissement est toujours engagée dans une activité doublement orientée du point de vue de ses intentions. Elle vise toujours à obtenir un résultat immédiat de mise en forme du bulletin trimestriel des élèves mais aussi, à plus long terme, à s'appuyer sur la réflexion engagée avec les enseignants pour entrer avec ces derniers sur le détail des compétences en jeu.

Suite à son intervention, la chef d'établissement laisse à nouveau les enseignants interagir

entre eux. Elle reste silencieuse, la tête posée sur sa main. Auto-confrontée à son activité, elle précise alors à la chercheuse qu'elle « *laisse s'exprimer la fronde* » pour que deux des cinq enseignants de cette équipe pédagogique « *s'y mettent* » et « *avancent* » (Extrait 5).

Extrait 5 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Là on y est !

CH : Là c'est toi, toi en ce moment, qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Delphine : Là je suis en train de laisser s'exprimer la fronde. C'est-à-dire qu'il y en a deux [enseignants] sur les cinq qui sont en opposition et qui sont mon cœur de cible. Mon but du jeu, sur cette réunion, c'est de les faire avancer, eux. Parce que, c'est vrai je ne l'ai pas encore dit ça, en réalité mon objectif réel c'est peut-être ça : sur cette équipe nouvellement constituée, j'ai mes deux derniers arrivants qui se donnent une stature d'experts, une stature aristocratique, et qui sont absolument réfractaires et à la traine sur tous les enjeux de travail collectif et sur tous les enjeux sur le champ de la compétence. Et ils sont réfractaires. Et mon but, c'est que ces deux-là, comme les autres, s'y mettent.

CH : Ok, ça c'est ton objectif, mais quand tu dis laisser s'exprimer la fronde, ça revient à faire quoi ?

Delphine : Depuis le début, pour M. tout ce travail est une évidence, pour L aussi, et là tout à coup, je les laisse, eux [les réfractaires], poser sur la table le fait que, ça, ils n'en veulent pas.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

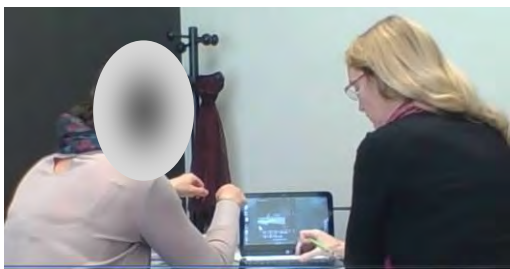
- Règle 5 « *Laisser s'exprimer la fronde* » vaut pour « *laisser deux enseignants réfractaires poser sur la table le fait qu'ils ne veulent pas des compétences* » ce qui a pour résultat attendu que « *ces deux enseignants s'engagent dans la réflexion et modifient leur pratique, comme les autres* ».

En suivant cette règle, elle rend compte d'une nouvelle intention. Par son activité, elle cherche effectivement à faire entrer en discussion et réflexion, sur l'objet des compétences, deux enseignants qu'elle définit comme « *réfractaires* ». Ils sont, à cet instant, son « *cœur de cible* ».

Repérer des solutions alternatives en formation pour répondre à la question du coût temporel : « poser des contenus pré-élaborés »

Lors de son entretien de signification de la situation et de l'activité, la chef d'établissement précise à la chercheuse que l'activité de travail dont il est question dans les échanges peut être, pour elle, directement mise en tension avec un objet de discussion abordé lors du Temps 1 de formation, objet qui avait fait controverse entre chefs d'établissement (Extrait 6).

Extrait 6 : Delphine - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Ça fait le lien avec le moment [du Temps de Formation 1] où on dit, en gros « être directif ou ne pas être directif ». Être directif ça fait gagner du temps parce que, quand je suis pilote pédagogique de mon établissement, je sais où je veux les amener et je les y emmène.

CH : D'accord, donc on va essayer de retrouver les moments dans la formation où l'on parle de ça et faire l'entretien sur ces extraits-là

Un retour sur l'extrait du Temps 1 de Formation sélectionné par Delphine permet de constater que les chefs d'établissement sont, à l'instant considéré, en discussion autour de ce qu'ils nomment « l'intelligence du collectif ». La discussion porte plus en détail sur le « cadre » à poser dans un fonctionnement d'institution et « l'intérêt ou non de rentrer dans les contenus pédagogiques ». Delphine cible plus particulièrement le moment où Victoire prend la parole pour s'exprimer sur « le cadre », et où elle-même lui répond (Extrait 7).

Extrait 7 : Temps de Formation 1, Clip 6, 3 :25

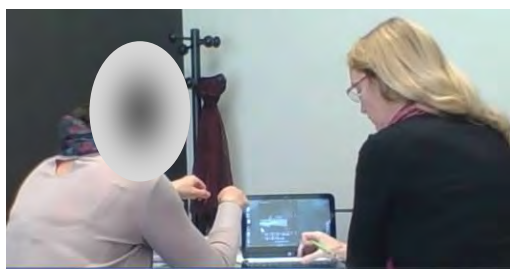


Victoire : Alors moi je voudrais juste euh...j'essaie, je vais essayer d'être à peu près claire. Euh...moi je parle de ce que dans mon métier, pour faire bouger le collectif à un moment... de ce que je crois, de ce que je crois. Le collectif a besoin qu'il y ait un cadre, un cadre, au sens cadre de la fonction publique. Un cadre, encadré, tout ce qu'on voudra, on met le mot cadre comme on veut. Je pense qu'il faut quand même qu'il y ait un pilote qu'il y ait un cadre et que dans ce cadre-là en fait, le fait qu'il y ait un cadre leur permet de s'autoriser l'invention. Voilà, ça c'est mon sentiment. Et donc je pense que moi mon... une partie de mon métier c'est de créer un cadre, et ce cadre, il est constitué de plusieurs choses. Euh...il est constitué de leur cadre de travail, il est constitué du cadre légal, il est constitué du cadre politique que je définis pour l'établissement, certes par rapport à des indicateurs mais par rapport aussi à... à ce que je perçois dans mon établissement et dans ce cadre, je pense que c'est précisément parce qu'on met ces cadres que euh... l'inventivité pédagogique en tout cas, euh...que... que... qu'il y a quelque chose qui se crée, voilà. [...]

Delphine : Moi, je considère, à leur égard à eux [les enseignants] que j'ai aussi à former les professionnels qu'ils sont, et que si moi je ne le fais pas, en leur faisant partager les problématiques de l'institution dans laquelle ils sont [...], je pense que les syndicats se chargeront de le faire, et que moi aussi, j'ai à contribuer à la formation des professionnels au travail qu'ils sont. Et on a tous à contribuer au fonctionnement de l'institution, à la compréhension de ses objectifs, à la compréhension de là où on va. Et du coup, je n'ai pas l'impression de perdre du temps, même si dans l'efficacité du travail pour Kevin, je ne suis pas sûre, mais je ne perds pas du temps dans l'idée que, on constitue un corps et que ce corps-là, si jamais je les laisse se former par ailleurs, et que moi je fais mon travail de mon côté, j'instaure une distance qui pour moi est préjudiciable au fonctionnement, mais, à la limite... de tout. Et je sais que, à un moment, on contribue collectivement au fonctionnement d'une institution pour laquelle on s'est engagé.

Alors qu'elle est auto-confrontée à cet extrait du Temps 1 de formation, Delphine se dégage de l'opposition des discours tenus pour rendre compte à la chercheuse des pistes de transformation possibles de son activité de travail au sein de son établissement (Extrait 8).

Extrait 8 : Delphine - Entretien 1 - EACd 1 - Temps de travail en établissement 1



CH : Alors, sur cet extrait, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

Delphine : Dans le temps de formation ?

CH : Oui

Delphine : Je dis que, pour moi, si on veut changer l'activité des professeurs, il faut changer les représentations qu'ils ont de leur métier, et que ça ait du sens. Ce ne sont pas des exécutants [...] Et du coup, il faut arriver à modifier la représentation qu'ils ont de l'enjeu, pour qu'ils acceptent de modifier leur posture.

CH : D'accord, donc ton but c'est qu'ils modifient la posture au bout

Delphine : Oui, mon but c'est qu'à la fin les deux enseignants là ils y aillent, en se disant, OK, ça a peut-être du sens.

CH : Donc là sur la vidéo (Extrait 7), tu étais sur ce discours, par rapport à ce qui s'est dit, par rapport aux interactions qui se sont jouées, qu'est-ce qui se joue pour toi ?

Delphine : Dans le temps de formation, ce qui se joue c'est des débats vieux comme la lune, entre... en apparence, ce qui se joue, c'est le cadre vertical versus l'autogestion, quelque chose comme ça. En réalité, ce n'est pas ça qui se passe, parce que moi j'ai suffisamment d'idées, je suis suffisamment directive et autoritaire, j'ai suffisamment d'idées sur là où je veux amener les gens, pour que je n'ai pas le sentiment, le sentiment de pas assez les cadrer. Donc, je ne pense pas que pour moi l'enjeu ce soit sur le cadre, au sens cadre contenant. En revanche, c'est vrai que la direction donnée, avec des consignes : « je vais vous demander de faire ça comme ça »... J'aurais pu faire ça : « Pour remplir le bulletin, vous voudrez bien, utiliser quatre des choses que j'ai - moi - écrites, parce que je pense que c'est ça qu'il faut faire » [...] Je n'ai pas eu envie de le faire comme ça. Mais maintenant, je me suis rapidement rendu compte que je ne vais pas y arriver à leur faire articuler, dans le bulletin, compétence et contenus de programme [...]. J'aurais pu m'épargner ça, toutes ces réunions-là. Et j'en ai fait dans toutes les disciplines [...] On aurait pu gagner du temps, on serait parti de ce que j'avais posé [...].

Lorsqu'elle est auto-confrontée à cet extrait, Delphine justifie sa prise de position quelque peu différente de celle de Victoire. Elle cherche à « *modifier la représentation qu'ils (les enseignants) ont de l'enjeu, pour qu'ils acceptent de modifier leur posture* ». Dans le discours de sa collègue Victoire, elle ne retient pas l'opposition « *cadre vertical versus autogestion* ». Suite à ce retour sur le Temps 1 de formation, Delphine réinterroge sa pratique professionnelle. Elle souligne que ce qu'elle a pu réaliser ce jour avec les enseignants en réunion (Temps 1 de travail en établissement) n'est sans doute pas complètement satisfaisant notamment en termes de temps passé, et par-là même, d'efficacité. Plus avant encore, nous pouvons souligner qu'elle envisage de faire autrement, à l'aide de consignes fermées et d'un contenu prédéfini tel que par exemple : « *Pour remplir le bulletin, vous voudrez bien utiliser quatre des choses que j'ai - moi - écrites, parce que je pense que c'est ça qu'il faut faire* ».

À ce stade de l'analyse, nous pouvons remarquer que Delphine a sans doute situé la problématique abordée durant le Temps 1 de formation (Extrait 7). Elle souligne, en effet, toute la difficulté à solutionner le dilemme professionnel rencontré : « *favoriser le débat* » avec les enseignants tout en gagnant du temps. Au fil des échanges avec la chercheuse, se dessine pour elle une solution envisageable consistant à « *poser des contenus* ». À ce stade, nous pouvons avancer que le développement professionnel de Delphine est caractérisé par l'engagement de ses capacités à comprendre le caractère problématique de l'activité professionnelle en question et à le solutionner. On notera que, même si une solution transparait, Delphine ne semble pas encore souhaiter la mettre concrètement en œuvre dans sa pratique réelle.

L'analyse des temps de formation et de travail ayant suivi cette première étape du dispositif va permettre de mettre en évidence le caractère effectif de l'usage en contexte de travail de cette solution. C'est ce que nous détaillons ci-après.





Temps 2 : Réaliser différemment l'activité en « posant des contenus » et être « légitimée par la formation » pour le faire

Dans le Temps 2 de travail, la pratique de la chef d'établissement Delphine évolue. Lors de la réunion de travail observée, elle fait le choix de présenter des contenus pré-élaborés et de laisser moins de place à la concertation dans son dialogue avec les enseignants. Cette évolution est marquée par un emprunt à sa collègue Victoire dans sa tenue de réunion. Elle agit « *à la manière* » de sa collègue. Elle transforme donc son activité effective par imitation.

Préambule : Structuration du Temps 2 (Résultat 1)

Afin de rendre plus lisible la présentation de cette première partie du résultat 1, les données constitutives mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 7).

Tableau 7 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 1

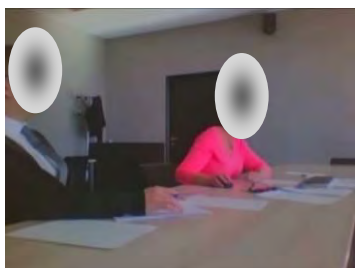
<p>Extrait 9 - Temps de travail en établissement 2 Extrait 10 - Temps de travail en établissement 2</p>	
↓	
<p>Extrait 11 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 12 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 13 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 14 - ESSA 2 Lien avec le 1^{er} temps de formation (Extrait 15) et référence au développement</p>	
↓	
<p>Extrait 15 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 14</p>	
↓	
<p>Extrait 16 - ESSA 2 Lien avec le 1^{er} temps de formation (Extrait 15) et référence au développement</p>	

Dialoguer tout en ayant l'intention de laisser moins de place à la concertation

L'activité présentée en suivant est extraite d'une réunion qui a été menée par Delphine lors d'une réunion de Conseil Pédagogique. Le Conseil Pédagogique s'est tenu dans une salle de réunion équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur.

À l'instant considéré, la chef d'établissement, Delphine, demande aux membres du Conseil Pédagogique de mettre en place la progression de la préparation à l'épreuve orale de l'examen du Diplôme National du Brevet ainsi que le barème de l'épreuve. Les documents sont projetés sur l'écran, elle préside et dispose d'un clavier et d'une souris informatique pour modifier en direct ce qui est projeté. Un tableau est projeté sur l'écran. Il met en regard les compétences et les niveaux de classe (Extrait 9).

Extrait 9 : Delphine - Temps de travail en établissement 2



Delphine : En travaillant tout à l'heure, je me suis rendu compte que, si on veut former les élèves au sein du cycle 4, on voit bien qu'il y a des compétences de 5ème. Premier niveau. Si vous leur faites des oraux en EPI, en présentation de projets. « Je m'adresse à un auditoire ». Quand vous leur faites prendre la parole, dans vos cours, ça c'est du niveau 5ème, posture, attitude... voilà. La voix. On commence même en cycle 3, bien sûr. « S'exprimer de façon maîtrisée », on exprime on formule un avis, ça aussi, on peut commencer à le travailler en 5ème. « Participer à un débat avec une opinion argumentée » on va plus commencer en 4ème. Et il m'a semblé en préparant ce document que, « développer des stratégies » « se faire comprendre » « formuler » c'est plus 3ème. Est-ce que sur ça, sur cette répartition-là, notamment la fin, je suis juste ? Ou est-ce que d'après vous, là, on met les deux en 4ème 3ème ?

[Silence]

Delphine : Votre opinion par rapport à ce que vous faites ? Est-ce que « participer à un débat », on peut commencer en 4ème ? première question. Oui ? Ils font des débats en 4ème ? Je me tourne vers vous, en français ? en histoire-géographie ?

Enseignante1 : j'ai pas de 4ème

Delphine : Oui, mais est-ce que vous en feriez si vous en aviez ?

Enseignante 1 : Oui, en EMC c'est possible

Delphine : En français en 4ème est-ce qu'il paraît possible d'organiser des débats ?

Enseignante 2 : oui

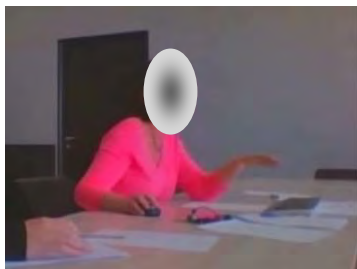
Delphine : Mme M. ?

Enseignante 3 : Oui, on est vraiment au début de « justifier la démarche ». On essaie de rentrer dans le raisonnement

Delphine : Oui ? on reste dans le raisonnement, on est d'accord.

Lorsque l'ensemble des compétences a été réparti selon les niveaux de classe, la chef d'établissement s'est ensuite engagée dans le traitement du point suivant à l'ordre du jour de la réunion. Elle a alors affiché le document de répartition des points pour le barème de l'oral du Diplôme National du Brevet. Après avoir présenté le document et le texte réglementaire, elle a commencé à échanger sur les différents points évalués avec les enseignants (Extrait 10).

Extrait 10 : Delphine - Temps de travail en établissement 2



Delphine : Donc on ferait 10 ici, 10 là. 20 sur ça.

Enseignante 3 : on fait 10 20 10 ?

Delphine : Oui, moi ça me paraît cohérent. Derrière, on a 50 points sur la maîtrise et l'analyse du projet, c'est-à-dire la capacité de synthèse. Il y a deux choses... Mme P ?

Enseignante 2 : Non, je trouve que le point numéro 2 c'est très compliqué pour nos 3ème « exprimer une opinion, ses sentiments » et je trouve qu'avec le barème qu'on vient de faire on valorise pas assez le travail qu'ils vont faire de posture, d'attitude

Delphine : [en modifiant le barème] est-ce qu'on peut faire ça ? « S'adresser à un auditoire, posture et attitude », je parle assez fort, je me tiens droit, j'ai pas les mains dans les poches : 5 points. Et on met 15 points sur « j'ai une expression mesurée, un vocabulaire adapté »

Enseignante 2 : Oui, il faut valoriser les efforts qui sont faits à l'oral. Pour certains c'est une épreuve. C'est un tour de force, alors derrière en plus « exprimer des sentiments »...

Delphine : Oui, en sachant que l'enjeu, c'est la maîtrise de l'expression orale [...]

Enseignante 4 : Heu ?

Delphine : Oui ?

Enseignante 4 : On a « Utiliser le recours à un vocabulaire précis » et c'est dans le même point que « Adopter un langage spécifique »

Delphine : Oui, mais pas complètement

Enseignante 4 : Moi, j'entends, mais il faut être bien précis là-dessus [...] Savoir que ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un oral qu'on peut s'exprimer avec un langage familier

Delphine : [en modifiant le texte au clavier] Oui

Enseignante 4 : Et la précision du vocabulaire c'est avoir un registre de langue adapté à la situation. Vous voyez ce que je veux dire ?

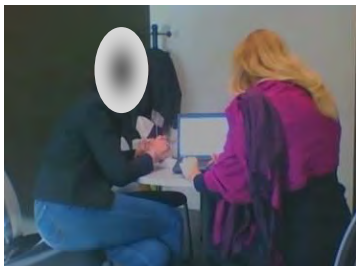
Delphine : Je suis d'accord. « Employer un vocabulaire précis et adapté » c'était dans le BO initial, mais moi je... enfin, est-ce que vous seriez d'accord sur le fait que ça, on le garde, on le reverse à ça, et là, on a « Utiliser un registre de langue adapté à la circonstance ». Et ça, hop ! [supprime la ligne]

Enseignante 4 : Oui, je pense qu'on est plus logique, c'est vraiment s'exprimer de façon maîtrisée [...]

Delphine : C'est ça. On est d'accord. On est d'accord. Là on est juste. Sur : « j'ai le niveau de langue adapté ». Ok.

Auto-confrontée à son activité (Extrait 9), la chef d'établissement précise à la chercheuse qu'elle « *pose le cadre* » dans lequel s'inscrira, dans son établissement, la discussion relative à la fixation du barème de la grille d'évaluation de l'oral du Diplôme National du Brevet (Extrait 11).

Extrait 11 : Delphine - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Delphine : Sur cette activité-là... je pose le cadre, j'explique... je pose le cadre.

CH : Le cadre de quoi ?

Delphine : Alors, c'est ce que je fais depuis le début, sur le cadre de l'oral. Je les informe du cadre posé par des textes dont ils n'ont pas encore pris connaissance et je le leur explique. De ce point de vue-là, je pose le cadre. Pour l'oral du brevet.

CH : Et ça correspond à faire quoi ? Tu fais quoi quand tu fais ça ?

Delphine : Je fais quoi par rapport à mes enseignants ?

CH : Oui, qu'est-ce que tu es en train de faire quand tu poses le cadre ? Ça correspond à quoi ?

Delphine : Ça correspond à... heu [...] là on est sur un temps où je les informe du texte, du BO, tel qu'il est paru, et je leur propose une mise en application au sein de l'établissement.

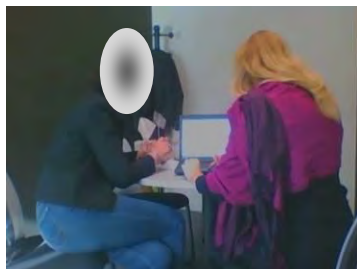
CH : D'accord, et ton objectif, c'est ?

Delphine : Mon objectif, c'est que, à la fin, ils aient compris ce qu'on pouvait faire de ce texte, et qu'ils le fassent.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 6 « *Poser le cadre* » vaut pour « *expliquer le cadre fixé par le texte officiel et dont les enseignants n'ont pas encore pris connaissance* » et « *leur proposer une mise en application au sein de l'établissement* » avec pour résultat attendu que « *les enseignants aient compris ce qu'on pouvait faire de ce texte, et qu'ils le fassent* ».

À l'instant considéré, elle explicite la prescription institutionnelle aux enseignants puis les interpelle afin d'entrer dans une discussion qui pourrait les amener à valider ou modifier ses propositions d'aménagements du texte. C'est ce dont elle rend compte lors de son EAC (Extrait 12).



Delphine : Qu'est-ce que je fais ? Je leur fais valider mon hypothèse. Non, là concrètement, je les interpelle par rapport à un contenu. Je vais les chercher. Là c'est ce que je fais, je vais les chercher « vous êtes d'accord, vous n'êtes pas d'accord ? ». Le but c'est de valider mon hypothèse. C'est-à-dire moi j'ai formulé quelque chose, je suis allée jusqu'à l'écrire, et je leur dis « c'est ça ou ce n'est pas ça ? ». Et à la fin ce sera validé, c'est ce que j'ai annoncé au début, à la fin du truc, là, moi j'ai rédigé quelque chose que je vais présenter en CA, donc c'est maintenant.

CH : Donc finalement, tu es en train de rédiger avec eux quelque chose que tu vas valider en CA et tu...

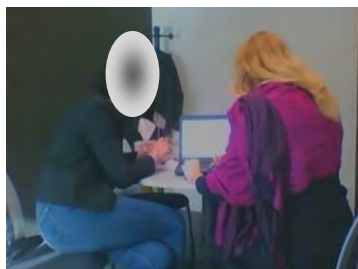
Delphine : Et qui va s'appliquer à tous. Et je les consulte. En gros je les consulte. Le Conseil Pédagogique joue son rôle de consultation.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 7 « *Consulter les enseignants en Conseil Pédagogique* » vaut pour « *les interpeler par rapport à des propositions concrètes* » et « *aller les chercher, demander leur approbation* » ce qui a pour résultats attendus de « *valider l'hypothèse que la chef d'établissement a formulé* » et « *faire jouer au Conseil Pédagogique son rôle de consultation avant validation en CA* ».

À cet instant, la chef d'établissement ne propose donc pas aux enseignants d'élaborer la grille, ni de la co-construire. Elle leur demande de « *valider ou d'invalidier* » ses propres choix. Elle s'appuie sur cette réunion du Conseil Pédagogique pour légitimer les décisions qui vont être finalement prises et seront ensuite soumises en Conseil d'Administration (CA).

Alors que la plupart des enseignants ont validé les propositions faites par la chef d'établissement, une enseignante prend la parole pour suggérer une modification (Extrait 10). Auto-confrontée à cet extrait, la chef d'établissement précise à la chercheuse qu'elle laisse volontairement la parole à cette enseignante pour accepter ses propositions de modifications, les intégrer dans le document de travail et s'éviter ainsi une vraie contestation sur le fond de la réforme (Extrait 13).



Delphine : Là mon activité... là, je... le but de ce moment-là c'est de les consulter, d'avoir leur éclairage, puisque c'est eux qui font passer les oraux, sur le barème en tant que tel. Je les consulte sur le barème. Je fais quoi ? Là j'ai donné la parole à une enseignante dont je sais que, qui râle, qui râlera d'ailleurs plus loin. C'est sa fonction de râler dans l'établissement, elle râle. Simplement ce qu'elle dit là, ce n'est pas idiot, et ça correspond à une réflexion que j'avais déjà eue. Et donc, elle râle, mais je l'écoute. Et je signifie en modifiant immédiatement les choses sous leurs yeux que c'est ce qu'ils vont faire qui va valoir, que ce que j'ai fait moi, c'est une proposition, et que ce qu'ils vont proposer c'est ok, je n'ai rien contre.

CH : Donc tu es en train d'écouter une enseignante qui veut apporter une modification et tu l'intègres dans le barème de l'oral ?

Delphine : C'est ça. Maintenant, elle, ce n'est pas ça qu'elle voulait faire je pense. Je pense que sur le fond, elle, ce qu'elle voulait, c'est contester, en soi, la circulaire sur les modalités d'évaluation de l'oral. Et moi, là, en lui disant « oui, très bien », je lui coupe l'herbe sous le pied. Derrière, elle ne peut pas partir sur « mais vous voyez bien que c'est trop compliqué, jamais nos élèves ne pourront, etc. » qui serait plutôt son antienne [...]. Là, en gros, je lui dis « ok très bien, votre intervention est pertinente, vous avez raison, modifions puisque nous pouvons modifier ».

CH : Donc tu lui dis que son intervention est pertinente pour...

Delphine : Pour juguler ses critiques.

CH : Ses critiques ?

Delphine : Sur le fond. Sur le fond, sur la réforme, voilà. Je lui donne raison sur ça [geste d'un côté] pour l'empêcher de prendre la parole sur ça [de l'autre].

Lors de cet extrait d'EAC, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 8 « *Donner la parole à une enseignante qui râle* » vaut pour « *l'écouter et lui donner raison en modifiant immédiatement le document projeté à tous les enseignants* » ce qui a pour résultats attendus « *de montrer aux enseignants que la proposition initiale est modifiable* » et « *empêcher l'enseignante contestataire de poursuivre ses critiques sur la réforme* ».

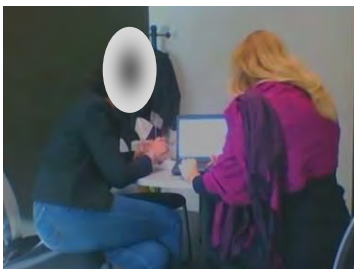
À cet instant de la réunion, la chef d'établissement déploie donc une stratégie visant à éviter une discussion critique sur la réforme en cours. Elle fait en sorte de canaliser la parole d'une enseignante qu'elle juge comme « *râleuse* », car elle considère que la parole de cette enseignante risque de déboucher sur un critique de fond sur la réforme. Elle anticipe donc sur les propos que pourrait tenir cette enseignante, son intention étant alors de « *juguler ses critiques* ». Pour ce faire, elle acte immédiatement la modification sur le document. Elle donne d'ailleurs une véritable

signification à cette action et précise qu'en agissant ainsi elle cherche à « *signifier (aux enseignants) que la proposition est modifiable* », et que « *c'est ce que les enseignants vont faire et qui va valoir* ». Elle opère donc sur un mode symbolique. Elle ne s'oppose pas à la proposition. En laissant un pouvoir de décision à l'enseignante considérée, elle cherche à désamorcer la critique qui pourrait émerger. En projetant aux enseignants une proposition et en leur demandant de prendre position, elle cherche donc, d'une part, à ce qu'ils s'approprient le nouveau texte et s'y adaptent par la mise en place des documents demandés et, d'autre part, à leur montrer que ses propres propositions restent discutables et modifiables.

La chef d'établissement fait, en suivant, spontanément et explicitement référence à l'activité de sa collègue Victoire, lors du Temps 1 de formation. Plus précisément, elle fait référence à la première partie du Temps 1 de la formation, lorsque la vidéo de Victoire était projetée ainsi qu'à l'extrait 7 déjà convoqué dans la Partie 1 de ce résultat. Delphine dit à la chercheuse agir comme Victoire. Elle a effectivement pré-rédigé une proposition qu'elle a ensuite projetée, afin d'engager la discussion avec les enseignants, comme peut le faire Victoire. Elle dit néanmoins se détacher de la proposition de sa collègue car, contrairement à celle-ci, elle ne souhaite pas emmener les enseignants vers une décision prise par avance (Extrait 14).

Transformer l'activité « à la manière de »

Extrait 14 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



Delphine : D'abord, moi, quand je me suis vue agir, quand j'ai préparé, j'ai vu Victoire. C'est-à-dire que moi j'avais Victoire sur un des premiers extraits qu'on avait analysés, sur son conseil péda, autour de son contrat d'objectifs. C'est à dire que moi quand je me suis vue, dans l'urgence où j'étais, par rapport à mon texte, j'ai vraiment senti que je n'allais pas avoir le temps, et ils n'allaient pas avoir l'énergie d'aller faire un vrai temps de travail, concerté, à l'échelle de l'établissement, comme j'ai pu faire quand j'ai créé le collège. [...] Donc d'abord il y a des décisions que j'ai prises complètement seule, je suis allée voir mon principal adjoint en lui disant « il y aura un conseil péda tel jour à telle heure sur tel ordre du jour, et ça va se passer ». [...] Une première prise de décision. La deuxième chose c'est que, dans ma façon de faire-là, c'est-à-dire un document, pré-préparé, que je porte à leur réflexion et où je les consulte sur des points qui somme toute, peuvent paraître marginaux, je me suis vue agir comme Victoire. C'est-à-dire aller chercher, leur donner le sentiment de la consultation, alors que le travail, je l'ai fait avant. [...] Sur le style, sur la façon, j'ai vraiment vu Victoire, je l'ai vue avec ses papiers, là, mais j'avais vraiment des flashes. Je la voyais avec ses papiers, et puis quand elle prenait l'air sérieux, tout ça. Et quand je me vois à l'écran, je me dis, mais je fais la même chose là ! Pareil ! [pause] J'ai apparemment la même activité qu'elle. Est-ce que j'ai la même activité qu'elle sur le fond ? Ben je n'en sais rien, je ne sais pas comment elle avait préparé son conseil péda. Moi, est-ce que j'ai pour but de les emmener là où moi je veux ? Ben je ne crois pas, parce que

pour de vrai, la répartition des points je m'en fiche un peu et je n'y ai pas pensé [...]. Et la différence je crois avec ce qu'elle propose, c'est que je ne l'ai pas rédigée, la fiche qui va servir de préparation à l'oral : c'est leur travail ! Et je considère vraiment que le mien à ce moment-là c'est de les amener à faire le tout petit pas, à juste infléchir l'outil pour que ça ait du sens, mais pas pour ce que je veux moi

Lors de cet extrait d'entretien de signification (Extrait 14), Delphine fait le lien entre l'activité qu'elle a déployée (Extraits 9 et 10) et le Temps 1 de formation. De façon similaire au lien qu'elle a établi lors du Temps 1 de travail (Extrait 6), elle fait référence à sa collègue et au Temps 1 de formation. Si lors de l'Extrait 6, la chef d'établissement faisait référence au temps d'analyse, elle convoque ici le temps de signification de l'activité. Elle fait effectivement référence à la phase introductive du temps de formation lors de laquelle le formateur universitaire amène chaque chef d'établissement à signifier son activité, en menant un entretien d'auto-confrontation auquel assistent les deux autres chefs d'établissement. L'extrait de l'entretien d'auto-confrontation de Victoire auquel Delphine fait référence est transcrit en suivant (Extrait 15)

Extrait 15 : Temps de formation 1, Clip 3, 6:45



FU : « Laisser réagir les profs », ça veut dire faire quoi ?

Victoire : C'est heu... Essayer de les associer. [...] Je laisse réagir les enseignants enfin... [...] Je les laisse discuter, j'écoute, mais en fait je pense à autre chose, je... je prépare la suite...

FU : Et en plus, là, tu prends des notes ? Donc il y a une activité qui est lisible, objectivable, mais tu nous dis : « non mais... »

Victoire : Non mais c'est un jeu de rôle là. Je laisse réagir les enseignants, je suis dans un... pour moi là je suis dans un jeu de rôle... Je sais pas comment dire, je...

FU : Je vais le noter comme ça. [...] « Être dans un jeu de rôle ». En tout cas, est-ce que le résultat [...], est-ce que c'est possiblement de les associer ?

Victoire : [Ton ironique] À l'insu de leur plein gré, oui, bien sûr c'est... Non, mais... Oui les associer malgré eux, je ne cherche pas à ce qu'ils adhèrent, je sais bien que ça se... [...] après, en fait, je synthétise.

FU : Tu synthétises ? C'est quoi, « synthétiser » ? C'est écrire ce qu'ils ont dit ? C'est...

Victoire : Non, non, non, non, non ! C'est prendre un petit peu de ce qu'ils ont dit, mais garder comme premier mot le mot que je veux marquer [sur le document].

FU : Garder... garder ce que je veux noter ?

Victoire : Garder ce qui pour moi est... garder ce que je veux noter... en l'enrobant.

FU : « En l'enrobant »... Ça veut dire quoi ? [...]

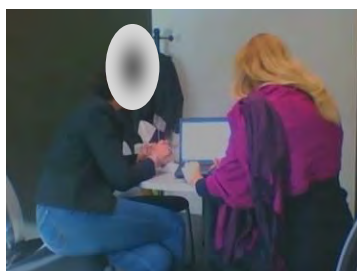
Victoire : Ben voilà. C'est-à-dire qu'à un moment c'est... prendre un peu de ce qui a été dit et qui n'est pas la visée pour... En fait j'ai pas changé mon objectif, j'ai gardé exactement la même phrase...

FU : C'est ça. Tu es toujours dans « les associer »...

Victoire : Toujours ! Je suis toujours dans les associer, j'ai pas changé mon objectif, mais en fait, je suis revenue à l'axe : « faire en sorte qu'ils acceptent que ce soient leurs objectifs ». C'est-à-dire qu'en leur laissant la parole, et en les laissant s'exprimer... ils s'associent à un objectif qui est finalement « travailler ensemble »... faire en sorte qu'ils acceptent que ce soit leur objectif. Voilà. C'est toujours le même.

Lors de son entretien de signification avec la chercheuse (Extrait 14), Delphine rend compte du fait que son activité a été transformée notamment parce qu'elle ne disposait pas du temps nécessaire pour mettre en place un travail de concertation tel qu'elle peut par ailleurs le faire habituellement. Elle avait préalablement établi des documents-cadres explicitant les progressions et le barème, pour accompagner la grille d'évaluation de l'oral du Diplôme National du Brevet et souhaitait que les enseignants interviennent pour s'en emparer. Elle précise ici à la chercheuse qu'elle s'est vue agir à la manière de sa collègue lorsqu'elle a préparé cette réunion, puis au cours de la réunion : *« Je la voyais avec ses papiers, et puis quand elle prenait l'air sérieux, tout ça »*. Delphine précise toutefois que, même si en apparence son activité est semblable à celle de Victoire, elle diffère du point de vue de sa finalité. Il s'agit effectivement pour elle d'*« infléchir l'outil pour que ça ait du sens (pour les enseignants), mais pas pour ce que je veux moi »*, en opposition à ce qui est dit par Victoire en formation (Extrait 15).

Lors de l'entretien de signification, la chef d'établissement compare son activité à celle observée en formation (respectivement Extraits 14 et 15). Notons que pour autant, elle n'indique pas que la transformation de son activité soit liée à ce temps de formation. Elle souligne plutôt que c'est le manque de temps qui l'a amenée à transformer sa pratique. Sur ce point, elle précise sa pensée dans l'extrait suivant en se disant *« légitimée »* par la formation, et par le fait que la posture de sa collègue a *« un peu écarté, ouvert, dans le dialogue, là où moi je me positionnais »* (Extrait 16).



CH : Donc, ce que tu es en train de me dire, c'est que tu avais en tête des choses qui ont été échangées durant le temps de formation, plusieurs choses, c'était prégnant, mais que, dans un sens, ça n'a pas changé ta façon de faire ?

Delphine : Ce que ça a changé, c'est que quand je me suis vue devant mon planning, en train de me dire « tout le monde est harassé, j'ai cinq profs en voyage scolaire, j'en ai quatre malades... », voilà. Et si je ne fais pas ça maintenant c'est foutu, parce que j'aurai plus le temps de le faire au vu de ce qui nous attend dans les cinq semaines qui suivent. Donc je dois le poser [...]. Et je me suis sentie légitimée dans l'idée de faire ça par nos conversations, par nos échanges. [...] À partir du moment où j'ai constaté, où j'ai discuté, oui, je peux le faire, oui. Et puis ailleurs ça se fait, et puis j'ai été stupéfaite - alors, je l'ai fait, mais, un peu tremblante [...] - je n'ai eu aucune remontée, il n'y en a aucun qui est venu me voir en me disant « Mais Mme E., vous ne nous avez pas habitués à ça, pourquoi vous nous faites une chose pareille ? ». Ils étaient là. À l'heure. Ils avaient les docs, je pense que pour de vrai ils avaient lu les docs précédents. À la fin on est arrivé à établir ce que je voulais que nous établissions ensemble, et donc on l'a fait. Et ça je me suis sentie légitimée pour le faire par nos échanges, oui. Et dans le côté « j'arrive avec les docs, je pose des docs sur la table et voilà la marge », je me suis sentie légitimée pour le faire. D'une certaine façon, la posture de Victoire me, heu..., on ne peut pas dire me porte, on ne peut pas dire me pousse, heu... a un peu écarté, ouvert, dans le dialogue, là où moi je me positionnais. Et pour autant, je n'ai pas l'impression, dans la façon de le préparer, que je me suis perdue.

Lors de cet extrait d'entretien avec la chercheuse, Delphine indique à nouveau que ce qui motive la transformation de son activité est avant toute chose le manque de temps et la fatigue des équipes d'enseignants. Face à ces contraintes, elle se dit dans le devoir de « *poser* » la réunion et se sent légitimée par la formation pour le faire. Elle se dit, après coup, également confortée par le fait qu'il n'y a pas eu de retours négatifs des enseignants mais aussi par l'efficacité constatée. Delphine dit plus précisément qu'elle s'est sentie légitimée, non seulement pour « *poser* » la réunion sans concertation, mais également pour faire travailler les enseignants sur des contenus préétablis en ne leur demandant d'intervenir qu'à la marge. Elle fait ici référence aux règles énoncées par Victoire lors du Temps 1 de formation (Extrait 15). Elle suit à cet instant des règles qu'elle ne suit pas habituellement, étant usuellement dans la volonté de « *faire partager les problématiques de l'institution* » aux enseignants et d'être dans la co-construction (Extrait 7). Elle dit qu'avoir observé l'activité de sa collègue, mais aussi participé à la discussion professionnelle avec les autres chefs d'établissement, lui a permis d'envisager de transformer son activité.

Lors du Temps 1 de travail en établissement, Delphine avait envisagé les suivis de règles relatifs à « *poser des contenus* », « *trancher* » (Extrait 8), mais n'avait pas envisagé de transformer son activité. Au cours de ce Temps 2 de travail elle transforme donc son activité en suivant ces nouvelles règles. Cette transformation est nourrie par plusieurs éléments. Tout d'abord, au moment

de la préparation de la réunion, elle a identifié une problématique de manque de temps et de fatigue des enseignants. Par ailleurs, elle a pu prendre appui sur l'activité observée de sa collègue et des temps d'analyse qui ont suivi. Dans cette deuxième étape de développement professionnel pour Delphine, nous observons donc un accroissement de sa capacité à réaliser autrement son activité de concertation des enseignants. Ce résultat permet de valider l'hypothèse auxiliaire.

Les deux résultats détaillés en amont mettent en évidence un développement professionnel qui se met en place sur les deux premiers temps du dispositif. Ce développement se réalise tout d'abord par un engagement de la capacité à comprendre et connaître, puis par un engagement de la capacité à réaliser autrement son activité professionnelle. Ce développement est en lien avec la question de co-construction avec les enseignants, des limites de la nécessité de concertation, et, en particulier, des modalités d'association de ces derniers dans l'élaboration des documents. Le développement professionnel de Delphine se poursuit lors du Temps 3, par la stabilisation des règles du Temps 2, en alternance avec des suivis de règles initialement mobilisées.




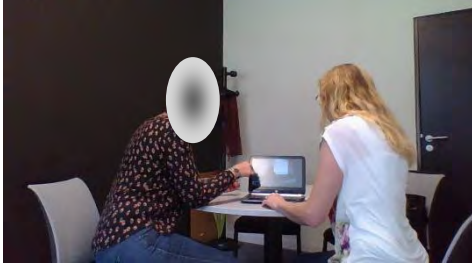
Temps 3 : Être en capacité d'alterner anciens et nouveaux suivis de règles

Lors du Temps 3 de travail, la problématique du « *niveau de cadrage* » et de « *l'intelligence collective* » abordée lors des deux premiers temps évolue. Les chefs d'établissement s'intéressent davantage à celle relative à la gestion du temps. Il ne s'agit plus de « *cadrer* » pour obtenir un résultat plus ou moins efficace. Il s'agit, de façon plus marquée qu'au Temps 2 de travail, d'« *aller vite* », d'« *avancer* », de « *couper court* ». Bien qu'elle soit aussi préoccupée par cette problématique, Delphine garde toujours pour intention de maintenir les enseignants dans une posture réflexive. Au cours de ce Temps 3, nous observons donc qu'elle s'engage aussi dans une transformation de l'activité lors de ce temps, en alternant des suivis de règles nouvelles pour elle avec des suivis de règles déjà possédées.

Préambule : Structuration du Temps 3 (Résultat 1)

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 8)

Tableau 8 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 1

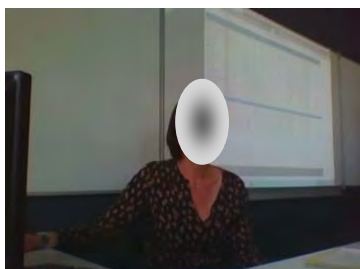
<p>Extrait 17 - Temps de travail en établissement 3 Extrait 18 - Temps de travail en établissement 3</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 19 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 20 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 21 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 22 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 23 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 24 - ESSA 3 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 7) Extrait 25 - ESSA 3 Lien avec le temps de formation 3 (Extrait 26) au cours d'EAC3 et référence au développement</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 26 - Temps de formation 3 cité dans l'extrait 25</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 27 - ESSA 3 Référence à la difficulté d'« essayer » en situation de travail réel Extrait 28 - ESSA 3 Référence à la confiance en ses pairs</p>	

« Laisser parler » vs « couper court »

L'activité présentée et analysée en suivant est extraite d'une réunion qui a été menée par Delphine. Lors de cette réunion, elle avait réuni, dans une salle de classe équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur, les enseignants d'une classe de 3ème. Cette réunion avait pour objectif de valider les niveaux de maîtrise des compétences du socle commun pour chaque élève de la classe. Cette évaluation faisait partie du dispositif d'évaluation plus général du Diplôme National du Brevet. Pour chacun des domaines ou sous-domaines, les élèves étaient évalués selon quatre niveaux (très satisfaisant, satisfaisant, fragile, insuffisant). Ces niveaux étaient matérialisés dans les logiciels de gestion de notes par des boules ou des gommettes, de couleur respectivement vert foncé, vert clair, jaune et rouge. Les logiciels de gestion de notes suggéraient un niveau de validation en fonction des évaluations par compétences effectuées au cours de l'année. Cette validation, une fois finalisée, était transmise par le chef d'établissement ou son adjoint à l'échelon académique via une application informatique. Cette évaluation était également utilisée pour classer les élèves lors des procédures d'affectation, en particulier pour les élèves qui s'orientaient vers l'enseignement professionnel.

La réunion consistait donc à positionner le niveau de maîtrise, en modifiant ou non le niveau pré-positionné par le logiciel, pour chaque élève d'une classe de 3ème. À l'instant considéré la chef d'établissement, Delphine, lit les noms des élèves, un par un, puis modifie les pastilles de couleur en fonction des échanges avec les enseignants (Extrait 17).

Extrait 17 : Delphine - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Lucas B.

Enseignant 1 : Lucas c'est compliqué au point de vue de l'AVS [personne chargée d'accompagner l'élève en situation de handicap dans sa scolarité], est-ce qu'on la prend en compte ou pas ? Il a des résultats satisfaisants pour moi, mais je sais qu'il est aidé.

Enseignant 2 : C'est l'histoire de coup de pouce ou pas coup de pouce

Enseignant 1 : Ben voilà, clairement, il y a des choses qu'il a su faire, et prouver qu'il comprenait. Il y a des choses qu'il a faites avec l'AVS d'autres fois sans l'AVS

Delphine : Hmm

Enseignant 1 : Il y a des fois c'était catastrophique, des fois c'était vraiment pas trop mal

Delphine : On est d'accord

Enseignante 3 : pour moi, il n'est pas capable d'écrire sa copie tout seul. En français... Et il ne sait pas lire

Delphine : À un moment...

Enseignante 3 : Il ne peut pas lire le texte seul

Delphine : Alors, pour Lucas, on est bien sur la difficulté de positionner un élève en situation de handicap. On tient compte ou pas de la compensation ? Si jamais on tient compte de l'AVS, là le bilan de cycle 4 c'est bien le sien. Aujourd'hui, ses compétences acquises à lui, lui ?

Enseignant 1 : Tout seul ?

Delphine : Oui, on parle aussi de ça

Enseignant 1 : Mais pourtant, pour les épreuves du brevet, l'AVS sera là

Delphine : Absolument

Enseignant 1 : Donc c'est pas cohérent

Delphine : Pas complètement. Et là-dessus, je ne suis jamais arrivée à avoir une réponse cohérente de qui que ce soit. Il y a ceux qui m'expliquent que le jour où on fait les jeux paralympiques, ils courent avec leurs prothèses les gars, vous voyez ? On parle bien de ça

Enseignant 2 : Oui, mais ils n'ont pas la même médaille

Delphine : On est bien d'accord. Ils n'ont pas la même médaille. Et là on est bien en train de lisser par rapport au cycle 4. D'où le fait qu'il y a aussi ceux qui me disent, non à un moment c'est bien l'élève dans ce qu'il est capable de faire qu'on est en train de positionner

Enseignant 1 : Face aux autres

Delphine : Enfin... face à un niveau attendu. Face à un repère commun. Face à un repère commun, Lucas on en est où ? Fragile ?

Enseignant 1 : Fragile

Delphine liste les domaines et les enseignants indiquent les niveaux de maîtrise sans commentaires. Au tour de l'enseignant 1, il reprend :

Enseignant 1 : Ben ça dépend si on prend en compte l'AVS ou pas

Enseignante 3 : Non, on a dit non

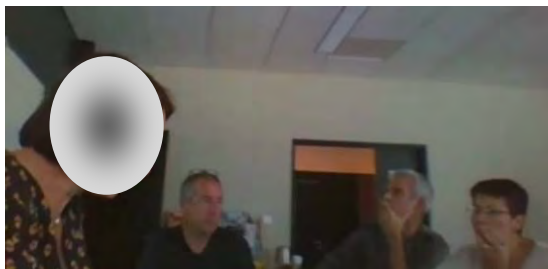
Enseignant 2 : Non !

Enseignant 1 : Ah ? Ben fragile alors

Delphine : On est d'accord, là on est à peu près cohérent. Samia A ?

La procédure d'évaluation s'est poursuivie sans interruption jusqu'à ce qu'un élève nécessite davantage de discussion (Extrait 18).

Extrait 18 : Delphine - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Là, a-t-il ou non la compétence ?

Enseignante 3 : C'est compliqué par rapport à ce qu'on vient de dire. C'est aujourd'hui qu'il a la compétence ou est-ce qu'il l'a eue à un moment ? (Brouhaha)

Enseignant 1 : Ou est-ce qu'il l'a eue avant ?

Enseignante 1 : il a eu la compétence au 1er trimestre ?

Enseignant 2 : Est-ce qu'il l'a eu à un moment plutôt ?

Enseignante 4 : Fin de cycle

Enseignant 1 : En plus la méthode...

Enseignante 4 : Fin de cycle

Enseignant 2 : La méthode ça veut rien dire

Enseignant 1 : Est-ce qu'il sait faire un truc ?

Enseignante 3 : C'est très fragile

Enseignant 1 : On a qu'à mettre des + partout

Enseignant 2 : Bon, « Maîtriser de façon satisfaisante ou fragile » ?

Enseignante 3 et enseignante 4 : Fragile

Delphine : Manon F ?

Enseignante 3, enseignante 4 et enseignant 2 : fragile

Enseignant 1 : c'est n'importe quoi

Delphine : Ilan G ?

Enseignant 1 : Moi j'aimerais bien voir les hommes politiques qui nous ont pondu ça, franchement...

Delphine : Alors. Je pense que là, à ce stade-là, faut qu'on avance [rires] Ce soir autour d'un mojito, on refera tout ça, là tout de suite, avançons !

Enseignante 4 : Un mogito !

Delphine : Amine ?

Enseignante 3 et enseignante 4 : Amine c'est ok

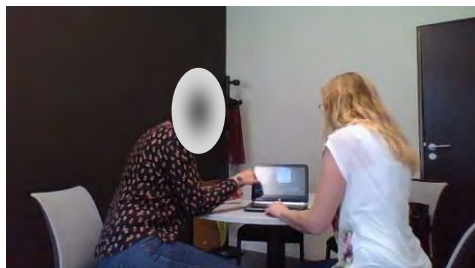
Enseignant 1 et enseignant 2: Pareil

Delphine : Amine on est bon.

Auto-confrontée à cet extrait de travail avec des enseignants, la chef d'établissement, Delphine, précise à la chercheuse que face au cas d'un élève, en l'occurrence en situation de handicap, elle cherche, avec l'équipe d'enseignants, le meilleur positionnement possible

(Extrait 19).

Extrait 19 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Tu fais quoi ?

Delphine : Je les écoute poser la problématique

CH : Oui, c'est à dire ?

Delphine : La problématique de comment on évalue un élève en situation de handicap. Et cette problématique, comme c'est eux qui évaluent, c'est eux qui l'auront, alors même si à la fin, la pastille j'en suis responsable. La difficulté d'évaluer l'élève en situation de handicap c'est on prend ou pas l'AVS en compte, on tient en compte l'aide ou pas, est-ce qu'à un moment on enlève les étais et on mesure ce que l'élève en situation de handicap sait faire par rapport à tous les autres ? ou est-ce qu'on doit lui permettre d'avoir les étais nécessaires parce qu'il y a droit ? et donc, à quel moment de l'évaluation on est ? ça, pour moi, c'est ce qui va nous permettre, mais même moi, de comprendre à quel moment de l'évaluation on est

CH : Donc, laisser poser la problématique, à ce moment-là, c'est réfléchir à quel moment de l'évaluation on est ?

Delphine : C'est les laisser poser tous les tenants et aboutissants

CH : D'accord, et la finalité ?

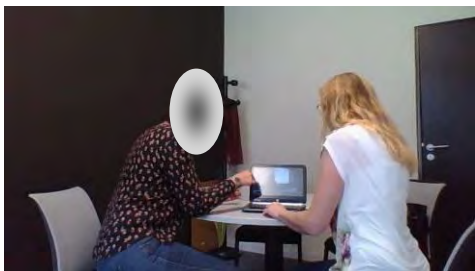
Delphine : Ma finalité, c'est qu'à la fin, on mette la bonne pastille pour l'élève en question

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de sa démarche pour répondre à la difficulté de fixer les critères d'évaluation du niveau de maîtrise des compétences pour un élève en situation de handicap. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 9 « *Poser la problématique de « Comment on évalue un élève en situation de handicap ? » »* vaut pour « *se questionner sur la prise en compte des aides et de l'Assistante de Vie Scolaire et savoir à quel moment de l'évaluation on est* » et « *laisser poser tous les tenants et les aboutissants* » avec pour résultat attendu de « *positionner correctement l'élève sur l'évaluation du bilan de fin de cycle* ».

L'analyse de ce temps de travail permet de montrer que, dans un premier temps, la chef d'établissement partage avec les enseignants la difficulté à évaluer un élève en situation de handicap. Son intention est donc d'être la plus juste possible dans son évaluation. Cette évaluation est préparée par les enseignants, sous la responsabilité de la chef d'établissement, ce qui déclenche ici une réflexion collective au cours de la réunion.

Un peu plus tard dans son EAC, la chef d'établissement explicite à la chercheuse son activité, en partie réflexive, et ce qui est en jeu selon elle dans l'échange (Extrait 20).



Delphine : Oui, là oui. Même moi, là, je ne suis pas claire. Et je ne vais pas arriver complètement à l'être. À un moment, on va avancer, mais je me rends compte que c'est seulement maintenant, tout de suite, là, que j'arrive à être plus claire sur cet enjeu, mais à ce moment-là, ce qu'il dit est juste, et je suis d'accord et voilà

CH : Donc, tu construis de la compréhension. En t'appuyant sur ce qu'il dit

Delphine : Et je le laisse...

CH : Tu le laisses ?

Delphine : Oui, et je vais laisser sa place au doute. Je suis moins assertive que je peux l'être par moments, affirmative.

CH : D'accord et ton objectif du coup, à ce moment-là précis ?

Delphine : À moi ? en tant que chef ? À ce moment-là dans mon activité je réfléchis. Mon objectif il va toujours être de mettre la pastille et puis il faut qu'on passe, mais là je suis en train de réfléchir à ce qui m'est posé comme question et je suis en train de me demander si pour de vrai, pour Lucas, à la fin des fins, pour mettre la pastille, il faut ou pas tenir compte de la présence de l'AVS. Dans le concert des voix qui sont en moi, je vais devoir entendre davantage lesquelles ? et j'essaie de comprendre ça.

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte des raisons qui l'ont conduite à choisir une posture moins directive et à faciliter l'expression de la parole collective. Lorsqu'elle rend compte de son activité elle suit la règle suivante :

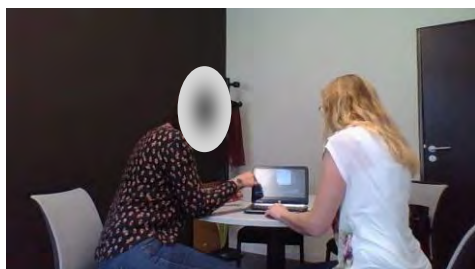
- Règle 10 « *Laisser sa place au doute* » vaut pour « *être moins assertive, moins affirmative* », « *réfléchir* » et « *choisir dans le concert des voix qui sont en soi, laquelle entendre davantage* » ce qui a pour résultat attendu de « *positionner correctement l'élève sur l'évaluation du bilan de fin de cycle* ».

La chef d'établissement est dans une activité intériorisée, c'est à dire une activité qui ne peut être décrite par un observateur extérieur. Ce temps de réflexion, de prise de décision, est clairement exprimé par elle lorsque la chercheuse le lui demande. Elle précise qu'elle va devoir trancher, adopter une position qui vaudra ensuite pour l'ensemble des validations des élèves du collège se trouvant dans la même situation. Sa finalité reste toujours la même : être juste dans l'évaluation et donc parvenir à « *mettre la bonne pastille* ». Parallèlement, elle est prise par la contrainte temporelle « *et puis il faut qu'on passe* ». Le temps que prend le traitement de chaque cas particulier doit effectivement rester limité.

Le visionnage de l'activité de Delphine en réunion de travail avec les enseignants se poursuit. L'un des enseignants développe alors son argumentaire, ce qui amène la chef

d'établissement lors de son auto-confrontation à préciser à la chercheuse qu'elle va « *moduler sa position* » et « *fonder la position du groupe* » (Extrait 21)

Extrait 21 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Là, la réflexion de M. B. c'est ce qui me fait avancer, mais sincèrement. [...] je suis prête à dire « on va donc tenir compte de la présence de l'AVS pour positionner la pastille » et quand il dit ça, il repositionne le débat, et tout à coup, ce qu'il dit me paraît lumineux, par rapport à ce qu'on attend là, sur ces évaluations de fin de cycle. Et du coup, il modifie ma position, c'est-à-dire que je vais le laisser aller jusqu'au bout

CH : Donc là tu es en train de laisser un prof aller jusqu'au bout ?

Delphine : Oui, je suis en train de le laisser, lui il voit très bien où je veux en venir, il est pas d'accord, je vais le laisser intervenir, et d'une certaine façon, rectifier ma posture. En tous cas, me rappeler, ou rappeler, pas forcément à moi, il rappelle au groupe, un élément qui est réel, et du coup il me le rappelle aussi, et il va l'emporter à la fin. Mais c'est pas grave parce que je pense qu'il a raison

CH : Tu es en train d'intégrer la remarque d'un enseignant

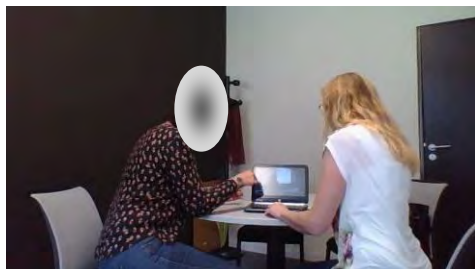
Delphine : Oui, pour moduler ma position. Et pour du coup, fonder la position du groupe et, du coup, fonder, comme c'est la première classe qu'on passe, la posture qu'on va avoir pour les autres. Voilà, c'est notre premier débat sur un élève en situation de handicap, on en a d'autres.

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement justifie à nouveau son choix d'écouter attentivement la parole des enseignants, et d'en tenir compte éventuellement. Elle suit alors la règle pouvant être formalisée comme suit :

- Règle 11 « *Laisser un enseignant aller jusqu'au bout* » vaut pour « *le laisser intervenir et rectifier sa propre posture* » et « *rappeler au groupe un élément* » avec pour résultat attendu de « *fonder la position commune* ».

À cet instant, la chef d'établissement dit moduler sa position car, selon elle, l'argument de l'enseignant lui semble juste. C'est cet argument qui emporte donc son adhésion et l'aide à prendre la décision finale. Alors qu'elle cherche à bien positionner l'élève dont le cas est traité dans l'instant, la chef d'établissement cherche aussi à « *fonder la position du groupe et, du coup, fonder [...] la posture qu'on va avoir pour les autres* ». Cet élève est le premier dans cette série de réunion à présenter une situation de handicap, la décision prise pour lui va valoir pour les autres élèves se trouvant dans la même situation.

Plus en avant dans la réunion, les enseignants échangent entre eux alors que la chef d'établissement reste silencieuse. Interrogée sur cet extrait, cette dernière explicite son activité (Extrait 22).



Delphine : Oui, donc on est sur un objectif commun, donc moi par rapport à ça, je vais reprendre les compétences une à une, me tourner vers eux, entendre ce qu'ils disent, et globalement, ils tombent assez facilement d'accord

CH : Et ton objectif, tu as dit ?

Delphine : De mettre la pastille, donc là on met les pastilles, on avance, on avance, on avance, et on arrive au professeur qui au début avait dit « faut tenir compte de l'AVS etc. » on arrive à celle pour laquelle, il est une dominante, une majeure, on va dire. Et du coup, il revient sur le débat, donc là on fait un pas en arrière. Et du coup si on regarde ce que je fais, juste avant, c'est allé très vite, là je les ai laissé réguler. C'est-à-dire, que j'ai pas eu besoin de prendre la parole, la régulation elle est venue d'eux, à partir du moment où on s'était mis d'accord sur la façon dont on allait avancer, à partir du moment où la régulation était venue d'eux, ben moi, l'évaluation ils la mettent là où elle doit être, on va pas recommencer encore une fois, on avance « bon ben d'accord ? ben d'accord ».

CH : Donc tu les laisses réguler, avec quel objectif ?

Delphine : Il y a toujours l'objectif actuel, de mettre la pastille, parce que le temps passe, après, ce qu'il y a derrière somme toute, on est en train de valider une position. La position qu'on a prise par rapport à l'élève initialement, on est en train de valider qu'elle est fonctionnelle et puis que c'est comme ça qu'on va faire.

CH : [...] tu dis que tu valides une position pour l'élève ?

Delphine : Oui

CH : Mais dans le fait de les laisser réguler ? parce que tu aurais pu interrompre pour valider ?

Delphine : Mais j'en ai pas besoin puisque... [...] à partir du moment où on arrive, mais c'est vrai que je laisse faire parce que ça va dans mon sens, ça va dans le sens de ce qui a été établi. Là je suis garante d'une règle qu'on a établi une minute avant. Et à partir du moment où moi aussi je dis que c'est celle-là qu'on établit, et que ce qui est en train de se faire comme régulation va dans mon sens, j'éprouve pas le besoin de prendre la parole.

Questionnée par la chercheuse, la chef d'établissement rend compte du fait qu'elle suit à cet instant plusieurs règles :

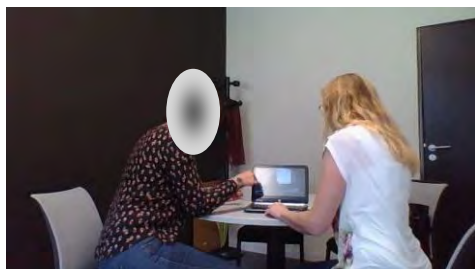
- Règle 12 « *Avancer dans la validation* » vaut pour « *reprendre les compétences une par une* » et « *se tourner vers les enseignants* » et « *recueillir leur accord* » ce qui a pour résultat attendu de « *positionner correctement l'élève sur l'évaluation du bilan de fin de cycle* » ;
- Règle 13 « *Laisser réguler* » vaut pour « *ne pas prendre la parole* » et « *ne pas recommencer le débat* » ce qui a pour résultat attendu d'« *avancer la validation du bilan de fin de cycle* » ;
- Règle 14 « *Valider une position* » vaut pour « *vérifier que ça va dans le sens de ce qui a été établi collectivement* », « *dire que c'est la position qu'on a collectivement établie* » et « *vérifier que la régulation va dans le même sens* » ce qui a pour résultat attendu

de « *garantir la pérennité et le suivi de la règle établie collectivement* ».

La chef d'établissement cherche à « *avancer dans la validation* » tout en essayant de rester juste dans le traitement de l'élève sur lequel est posée la discussion. Elle reste en effet garante de l'efficacité de l'évaluation mais aussi de la gestion du déroulement temporel. Par ailleurs, elle « *laisse réguler* » les enseignants de sorte qu'au final sa décision soit un compromis entre une position d'écoute et une position d'autorité. Par son silence, sa validation effective sur le document projeté et par sa prise de parole pour « *dire que c'est la position qu'on a établie* », elle avance dans la validation pour une élève, au plus juste. Elle reste plus précisément à cet instant en cohérence avec sa vision personnelle : « *je laisse faire parce que ça va dans mon sens, ça va dans le sens de ce qui a été établi* ». Là je suis garante d'une règle qu'on a établie ». Finalement, en procédant de la sorte, elle cherche à garantir une position collective tout en préservant l'équité entre les élèves.

Un peu plus tard dans la réunion, un enseignant s'emporte contre la procédure dans laquelle le cadre institutionnel les place : « *c'est n'importe quoi !* » puis « *moi j'aimerais bien voir les hommes politiques qui nous ont pondu ça, franchement* » (Extrait 18). La chef d'établissement arrête le visionnage sur cet extrait de la réunion (Extrait 23).

Extrait 23 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : J'adore, là, j'adore ! ils ont raison, évidemment qu'ils ont raison, évidemment qu'on sait pas exactement ce qu'on est en train de faire [...]

CH : Et du coup, tu fais quoi, toi ?

Delphine : Là, il y a un moment, je pense que je jubile. Intérieurement je jubile, d'abord parce que j'aime bien quand ils ne se laissent pas totalement faire [...]. À ce moment-là, je les laisse faire, je reprends pas, il vient de redire « c'est n'importe quoi », je jubile, je me dis « il a raison » [...]

CH : Donc tu laisses faire, tu ne reprends pas, et ta finalité c'est quoi quand tu laisses faire ?

Delphine : C'est laisser des soupapes. Je la partage intérieurement, je pense que sur le fond ils le savent. Maintenant, moi je sais qu'on est garant d'une année laboratoire [...]

CH : Et quand tu dis laisser des soupapes, ça veut dire quoi ? [...]

Delphine : [...] qu'ils aient un espace d'expression pour dire que ce qu'on fait c'est un peu n'importe quoi, même s'ils le font avec le chef d'établissement, qu'ils s'autorisent à le faire, et c'est-à-dire, somme toute, qu'ils réagissent toujours en personnels réflexifs, quoi ! qu'il y ait toujours quelque chose comme ça. [...] Alors, là, juste avant je le laisse parler. Je le connais, hein, dans mes assemblées, et par rapport à cette réforme, il a toujours eu ce type de posture-là. Et sur l'évaluation, je pense vraiment, en plus, très exactement comme lui [...]. Simplement, si là, on se laisse atteindre par le doute, le doute structurel, le doute existentiel, on met à tous « satisfaisant », on rentre chez nous, et on dit « ils nous enquiquinent ». Et moi, je suis quand même garante du fait qu'à la fin, ils [les élèves] aient les bonnes pastilles, d'être le plus juste possible par rapport à leurs efforts. Et que même si le sens, si le fil du

sens est tenu, il faut pas qu'on lâche. Moi je peux pas. Lui là, il lâche la corde [...] sur ce moment-là, je ne peux pas la lâcher. Je lui laisse son expression, je ne lui dis pas « vous dites n'importe quoi », je ne me dresse pas sur mes ergots de fonctionnaire de l'État dans l'exercice de mes fonctions, ce que j'ai pu faire à d'autres moments de la journée [...]

CH : Parce que tu veux obtenir quoi ?

Delphine : Parce que je veux obtenir que pour les élèves ce soit le plus juste et le plus sensé possible, avec le fil tenu de sens que ça peut avoir. Parce que là, si je lâche, tout s'effondre, tout le travail de l'année, tout ce qu'on est en train de construire pour l'an prochain [...] Là, il y a vraiment ce moment-là où moi je me dis, si je laisse la place du doute occuper tout l'espace de ce temps, et si vraiment on se met en regard de surplomb sur ce qu'on fait, le doute l'emporte et on devra arrêter. Et on doit continuer.

Auto-confrontée, la chef d'établissement rend compte du fait qu'à cet instant son activité suit deux règles :

- Règle 15 « *Laisser faire sans reprendre un enseignant qui met en cause ce qui est fait* » vaut pour « *laisser un espace d'expression* » et « *laisser des soupapes* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants agissent en personnels réflexifs* » ;

- Règle 16 « *Laisser parler un enseignant qui doute* » vaut pour « *ne pas se laisser atteindre par le doute* », « *ne pas lâcher le fil tenu du sens* » et « *ne pas se dresser sur ses ergots de fonctionnaire de l'État dans l'exercice de ses fonctions* » ce qui a pour résultat attendu de « *continuer à évaluer le plus justement possible les élèves* ».

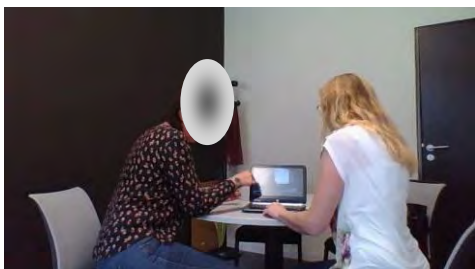
Plus en détail, l'analyse de l'activité de la chef d'établissement permet de montrer qu'elle mène deux activités simultanées. D'un côté, elle cherche à maintenir l'expression, la posture réflexive des enseignants. De l'autre, elle fait en sorte que le doute ne s'installe pas et que le travail se poursuive. Elle cherche à préserver l'intérêt de l'élève et la valeur de l'évaluation. Toutefois, face à la contestation de l'enseignant, elle entre dans la différenciation. En sortant quelque peu de l'analyse de sa propre activité, elle caractérise cet enseignant par ses prises de position vis-à-vis de la réforme : « *Je le connais, hein, dans mes assemblées, et par rapport à cette réforme, il a toujours eu ce type de posture-là.* ». Si elle partage son avis sur le point précis qu'il évoque, elle se garde de l'exprimer. Elle le laisse donc parler, reste silencieuse et enchaîne sur le cas suivant. Son activité consiste ici à *ne pas* « *me dresser sur mes ergots de fonctionnaire de l'État dans l'exercice de mes fonctions, ce que j'ai pu faire à d'autres moments de la journée* ». Elle s'abstient de répondre et passe à l'élève suivant.

Tout le long de la séquence, l'activité menée par la chef d'établissement poursuit deux intentions : (a) garantir l'intérêt des élèves par une évaluation la plus juste possible, et (b) « *avancer* », c'est-à-dire valider les niveaux de compétence pour chaque élève conformément à l'exigence réglementaire nouvelle.

Alterner des suivis de règles pour « aller vite » avec des suivis de règles pour « maintenir les enseignants dans une posture réflexive »

En suivant, la chef d'établissement met à nouveau en regard l'activité qui s'est déroulée (Extraits 17 et 18) et la controverse sur « *l'intelligence collective* » débattue en formation. Elle précise surtout que la transformation de son activité puise dans les contenus abordés lors de cette dernière mais aussi dans d'autres circonstances qu'elle précise (Extrait 24).

Extrait 24 : Delphine - Entretien 3 – ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Quand tu fais ça, est-ce que tu fais du lien avec ce qu'on a pu voir en formation, ou pas ? Les problématiques qu'on avait abordées ?

Delphine : Ben là il y en a plusieurs. [...] Là, clairement, je fais le choix d'avancer. Contrairement à des débats qu'on a pu avoir sur l'intelligence collective, là je coupe court à la construction du sens, etc. et on avance. Et là, j'ai une posture, plus, chef de meute. Je connais l'objectif, je sais où on doit aller, j'entends pas aller ailleurs et je n'entends pas rouvrir le débat maintenant. Et c'est vrai que des débats on en a eus, mais à ce moment-là, moi j'y pense pas du tout. Alors, peut-être que la formation m'a incitée à réfléchir à ça. Je vois bien, dans les échanges qu'on a pu avoir, notamment avec Victoire, les moments où je la voyais, elle, driver un peu serré ses équipes, pour les amener à un endroit, là où moi je prônais des postures plus... et là effectivement sur ce moment-là précis, en gros, il y a un temps pour tout et c'est pas le temps pour ça, et je clos le débat. Et à mon tour de driver un peu serré et d'avancer. [...]

CH : Tu compares ton activité avec celle de Victoire, donc, tu dis que tu fais comme Victoire ?

Delphine : En tous cas, il y a quelque chose, dans le côté je... oui

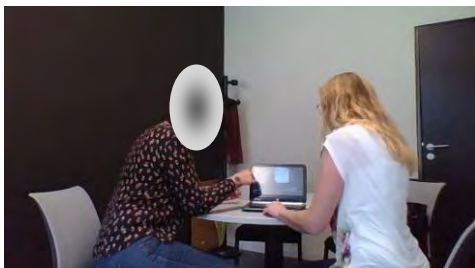
CH : Tu vois des ressemblances avec ce que Victoire montrait de son activité ?

Delphine : Oui [...] je sais pas si c'est lié à la formation, je pense que ça a forcément eu un lien, il y a différents paramètres qui ont changé pour moi cette année [nomination d'un adjoint], je pense que je parviens plus tranquillement à me positionner d'une manière un peu autoritaire [...] j'ai moins besoin d'être soutenue dans ma pratique car on est deux [...]. Et puis il y a aussi les calendriers très serrés et la mise en œuvre de choses complexes qu'on ne comprend qu'à moitié et à un moment, il y a des décisions à prendre [...]. Donc il m'appartient moi de dire, stop, là on avance.

Lors de cet extrait, Delphine, comme elle l'a déjà fait (Extraits 14 et 16), compare son activité à celle de sa collègue Victoire. Elle fait en particulier référence au temps où l'activité de Victoire a été l'objet du travail mené en formation. Delphine fait également référence aux « *échanges* », c'est-à-dire aux temps où l'activité est analysée par le collectif des chefs d'établissement (Extrait 26). Enfin, elle insiste, comme elle l'avait fait au Temps 2, sur les facteurs extérieurs qui influent sur son activité et participent à l'engagement de sa capacité à réaliser

autrement l'activité.

Extrait 25 : Delphine - Entretien 3 – ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : - Moi, un élément qui m'a fait bouger, c'est ce que je disais, oui, c'est, j'ai le sentiment que depuis la première formation, le premier jour où on était extrêmement enthousiastes et on parle en réalité, on a parlé quasiment à tous les coups des mêmes problématiques et de la même chose. [...] sur la question du temps effectivement. [...] Et oui, moi je crois que l'enjeu, il est là. Moi aujourd'hui, ma certitude elle est là. C'est-à-dire que ça m'a décalée au sens où sur certains points, j'arrive d'avantage, je crois, à arriver en posant, et à requestionner la nécessité, pour avancer plus vite, de poser, et, sur certaines étapes, et tout en en laissant d'autres. Et aujourd'hui moi je suis plus effectivement en train de me dire notamment par rapport aux chantiers de cette réforme, sur lesquels je vais les amener à aller vite, parce que je considère qu'il n'est pas permis aujourd'hui de perdre du temps, parce que le balancier va revenir. Et est-ce-que je peux arriver à discerner aujourd'hui quel balancier, même s'il revient, est vraiment heu... fécond, pour eux dans leur pratique ou quel balancier ne reviendra pas ?

Lors de cet extrait, Delphine livre ici plusieurs éléments qui éclairent son activité et les transformations de cette dernière. Elle dit tout d'abord que la problématique du temps est centrale pour elle. Elle dit « *arriver en posant* » pour « *avancer plus vite* », mais pas de façon systématique : « *sur certaines étapes, et tout en en laissant d'autres* ». Elle confirme ici son développement professionnel par un engagement de la capacité à réaliser autrement son activité.

Lors de l'Extrait 25, Delphine explicite en particulier ce qui justifie d'aller vite ou non. Elle pointe en particulier le risque de « *retour de balancier* », c'est-à-dire de changement de politique éducative nationale, qui serait susceptible, par exemple, de ne plus prioriser les objets sur lesquels elle a engagé la réflexion des enseignants. De manière complémentaire, elle considère que son rôle est d'anticiper ces évolutions possibles. Elle doit donc parvenir à « *discerner quel balancier est fécond* » pour les enseignants.

Pour comprendre la préoccupation de la chef d'établissement relative à la question temporelle, il apparaît pertinent de s'arrêter dans notre analyse sur le traitement qui a été fait de cette controverse lors de la formation (Extrait 26). L'extrait proposé en suivant peut être considéré comme représentatif de la controverse professionnelle qui s'est installée entre les chefs d'établissement en cours de formation. Il sera d'ailleurs mobilisé pour l'analyse de l'activité des deux autres chefs d'établissement par la suite.

Lors de cet extrait du temps de formation (Extrait 26), l'analyse porte sur une controverse au sujet de la temporalité de la réflexion à mener avec les enseignants dans la mise en œuvre des enjeux politiques.

Extrait 26 : Temps de formation 3, Clip 7, 7 :14



Victoire : Là en écoutant Emeric, je me dis euh... Emeric installe quelque chose sur deux ans et demi et moi je l'installe sur trois mois... C'est-à-dire, je pense qu'à un moment il y a quelque chose de l'ordre de mon impatience en tant qu'individu, indépendamment de ma compétence, qui concourt ou pas... je facilite, ou au final, je fragilise, la mise en œuvre de certains dispositifs. [...]

Delphine : On parle de deux choses différentes. Euh, on parle de : les contenus, les pratiques pédagogiques des enseignants. Et là on est sur un temps long, qui en ce qui les concerne, est à l'échelle d'une carrière, c'est-à-dire quarante-cinq ans ; avec des âges de la vie différents, avec des réformes différentes, avec des évolutions substantielles, de tout. Et puis nous, on parle... Victoire parlait de dispositif. Nous notre travail, c'est de mettre en place des dispositifs. Pour mettre en place un dispositif, on doit tenir compte de ce qu'on nous demande de faire, de l'état de l'institution, de notre substrat : nos élèves, notre établissement, nos diagnostics. Et là on doit mettre en place nos dispositifs et nous, on est positionné sur un temps resserré. Et en mettant en place nos dispositifs, on mise sur le fait qu'on va faire évoluer les pratiques pédagogiques qui elles, s'ancrent dans un temps long. Faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants, ça ne se joue pas sur trois ou cinq ans. Nous on est à trois ou cinq ans. Sur trois ou cinq ans, on va faire bouger un dispositif en maths dont on espère qu'il va nous subsister et irriguer en français ou ailleurs, et ça va faire bouger certaines pratiques pédagogiques. [...] Et moi ce que je cherche à voir aujourd'hui dans mon établissement, c'est aujourd'hui est-ce que je peux dire que ce qu'on a mis en place depuis le début de l'année, change quelque chose à la pratique pédagogique ou pas ? [...] On est passé par-dessus leurs réticences, on a pondu une copie, on a fait un emploi du temps. Si, ça ce n'est pas du temps court ? Et maintenant, ce qui est en train de changer, c'est le temps long, c'est les incidences de ça, sur les pratiques pédagogiques. Et c'est là qu'il va falloir qu'on ajuste et qu'on réajuste, et là on change les choses, nous, par la mise en place des dispositifs, je suis d'accord avec Victoire. Nous notre temps, il est... là [au mois de novembre] on est déjà sur la rentrée prochaine... [...]

Emeric : Il se trouve qu'à titre personnel je suis aussi quelqu'un qui, plutôt, est dans l'impatience. Qui au bout de... je ne suis jamais resté plus de quatre ans sur un même poste, parce que je m'ennuie tout de suite. Seulement après, quand je parle de quelque chose de deux ans et demi, soyons clair on est sur les fondamentaux de notre métier, qui font que voilà ; quand on est sur comment mieux faire réussir les élèves ? comment individualiser ? Dans dix ans je travaillerai encore sur la même thématique, et nous tous. Voilà, et de fait, c'est facile pour nous tous, même s'il y a des dispositifs successifs, de voir ça comme un ensemble, et là du coup, je peux parler d'une histoire de deux ans, et même je pense que c'est antérieur à deux ans et demi.

Ces échanges sont porteurs de plusieurs éléments qui éclairent la pratique des chefs d'établissement. Si nous nous en tenons à la question du temps, convoquée par Delphine, les trois chefs d'établissement s'interrogent. Il se dégage de l'analyse l'idée que des temporalités différentes cohabitent, que le temps court dans lequel ils travaillent diffère du temps long des modifications des pratiques enseignantes. Ces problématiques nourrissent l'analyse de Delphine (Extraits 24 et 25) et vont nourrir l'analyse de Victoire (Résultats 3 et 6) et Emeric (Résultat 2)

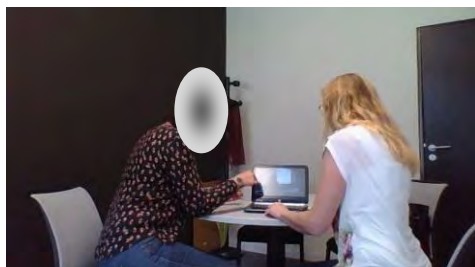
Pour Delphine, c'est donc la volonté de gagner du temps, d'amener les enseignants à aller vite sur certains points qui prédomine, avec pour finalité, via la réforme, via les dispositifs, le fait de pouvoir à plus long terme modifier les pratiques enseignantes.

Au cours du Temps 3 de travail en établissement, nous pouvons constater que Delphine alterne les suivis de règles dans sa façon de gérer le temps. Par moment, elle laisse la place à la

discussion, à d'autres moments elle coupe court, ne laisse pas le débat s'engager. Lors des temps au cours desquels elle dit « *driver un peu serré* », elle le fait « *à la manière* » de Victoire. Elle tranche et pose les décisions pour l'ensemble des enseignants et des classes. Elle a pour finalité l'équité et la justesse de l'évaluation des élèves. Elle est alors motivée par le fait « *d'avancer* », c'est à dire de mettre en œuvre effectivement pour chaque élève les nouvelles modalités d'évaluation en fin de classe de 3ème. La capacité à réaliser différemment l'activité est toujours mobilisée. Les nouveaux suivis de règles alternent donc avec des suivis de règles préexistantes en fonction du contexte.

Au cours de ce dernier temps de travail en établissement au sein du dispositif de recherche, il est intéressant de noter que Delphine revient spontanément sur la difficulté à « *essayer* », à transformer l'activité en contexte réel de travail pour tenter des réalisations différentes de l'activité (Extrait 27).

Extrait 27 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Après, il y a eu des moments déstabilisants, dans les temps de formation. En tous cas, il y a eu des moments où moi je me suis déstabilisée, laissée déstabiliser. Mais c'est peut-être mon tempérament, je me laisse peut-être facilement déstabiliser et happer par le doute et la question du doute. Mais il y a vraiment eu des moments où je me suis demandé... où j'ai vraiment trébuché. C'est le syndrome du prof d'EPS qui se casse le pied en faisant une démonstration au ralenti

CH : C'est-à-dire ?

Delphine : À s'observer faire on perd le naturel de sa posture, et on veut forcer le trait en en exagérant certaines... et du coup on fait moins bien que ce qu'on aurait fait si on n'avait pas réfléchi et qu'on aurait juste fait comme ça. Parce qu'on se voit faire et qu'on a ce recul.

CH : Tu fais référence à quoi ? au temps où on était ensemble ? aux temps de travail ?

Delphine : Non, moi c'est plutôt des moments où je suis revenue en disant « je vais faire comme elle ! ». Et où là, à la fois j'ai bien senti que ça m'avait bougée... « ou comme lui »... et à la fois, ben c'était pas forcément bien... puisque j'étais comme à l'école. J'essayais quelque chose. Simplement, moi je suis pas à l'école, je suis en situation de travail réel. Donc les gens ils n'attendent pas de moi que j'essaie des choses. Je ne suis pas en formation quoi. J'ai pas un filet... Donc on revient vraiment sur cette situation de formation où, voilà, on n'est jamais à l'essai dans nos métiers. C'est comme au début de notre formation où on ne comprenait pas pourquoi on nous jetait, comme ça, en situation professionnelle sans nous préparer. C'est parce qu'en fait on ne peut jamais être « pour de faux » chef d'établissement ou personnel de direction [...] Il y a des moments, où quand je me suis essayée à un autre style, j'aurais voulu effacer, dire « attendez, on fait *rewind*, on va reprendre, maintenant je vais faire comme je sais faire, vous me dites ce que vous préférez » [rires]. Et ça, j'ai trouvé ça compliqué, et puis d'un autre côté, je me dis que c'est bien, en se contraignant, qu'on se forme. À un moment, si jamais on n'essaye pas de sortir de ses pratiques, on n'y arrive jamais, donc il faut bien oser. Il faut bien l'oser.

Dans le même temps, Delphine exprime que la prise de risque dans ces « *essais* » semble avoir été favorisée par la confiance en ses deux collègues partageant le dispositif de formation, condition nécessaire pour sortir d'une posture professionnelle habituellement teintée de réserve et de distance entre pairs (Extraits 28).

Extrait 28 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Moi le fait que je connaissais les deux autres m'a amenée probablement à être plus en confiance et à pouvoir davantage me livrer. Je me rends compte qu'en posture professionnelle, avec des collègues que je ne connais pas, et dont je me méfie à vrai dire, en termes de capacité à médire notamment, ou de recueillir avec compréhension des difficultés professionnelles, je me rends compte que je me suis plus facilement livrée, très probablement. Alors qu'ailleurs je commence à être capable de cultiver une part de distance, ou de silence, de bon aloi. Je ne dis pas forcément trop comment je fais les choses. Donc ça a plutôt aidé.

Synthèse du Résultat 1 - Engagement de la capacité à réaliser autrement l'activité « décider, imposer, poser »

Les capacités mobilisées lors des trois temps de travail en établissement sont présentées de façon synthétique en suivant (Tableau 9).

Tableau 9 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 1

Temps 1 : Accroissement des capacités à comprendre et connaître, sans engagement dans une réalisation effective en établissement scolaire
Temps 2 : Accroissement de la capacité à réaliser autrement en contexte de travail
Temps 3 : Accroissement des capacités à comprendre, connaître et réaliser autrement en contexte de travail

Par l'analyse longitudinale menée, nous pouvons mettre en évidence que Delphine s'interroge sur sa pratique en la comparant notamment avec celle de Victoire. Elle est en mesure d'identifier une nouvelle problématique professionnelle dès le Temps 1 de travail. Cela correspond à un accroissement de sa capacité à comprendre, par l'identification d'une nouvelle problématique professionnelle²² liée au temps et à l'énergie dépensés. Cela correspond aussi à un accroissement de sa capacité à connaître, puisqu'elle repère un ensemble de règles suivies par sa collègue. Elle les repère grâce à l'auto-confrontation de Victoire mais aussi l'analyse ayant eu lieu en suivant. Elle les identifie, mais refuse sur ce premier temps de s'y essayer, préférant rester sur une posture qui a pour finalité, vis-à-vis des enseignants, de « *modifier la représentation qu'ils ont de l'enjeu, pour qu'ils acceptent de modifier leur posture* ». La capacité à comprendre et à connaître n'engendre pas, à ce stade, de volonté de transformer l'activité réalisée.

Lors du Temps 2 de travail, la chef d'établissement engage des transformations qu'elle avait envisagées en amont, en particulier pour « *poser des contenus* » et « *trancher* ». La transformation de l'activité est irriguée par plusieurs éléments, en particulier le manque de temps et la fatigue des enseignants. Cette transformation de l'activité se fait également sur la base des apports de la formation et notamment de l'analyse de l'activité de Victoire. Dans cette deuxième étape de développement professionnel, nous pouvons observer l'engagement de capacités à réaliser l'activité différemment suite à l'engagement des capacités à comprendre et à connaître.

Enfin, au temps dernier temps de travail, Delphine alterne les suivis de règles où elle laisse

²² Dans la suite du texte, l'expression « problématique professionnelle », utilisée auprès des formés, renvoie au concept de « problème professionnel » mobilisé dans le cadre théorique de ce travail.

la place à la discussion et les temps où, à la manière de Victoire, elle « *drive un peu serré* ». Elle tranche et pose alors les décisions pour l'ensemble des enseignants et des classes. Sa capacité à réaliser différemment l'activité est toujours engagée. Les nouveaux suivis de règles alternent avec des suivis de règles préexistantes, en fonction du contexte. Nous observons donc une augmentation du nombre des règles mobilisables.

4.1.2 Résultat 2 - Réaliser différemment l'activité : poser une décision non soumise à la réflexion collective

Une double problématique professionnelle est abordée dans ce chapitre pour le chef d'établissement prénommé Emeric : « *mettre à la décision (avec les enseignants) ce qui n'a pas été discuté* » et « *poser une décision* ». Cette double problématique n'a pas été abordée lors des entretiens d'auto-confrontation menés suite au Temps 1 de travail. Il n'apparaît que lorsqu'il est soulevé par les deux collègues d'Emeric, au Temps 2 de formation, et, en suivant lors du Temps 2 de travail.

Temps 2 : « poser quelque chose de non discuté préalablement »


Le chef d'établissement, Emeric, s'interroge sur son activité de prise de décision et plus précisément sur l'équilibre qu'il souhaite trouver entre tout mettre à la discussion collective avec les enseignants et « *poser* » seul certaines décisions. Initialement, il dit vouloir toujours tout mettre à la décision et passer par l'instance du Conseil Pédagogique pour tout valider. Ses deux collègues, lors des temps de formation, mettent toutefois en débat la sincérité de son discours mais aussi la nécessité de tout porter à la discussion avec les enseignants.

Il est ici utile de rappeler que lors du Temps 2 de formation, c'est l'extrait de l'activité d'Emeric qui avait été projeté et analysé par les chefs d'établissement, et qui avait servi de support au temps d'analyse et de controverse.

Préambule : Structuration du Temps 2 (Résultat 2)

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées constitutives du Temps 2 du dispositif sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 10).

Tableau 10 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 2

Extrait 29 - Temps de travail en établissement 2	
↓	
Extrait 30 - EAC/ESSA 2 Analyse de l'activité	
↓	
Extrait 31 - Temps de formation 2 cité dans l'extrait 30	
↓	
Extrait 32- EACd/ESSA 2 Lien avec le temps de formation 2 (Extrait 31) et référence au développement	

Choisir de « ne pas mettre à la discussion »

L'activité présentée et analysée en suivant est extraite d'une réunion qui a été menée par le chef d'établissement avec les enseignants membres du Conseil Pédagogique. Le contenu premier de cette réunion était l'adoption d'une série de décisions concernant l'organisation du travail pédagogique (calendrier des devoirs communs, modalités des conseils de classe). La réunion s'est tenue en salle de réunion. À l'instant considéré, le chef d'établissement donne lecture des nouvelles modalités de conseil de classe. Ces modalités ont été élaborées au préalable par les enseignants en réunion syndicale statutaire, à l'exception de celle qu'il présente à cet instant : la possibilité de donner la mention « Félicitations » à un élève, même si un enseignant s'y oppose.

À l'instant considéré le chef d'établissement, Emeric, vidéo-projette le texte sur l'écran. Il le lit, point par point, tout en le commentant. Il marque de courtes pauses entre les points et interroge du regard les enseignants présents. Lorsque les enseignants acquiescent, il passe au point suivant (Extrait 29).

Extrait 29 : Emeric - Temps de travail en établissement 2



Emeric : « Félicitations du conseil de classe », modification, un enseignant seul ne peut plus s'y opposer en posant un « veto ». [pause]

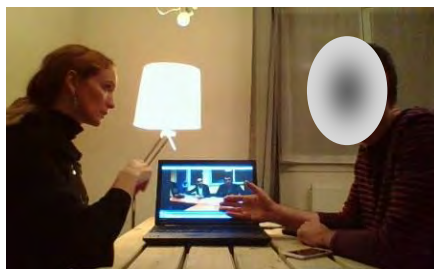
[silence]

« Est-ce le Conseil Pédagogique valide cette décision ? »

[silence]

« Nous passons au calendrier des devoirs communs, si vous le voulez bien. »

Dans l'extrait d'entretien d'auto-confrontation qui fait suite à cette séquence de travail (Extrait 27), le chef d'établissement fait référence à une transformation de son activité. Il précise à la chercheuse que parmi les modalités présentées à cette réunion pour les conseils de classe, il a fait le choix d'en ajouter une qui n'a pas été soumise à un débat préalable de l'ensemble des enseignants. La décision de supprimer le « veto » d'un enseignant en conseil de classe est une décision qu'il pose et qu'il soumet directement à la validation, sans ouvrir le débat. L'extrait suivant détaille cette idée (Extrait 30).



Emeric : Je donne lecture de ce qui va être les mentions qu'on fait figurer sur les bulletins scolaires [...] à un moment donné je donne lecture de quelque chose qui n'avait du tout été discuté, c'était comme ça. Sur le fait qu'il n'y ait plus de véto, pas de véto des professeurs

CH : Pour les appréciations de type « félicitations » ?

Emeric : Oui, c'est des éléments d'heure de vie syndicale qu'on a synthétisé avec T. [principal adjoint] et que je leur ai annoncés là, et que du coup, j'ai pas amenés à la discussion collective. Or je savais qu'il y avait une personne présente ce soir pour qui c'était quelque chose qui posait problème. Mais elle a bien vu qu'elle n'était pas suivie, elle n'a rien dit. C'est volontairement quelque chose que je n'ai pas mis à la discussion, c'est-à-dire que je l'avais affiché, projeté.

CH : Donc ça fait le lien avec ce qu'on a dit l'autre fois ? Est-ce que quand tu l'as réfléchi ça faisait le lien avec ce qu'on avait dit ou juste tu l'as fait comme ça indépendamment de... ?

Emeric : Alors là, pour le coup en le faisant -alors peut-être que je l'aurais fait comme ça quand même - j'avais clairement l'idée en le faisant de vouloir tester quelque chose que je n'amène pas à la décision collective. Mais, je l'amène pas à la discussion, mais il y avait eu quand même des discussions préalables que j'ai synthétisées, mais ma synthèse je la posais. C'est-à-dire que je me suis interrogé en voyant des choses, je sais plus quel était l'élément que je présentais là, à la formation, mais je percevais bien que, et pour Delphine, et pour Victoire, je déployais peut-être beaucoup d'énergie à faire discuter des choses qui peut-être auraient pu ne pas être discutées et être posées comme un fait, voilà.

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 17 « *Donner lecture de quelque chose qui n'a pas du tout été discuté* » vaut pour « *annoncer aux enseignants sans amener à la discussion collective* », « *savoir qu'il y a une personne présente ce soir pour qui c'est quelque chose qui pose problème et l'empêcher de partir dans des délires* » et « *afficher, projeter* » ce qui a pour résultats attendus de « *clôre quelque chose qui avait été très tendu au moment des conseils de classe du 1er trimestre* » et de « *gagner en temps et en efficacité* ».

Transformer l'activité pour gagner du temps sans changer ses finalités

Afin d'auto-confronter le chef d'établissement sur le temps de formation auquel il fait référence et d'explicitier le lien qu'il établit entre l'activité et la formation, une recherche de l'extrait vidéo indiqué se fait avec la chercheuse. Cet extrait du Temps 2 de formation, une fois repéré, est visionné avec Emeric, l'extrait vidéo est transcrit en suivant (Extrait 31). Dans cet extrait, le collectif de chefs d'établissement analyse l'activité d'Emeric. Delphine et Victoire, sur le ton de la

plaisanterie et sur un mode de provocation, remettent en question la sincérité de sa démarche. Victoire interpelle Emeric directement sur le choix de l'objet mis au débat : l'affichage ou non de la moyenne générale de l'élève sur son bulletin scolaire. Elle pense que c'est un détour pour légitimer ensuite les prises de position non concertées. C'est l'intention qui est tout d'abord questionnée par les deux collègues : est-il sincère ou fait-il semblant de partager les prises de décision ? Suite à cela, le choix de l'objet mis à la discussion avec les enseignants est aussi discuté. Delphine intervient peu mais acquiesce et semble partager les doutes de Victoire sur la sincérité de la démarche et l'utilité de mettre cette question au débat. Emeric défend son choix de mettre ce point en débat. Il le justifie par sa conviction relative à l'intérêt de s'appuyer sur le Conseil Pédagogique pour porter les décisions sans intention de manipulation.

Extrait 31 : Temps de formation 2, Clip 4, 11 : 40



Victoire : En fait, t'es collaboratif que sur les questions dont tu te fous [rires] parce que comme ça le jour où tu poses une question qui t'intéresse vraiment et qu'ils te disent « ah oui vous nous demandez jamais notre avis ! » tu peux leur dire « si si, je vous l'ai demandé sur les questions un deux, trois, quatre, cinq, entre parenthèses, celles dont je me fous » [rires]

Emeric : J'entends que tu puisses le voir comme ça mais dans les faits, non.

Vanesa : C'est-à-dire que quand il y a un réel enjeu à un moment, tu peux faire valoir qu'il y a d'autres moments où tu as joué la collaboration [...] Donc là en fait c'est...dans ce cas-là, je comprends mieux pourquoi tu as choisi d'aborder cette question en Conseil Pédagogique [rires] Non mais, juste, parce que c'est un truc, moi, je me pose des questions. Moi la question de la moyenne générale dans le bulletin, je n'en ai débattu nulle part. [...] Voilà. Je veux dire, c'est vraiment une question...

Delphine : C'est ça...

Vanesa : Mais tu te rends compte de tout ce que tu déploies pour... ?

Emeric : Sept minutes

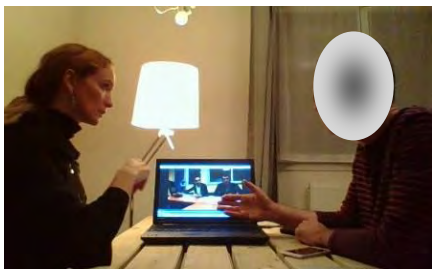
Vanesa : D'accord. Si c'est un choix et qu'ensuite sur ces deux heures là il y avait des questions majeures sur lesquelles à un moment, tu leur as dit « non là c'est comme ça ». [...] Si cette question c'était en gros, « bon les enfants on débat, on débat », et dans les deux heures, il y a deux questions sur lesquelles en fait, t'as un point de vue bien précis, tu veux que ça passe. Je veux dire pourquoi t'as abordé cette question ? Tu vois ce que je veux dire ?

Emeric : Le fonctionnement du Conseil Pédagogique, comment dire ? c'est un vrai fonctionnement, auquel je crois, que j'ai mis en place et puis... j'ai l'expérience sur d'autres établissements, pas aussi longue, mais avec de vraies décisions, qui sont vraiment portées, et je crois en ça, le fait de porter une décision qui est une décision collective, oui. Après le garde-fou qui est euh... C'est pas que j'amène pas des choses que je veux pas voir débattues, et que je vais imposer. C'est juste que je me considère moi comme garant du cadre institutionnel réglementaire, et à partir de ce moment, je ne sais pas, dans ce cas-là précis... Sur l'accompagnement personnalisé, ils ne souhaitaient pas mettre en place d'accompagnement personnalisé, c'était avant la réforme, et là, par contre, j'ai pu le poser, l'imposer. Parce que c'était étayé.

L'analyse de cet extrait permet d'entrer dans le détail de la controverse professionnelle établie entre les trois chefs d'établissement. Victoire demande, tout d'abord, à Emeric s'il a choisi d'aborder cette question de la moyenne générale pour donner l'image d'un travail collaboratif, la sincérité d'Emeric, lorsqu'il met cet objet à la discussion, est discutée. Le fait-il pour réellement mettre en place une réflexion collective et faire émerger la meilleure solution ou le fait-il pour donner à penser aux enseignants qu'il les associe à la décision ? Cherche-t-il ainsi à se ménager un espace de décision propre qui échappera à la négociation collective ? Les collègues posent ensuite la question de l'intérêt ou non de mettre à la discussion le fait d'afficher la moyenne générale sur les bulletins scolaires. La controverse porte donc également sur l'utilité de cette discussion avec les enseignants. Emeric met à la discussion l'affichage de la moyenne générale de l'élève, Delphine et Victoire ne le font pas. Emeric répond sur la sincérité de son choix. Il s'appuie sur ses convictions « *le collectif porte de « vraies » décisions* », sur son expérience professionnelle passée et sur le cadre réglementaire. Il maintient sa position dans la situation qui est analysée, mais fait cependant remarquer que sur un autre point (l'accompagnement personnalisé), il a posé, imposé, une décision contre le choix des enseignants.

Lors de son auto-confrontation, Emeric précise ses objectifs (Extrait 32). Le premier est de gagner du temps et de l'efficacité dans la prise de décision. Le second concerne sa volonté de ne pas entrer en tension avec les enseignants (Extrait 32).

Extrait 32 : Emeric - Entretien 2 – EACd 2 / ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



Emeric : Ben là, je crois me souvenir que je suis en train de poser que ce que j'apporte au Conseil Pédagogique est sujet à discussion [...]. Or là ce soir, j'ai testé quelque chose de différent. Disons que, ce que j'ai fait là, est quand même quelque chose que je ne fais quasiment jamais. C'est-à-dire que j'amène des choses dont on discute et que l'on acte après, or là je les ai informés de quelque chose. [...] ça m'arrangeait bien de le tester sur ce coup-là, parce que ça me permettait de clore quelque chose qui avait été très tendu au moment des conseils de classe du 1er trimestre. Une vraie tension autour d'une prof qui aurait tendance à être un peu un mouton noir. Et là pour le coup, je ne lui faisais pas plaisir, mais je posais quelque chose qui lui permettait de ne plus partir dans des délires. [...] parce que là clairement, si j'avais mis la question à la discussion, elle refaisait son sketch. Un gain de temps et d'efficacité, un clair gain d'efficacité.

L'analyse de cet extrait permet d'identifier qu'Emeric considère qu'il transforme son activité en incluant dans la liste des modalités de conseil de classe un élément non discuté au préalable. Les autres éléments émanent d'une réunion « *d'heure de vie syndicale* », c'est-à-dire d'une réunion où seuls les enseignants sont présents. Emeric en a fait la synthèse, les a mis en forme et les projette

lors de la réunion du Conseil Pédagogique. La suppression du veto pour la mention « Félicitations » portée sur le bulletin des élèves lors du conseil de classe est un élément de la liste qu'il ajoute à la synthèse de sa propre initiative. Il insiste sur le fait qu'il ne l'a pas mis au débat au préalable.

Cette transformation s'inscrit dans une historicité qu'Emeric rappelle : ce point a fait l'objet de tensions. Emeric dirige son activité vers l'ensemble des enseignants, mais il différencie son attention. Il indique qu'une enseignante en particulier, qualifiée de « *mouton noir aux yeux de ses collègues* », était susceptible de s'opposer à la décision, voire de réalimenter certaines tensions. En ne mettant pas la question au débat, Emeric a deux objectifs. Le premier objectif se déploie dans l'immédiateté. Il recherche un gain de temps et d'efficacité au moment même du Conseil Pédagogique. Le second se joue sur une temporalité plus longue. En procédant de la sorte, le chef d'établissement cherche à ne pas raviver certaines tensions et leur reproduction aux prochaines sessions de conseils de classe.

Plus précisément, Emeric fait un lien explicite avec le Temps 2 de formation. Ainsi, précise-t-il : « *je sais plus quel était l'élément que je présentais là, à la formation, mais je percevais bien que, et pour Delphine, et pour Victoire, je déployais peut-être beaucoup d'énergie à faire discuter des choses qui peut-être auraient pu ne pas être discutées et être posées comme un fait.* ». Confronté au visionnage de l'extrait du temps de formation correspondant, il reprend ce qui est dit en identifiant le point de débat comme centré autour de l'objet discuté, à savoir l'affichage de la moyenne générale sur le bulletin des élèves, et transpose à ce qui est discuté lors du temps de travail, la levée du veto pour la mention Félicitations. Entre le Temps 2 de formation et le temps de travail qui y fait suite, Emeric transforme son activité de travail auprès des enseignants. Cette transformation peut paraître minime à un observateur extérieur puisque la décision reste tout de même sujette au vote du Conseil Pédagogique. Il ne s'agit pas tant de poser une décision, que de la soumettre au vote des enseignants du Conseil Pédagogique sans en avoir au préalable débattu. Pourtant, cette activité est pointée par Emeric comme un essai, un « test », qui le fait déroger à son mode de fonctionnement habituel.

Il est, par ailleurs, intéressant de souligner qu'Emeric ne considère pas cette transformation comme définitive. Emeric est engagé dans un essai de transformation pour en percevoir les intérêts et les limites : « *ça m'arrangeait bien de le tester sur ce coup-là* ».


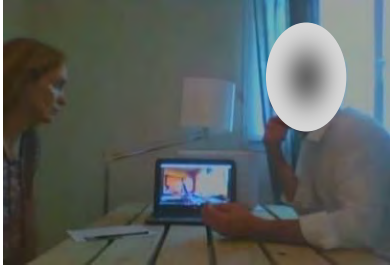

Temps 3 : Accepter du conflit avec les enseignants

Alors que lors du Temps 2 de travail en établissement, Emeric s'essaie à « *poser une décision non soumise à la discussion* », lors du Temps 3, il y associe la problématique du rapport au conflit. Emeric observe qu'il est moins efficace que lors de la réunion de la veille lors de laquelle il n'a « *rien lâché* » et qui a été plus conflictuelle.

Préambule : Structuration du Temps 3 (Résultat 2)

Afin de rendre plus lisible la présentation de cette première partie du résultat 1, les données constitutives mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 11).

Tableau 11 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 2

Extrait 33 - Temps de travail en établissement 3	
↓	
Extrait 34 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 35 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 36 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 37 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 38 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 39 - ESSA 3 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 41) Extrait 40 - ESSA 3 Lien avec le temps de formation 1(Extrait 41) et référence au développement	
↓	
Extrait 41 - Temps de formation 1 cité dans les extraits 39 et 40	

Choisir de « ne pas léser les élèves » ou de « ne pas brusquer l'équipe »

L'activité présentée et analysée est extraite d'une réunion qui a été menée par Emeric. Il avait réuni, dans la salle de réunion équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur, les enseignants d'une classe de 3ème. Cette réunion avait pour objectif de valider les niveaux de maîtrise des compétences du socle commun pour chaque élève de la classe. Cette évaluation des niveaux de maîtrise faisait partie des évaluations du Diplôme National du Brevet. Pour chacun des domaines ou sous-domaines, les élèves étaient évalués selon quatre niveaux (très satisfaisant, satisfaisant, fragile, insuffisant). Ces niveaux étaient matérialisés dans le logiciel de gestion de notes par des boules de couleur vert foncé, vert clair, jaune et rouge. Les logiciels de gestion de notes suggéraient un niveau de validation en fonction des évaluations par compétences effectuées au cours de l'année. Cette évaluation, une fois finalisée, était transmise par le chef d'établissement ou son adjoint à l'échelon académique via une application informatique. Cette évaluation était également utilisée pour classer les élèves lors des procédures d'affectation, en particulier pour les élèves qui s'orientaient vers l'enseignement professionnel.

La réunion consistait donc à positionner le niveau de maîtrise, en modifiant ou non le niveau pré-positionné par le logiciel, de chaque élève d'une classe de 3ème. À l'instant considéré, le chef d'établissement, Emeric, après avoir « *posé le cadre* », lit le nom de l'élève objet de la discussion ainsi que les niveaux de validation qui lui ont été associés par les enseignants. En fonction des indications des enseignants, ou de leur silence valant approbation, il modifie en direct dans le logiciel de gestion de notes. Il passe ensuite à l'élève suivant (Extrait 33).

Extrait 33 : Emeric - Temps de travail en établissement 3



Emeric : Mélanie, « Langages », « Méthodes et outils pour apprendre » ?

[« Fragile » est affiché sur l'écran à la ligne « Langages mathématiques »]

Professeur principal : « fragile » dans les langages, je trouve ça curieux par rapport à ses notes...

[silence]

Enseignante 1 : Langages mathématiques c'est ça ?

Professeur principal : c'est fragile, c'est ça que vous avez mis ? pour Mélanie ?

Enseignante 1 : Ouais.

Professeur principal : elle est à quasiment 12 en physique, elle est à plus de 12 en maths

Emeric : on est sur une élève qui est à plus de 13,30 partout sur l'année. On est...c'est une élève dont au vu des notes on pourrait supposer qu'elle ait une mention et qui va avoir du mal à avoir son brevet [du fait du positionnement en « fragile »]... ça me paraît étonnant, non ?

Professeur principal : et notamment en maths et physique elle est à plus de 13. Au moins satisfaisant.

[deux enseignantes échangent de façon indistincte, un brouhaha s'installe]

Emeric : là, 12 fragile, on n'est clairement pas dans le truc

Professeur principal : 12 en SVT, 12 en physique, 12 en maths... les autres on a mis satisfaisant

Enseignante 2 : c'est tellement en dents de scie, qu'on ne sait jamais

[les deux enseignantes continuent leurs échanges indistincts]

Principal adjoint : si on prend les trois disciplines SVT physique et math, on est au-delà de 12... 12 fragile...

Professeur principal : C'est surtout que c'est régulier dans les trois

Emeric : Ouais pfff...

Enseignante 2 : elle a eu 9 au brevet.

Enseignante 3 : et si les compétences ne sont pas toujours validées...

Professeur principal : oui mais là on est sur des compétences. Elle étudie, elle réussit, ça veut dire que la compétence, elle l'a.

Emeric : et oui, elle l'a !

Professeur principal : et si après, elle prend 2 parce qu'elle a pas étudié, la compétence elle l'a quand même.

[silence]

Professeur principal : ben c'est des compétences !

Enseignante 2 : Oui mais nous, on considère que les connaissances, elle les a pas.

Professeur principal : Oui les connaissances font partie de la compétence mais la compétence dépasse les connaissances.

Emeric : Reconnaissons quand même...

Professeur principal : Ça intègre les connaissances mais ça les dépasse

Emeric : J'entends ce que vous dites Mme T., mais je trouve qu'une élève qui, alors, je suis désolée, je reviens aux notes, mais, qui toute l'année, sur les trois disciplines tourne à 12 et qui va se retrouver en fragile, ça me... honnêtement ?... ça vous paraît pas... ?

Principal adjoint : parce qu'après, il y a un ressenti et il y a des faits. Les faits c'est plus de 12. Et dans ce cas-là, ça nous en fait reprendre d'autres, si on veut vraiment être...

Emeric : Ah oui, parce que...

Principal adjoint : vous avez des gens qui sont irréguliers. Et au final ils ont toujours leurs examens [...] En tous cas, 12 12 12 fragile, c'est un peu dur

Emeric : Et puis on est en décalage complet avec ce qu'on a fait sur cette classe. Sans parler, je suis sûr qu'on a mis des satisfaisants à d'autres qui sont au-dessous de 12...

[silence]

Emeric : Je... je... ça vous paraît choquant si je mets satisfaisant, là ?

[léger brouhaha]

Principal adjoint : à B. on a mis satisfaisant et il n'a pas 12.

Emeric : Bon, ben...

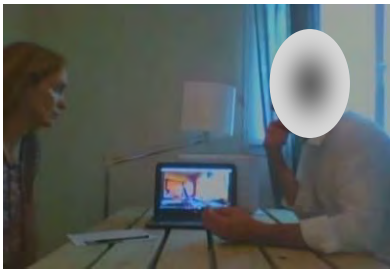
Principal adjoint : quelqu'un qui est capable d'avoir 12 sur l'année...

Emeric : Bon, ben, soit. [pause] Si en termes de compétences, vous estimez que c'est fragile, on le laisse. Mais je trouve ça rude au vu de ses résultats annuels. « Méthodes et outils pour apprendre » pour Mélanie ?

Auto-confronté à cet extrait du Temps 3 du travail en établissement, le chef d'établissement découpe son activité en fonction des interventions des enseignants et de ses propres réponses. Emeric est en désaccord avec deux enseignantes au sujet du niveau de validation d'une élève. Il tente donc, sans forcément y parvenir, de leur faire remonter le niveau de validation de « fragile » à « satisfaisant ». Pour ce faire, il cherche successivement à « attirer leur attention », « laisser valider », « lancer la discussion », « argumenter », « proposer de changer » et finalement « clore la discussion » en acceptant la validation, mais en étant « à peu près certain que dans les prochains jours, on va me changer ça » (Extraits 34 à 38).

Dans les extraits qui suivent, Emeric précise à la chercheuse que ce sont les mêmes finalités qui sous-tendent son activité tout au long de la réunion : un objectif à court terme d'évaluation la plus juste possible pour les élèves, et, à plus long terme, un objectif d'amener les enseignants à travailler et à évaluer par compétences.

Extrait 34 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Emeric : J'attire leur attention sur une incohérence. Alors, coup de bol, il n'y en a pas eu beaucoup, mais là, elle me semble manifeste, ils sont en train de la positionner en « fragile » en mathématiques et langages mathématiques, elle tourne autour de 13 sur l'année, et on la met en « fragile » !

CH : Attends, tu n'as pas fini ta phrase je crois, tu es en train d'attirer leur attention sur ?

Emeric : Sur le fait qu'ils sont en train de pénaliser un élève. Et je craignais qu'ils en pénalisent davantage

CH : Et attirer leur attention, tu fais quoi pour attirer leur attention sur le fait qu'ils pénalisent un élève ?

Emeric : Je veux juste leur montrer, puisqu'ils la positionnent en « fragile », je leur montre qu'elle a 13, autour de 13 de moyenne sur les trois disciplines scientifiques concernées, et ça me paraît totalement aberrant. Mais, là je me rends compte, en regardant, que le professeur principal, l'avait pointé au même moment, donc je me dis que sur le moment je leur avais annoncé que je ne changerai rien, que je ne toucherai pas, donc j'ai laissé valider, mais je sais qu'ils ont forcément entendu ça, c'est injuste. Et je suis prêt à parier que dans les tout prochains jours on va venir me voir pour bouger ce positionnement-là. Alors, j'entends ce qu'ils disaient, la note chiffrée ne correspond pas à la compétence, et sa note est meilleure que ses compétences, mais enfin, ça me paraît n'avoir pas de sens

CH : Oui, et ta finalité, c'est ce que tu disais tout à l'heure qu'elle ne soit pas pénalisée ?

Emeric : Oui toujours pareil, qu'un élève ne se retrouve pas pénalisé de façon injuste, et c'est d'autant plus injuste qu'elle est une des rares de la classe à être pénalisée

À l'instant considéré, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Pour ce faire, il suit deux règles formalisables comme suit :

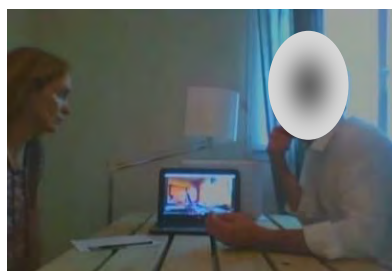
- Règle 18 « *Attirer l'attention sur une incohérence* » vaut pour « *argumenter sur des correspondances notes chiffrées - compétences* » ce qui a pour résultat attendu de « *ne pas pénaliser un élève* » ;

- Règle 19 « *Laisser valider* » vaut pour « *entendre que la note chiffrée ne correspond pas au niveau de compétence* », « *ne pas changer comme on l'avait annoncé* », « *penser que les enseignants vont venir demander de remonter l'élève dans les prochains jours* » et « *être entendu sur le sentiment d'injustice* » ce qui a pour résultat attendu de « *ne pas pénaliser une élève* ».

La formalisation de ces deux règles permet de montrer que le chef d'établissement, à cet instant, est principalement attaché à « *ne pas pénaliser l'élève* ». Le sentiment d'injustice guide donc pour partie son activité. Néanmoins, s'étant engagé à ne pas modifier de lui-même les validations, il ne les modifie pas mais « *lance une discussion* » pour revenir sur cette évaluation.

En suivant, le chef d'établissement explicite justement à la chercheuse son activité de mise en retrait et de déclenchement des échanges entre les enseignants (Extrait 35).

Extrait 35 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Emeric : Là j'étais en retrait, je parlais pas, mais la discussion que j'ai lancée sur ce point-là continue, et continue dans un sens qui m'intéresse, ils sont en train d'argumenter ce que je suis en train de dire, et c'est pas à moi de le faire, donc c'est parfait

CH : Donc tu es en train de laisser la discussion se faire, de laisser les enseignants argumenter

Emeric : Puisque, en gros, le prof principal et je ne sais plus qui avaient pris le relai de ce que j'étais en train de dire

CH : Et ton objectif ?

Emeric : Toujours le même, qu'à terme on revienne sur cette situation d'élève dont il me semble qu'elle est lésée[...] Et il le fait mieux que je ne le ferai moi. Et comme il est prof en plus, je veux dire, je pense qu'à leurs yeux, quand il dit ça, il est plus légitime que je le suis moi. Ça n'a rien donné sur le moment, mais je suis convaincu que dans quelques jours on va revenir sur la situation de cette élève-là. Et du coup, ça vaudra le coup,

parce que comme ils vont revenir sur celle-là, ils vont revenir me voir en disant « c'est pas normal, si on revient sur celle-là, de ne pas revenir sur les autres ». Et du coup je pense qu'on va remonter pas mal de gens qu'on a...

CH : Donc là tu es en train de... qu'est-ce que tu fais ? tu le laisses parler c'est ça ?

Emeric : Oui, j'ai juste lancé la discussion et elle se poursuit [...] c'est de l'argumentation

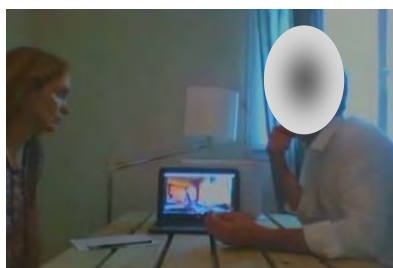
Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 20 « *Lancer la discussion* » vaut pour « *être en retrait* », « *ne pas parler* », « *laisser les enseignants argumenter dans le sens qui m'intéresse* » et « *s'appuyer sur leur légitimité* » ce qui a pour résultat attendu de « *revenir sur l'évaluation d'une élève* ».

Le chef d'établissement « *se met en retrait* » et ce pour deux raisons : l'argumentation va dans un sens qui lui convient et un enseignant « *plus légitime* » aux yeux de ses collègues enseignants est en accord avec lui. Il dit à nouveau sa certitude que « *dans quelques jours on va revenir sur la situation de cette élève-là* », c'est-à-dire que les enseignants vont demander à remonter la validation, hors de la réunion collective de validation.

Dans l'extrait d'entretien d'auto-confrontation suivant, le chef d'établissement exprime de l'insatisfaction sur le temps passé à régler ce désaccord (Extrait 36) car il donne un argument qu'il a déjà donné, ce qu'il juge, *a posteriori*, inutile.

Extrait 36 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Emeric : On tourne en rond, c'est toujours la même chose. Je trouve qu'on passe beaucoup de temps sur ça, non ? je trouve quand même que c'est pas malin de ma part, parce que l'argument que je donne là, je l'ai déjà donné trois minutes avant

CH : Donc, tu es en train de redonner un argument que tu as déjà donné, et tu trouves que c'est pas satisfaisant parce que tu l'as déjà dit ?

Emeric : Oui je l'ai déjà dit. Donc si je le dis une fois et que ça a pas vraiment d'effet immédiat, je pense que c'est pas la peine d'y revenir. Parce que si c'était efficace ils l'auraient entendu. Et comme en plus je table sur un effet à long terme, je me suis engagé, et j'espère tenir jusqu'au bout, à ne rien faire bouger seul. On est sur une première fois, je ne veux surtout pas qu'on pense que quand je ne suis pas d'accord c'est moi qui mets la croix où je le veux. Donc valider sur le moment, non, si je dois faire changer les croix, c'est pas moi qui vais le faire. Je vais faire ce qu'il faut pour qu'on vienne changer les croix après

CH : Donc ce que tu dis c'est que tu es dans les arguments

Emeric : Oui, uniquement les arguments, bien que j'ai la souris en main, je mettrai la croix uniquement où ils la veulent

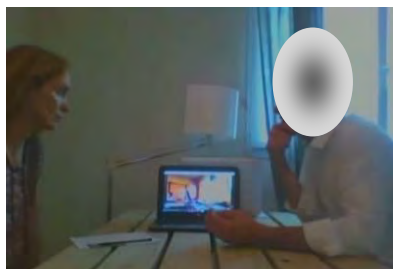
CH : Et pourquoi tu fais ça ?

Emeric : Parce qu'à long terme, je ne souhaiterais pas être... alors, dans ce cas-là mon objectif global c'est qu'ils aillent vers de l'enseignement par compétences. Et je suis convaincu que si je leur demande de faire de la compétence de septembre à mai, et qu'en juin c'est moi qui viens les déplacer pour les mettre là où il faut, enfin, ça va pas marcher longtemps. [...] Je préfère leur donner des arguments en tablant sur le fait que ça fasse évoluer leurs pratiques plutôt que de mettre la croix qui va bien quand il faut

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 21 « *Argumenter* » vaut pour « *ne pas répéter le même argument s'il n'est pas efficace immédiatement* », « *ne pas laisser penser qu'en cas de désaccord on tranche* » et « *tabler sur le fait que ça va faire évoluer les pratiques* » et « *faire ce qu'il faut pour qu'on vienne changer l'évaluation après la réunion* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants vers de l'enseignement par compétences* ».

Dans l'extrait suivant, le chef d'établissement analyse légèrement différemment son activité, car il y intègre le jugement positif qu'il porte sur les pratiques de l'enseignante avec qui il est en désaccord. Il confirme son objectif à plus long terme d'« *aller vers de l'évaluation par compétences* », en entrant dans la nature de l'argumentation (s'appuyer ou non sur la comparaison entre les niveaux de validation des compétences et les notes chiffrées). La finalité de recherche de justice dans l'évaluation de chacun des élèves s'intègre dans une finalité plus englobante de ne pas voir baisser les résultats de l'établissement au Diplôme National du Brevet (Extrait 37).



Emeric : Oui j'ai dit « est-ce que ça vous paraît choquant si je mets satisfaisant ? ». Et voilà si on m'avait dit non, par rapport à ce qui s'est passé la fois d'avant, mais là pour le coup, de mémoire je l'ai pas bougée

CH : Mais donc tu dis, ce que tu es en train de faire, c'est faire semblant de bouger la croix ?

Emeric : Faire semblant non, j'étais presque sur le point de le faire parce qu'il me semblait ressentir un assentiment, qui au final n'y était pas puisqu'on l'a laissée comme ça

CH : En fait tu es en train de rechercher s'il y a un assentiment ?

Emeric : Oui. Alors en fait ce qui se passe là, mais qui est autre chose : la personne qu'on voit là et qui est prof de maths est quelqu'un qui, depuis le début de l'année, fait un boulot remarquable, vraiment, sur les compétences. Elle tient un cahier avec tout un jeu de couleurs... Et je veux surtout pas, à elle, aller lui bouger son évaluation. Elle a dû, sur certaines évaluations, elle a dû doubler son temps de travail. Je refuse d'être le type qui, parce que ça le satisfait pas, par rapport à mes objectifs, va aller bouger ça. Donc, elle, surtout, je ne veux rien forcer. Et si vraiment, au bout du bout, elle ne valide pas, elle reste butée sur son truc, on restera comme ça.

CH : Pourquoi ? quelle finalité

Emeric : Toujours pareil, qu'on aille vers de l'évaluation par compétences. Et ce que je souhaiterais même, c'est que les enseignants travaillent comme elle, alors tant pis si je me rends compte que ça va peut-être me coûter 0,1 de résultat brevet, je m'en fiche [pause]. Et là, je lui fais remarquer que son argument de la note n'était pas bon

CH : Tu dis, tu es en train de faire remarquer à l'adjoint que son argument n'est pas bon ?

Emeric : C'est pas qu'il est pas bon, c'est qu'en fait c'est un argument qui nous dessert. Il se trouve qu'il nous est utile sur ce cas précis, mais, on leur demande de passer aux compétences, on peut pas nous, se servir de l'argument des notes quand la compétence ne nous satisfait pas. Alors même si c'est vrai, j'entends ce qu'il dit...

CH : Mais c'est ce que tu as fait sur le cas précédent, tu t'es appuyé sur les notes ?

Emeric : Oui, tout à fait, j'avais conscience tout à fait [...] j'ai utilisé un argument dont je sais qu'à terme il est contre-productif. À long terme [...]

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par les deux règles suivantes :

- Règle 22 « *Proposer de changer une évaluation* » vaut pour « *chercher un assentiment* », « *ne pas bouger l'évaluation d'une enseignante qui travaille depuis le début de l'année sur les compétences* » et « *favoriser le choix de l'enseignante plutôt que les résultats du Brevet* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener tous les enseignants à travailler par compétences* » ;

- Règle 23 « *Ne pas utiliser l'argument de la note chiffrée quand la compétence défavorise l'élève* » vaut pour « *éviter d'être contre-productif à long terme* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants à de l'enseignement par*

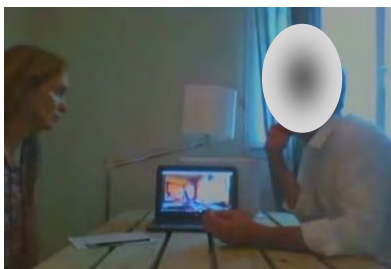
compétences ».

Par le suivi de ces règles, le chef d'établissement explicite clairement ses différentes finalités, et leur hiérarchisation. Si « *ne pas pénaliser une élève* » est sa finalité immédiate, il indique toutefois pouvoir rétablir facilement hors réunion ce point précis. *A contrario*, la finalité à long terme relative à « *faire évoluer les pratiques* » justifie de s'en tenir à ce qu'il a annoncé : « *ne rien faire bouger seul* » et « *ne surtout pas donner à penser que quand je ne suis pas d'accord c'est moi qui mets la croix où je veux* ».

À la situation immédiate de justesse de l'évaluation et de respect du travail de l'enseignante, s'ajoute, en arrière-plan la question des résultats de l'établissement.

Finalement, à la suite des échanges avec l'enseignante, Emeric clôture la discussion en disant « *Soit. Mais je trouve ça rude* », puis enchaine sur les validations suivantes (Extrait 38)

Extrait 38 : Emeric - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Emeric : Là on passe à autre chose : je dis « Soit. Je vous ai donné tous mes arguments, voilà, je trouve ça rude mais soit. ». Je me suis engagé à ce que ce ne soit pas moi qui mette la croix, c'est eux qui choisiront où je la mets, donc je la laisse où ils veulent, mais je trouve ça rude. Mais, je suis à peu près certain que dans les prochains jours on va me changer ça.

CH : Et quand tu dis « je dis soit » tu la nommerais comment, l'activité que tu viens de faire ?

Emeric : Ben, je clos, on passe à autre chose

CH : Tu clos la question

Emeric : Et je clos par « soit ». « Soit » c'est « J'entends ce que vous souhaitez »

CH : En entendant et en actant ce qu'ils ont demandé ?

Emeric : Oui je ne modifie pas quelque chose dont je pense que c'est injuste

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 24 « *Clore la discussion* » vaut pour « *dire qu'on a donné tous les arguments et dire que l'on trouve la décision rude* », « *laisser la décision aux enseignants* », « *passer à autre chose* » et « *ne pas modifier une évaluation qu'on pense injuste* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants à de l'enseignement par compétences* ».

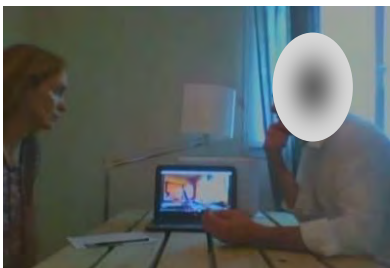
Lors des extraits (34 à 38) présentés en amont, Emeric maintient donc la position qu'il a affichée de suivre les avis des enseignants, priorisant ainsi son objectif à long terme de

développement de l'enseignement par compétences, ainsi que son choix d'afficher un mode de fonctionnement collectif plus participatif. Il développe donc un certain nombre de stratégies pour tenter de faire modifier l'évaluation qu'il estime injuste. Parallèlement, il valide au cours de la réunion le choix des enseignantes. Nous observons cependant qu'au moment même où il valide cette évaluation qu'il considère injuste, il anticipe une solution différée pour la modifier, remettant à plus tard, sans y renoncer, son objectif de garantir une évaluation plus juste pour les élèves.

« Trancher »

Au cours des extraits d'entretiens d'auto-confrontation qui précèdent (Extraits 34 à 38), Emeric exprime une certaine insatisfaction par rapport à sa propre activité. Cette insatisfaction l'amène à faire le lien avec les temps de formation passés, sur plusieurs points. Il souligne, tout d'abord, les problématiques professionnelles abordées à plusieurs reprises en formation « *temps long / temps court* » et « *Que mettre à la décision ?* ». Il analyse son activité au travers de ces deux questionnements. Il justifie ses choix et éclaire les arbitrages qu'il a fait entre les différentes finalités. Il fait ensuite du lien avec la thématique du conflit qui n'a pas été abordée directement en formation, mais qu'il relie à la controverse menée avec ses deux collègues sur la nécessité de « *trancher* » dans certaines circonstances (Extrait 39).

Extrait 39 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Là, sur le deuxième temps de la vidéo, tu as dit qu'il y avait des choses qui faisaient des liens avec la formation, en particulier la partie où tu es sur un cas d'élève et où tu essayes de ne pas -comment tu as dit ça ? que l'élève ne soit pas lésée ?

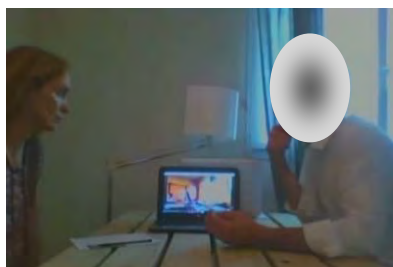
Emeric : Que l'élève ne soit pas lésée, alors oui, par rapport à ce qu'on avait vu sur la notion de temps long temps court, et sur "qu'est-ce qu'on met à la décision ou pas". Temps long, temps court, j'ai conscience en sortant de cette réunion, j'estime que cette élève va être lésée. Alors je fais le pari que ça va se résoudre dans les prochains jours, qu'ils vont revenir dessus, c'est une chose. Mais, néanmoins, à long terme, je préfère prendre le risque de léser cette élève et peut-être d'en léser quelques autres parce qu'il reste encore trois classes à passer qui ne sont pas faites [...] Mais, à tout prendre, je préférerais léser quelques élèves que laisser l'impression aux enseignants que je reviens sur leurs compétences [...]. Donc sur le coup, je suis sur un temps long, et j'accepte de perdre à très court terme. Sur ma réunion je lâche ça. Je lâche, je laisse tomber parce que je ne voudrais pas perdre mon positionnement de chef d'établissement qui respecte leur boulot et ne le trafique pas. Après, sur, « qu'est-ce qu'on met à la décision ou pas, qu'est-ce qu'on délègue ? » Je leur laisse la main, au final, sur qu'est-ce qu'on va positionner comme compétences ? Je leur laisse la main. Même si, de par le cadre que j'ai mis en place, je leur laisse la main dans un espace que j'ai quand même restreint.

Dans la première partie de l'extrait, Emeric évoque la controverse abordée dès le Temps 1 de formation « *temps long / temps court* ». Il revient sur cette controverse pour justifier les choix qu'il a fait parmi ses finalités. « *Léser quelques élèves* » est préférable selon lui à « *laisser l'impression aux enseignants que je reviens sur leurs compétences* ». Il dit lâcher, laisser tomber pour « *ne pas perdre [son] positionnement de chef d'établissement qui respecte leur boulot et ne le trafique pas* ». Dans le même temps, il fait le pari que les enseignants vont revenir sur cette évaluation dans les prochains jours.

Emeric évoque ensuite la problématique abordée en Temps 2 de formation : « *Qu'est-ce qu'on met à la décision ou pas, qu'est-ce qu'on délègue ?* ». Sur cette problématique aussi, Emeric s'interroge. Pour ce faire il convoque à nouveau les temps de controverse qu'il a pu avoir en formation avec ses deux collègues chefs d'établissement. Lors du Temps 2 de formation, Delphine et Victoire mettaient effectivement en cause sa sincérité lorsqu'il disait toujours chercher à engager une démarche participative avec les enseignants (Extrait 31). Emeric indique laisser la main aux enseignants mais dans un espace qu'il restreint lui-même. Il précise ainsi son activité qui n'est ni tout à fait préétablie ni tout à fait soumise aux choix des enseignants.

Lors de la suite de l'entretien, Emeric s'interroge sur la problématique de la gestion du conflit avec les enseignants et de l'efficacité de l'activité qui consiste à « *trancher* » en cas de désaccord.

Extrait 40 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Donc ça fait écho à ce dont on a parlé en temps de formation, est-ce que ça change ta façon de faire ? [...]

Emeric : Oui, alors. Un, c'est conscient. Et deux, j'ai réalisé ce que je te disais à la fin de la réunion, c'est pas lié à cet extrait-là, mais là c'est clairement rattaché, à m'interroger, à me dire que, finalement, la fois d'avant qui a été plus conflictuelle me semblait plus productive. Or je suis quelqu'un... je ne suis pas à l'aise dans le conflit et je cherche à le résoudre, ce que j'ai fait la dernière fois. Mais en cherchant à le résoudre, mais sans m'y dérober pour autant, ça a eu un impact très positif sur l'ensemble des autres collègues, et après tout, il n'y a que l'enseignant avec qui j'ai été en conflit qui est un peu heu... Mais au final j'ai été gagnant sur le conflit

CH : Sur l'exemple qu'on a vu, effectivement il n'y a pas de conflit, et tu n'obtiens pas ce que tu voulais obtenir, on est d'accord ?

Emeric : Je ne l'obtiens pas sur le moment

CH : Alors que tu dis que dans la réunion précédente, qui était similaire...

Emeric : Il y a eu des conflits et j'ai très largement obtenu ce que je voulais obtenir

CH : Et ça fait écho à quelque chose qu'on a vu ensemble quand on était en formation ?

Emeric : Oui, alors je ne sais plus exactement quand, mais on a évoqué ça. Ce truc de « conflit ou pas » et « brusquer ou pas l'équipe ». Ça ne te dit rien ?

CH : Je n'arrive pas à le raccrocher. Tu ne te souviens pas plus précisément ? Tu ne te souviens pas si c'est Delphine, Victoire ?

Emeric : Je dirais c'est Victoire, qui me semble-t-il expliquait qu'à un moment donné « c'est tranché, c'est comme ça ». [...] Je n'ai pas lâché. Alors que parfois stratégiquement, je préfère lâcher un peu, pour gagner par ailleurs. Là sur ce coup-là j'ai rien lâché, et ça a généré du conflit. Et quand il s'est estompé, on a tous été très gagnants et ça a permis d'accélérer, et j'ai largement eu gain de cause sur tout ce que je voulais, bien mieux qu'aujourd'hui

Emeric s'arrête là, sur un évènement inhabituel. Il compare son activité à celle qu'il a menée lors d'une réunion identique, la veille, et au cours de laquelle il s'est positionné différemment : « *Alors que parfois stratégiquement, je préfère lâcher un peu pour gagner par ailleurs, là sur ce coup-là je n'ai rien lâché, et ça a généré du conflit. Et quand il s'est estompé on a tous été très gagnants, et ça a permis d'accélérer, et j'ai largement eu gain de cause sur tout ce que je voulais, bien mieux qu'aujourd'hui* ». Emeric, en ne lâchant rien, a généré du conflit, ce qu'il évite habituellement.

Interrogé par la chercheuse, Emeric analyse son activité en mobilisant une discussion menée en formation avec ses collègues. Le temps auquel il fait référence correspond à l'Extrait 9, auquel Delphine fait également référence dans la section 4.1.1. Il exploite ici le positionnement de Victoire qui insiste sur son rôle de cadre et qui s'oppose, en termes de positionnement professionnel, à Delphine.

Immédiatement après les échanges de l'Extrait 9, Delphine intervient, insistant sur l'importance du contexte et de la nature des objets mis en discussion dans le choix de la posture professionnelle adéquate. Lors de cette controverse, Emeric se prononce en défaveur d'une co-construction avec son équipe enseignante actuelle (Extrait 41).

Extrait 41 : Temps de formation 1, Clip 5, 4 :18



Delphine : *Moi je reviens ... je reviens sur le fond. Je pense que c'est une vraie question dans nos établissements. Est-ce qu'on fait ça ? Est-ce qu'on fait ce que dit Victoire ? En gros, avant d'entrer on a pré-rédigé le truc ? À la limite, on va discuter de la virgule et puis du point de l'alinéa B du petit a., mais le reste en gros, on l'a fait. Qu'est-ce qui nous pousse à ça ? On manque de temps ? On a le recul nécessaire.... Quand on arrive sur la structure, on a eu les indicateurs. On a la connaissance de là où notre institution nous demande d'aller. Donc tout nous pousse à faire ça. Tout nous pousse à faire ça. En gros, à faire ça à la surface, et sur le fond, à faire autrement. Tout nous amène à ça. Mais la vraie question c'est que pour faire fonctionner nos établissements, avec des cadres A et pour les faire avancer... est-ce que c'est ça qu'on doit faire ? [...] C'est là que je te dis, moi je ne fais pas comme ça au départ. Je ne dis pas que ça marchera, une fois encore, hein... Est-ce qu'on doit davantage les laisser avancer ? Quitte à aller dans une direction où on ne veut pas aller ? Laisser jaillir d'eux de leur intelligence, de leur savoir-faire, de leurs vraies questions ? Parce*

qu'il y a des choses qui leur appartiennent vraiment. Ce qu'ils vont pouvoir... et puis s'étonner parfois de ce qu'ils parviennent à faire. Parce qu'il y a aussi de jolies choses, et puis aller dans la direction qu'ils vont désigner comme une direction valide plutôt que dans celle où nous on veut aller, quitte à derrière être en capacité nous de faire le plein, quoi

Emeric : J'entends l'idéal dont tu parles... sur une dizaine d'années. Il m'est arrivé, parfois, et pas de façon globale, et pas avec tout le monde, mais sur un petit groupe de travail, d'avoir un petit groupe constitué d'un certain nombre de personnes qui permettent d'avoir cette intelligence collective-là qui, vraiment, permet, en laissant faire le groupe, de faire émerger les choses. Et c'est très joli comme démarche... Mais à titre perso, là où je suis, adopter cette démarche-là - dont je dis bien que j'ai pu l'adopter ailleurs - est totalement d'une inefficacité la plus absolue. Et on tombe sur un nivellement par le bas qui fait que si je ne procède pas, là où je suis, comme tu le fais là [Victoire]... C'est-à-dire « je récupère des éléments qui sont à vous, donc vous ne pouvez pas me les rembarrer, là je vous pointe combien ils sont importants, voilà ce qu'on va faire, mais attention ce n'est pas si difficile que ça parce qu'on est dans une démarche globale et collective, et donc on va faire ça ». Et donc pour là où je suis, oui, je pré-rédige quasi-totalement. Et là où je suis, je ne m'imagine pas fonctionner différemment. Je perçois très clairement que ça ne pourrait pas fonctionner.

Victoire : Moi ce qui est filmé, c'est un contrat d'objectifs. Le contrat d'objectifs, c'est le contrat politique pour moi. C'est un contrat politique que se fixe la communauté pour 4ans. C'est notre feuille de route pour 4 ans [...]. Si j'avais travaillé, si on m'avait filmée sur un groupe d'accompagnement personnalisé, sur « quelle stratégie pédagogique on met en place pour accompagner des élèves ? », qui était un autre objet... là...

Lors de cette analyse en temps de formation, Emeric dit connaître et avoir réalisé les deux modalités défendues par Delphine et Victoire. Il constate que dans le contexte de son établissement actuel, il adopte plutôt la position de Victoire, c'est-à-dire qu'il propose des documents pré-rédigés et laisse peu de place au questionnement et aux propositions enseignantes. Il « *récupère des éléments qui sont aux enseignants, pointe sur combien ils sont importants et pré-rédige quasi-totalement les documents* ». Il motive ce choix en soulignant que, dans son établissement, il cherche à s'appuyer sur « *l'intelligence collective qui permet, en laissant faire le groupe, de faire émerger les choses* ». Il s'efforce donc de construire un fonctionnement plus participatif.

Si nous mettons en lien ces temps de formation (Extraits 9 et 41) avec l'activité réalisée (Extrait 40), la référence d'Emeric au « *conflit ou pas* » et à « *brusquer ou pas l'équipe* » ne semble pas se faire sur les contenus discutés. Des temps de formation, Emeric retient plutôt l'émancipation de Victoire par rapport aux choix des enseignants, quitte à devoir assumer une situation de conflit.

Dans certaines circonstances, Emeric dit « *lâcher un peu pour gagner par ailleurs* », ce qui rejoint une problématique abordée en formation avec Victoire et Delphine : « *Qu'est-ce qu'on met à la décision ou pas ?* ». Emeric est tenu par son objectif de développer un fonctionnement participatif avec les enseignants. Il ne souhaite donc pas « *brusquer l'équipe* ». Pour autant, il a aussi pour objectif de « *ne pas léser les élèves* » et ses interventions se font toujours dans le sens d'une remontée de l'évaluation de l'élève. Parfois tenu par ces enjeux contradictoires, il négocie en argumentant, dans l'espace de travail qu'il a mis en place : « *Je leur laisse la main, au final, sur qu'est-ce qu'on va positionner comme compétences. Je leur laisse la main. Même si, de par le cadre que j'ai mis en place, je leur laisse la main dans un espace que j'ai quand même restreint.* ».

Au cours de ce Temps 3 de travail, deux éléments sont marqueurs d'un développement professionnel d'Emeric. Tout d'abord, son activité est irriguée par les controverses « *temps long / temps court* » et « *que mettre à la décision ?* ». Emeric intègre les éléments abordés en formation,

dit qu'ils sont « *conscients* » lors du déroulé de son activité. Il s'appuie sur ces éléments pour étayer son activité, mais ces éléments ne transforment pas la réalisation à proprement parler de son activité.

Lorsque Emeric transforme son activité, celle-ci est en rapport avec le fait de « *ne pas lâcher* » et d'« *accepter le conflit* ». Cette transformation se nourrit de certains éléments empruntés aux analyses menées en formation. Plus précisément, cette transformation se fait en lien avec la posture de sa collègue Delphine qui affiche une émancipation assumée du choix des enseignants lors de certaines prises de décision. Cette modalité de réalisation de l'activité est pointée par Emeric comme un mode de fonctionnement inhabituel, nouveau, avec lequel il n'est pas à l'aise et sur lequel il s'estime malgré tout avoir été gagnant lorsqu'il s'y est essayé. Il est intéressant de noter que cette transformation ne semble pas durable dans le temps, elle n'est pas observée sur d'autres réunions.

Synthèse du Résultat 2 - Engagement de la capacité à réaliser autrement l'activité « poser une décision »

Les capacités mobilisées lors des deux temps de travail en établissement sont présentées de façon synthétique en suivant :

Tableau 12 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 2

<i>Temps 2</i> : Accroissement de la capacité à réaliser autrement son activité
<i>Temps 3</i> : Accroissement des capacités à comprendre, connaître et réaliser autrement son activité

Notre analyse longitudinale permet de mettre en évidence que Emeric interroge sa propre pratique au regard des temps d'analyse qui se sont déroulés en formation.

Au Temps 2 de travail, Emeric effectue un nouveau suivi de règle, qui consiste à « donner lecture de quelque chose qui n'a pas du tout été discuté », c'est-à-dire « annoncer aux enseignants sans amener à la discussion collective ». Cette posture est essentiellement motivée par le gain de temps et d'efficacité qu'elle est censée apporter. Elle lui permet également de clore le débat sans raviver les tensions existantes. Cela correspond à un développement professionnel. Emeric réalise différemment son activité considérée.

Au Temps 3 de travail, Emeric est tout d'abord en mesure d'analyser son activité en lien avec les controverses abordées en formation. Cela correspond à un engagement de sa capacité à comprendre la problématique professionnelle à surmonter, en l'occurrence se positionner sur une dialectique « *temps long / temps court* ». La problématique relative à ce qui doit être discuté avec les enseignants lui permet de répondre partiellement à la question de la sincérité de sa démarche de codécision. En indiquant qu'il partage la décision dans l'espace de liberté qu'il a mis en place, il donne une cohérence à son activité. Cet engagement de sa capacité à comprendre la problématique ne déclenche pas pour autant de transformation effective de son activité de travail.

Lors de l'analyse du Temps 3 de travail, Emeric compare son activité avec celle menée la veille dans une situation semblable. Il compare plus précisément son activité au nouveau suivi de règle qu'il a effectué, qui consiste à « trancher », à accepter de générer du conflit par le fait de « *ne pas lâcher* ». Emeric se félicite d'avoir opté pour cette activité inhabituelle et a le sentiment d'avoir gagné en efficacité. Il effectue à cet égard un suivi de règle différent, en se référant aux temps de formation. Il entre là dans une réalisation différente de son activité.

4.1.3 Résultat 3 - Réaliser différemment l'activité : Associer, faire réfléchir, laisser du temps et de l'espace aux enseignants

La problématique professionnelle abordée dans ce chapitre se déroule sur les trois temps du dispositif. Ce résultat, comme les précédents, porte sur le niveau de cadrage du chef d'établissement, mais dans un sens différent. La transformation de l'activité va se faire pour « *laisser plus de temps et d'espace aux enseignants* ». La chef d'établissement associe en effet les enseignants à la réflexion plutôt que « *faire pour eux* », quitte à avancer moins rapidement.

Temps 1 : Réaliser différemment l'activité au regard de la problématique abordée en formation « poser des contenus » vs « faire partager la réflexion par tous »


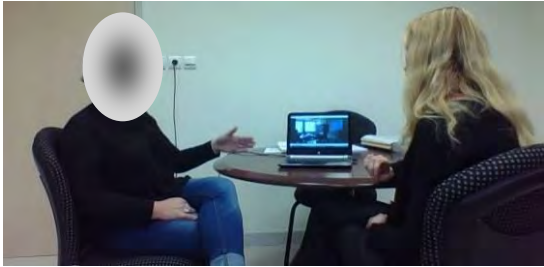


Lors du Temps 1 de formation, une controverse professionnelle est nourrie par la question du niveau de cadrage que doivent opérer les chefs d'établissement et de leur confiance plus ou moins marquée dans ce qu'ils nomment « *l'intelligence collective* ». Les chefs d'établissement se questionnent sur le temps passé et l'efficacité des choix faits pour favoriser le débat. Parallèlement, ils questionnent l'opportunité de « *poser des contenus* » ou au contraire de « *faire partager la réflexion par tous* ».

Lors de ce Temps 1 de travail, cette problématique professionnelle se concrétise dans l'activité de Victoire. Elle cherche plus précisément à associer les enseignants au repérage des élèves en situation de décrochage. Sa finalité est d'être moins seule à porter cette responsabilité et à faire en sorte « *que ça vienne de tous et pas que d'un ou d'en haut* ». Elle cherche donc à faire réfléchir les enseignants au sujet des élèves décrocheurs plutôt que de leur fournir une liste de noms comme elle le faisait préalablement. Pour y parvenir, elle fait évoluer sa façon d'organiser ses réunions, notamment suite au Temps 1 de formation.

Préambule : Structuration du Temps 1 du Résultat 3

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données exploitées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 13)

Tableau 13 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 3

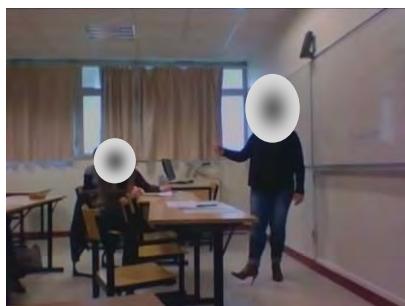
<p>Extrait 42 - Temps de travail en établissement 1</p>	
↓	
<p>Extrait 43 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 44 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 45 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 46 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 47 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 48 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 49 - ESSA 1 Lien avec le temps 1 de formation (Extraits 50 et 51)</p>	
↓	
<p>Extrait 50 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 49 Extrait 51 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 49</p>	
↓	
<p>Extrait 52 -EACd/ESSA 1 Lien avec le temps de formation et référence au développement Extrait 53 - ESSA 1 Référence à la venue de la chercheuse</p>	

Répondre à une nouvelle préoccupation : que « ça vienne d'eux et pas que d'en haut »

L'activité analysée est extraite d'une réunion qui a été menée par Victoire avec l'ensemble des professeurs principaux des niveaux de classe de 5ème, 4ème, et 3ème ainsi que la conseillère d'orientation psychologue. L'objectif premier de cette réunion était de repérer les élèves en situation de décrochage et de lister collégialement les critères permettant de caractériser le décrochage. Cette réunion s'est déroulée dans une salle de classe munie d'un tableau blanc, en trois temps. Lors du premier temps, la chef d'établissement a expliqué les attendus au groupe. Lors du deuxième temps, les enseignants ont été répartis par groupe dans des salles afin de produire un document durant vingt minutes. Lors du dernier temps, un bilan a été fait en grand groupe, comportant les noms d'élèves considérés comme décrocheurs et les critères retenus.

À l'instant considéré, lors du premier temps de la réunion, la chef d'établissement, Victoire, est debout au tableau, les enseignants sont assis dans la salle de classe. Alors qu'elle donne lecture de l'axe 1 du contrat d'objectifs de l'établissement, en faisant référence à une information donnée par le Ministère de l'Éducation Nationale, elle est interrompue par la conseillère d'orientation psychologue (Extrait 42).

Extrait 42 : Victoire - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Donc, je vous ai fait...

Conseillère d'orientation psychologue : Est-ce qu'on peut s'entendre sur la définition du décrochage scolaire ?

Victoire : Et bien moi, ce que j'aimerais c'est que ce soit eux qui le décident. J'aimerais que vous, parce qu'en fait... Mme M., Mme B. et moi on ne voit déjà pas la même chose. D'un collègue à l'autre on ne voit pas la même chose. On ne voit pas les mêmes indicateurs. Je voudrais bien que vous, en tant que professeurs principaux, par niveau, vous réfléchissiez, là, vingt minutes, sur ce que pour vous est le décrochage scolaire en 5ème, 4ème, 3ème, d'accord ? Avant de formaliser strictement ce que c'est. J'utilise un mot « décrochage, il est très à la mode, la Ministre vient d'annoncer qu'il y avait moins de 100.000 décrocheurs, mais en fait ça veut dire plein de choses. C'est juste qu'il faut qu'on définisse dans le collège de P. ce que ça veut dire pour vous, à l'échelle de notre public. En 5ème 4ème 3ème. Parce que c'était, dans notre contrat d'objectifs, les stratégies de développement, point 2. « Repérage par cycle des difficultés des élèves, travail de diagnostic en équipe disciplinaire et en équipe pédagogique, travail de suivi des cohortes, en amont et en aval du lycée ». Et si à un moment vous définissez des critères, ça veut dire aussi que ça peut être transposable sur l'année prochaine.

Les enseignants se répartissent dans les ateliers puis reviennent dans la salle au bout des vingt minutes prévues.

Victoire : On y va, on débute notre réflexion [brouhaha] je le redis, ça va être redondant. Objectif 1 du contrat d'objectifs « la réussite de chaque élève, passer de la gestion de l'hétérogénéité à l'étayage de la réussite de chacun » donc on est dans cet objectif-là, on a quatre ans pour essayer d'améliorer les choses.

Victoire prend un feutre et se place au tableau.



Victoire : L'idée c'est qu'on définit ensemble à quel moment on pense que l'élève décroche -on va voir ce que vous y mettez. Sachant que, de la 5ème à la 3ème, c'est pas le même enjeu. En 3ème ils ont... Je vais les laisser parler. Je vous propose qu'on commence par les 3èmes.

Victoire écrit « 3ème » au tableau

Victoire : Donc en 3ème. [sur le ton de la plaisanterie] Après je serai moderne, je ferai une photo [rires]. Donc en 3ème qu'est-ce que vous avez noté comme critères ?

Enseignante 1 : Donc on s'était dit que c'était des critères qui devaient être visibles dans la plupart des matières. Travail non fait d'une manière répétée

Victoire : Ok

Enseignante 1 : Une attitude en classe repérable par non prise de notes, des corrections d'exercices...

Enseignante 2 : Ils refusent de travailler.

Enseignante 1 : C'est même pas de travailler...

Victoire : C'est pas un refus, parce qu'il y a eu un débat là-dessus.

Enseignante 1 : Voilà, c'est... un arrêt complet de l'attitude d'élève à avoir en classe. De prendre, déjà, le cours. Et puis aussi, l'absentéisme qui peut être révélateur de ce décrochage...

Victoire : L'absentéisme est un révélateur aussi. Alors par exemple, dans ce cadre-là, il y a des élèves qui n'entrent pas dans le champ du décrochage et d'autres qui y rentrent parce qu'il y a vigilance de certains collègues. Ok ? oui, M. B. ?

Enseignant 3 : Juste, pour l'absentéisme, on pourrait mettre, peut-être les retards, à l'arrivée.

Enseignante 4 : Ou retards systématiques ?

Enseignante 1 : Oui, retards à l'arrivée en cours.

Victoire : Je vais citer deux exemples, après je propose que les collègues abondent ou contredisent. Par exemple ils ont sorti Antoine G. qui pour eux n'est pas en décrochage, c'est ce que vous avez dit. Et par contre ils y ont mis Emma S. qui était invisible sur plein de critères. Et en fait, en discutant ils se sont rendu compte que les critères qu'avaient repérés Mme M. en 4ème ils étaient déjà là, et que, en 5ème on les avait déjà vus. Mme M. vous pouvez préciser pourquoi ce cas est emblématique ?

Enseignante 5 : C'est une élève qui est très discrète, mais qui se laisse porter, et notamment par sa grande copine Pauline R. Sauf que Pauline déménage samedi. Elle est dans un état de fragilité extrême. Enfin, c'est un sentiment personnel

Victoire : Et qu'en émettant, vous vous êtes rendu compte que les collègues qui la connaissaient depuis la 4ème les percevaient aussi. M. P. ? En 5ème aussi ?

Enseignante 3 : En 6ème aussi

Échanges entre enseignants indistincts sur la fragilité de l'élève.

Enseignante 2 : Mme B. disait que c'est une élève qui est dans l'évitement permanent. Est-ce que l'évitement on peut le rajouter là ?

Enseignants : oui oui, ah oui !

Victoire : Est-ce que vous pouvez en 3ème, parce que la liste elle était assez succincte au final, dire les élèves que vous avez sélectionnés, en 3ème ?

Enseignante 2 donne les noms et prénoms d'une dizaine d'élèves, Victoire note au tableau.

Victoire : Est-ce que par rapport à cette liste, des collègues qui les connaissaient en 5ème et 4ème ont des surprises ?

Enseignante 1 : Pourquoi, vous Benoit il n'y est pas ?

Victoire : pourquoi vous n'avez pas mis Benoit dans les décrocheurs ?

Deux enseignants parlent en même temps : c'est le comportement.

Enseignante 3 : C'est plus un problème de comportement...

Enseignante 5 : Moi j'ai remarqué, il est capable de faire des choses. Aux contrôles il est là il est pas là, alors évidemment il suit parce qu'il a des capacités. Mais c'est pas parce qu'on a des résultats... quelque part, dans la définition du décrochage... il y est pas vraiment

Victoire : il n'y est pas vraiment, il est dans autre chose

Enseignante 4 : Une opposition...

Enseignant 3 : Donc on fait la distinction entre opposition et décrochage ?

Victoire : pas forcément.

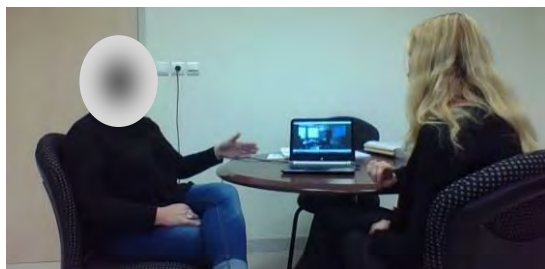
Échanges entre enseignants qui débattent et parlent en même temps.

Enseignante 6 : Je trouve que, entre Antoine et Julien, si tu fais une notion qui est abordable, Antoine il peut s'en emparer. Et être vraiment actif. Julien, c'est : rien. Rien.

Victoire : D'accord. Sur les 4ème, quels sont vos critères ?

Auto-confrontée à cet extrait, c'est-à-dire à la phase d'amorce du temps de travail, la chef d'établissement précise à la chercheuse qu'elle a pour objectif que les enseignants fassent des propositions sans revenir sur la légitimité de la réflexion (Extrait 43).

Extrait 43 : Victoire – Entretien 1 – EAC 1 – Temps de travail en établissement 1



Victoire : C'est bon, tu peux arrêter là

CH : Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Victoire : [...] je rappelle le cadre. D'accord ? c'est-à-dire que la question de la légitimité de la réflexion sur ça, n'a pas lieu d'être, puisque c'est dans notre contrat d'objectifs et qu'il est voté. On doit travailler là-dessus. On a quatre ans pour trouver une solution. [...]

CH : Et ta finalité ?

Victoire : Et ma finalité, c'est qu'à un moment ils me fassent des propositions suite aux vingt minutes de travail qu'ils ont fait dans ce cadre-là.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 25 « *Rappeler le cadre* » vaut pour « *s'appuyer sur le contrat d'objectifs pour ne pas permettre de remettre en question la légitimité de la demande* » et « *dire qu'on doit travailler et qu'on a quatre ans pour trouver une solution* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants fassent des propositions* ».

La formalisation de cette règle permet de montrer que lorsque la chef d'établissement « *rappelle le cadre* », elle inscrit son activité dans une politique d'établissement et dans une politique éducative nationale. Lors de son EAC, la chef d'établissement précise qu'elle ne souhaite pas ouvrir le débat sur les enjeux ou la légitimité du questionnement. Elle souhaite entrer le plus rapidement possible dans le questionnement sur les solutions à apporter pour lutter contre le décrochage scolaire au sein de son établissement. Elle mobilise ici les enseignants pour qu'ils soient force de proposition (Extrait 44).

Extrait 44 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Là je suis en train de les répartir, ben, comme d'habitude ! [rires]. Je leur ai donné des outils de travail, une trame, des indicateurs, et je les répartis dans des salles en fonction de groupes que j'ai définis.

CH : Et ton objectif c'est quoi ?

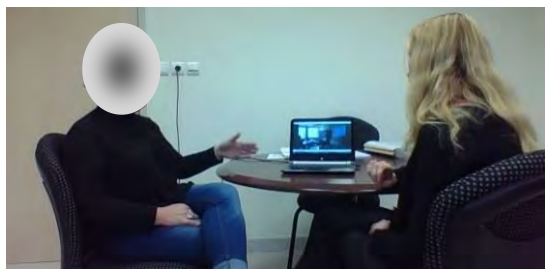
Victoire : Mon objectif, c'est que par rapport à ces indicateurs-là, en équipe, ils définissent des critères de décrochage, pour le niveau de classe où ils sont professeurs principaux.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Elle suit la règle suivante :

- Règle 26 « Répartir les enseignants » vaut pour « leur avoir donné des outils de travail, une trame, des indicateurs et les répartir dans des salles en fonction de groupes définis par le chef d'établissement » ce qui a pour résultat attendu que « les enseignants définissent en équipe des critères de décrochage, pour le niveau de classe où ils sont professeurs principaux, par rapport aux indicateurs fournis ».

L'analyse de l'extrait d'auto-confrontation permet d'identifier que, lors de la réunion, la chef d'établissement poursuit deux finalités distinctes et imbriquées. Elle souhaite tout d'abord que les enseignants prennent conscience que le décrochage des élèves se repère à l'avance. Elle souhaite par ailleurs qu'ils s'interrogent sur les critères permettant de repérer ce décrochage, ce qui relève de la politique de l'établissement. Lorsqu'elle rend compte de son activité, la chef d'établissement fait référence au temps d'analyse du Temps 1 de formation. Elle emprunte à ce temps de formation l'organisation générale de la réunion, sa structure. Elle conserve dans le même temps le timing, la composition des groupes de travail.

En suivant, la chef d'établissement explicite à la chercheuse son activité lorsqu'elle lance le dialogue et commence à noter au tableau les noms d'élèves donnés par les enseignants. Elle dit être préoccupée, d'une part, par le ressenti des enseignants, et, d'autre part, par la nécessité de construire un outil qui soit une base de travail pour la suite (Extrait 45).



Victoire : Là on peut arrêter. Donc [hésitations] si je dis que j'écris au tableau, c'est pas très pertinent... Disons, je mets en lumière le fruit de leur pensée. Je rends visible ce que chaque groupe a fait.

CH : Et tu notes au tableau

Victoire : Et je note au tableau et ça permet de rendre visible... Sur une réunion qui est une réunion de réflexion, ou ils ne vont pas sortir avec un objet construit. Parce qu'en fait les enseignants ils aiment bien, ils ne sont pas venus pour rien, ils repartent avec un papier, ils n'ont pas l'impression qu'ils sont venus pendant une heure pour discuter. Mais en fait ça permet de rendre visible, de rendre productif le moment

CH : Et pourquoi tu fais ça ?

Victoire : Parce que ma crainte, c'est que pour ce sujet qui fait partie du contrat d'objectifs mais pour lequel spontanément ils ne réfléchissent pas, ils aient l'impression que voilà, on a parlé pour parler. En le notant je donne corps, ça me permet d'avoir un outil, une base de travail. Que je puisse leur restituer ensuite.

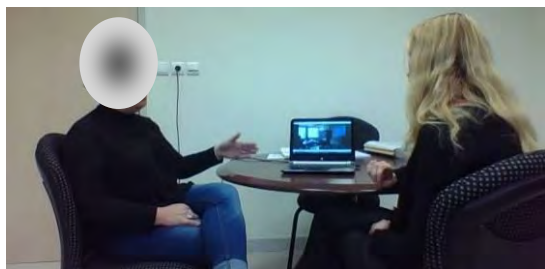
Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle suivante :

- Règle 27 « *Écrire au tableau le fruit du travail de groupe des enseignants* » vaut pour « *rendre visible ce que chaque groupe a fait* » et « *rendre productif une réunion de réflexion* » ce qui a pour résultats attendus que « *les enseignants n'aient pas l'impression qu'on a parlé pour parler* » et « *d'avoir un outil, une base de travail, que le chef d'établissement peut leur restituer ensuite* ».

La chef d'établissement qualifie cette réunion de « *réunion de réflexion* » et considère le risque qu'elle soit perçue comme inutile par les enseignants. Pour éviter que ces derniers n'aient le sentiment de n'avoir fait que « *parler* », elle est soucieuse de proposer une trace du travail réalisé. Elle l'annonce d'ailleurs dès le début de la réunion en précisant qu'elle prendra en photo le tableau pour établir la grille de synthèse. À cet instant, c'est l'image de la réunion donnée aux enseignants qui prime.

Lors du temps de travail observé, les échanges se poursuivent, Victoire note au tableau les propositions des enseignants sans intervenir. À un moment, elle intervient et précise qu'elle va « *citer deux exemples, et proposer que les collègues abondent ou contredisent* ». Elle donne alors deux noms d'élèves. Auto-confrontée sur cet extrait de la réunion, la chef d'établissement dit vouloir personnaliser le décrochage pour que les enseignants s'approprient l'objectif du contrat d'objectifs (Extrait 46)

Extrait 46 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Là, bourrage de crâne. Là, j'essaie d'accélérer leur réflexion.

CH : En faisant quoi ?

Victoire : En prenant un exemple et en leur montrant que ce qu'ils constatent à ce jour était finalement visible depuis 3 ans. Je cherche à rendre visible le décrochage de certains élèves. En fait, je vais être franche, je cherche à les faire un peu culpabiliser. Se rendre compte que.

CH : Et dans quel but ?

Victoire : Pour que, prenant acte d'un échec, dans la réflexion qui va être la nôtre et qui débute là, [...] ils se disent « il faut qu'on fasse attention à pas faire comme pour S. ». C'est-à-dire que je personnalise le décrochage pour leur permettre après de ne pas avoir l'impression que c'est ex-nihilo qu'on est en train de travailler

CH : [...] et tu veux obtenir quoi ?

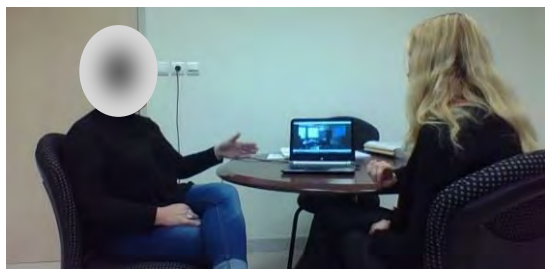
Victoire : Qu'ils se sentent concernés [...] que ça devienne une vraie quête, qu'ils s'approprient l'objectif du contrat d'objectifs. [...] Je veux qu'ils se l'approprient en personnalisant des figures du décrochage.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Elle suit la règle suivante :

- Règle 28 « *Accélérer la réflexion des enseignants en prenant un exemple d'élève* » vaut pour « *leur montrer que ce qu'ils constatent à ce jour était finalement visible depuis 3 ans* », « *les faire un peu culpabiliser et se rendre compte* » ce qui a pour résultats attendus de « *rendre visible le décrochage de certains élèves en le personnalisant* » et de « *ne pas donner l'impression que c'est ex-nihilo qu'on est en train de travailler* » et que « *les enseignants se sentent concernés et qu'ils s'approprient l'objectif du contrat d'objectifs* ».

La formalisation de cette règle permet de mettre en évidence que la chef d'établissement est toujours préoccupée par le ressenti des enseignants. Elle souhaite qu'ils n'aient pas le sentiment « *que c'est ex-nihilo qu'on est en train de travailler* ». En exemplarisant les critères donnés par les enseignants, elle recherche une meilleure appropriation de l'objectif fixé.

Dans la suite de l'entretien d'auto-confrontation, la perception des enseignants reste au cœur de ses préoccupations. Elle cherche à ce qu'ils « *se rendent compte qu'ils connaissent tous [les élèves]* » (Extrait 47).



CH : Là j'arrête, tu fais quoi ?

Victoire : Pour moi ? Ils ont besoin de repartir en ayant parlé d'élèves

CH : Donc tu leur fais parler d'élèves ?

Victoire : Je leur fais donner des noms. Parce que ça leur permet de dire, au-delà de la théorie, on a pu signifier notre inquiétude pour untel et untel

CH : Donc faire parler des élèves [...] c'est faire quoi ?

Victoire : En fait, je demande de donner des noms parce que ça va permettre aux profs qui sont dans la salle de se rendre compte qu'ils les connaissent tous. Donc, en gros, on va se rendre compte que depuis la cinquième, ces noms-là, on les connaît. Ça va permettre de débattre sur deux noms où en fait ils ne sont pas d'accord pour dire s'ils sont décrocheurs ou non décrocheurs, et en fait ce sont les deux noms des élèves qui, en termes de discipline, posent le plus de problèmes dans l'établissement [...] ça permet de poursuivre le débat au-delà des critères qu'ils ont choisis.

CH : Et c'est toujours pour personnifier ?

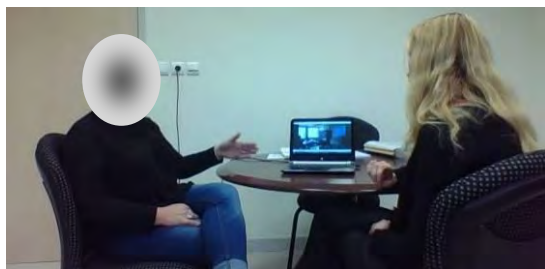
Victoire : Pour personnifier le débat et le clarifier.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Elle suit la règle suivante :

- Règle 29 « *Construire des listes d'élèves décrocheurs* » vaut pour « *permettre aux enseignants de signifier leur inquiétude pour certains élèves* », « *leur permettre de se rendre compte qu'ils les connaissent tous* » et « *permettre de débattre sur deux élèves sur lesquels il y a désaccord* » ce qui a pour résultat attendu de « *poursuivre le débat au-delà des critères qu'ils ont choisis et le personnifier* ».

L'analyse de l'activité de la chef d'établissement permet de mettre en évidence qu'elle poursuit son activité dans la continuité, en passant des deux exemples proposés à la liste des élèves décrocheurs. Elle utilise les deux nouveaux cas d'élèves pour poursuivre le débat au-delà des critères initiaux et les clarifier. Alors qu'à la vidéo, les échanges se poursuivent avec les enseignants, la chef d'établissement interrompt le visionnage pour exprimer de sa satisfaction quant au travail mené collectivement (Extrait 48).

Extrait 48 : Victoire - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Là on peut arrêter, là pour moi j'ai réussi ce que je voulais faire.

CH : D'abord qu'est-ce que tu fais là ?

Victoire : C'est-à-dire que je pose une question « est-ce que pour vous il y a niveau, un moment, où c'est plus important ? ». Au travers d'une question, en fait, je veux que quelque chose de non-dit soit dit, c'est-à-dire que le décrochage c'est depuis longtemps, c'est pas en troisième qu'on doit le repérer. [...] Tout est dans les critères de repérage. Je cherche à ce qu'ils s'approprient le questionnement

CH : Et ton but ?

Victoire : Mon but c'est qu'ils s'approprient la politique d'établissement qu'on a mise en œuvre en étant convaincus de sa légitimité. Parce qu'ils auront eux-mêmes repéré les indicateurs. L'idée c'est que ça vienne d'eux, que ça ne soit pas moi qui leur dise « le décrochage se repère bien longtemps à l'avance » [...]

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle suivante :

- Règle 30 « *Poser la question « Est-ce que pour vous il y a niveau, un moment, où le décrochage est plus important ? » »* vaut pour « *vouloir que quelque chose de non-dit soit dit* » et « *faire en sorte que l'idée vienne d'eux que le décrochage se repère bien longtemps à l'avance* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants s'approprient le questionnement du repérage* ».

En suivant cette règle, la chef d'établissement rend compte d'une nouvelle intention. Par son activité, elle cherche toujours à faire en sorte de mettre au jour les questions relatives au décrochage, mais elle cherche également à ce que « *ça vienne d'eux* ». À ce moment, la chef d'établissement est satisfaite du déroulement de son activité et considère que le double résultat attendu est atteint.

Modifier l'organisation d'une réunion

À la suite de cette analyse de son activité, la chef d'établissement précise à la chercheuse que son activité est en lien avec un objet de controverse abordé lors du premier temps de formation (Extrait 49).

Extrait 49 : Victoire - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



CH : Est-ce que tu peux essayer de me dire, dans le temps de formation qu'on a eu ensemble, où ça fait du lien entre ce qu'on a vu là, juste maintenant, et ce qu'on a vu ensemble quand on était en formation ?

Victoire : Oui.

CH : À quel moment ? On va essayer de retrouver ce moment et après on fera le questionnaire sur ce moment

Victoire : Quand je suis au tableau et que je note leurs propositions

CH : Ça correspond à quel temps du coup ? [...]

Victoire : Ce qui fait du lien avec ce qu'on a fait, alors je ne sais pas si je réponds à la question, ce que j'ai bougé par rapport à nos échanges, ce que j'ai gardé, d'accord ? Ce que j'ai gardé de la formation c'est l'organisation générale, la structure de la réunion. J'ai bougé mais je garde la main sur le timing, je garde la main sur les groupes.

CH : On est sur cadrer / moins cadrer, c'est ça ?

Victoire : Oui, cadrer.

CH : Alors, attends, on va passer l'extrait pour réagir en lien avec la vidéo [...]

Afin d'auto-confronter la chef d'établissement sur ce temps de formation et de lui permettre d'explicitier le lien qu'elle établit entre son activité en réunion et les temps de formation, une recherche de l'extrait vidéo indiqué se fait avec la chercheuse. Cet extrait est ensuite visionné avec Victoire (Extrait 50). Lors de cet extrait emprunté au Temps 1 de formation, les chefs analysent l'activité de Victoire. La controverse professionnelle est installée. Victoire et Delphine échangent sur ce que les chefs d'établissement ont préalablement nommé « *l'intelligence du collectif* », « *le cadre* » et « *l'intérêt ou non de rentrer dans les contenus pédagogiques* ». Victoire choisit le moment où Delphine s'exprime sur sa volonté de faire réfléchir les enseignants pour amener du changement dans les établissements via le contrat d'objectifs (Extrait 50).

Extrait 50 : Temps de formation 1, Clip 6, 1 : 00



Delphine : J'ai bêtement cru au fait que ce truc-là qui est ... si on arrivait à le ficeler d'une manière qui donne du sens, en tout cas que, au-delà de l'adhésion à notre institution, on pouvait aller chercher dans nos établissements et en faire quelque chose de pertinent. Et du coup, moi ma question c'est, que ce soit un contrat d'objectifs ou autre chose, « Qu'est-ce qu'on peut faire pour que ce soit pertinent et que ça amène du changement dans nos établissements ? » Moi ma conviction c'est que, si on dit que l'institution attend ça, bim ...bim..bim.. ok. Donc on va mettre ça. On leur plaque, enfin, je caricature, c'est volontaire [...] On va faire ça parce que de toutes façons c'est politique. À la fin ça ne nous empêchera pas de faire ce qu'on veut. Mais en fait comme ça, on ne changera rien. On se dira « ben ça n'a toujours pas marché ! » ben non, on ne s'est jamais, entre nous, demandé où était le nœud ? pourquoi ça marchait pas ? Qu'est-ce qui se dit du pourquoi ça marche pas ? On les entend [sur l'extrait vidéo] dire à un moment « on court tout le temps ». [...] Qu'est-ce qui manque du coup ? Mais qu'est-ce qui est impossible ? Mais si jamais on... on le fait pour eux en leur disant de toutes façons, ça marche pas, c'est normal. De toutes façons au bout de 4 ans... pour peu qu'on arrive à manipuler un peu nos indicateurs, on va leur expliquer qu'on a eu 2% de progression, on a mis un truc sous le tapis pour coller avec nos objectifs, parce que c'est quand même le but du jeu [...] Parce qu'à la fin, on nous demande des comptes. Et du coup, sur la structure, sur la structure, ça sert à rien. [...] Ce n'est pas vrai, ça ne sert pas à rien. Je vois ce à quoi ça sert. Mais en tout cas, je ne suis pas sûre que ça fasse bouger les gens qui sont au travail.

Victoire choisit de visionner l'extrait de formation lors duquel elle répond à Delphine quant à l'intérêt d'associer les enseignants à la réflexion sur les objectifs de l'établissement (Extrait 51).

Extrait 51 : Temps de formation 1, Clip 6, 4 : 50



Victoire : Quand à un moment je fais cet exercice-là, pour ma part je suis pas forcément sur les indicateurs euh... académiques. C'est juste, quand même, je suis en cohérence avec les indicateurs académiques. C'est-à-dire qu'il y a de grands titres sur le projet académique, je reprends globalement les grands titres. Après ce que j'y mets, c'est ce qu'il y a dans mon cadre de travail de sorte à ce que les gens qui travaillent s'y retrouvent. Donc en fait... moi y'a un moment...cette politique d'établissement, elle n'est pas - que - faite de ce que nous demande l'institution, elle est faite de ce pour quoi, enfin pourquoi tout le monde vient : on vient pour accompagner des élèves, point. Pour construire pour des élèves. Y'a pas autre chose. Donc moi j'y crois beaucoup à ça. [...] Et pour moi, ce cadre, il est rassurant. C'est-à-dire que, les rencontrer et leur dire « bien, alors, on a des difficultés, bon, regardez les indicateurs, vous en pensez quoi ? et autre », pour moi, déjà ce n'est pas forcément leur métier. Ils ne savent pas forcément bien le faire. Ils ne vont pas regarder ce qu'il y a à faire. De la même façon que je ne suis pas enseignante, quand il va y avoir une copie de SVT, analyser les compétences, je ne sais pas le faire, voilà. Je veux dire, ce n'est pas ma compétence. [...] Là, moi, pour moi, c'est mon champ de compétences, c'est-à-dire que j'ai vocation à leur apporter des indicateurs et un cadre qui leur permet de travailler dans un contexte contraint, parce que, à un moment, ce n'est pas à eux de décider des objectifs. Je veux dire, il y a des contraintes [...] Ils ne peuvent pas dire « ben moi je n'ai pas envie d'aider les élèves en difficulté, qu'ils travaillent avec les copains ». Je veux dire, non...mais on n'a même pas à discuter de ça, quoi !

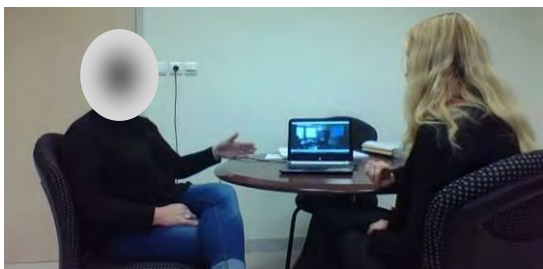
Si l'on entre dans l'analyse de cette controverse, plusieurs constats peuvent être faits.

Victoire et Delphine sont dans une phase où elles analysent l'activité professionnelle. Cet échange fait suite au visionnage et à l'analyse de Victoire. La controverse porte sur la notion de « cadrage ». Suite à l'insistance de Victoire quant à la nécessité d'apporter un cadrage fort, en particulier pour permettre la créativité (Extrait 7), Delphine souligne la nécessité de construire du sens et d'associer les enseignants à la réflexion pour induire du changement. Victoire maintient sa vision des rôles et de l'expertise de chacun.

Delphine et Victoire sont d'accord sur le fait que le contrat d'objectifs s'intègre dans une double logique. Il s'inscrit, d'une part, dans une commande académique et nécessite, d'autre part, de faire émerger d'intégrer les objectifs propres à l'établissement. D'un point de vue professionnel, les deux chefs d'établissement discutent de la nécessité d'associer les enseignants à la réflexion sur les indicateurs et les objectifs au sein d'un contrat d'objectifs. Pour Delphine, l'engagement des enseignants dans ce champ est nécessaire. Pour Victoire cette dimension reste hors de leur champ de compétences. Elle relève de son expertise.

Auto-confrontée à cet extrait de formation (Extrait 51), Victoire ne relève pas tant les désaccords que les pistes de transformation possible de son activité future (Extrait 52).

Extrait 52 : Victoire - Entretien 1 - EACd 1 / ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Là tu peux arrêter, ce que j'ai fait aujourd'hui, ce sur quoi j'ai bougé. Alors, je ne changerais pas un mot de ce que je viens de dire sur la vidéo, par contre, l'échange qu'on a eu... Aujourd'hui j'ai mis le cadre, j'ai mis tout ça, mais là où j'ai bougé par rapport à l'échange et par rapport à ce que disait Delphine, de faire en sorte que ça vienne de tous et pas que d'un ou d'en haut. Le fait de les mettre en groupe pour se mettre d'accord, pour définir des critères et de me proposer des critères, je vais dire... je suis partie du principe que Delphine avait raison quant au fait que, quand c'est partagé par tous, c'est plus facile à mettre en œuvre que si moi je leur dis « voilà ce qu'est le décrochage, et vous devez vous en saisir ». D'accord ? Donc en fait, j'ai posé le cadre d'une réunion, défini les groupes, donné les supports -qui pour moi étaient le cadre- mais pour moi, j'ai été moins dans le cadre que ce que je pouvais être... j'aurais pu gagner du temps, j'aurais pu proposer une liste de noms

CH : Et tu le fais pour essayer, pour tenter parce qu'on en a parlé ? ou tu le fais... ?

Victoire : Alors, je le fais pour deux choses. Je le fais [hésitations] alors, par curiosité, pour voir ce qui va sortir de cette réflexion. Mais curiosité positive, hein, je ne les attends pas au coin du petit bois, une vraie curiosité. En me disant, je vais leur laisser trouver les concepts plutôt que de les apporter tout cuits. Et aussi parce que, sur cette thématique-là, pour avoir porté très seule le repérage, l'accompagnement, le suivi du décrochage... je suis fatiguée. Et que, une des clés, peut-être, pour que je cesse de le porter toute seule, c'est pas tant de le faire porter à un ou deux profs principaux et à la CPE, c'est de permettre aux profs entre pairs de repérer eux-mêmes. Parce que, moi j'y suis sensible, c'est un engagement, c'est ma mission, mais eux... [...] je me dis que s'ils le repèrent, et qu'ils sont les porteurs de ce repérage, ils peuvent vraiment me remplacer. Et le faire mieux que ce que je le fais, moi, à marche forcée, de mon côté.

La discussion engagée avec Delphine pousse Victoire à s'engager dans le traitement d'une nouvelle problématique professionnelle : « *faire partager la réflexion par tous pour faciliter la mise en œuvre* ». Elle s'appuie sur cette analyse pour transformer son activité en modifiant les modalités d'organisation de la réunion. Elle pose comme postulat que faire partager la réflexion va rendre le travail plus facile : « *je suis partie du principe que Delphine avait raison quant au fait que, quand c'est partagé par tous, c'est plus facile à mettre en œuvre* ». Elle confirme plus avant dans l'entretien en ajoutant : « *donc je pense que j'ai fait plus comme disait Delphine que je ne le fais d'habitude. Ça m'a permis de réfléchir à comment les enseignants allaient s'approprier le questionnement* ».

Sur cette base, Victoire modifie donc l'organisation générale de cette réunion de sorte que les enseignants puissent eux-mêmes prendre des initiatives, des décisions, comme par exemple, dans la réunion ici analysée. Elle conserve pour autant dans le même temps, le rythme et la durée de la réunion, tout comme la composition des groupes de travail. Elle se dit motivée par la curiosité, « *pour voir ce qui va sortir de la réflexion* ». Elle est également préoccupée par le sentiment de fatigue et de solitude. Elle dit porter la problématique du décrochage scolaire par conviction, et suggère qu'un des leviers pour ne plus être seule à porter cette problématique serait de faire faire le repérage aux enseignants. Ainsi, en les rendant acteurs du repérage de ce type d'élèves, elle espère être accompagnée dans cette tâche.

À ce stade, il est intéressant de noter que Victoire associe les enseignants pour les faire adhérer, pour qu'ils « *se rendent compte* », mais n'attend rien en termes de réflexion. Le choix est stratégique et n'est pas motivé par un intérêt pour leur apport réflexif. Le cadrage reste fort, par une animation serrée des échanges, un contrôle strict sur leur durée ou encore une constitution des groupes de travail préétablie. Elle ne transforme que « *l'organisation générale, la structure* », c'est-à-dire qu'elle demande aux enseignants de construire ensemble les critères et les listes des élèves. Bien qu'elle conserve pour partie des modalités de travail qui lui sont propres, elle oppose cette réalisation de l'activité au fait, plus habituel, de n'associer que la conseillère principale d'éducation et un professeur principal. Elle oppose également cette façon de faire à sa volonté habituelle, de « *faire pour eux* » et de « *poser du contenu* ».

Pour opérer cette transformation de l'activité, Victoire puise dans un aspect particulier qui ne relève pas à proprement parler du dispositif de formation. Elle se sent associée au dispositif de recherche, et cherche, à ce titre, à proposer une transformation (Extrait 53).

Extrait 53 : Victoire - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



Victoire : Le fait que tu sois venue aujourd'hui, je me suis mis une contrainte, je me suis dit : « Sylvie vient lundi, mercredi c'est tranquille, je vais pouvoir faire mon petit Mussolini [rires]. Elle vient, en quoi, sur cette thématique, c'est intéressant que je bouge ma façon de faire ? »

Finalement, Victoire rend compte ici d'un premier niveau de développement professionnel. Elle transforme en effet son activité en contexte de travail compte tenu des analyses ayant été faites en formation. Ce résultat valide notre hypothèse auxiliaire. Le dispositif de formation a bien eu un impact sur l'activité de travail en établissement.


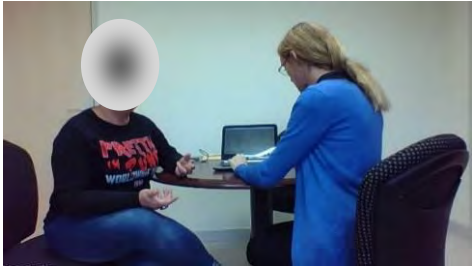
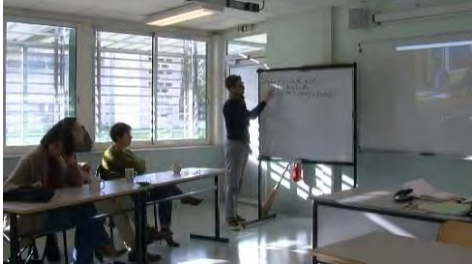
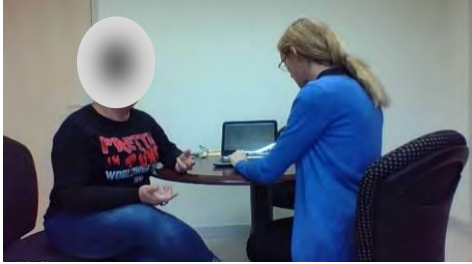
Temps 2 de travail : Réaliser différemment l'activité pour « laisser du temps »

Lors de ce Temps 2 de travail, Victoire emprunte à la formation les notions de « style » et de « composante personnelle ». Elle dit mesurer, dans sa pratique, quel élément peut être « *ou un atout, ou un défaut* ». En s'appuyant sur les deux temps de formation précédents et sur sa réflexion au sujet de sa propre impatience, elle va, au cours de ce Temps 2 de travail en établissement, transformer son activité pour donner plus de temps aux enseignants. Ainsi par exemple, lorsqu'elle précise aux enseignants que « *vous ne saisissez qu'à partir de janvier, je vous laisse réfléchir dans l'équipe disciplinaire* », elle modifie volontairement le calendrier pour laisser davantage de temps et ce malgré son envie d'aller vite.

Préambule : Structuration du Temps 2 du Résultat 3

Afin de rendre plus lisible la présentation de cette première partie du résultat 1, les données constitutives mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 14).

Tableau 14 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 3

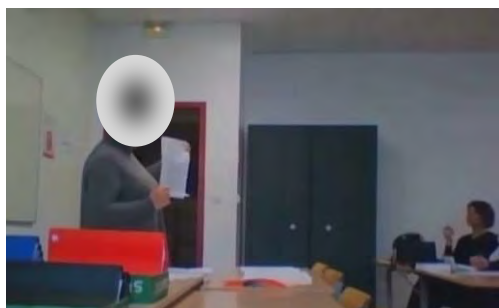
Extrait 54 - Temps de travail en établissement 2	
↓	
Extrait 55 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 56 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 57 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 58 - ESSA 2 Lien avec le temps de formation 2 (Extrait 59), le 2 ^{ème} temps de formation (Extrait 60) et référence au développement	
↓	
Extrait 59 - Temps de formation 2 cité dans l'extrait 57 Extrait 60 - Temps de formation 2 cité dans l'extrait 57	
↓	
Extrait 61 - ESSA 2 Lien avec le 2 ^{ème} temps de formation (Extraits 59 et 60) et référence au développement	

Mobiliser le registre des émotions

L'activité présentée et analysée est extraite d'une réunion plénière qui a été menée par Victoire. Lors de cette réunion, l'objet était celui de la mise en place du nouveau bulletin scolaire, et, en particulier, de la répartition des disciplines dans la validation des compétences. Elle avait réuni, dans une grande salle de classe, tous les enseignants du collège.

À l'instant considéré, la chef d'établissement explique aux enseignants qu'il va falloir partir de modèles de nouveaux bulletins mis en place dans d'autres collèges pour construire leur propre bulletin. Les enseignants, jusque-là silencieux et attentifs, commencent à réagir, à parler entre eux dans un léger brouhaha (Extrait 54).

Extrait 54 : Victoire - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Sauf que là, je caricature, parce que l'enjeu à la fin, c'est pas la couleur de la boule. L'enjeu c'est pas la couleur de la gommette. L'enjeu c'est que l'élève, à un moment, il se retrouve dans l'apprentissage des compétences. C'est qu'à un moment toutes les matières s'en saisissent.

Enseignante 1 : C'est pas que ça. Parce qu'il y en a beaucoup parmi nous qui travaillons par compétences, mais bon on ne les bascule pas dans l'ENT. Et on se demande au final à quoi ça sert. On évalue des compétences sur chacune de nos évaluations, et après...

Enseignante 2 : Oui, mais tu évalues des compétences transversales aussi. C'est-à-dire « Écrire et comprendre le français »...

Victoire : [à l'attention des enseignants qui discutent] Attendez, chut !

Enseignante 2 : C'est certes une dominante en français. Mais en mathématiques par exemple, ils ont exactement les mêmes problématiques que nous, ils évaluent, mais pas au même titre qu'on évalue nous « avoir des repères d'histoire, de géographie », c'est vrai que pour ça, c'est nous qui serons majeure.

Enseignante 1 : Mais d'autres gens peuvent...

Enseignante 2 : Mais pas au même niveau quand même ?

Enseignante 3 : L'exemple d'avoir 5 boules vertes en maths, 2 boules rouges en histoire-géo...

Victoire : Il peut y avoir l'inverse. Il peut y avoir des élèves... ça s'est produit plein de fois. Le problème c'est que c'est pas votre historique ici. Parce que par rapport au LPC, aux compétences, c'est quelque chose que vous n'aviez pas travaillé. Le problème il est là. C'est que je suis en train, sur les compétences... et ce qui est terrible, c'est que le Livret Personnel de Compétences, ça fait dix ans qu'il existe. Quand vous me dites « à quoi ça sert ? » heu... je vais pas vous l'expliquer, d'abord parce que je n'en suis pas capable là, et qu'on part

de super loin. Et c'est pas - vous - qui partez de super loin, je sais que la logique des compétences, ici, en gros, je vais caricaturer, je m'en excuse, il y a quatre cinglés qui sont sur Sacoche et qui font les compétences, les autres ils valident parfois en haut de la copie les compétences...

Rires des enseignants dans la salle.

Enseignante 4 : C'est vrai !

Victoire : ... histoire de faire des compétences parce qu'on leur a dit qu'il fallait faire des compétences. Et il y avait six cinglés qui avaient décidés de faire toutes les couleurs de l'arc en ciel

Rires des enseignants dans la salle.

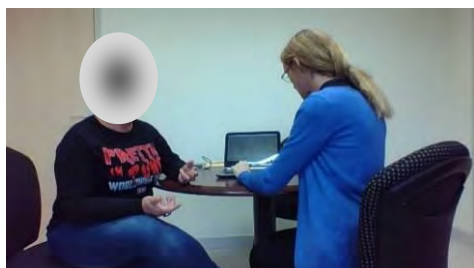
Victoire : Et en fait, en maths en anglais, le paradoxe, c'est que c'est vous [enseignante de mathématiques] qui me posez la question ! Alors que s'il y a une discipline qui évalue par compétences, c'est vous !

Enseignante 1 : Oui, mais là il y a des sous-compétences...

Victoire : Donc là, très honnêtement... Bon, je vais pas tout réexpliquer, je pense que, qu'il y ait un socle, c'est juste une évidence pour tout le monde, ça fait une petite dizaine d'années que ça devrait être pour nous très clair. C'est clair pour certains, il y en qui n'ont pas encore regardé ce qu'il en était [...]. C'est juste que, on part de loin, là ça fait plusieurs outils. Sur le bulletin, j'essaie de vous simplifier les choses. Au niveau de l'évaluation, je pense qu'ils [les élèves] se posent des questions. Dès l'instant où maintenant, la validation du Brevet des collèges se fait exclusivement sur le terrain de la maîtrise, nous ne pouvons plus... [geste de se cacher les yeux]. Mais le problème, c'est que le fait de ne pas avoir forcément bien regardé de quoi il s'agissait, pour certains collègues, et certaines disciplines, je ne vous jette pas la pierre, parce que je pense que c'est partout pareil. C'est compliqué.

Auto-confrontée à ce temps, Victoire précise à la chercheuse qu'elle ne se sent pas à l'aise sur la question posée par l'enseignante et qu'elle va donc s'appuyer sur les échanges entre les enseignants pour essayer de se sortir de cette situation (Extrait 55).

Extrait 55 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Bon, moi, là, elle me pose une question que je ne comprends pas. Je ne sais pas de quoi elle parle en fait. Je ne comprends pas. Je suis en train de réfléchir à comment je vais me sortir de cette question que je ne comprends pas dans un brouhaha comme celui-ci. Et là c'est une question qui est sur le terrain du pédagogique pur. C'est-à-dire que dans l'idée, ils ont tous des réponses plus... c'est que là j'ai un complexe d'infériorité, d'accord ? C'est une question pédagogique, et là il va falloir que je trouve une façon de répondre pour laisser supposer que j'ai un degré d'expertise et de maîtrise sur un sujet où moi, je sais que j'ai pas un degré d'expertise. Et elle me sollicite en tant qu'experte là-dessus. Là je suis en panique [rires]. Donc là, qu'est-ce que je fais ? Je laisse des gens plus experts que moi répondre, et je n'installe pas tant un débat pour faire naître une intelligence collective, je laisse la parole et, limite, je dis « chut on s'écoute ». C'est-à-dire qu'en fait, là j'ai le secret espoir que quelqu'un va donner la réponse

CH : Tu attends...

Victoire : J'attends qu'une réponse émerge et qu'elle permette de masquer mon ignorance sur ce sujet [rires]. Bon, j'exagère un peu. Oui, j'exagère, mais je me sens comme telle moi. Sans doute de façon excessive, mais je me sens comme telle sur ce sujet-là.

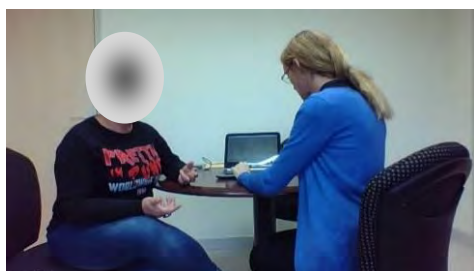
Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité est formalisée par la règle suivante :

- Règle 31 « *Sortir d'une question où l'on est sollicitée en tant qu'experte sur une question pédagogique pure où on ne se sent pas experte* » vaut pour « *trouver une façon de répondre pour laisser supposer que l'on a un degré d'expertise et de maîtrise* » et « *installer un débat qui favorise la parole et l'écoute en espérant que quelqu'un va donner la réponse* » ce qui a pour résultat attendu « *qu'une réponse émerge et qu'elle permette de masquer son ignorance sur ce sujet* ».

Par des mots forts (par exemple : « *complexe d'infériorité* »), Victoire rend compte lors de son auto-confrontation de son sentiment de manque d'expertise sur certaines questions pédagogiques et ce notamment du fait de son propre parcours professionnel. Victoire exerçait effectivement en tant que Conseillère Principale d'Éducation avant d'être Personnel de Direction. Lors des temps de formation, le passé professionnel des formés a d'ailleurs été un sujet abordé. Victoire, contrairement à ses deux collègues, Delphine et Emeric, a toujours soutenu le fait de ne pas complètement se sentir légitime pour rentrer dans les questions pédagogiques. Elle considère, en effet, que ces questions relèvent de l'expertise des enseignants.

Lors de l'Extrait 55, Victoire précise qu'elle est « *en panique* » pour répondre à la question de l'enseignante. Elle ne laisse toutefois rien transparaître et continue à mener les échanges avec calme et fermeté. Elle utilise ici les interventions des enseignants pour apporter une réponse à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. Sa finalité est double, faire émerger une réponse et ne pas avoir à faire part de son incapacité sur le moment à répondre. Elle enchaîne cependant avec « *un discours de vérité* » sur son propre niveau de compétence, et celui qu'elle attend des enseignants (Extrait 56).

Extrait 56 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Ben là je suis en train de leur dire qu'ils n'ont pas fait le boulot, qu'ils n'ont pas fait le travail. Là je leur tiens un discours de vérité. C'est un choix. Je ne suis plus dans un discours de propagande, je suis dans un discours de vérité. Il y a un premier discours de vérité qui est de dire, vis-à-vis de mon propre niveau de compétence, c'est-à-dire, en gros « je ne peux pas vous aider ». [...] Je dis deux choses « je ne peux pas vous dire », je prends acte, je

dis que je ne suis pas le sachant, et en même temps, je leur dis « c'est vous qui devriez l'être », en filigrane le message subliminal c'est celui-ci « c'est vous qui devriez l'être, sauf que la façon dont vous vous êtes proposés de travailler dessus, en fait, ben vous ne pouvez pas l'être plus que moi, et c'est normal qu'on se questionne » et j'énumère, je leur décris ce qu'ils sont [rires] quatre cinglés, six fous furieux de la gomme, des gens qui font mais en se disant « comme ça elle sera contente », c'est-à-dire que là je suis en train de leur dresser le portrait-robot de la salle des profs.

CH : Oui, en les faisant rire ?

Victoire : En les faisant rire parce que, accessoirement, je pense qu'ils l'ont repéré, le portrait-robot, ils savent de qui je parle. Le but c'est de leur dire, on n'est pas à la hauteur de ça, sans avoir un discours agressif, en leur disant « vous savez bien que vous ne respectez pas les consignes institutionnelles et que les compétences il y a bien longtemps que vous devriez y être »

CH : Donc ton but c'est de leur dire qu'ils doivent respecter les consignes ?

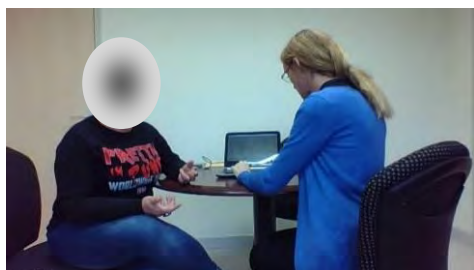
Victoire : Oui voilà, qu'ils doivent se saisir du sujet

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Elle suit alors la règle suivante :

- Règle 32 « *Dire aux enseignants qu'ils n'ont pas fait le travail* » vaut pour « *passer d'un discours de propagande à un discours de vérité* », « *dire que son propre niveau de compétence ne permet pas d'aider et que ce sont eux qui devraient savoir* », « *dire que c'est normal de se questionner* », « *énumérer, de façon humoristique, les différents niveaux de compétences des enseignants dans la salle* » et « *dire qu'on n'est pas à la hauteur, sans avoir un discours agressif* » ce qui a pour résultat attendu de « *faire respecter les consignes institutionnelles et faire se saisir des compétences* ».

Lors de cet extrait, Victoire dit sortir de l'animation de la réunion. Elle précise reprendre la parole pour signifier aux enseignants que le travail attendu sur l'évaluation des compétences n'est pas fait. Elle module son discours par de l'humour, de la déculpabilisation, mais elle pointe très clairement les manquements qu'elle a repérés. Elle se situe ici au niveau des attendus institutionnels, de la politique éducative d'évaluation par compétences. Elle poursuit l'explicitation de cette activité (Extrait 57).

Extrait 57 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Là c'est important, je suis en train de leur dire « je sais que ce que je suis en train de vous dire ça vous fait mal, enfin, plus ou moins, il y en a certains qui doivent être en panique totale, mais c'est normal, c'est compliqué », je leur dis pas « vous êtes des grosses buses »

CH : Et ça revient à faire quoi ?

Victoire : En fait, c'est de la câlinothérapie. Ça veut dire qu'à un moment, dire aux gens « c'est compliqué », c'est les autoriser à dire « je ne sais pas faire » et c'est éviter l'écueil de l'émotion « elle nous demande des trucs de dingue » [...] je les rassure, je leur permets de dire qu'il y a des trucs qu'ils ne savent pas faire, tout en leur ayant dit, la minute d'avant que le brevet, s'ils n'avaient pas validé la maîtrise, les élèves ne l'auraient pas. Il faut y aller.

CH : Et l'objectif, c'est toujours l'évaluation ?

Victoire : Oui, et je dirais plus opérationnelle que pédagogique

À cet instant, Victoire rend compte de son activité en suivant la règle suivante :

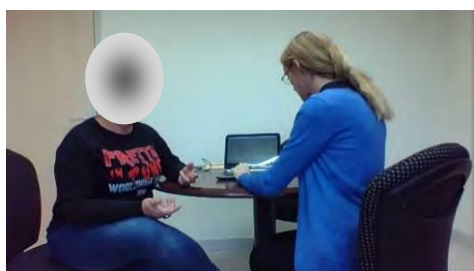
- Règle 33 « *Dire aux enseignants que ce qu'on dit est douloureux et compliqué pour certains* » vaut pour « *les autoriser à dire qu'ils ne savent pas faire et éviter l'écueil de l'émotion* » et « *les rassurer tout en continuant à dire que s'ils ne valident pas la maîtrise des compétences, les élèves n'auront pas le brevet* » ce qui a pour résultat attendu « *la mise en œuvre opérationnelle de l'évaluation par compétences* ».

La chef d'établissement n'apporte donc pas d'éléments factuels aux enseignants. Elle s'adresse à eux sur le registre émotionnel, entendant leur difficulté. Elle cherche à les rassurer en leur permettant d'exprimer « *qu'ils ne savent pas faire* ». Dans le même temps, elle rappelle que la validation est nécessaire pour la réussite à l'examen du Diplôme National du Brevet par les élèves, jouant ainsi sur un argument à la fois fonctionnel et affectif. Elle laisse ici un espace d'expression, sans perdre de vue l'objectif commun. L'analyse de ces trois extraits permet de repérer que la chef d'établissement instaure un temps d'échange et de dialogue et joue sur des registres différents : faire argumenter, faire rire, rassurer, etc. Sa finalité tout au long de ces activités est de mettre en œuvre l'évaluation par compétences.

Puiser dans le concept de style

Lors de son entretien d'auto-confrontation, Victoire fait référence aux notions de « style » et de « composante personnelle ». Ces notions ont été précisées par le formateur à la demande de Victoire au cours du Temps 2 de formation, lors de 2^{ème} partie du temps de formation, d'analyse de l'activité. C'est dans cet apport et le temps d'analyse qui a suivi que Victoire puise en quelque sorte des ressources pour ensuite, en contexte de travail, transformer son activité (Extrait 58).

Extrait 58 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Moi, en formation, ce qui a été intéressant pour moi, ça a été de dissocier la notion de style avec la notion de composante personnelle. Donc en fait, ce qui est intéressant, c'est que pour moi, ça m'a permis de mesurer, dans ma pratique, quel élément de ma composante personnelle pouvait être, ou un atout, ou un défaut.

Les extraits du Temps 2 de formation auxquels Victoire fait référence sont transcrits en suivant (Extraits 59 et 60).

Dans l'Extrait 59 Victoire fait référence au Temps 2 de formation. À cet instant, elle demande au formateur « est-ce qu'on est chef d'établissement avec notre style et ce que nous sommes, ou est-ce qu'en fait, il y a des compétences partagées ? ». Elle s'interroge sur ce qui, dans sa façon de piloter son établissement, est possiblement de l'ordre de sa composante personnelle et plus en avant facilite ou freine son action. Elle se demande en outre si certaines stratégies de pilotage n'ont pas vocation à « la rassurer dans sa façon de piloter » (Extrait 59).

Extrait 59 : Temps de formation 2, Clip 7, 0 :10



Victoire : Enfin... je veux dire, la question de départ c'est : est-ce qu'on est chef d'établissement avec notre style et ce que nous sommes, ou est-ce qu'en fait, il y a des compétences partagées ?

FU : Le style, juste, théoriquement, il comprend les compétences professionnelles. Avoir son style n'est pas possible en dehors du métier. C'est-à-dire ce que tu fais, c'est le métier partagé par d'autres, ce qu'on appelle le genre professionnel, mais avec...

Victoire : Et alors comment ça s'appelle quand ça n'a rien à voir avec les compétences professionnelles ?

FU : C'est une composante personnelle.

Victoire : Ah bon?... Je pense que la question, c'est qu'il faut qu'on rentre maintenant dans le style, les compétences et la composante personnelle. Euh... je crois...

FU : Mais si tu fais le travail, c'est bien de l'ordre de la compétence professionnelle.

Victoire : Oui, mais il y a aussi de l'ordre de la composante personnelle.

FU : Bien sûr, toujours.

Victoire : Et je pense que dans cette question sur le temps que l'on laisse à... je pense qu'en dehors de la compétence, il y a à introduire la question de la composante personnelle... Et là, en écoutant Emeric, je me dis... Emeric installe quelque chose sur deux ans et demi, pff...moi aussi, je l'installe, sur trois mois ! [...] C'est-à-dire, je pense qu'à un moment il y a quelque chose de l'ordre de mon impatience en tant qu'individu, indépendamment de ma compétence, qui concourt ou pas, selon... je veux dire que, du fait de ma composante personnelle, je facilite, ou, au final, je fragilise la mise en œuvre de certains dispositifs. Donc, en fait, je pense que dans ma façon de piloter mon établissement, il y a des choses de l'ordre de ma composante personnelle qui font que je mets en œuvre ou pas certaines stratégies de pilotage, qui ont vocation, aussi, par rapport à mon métier, à me rassurer dans ma façon de piloter.

Lors de cet extrait de formation, Victoire reprend à son compte les notions avancées par le formateur pour essayer de penser une autre façon de faire au sein de son établissement. Elle dit alors avoir envie de « *jouer la carte du groupe* » et que l'action s'installe sur un temps long. Elle se dit motivée par son besoin de limiter la solitude dans laquelle elle se perçoit sur certaines thématiques (Extrait 60).

Extrait 60 : Temps de formation 2, Clip 9, 0 :05



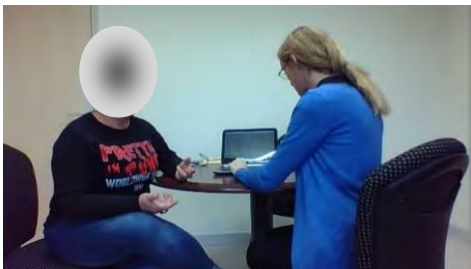
Victoire : La question que je pose, la question de la composante personnelle, pour moi c'est un élément de réflexion sur ma pratique professionnelle. Oui, donc, moi ça m'a apporté justement cette distinction entre les trois aspects, la compétence, le style... la composante personnelle [...]. Après, si je fais ça aussi, c'est que là, si je le fais, c'est parce qu'en fait, sur la réforme du collège précisément, j'ai été à un certain moment épatée par la capacité réflexive que certains avaient sur ce qu'ils pensaient devoir faire [...] Et qu'en plus, je pense que par rapport à l'engagement qui est le mien, au bout d'un an et demi, ils commencent à le voir, qu'il y a deux ou trois petites choses que je risque de pas lâcher dessus quoi ! les enseignants, je veux dire, qu'à la fin, ils ont compris dans quelle dynamique je voulais être, puisque je l'ai fait voter en contrat d'objectifs. Et maintenant en fait si je veux que ça s'installe sur le temps long, je pense que ces enseignants-là sont capables de le mettre en œuvre. Parce qu'ils m'ont déjà euh bluffée sur l'intelligence du collectif. Là où, à d'autres endroits, j'aurais peut-être eu d'autres stratégies. [...] Donc je fais le constat aussi d'une grande solitude dans l'intérêt par rapport à cette problématique-là. D'un grand dynamisme de ma part mais d'une grande solitude. Donc si à un moment je veux sortir de cette solitude-là, donc je la trouve en ce moment harassante, je suis contrainte donc, à la fois ils ne m'ont pas convaincu ; mais j'ai bien envie de jouer la carte de partir du groupe et que le groupe ait quelque chose à me proposer, mais c'est aussi parce que professionnellement, ... je l'entends, mais parce qu'aussi j'en ai besoin.

Dans ce temps de « projection » dans la simulation, plusieurs éléments se dégagent. Victoire s'appuie sur l'apport théorique du formateur. Elle s'outille plus précisément de la distinction établie entre compétence, style et composante personnelle. Cet apport théorique nourrit sa réflexion et lui permet de questionner autrement la problématique professionnelle jusqu'ici discutée : « *temps long/ temps court* ».

Plus avant, Victoire souligne que la capacité réflexive des enseignants l'a parfois « bluffée ». « Ils ont compris dans quelle dynamique je voulais être [...] si je veux que ça

s'installe sur le temps long, je pense que ces enseignants-là sont capables de le mettre en œuvre ». Elle leur reconnaît une capacité à « mettre en œuvre », et pense que « jouer la carte du groupe » peut permettre de pérenniser cette mise en œuvre. En disant vouloir « jouer la carte du groupe ». Victoire reste ici dans une vision stratégique de son rôle. L'analyse de cet extrait fait enfin ressortir les problématiques de solitude et de fatigue chez Victoire. Victoire voit dans la modification qu'elle envisage de son activité la possibilité d'associer les enseignants et, de fait, de ne plus porter seule le travail (Extrait 61).

Extrait 61 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



CH : Tu peux revenir là-dessus ? Tu dis que ça, ça t'a apporté ?

Victoire : Sur ce terrain-là ? Ben, d'échanger avec Emeric et Delphine, sur, leur façon de s'installer dans un temps long de réflexion, de laisser l'intelligence du collectif émerger, etc. Initialement, j'ai pu dire « moi l'intelligence du collectif, ça va quatre secondes, j'y crois pas ». D'accord ? première étape, et après, de l'échange avec eux et de ce qu'ils avaient réussi à obtenir de cette intelligence du collectif, je me suis questionnée sur pourquoi j'avais une vision assez dogmatique de l'intelligence collective, et qu'en gros je ne faisais confiance qu'à ma propre intelligence. Et du coup, partant du principe que ça ne pouvait pas être ça [rires] j'y ai vu plutôt que c'était l'aspect temporel de la prise de décision qui en fait pour moi... moi j'aime quand ça va vite, j'aime quand c'est intense... et en fait, le temps long de la réflexion m'ennuie ! Donc en fait, le fait de ne pas laisser le temps au collectif, c'est parce que je suis dans une logique très souvent de changement, d'impulsion, que c'est ça que j'aime faire dans mon métier. J'aime changer, j'aime impulser, j'aime réorganiser, j'aime dire non, pap pap pap, et que du coup, c'est plus une impatience personnelle liée à ce que j'aime, donc à ce que je suis, qu'un défaut de confiance dans le collectif.

CH : Et là, ce que tu décris, c'est ce que tu es en train de faire dans l'extrait qu'on voit, impulser ?

Victoire : Oui complètement. Je l'ai impulsé, mais quand je leur dis « vous ne saisissez qu'à partir de janvier, je vous laisse réfléchir dans l'équipe disciplinaire, je fais un effort sur moi. Mais je le fais aussi parce que là aujourd'hui en salle des profs, le fait que je sois autoritaire commence à... pointer. [...] Voilà, c'est-à-dire qu'à un moment mon impatience passe pour de l'autorité. Après qu'un groupe d'enseignants, autour des compétences me trouve autoritaire, en soi, c'est pas un drame. Mais je sais que c'est un équilibre difficile, donc il faut que je restaure le collectif dans son temps, et celui des enseignants est un temps long. J'ai pas dit l'intelligence du collectif, je restaure le collectif. Je les rassure quant au fait que je vais leur laisser un temps long. Ça veut pas dire que le temps long que je vais leur laisser est pour moi une émergence de l'intelligence du collectif.

Lors de cet entretien avec la chercheuse, Victoire s'appuie sur le débat théorique pour rendre compte du fait que son activité a été transformée par les controverses menées avec ses deux collègues. Elle cherche à s'appuyer sur une meilleure compréhension de son style professionnel pour se développer. Elle part de la comparaison avec Emeric et Delphine qui lui semblent laisser plus de temps aux enseignants. Selon elle, ils acceptent le temps long de la réflexion, alors qu'elle

ne l'accepte pas, ne l'apprécie pas.

En identifiant que sa problématique professionnelle n'est pas tant son manque de confiance dans « *l'intelligence collective* » que son ennui dans le temps long, son impatience personnelle, elle ouvre la voie à du développement professionnel. Elle souhaite essayer de laisser plus de temps aux échanges en réunion, mais aussi à l'expression des émotions et des difficultés des enseignants. Parallèlement, elle souhaite s'organiser autour d'un nouveau calendrier, sur un temps plus long (de novembre à janvier).

Victoire comprend donc qu'il y a une problématique nouvelle, dont l'enjeu est double : faire adhérer les enseignants à la réflexion sur l'évaluation par compétences et ne pas donner une image trop autoritaire d'elle-même. Pour autant, elle ne semble pas modifier sa perception de « *l'intelligence du collectif* ». Elle ne partage toujours pas le point de vue de Delphine et d'Eméric qui souhaitent travailler à l'« *émergence de l'intelligence collective* ». Pour elle, la réflexion du collectif enseignant est mobilisée pour mettre en œuvre les axes du contrat d'objectifs. Toutefois, les enseignants ne sont pas invités à travailler, par exemple, sur le sens ou les orientations données.

Finalement, nous pouvons momentanément faire le constat d'un développement réflexif de Victoire par son engagement de ses capacités de compréhension et de sa connaissance autour d'une nouvelle problématique professionnelle. Victoire souhaite transformer son activité. Elle rend compte d'une triple finalité : faire évaluer par compétences selon la volonté politique nationale, donner une image moins autoritaire et être moins seule à porter la problématique du décrochage.

Temps 3 de travail : Réaliser différemment l'activité « laisser un temps à l'autre pour répondre » et « accepter le désaccord »

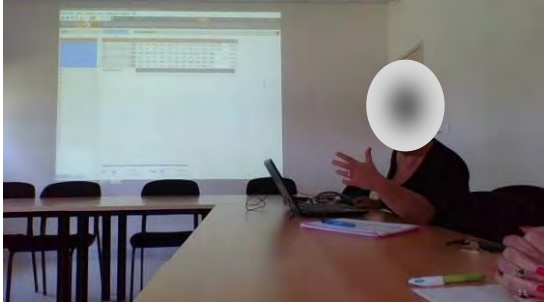
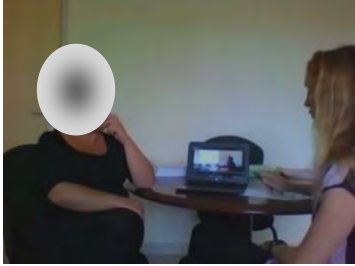
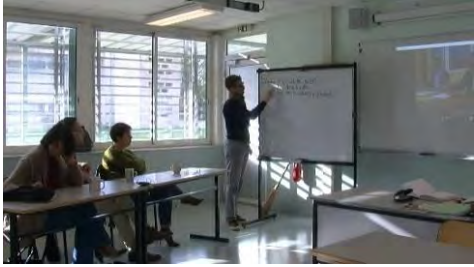
Lors du Temps 3 de travail, la controverse relative à la gestion du « *temps long* » et de « l'intelligence collective » soulignée lors des deux premiers temps continue à évoluer. Il ne s'agit plus seulement pour Victoire de laisser du temps mais plutôt de modifier la nature du dialogue avec les enseignants : « *laisser un temps à l'autre pour répondre* », « *accepter qu'ils puissent exprimer leur désaccord* », « *trouver une réponse moins frontale* ».

L'analyse de l'activité présentée en suivant permet cependant de constater que Victoire ne laisse pas du temps pour que l'intelligence collective émerge. Elle cherche plutôt à rassurer, à laisser à chacun le temps de la réflexion « *pour laisser infuser* », c'est-à-dire permettre à chaque enseignant de modifier ses pratiques suite aux échanges. Dans le même ordre d'idées, cette analyse permet de rendre compte que même si Victoire commence à transformer son activité pour accepter que les enseignants expriment leur désaccord, elle souhaite malgré tout très rapidement « *les faire revenir après* » dans le fil de la réflexion qu'elle mène.

Préambule : Structuration du Temps 3 du Résultat 3

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données exploitées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 15)

Tableau 15 : Plan des données constitutives du Temps 3 du résultat 3

Extrait 62 - Temps de travail en établissement 3	
↓ Extrait 63 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 64 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 65 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 66 - ESSA 3 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 67)	
↓ Extrait 67 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 66	

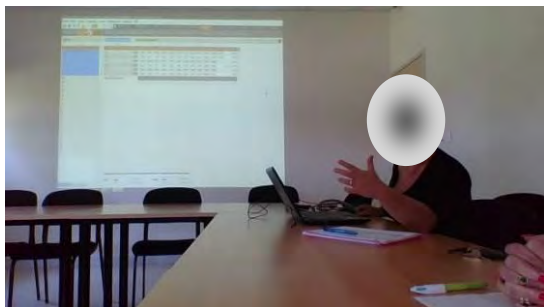
Laisser un espace de réponse dans les échanges

L'activité présentée et analysée en suivant est extraite d'une réunion qui a été menée par Victoire. Elle avait réuni, dans la salle de réunion équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur, les professeurs principaux des classes de 3ème. Cette réunion avait pour objectif d'harmoniser les validations des niveaux de maîtrise des compétences du socle commun pour l'ensemble des élèves de 3ème. Cette évaluation des niveaux de maîtrise faisait partie des évaluations du Diplôme National du Brevet. Pour chacun des domaines ou sous-domaines, les élèves étaient évalués selon quatre niveaux, matérialisés dans les logiciels de gestion des notes par

des boules ou des gommettes de couleur vert foncé, vert clair, jaune et rouge. La réunion faisait suite à des réunions d'harmonisation par domaine, et à des réunions d'harmonisation par classe. Cette réunion consistait, pour les professeurs principaux, à vérifier, et éventuellement modifier, le niveau de maîtrise pré-positionné pour chaque élève des classes de 3ème.

À l'instant considéré, la chef d'établissement ouvre la réunion considérée (Extrait 62).

Extrait 62 : Victoire - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Donc, cette réunion, au départ elle n'était pas prévue. Puisque, on est d'accord ? on était parti du principe que, en équipes pédagogiques, en fonction de la répartition des disciplines que nous avons faite des compétences, on faisait des réunions par domaine pour valider les niveaux de maîtrise. Les réunions par domaine ont eu lieu, et sur au moins deux domaines -alors, attention parce que maintenant je les connais presque D1.1, non D1.4 et D1.5, D3... enfin, bref, histoire-géo français [rires] D1.1 et D5, d'accord ? Sur la réunion D1.3 et D4, avec les maths, il y a des écarts de perception assez conséquents. Sur D1.3, langage et corps, il y a un souci que je vous montrerai. C'est que tous les enseignants et toutes les disciplines qui s'étaient dites, au départ, partantes pour évaluer des domaines, n'ont pas effectivement, évalué les domaines en question. Donc, d'une classe à l'autre, nous avons parfois 4 disciplines qui ont évalué un domaine, alors que sur ce même domaine, sur la classe suivante, il y a une seule matière qui a évalué. Donc ce que disent les couleurs et les évaluations du niveau de maîtrise n'est pas du tout basé sur le même type d'évaluation. Et je ne parle pas de nombre, parce qu'on s'était beaucoup focalisé sur « et si Mme machin avec les 5èmes et moi j'en fait une », je parle de disciplines. Donc du coup, on se retrouve sur une classe sur D1.3 par exemple, avec une classe pour M. L. - on en a parlé, il m'a dit « je l'assume complètement » - il a mis tous ses élèves en « très favorable », tous. D1.3.[...] Et donc sur cette classe j'ai tout le monde en satisfaisant voire très satisfaisant, mais que sur la classe juste avant, c'est le drapeau Jamaïcain. C'est-à-dire, il y a quatre profs qui sont venus. Le drapeau Jamaïcain c'est pas forcément négatif [développement]. On a un autre soucis qu'il va falloir qu'on questionne. Ensemble. Puisqu'ici l'idée, c'est que c'est la réunion de régulation finale... Et par contre je suis ravie qu'on ait fait les réunions de régulation avec les collègues. Parce que déjà, tout le monde a mesuré, et c'est comme ça qu'on va avancer. Parce que si on avait fait ça dans le bureau tous ensemble, à un moment, voilà.

Victoire commence à lister les élèves, les enseignants font des propositions, échangent et Victoire affiche le bulletin de compétences et modifie les pastilles de couleur.

Victoire : 3A Dubosc Clément. Mme J. prend soin de rien dire. Sereinement, elle attend de voir. [en regardant le bulletin] Ah oui, c'est raide.

Enseignante 1 : En maths, il est vert

Victoire [se tourne vers Mme J.] : On le passe en satisfaisant ?

Enseignante Mme J : Ah ben oui ! [rires]

Enseignante 2 : Après, ce qui me dérange un tout petit peu, c'est que le fait que, pour certains on a mis satisfaisant, et ceux qui sont satisfaisants, du coup ils vont pas remonter

Enseignant 3 : Non mais en fait...

Enseignante 2 : Non mais je suis d'accord, mais quand on voit Dubosc...

Enseignant 3 : En principe tu remontes les gamins qui, en soit, ont un niveau insuffisant ou fragile

Enseignante 2 : Et pour les autres ?

Enseignant 3 : Les autres tu les laisses où ils sont. Tu en sauves certains, d'autres tu les maintiens

Victoire : Moi ce qui me pose un gros souci, mais vous aussi, j'en discutais avec des collègues, la chose dont j'ai besoin qu'on m'explique, la finalité -j'ai du mal je l'avoue- c'est que quand on a entre 10 et 14,9, on a le même nombre de points

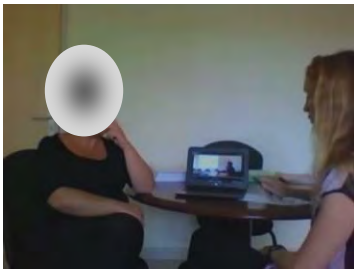
Enseignant 3 : Hé oui !

Victoire : C'est de ça dont on parle.

Enseignante Mme J : C'est de ça dont on parle. Quand tu mets satisfaisant, tu mets satisfaisant pour un gamin qui a 10, et tu mets satisfaisant pour un gamin qui a 13. Bon, allez, Dubosc j'accepte !

Auto-confrontée à ce temps, la chef d'établissement précise à la chercheuse qu'elle a pour objectif de préparer le travail de l'année prochaine (Extrait 63).

Extrait 63 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Ben c'est-à-dire que là, je reviens, je suis vraiment dans ce travail. C'est-à-dire que quand on a évalué, le grand débat ça a été « oui mais est-ce qu'on dit pas que telle matière doit faire 3 évals, 2 évals ? etc. sinon au niveau des couleurs ça ne voudra rien dire ». C'est la grande angoisse des profs de maths, qu'en gros, la prof de physique, elle fasse seize évaluations et qu'elle écrase les maths. Et en fait, je suis en train de leur dire « votre problème c'est pas celui-ci, votre problème c'est d'assumer le fait de faire des évaluations, tout simplement ». C'est-à-dire, pour l'instant, notre problème c'est pas qu'il y en a qui en font trop, c'est qu'il y en a qui avaient dit qu'ils feraient, et qui ne font pas. Je renvoie à la responsabilité et à l'engagement que certains avaient pris et dont on s'aperçoit maintenant qu'il nous met en difficulté sur l'évaluation parce qu'il n'a pas été respecté.

CH : Et ta finalité ?

Victoire : C'est que l'année prochaine -parce que là, les gommettes c'est en gros plié. Ma finalité, c'est que l'année prochaine - là ils vont se réunir dans quinze jours en équipes disciplinaires, ils regardent les domaines, ils regardent au sein du cycle ce qu'ils font [...] Là je suis en train de les préparer à réfléchir sur comment ils se répartissent les compétences et avec quel niveau d'exigence, avec une logique de cycle. Et que quand ils vont me dire « telle équipe s'occupe du D1.3 » c'est pas le coordonnateur qui s'engage, c'est l'équipe, parce que ça, c'est le problème.[...]

CH : Et donc, redis-moi, ce que tu veux c'est que...

Victoire : Ça diffuse. Que petit à petit ils le réfléchissent, ils l'échangent, et que petit à petit, parce que souvent ça se passe comme ça : je dis quelque chose, et je me rends compte que j'ai l'impression que ça n'avance pas, mais en fait ça avance. Donc du coup, de plus en plus, je dissémine des petites informations

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de

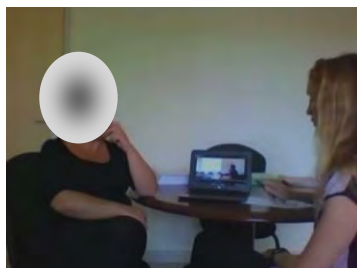
son activité à la chercheuse. Elle suit notamment la règle suivante :

- Règle 34 « *Préparer les enseignants à réfléchir sur la répartition des compétences dans une logique de cycle* » vaut pour « *dire que certains enseignants n'ont pas respecté leurs engagements* » et « *disséminer des informations petit à petit* » ce qui a pour résultat attendu que « *l'année prochaine, les enseignants regardent les domaines, dans une logique de cycle et d'engagement de l'équipe disciplinaire* ».

Victoire exprime ici son insatisfaction par rapport aux évaluations qui n'ont pas été réalisées en nombre suffisant par les enseignants. Elle dit les renvoyer à leur responsabilité et leur engagement. Si à court terme elle considère que l'objectif de validation des niveaux de maîtrise est atteint, elle vise dans cette activité une finalité à plus long terme. Sa finalité, qui diffère de celle annoncée aux enseignants, est de préparer, pour l'année suivante, une validation des compétences par domaines « *dans une logique de cycle et d'engagement de l'équipe disciplinaire* ».

Auto-confrontée à son activité de supervision des échanges, elle précise les laisser parler, tout en caractérisant les enseignants par le fait qu'ils restent sur une posture « *réactionnaire* » ou au contraire sur « *une exigence pédagogique exceptionnelle* » (Extrait 64).

Extrait 64 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Qu'est-ce que tu fais là, à l'instant ?

Victoire : Tant qu'ils parlent ?

CH : Oui

Victoire : Ben justement, je les laisse parler. C'est-à-dire, le prof qui parle, M. B., qui peut être terriblement réactionnaire - et quand je dis réac, c'est réac- quand il est prof principal il valide tout le monde, quand il est prof d'histoire géo, tout le monde est fragile. [...] Donc là quand il dit « quand t'es pas bon il faut que tu comprennes que t'es pas bon, etc. », il caricature complètement ce que j'essaye de faire. Peut-être que dans d'autres circonstances je lui serais rentré dedans plus rapidement

CH : Donc là, tu le laisse parler

Victoire : Je les laisse se répondre entre eux. On est dans une phase de tâtonnement, je suis également dans une phase de tâtonnement. Si j'arrive avec « mais non, c'est pas du tout ça », je veux dire, je crée une crispation inutile. Et en plus je n'ai pas la réponse à la question. Donc je les laisse, tout en essayant de réfléchir. [...] Sauf qu'il répond à une enseignante qui a une exigence pédagogique exceptionnelle.

CH : Donc tu les laisses parler, pour quelle finalité ?

Victoire : Je les laisse parler, parce que j'attends de la prof de maths, que, parce qu'il lui fait cette réponse un peu caricaturale, elle trouve elle-même la réponse et qu'elle trouve la juste mesure. Qu'en fait, le fait que lui soit dans

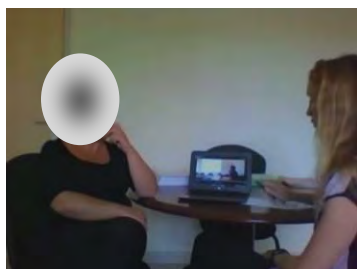
cette caricature, la rassure, elle. Après je sais pas si c'est... voilà

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 35 « *Laisser les enseignants parler suite à la prise de parole caricaturale d'un enseignant qu'on juge réactionnaire* » vaut pour « *ne pas lui rentrer dedans, ne pas créer de crispation inutile* » et « *laisser les enseignants se répondre entre eux* » ce qui a pour résultat attendu que « *l'enseignante interpellée, dont on juge qu'elle a une exigence pédagogique exceptionnelle trouve la réponse et la juste mesure* ».

Victoire est à cet instant dans une activité de prise de recul. Elle reste silencieuse. Elle souligne qu'elle pourrait « *lui rentrer dedans* ». Elle préfère toutefois laisser l'enseignante répondre elle-même. En suivant, et à l'issue de ce temps d'échanges, la chef d'établissement apporte une réponse en rappelant la circulaire en vigueur. Elle le fait en « *disant sa difficulté* » (Extrait 65).

Extrait 65 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Donc en fait, là, je dis ma difficulté. Je concède que leurs questionnements, je les entends tout à fait. Je n'essaie pas de les convaincre, là où parfois je pourrais essayer de les convaincre. Mais là c'est différent, peut-être que si je maîtrisais complètement le sujet, j'essaierais de les convaincre, mais je leur rappelle ce que disent les textes. [...] Donc en fait, je réponds à sa question à elle, qui dit « pourquoi on met satisfaisant à des élèves qui ont 10 et demi et des élèves qui ont 14? » et sa réponse, à lui, qui dit « de toutes façons il faut monter tout le monde », je fais bouger les deux, « non, la réalité c'est pas ça de 10 à 14,9, c'est vert » Donc je lui réponds en lui rappelant le texte de loi. C'est pas une loi, mais la circulaire. Et je contre ce qu'il dit, tout en disant que je comprends sa difficulté. En fait c'est à elle que je réponds, pas à lui, mais lui je lui ai laissé l'espace de la réponse. Et ça, quand on était en formation : laisser un peu plus d'espace de réponse à celui qui va dire quelque chose qui est susceptible de me déranger. Quand Emeric il dit : « au final, la réunion sur les EPI, j'avais les profs les plus hmm de l'académie, et au final ils sont venus avec des choses ». En fait, il faut accepter qu'ils puissent exprimer leur désaccord sur le truc. Mais il faut trouver la façon de les faire revenir après. Donc là, j'ai pas cherché à dire « vous avez tort, c'est caricatural », ce que j'aurais pu faire, étant démunie, je trouve un autre biais...

CH : Et ta finalité

Victoire : Ma finalité, c'est qu'on continue cette réunion sans avoir le sentiment qu'on est en train de dévoyer la réflexion qu'ont eue les enseignants sur ce qu'était une évaluation par compétences. [...] C'est de pas les crispier, ma finalité. [...] Le but c'est vraiment ça l'enjeu, c'est qu'à la fin ils n'aient pas l'impression que je les ai dépossédés du travail qui a été le leur.

Lors de cet entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

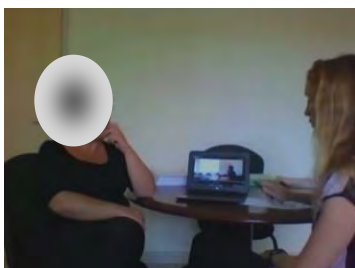
- Règle 36 « *Dire sa difficulté et concéder qu'on entend le questionnement des*

enseignants » vaut pour « *ne pas essayer de les convaincre* », « *leur rappeler ce que disent les textes* » et « *ne pas dire à un enseignant qu'il a tort et que son propos est caricatural* » ce qui a pour résultat attendu de « *continuer la réunion sans avoir le sentiment qu'on est en train de dévoyer la réflexion ni crispier les enseignants* ».

Modifier son rapport aux enseignants

Lors de l'extrait d'entretien d'auto-confrontation présenté ci-dessus, Victoire fait le lien entre son activité et le Temps 1 de formation (Extrait 66).

Extrait 66 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : En fait c'est à elle que je réponds, pas à lui, mais lui je lui ai laissé l'espace de la réponse. Et ça, quand on était en formation... laisser un peu plus d'espace de réponse à celui qui va dire quelque chose qui est susceptible de me déranger. Quand Emeric il dit « au final, la réunion sur les EPI, j'avais les profs les plus « hmm » de l'académie, et au final ils sont venus avec des choses », en fait, il faut accepter qu'ils puissent exprimer leur désaccord sur le truc. Mais il faut trouver la façon de les faire revenir après. Donc là, j'ai pas cherché à dire « vous avez tort, c'est caricatural », ce que j'aurais pu faire. Etant démunie, je trouve un autre biais...

La chef d'établissement s'appuie plus précisément sur le temps d'analyse mené avec ses collègues lors du Temps 1 de formation. Lors de ce temps, elle avait trouvé une solution pour sortir de la problématique du niveau de cadrage en laissant un espace pour l'expression des enseignants. Elle fait plus précisément référence à un moment lors duquel, avec ses collègues ils avaient échangé sur la controverse professionnelle « *Que mettre à la décision collective ?* ». Emeric avait alors développé l'idée que cette problématique était principalement liée à l'objet en discussion. Il avait plus précisément expliqué que lorsque la réflexion collective était mise en place avec les enseignants, elle fonctionnait, sans toutefois toujours aboutir nécessairement au résultat qu'il aurait lui-même envisagé (Extrait 67).



Emeric : Sur le contrat d'objectifs, je pense que ce n'est pas viable [la réflexion collective]. Et je l'ai dit clairement [...] Mais là, par contre, je pense... je n'ai pas d'exemple d'EPI. Mais je pense à des conseils pédagogiques, ou, notamment, des constructions, de la mise en place de la réforme sur le lycée, où, quasiment, ce qui finalement a été mis en place, ce n'était pas forcément ce que j'avais voulu, ou envisagé au départ. [...] On a travaillé ensemble. Mais oui, je...je...quand on me dit, on va supprimer tous les groupes, ben, je dis non ! Désolé je ne peux pas. Donc oui, on essaie de travailler ensemble. Et là oui... le rendu, au final, n'est pas du tout, ce que j'avais envisagé. Au final, il a fonctionné. Alors, il a fonctionné sur l'équipe d'anglais, mais il n'a pas du tout marché sur l'équipe d'espagnol. Mais bon voilà ! ...Et là on est clairement sur ce que tu dis, la réflexion collective...

Lorsque Victoire indique à la chercheuse les raisons de la transformation de son activité, elle précise tout d'abord que c'est la nature de l'échange entre les enseignants portant sur la conversion des notes en niveaux de validation. Sur ce point, elle ne se juge pas experte et préfère donc « *laisser parler* » les enseignants. Selon elle, si « *elle maîtrisait complètement le sujet, elle essaierait de les convaincre* », ou leur dirait « *vous avez tort, c'est caricatural* ».

Victoire transforme également son activité au regard du Temps 1 de formation et plus précisément de l'analyse faite par Emeric de sa propre activité. Il précisait alors notamment dans quelles situations il envisagerait de s'appuyer sur la réflexion des enseignants, et en quoi « *ça fonctionnerait* », tout en acceptant que « *ce qui finalement a été mis en place, ce n'était pas forcément ce qu'il avait voulu ou envisagé au départ* ». C'est cette analyse qui étaye la transformation de l'activité de Victoire qui finalement en tire un principe de fonctionnement mûri tout au long du dispositif : « *il faut accepter qu'ils puissent exprimer leur désaccord* ». Outre le fait de transformer son activité, Victoire engage aussi ses capacités à problématiser la pratique professionnelle et de compréhension des solutions pouvant être expérimentées.

Lors du Temps 1 de travail, Victoire a transformé son activité pour faire en sorte que les échanges portés en réunion soient partagés avec les enseignants. La transformation de l'activité ne concerne plus seulement la structure de la réunion. Elle touche les activités des acteurs y étant impliqués. Il est à noter que cette transformation n'a pas lieu de façon anticipée. Elle se met directement en place lors des échanges. Le suivi de règle « *laisser parler* » est choisi en référence à la formation. Le développement professionnel de Victoire est donc une nouvelle fois marqué par une transformation de son activité effective auprès des enseignants. Par ailleurs, ce sont des éléments puisés en formation qui permettent à Victoire de s'engager dans cette transformation. Ce résultat valide l'hypothèse auxiliaire.

Synthèse du Résultat 3 - Réaliser autrement l'activité « Associer, faire réfléchir, laisser du temps et de l'espace »

Les capacités mobilisées lors des trois temps de travail en établissement sont présentés de façon synthétique en suivant :

Tableau 16 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 3

<i>Temps 1</i> : Accroissement des capacités à comprendre, connaître et réaliser autrement son activité
<i>Temps 2</i> : Accroissement des capacités à comprendre, connaître et réaliser autrement son activité
<i>Temps 3</i> : Accroissement des capacités à comprendre, connaître et réaliser autrement son activité

Notre analyse longitudinale permet de mettre en évidence que la chef d'établissement interroge sa pratique à partir de l'analyse de l'activité d'un de ses collègues en formation. Elle est en outre en mesure d'identifier de nouvelles problématiques professionnelles dès le Temps 1 de travail, comme par exemple : « *faire partager la réflexion par tous pour faciliter la mise en œuvre* ». Elle transforme également son activité dès le Temps 1 de travail en établissement, en particulier les modalités d'organisation de la réunion. Elle dit partir du principe que sa collègue Delphine avait raison quant au fait que « *quand c'est partagé par tous, c'est plus facile à mettre en œuvre* ». Elle a donc modifié l'organisation générale de la réunion pour laisser les enseignants établir eux-mêmes des critères de repérage du décrochage. Elle dit au final travailler plus « *à la manière de* » sa collègue. Finalement, la première étape du développement professionnel de Victoire est marquée par une transformation effective de sa pratique professionnelle menée en réunion.

Au cours du Temps 2 de travail, Victoire cherche à s'appuyer sur une meilleure compréhension de son style professionnel pour se développer. Elle part de la comparaison avec ses deux collègues qui lui semblent laisser plus de temps aux enseignants. Elle est, de fait, amenée à envisager de modifier son « utilisation » de la réflexion du collectif enseignant. Elle transforme son activité pour, d'une part, laisser du temps pour les échanges, l'expression des émotions et de la difficulté, lors de la réunion, et d'autre part, proposer un calendrier moins resserré.

Lors du Temps 2 de formation, elle est en capacité de comprendre qu'il y a une problématique professionnelle nouvelle, dont l'enjeu est double : faire adhérer les enseignants à la réflexion sur l'évaluation par compétences et ne pas donner une image trop autoritaire. À l'issue de ce temps de formation, elle est finalement en capacité de mettre en œuvre des solutions pour répondre à la problématique professionnelle préalablement identifiée. Dans cette deuxième étape, le

développement professionnel est étayé par un engagement des capacités de compréhension et de connaissance de Victoire qui s'appuient sur l'analyse de l'activité de pairs menée en formation et sur une réflexion personnelle. Le développement professionnel est aussi étayé par l'engagement de sa capacité de réaliser le travail. C'est donc là un développement de nature réflexive.

Au cours du Temps 3 de travail, Victoire transforme à nouveau son activité parce qu'elle en arrive, par le biais du dispositif de formation, à « *accepter qu'ils (les enseignants) puissent exprimer leur désaccord* ». Contrairement à ce qui avait pu être observé lors des deux premiers temps de travail, la transformation n'a ici pas été anticipée. La règle suivie est construite en cours de réunion en référence à la formation. Dans cette troisième étape, le développement professionnel de Victoire est étayé par un engagement de la capacité à réaliser autrement l'activité considérée. Ce développement se réalise tout d'abord par l'engagement des capacités à comprendre et connaître, lors du temps de formation, puis par l'engagement de la capacité à réaliser autrement son travail en établissement scolaire. Ce résultat valide l'hypothèse auxiliaire.

4.2 Développement professionnel « réflexif » qui n'impacte pas les activités réalisées en contexte de travail

Les trois résultats détaillés dans ce Chapitre 2 permettent d'étayer un développement professionnel qui pourrait être qualifié de « réflexif » puisque n'étant pas étayé contrairement à ce que nous avons détaillé dans le Chapitre 1, par l'engagement de la capacité à faire autrement en situation de travail. Seules les capacités dites de « compréhension » et de « connaissance » sont effectivement engagées et soutiennent le développement professionnel constaté chez les trois chefs d'établissement. Il est à noter que les raisons de l'absence de transformation des activités en contexte de travail sont multiples. Dans certaines circonstances, les chefs d'établissement n'ont pas souhaité transformer leurs activités parce que, selon eux, cette transformation ne leur a semblé possible que sur un temps plus long. Dans d'autres circonstances, les chefs d'établissement n'ont pas souhaité s'engager dans une transformation de leurs activités se considérant comme « confortés » dans leur manière de faire lors du dispositif de formation.

Il est ici à noter que les chefs d'établissement ont justifié leur refus d'engagement dans une transformation de leurs activités en mettant en avant leur « *style personnel* ». Cette problématique, présente dès le début de la formation, éclairée par le formateur est effectivement au cœur de leur réflexion et influe sur leur engagement dans des transformations de ce qu'ils font en établissement scolaire. Ainsi, en référant à leur « identité professionnelle » ou à leur « style », les chefs d'établissement avancent les raisons qui les poussent ou ne les poussent pas à modifier leurs activités.

Les trois résultats détaillés ci-après rendent compte d'un développement que nous pourrions qualifier de partiel. Ce développement est considéré comme « réflexif » chez les chefs d'établissement malgré la tenue du dispositif de formation. Ces résultats peuvent être intitulés comme suit :

- Résultat 4 - Être confortée quant à la nécessité d'entrer dans les contenus pédagogiques mais accepter de lâcher et de moins expliquer ;
- Résultat 5 - Être conforté dans sa « manière de faire » et ne pas vouloir changer ;
- Résultat 6 - Prendre connaissance d'autres façons de faire sans toutefois les engager en contexte de travail

4.2.1 Résultat 4 - Être confortée quant à la nécessité d'entrer dans les contenus pédagogiques mais accepter de lâcher et de moins expliquer

Le résultat détaillé ci-après rend compte d'un développement professionnel qu'il est possible de qualifier, comme souligné en amont, de réflexif. La chef d'établissement considérée, Delphine, engage ses capacités à comprendre la problématique professionnelle en jeu et celle relative à la connaissance des solutions qui peuvent y être associées. Toutefois, la capacité à faire autrement en situation de travail n'est pas engagée, notamment parce la chef d'établissement se dit « *confortée* » dans son activité.

Temps 1 : Continuer à donner du sens aux dispositifs

Ainsi que nous l'avons présenté en cours de Résultat 1, dès le Temps 1 de formation, une controverse professionnelle apparaît entre les chefs d'établissement. Elle est relative au niveau de cadrage qu'ils doivent mettre en place avec leur équipe pédagogique et plus exactement en leur confiance plus ou moins marquée dans ce qu'ils nomment « *l'intelligence collective* ».


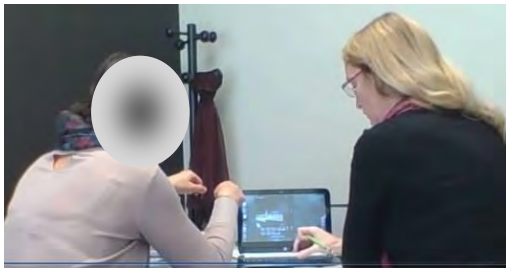

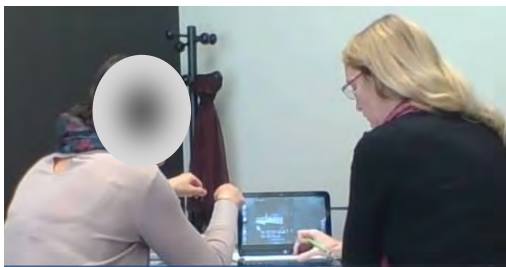
Lors du premier entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement met en tension son activité menée en réunion avec ce temps de formation. Alors que sa collègue Victoire défend la nécessité de « *cadrer* » pour faire émerger « *l'intelligence du collectif* », Delphine, elle, défend l'idée que, sans associer les enseignants à la réflexion et sans entrer soi-même dans les contenus pédagogiques, il n'est pas possible d'inscrire les actions dans la durée. Elle met en regard de cette controverse la question du gain potentiel de temps et d'énergie et, en termes d'activité, de celle de l'opportunité éventuelle de « *poser des contenus pré-élaborés* ». Au cours de ce premier entretien, Delphine engage sa capacité de compréhension et de connaissance autour d'une problématique de métier. Celle-ci a été détaillée dans le Temps 1 du Résultat 1.

Dans le résultat détaillé ci-après, Delphine se dit « *confortée* » de « *donner du sens* », de faire réfléchir les enseignants, même si elle est consciente que « *ça prend du temps* ». Elle s'appuie sur les analyses du Temps 1 de formation pour rappeler son désaccord sur cet aspect professionnel avec ses deux autres collègues. Elle dit qu'elle aurait pu réaliser autrement l'activité, qu'elle y a pensé, qu'elle a préparé en amont des documents à distribuer, mais qu'elle ne l'a volontairement pas fait.

Préambule : Structuration du Temps 1 du Résultat 4

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données exploitées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 17).

Tableau 17 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 4

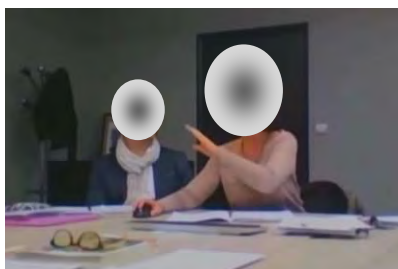
<p>Extrait 68 - Temps de travail en établissement 1</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 69 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 70 - ESSA 1 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 71) au cours d'EAC1</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 71 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 70</p>	
<p>↓</p>	
<p>Extrait 72 - ESSA 1 Lien avec le temps de formation et référence au développement</p>	

Ne pas se passer de la discussion

L'activité présentée ci-après a fait l'objet d'une première analyse au cours du chapitre 4.1.1.1, en Résultat 1. L'activité de Delphine est reprise, pour mémoire, en suivant. Elle a fait l'objet d'autres mises en tension avec les temps de formation et d'une autre piste de développement professionnel.

L'activité présentée et analysée ici est extraite d'une réunion qui a été menée par Delphine avec l'ensemble des enseignants de Lettres et dont le contenu premier était la mise en forme d'un nouveau bulletin scolaire. Il s'agissait donc, après une première réunion visant à informer les enseignants au sujet du nouveau bulletin scolaire, de les amener à rédiger les compétences sur lesquels ils souhaitaient évaluer. À l'instant considéré, la chef d'établissement fait défiler les matières du bulletin d'un élève vidéo-projeté, tel qu'il avait été rédigé (Extrait 68 qui recouvre l'extrait 1).

Extrait 68 : Delphine - Temps de travail en établissement 1



Delphine : Il s'agit pour moi d'arriver à recaler avec vous, à réfléchir, à finaliser, un peu, heu, cela [elle indique le bulletin projeté à l'écran]. On se rappelle où on en est de nos débats.

Enseignante 1 : Mais en histoire ils ont mis uniquement les chapitres, en fait ?

Delphine : En histoire-géographie, ils ont mis les contenus de programme. Mais eux c'est facile, parce que c'est chronologique. Et ils n'ont pas mis les compétences. C'est-à-dire, on est bien sur des éléments du programme, et ils n'ont pas mis, du tout, de compétences. Si on regarde en mathématiques, ils ont pour l'essentiel mis les points de programme qu'ils ont abordés, et ils ont ajouté une compétence. Deux, d'ailleurs. [liste des disciplines et des choix faits par discipline]

[échanges et plaisanteries autour de la compétence « accepter la défaite avec fair-play et humilité » en éducation physique et sportive].

Delphine : On revient à notre français. Ici, vous aviez choisi, la dernière fois qu'on avait discuté, de partir sur les grands thèmes. On les avait mis ici, ils sont en lettres capitales « agir sur le monde, dénoncer les travers de la société » et puis derrière, vous avez sélectionné un certain nombre de compétences, pas toutes, mais qui sont les compétences que vous avez le plus travaillées.

Enseignante 2 : Le problème c'est que nous, il y a deux intitulés qu'on a rajoutés, en capitales, mais comme c'est pas dans l'ordre... enfin, c'est dans l'ordre alphabétique, on est d'accord ?

Enseignante 1 : On a commencé par « dénoncer les travers de la société ».

Enseignante 2 : Oui voilà c'est pas...

Delphine : Moi, ma question, c'est : ça [désigne la partie du bulletin complétée par les enseignants de lettres], d'accord ? c'est difficile sur le bulletin. Ça paraît compliqué de le laisser comme tel. C'est-à-dire de

partir sur le fait qu'on va faire ça pour toutes les classes, tous professeurs de français confondus...

Enseignante 3 : Et puis ça va revenir chaque trimestre...

Delphine : Oui.

Enseignante 1 : Oui, les compétences, tout à fait.

Enseignante 3 : Et puis, même les enjeux du programme...même les enjeux du programme ne sont pas... ne vont pas... ne sont pas clôturés à la fin du trimestre. Donc... je vais prendre « agir sur le monde »...on va le démarrer à la fin du premier trimestre et après il va continuer au deuxième.

Enseignant 4 : Hé oui !

Enseignante 3 : Et puis en plus il y a plusieurs séquences. Et puis après...

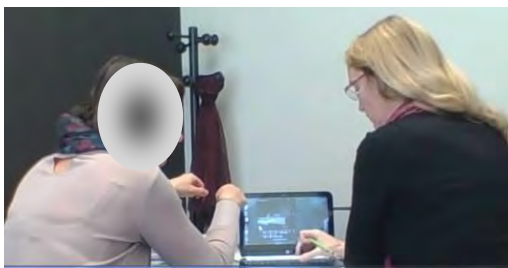
Delphine : Alors...

Enseignant 4 : Oui et en plus c'est problématique, parce que, on peut le faire maintenant, on peut le faire avec les genres, on le fait différemment. « Agir sur le monde » on peut le faire avec la poésie au deuxième trimestre ou avec le roman, après.

Enseignante 3 : Et avec les autres matières, tout est dans tout, tout le temps...

Nous reprenons ici le premier temps de l'entretien d'auto-confrontation lors duquel Delphine précise à la chercheuse qu'elle a deux finalités : mettre en place le nouveau bulletin et ouvrir le débat sur les compétences avec l'équipe d'enseignants de Lettres (Extrait 69 qui recouvre l'extrait 2).

Extrait 69 : Delphine - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



CH : Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?

Delphine : Je présente l'état de la situation. Je cible... Alors. J'ai fait le choix d'entrer par le bulletin, pour, derrière, arriver au débat sur les compétences qui va suivre. Mon objectif à moi, pratico-pratique, il est le bulletin, mais en fait, c'est un chiffon rouge, la vraie discussion que je vais avoir avec eux, c'est celle qui va suivre et qui va être très très longue. Mais je ne veux pas résoudre ça en leur imposant quelque chose, parce que je ne veux pas me passer de la discussion qui suit, tu comprends ça ?

CH : C'est-à-dire que tu...

Delphine : Je présente l'objectif.

CH : Là tu es en train de présenter l'objectif. Ça veut dire quoi présenter l'objectif du coup ?

Delphine : Ça veut dire leur montrer visuellement ce qu'ils ont fait, et leur rappeler l'enjeu.

CH : D'accord. Et tu fais ça, tu as dit ta finalité c'est qu'après il y ait débat ?

Delphine : Oui, c'est que ça enclenche un débat sur les compétences.

À cet instant, ainsi que nous l'avons présenté en chapitre 4.1.1, la chef d'établissement rend

compte de son activité à la chercheuse. Pour ce faire, elle suit les règles formalisables comme suit :

- Règle 1 « *Présenter l'objectif* » vaut pour « *montrer visuellement aux enseignants ce qu'ils ont fait et leur rappeler l'enjeu de la réunion* », ce qui a pour résultat attendu de « *mettre en forme le bulletin* ».

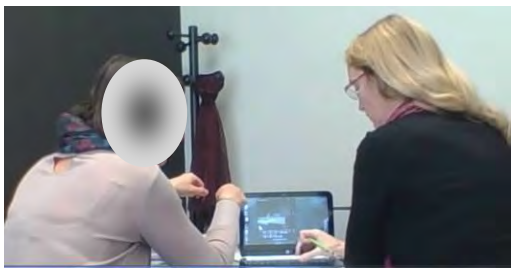
- Règle 2 « *Présenter l'état de la situation* » vaut pour « *cibler* », « *faire le choix d'entrer par le bulletin* » et « *ne pas imposer* » ce qui a pour résultat attendu d'« *enclencher un débat sur les compétences* ».

La formalisation de ces deux règles permet de montrer que la chef d'établissement vise deux finalités distinctes à cet instant. D'une part, son activité vise à obtenir un résultat immédiat de mise en forme du bulletin trimestriel des élèves pour être en conformité avec la nouveauté institutionnelle. D'autre part, elle cherche à s'appuyer sur la réflexion que cette construction engage pour ouvrir avec les enseignants un débat sur les compétences.

Ne pas cadrer davantage

À la suite de l'analyse de son activité exploitée dans le Résultat 1, la chef d'établissement revient sur une controverse abordée lors du premier temps de formation (Extrait 6) et explicite les transformations qu'elle avait prévues mais qu'elle n'a pas réalisées (Extrait 70).

Extrait 70 : Delphine - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



CH : Moi j'aimerais bien qu'on revienne sur ce temps de formation parce que c'est quelque chose que tu as évoqué très brièvement, tu as dit qu'il y avait deux enjeux, un enjeu sur les compétences et un enjeu sur la constitution du groupe, avec l'intégration des deux nouveaux. Là par rapport à ce qui s'est dit sur le temps de formation, est-ce que tu peux faire du lien, est-ce que tu peux revenir là-dessus ?

Delphine : Pour moi la seule chose qui va permettre de faire du lien entre les différents membres de l'équipe c'est précisément le sens de l'action [...]

CH : [...] Est-ce qu'il y a un temps dans la formation où tu te dis que ça t'a, à un moment donné, influencée sur ce que tu fais ? [...] est-ce que ça s'est trouvé là ? ou pas ?

Delphine : Alors. Pas Emeric. Je suis souvent en question, je suis plus questionnée par Victoire, mais même quand je l'écoute là. Qu'elle ait pu mettre en doute, même de manière implicite ma posture de cadre, est quelque chose...

CH : À quel moment ?

Delphine : Tu sais, dans ce qu'on entendait avant. Dans le côté « je suis un cadre etc. »

CH : Attends on va reprendre sur l'extrait.

Afin d'auto-confronter la chef d'établissement sur ce temps de formation, et d'explicitier le lien qu'elle établit entre son activité et les temps de formation, une recherche de l'extrait vidéo indiqué se fait avec la chercheuse.

Cet extrait du temps de formation, une fois repéré, est visionné avec Delphine. Il est transcrit en suivant (Extrait 71). Lors de cet extrait, les chefs d'établissement sont engagés dans la phase d'analyse de l'activité de Victoire. Au cours de l'extrait suivant, la controverse se situe autour de la problématique selon laquelle il convient de « *faire réfléchir les enseignants, travailler ensemble* ». Emeric et Victoire disent que Delphine perd du temps à travailler sur les indicateurs et le projet académique avec les enseignants alors même que de son côté cette dernière défend le besoin de sens et de formation des enseignants.

Extrait 71 : Temps de formation 1, Clip 6, 9 :20



Emeric : Au bout du bout, je pense qu'avec ta [Delphine] façon de faire, avec la nôtre, je pense qu'on arrive en gros à un même contrat d'objectifs en fait, et globalement sur 90% des établissements sûrement...

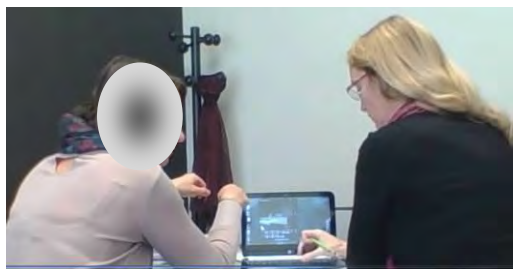
FU : Emeric, je ne pense pas que l'intention professionnelle qu'il y a dessus c'est de créer un contrat d'objectifs...l'intention sur laquelle on discute c'est...un sens partagé avec les profs. Même Victoire qui dit « je leur propose un cadre », c'est qu'à un moment donné, même si c'est difficile, c'est quand même l'idée qu'ils s'y retrouvent, enfin, c'est travailler ensemble. Donc moi l'idée c'est... est-ce qu'au final ça vaut le coup ?

Emeric : En gros pour moi, la réponse c'est de ne pas m'épuiser sur le contrat d'objectifs à mettre en œuvre. Enfin, dans l'absolu Évidemment que dans l'idéal je préfère faire élaborer plutôt que de leur imposer. Mais bon je ne vais pas m'embêter sur le contrat d'objectifs.

Victoire : Pour moi... d'accord, là, je leur fais perdre du temps. Je ne vois pas ce que ça va apporter comme plus-value dans la pratique pédagogique à destination des élèves. Le fait de leur faire lire le contrat d'objectifs académique euh...qui parfois est vécu dans certains établissements... alors après, ça dépend de l'expérience des établissements qu'on a eue. Leur proposer un contrat académique, c'est limite leur proposer une allumette pour allumer les poubelles devant l'établissement, quoi. Ils se sentent tellement à distance politique dans leur vécu, dans la représentation politique de ce qu'on leur propose, qu'à un moment, on va les faire craquer. Je préfère...[...] à un moment qu'ils s'occupent de Kevin et de réfléchir à comment, pédagogiquement, ils vont arriver à améliorer les résultats de Kevin. Leur faire lire le contrat d'objectifs pour que, derrière, ils s'approprient des indicateurs, le contrat académique et tout, je ne vois pas en quoi ça va apporter une plus-value à l'élève qui est devant eux. Ils doivent avoir une attention pédagogique différenciée, voilà. [...]

Delphine : Mais on est un collectif de professionnels, on n'est pas seulement devant les élèves, on n'a pas - que - vocation à être devant les élèves. La preuve, on est là. À un moment on participe à l'évolution de la vision d'un métier... et c'est aussi leur proposer ça, ce que je fais. J'entends que c'est perdre du temps.

Auto-confrontée à cet extrait, Delphine remet en question son activité et justifie les choix qu'elle a faits (Extrait 72).



Delphine : [...] il y a une chose que je ne borne peut-être pas assez, c'est leur réflexion. Il est possible que je les laisse trop ... que je ne sois pas assez directive sur les objets qui sont à la réflexion ou sur les façons qu'ils vont avoir d'agir. Et que je leur laisse trop de latitude, ça c'est possible. Parce que, ce que je cadre le plus dans l'établissement, assez paradoxalement, c'est l'action pédagogique des profs. En fait, ça dépend quoi.

CH : Et par exemple sur aujourd'hui, les extraits qu'on a vus ?

Delphine : Aujourd'hui, sur les extraits qu'on a vus, je pense que j'aurais pu, parce que j'avais des documents en main, parce que je me suis dit « rappelle-toi que peut-être tu n'es pas assez cadrante » [...] Je suis allée les chercher les documents dont je te dis qu'en une demi-heure je les trouve. Je les avais ! [...] Ben je les ai pas sortis ! Je les ai pas sortis parce que je suis sûre que M. G et Mme L. ils en ont déjà vus plein, et qu'ils s'en fichent ! Que c'est pas ça qui leur fera l'utiliser.

CH : Et qu'est-ce qui leur fera l'utiliser ?

Delphine : Être convaincus que ça a du sens et que ça va servir. [...]. J'aurais bien voulu obtenir de chacun d'eux, quelques jours avant, qu'ils m'envoient un document, ça, ça aurait été une façon intelligente de les cadrer. [...] Je l'ai pas fait, j'ai demandé qu'ils amènent les documents préparatoires [...]. Les documents je les avais et je les ai pas sortis. [...] je préfère que le résultat final soit imparfait, et qu'à la limite ils construisent leur solution, qu'ils me demandent de la construire, plutôt que je leur impose. Mais du coup c'est du temps. Et mon bulletin, il sera très très étrange. Mais c'est vrai que j'ai pensé en préparant la réunion à tout ce qu'on a dit, j'ai pensé au « tu dois proposer quelque chose, c'est être contenant, c'est être rassurant » et en fait je suis restée sur de la maïeutique !

Plusieurs éléments sont à retenir à ce niveau de l'observation. Tout d'abord, la chef d'établissement poursuit, sur ce temps de travail, un double objectif, relevant de deux temporalités : « *mettre en forme le bulletin* » et « *enclencher un débat sur les compétences* ». Par ailleurs, en amont de son activité de réunion, Delphine ne se pensant « *pas assez cadrante* » a préparé des documents rédigés. Lorsqu'elle analyse le fait qu'elle n'a finalement pas utilisé ces documents, Delphine rapporte un argument d'efficacité. Elle refuse en effet d'imposer ses propres documents car elle est persuadée que les deux enseignants réticents « *s'en fichent* », qu'ils ont déjà eu connaissance de ce type de document et que les leur imposer ne suffira pas à les leur faire utiliser.

Cette analyse du Temps 1 de travail permet de mettre en évidence que Delphine s'est engagée dans un développement professionnel réflexif. Elle a compris la problématique professionnelle en jeu et a construit, sur la base des controverses avec ses deux autres collègues, des solutions pour y répondre. Malgré tout, elle ne transforme pas réellement *in situ* son activité de gestion de la réunion.


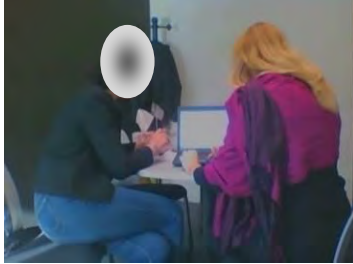


Temps 2 : Puiser dans le style d'un pair pour repérer une nouvelle problématique professionnelle

Au cours de ce Temps 2 du dispositif, Delphine identifie une nouvelle problématique professionnelle, en regard de l'activité signifiée par son collègue Emeric, liée à l'énergie et au temps qu'elle engage dans le travail. Elle passe tout d'abord par un engagement de la capacité à connaître (« *mezzo voce, ça marche aussi* ») et par un étonnement face à l'altérité du style de son collègue.

Préambule : Structuration du Temps 2 du Résultat 4

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 18).

Tableau 18 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 4

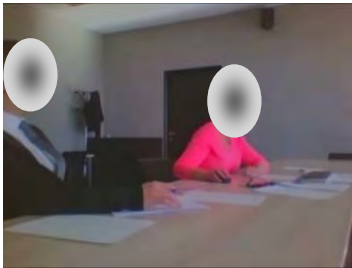
Extrait 73 - Temps de travail en établissement 2	
↓	
Extrait 74 - ESSA 2 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 75) et référence au développement	
↓	
Extrait 75 - Temps de formation 1 cité dans l'extrait 74	
↓	
Extrait 76 - ESSA 2 Lien avec le temps de formation 1 (Extrait 75) et référence au développement	

« Sur quoi je peux lâcher ? »

L'activité présentée a donné lieu à une analyse dans le cadre du Résultat 1 (voir Temps 2 : Réaliser différemment l'activité en « posant *des contenus* » et être « légitimée *par la formation* » pour le faire). Cette analyse est ici exploitée pour appuyer un autre résultat.

L'activité est extraite d'une réunion menée par Delphine lors d'un Conseil Pédagogique. Lors de l'extrait sélectionné, Delphine demande aux enseignants de mettre en place la progression de la préparation à l'épreuve orale du Diplôme National du Brevet des collèges, et le barème qui serait retenu. Les documents d'appui sont projetés sur l'écran. Delphine préside et dispose d'un clavier et d'une souris pour modifier ce qui est projeté. À l'instant considéré, Delphine reprend la parole, les échanges à cet instant sont transcrits dans l'extrait 73.

Extrait 73 : Delphine - Temps de travail en établissement 2



Delphine : En travaillant tout à l'heure, je me suis rendu compte que, si on veut former les élèves au sein du cycle 4, on voit bien qu'il y a des compétences de 5ème. Premier niveau. Si vous leur faites des oraux en EPI, en présentation de projets. « je m'adresse à un auditoire ». Quand vous leur faites prendre la parole, dans vos cours, ça c'est du niveau 5ème, posture, attitude... voilà. La voix. On commence même en cycle 3, bien sûr. « s'exprimer de façon maîtrisée », on exprime, on formule un avis, ça aussi, on peut commencer à le travailler en 5ème. « participer à un débat avec une opinion argumentée » on va plus commencer en 4ème. Et il m'a semblé en préparant ce document que, « développer des stratégies » « se faire comprendre » « formuler » c'est plus 3ème. Est-ce que sur ça, sur cette répartition-là, notamment la fin, je suis juste ? Ou est-ce que d'après vous, là, on met les deux en 4ème 3ème ?

[silence]

Delphine : Votre opinion par rapport à ce que vous faites ? Est-ce que « participer à un débat », on peut commencer en 4ème ? première question. Oui ? Ils font des débats en 4ème ? Je me tourne vers vous, en français ? en histoire-géographie ?

Enseignante1 : j'ai pas de 4ème

Delphine : Oui, mais est-ce que vous en feriez si vous en aviez ?

Enseignante 1 : Oui, en EMC c'est possible

Delphine : En français en 4ème est-ce qu'il paraît possible d'organiser des débats ?

Enseignante 2 : oui

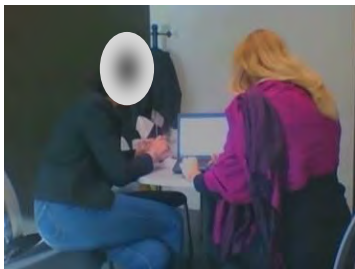
Delphine : Mme M. ?

Enseignante 3 : Oui, on est vraiment au début de « justifier la démarche ». On essaie de rentrer dans le raisonnement

Delphine : Oui ? on reste dans le raisonnement, on est d'accord.

Auto-confrontée à cet extrait de réunion, la chef d'établissement fait du lien à plusieurs reprises avec l'activité de sa collègue Victoire. Elle fait également plusieurs fois référence aux analyses de cette dernière lors des temps de formation. Sollicitée par la chercheuse sur les liens possibles entre son activité et la confrontation au style d'Emeric, elle précise que si Victoire l'aide à transformer sa pratique, elle perçoit Emeric dans une altérité qui n'interroge pas sa pratique. Elle lui permet simplement à ce stade de « *considérer qu'il n'y a jamais qu'une seule façon de faire* » (Extrait 74).

Extrait 74 : Delphine - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



CH : Est-ce qu'il y a un temps de formation où tu peux t'appuyer, par rapport à ce qu'on a vu aujourd'hui, faire un lien avec ce qui a été fait avec Emeric ou pas ? [...]

Delphine : Non, alors, je vois à peu près. Victoire, elle m'aide à repousser les bornes de mon autoritarisme naturel. Voilà pas que je suis légitimée sur encore plus d'autoritarisme ! [rires] Et en plus mes profs trouvent ça normal, donc c'est le bonheur, quoi. C'est caricatural mais c'est un peu ça [rires]. Emeric, c'est quelqu'un qui, dans la personnalité, dans ce que je ressens, dans les débats, dans ce qu'il montre de sa pratique, m'étonne énormément. Il ne me fait pas culpabiliser, là où je dois me défendre parfois contre Victoire. Je n'ai jamais à me défendre dans ce que propose Emeric, où, à la limite, c'est tellement... il y a une telle altérité avec mon style professionnel à moi que c'est plus la surprise de me dire « et en plus, ça marche ! ». Et c'est donc, que, comme il fait, ce style de chef, cette façon-là, avec une entrée à pas feutrés, et puis des façons de faire moins cadrantes, et moins... et à la fois des certitudes sur certains points, et à la fois beaucoup de bienveillance, et beaucoup de finesse... mais sans le côté... heu... chef de meute, quoi ! Que peut avoir Victoire, ou que je peux avoir moi-même, de ce côté, je suis plus proche de Victoire en chef de meute. C'est de me dire, somme tout, mezzo voce, ça marche aussi. Et donc, le questionnement que j'ai quand Emeric parle, c'est plus de me renvoyer à ma pratique en me disant « sur quoi je peux lâcher ? »... Je peux lâcher ?... sans avoir peur ? Parce qu'en fait, c'est des métiers, c'est un métier où moi j'ai peur... j'ai peur pour mon établissement, j'ai peur qu'il se passe des trucs graves, j'ai peur quand je lâche en vie scolaire, j'ai peur quand je lâche en salle des profs, j'ai peur d'être débordée, d'être acculée, qu'on me fasse du mal. On a des collègues qui sont vraiment mis à mal. Et donc je cherche des points de réassurance où je peux. Et du coup, je me dis, mais dans cette posture-là, on y arrive aussi, on peut lâcher [...]

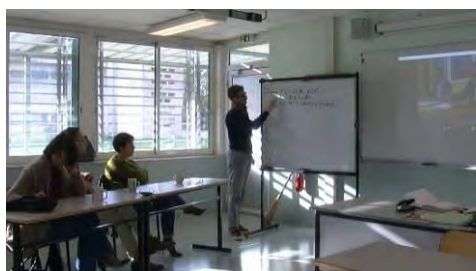
CH : Est-ce que comme tu l'as dit pour Victoire, je ne sais plus comment tu l'as dit « élargir ce que tu fais » ? Est-ce qu'Emeric te permet ça ou non ? Ou est-ce que tu dis que son style est tellement éloigné du tien que... ?

Delphine : Alors. En tant que chef d'établissement, mais dans sa personnalité même, il représente une vraie altérité. Et du coup, c'est plus compliqué, comment dire ? Il me permet de considérer qu'il n'y a jamais qu'une seule façon de faire -la mienne- et il me rend moins péremptoire sur mon métier. Mais je ne sais pas si... si je pourrais aller chercher quelque chose de lui pour patiner mon fonctionnement, du fait de cette altérité-même. C'est juste se dire, c'est donc que je ne suis pas le paragon du chef d'établissement et qu'il y a tellement d'autres façons de faire qui fonctionnent, et heureusement. Et c'est une richesse, et tout ça. Mais est-ce que je peux aller chercher dans ce qu'il fait au vu de la personnalité que j'ai ?... oui peut-être, mais je l'ai pas encore vérifié.

CH : Alors, attends, je vais essayer de reprendre la vidéo, on est là-dessus, non ?

Delphine fait ici le lien entre l'activité qu'elle a déployée et le style professionnel d'Emeric, style dont elle a pu se saisir lors des différents temps de formation. Afin d'auto-confronter la chef d'établissement sur un temps plus ciblé de formation et de lui permettre d'explicitier le lien qu'elle établit entre son activité et la formation, une recherche de l'extrait vidéo se fait avec la chercheuse. Cet extrait fait l'objet d'un visionnage. Lors de cet extrait, les chefs d'établissement analysent l'activité de Delphine. Une controverse professionnelle s'installe entre Victoire et Delphine qui mettent en doute l'opportunité de mettre à la décision collective l'affichage de la moyenne générale de l'élève sur son bulletin scolaire (Extrait 75).

Extrait 75 : Temps de formation 2, Clip 9, 2 :50



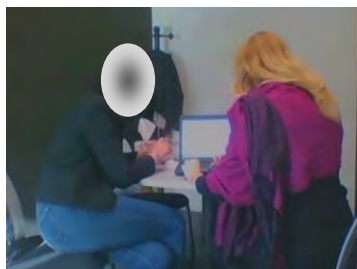
Victoire : Mais quand même ! Pour le bulletin, je le mets à l'écran et je dis voilà, c'est le bulletin !

Emeric : Mais c'est ce que je fais. Euh, par contre, du coup je me dis que ça peut être intéressant dans la démarche, parce que j'y crois fondamentalement. Mais ça peut être intéressant, et ça m'est arrivé ailleurs, d'avoir quand même une liste des choses qui valent la peine d'être portées à la décision collective. Et celles qui, de toutes façon peuvent être, parce qu'elles ont été déjà débattues par ailleurs, et que j'ai mon idée déjà, mise en place sans aller forcément dans de la discussion par rapport à ça. Ça peut être une économie d'énergie et de temps, et ça renvoie aussi, de fait, un message. [...]

FU : C'est plutôt revenir sur, finalement, qu'est-ce qui est important à vraiment traiter collectivement et qu'est-ce qui le serait moins ?

Emeric : Je suis convaincu de toute façon, enfin je déborde peut-être, je ne sais pas ? que c'est plus, sur, dans les échanges entre nous, sur, comment chacun fait, que l'on puisse se qualifier. Puisque sur la façon globale de le faire, je pense que de toutes façons, notre façon de faire personnelle est liée à ce qu'on est au fond. Je crois qu'alors, ça peut, ça doit évoluer un peu au fil du temps. Mais je crois que ce n'est pas tant ça qui bouge, que plutôt, on se prend des idées les uns des autres.

Lorsqu'elle est auto-confrontée à cet extrait, Delphine précise qu'elle y trouve une source possible de développement professionnel (Extrait 76).



Delphine : Tu vois là, ça ? Dans le style d'Emeric ? Il dit quelque chose et immédiatement, il se demande si ce qu'il dit -comment te dire ? Il a la précaution de te demander si ce qu'il dit est conforme à tes attentes, à ce que tu veux toi dans le cadre de ta recherche, ou s'il est bien dans le cadre de la question telle qu'elle est posée, ou si... et cette espèce de précaution dans l'action, ni elle ni moi, jamais comme ça ! [rises] Évidemment que dans notre tête on le fait ça, mais des fois on se laisse emporter. Et lui, c'est ça que je ressens quand je le vois en Conseil Pédagogique, et du coup, c'est cette marge d'action qu'il laisse à l'autre. Moi j'ai peur de me faire manger dans cette marge. Moi je la laisse pas. Et lui, à ce moment-là, si tu lui dis « ben Emeric, là tu y es pas » Ben ça lui posera pas de problème. Même pas il se sentira vexé ou blessé. Moi, si tu me fais taire, intérieurement je vais bougonner. Et on l'a vu, pareil, sur le conseil péda, le moment où il laisse à l'autre le moment de lui dire « là t'avances ou là t'avances pas ? », et moi je laisse peu la marge à mes équipes.

CH : Et pourtant aujourd'hui tu as dit que tu as authentiquement laissé du choix à tes équipes ?

Delphine : Oui, mais [...]. Oui, je leur laisse [...] juste le barème de l'épreuve en fait [ton ironique pour marquer que c'est important], mais, c'est pour moi le moyen de les renvoyer à leurs pratiques. Et de les faire bouger dans leurs pratiques.

CH : Oui, mais qu'est-ce qui te différencie d'Emeric alors, à ce moment-là ? [...]

Delphine : Oui. Ben, je reviens peut-être au premier temps de formation. J'ai toujours l'impression, quand on agit avec nos professeurs, il y a l'objectif affiché, et puis il y a ce qu'on vise sur le fond pour notre structure. Et je reviens à la réflexion de S. [le formateur] sur les deux temps. Sur le temps court : je suis sur l'objectif affiché, c'est-à-dire je veux sortir de ce conseil péda avec un barème, concerté, à présenter en CA et à diffuser à mes élèves. Ça c'est le temps court. Et sur le temps long : j'ai une voix de basse d'une certaine façon, où je veux amener encore mes équipes à bouger dans leurs pratiques de l'EPI [...] Et en fait pour moi, faire évoluer la fiche de synthèse, pour la rendre cohérente avec le barème final et avec leur EPI, c'est presque plus important que le barème lui-même.

CH : Ca fait le lien il me semble exactement avec ce que tu viens de dire ?

Delphine : [...] Oui, et on fait pas exprès d'être ce qu'on est. Et là tout à coup, on prend conscience des champs qu'on n'a pas investis. Et, soit on mesure qu'on n'y ira pas. Soit on se dit qu'il est bon d'y aller. C'est là qu'on a encore une marge d'action. Parce qu'on pourrait très bien se dire « ça c'est très intéressant chez lui, mais moi, ça je ne le ferai pas » [...] Moi, c'est plus de prendre la mesure, au contact, avec eux, du fait que le côté un peu péremptoire de mon discours sur le métier de chef d'établissement, il est d'autant plus péremptoire qu'il est légitime. Qu'il me légitime. Je vais tenir le discours qui me légitime. Et je vais dire que le métier il est comme-ci ou comme ça, parce que, en gros, c'est ce que je sais faire.

Lors de cet extrait d'entretien de signification de la situation et de l'activité, Delphine fait tout d'abord référence à la manière dont son collègue répond à une question durant le temps de controverse professionnelle. Elle décrit une « *précaution dans l'action* », une « *marge d'action laissée à l'autre* ». Elle compare sa propre activité à celle d'Emeric et se décrit comme n'inscrivant pas son activité dans cette dimension-là. Delphine fait ensuite référence à un autre moment de formation, moment lors duquel Emeric avait été auto-confronté à son activité de réunion. Delphine

avait alors constaté qu'elle laissait moins de marge à ses équipes au regard de l'activité de son collègue.

Delphine a donc identifié, par l'intermédiaire du dispositif de formation, une nouvelle problématique professionnelle : sur quels aspects le chef d'établissement doit-il lâcher pour engager davantage les enseignants à ses côtés ? Elle a également commencé à identifier des activités possibles « *laisser une marge d'action à l'autre* », « *laisser le temps de répondre* ». Ces résultats permettent de soutenir que Delphine engage ses capacités de compréhension et de connaissance.

Pour autant, Delphine ne transforme pas son activité lorsqu'elle revient au travail. Elle considère en effet que « *ça, c'est très intéressant chez lui, mais moi, ça je ne le ferai pas* ». Pour se justifier, elle dit, tout d'abord, « *avoir peur* » des conséquences d'un tel changement : « *j'ai peur pour mon établissement, j'ai peur qu'il se passe des trucs graves, j'ai peur quand je lâche en vie scolaire, j'ai peur quand je lâche en salle des profs, j'ai peur d'être débordée, d'être acculée, qu'on me fasse du mal* » et elle cherche de la réassurance. Delphine met, par ailleurs, en avant qu'elle inscrit son activité dans une double temporalité. Elle a une finalité à long terme consistant à faire évoluer les pratiques enseignantes. À court terme, elle cherche à engager les enseignants dans une rédaction du barème. Son objectif à long terme fait que, même si elle a laissé une marge sur la rédaction du barème, cette marge n'est que « *le moyen de les renvoyer à leurs pratiques* » et n'est pas pour elle une réelle marge d'action laissée aux enseignants.

Temps 3 : Savoir ce qui pourrait être fait mais ne pas le faire

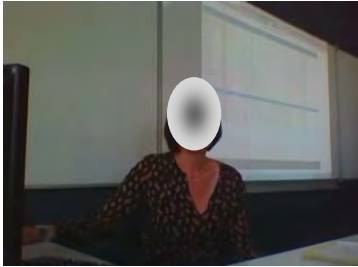


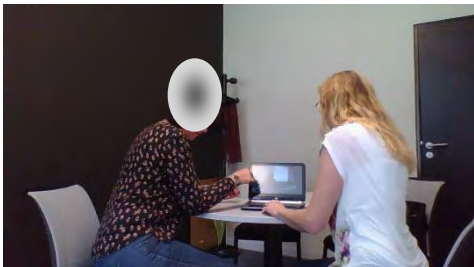
Lors du Temps 3 de travail, Delphine revient sur la problématique professionnelle évoquée en formation au sujet de la nécessité ou non d'entrer et de faire entrer les enseignants dans les contenus pédagogiques. Elle exprime une satisfaction par rapport au fait de ne pas avoir été davantage directive, d'avoir pris le temps de réfléchir en amont avec les enseignants. Sur les extraits présentés en suivant, elle se dit satisfaite par le fait, d'une part que « *ce soit factuel et qu'on fasse un truc* » et la possibilité qu'elle s'est donnée de retravailler ensuite les contenus pédagogiques. Cet équilibre l'amène à, cette fois encore, se dire « *confortée* » par la formation.

Par ailleurs, Delphine voit dans son activité quelque chose de constitutif de son identité professionnelle. Ainsi précise-t-elle : « *là, c'est vraiment moi. C'est-à-dire que pendant un moment, je suis à égalité avec eux. Je n'arrive pas avec une posture préétablie* ». Satisfaite de sa façon de faire, elle ne transforme finalement pas son activité lors de son retour au travail.

Préambule : Structuration du Temps 3 du Résultat 4

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 19).

Tableau 19 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 4

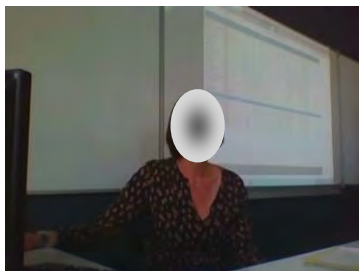
<p>Extrait 77 - Temps de travail en établissement 3</p>	
↓	
<p>Extrait 78 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 79 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 80 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 81 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 82- EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 83 - ESSA 3 Lien avec le temps 2 de formation (Extraits 84 et 85) et référence au développement</p>	
↓	
<p>Extrait 84 - Temps de formation 2 cité dans l'extrait 83 Extrait 85 - Temps de formation 3 cité dans l'extrait 83</p>	
↓	
<p>Extrait 86 - EACd 3 / ESSA 3 Lien avec les temps de formation et référence au développement Extrait 87 - ESSA 3 Référence au « style » professionnel Extrait 88 - ESSA 3 Référence au genre (homme/femme)</p>	

Réaliser l'activité sans avoir de posture préétablie

L'activité présentée et analysée est extraite d'une réunion qui a été menée par Delphine. Elle avait réuni, dans une salle de classe équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur, les enseignants d'une classe de 3ème. Cette réunion avait pour objectif de valider les niveaux de maîtrise des compétences du socle commun pour chaque élève de la classe. Cette évaluation des niveaux de maîtrise faisait partie des évaluations du Diplôme National du Brevet. Pour chacun des domaines ou sous-domaines, les élèves étaient évalués selon quatre niveaux (très satisfaisant, satisfaisant, fragile, insuffisant). Ces niveaux étaient matérialisés dans les logiciels de gestion de notes par des boules ou des gommettes, de couleur vert foncé, vert clair, jaune et rouge. Les logiciels de gestion de notes suggéraient un niveau de validation en fonction des évaluations par compétences effectuées au cours de l'année. Cette évaluation, une fois finalisée, étaient transmise à l'échelon académique via une application informatique, par le chef d'établissement ou son adjoint. Au-delà de son intérêt intrinsèque, cette évaluation était un élément constitutif de l'examen du Diplôme National du Brevet des collèges. Elle était également utilisée pour classer les élèves lors des procédures d'affectation pour les élèves qui s'orientaient vers l'enseignement professionnel. La réunion consistait donc à positionner le niveau de maîtrise, en modifiant ou non le niveau pré-positionné par le logiciel, pour chaque élève d'une classe de 3ème.

À l'instant considéré Delphine prend la parole alors que depuis un moment elle ne faisait que suivre les échanges entre enseignants. Elle s'adresse aux enseignants. L'extrait 77 présenté en suivant fait suite à l'extrait 17 présenté en Résultat 1.

Extrait 77 : Delphine - Temps de travail en établissement 3



Delphine : J'appelle votre attention sur un point, en D3, tous ont une très bonne maîtrise. Ce qui n'est pas complètement anormal

Enseignante 3 : Vu la classe

Delphine : Vu la classe et vu notre collègue. On sait que c'était une classe qui fonctionnait bien, qui s'est bien comportée, qui en connaissances, pour ce que vous vous évaluez en EMC, et qui s'est bien comportée aussi, donc sur ce champ-là, pas de soucis

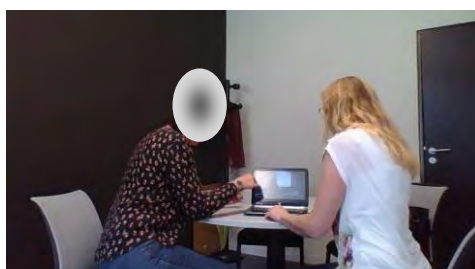
Approbation des enseignants.

Delphine marque une légère pause et se tourne lentement vers Enseignant 1.

Delphine : On est bien d'accord que, oui, je partage votre sentiment, là on est en train de colmater comme on peut sur l'année qui a été compliquée pour nos élèves, en faisant en sorte qu'ils payent le moins possible, eux. [pause] Il va falloir qu'on arrive à mieux professionnaliser tout ça. Si on devait se dire... faire ce que je disais avant. C'est-à-dire, on n'empêchera pas le moment où on se voit, mais si on devait dire il y a une discipline qui est un peu en visu sur un domaine ?

Auto-confrontée à cet extrait, la chef d'établissement formalise cinq règles. Ces règles (Règle 37 à Règle 41) sont relatives à la cohérence de l'évaluation, d'une part, et à la projection dans le travail à venir, d'autre part. Delphine est tout d'abord dans le contrôle de validation du domaine D3, relatif à l'EMC (Éducation Morale et Civique), et, implicitement un pré-positionnement des disciplines qui pourront valider cette compétence (Extrait 78).

Extrait 78 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Là qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Delphine : [...] Là ils ont, comme d'habitude, été sur leur champ disciplinaire strict, et cette compétence-là, ce domaine-là, l'EMC, qui est un domaine plus vaste [...] ben ils le passent un peu sous silence. Et je suis juste en train de voir avec eux si c'est normal.

CH : Si c'est normal de passer l'EMC sous silence ?

Delphine : Si c'est normal de ne jamais être intervenus pour moduler le positionnement de nos élèves sur le champ de ce domaine-là. Parce que, pour de vrai, ils ont tous « très bonne maîtrise » en formation du citoyen. Et donc derrière, c'est quoi la formation du citoyen, d'une part ? et d'autre part, qui, autour de la table peut dire oui ou non ? [...]

CH : [...] ta finalité c'est quoi ?

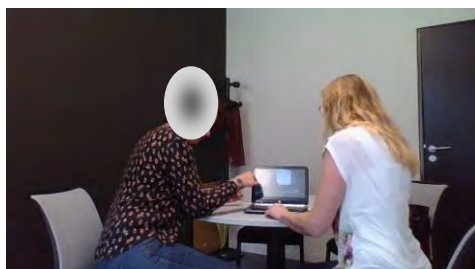
Delphine : Ma finalité, je cherche à ce que l'évaluation de cette classe soit la plus cohérente possible dans l'ensemble des domaines. La plus en rapport avec la performance réelle des élèves.

Pour rendre compte de son activité à la chercheuse, Delphine suit la règle suivante :

- Règle 37. « Vérifier s'il est normal que le positionnement des élèves en Éducation Morale et Civique ne soit pas modulé par les enseignants » vaut pour « faire émerger ce qu'il y a derrière en termes de formation et voir qui évalue » ce qui a pour résultat attendu que « l'évaluation de la classe soit la plus cohérente possible dans l'ensemble des domaines et en rapport avec la performance des élèves ».

Dans l'extrait qui suit, Delphine dit poursuivre plusieurs intentions. D'une part, elle cherche à valider immédiatement les compétences des élèves de cette classe. Par ailleurs, elle souhaite poursuivre la réflexion chez les enseignants sur cette problématique de la compétence et de son évaluation. Elle sait effectivement que la procédure de validation n'est pas satisfaisante pour la classe suivante (Extrait 79).

Extrait 79 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Et là, tout à coup, apparaît qu'il y a des choses modulées dans tous les domaines, sauf dans un [...] Or je sais moi qu'il y a une classe sur laquelle j'ai attiré l'attention du prof principal, une classe de casseurs de pieds historiques, et je sais qu'ils ont laissé « très bonne maîtrise » parce que c'est paramétré comme ça, et moi je sais que je vais avoir ce débat. Donc, je suis en train d'amorcer un débat qui va avoir cours sur la classe suivante. D'une certaine façon, j'éveille les consciences.

CH : Quand tu dis j'éveille les consciences, précisément là tu cherches à obtenir quoi ?

Delphine : [...] il y a deux choses. D'une part, par rapport à ces élèves-là, on est bon ou pas ? on laisse le très satisfaisant à tout le monde ou pas ? Et pour qu'ils me disent oui ou non, je dois arriver à verbaliser ce qu'il y a derrière : il y a le professeur d'EMC, il y a comment ils se comportent dans la cour, je dois arriver à refaire émerger ce qu'est ce domaine 3 [...]

Delphine rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle suivante :

- Règle 38 « Amorcer un débat qui va avoir lieu dans une prochaine réunion » vaut pour « faire verbaliser sur quoi s'appuie l'évaluation » et « faire émerger les contenus sur un domaine de compétences » ce qui a pour résultat attendu que « les évaluations soient modulées dans tous les domaines ».

Delphine entre donc ici dans les contenus pédagogiques en voulant « faire émerger ce qu'est

le domaine 3 » et « sur quoi s'appuie l'évaluation ». Elle souhaite engager les enseignants dans une réflexion qui trouvera son utilité lors de la validation de la classe suivante. Plus loin, Delphine rend compte à la chercheuse de l'insatisfaction qu'elle perçoit chez les enseignants (Extrait 80).

Extrait 80 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Pendant que je leur dis ça, je les entends, je les sens un peu fatigués [...]

CH : Tu es en train d'entendre leur fatigue ?

Delphine : Oui, je suis en train d'entendre chez eux, leur insatisfaction professionnelle devant ce qu'ils sont en train de faire. Ça va pas. [...]. Je n'ai pas envie qu'ils imaginent que c'est comme ça qu'on va faire maintenant, tout le temps [...] j'ai envie qu'on continue à travailler ces objets-là donc je ne peux pas dire « je suis le chef d'établissement, voilà c'est fait, on est très content de nous ». Non, on n'est pas content de nous [...]

CH : C'est le temps entre le moment où...

Delphine : Où je dis « voilà ; ok on a mis Très bon, très bien, la classe elle est finie ».

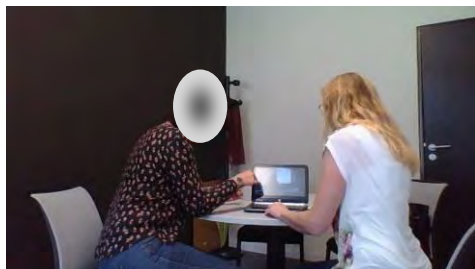
CH : Donc tu dis, c'est le moment où tu ressens leur fatigue, leur insatisfaction professionnelle ?

Delphine : Oui, je sens que ça bruisse. Et je fais le choix de ne pas la passer sous silence. Je pense que j'ai intérêt dans la conduite du reste du travail... [...]

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 39 « *Entendre l'insatisfaction professionnelle* » vaut pour « *entendre que ça bruisse* » et « *ne pas passer sous silence le ressenti de fatigue et d'insatisfaction des enseignants* » avec pour résultat attendu « *ne pas laisser penser qu'on va travailler de cette manière tout le temps* ».

Cette activité non observable, d'écoute des sentiments des enseignants, est suivie d'une prise de parole (Extrait 81).



Delphine : Là il y a un tout petit moment de silence, où je pense que je prends la décision, même ma voix change. Quand je me regarde là, même ma tonalité de voix change. Et là, je me pose et je leur parle, je leur parle vraiment, j'ai une voix plus grave, je me tourne vers eux, je joue différemment avec mes mains, et je me rends compte que je m'adresse à eux mais sur un autre champ. [...] Là je les rassure.

CH : Tu es en train de les rassurer ?

Delphine : Alors je fais deux choses. Je les rassure, oui et on est en train de colmater, c'est ça qu'on fait. Je désigne notre activité, je fais un peu comme on fait en formation « qu'est-ce qu'on vient de faire ? On colmate ». Quel est l'enjeu de ce colmatage ? À la fois d'être au plus juste et d'essayer de faire que nos élèves ne payent pas [...]

CH : Donc tu argumentes en t'appuyant sur les élèves ?

Delphine : Oui, là en l'occurrence, je fais deux choses, je dis on colmate et on essaie de veiller à l'intérêt des élèves, l'intérêt suprême des élèves. Avant l'intérêt des personnels, il y a l'intérêt des élèves. [...] Donc je rappelle que ce n'est pas pour nous qu'on le fait, c'est pour eux, et que, eux, on leur doit ça.

CH : Tu rassures en rappelant l'intérêt des élèves [...] Et pourquoi tu rassures à ce moment-là ?

Delphine : Parce qu'ils en ont besoin. Ils ont besoin d'être rassurés sur ce qu'on vient de faire, et remis sur les rails de pourquoi on le fait [...] donc je les rassure.

CH : Tu les rassures pour les remettre sur les rails ?

Delphine : Oui, de la préservation de l'intérêt des élèves.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Delphine rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle suivante :

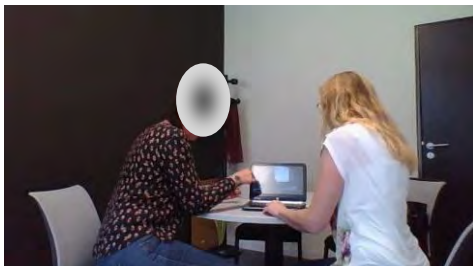
- Règle 40 « *Rassurer* » vaut pour « *changer de tonalité de voix, se poser et leur parler vraiment, avoir une voix plus grave, se tourner vers eux, jouer différemment avec ses mains, et s'adresser à eux sur un autre champ* » et « *dire qu'on colmate et qu'on veille à l'intérêt suprême des élèves* » ce qui a pour résultat attendu de « *remettre les enseignants sur les rails et préserver l'intérêt des élèves* ».

La formalisation préalable des deux règles suivies par Delphine permet de montrer, qu'à cet instant, elle est tout à la fois préoccupée par les enseignants et les élèves. Il est intéressant de noter que la chef d'établissement transpose le questionnement mené lors des entretiens d'auto-confrontation au cours de la formation pour aider à clarifier ce qui est en train de se dérouler avec les enseignants : « *Je désigne notre activité, je fais un peu comme on fait en formation « qu'est-ce qu'on vient de faire ? On colmate ». Quel est l'enjeu de ce colmatage ? À la fois d'être au plus juste*

et d'essayer de faire que nos élèves ne payent pas ».

À l'issue de ce temps très bref où elle a « rassuré » les enseignants, Delphine enchaîne en se projetant sur l'année scolaire à venir et sur la nécessité de mieux s'outiller pour évaluer les compétences des élèves (Extrait 82).

Extrait 82 : Delphine - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Ce que je suis en train de dire, c'est que l'an prochain, il faudra faire mieux, professionnaliser tout ça. Ça ne pourra pas être ça [...]

CH : Tu es en train de dire qu'il faudra professionnaliser davantage ?

Delphine : On va travailler [...] Là ce que je dis, c'est « il va falloir qu'on travaille » « je suis d'accord avec vous, ce qu'on a fait, c'est pas terrible ». On le fait parce qu'il y a des gens, on est là pour travailler avec eux et pour eux, et du coup, il va falloir qu'on travaille autrement.

Delphine : Tu annonces qu'il va falloir travailler autrement. Et ta finalité ?

Delphine : Les maintenir en chemin. Qu'ils ne s'arrêtent pas. Qu'on continue à avancer professionnellement dans la réflexion sur ces enjeux de l'évaluation [...]

À cet instant, Delphine suit la règle suivante pour rendre compte de son activité :

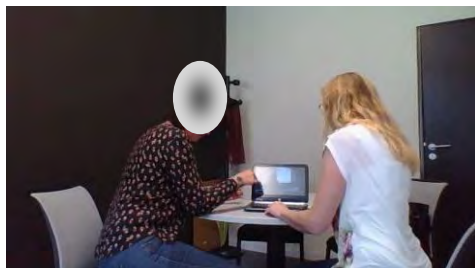
- Règle 41 « *Annoncer qu'il faudra se professionnaliser l'an prochain* » vaut pour « *dire qu'il va falloir travailler autrement, qu'on est d'accord sur l'insatisfaction et faire référence aux destinataires du travail* » ce qui permet d'obtenir comme résultat de « *maintenir les enseignants dans la réflexion professionnelle sur les enjeux de l'évaluation* ».

En se projetant dans l'année scolaire à venir et s'appuyant sur l'insatisfaction professionnelle qu'elle perçoit, Delphine poursuit une finalité à plus long terme relative au maintien des enseignants dans une posture réflexive. Lors de cette séquence d'activités (Extraits de 78 à 82), Delphine poursuit donc plusieurs intentions. Elle s'efforce de répondre aux attentes immédiates des enseignants. Toutefois, parallèlement, elle cherche à inscrire le travail et la réflexion dans un temps plus long, en l'occurrence celui couvrant l'année scolaire à venir.

Être confortée dans sa pratique par les analyses menées en formation

Confrontée à son activité de travail en établissement (Temps 3), Delphine exprime de la satisfaction. Elle se dit « confortée » de ne pas avoir été plus directive, d'avoir été « à égalité » avec les enseignants et de ne pas être arrivée avec une posture préétablie (Extrait 83).

Extrait 83 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



CH : Tu veux faire du lien avec la formation maintenant ou tu veux le faire plus tard ?

Delphine : Non, je veux bien le faire maintenant [à la suite des extraits n°19 à 23] j'en vois surtout sur deux points. La première, c'est sur toutes nos discussions sur : à quels moments c'est eux, dans la connaissance qu'ils ont de l'évaluation, à quels moments eux, ils établissent quelque chose qui est une posture professionnelle. En la construisant, en échangeant, et puis en prenant une décision et puis en allant jusqu'au bout de cette prise de décision par rapport à ce qu'on fait. Donc là, moi j'aime bien fonctionner comme ça. J'aime bien quand il y a un débat, et puis on en discute, et puis je suis à égalité avec eux. [...] je trouve intéressant, là, que la réflexion, ce soit la nôtre. [...]

CH : Quand on était en formation ou là ? à quoi tu fais référence ?

Delphine : Quand on était avec Victoire et Emeric, quand on avait échangé sur la question de l'intelligence collective et de faire émerger des postures professionnelles, des rapports à... entre enseignants, en réfléchissant ensemble et en débattant. Là j'ai le sentiment quand je regarde l'extrait que c'est ça qui s'est passé. C'est-à-dire que pendant un moment, je suis à égalité avec eux. J'arrive pas avec une posture préétablie [...] j'ai des éléments, c'est des questions dont on discute depuis longtemps dans l'établissement, de manière récurrente [...] et du coup, la position qu'on va prendre c'est vraiment celle qui va émerger.

CH : Et par rapport à la formation ? on l'a évoqué, donc ça te permet de faire le lien quand tu en parles aujourd'hui. Ça te permet éventuellement, de le verbaliser, mais est-ce que ça influe sur ta pratique ?

Delphine : La formation ?

CH : Oui, les échanges qu'on a eus sur ce thème-là, est-ce que ça fait changer quelque chose sur ce que tu as fait aujourd'hui, par exemple ?

Delphine : ça me conforte.

CH : Ça te conforte ?

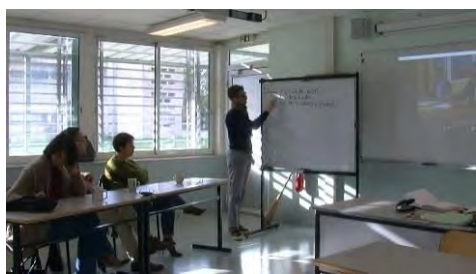
Delphine : C'est-à-dire que je ne regrette pas de ne pas avoir été davantage directive. [...]. Et le fait qu'on y ait réfléchi avant me conforte dans le fait que, oui, on est bien là, je pense qu'on est bien, là.

La chef d'établissement établit, à cet instant, un lien entre son activité et le dispositif de formation. Elle n'indique pas d'instant précis, mais plutôt certaines controverses qui ont surgi en formation lors des temps d'analyse. Une recherche des extraits vidéo se fait avec la chercheuse, sans qu'un temps particulier soit pointé. Deux extraits sont finalement retenus, représentatifs de ces échanges. Le premier (Extrait 84) est extrait du Temps 2 de formation, le second (Extrait 85) est issu du Temps 3. Ces extraits vidéo sont transcrits en suivant.

Lors du premier extrait vidéo retenu, les trois chefs d'établissement analysent l'activité d'Emeric. Delphine rebondit plus précisément sur une des questions qui avait surgi un peu de temps avant, question relative à l'opportunité d'entrer ou non dans les contenus pédagogiques avec les

enseignants (Extrait 84).

Extrait 84 : Temps de formation 2 Clip 9, 5 :12



Delphine : Alors moi, en miroir de Victoire euh, forcément. Euh là où elle m'a interpellée, où ils m'ont interpellée ; c'est sur ce que c'est que la prise de décision et à quel moment on prend une décision. Euh, du coup ça pose la question de l'intelligence collective. Mais moi, depuis tout à l'heure ce qui boucle dans mon regard, c'est ce que tu as écrit au milieu : Faut-il entrer sur le contenu de l'objet en discussion ? Forcément, vous avez bien compris que moi j'y suis toujours.

FU : Oui c'est ça. Toi tu entres dedans.

Delphine : Et ma difficulté à moi c'est de ne pas y entrer. Alors en ce moment c'est de ne pas y entrer pour laisser quelqu'un y entrer, ça peut être un principal adjoint [...] C'est lui, c'est son jouet et ça doit être son jouet. Ça, et après avec les professeurs, à quel moment je les mets sur les contenus ? parce que quand je les mets sur les contenus, je les insécurise. C'est à quel moment à l'instar de Victoire, en tout cas de ce que j'ai pu en comprendre, je suis sur le truc qui va faire que eux n'iront pas sur le contenu, mais des fois c'est aussi vachement rassurant. Et moi c'est ça qui en ce moment m'interpelle, et en ce moment mes équipes sont en souffrance, du fait que je les ai trop lancées sur le contenu, et que du coup, là je dois être en train...

FU : Par rapport à tout ça ou par rapport aux compétences?

Delphine : Par rapport aux compétences, par rapport au contenu, par rapport à beaucoup de choses ; mais et que là je dois en revenir à un stade euh... fin de la partie là. Là terminé. J'ai fait une note de service, j'y ai passé tout le dimanche matin... [...] On voit bien, Et là on voit bien le moment, on voit bien ce qui dans nos fonctions de direction... j'ai un frein là. Oui, la question, faut-il entrer sur le contenu de l'objet en discussion ? Est-ce que mon travail à moi... où est sa limite ? Mon travail sur mon pilotage, en mon sens aujourd'hui il est là.

Delphine précise qu'elle souhaite moins entrer dans la discussion avec les enseignants. Elle considère qu'elle y entre trop, « *toujours* ». Elle exprime vouloir être en capacité de revenir à un stade où « *elle coupe la réflexion et prend une décision* ». Elle souhaiterait ne pas rentrer sur les contenus pédagogiques afin que les enseignants, ou son adjoint, puissent s'en saisir. L'analyse de cette activité permet de montrer que la chef d'établissement engage sa capacité à comprendre la nouvelle problématique professionnelle. Les motivations qui sous-tendent l'émergence de cette problématique sont notamment liées à sa difficulté ressentie à « *pouvoir poser une exigence sans ouvrir au débat* ».

Le second extrait est tiré du Temps 3 de formation. Lors de cet extrait, c'est l'activité de Delphine qui est analysée. À l'instant considéré, à la demande de Victoire, la chef d'établissement détaille la manière dont elle a procédé pour mettre en place la réunion de mise en forme du barème et des grilles de progression pour l'oral du Diplôme National du Brevet. Elle indique justement avoir cherché à s'appuyer le mode plus directif de Victoire pour mener cette réunion. À cet instant, les deux chefs d'établissement prennent conscience des points de recouvrement ou de différence

entre leurs pratiques professionnelles. Elles sont toutefois d'accord sur l'objectif de « faire percevoir aux enseignants la notion de cycle » (Extrait 85).

Extrait 85 : Temps de formation 3, Clip 5, 2 :21



Delphine : je leur ai donné le BO, on est reparti des grilles qu'ils avaient déjà fait fonctionner, on a vu ce qu'on pouvait en garder, là où on devait les faire évoluer, ce qui était nouveau

Victoire : [...] C'est que je pense que, on est sur la pratique du chef d'établissement d'accord ? sur le métier du chef d'établissement. Je pense qu'à un moment, il y a des choses, là-dessus je me retrouve. La stratégie pour mener la réunion je suis absolument d'accord. On le fait dans un sens différent en faisant le choix d'en parler d'abord. Après, je trouve ça très bien. Après, je maintiens, ce n'est pas un style, c'est des compétences. C'est-à-dire Delphine depuis le départ, elle a une façon d'entrer en pédagogie. Parce qu'on a chacun choisi ce métier pour des raisons différentes. Delphine, elle entre en pédagogie. Moi je vais moins entrer en pédagogie. Moi je vais plus être ... je vais entrer en politique éducative globale, moi c'est plutôt mon nerf de la guerre, je veux dire on a chacun notre truc d'accord ? Donc en fait, Delphine, elle a une façon d'entrer en pédagogie : faire des réunions de travail sur ce qu'on va demander à l'oral d'histoire des arts, les attendus, etc. Moi je suis plus dans une logique de, on va être dans la cohérence, dans l'équité de traitement, il faut que tout le monde y aille, que tous les enseignants y aillent, tu vois, moi, je ne vais pas entrer sur l'objet pédagogique de l'oral. Moi, je vais entrer sur la cohérence de la prise en charge et l'équité de tous les élèves [...]

Delphine : Sur le temps 2, c'est le moment où moi, préparant ma réunion, forte de notre temps de travail, je me suis dit Victoire, Victoire mon mentor, Victoire, tu es là ! [rires]

Victoire : Non... ?

Delphine : je te le jure, je me suis dit : « Victoire, tu es là ». J'ai une heure quinze pour le faire, je n'ai pas le temps pour l'ensemble des objets, je dis voilà : on a beaucoup discuté de comment on prend la décision, comment on l'amène, comment on pilote, comment on gère et là !!! Proposition, tiens voilà j'arrive, c'est écrit !

[rires]

Delphine : C'est établi, ils le font et paf !!! [...] Je l'ai fait parce qu'elle l'a fait et que ça avait l'air de marcher ... [...] et de fait ça a marché. On a vachement avancé simplement je suis un peu est-ce qu'on doit toujours faire du collégial ? comment faire ? le moment où ... quand on entre par la pédagogie, c'est ultra chronophage. Je l'avais vécu en Conseil Pédagogique et c'était ultra chronophage. Je ne le regrette pas, mais qu'est-ce que ça avait été long pour accoucher d'une souris ! [...]

FU : Et toi tu fais du Victoire ?

Delphine : Oui.

FU : Mais là c'est toi, c'est-à-dire que Victoire, je ne suis pas sûr qu'elle ait ce résultat. [...] Toi, tu as eu le résultat « vous vous questionnez dans mes propositions à moi » ?

Victoire : Mais c'est un faux questionnement ! Quand tu as... quand Delphine ... il n'y a pas de questionnements. Quand Delphine a dit « en 5ième, vous allez commencer par travailler là-dessus, etc. », ils ne se questionnent sur rien du tout. Il y en a certains qui font « ah oui ? »

Delphine : Non mais moi, l'enjeu, ce n'est pas qu'ils se questionnent spécialement

FU : Bah peut être de découvrir, d'être projetés ?

Delphine : Non. Mais oui Victoire, moi l'enjeu ce n'est pas qu'ils se questionnent sur ça, parce qu'effectivement, ils ne vont pas se questionner sur ça. Moi l'enjeu, c'est qu'à ce moment-là...

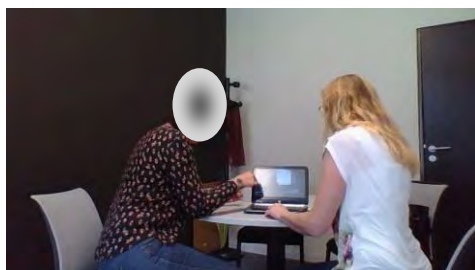
Victoire : Ils perçoivent la notion de cycle

Delphine : Ils perçoivent la notion de cycle.

Une analyse de cet extrait fait ressortir plusieurs points. Nous observons, tout d'abord, que l'engagement de la capacité à réaliser différemment l'activité décrite dans le Résultat 1 est ici renouvelé. Delphine transforme consciemment son activité « à la manière de » Victoire pour trancher, gagner du temps. Les intentions poursuivies peuvent aussi être mises en avant. La finalité « pédagogique », implicite, qui est poursuivie est pointée par Victoire. À cet instant de la formation, la compréhension de l'activité et de la finalité sont partagées par les deux chefs d'établissement et échappent au formateur. Victoire, en tant que pair, perçoit que le questionnement formulé est factice et que l'enjeu est autre, ce que confirme Delphine. Il est d'ailleurs intéressant de noter que Victoire qui précise ne pas entrer par les contenus pédagogiques perçoit l'enjeu pédagogique visé, et semble le partager.

Delphine rend compte du fait que son activité n'a pas été transformée, alors qu'elle avait connaissance d'autres façons de faire. Elle s'est dite confortée (Extrait 86) dans sa propre façon de faire compte tenu des « échanges » entre pairs en formation. Alors qu'à plusieurs reprises Delphine a transformé son activité, ou envisagé de le faire au cours des trois temps de formation et d'entretien d'auto-confrontation, lors de cette partie de l'entretien, Delphine exprime de la satisfaction et de la réassurance.

Extrait 86 : Delphine - Entretien 3 - EACd / ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Moi somme toute, je me reconnais assez dans ce que j'ai pu porter en formation auprès de Victoire et Emeric.

CH : Donc c'est encore une situation où tu te sens confortée dans ce que tu as défendu en formation ?

Delphine : Oui. Et je me rends compte en me voyant faire, que c'est vraiment moi. Que c'est vraiment moi, qu'il y a vraiment quelque chose de constitutif de raison mon identité professionnelle.

CH : Tu peux préciser ?

Delphine : Dans cette façon de vouloir faire du sens et de pas être factuelle, et peut-être pas assez... Mais là par exemple, je pense que j'ai, je pense que sur cette séquence, qui s'est mieux passée que ce que j'imaginai, à la fois j'ai réussi à ce que ce soit factuel et qu'on fasse un truc. On va pouvoir retravailler derrière sur ce qu'est l'évaluation, sur comment s'y prendre pour certaines compétences, sur ce qu'on positionne ou non. Il y a vraiment des points sur lesquels on a avancé là. Et sur la prise de conscience de chacun de, dans quels domaines ils

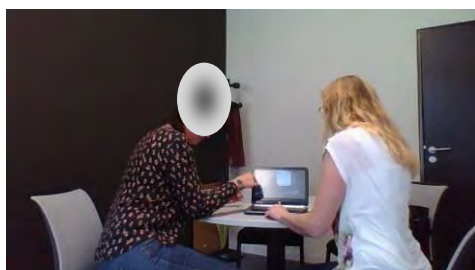
interviennent, et de, où ils ont leur mot à dire, je pense qu'on a avancé. [...] Je pense qu'on a avancé dans la compréhension de ce qu'est un bilan de fin de cycle, même si tout n'est pas résolu et qu'il y a des questions qui ont été constamment en aller-retours et par rapport auxquelles je n'ai pas tranché.

Au cours de cet extrait, la chef d'établissement exprime à nouveau sa satisfaction quant au discours tenu en formation avec ses pairs et sur le déroulé de son activité de travail. Elle est satisfaite de l'équilibre entre les éléments factuels constatés et la possibilité de continuer à « *retravailler derrière sur ce qu'est l'évaluation* », « *ce qu'est un bilan de fin de cycle* ». Elle dit avoir pu avancer sur la connaissance par chaque enseignant des domaines dans lesquels ils interviennent. Elle se dit satisfaite de la part laissée à la décision des enseignants et de ne pas avoir tranché sur certaines questions.

Nous avons pu observer, lors du Résultat 1, que Delphine s'interroge et modifie des aspects organisationnels ou décisionnels des temps de réunion avec les enseignants, en particulier pour gagner du temps. Si lors du Temps 2 du Résultat 4, elle s'interroge sur sa posture, « *sur quoi je peux lâcher ?* », *a contrario*, dans Temps 3, il n'y a pas de problématique nouvelle, Delphine est satisfaite de la réalisation de l'activité et puise dans la formation une réassurance qui la conforte.

Finalement, la chef d'établissement justifie le fait de ne pas transformer son activité par la nature de son « *identité professionnelle* ». Elle considère à ce stade qu'il y a « *quelque chose de constitutif* » de son identité professionnelle : « *c'est vraiment moi* ». Elle complète son propos en précisant que sur les problématiques abordées en formation, de pilotage et de mise en œuvre des réformes : « *il est beaucoup plus difficile de se départir de notre personnalité, de notre style professionnel* » (Extrait 87).

Extrait 87 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



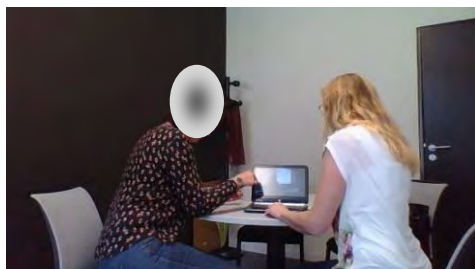
Delphine : Là où on est venu gratter ça fait vraiment partie des questions de fond de nos métiers. Qui ne sont pas l'application des règles ou... le reste c'est du bla bla, ça va de soi, et à la limite, presque n'importe qui peut le faire. Je pense que là où on est allé gratter, c'est dans ce qui est vraiment compliqué à faire dans ce boulot, dans ce qu'on nous demande aujourd'hui de faire et qui est mal défini institutionnellement. Le reste est très bien défini, on sait faire. Les commémorations, prononcer les sanctions... c'est écrit, c'est prescrit, et du coup c'est facile de s'y conformer. À partir du moment où, et ça remonte à une dizaine d'années, où on nous a vraiment positionnés en pilotes pédagogiques, avec la responsabilité pédagogique de la performance. Et où il a fallu, du coup, qu'on sorte un peu du bois, et qu'on aille sur le terrain et qu'on soit auprès d'eux [les enseignants]. [...] Mais la difficulté, c'est que quand on fait ça, on est quand même beaucoup plus lié à notre style que quand on fait le prescrit des lois et règlements.

CH : Tu penses qu'on est beaucoup plus semblables à ce moment-là ?

Delphine : Oui, je crois que c'est beaucoup plus difficile de se départir de notre personnalité, de notre style professionnel quand on est dans le pilotage, quand on est auprès des équipes, quand on est sur la mise en œuvre des réformes... c'est beaucoup plus difficile que quand on est sur de la posture plus... régaliennne.

Dans le prolongement de la question du « *style* », la question du « *genre* » (ici dans le sens homme/femme) est évoquée en fin de dispositif par Delphine (Extrait 88), ainsi que par Victoire (Extrait 115), comme circonstance pouvant potentiellement impacter la manière de réaliser l'activité.

Extrait 88 : Delphine - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Delphine : Ma façon de me laisser atteindre par le doute aussi facilement, et d'aussi facilement prendre en compte... je pense que ça c'est quelque chose qui est probablement lié au genre. Et pour le coup, les hommes chefs d'établissement que je vois, de nos âges, sont infiniment moins portés sur le doute professionnel que je ne le suis moi et qu'on ne l'est nous. Je pense qu'ils questionnent moins leur façon de faire parce qu'ils sont assez..., alors c'est très stéréotypé ce que je dis, j'en ai conscience, il y a le côté sûr de son fait, « va pas y avoir, en plus, à se justifier ! ». Alors que je me rends compte que moi, pour ne pas me justifier, il faut que je me concentre, sinon je vais avoir tendance à expliquer pourquoi je fais les choses. D'un autre côté, quand je vois les établissements environnants, j'ai pas le sentiment que les établissements des collègues hommes marchent mieux. J'ai pas le sentiment que ça fonctionne mieux dans leurs équipes. Ce qui est vrai, c'est qu'ils s'abiment peut-être moins au métier, peut-être. Mais quand ça craque, ça craque, vraiment fort dans leurs établissements. Je sais pas...

La problématique de l'identité, présente dès le début de la formation et étayée par le formateur, est au cœur de la réflexion engagée par les trois chefs d'établissement. C'est souvent cette identité qui est avancée par eux pour justifier le fait ne pas transformer leur pratique professionnelle. Les résultats détaillés permettent de mettre en évidence un engagement des capacités de compréhension et de connaissance notamment à l'occasion du dispositif de formation. L'activité professionnelle menée en établissement n'est, elle, pas véritablement transformée.

Synthèse du Résultat 4 - Engagement des capacités de compréhension et connaissance sans transformation de la pratique effective en établissement

Les capacités mobilisées lors des trois temps de travail en établissement sont présentées de façon synthétique en suivant (Tableau 20).

Tableau 20 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 4

Temps 1 : Accroissement des capacités à comprendre et connaître, choix de ne pas réaliser différemment
Temps 2 : Accroissement des capacités à comprendre, volonté de connaître et de réaliser différemment dans un temps plus long
Temps 3 : Accroissement des capacités à comprendre et connaître, volonté de ne pas réaliser différemment

L'analyse longitudinale permet de rendre compte que la chef d'établissement s'interroge sur sa pratique et la compare à celle de ses deux collègues. Dans les situations analysées, elle s'engage dans une réflexion sur de nouvelles problématiques, en engageant sa capacité de compréhension.

Lors du Temps 1 de travail en établissement, elle choisit de rester sur une posture qui a pour finalité vis-à-vis des enseignants de « *modifier la représentation qu'ils ont de l'enjeu, pour qu'ils acceptent de modifier leur posture* ». Elle n'utilise pas les documents pré-rédigés qu'elle a préparés. Alors même qu'elle a réfléchi à comment faire autrement, elle ne le met pas en œuvre. Elle considère lors de l'analyse qu'elle est restée dans de la « *maïeutique* », et elle présente un argument d'efficacité : « *imposer des documents ne suffira pas à modifier les pratiques des enseignants réticents* ». Ce constat peut être renouvelé à l'occasion de l'analyse du Temps 3 de travail. Lors de ces deux temps, Delphine se dit « *confortée* » dans sa pratique. Elle est satisfaite de la réalisation de l'activité et puise dans la formation une réassurance qui la conforte. Pour conforter son choix de ne pas chercher à faire autrement, Delphine avance la nature de son « *identité professionnelle* ».

Finalement, les résultats présentés permettent de mettre en évidence un développement professionnel de type réflexif nourri par l'engagement des capacités de compréhension et de connaissance. Ce développement n'est pas suivi d'un développement de la pratique effective de travail. Cette dernière n'est en effet pas transformée.

4.2.2 Résultat 5 - Être conforté dans sa « *manière de faire* » et ne pas vouloir changer

Le résultat détaillé ci-après rend aussi compte d'un cas de développement professionnel limité à un accroissement de la réflexivité malgré la tenue du dispositif de formation.





Temps 1 de travail : « Casser l'opposition enseignants - direction »

Dès le Temps 1 de formation a émergé la controverse sur l'intérêt d'associer ou non les enseignants à la réflexion. Cette problématique professionnelle a nourri les controverses des trois temps de formation et le questionnement des trois chefs d'établissement lors des entretiens d'auto-confrontation. Au cours du premier entretien d'auto-confrontation, Emeric revient sur l'intérêt de ne pas être dans l'injonction et de s'appuyer sur l'instance du Conseil Pédagogique. Il se reconnaît dans la sincérité affichée par sa collègue lorsqu'elle rend compte de sa pratique, ce qui conforte son choix de « *casser une image du groupe enseignants contre direction* ».

Préambule : Structuration du Temps 1 du Résultat 5

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 21).

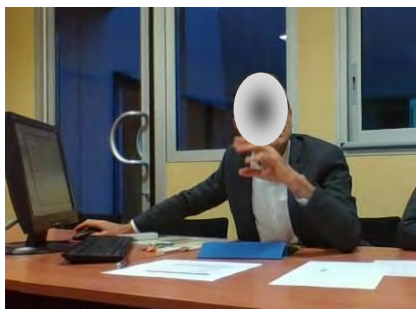
Tableau 21 : Plan des données constitutives du Temps 1 du Résultat 5

Extrait 89 - Temps de travail en établissement 1	
↓	
Extrait 90 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 91 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 92 - EAC 1 Analyse de l'activité Extrait 93 - EAC 1 Analyse de l'activité	
↓	
Extrait 94 - Temps de formation 1 sélectionné Extrait 95 - Temps de formation 1 sélectionné	
↓	
Extrait 96 -ESSA 1 Lien avec le temps de formation Extrait 97 -ESSA 1 Lien avec le temps de formation Extrait 97 -ESSA 1 Référence à l'estime professionnelle Extrait 98 : Emeric - ESSA 3 Référence à l'estime	

Fédérer en s'appuyant sur le Conseil Pédagogique

L'activité présentée et analysée ici est extraite d'une réunion du Conseil Pédagogique qui a été menée par Emeric avec les membres du Conseil Pédagogique. À l'instant considéré, Emeric met à la décision des membres du Conseil la suppression de l'affichage de la moyenne générale sur les bulletins scolaires (Extrait 89).

Extrait 89 : Emeric - Temps de travail en établissement 1



Emeric : Sur la maquette du bulletin, la question que l'on se posait : y a-t-il utilité à maintenir la moyenne générale qui apparaît ?

[silence]

Enseignante 1 : elle n'a jamais été pertinente.

Enseignant 2 : on pourrait peut-être demander aux parents ?

Emeric : Ah non ! C'est un choix qui doit être nôtre. Quel est l'avis du Conseil Pédagogique là-dessus ?

[silence]

Emeric : À titre personnel, je ne serais pas défavorable à ce qu'elle disparaisse, mais bon..

Enseignante 3 : mais elle n'apparaissait pas...

Principal adjoint : si si, la moyenne générale apparaissait sur tous les bulletins !

[silence]

Enseignante 4 : mais sur la classe de 3ème, il va falloir continuer à mettre des notes pour qu'on puisse faire l'orientation.

Emeric : mais non, je ne parle pas de supprimer les notes !

Principal adjoint : ce n'est pas supprimer les notes, c'est supprimer la vision, par les parents, et en conseil de classe, de la moyenne générale.

Les échanges se poursuivent entre les enseignants, le principal adjoint et le principal. Au moment où un consensus se dégage en faveur de la suppression, un enseignant intervient au sujet de la prise de décision.

Enseignant 5 : Oui mais nous, là, on va décider, et après on va dire « le Conseil Pédagogique a décidé d'enlever la moyenne générale des bulletins » ! Peut-être qu'il vaut mieux poser la question à tous les collègues quand même.

Emeric : Oui mais enfin...

Enseignant 5 : Parce que là, si on dit tous oui...

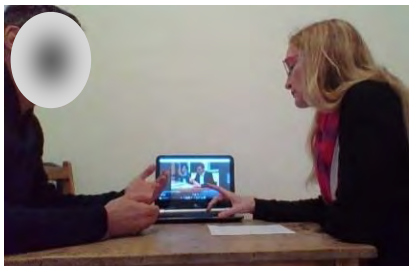
Emeric : Alors, vous êtes tous, là, les représentants de vos disciplines, c'est l'objectif.

Enseignant 5 : Je ne pense pas que quelqu'un en ait parlé dans sa discipline.

Emeric : J'entends bien, mais alors ce qu'on peut faire c'est différer la décision à un autre Conseil Pédagogique, seulement on arrive là sur les premiers conseils de classe. Et au final on ne va rien décider.

Auto-confronté à cet extrait, Emeric précise à la chercheuse qu'il a pour intention, en proposant la suppression de la moyenne générale sur les bulletins scolaires, d'évoluer vers plus d'évaluation par compétences (Extrait 90).

Extrait 90 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Emeric : Je te disais, c'est un élément qui est arrivé plusieurs fois au cours des conseils pédagogiques, le fait d'amener quelque chose, un élément, un état de réflexion, une proposition, une piste qui serait envisageable. Sans forcément prendre position par rapport à ce que j'annonce, juste « on pourrait faire ça, à vous de vous en emparer ou pas » Alors à différents degrés, là sur ce cas-là, on est nous [avec le principal adjoint] plutôt favorables et on savait qu'on l'amenait en sachant que ça allait sans doute être mis en place. Sur d'autres points...

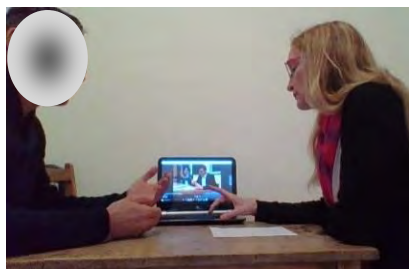
CH : Et ta finalité, c'est quoi ?

Emeric : Alors, sur ce cas précis, ce serait amener une évolution qui serait moins centrée sur la note, davantage sur la compétence, et en utilisant un levier dont je sais que dans la salle il y a quelques personnes qui y sont favorables. Et je ne l'aurais pas forcément présenté de la même façon si ça n'avait pas été les mêmes enseignants autour de la table [...]

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

Règle 42 « *Amener un état de la réflexion, une proposition ou une piste qui serait envisageable* » vaut pour « *ne pas forcément prendre position par rapport à ce qu'on annonce* » et « *utiliser un levier dont on sait que dans la salle il y a des enseignants qui y sont favorables* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener une évolution* ».

Le chef d'établissement insiste sur le fait qu'il amène quelque chose qui serait envisageable, sans forcément prendre position. Le fait qu'il le présente est en partie lié au fait que des enseignants sont favorables à cette décision. Plus avant, c'est la finalité de positionnement du Conseil Pédagogique en tant qu'instance décisionnaire qui commence à apparaître (Extrait 91).



Emeric : Là je demande quel est l'avis du Conseil Pédagogique là-dessus, je fais exprès de le demander comme ça, parce que c'est un établissement où jusqu'à ce que j'arrive il n'y avait pas de Conseil Pédagogique.

CH : Donc tu es en train de demander l'avis du Conseil Pédagogique, et tu fais quoi quand tu demandes l'avis du Conseil Pédagogique ?

Emeric : Je leur renvoie que je souhaite que la décision ne soit pas une décision du chef d'établissement, mais partagée par l'ensemble des équipes, et donc par les représentants.

CH : D'accord, et donc ta finalité ?

Emeric : Les amener sur un fonctionnement institutionnel.

CH : Et c'est quoi le fonctionnement institutionnel que tu attends ?

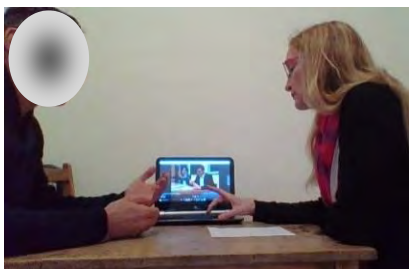
Emeric : Que les diverses instances, dont le Conseil Pédagogique, jouent leur rôle. C'est pour essayer de casser leur façon de faire qui est « il y a nous, un corps collectif, qui est en butte à l'administration, le patronat etc. »

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 43 « *Demander expressément l'avis du Conseil Pédagogique* » vaut pour « *renvoyer le souhait que la décision ne soit pas une décision du chef d'établissement, mais une décision partagée par l'ensemble des équipes, et donc par les représentants* » ce qui a pour résultats attendus d'« *amener les enseignants sur un fonctionnement institutionnel* », « *que les diverses instances, dont le Conseil Pédagogique, jouent leur rôle* » et « *d'essayer de casser l'opposition entre le groupe enseignant et la direction* ».

Le chef d'établissement fait apparaître ici une autre finalité que celle relative à construire une évaluation moins centrée sur la note. En demandant l'avis du Conseil Pédagogique sur ce point, il cherche à le mettre en fonctionnement, et, de ce fait, à « *casser l'opposition entre le groupe enseignant et la direction* ». Il poursuit toujours cette finalité dans en suivant la règle 44, en « *laissant faire* » (Extrait 92).

Extrait 92 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Emeric : [...] Là je me tais après. Je laisse faire, alors c'est pas long mais j'attends que quelqu'un réagisse.

CH : Donc se taire, attendre que quelqu'un réagisse. C'est quoi le but ?

Emeric : Faire en sorte qu'ils participent de la décision. [...] En fait au début ils me laissaient parler et c'est moi qui faisais tout

CH : Donc ta finalité c'est que tu ne sois pas seul à parler et qu'ils participent

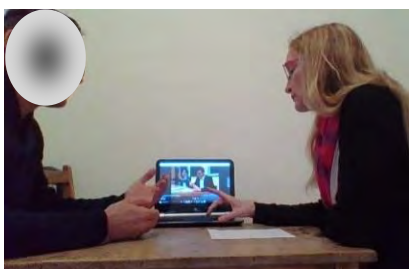
Emeric : Oui et qu'ils participent. La suite c'est toujours la même activité, on peut avancer. Il y a plusieurs thématiques qui sont de l'échange, où on construit.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 44 « *Laisser faire* » vaut pour « *se taire* » et « *attendre que quelqu'un réagisse* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants participent de la décision* »

À ce niveau, la finalité est donc d'obtenir la participation des enseignants. Ces derniers se mettent effectivement à échanger, le chef d'établissement laisse défiler la vidéo sans interruption jusqu'à ce qu'un enseignant intervienne au sujet de la prise de décision par le Conseil Pédagogique (Extrait 93).

Extrait 93 : Emeric - Entretien 1 - EAC 1 - Temps de travail en établissement 1



Emeric : Alors, là, c'est pas mon activité à moi, mais je vais répondre. Un prof vient de dire « oui mais les gens vont dire le Conseil Pédagogique a décidé que ». Et là je lui rappelle ce qu'est le Conseil Pédagogique, ce qu'est cette instance, quel est son rôle.

CH : Tu réponds, tu rappelles ce qu'est le Conseil Pédagogique, son rôle. Et ta finalité ?

Emeric : Comme tout à l'heure, que le fonctionnement ne soit plus un fonctionnement nous contre eux. C'est-à-dire les profs contre l'administration, un schéma que je n'ai jamais vu ailleurs comme ici.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, le chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle formalisable comme suit :

- Règle 45 « Répondre à un enseignant qui met en cause le rôle décisionnaire du Conseil Pédagogique » vaut pour « lui rappeler ce qu'est le Conseil Pédagogique » ce qui a pour résultat attendu « que le fonctionnement ne soit plus un fonctionnement nous contre eux, c'est-à-dire les enseignants contre l'administration ».

La finalité poursuivie est toujours la même, casser l'opposition « *profs contre administration* », en rappelant ici les textes règlementaires relatifs au rôle décisionnaire et représentatif de l'instance.

Être touché et conforté par l'activité d'un pair

Lorsqu'il est auto-confronté (Extraits 90 à 94) Emeric ne fait pas spontanément de lien entre son activité et le Temps 1 de formation. La chercheuse fait défiler la vidéo de ce temps pour lui remettre en mémoire ce qui s'y est déroulé. Le chef d'établissement arrête le visionnage sur deux passages qu'il juge « *intéressants* » et qui le renvoient à cette question du « *nous contre eux* » (Extrait 94 et 95).

Lors du premier extrait de formation sélectionné, les trois chefs d'établissement sont dans la phase d'analyse de l'activité de Victoire. La controverse professionnelle alors au cœur des débats est celle de la mobilisation du collectif enseignant pour élaborer des contenus, et dans ce cas précis, construire collectivement le contrat d'objectifs de l'établissement. Delphine dit vouloir donner du sens aux enseignants, s'appuyer sur le « *nous* ». Elle précise par ailleurs qu'elle « *sait qu'on peut faire rejaillir les choses, et plus nous sommes sincères, et plus ça va marcher* » (Extrait 94).

Extrait 94 : Temps de formation 1, Clip 5, 8 :24



FU : Moi je reviens à la remarque de Delphine. C'est une question de fond qui est de l'ordre du pilotage. Autrement dit, vous êtes, vous et une équipe, autrement dit on travaille ensemble. Et là ce que dit Delphine c'est, est ce qu'à un moment donné, est ce qu'on doit croire naïvement à une intelligence collective ou est-ce qu'on est là pour piloter et faire en sorte que on y aille ?

Victoire : C'est quoi l'ensemble aussi ? De quoi l'on parle quand on dit « on travaille ensemble » ? Dans un ensemble au sens mathématique, à l'intérieur d'un truc ? Ou ensemble au sens euh... ? Pour moi on est ensemble au sens d'un ensemble mathématique, pas plus [...]

FU : Je ne sais pas...mais elle [Delphine] ne partage pas... En tous cas, elle ne lit pas comme ça les collectifs.

Victoire : Je sais... mais je sais... Elle ne partage pas le travail dans les collectifs de la même façon...

Emeric : Je serais assez désireux de trouver des méthodes pour pouvoir, en tablant, comme tu [FU] le dis, sur une espèce d'intelligence collective du groupe, arriver à rédiger un contrat d'objectifs. Qui soit viable. C'est-à-dire qu'on puisse effectivement mettre en œuvre et qui ne soit pas qu'une déclaration d'intentions. Je ne le visualise pas - parce que je suis d'accord là, on est sur quelque chose de politique, clairement. Enfin, on donne une ligne. En plus, on n'a pas la latitude de mettre n'importe quelle ligne. Notre contrat d'objectifs il faut qu'il s'insère quand même dans le contrat d'objectifs de l'académie.

Lors de cette controverse, Emeric pose clairement qu'il n'imagine pas s'appuyer sur l'intelligence collective pour élaborer le contrat d'objectifs de son établissement. Il considère que ce contrat est un acte de politique éducative de l'établissement qui lui-même s'inscrit dans un politique académique. Il considère que c'est à lui, en tant que chef d'établissement, de « *donner une ligne* ». Le second extrait du Temps 1 de formation sélectionnée par Emeric, renvoie à une analyse de Delphine au sujet du collectif enseignants (Extrait 95).

Extrait 95 : Temps de formation 1, Clip 5, 11 : 19



Delphine : Donc, chacun sauve sa peau..., on n'est pas toujours à l'aise en salle des profs, quand on est prof. Nous, c'est autre chose, mais quand on est prof... Du coup, toi, tu, au-delà même de l'objet visé, qui est la note et ici la moyenne générale, mais ça pourrait être autre chose, toi ton but là, c'est arriver à faire fonctionner le groupe parce que tu crois à ce fonctionnement du groupe dans une dynamique positive pour ton établissement, ce qui n'empêche pas que par ailleurs que tu vas prendre les décisions. Mais tu crois à ça, tu cherches à faire vivre ça, et pour moi, on est sur quelque chose qui est parfois un peu... c'est parfois compliqué de faire les deux. De croire en leur capacité à faire vivre les choses et les décisions et puis nous de faire exister ce qu'on veut. Mais c'est pas forcément contradictoire. Moi, ce que j'entends là chez Emeric, c'est qu'il y a des décisions importantes, il est capable de les prendre, on est d'accord, mais il croit aussi au fonctionnement du collectif de cette façon-là et il cherche à l'instaurer comme ça. Et là aussi, on met notre patte, c'est à dire qu'on met notre patte dans les décisions pédagogiques : le nombre d'heures dédiées à ci ou, à ça, ou telle ou telle modalité ou application du règlement. Mais on met aussi notre patte dans le fonctionnement de l'institution, et là, du collège, avec la place de chacun. Et on met pas la même, même si à la fin, il y a la DGH et le règlement intérieur. On met aussi qui on est, nos valeurs et notre façon d'être chef d'établissement dans comment on les fait avancer.

Suite au visionnage de ces extraits (94 et 95), Emeric ne retient pas la proposition de s'appuyer sur l'intelligence collective. Par contre, il retient de l'intervention de Delphine la nécessité d'être dans la sincérité (Extrait 96).



CH : Qu'est ce qui se passe là ?

Emeric : [...] ben là, ce qu'on est en train de voir, ça me touche, car il y a une chose à laquelle moi je crois, qui est la sincérité qu'on peut avoir dans ce qu'on fait. Parfois je ne l'ai pas du tout, hein, parce que parfois j'applique mécaniquement. Alors sur le contrat d'objectifs, ça me parle pas spécifiquement, mais il y a vraiment des éléments sur notre boulot, des moments sur la réforme, où oui, comme elle, parfois j'y crois ou j'y ai cru. Et je crois à l'expression de cette sincérité-là. [...] Ce qu'elle formule, là, il y a quelque chose de cette idée-là, quand j'essaie de leur montrer que le Conseil Pédagogique doit fonctionner, et quand j'essaie de casser une image du groupe « contre », c'est pour ça. C'est avec la conviction que si on est toujours dans « il y a une injonction, il faut faire » au bout du bout, ça marchera pas [...]. Il y a des choses qui sont touchantes là, au sens où on est sur du vrai, et ce vrai là je pense qu'il passe.

CH : Donc, toi, ça, ça te touche. En termes de travail, ça va avoir un impact ?

Emeric : Oui, ça me conforte dans une certaine façon de faire qui est peut-être moins efficace immédiatement que l'injonction brute, ce que je fais pourtant parfois, mais qui à long terme, est plus efficace

Au cours de cet extrait, le chef d'établissement met au jour plusieurs éléments. Il indique, tout d'abord, que les modalités selon lesquelles il déploie son activité sont très dépendantes de l'objet sur lequel il travaille. Par exemple, ce qui ne lui semble pas imaginable pour un contrat d'objectifs est tout à fait souhaitable pour un Conseil Pédagogique. Il évoque également le rapport à la sincérité, au fait que, parfois « *il y croit* », et que, dans ce cas de figure, l'expression de cette sincérité permet d'être plus efficace. Dans le cas de la mise en place effective du Conseil Pédagogique, il fait un lien entre cette sincérité repérée lors du temps de formation chez sa collègue et son désir authentique de sortir de l'opposition avec les enseignants. Le lien qu'il établit ne l'amène pas toutefois à dégager de problématique professionnelle nouvelle. Cela le conduit par contre à se dire « *conforté* » dans sa façon de faire avec les enseignants.

Plus avant dans l'entretien, Emeric précise sa position par rapport aux convictions personnelles et à la sincérité de son action, disant qu'il considère qu'elle se situe dans la « *façon de faire* » et non dans « *pourquoi on le fait* » (Extrait 97).

Extrait 97 : Emeric - Entretien 1 - ESSA 1 - Temps de travail en établissement 1



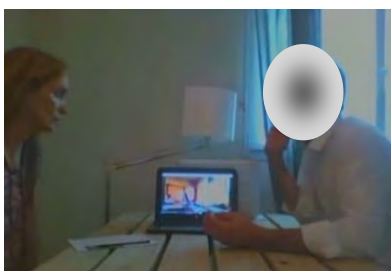
Emeric : Je suis totalement aussi sur cette notion de cadre global. Le fait d'être celui qui pose, et la direction, et les limites, j'y crois vraiment.

CH : [...] Elle [Victoire] dit qu'il y a aussi la conviction personnelle, et qu'elle n'y met pas, justement, que le cadre institutionnel

Emeric : Oui, heu, du coup je reviens à ce que je disais tout à l'heure. Pour moi, la partie convictions personnelles, elle est plus dans la façon dont je le fais que dans pourquoi je le fais. Il se trouve que je suis principal d'un collège, mais je pense que si j'étais directeur d'une maison de retraite, ou responsable d'une batterie d'élevage de poulets, c'est plus dans ma façon de faire que j'y mets ce que je suis, que dans le « vrai » cadre. Alors bien évidemment que j'adhère aux valeurs du service public d'éducation, mais je crois que c'est plus, au fond de moi, dans le comment je le fais, que dans le pourquoi je le fais.

Dans cet extrait 97, comme dans le précédent (Extrait 96), Emeric engage sa capacité à analyser son activité, mais il écarte l'émergence de toute nouvelle problématique professionnelle. En s'appuyant sur ses convictions personnelles et son identité (« *j'y mets ce que je suis* »), il considère ainsi que son travail ne relève pas d'une activité transformable et se fonde sur « *sa manière de faire* », « *la façon dont [il] fait* ». Si Emeric écarte toute émergence de problématique nouvelle, il exprime cependant un intérêt et une estime envers ce qui est amené par ses deux collègues. Il reprendra cette idée au Temps 3 de travail en disant « *faire l'effort d'écouter et d'entendre* » (Extraits 98).

Extrait 98 : Emeric - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Emeric : Je crois que joue énormément le fait que, avec Delphine et Victoire, on est sur quelque chose où il y a de l'estime, où il y a... et quoi qui va être dit par l'une d'elles, je n'aurai pas un apriori qui va fermer. Je pourrais parfois trouver ça rude ou ne pas être d'accord, mais je ne vais pas le balayer, je vais l'entendre. Alors que dans la configuration initiale (avec 2 autres chefs d'établissement) il pouvait m'arriver de penser « allez stop, ça va »

CH : Oui, où tu rejettes ce que dit le collègue en bloc ?

Emeric : Oui sans même prendre le temps, alors que quoi que pourraient dire Victoire ou Delphine, a priori, parce que c'est Victoire ou Delphine, je vais quand même faire l'effort d'écouter et d'entendre.

Ce facteur favorable n'est cependant pas suffisant pour déclencher du développement professionnel sur les problématiques évoquées.


Temps 2 et 3 : Absence de développement professionnel en lien avec la formation

Au cours des deux temps suivants du dispositif, nous observons, au cours des entretiens avec Emeric, l'engagement de sa réflexivité à partir d'apports de la formation. Cependant, à l'exception des données mobilisées pour le Résultat 2, il n'y a pas de traces de développement professionnel en contexte de travail.

Préambule : Structuration des Temps 2 et 3 du Résultat 5

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 22)

Tableau 22 : Plan des données constitutives des Temps 2 et 3 du Résultat 5

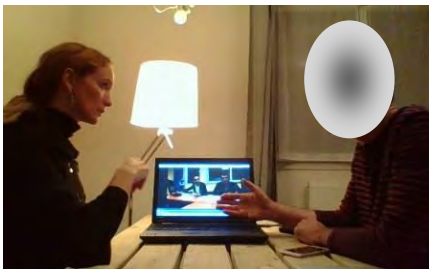
Extrait 99 - ESSA 2 Lien avec une problématique du temps de formation 1	
Extrait 100 - Temps de formation 2	
Extrait 101 - Temps de formation 3 Extrait 102 - Temps de formation 3 Extrait 103 - ESSA 1 Analyse de l'activité	

Puise dans l'analyse de sa propre activité

Lors des entretiens menés avec la chercheuse, Emeric intègre des éléments de la formation à l'analyse de son activité. Il fait donc du lien entre ce qu'il fait en établissement et les problématiques abordées avec ses deux collègues. Emeric se reconnaît dans ce qui a été abordé en

formation et se positionne régulièrement en adoptant ou non les solutions évoquées. Pour autant, selon lui aucune problématique professionnelle ne lui est nouvelle. Il n'envisage donc pas de transformer son activité. Dans l'extrait suivant, choisi à titre d'exemple par Emeric, il se saisit des temps de formation pour « déconstruire » son activité mais n'envisage à aucun moment de s'inspirer de ce que ses collègues lui proposent (Extrait 99).

Extrait 99 : Emeric - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



CH : Là tu fais du lien ou pas sur cette activité ?

Emeric : Oui, on est dans ce qu'on avait vu plusieurs fois Poser du cadre, donner du sens, est-ce qu'on fait un truc politique ? Là oui, là pour le coup oui.

CH : Tu fais référence à une des toutes premières problématiques qu'il y avait eu, avec Delphine qui disait que ses actes étaient politiques et ?

Emeric : Oui, totalement, la façon dont je pose le cadre, sans que j'ai à leur dire, leur fait prendre conscience qu'il y a quand même une certaine bienveillance à avoir dans la façon dont on va se positionner

CH : Et tu dis que c'est politique ?

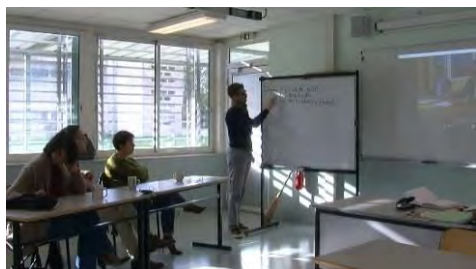
Emeric : Oui parce que en faisant ça je promeus - alors c'est pompeux - je promeus une école qui soit plutôt bienveillante [...] C'est politique d'amener chacun à faire un minimum plutôt que d'amener les cinq-six qui réussissent.

CH : Donc, encore une fois, dans ce que tu dis, moi ce que j'entends c'est que, quand tu fais cette activité, tu as en tête des choses que tu as vues en formation, des échanges qui ont eu lieu. Que c'est conscient au moment, soit au moment où tu le fais, soit au moment où là on en parle. Donc ça c'est une chose. Est-ce que tu penses que ça fait du changement dans ce que tu fais ? Est-ce que ça entraîne ce que moi je recherche, du développement professionnel, ou pas ?

Emeric : Si, de fait. Après, c'est pas du claquement de doigts, c'est du long terme. Mais oui, parfois, le fait de réfléchir ensemble aux mêmes choses, d'entendre l'expérience de l'autre, fait qu'à certains moments, ce que tu es en train de faire, tu as conscience de ça, et oui, je pense que ça fait bouger un peu ta pratique. Après, c'est pas du mécanique. Je ne me suis pas dit, tiens là je vais m'inspirer de ce que Delphine a dit et faire comme a fait Delphine. C'est juste que quand je déconstruis le truc, après l'avoir fait, avec ce qui s'est passé aujourd'hui et ce qui s'est passé la fois d'avant, je l'ai analysé en termes de « conflit » et de « poser les choses ». Ce que spontanément j'avais pas fait. Et là je le rattache à ce que j'ai entendu quand on en a parlé la dernière fois en formation.

Il est à noter que le discours tenu par Emeric lors des entretiens d'auto-confrontation avec la chercheuse est similaire à celui tenu en formation. Selon lui « *on ne change pas sa façon de faire* », trop liée à « *ce qu'on est* ». Dans l'extrait du Temps 2 de formation, présenté ci-après, Emeric distingue plus précisément la « *façon de faire personnelle* » de ce qui serait, selon lui, « *des échanges sur comment on le fait* », « *les idées qu'on se prend les uns les autres* » (Extrait 100).

Extrait 100 : Temps de formation 2, Clip 9, 2 :58



FU : C'est plutôt revenir sur finalement, qu'est-ce qui est important à vraiment traiter collectivement et qu'est-ce qui le serait moins ?

Emeric : Je suis convaincu de toute façon -enfin je déborde peut-être, je ne sais pas ? - que c'est plus, sur, dans les échanges entre nous, sur, comment chacun fait, que l'on peut se qualifier. Puisque sur la façon globale de le faire, je pense que de toutes façons, notre façon de faire personnelle est liée à ce qu'on est au fond. Je crois qu'alors, ça peut, ça doit évoluer un peu au fil du temps. Mais je crois que ce n'est pas tant ça qui bouge, que plutôt, on se prend des idées les uns des autres.

Lors de cet extrait de formation, Emeric répond à la problématisation faite par le formateur sur les points à traiter collectivement ou non, problématique qui a nourri les trois temps de formation et le développement professionnel de ses deux collègues. Par ailleurs, cet extrait (Extrait 100) est cité dans le Temps 2 du Résultat 4 par Delphine, précisément pour illustrer ce qui caractérise Emeric, sa « précaution dans l'expression » et l'altérité de son style. En repositionnant les activités comme l'expression de ce qui est de l'ordre du personnel, sur « *ce qu'on est au fond* », le chef d'établissement écarte la construction d'une nouvelle problématique professionnelle. Il ne s'engage donc pas dans la construction d'une solution permettant d'y répondre.

Dans l'extrait du Temps 3 de formation présentée ci-dessous, Emeric reconnaît toutefois que la formation lui permet d'analyser sa propre activité. Il précise que le séquençage l'amène à davantage s'interroger, sans toutefois s'essayer à un autre style (Extrait 101).

Extrait 101 : Temps de formation 3, Clip 7, 6 :00



Emeric : Moi ce que ça a fait bouger [la formation] c'est le séquençage, comme ça, avec l'observation, qui m'amène davantage à m'interroger sur, quand je fais quelque chose, pourquoi je le fais ? comment je le fais ? sur le moment et les séquences. Euh...après, qu'est-ce que ça peut induire comme changement ? [...]

FU : Et par rapport à l'échange de pratique et donc la confrontation de styles ? Qu'est-ce que tu retires de la pratique de ces dames ? Qu'est-ce qui t'a interpellé dans ce qu'elles font ? qui potentiellement est ressemblant ou dissemblant à ce que tu fais ?

Emeric : Ben pour moi, ça conforte un peu quelque chose que je pensais. Que globalement on est tous dans quelque chose qui est comparable. C'est-à-dire, on est garant d'un même cadre, on sait où on va, on sait ce qu'on veut mettre en

place. Après on a chacun notre style pour arriver à ça, qui fait que... ben, ce que tu [Victoire] disais, que tu privilégies peut-être l'aspect plus global, plus politique [...] Tu rentres peut-être sous un autre angle. Mon angle à moi ne serait peut-être pas celui-là. Mais au final ça me paraît important que chacun soit à l'aise avec ce qu'il fait, comment il le fait

FU : Mais est-ce par exemple, dans la déclinaison des styles des autres il n'y a pas un peu l'effritement du tien ? [...]

Emeric : Ben je vois qu'il y a sur certains points, d'autres façons de faire que les miennes, et donc je peux m'en inspirer ponctuellement. Mais c'est ce que je disais tout à l'heure. Je n'irais pas, moi, me lancer sur quelque chose, parce que j'ai vu que telle collègue le fait et que ça marche bien pour elle, si je n'ai pas la sensation que je vais être à l'aise dans ça et que je pourrai y être efficace.

FU : Oui mais ça veut dire que dans les séances de formation, là, la « mise en défaut » entre guillemets de ton style, de ce qu'on en a rapporté d'autres, ça n'a jamais bousculé...

Emeric : Je n'ai jamais senti mon style mis en défaut.

FU : Oui. Mais au sens de, tiens, ça serait intéressant que ...bon par exemple Delphine... pourquoi pas aussi faire comme elle ? [...]

Emeric : oui bien sûr. Je n'ai pas d'exemple précis là, mais oui...essayer de faire ponctuellement différemment, parce que j'ai pu observer sur une séquence ce que ça peut donner. Oui bien sûr.

Plusieurs éléments sont ici pointés par le chef d'établissement. Tout d'abord, il considère que « globalement on est tous dans quelque chose qui est comparable, c'est-à-dire, on est garant d'un même cadre, on sait où on va, on sait ce qu'on veut mettre en place » et que chacun réalise cette activité comparable avec un style qui lui est propre. Il considère que l'important est que « chacun soit à l'aise avec ce qu'il fait, comment il le fait ». S'il reconnaît qu'il y a d'autres façons de faire, il dit à nouveau qu'il n'imagine pas faire autrement. Ce n'est pas pour lui un refus de principe, mais il n'en a pas ressenti l'envie ni le besoin au cours de la formation. À aucun moment, il n'a été questionné par la confrontation à d'autres styles.

Lors des dernières minutes du Temps 3 de formation, Delphine et Victoire, reprennent le questionnement du formateur et interrogent leur collègue à ce sujet, sur le ton de la taquinerie. Emeric répond en reprenant les mêmes éléments que dans les Extraits 100 et 101.

Extrait 102 : Temps de formation 3, Clip 9, 10:45



Delphine : Pourquoi ça ne t'intéresse pas ce qu'on fait Emeric ? [rires]

Victoire : Pourquoi toi, au final, tu trouves que toi tu es top et nous on t'apporte rien ? [rires]

Emeric : Oui, ça m'a interrogé sur ma pratique à moi. En effet. Et du coup, j'ai beaucoup plus... je détaille, je dissèque beaucoup plus ce que je fais... [...] Je dis, le dispositif m'intéresse, et si je suis content d'en faire partie, et je ne dis pas qu'il ne se passe pas des choses. Mais ce que j'ai vu jusque-là, ça me conforte dans l'idée que notre style et notre façon de faire est quelque chose qui me paraît, enfin, pas primordial, mais qui est au cœur de notre boulot. Et je crois..., alors, ça peut influencer, on peut bouger les choses de par les observations que l'on fait, c'est sûr on le fait tous. Mais,

globalement, ce que j'ai vu là me conforte plutôt dans le fait que c'est en étant à l'aise avec mes façons de faire que je vais pouvoir m'épanouir et être efficace dans mon boulot. Et donc, ce que je peux piocher chez les autres, je l'inclus dans ma façon de faire et je le mêle à ça. Mais pour moi je ne verrais aucun intérêt, alors - c'est pas me mettre sur un piédestal ce que je veux faire -mais je ne verrais aucun intérêt à chercher à bouger complètement pour essayer tout d'un coup d'être Victoire ou d'être Delphine. M'inspirer de ce qui est fait ponctuellement, ok, mais vraiment, l'idée, c'est de garder la façon dont je le fais, si je reprends ce que tu disais. En fait, je pense que si je reviens 10 ans en arrière, le cœur de ce que je suis aujourd'hui était déjà là. Après bien sûr que ça a bougé, que ça s'adapte...

Il est cependant intéressant de noter que si Emeric n'a pas été questionné au cours du dispositif par la confrontation à d'autres styles, son développement professionnel s'est trouvé nourri par des apports « *en marge* » du dispositif. Emeric fait référence à un élément d'une discussion qui s'est tenue hors enregistrement vidéo, au sujet de l'organisation de l'année scolaire en semestres (Temps 1 (Extrait 103)).

Extrait 103 : Emeric - Entretien - ESSA 1 - Observation 1



CH : Et suite à ce temps de formation, est-ce que tu t'es dit « tiens, je pourrais faire plus... » est-ce que tu as fait du lien ou pas du tout ?

Emeric : Je ne saurais pas le dire. Alors ce qui est sûr, c'est que l'échange avec les collègues, ça nourrit la réflexion. Alors, c'est pas lié à ça directement, mais la semestrialisation, je n'y avais même pas pensé, c'est en parlant avec des collègues que j'ai vu que.

Ainsi, en puisant ponctuellement dans des aspects du dispositif de recherche qui ne relevaient pas à proprement parler du dispositif de formation, en l'occurrence les temps de discussion entre collègues, Emeric a rapatrié des solutions nouvelles qui semblent avoir transformé son activité. Victoire (Extrait 113) fait de même au Temps 3, en rapatriant une discussion hors temps filmé au sujet de l'évaluation par compétences dans son entretien d'auto-confrontation : « *On a eu cette discussion avec Delphine. Pour le coup, sur les compétences* ». Ces éléments extérieurs au dispositif ne permettent pas de valider notre hypothèse mais participent à la transformation de l'activité des formés, en marge du dispositif.

Synthèse du Résultat 5 - Absence de développement professionnel

L'analyse des trois temps du dispositif de formation ne permet donc pas de mettre en avant un développement professionnel d'Emeric, à l'exception de la transformation de son activité développée en Résultat 2.

Bien qu'il entre dans une analyse de son activité, aucune problématique professionnelle n'apparaît. Il ne cherche pas à construire de nouvelles façons de faire, ni même à les engager en contexte de travail. Lorsqu'il tisse des liens avec la formation, il précise que cela le « *conforte* » dans « *sa façon de faire* », dans l'idée que « *ce que l'on est au fond* » est constitutif de l'activité réalisée. Pour ce chef d'établissement, ce qui prime est « *d'être à l'aise* » avec sa façon de faire auprès des enseignants. Il précise qu'il sort toutefois enrichi par l'observation de sa propre pratique, ainsi que de celle de ses deux collègues. Toutefois, il reste convaincu qu'on peut transformer le « *contenu* » du travail mais pas « *la façon de faire* ».

4.2.3 Résultat 6 - Prendre connaissance d'autres façons de faire sans toutefois les engager en contexte de travail

Le résultat détaillé ci-après rend compte de l'engagement des capacités de compréhension et de connaissance de nouvelles solutions sans pour autant que la chef d'établissement, Victoire, n'engage une transformation effective de son activité de travail. Il permet de mettre en évidence que, comme l'ont fait ses deux collègues (Résultats 4 et 5), cette chef d'établissement lie le fait de ne pas transformer une partie de son activité à son rapport au collectif enseignant, ses convictions, et ce qu'elle nomme son « *identité professionnelle* ».

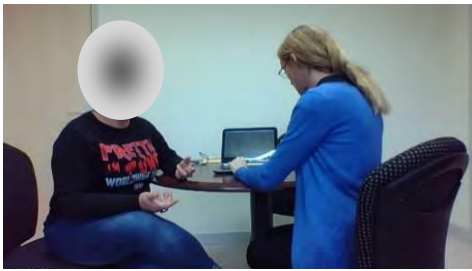
Temps 2 : Vouloir être « plus en recul »

Nous avons décrit lors du Résultat 3, qu'au cours du Temps 2 de travail, Victoire a transformé son activité pour engager davantage les enseignants dans la réflexion et donc les associer davantage lors des réunions. Le résultat présenté permet de montrer, en regard du chapitre 4.1.1.3 (Résultat 3), que Victoire ne souhaite pas complètement transformer sa pratique professionnelle.

Préambule : Structuration du Temps 2 du Résultat 6

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 23).

Tableau 23 : Plan des données constitutives du Temps 2 du Résultat 6

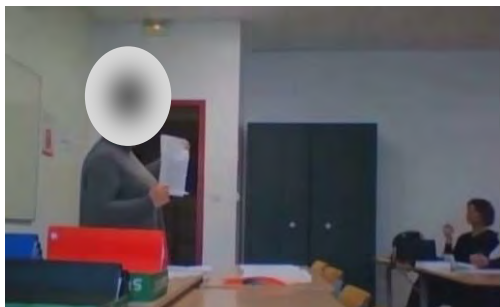
Extrait 104 - Temps de travail en établissement 2	
↓	
Extrait 105 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 106 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 107 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 108 - EAC 2 Analyse de l'activité Extrait 109 - ESSA 2 Lien avec les temps de formation et référence au développement	

S'appuyer sur les personnalités des enseignants et leur discipline d'enseignement

L'activité présentée et analysée en suivant est extraite d'une réunion plénière menée par la chef d'établissement au sujet de la mise en place du nouveau bulletin scolaire, et, en particulier, de la répartition des disciplines dans la validation des compétences. Pour ce faire, elle a réuni, dans une grande salle de classe, tous les enseignants du collège. Elle est debout face au groupe des enseignants assis dans la salle de classe.

L'extrait 104 proposé en suivant précède l'extrait 54 présenté au temps 2 du résultat 3. À l'instant considéré, Victoire tient dans ses mains des modèles de nouveaux bulletins mis en place dans d'autres collèges. Elle fait la proposition de s'appuyer sur ces modèles existants pour amorcer le travail (Extrait 104).

Extrait 104 : Victoire - Temps de travail en établissement 2



Victoire : La proposition de se servir de ce qu'ont fait les autres... Pour l'amender, pour dire que c'est nul, mais au moins il y a une base (sourire). Là il y a un collègue qui s'est saisi des différentes compétences du cycle 4, D1 D2 D3 D4, des domaines. Qui a extrait de Pronote les détails, et qui avec les collègues enseignants a défini des majeures et des mineures. C'est-à-dire, en gros, sur le domaine 1 c'est le français qui est la discipline majeure, et ensuite ils ont considéré que c'étaient les sciences, maths svt physique technologie. À chaque fois qu'il y a marqué sciences c'est considéré comme une entité. Et en fait, sur chaque domaine, sur ce document, on va dire que c'est un document martyr, je trouve que c'est intéressant de partir du travail qu'ont fait des collègues, ça nous allège singulièrement la tâche, pour dire « oui on est d'accord, non on n'est pas d'accord », plutôt que de partir en disant « qui fait quoi ? ». [explicitations des majeures et mineures pour les autres domaines]. Ensuite, au sein des équipes disciplinaires, ils ont arrêté le poids des évaluations. Un peu ce que vous disiez « qui fait quoi ? et comment on le fait ? ». Et en fait, ça veut dire aussi, et je m'excuse si vous trouvez ça insultant, que chaque discipline, chaque collègue enseignant, se pose la question des compétences [...] Donc je vous propose qu'en équipes disciplinaires vous regardiez si vous vous retrouvez dans ce découpage, et que, si nous avons le temps, vous définissiez, l'équipe majeure, celle qui est en jaune, leurs contraintes fortes. Et que les mineures, vous disiez « moi je veux intervenir là et là ».

Les enseignants, silencieux et attentifs jusque-là, commencent à réagir, léger brouhaha.

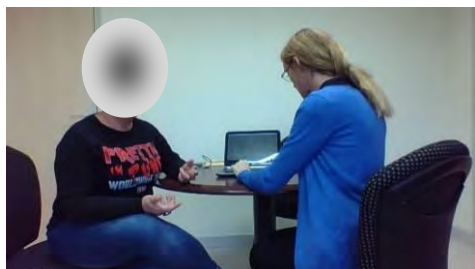
Victoire : Si à un moment on n'arrête pas cette répartition, vous allez remplir vos évaluations dans Pronote, on va se faire le grand tableau, il va y avoir mathématiques : vert, vert, vert, SVT : rouge, orange en sciences physiques, vert en techno... et qu'est-ce qu'on fait là ? on débat pendant des heures pour savoir qui est-ce qui est le plus important ? Faut qu'on en discute un peu avant, quoi.

Enseignante 1 : Là c'est un peu pareil, sauf que qui choisira la SVT sur cet item etc. ?

Victoire : Sauf que là, je caricature, parce que l'enjeu à la fin, c'est pas la couleur de la boule. L'enjeu c'est pas la couleur de la gommette. L'enjeu c'est que l'élève, à un moment, il se retrouve dans l'apprentissage des compétences. C'est qu'à un moment toutes les matières s'en saisissent.

Lors de cet extrait, la chef d'établissement explicite aux enseignants ses différentes attentes. Plus que la validation des niveaux de compétences, il s'agit pour elle de coordonner la validation entre les différentes disciplines, d'avoir un débat sur les disciplines majeures et mineures, afin que « l'élève s'y retrouve ». Auto-confrontée à ce temps, Victoire précise à la chercheuse qu'elle a pour objectif que les enseignants se saisissent de la réflexion sur les compétences (Extrait 105).

Extrait 105 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



CH : Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Victoire : Proposer un outil de travail.

CH : Proposer un outil de travail. Ça revient à quoi ?

Victoire : Cadrer et rassurer

CH : Cadrer et rassurer ? [...] Pourquoi tu le fais ?

Victoire : Mon objectif c'est qu'ils se saisissent de la réflexion sur ce sujet.

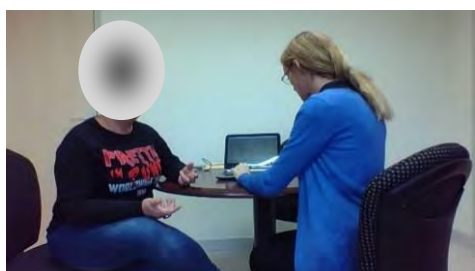
Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle :

- Règle 46 « *Proposer un outil de travail* » vaut pour « *cadrer et rassurer* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants se saisissent de la réflexion sur le sujet de l'évaluation des compétences* ».

-

En suivant, elle poursuit son intervention en s'appuyant sur le cadre réglementaire (Extrait 106).

Extrait 106 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Là, qu'est-ce que je fais ? Je rappelle les obligations réglementaires. Et je signifie à ceux qui font que je sais qu'ils font et que d'autres ne font pas

CH : D'accord, et ton objectif ?

Victoire : C'est qu'on fasse

CH : Qu'on fasse quoi ?

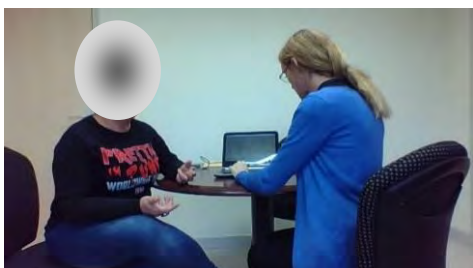
Victoire : C'est qu'on commence à envisager que les compétences existent [ton ironique]. Qu'on prenne en compte les compétences.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la chercheuse. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante :

- Règle 47 « *Rappeler les obligations réglementaires* » vaut pour « *signifier que l'on sait qui fait ou ne fait pas le travail* » ce qui a pour résultat attendu « *que tous les enseignants prennent en compte les compétences* ».

Victoire se saisit donc des pratiques d'évaluation comme objet de discussion afin que, par voie de retour, les compétences soient prises en compte par les enseignants. À la suite de ce rappel réglementaire, la chef d'établissement s'appuie sur un exemple. Elle dit le choisir dans une discipline dont elle sait que les enseignants ne saisissent pas les validations de compétences. Elle choisit par ailleurs cette discipline qui lui permet d'être plus à l'aise compte tenu de son expertise qu'elle juge limitée (Extrait107).

Extrait 107 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Là l'exemple que je prends c'est précisément avec les disciplines qui ne saisissent pas. Je choisis d'exemplariser pour une question, volontairement avec, je prends le domaine « représentation du monde », et volontairement, parce qu'en fait le français va être capable de parler des détails. En fait ça me permet d'imposer une hypothétique expertise sur un domaine, de ma place, vis-à-vis de tout le groupe, et en fait de parler de gens qui en ont moins... C'est un jeu de dupe en fait, je dis « prenons l'exemple « Représentations du monde », les disciplines, la majeure c'est celle-ci... ». Donc en gros je dis histoire-géo, l'histoire-géo qui ne saisissait jamais dans cet établissement. Et je dis les mineures qui se sont positionnées ailleurs, donc je dis « il y a des gens, comme vous qui ont les compétences, comme vous, pour estimer que c'était légitime de se positionner là, alors que vous, vous ne vous positionnez sur rien ». Je fais le choix d'un exemple qui donne l'illusion de mon expertise...

CH : Pour ?

Victoire : pour à un moment, pour interpeler une équipe en particulier

CH : d'accord. En histoire-géo ?

Victoire : voilà. Je pars d'une question générale, mais l'exemple que je choisis, il a vocation... Il est le plus aisé pour moi aussi. Je mens en fait, parce que je sais que sur cet exemple-là, la discussion va se clore parce que personne ne va pouvoir me dire « ha ben non, vous savez, il y a la compétence machin ». Alors que si j'avais choisi le domaine du français, j'ai des experts dans la salle qui auraient pu argumenter pendant des heures. Tandis qu'en histoire-géographie, sciences, technologie, en face, je sais que sur ce domaine-là, il n'y en a aucun qui va dire « mais non c'est pas cohérent, etc. ». Aucun.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, la chef d'établissement rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle suivante :

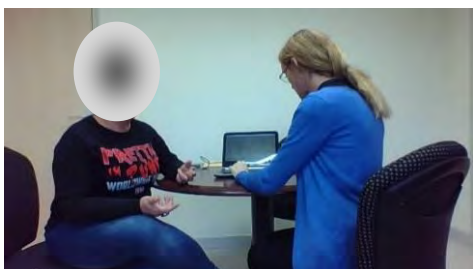
- Règle 48 « *Choisir pour exemple de validation des compétences un domaine où les disciplines n'ont pas saisi d'évaluation* » vaut pour « *positionner les disciplines majeures et mineures* », « *comparer les disciplines entre celles qui sont validées et celles qui ne le sont pas* » et « *imposer une hypothétique expertise sur un domaine, en donner*

l'illusion » et « *permettre de clore la discussion par manque d'expertise des enseignants concernés* » ce qui a pour résultat attendu d'« *interpeler une équipe en particulier* ».

Lorsqu'elle se saisit de cet exemple, la chef d'établissement a pour intention première d'interpeler les enseignants qui n'effectuent pas la saisie de la validation des compétences. Elle dit également à la chercheuse sélectionner cet exemple pour s'éviter le contre argumentaire de certains enseignants.

Finalement, notre analyse permet de montrer que Victoire est toujours engagée dans une activité qui vise à amener tous les enseignants à évaluer par compétence. Elle maintient cet objectif en suivant, en faisant le choix d'ignorer une remarque humoristique d'une enseignante pour marteler son message (Extrait 108).

Extrait 108 : Victoire - Entretien 2 - EAC 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : Donc, là, un grand moment d'intelligence collective [ton ironique]. Moi je viens de dire « l'enjeu c'est pas la couleur de la boule », j'ai une prof d'histoire au cinquième rang à gauche qui a repris « haa la couleur de la boule ! » et qui fait référence à un poney ou à un cochon [...] et en fait, alors même que je suis en train de dire... je pourrais reprendre, j'ai bien entendu ce qu'elle disait, dans d'autres circonstances j'aurais ri ou j'aurais souligné ironiquement. En fait, là, je suis en train de leur dire que je ne leur demande pas tant de mettre une vignette que d'être capable de dire à quoi ça renvoie comme compétences chez l'élève. Mais il a été plus aisé pour le groupe de rigoler sur la couleur de la boule.

CH : Donc, tu es en train de...

Victoire : Mais je ne lâche pas l'affaire, je martèle un message dans une ambiance qui n'est pas favorable pour le marteler.

CH : Et donc tu cherches à ... ?

Victoire : À faire passer des messages subliminaux.

CH : Oui, mais sur quoi ?

Victoire : Sur, sortir de l'outil pour aller sur le fond..

CH : D'accord. Le fond ici ?

Victoire : C'est que, je leur demande d'avoir une expertise sur le degré de validation de compétence d'un enfant

CH : Et ton objectif, c'est le même que tout à l'heure, de faire en sorte qu'ils aillent sur les compétences ?

Victoire : Oui. Faire en sorte qu'ils mesurent leurs responsabilités sur le terrain des compétences.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle :

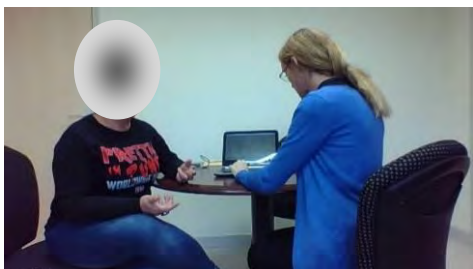
Règle 49 « *Marteler un message* » vaut pour « *dire qu'on demande d'être capable de dire à quoi renvoie l'évaluation en termes de compétences chez l'élève* », « *sortir de l'outil pour aller sur le fond* » et « *demander aux enseignants d'avoir une expertise sur le degré de validation de compétence* » ce qui a pour résultat attendu qu'« *ils mesurent leurs responsabilités sur le terrain des compétences* ».

Les quatre règles présentées ci-dessus (Règle 46 à Règle 49) portent pour ainsi dire toutes une intention partagée : amener les enseignants à entrer dans une évaluation par compétences. Pour y parvenir, la chef d'établissement a successivement « *proposé un outil de travail* », « *rappelé les obligations règlementaires* », « *choisi un exemple* » puis « *martelé le message* ».

Être confortée dans une vision du collectif qui s'appuie sur des individualités

Lorsqu'elle est appelée à faire du lien entre le déroulé de son activité et les temps de formation, Victoire évoque spontanément le moment où elle décrit les six enseignants qui ont validé et qui ont déjà travaillé sur les compétences. Elle le relie à son rapport à l'intelligence collective et la manière dont elle s'appuie sur le collectif pour travailler (Extrait 109).

Extrait 109 : Victoire - Entretien 2 - ESSA 2 - Temps de travail en établissement 2



Victoire : En fait, j'ai toujours pas confiance dans l'intelligence du collectif, par contre, quitte à ce que je bouge là-dessus, j'ai confiance en l'intelligence d'individus au sein du collectif. Et du coup si je devais le rattacher, je le rattacherai au moment où je décris les enseignants qui ont validé et qui ont déjà travaillé sur les compétences [...] autrement appelés « les six », et « je suis en train de vous dire « c'est là qu'on va avoir besoin de vous » ». [...]

CH : Donc tu pointes ces six individualités...

Victoire : Qui se reconnaissent [...]

CH : Et qu'est ce que tu attends d'eux à ce moment ?

Victoire : Qu'ils soient les points d'accroche du message que j'ai à faire passer de validation des compétences

CH : C'est ce que tu disais tout à l'heure aussi, c'est que ces personnes-là, tu savais à qui tu t'adressais, parce qu'elles seraient point d'appui ?

Victoire : Oui complètement ! Et c'est de celles-ci dont je parle quand on est en formation, j'ai été vraiment très fortement interpellée par leur expertise professionnelle

CH : Donc si j'essaie de synthétiser, ta façon de t'appuyer sur l'intelligence collective, sur l'expertise professionnelle, c'est de cibler les individualités qui émergent, qui sont en expertise, et, en les faisant travailler en équipes, espérer que ça diffuse sur le reste du groupe.

Victoire : Oui. Et sur la réforme ça n'a pas trop mal marché. C'est-à-dire que je ne crois pas en l'intelligence du collectif enseignant, ça j'ai beau y réfléchir, j'ai beau chercher, je n'y crois pas. Mais je crois en la capacité de faire

infuser, je crois en la capacité de chaque enseignant, à un moment, confronté à une pratique qui apporte des réponses à ses questions, en dehors du collectif et du grand groupe. Je crois en sa capacité, après, quand il est chez lui et qu'il travaille son cours, à faire bouger ses lignes. Ça j'y crois fondamentalement [...] En ayant pioché, discrètement, sans prendre la parole, en ayant pioché, à titre individuel, dans ce que dit l'autre, y compris dans le silence, des trucs où après, tout seul avec lui-même... Parce que dans le collectif, l'enseignant il ne montrera jamais son adhésion.

CH : Et « l'autre », c'est ton point d'appui ?

Victoire : Oui, ceux que j'ai ciblés. [...] C'est juste ce temps où on écoute quelqu'un et où on se dit « ça, ça pourrait m'aider » [...]

CH : [...] donc ta façon de favoriser l'intelligence collective c'est de mettre en place des conditions pour qu'il y ait ce que tu appelles infuser, c'est-à-dire, heu, du transfert de compétences entre enseignants ? [...] Qu'est-ce que tu fais finalement pour que ça infuse ?

Victoire : Moi, je crée les rencontres. Moi je facilite les rencontres. Donc, par exemple, quand on avait eu un débat entre nous [en formation] sur est-ce qu'on les laisse se mettre en groupe ou est-ce qu'on constitue les groupes ? Je maintiens : je constitue les groupes. Parce qu'en fait en constituant les groupes, je crée les rencontres. [...]

CH : Là tu fais référence au premier temps de formation, au moment où on a échangé sur « choisir la constitution des groupes d'enseignants ou non ».

Victoire : Oui, et là, moi j'ai pas bougé là-dessus, et voire même je suis confortée dans ce que je pense. Parce que, là, par exemple, tout bêtement, l'intelligence du collectif, aujourd'hui, à la récréation, en salle des profs, il y en a qui ont parlé plus fort en disant qu'ils ne savaient pas pour les éléments du programme, que c'était compliqué. La prof qui est une experte est venue m'en parler, parce que le collectif est en train de l'étouffer.

La problématique professionnelle relative à « *l'intelligence du collectif* » est depuis le début du dispositif de formation abordée par les trois chefs d'établissement. Victoire dit y avoir pour sa part déjà réfléchi et ne toujours pas vouloir accorder sa confiance aux enseignants. Elle précise cependant qu'elle a « *confiance en l'intelligence d'individus au sein du collectif* ». Elle considère que ces personnes sont les points d'accroche du message qu'elle a à faire passer. Elle avait évoqué ces enseignants en formation, et se dit « *vraiment très fortement interpellée par leur expertise professionnelle* ».

Victoire croit plus précisément en la capacité de « *faire infuser* » les idées, c'est-à-dire, en la capacité, à partir d'un temps où « *on écoute quelqu'un et où on se dit « ça, ça pourrait m'aider* », de chaque enseignant à s'engager dans certaines transformations du travail mené au sein de l'établissement. Elle considère que cette évolution se fait « *après* », « *quand l'enseignant est chez lui et qu'il travaille son cours, en dehors du collectif et du grand groupe* ». Elle est renforcée dans cette idée par les propos d'enseignants qui jugent, eux-mêmes, le collectif étouffant.

Compte tenu de cette prise de position, on comprend dès lors que Victoire ne souhaite pas transformer son activité, en particulier celle relative à la constitution des groupes de travail des enseignants. Elle maintient qu'elle constitue elle-même ces groupes de travail là où ses collègues laissent des regroupements affinitaires se mettre en place. Elle considère qu'en les constituant, elle crée les rencontres propices à cette diffusion des idées. Là encore, elle se dit confortée dans ce qu'elle pense.

Finalement, nous constatons que Victoire, confrontée à une problématique professionnelle connue est en capacité d'y associer de nouvelles solutions sans toutefois chercher concrètement à les mettre en œuvre.

Temps 3 de travail : Se saisir de nouvelles problématiques professionnelles et de solutions permettant d'y répondre

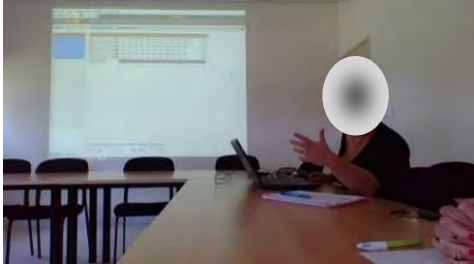
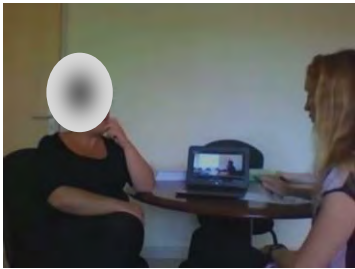

Les deux extraits d'entretiens d'auto-confrontation présentés en suivant prennent appui sur des extraits du Temps 3 de travail en établissement. Lors de ce temps, Victoire mène une réunion à destination des professeurs principaux de classe de 3ème. Ces extraits correspondent, l'un à l'ouverture de la réunion, l'autre à sa clôture. Ils se situent en amont et en aval de l'analyse séquencée des activités qui a été présentée en Résultat 3, Temps 3 (Chapitre 4.1.3.3). Ces deux extraits « encadrent » donc l'activité analysée au Résultat 3, Temps 3 et apportent un éclairage sur le rapport qu'entretient Victoire à sa propre activité. En effet, au cours des extraits présentés en suivant, Victoire n'interroge pas le résultat obtenu. Elle réfléchit à sa posture professionnelle qui ne la satisfait pas complètement.

L'analyse proposée en suivant permet, par ailleurs, de mettre en évidence un engagement des capacités de compréhension et de connaissance chez cette chef d'établissement à l'occasion du dispositif de formation.

Préambule : Structuration du Temps 3 du Résultat 6

Afin de rendre plus lisible la présentation de ce résultat, les données mobilisées sont représentées schématiquement ci-après (Tableau 24).

Tableau 24 : Plan des données constitutives du Temps 3 du Résultat 6

Extrait 110 - Temps de travail en établissement 3	
↓	
Extrait 111 - EAC 3 Analyse de l'activité et lien avec les temps de formation Extrait 112 - EAC 3 Analyse de l'activité Extrait 113- ESSA 3 Lien avec le 3ème temps de formation (Extrait 114) et référence au développement	
↓	
Extrait 114 – Temps de formation 3 Extrait 115 - ESSA 3 Référence au genre (homme/femme)	

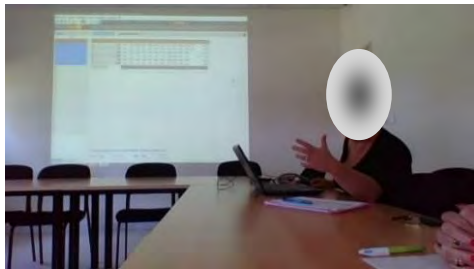
« S'appuyer sur ses faiblesses »

L'activité présentée et analysée en suivant est extraite d'une réunion menée par Victoire. Elle a réuni, dans la salle de réunion équipée d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur, les professeurs principaux des classes de 3ème. Cette réunion a pour objectif d'harmoniser les validations des niveaux de maîtrise des compétences du socle commun pour l'ensemble des élèves de 3ème. Cette évaluation des niveaux de maîtrise fait partie des évaluations du Diplôme National du Brevet. Pour chacun des domaines ou sous-domaines, les élèves sont évalués selon quatre niveaux, matérialisés dans les logiciels de gestion des notes par des boules ou des gommettes de couleur vert foncé, vert clair, jaune et rouge. La réunion fait suite à des réunions d'harmonisation

par domaine et à des réunions d'harmonisation par classe. Elle consiste, pour les professeurs principaux, à vérifier et éventuellement modifier le niveau de maîtrise qui avait été pré-positionné pour chaque élève des classes de 3ème.

À l'instant considéré, la chef d'établissement ouvre la réunion (Extrait 110 qui recouvre l'extrait 62).

Extrait 110 : Victoire - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Donc, cette réunion, au départ elle n'était pas prévue. Puisque, on est d'accord ? On était parti du principe que, en équipes pédagogiques, en fonction de la répartition des disciplines que nous avons faite des compétences, on faisait des réunions par domaine pour valider les niveaux de maîtrise. Les réunions par domaine ont eu lieu, et sur au moins deux domaines -alors, attention parce que maintenant je les connais presque D1.1, non D1.4 et D1.5, D3... enfin, bref, histoire-géo français [rires] D1.1 et D5, d'accord ? Sur la réunion D1.3 et D4, avec les maths, il y a des écarts de perception assez conséquents. Sur D1.3, langage et corps, il y a un souci que je vous montrerai. C'est que tous les enseignants et toutes les disciplines qui s'étaient dites au départ, partantes pour évaluer des domaines, n'ont pas effectivement, évalué les domaines en question. Donc, d'une classe à l'autre, nous avons parfois 4 disciplines qui ont évalué un domaine, alors que sur ce même domaine, sur la classe suivante, il y a une seule matière qui a évalué. Donc ce que disent les couleurs et les évaluations du niveau de maîtrise n'est pas du tout basé sur le même type d'évaluation. Et je ne parle pas de nombre, parce qu'on s'était beaucoup focalisé sur « et si Mme machin en fait cinq et moi j'en fait une », je parle de disciplines. Donc du coup, on se retrouve sur une classe sur D1.3 par exemple, avec une classe pour M. L. - on en a parlé, il m'a dit « je l'assume complètement » - il a mis tous ses élèves en « très favorable », tous. D1.3.[...] Et donc sur cette classe j'ai tout le monde en satisfaisant voire très satisfaisant, mais que sur la classe juste avant, c'est le drapeau Jamaïcain. C'est-à-dire, il y a quatre profs qui sont venus. Le drapeau Jamaïcain c'est pas forcément négatif [...]. On a un autre souci qu'il va falloir qu'on questionne. Ensemble. Puisqu'ici l'idée, c'est que c'est la réunion de régulation finale... Et par contre, je suis ravie qu'on ait fait les réunions de régulation avec les collègues. Parce que déjà, tout le monde a mesuré... et c'est comme ça qu'on va avancer. Parce que si on avait fait ça dans le bureau tous ensemble, à un moment, voilà.

Victoire commence à lister les élèves, les enseignants font des propositions, échangent et Victoire affiche le bulletin de compétences et modifie les pastilles de couleur en fonction des propositions

Victoire : 3A Dubosc Clément. Mme J. prend soin de ne rien dire. Sereinement, elle attend de voir. [en regardant le bulletin] Ah oui, c'est raide.

Enseignante 1 : En maths, il est vert...

Victoire [se tourne vers Mme J.] : On le passe en satisfaisant ?

Enseignante Mme J : Ah ben oui ! [rires]

Enseignante 2 : Après, ce qui me dérange un tout petit peu, c'est que le fait que, pour certains on a mis satisfaisant, et ceux qui sont satisfaisants, du coup ils ne vont pas remonter...

Enseignant 3 : Non mais en fait...

Enseignante 2 : Non mais je suis d'accord, mais quand on voit Dubosc...

Enseignant 3 : En principe tu remontes les gamins qui, en soit, ont un niveau insuffisant ou fragile

Enseignante 2 : Et pour les autres ?

Enseignant 3 : Les autres tu les laisses où ils sont. Tu en sauves certains, d'autres tu les maintiens !

Victoire : Moi ce qui me pose un gros souci, mais vous aussi, j'en discutais avec des collègues, la chose dont j'ai besoin qu'on m'explique, la finalité -j'ai du mal je l'avoue- c'est que quand on a entre 10 et 14,9, on a le même nombre de points.

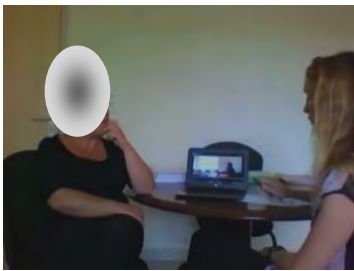
Enseignant 3 : Hé oui !

Victoire : C'est de ça dont on parle.

Enseignante Mme J : C'est de ça dont on parle. Quand tu mets satisfaisant, tu mets satisfaisant pour un gamin qui a 10, et tu mets satisfaisant pour un gamin qui a 13. Bon, allez, Dubosc j'accepte !

Auto-confrontée à cet extrait, la chef d'établissement précise à la chercheuse la posture avec laquelle elle entre dans la réunion. Avant qu'elle n'analyse l'activité pas à pas, elle donne une vision globale de sa posture face aux enseignants et la relie au Temps 2 de formation, lorsque l'activité d'Emeric avait été vidéo-projetée et analysée (Extrait 111).

Extrait 111 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Alors là, tu vois, il y a des chefs d'établissement qui seraient fous de me voir faire comme ça !

CH : Tu es en train de faire quoi ?

Victoire : Ben c'est-à-dire, bon, c'est ma façon de piloter, à la fois j'explique « je vous rappelle qu'on a fait des suivis par compétences en fonction des domaines, etc. » et en même temps je m'apprête à dire que globalement il y avait des écarts dans la façon dont les gens se sont effectivement saisis des compétences qui font que c'est difficile d'arrêter un niveau de maîtrise. Parce qu'on n'arrête pas un niveau de maîtrise sur des évaluations qui sont à ce point différentes, d'accord ? Et donc je suis dans un discours qui a vocation à cadrer, en gros, leurs dysfonctionnements, et je veux leur montrer que limite je maîtrise le truc D1.2, D1.3 et bien leur rappeler tout ça, et en fait je sais même plus ce que c'est D1.3, D1.2 [rires]. Et en fait, j'ai le sentiment, je reste persuadée que leur montrer qu'à un moment, en tant que chef d'établissement, pour toi, ça peut être compliqué de percevoir le truc, ou en tous cas, tu arrives pas à bien mesurer quoi, à la fois c'est une force et une vraie faiblesse parce qu'ils peuvent te bouffer en face, et qu'en même temps dans ce type de réunion, où en gros tu as face à toi les PP [professeurs principaux] qui... voilà quoi, ben en fait « c'est compliqué » pour vous, et le fait que je m'y retrouve même plus, je suis en train de vous dire que je reconnais que c'est compliqué ». Je m'associe, en fait là je suis pas tant dans la posture du chef, je suis dans une posture de collègue aussi quelque part

CH : Donc tu joues sur le fait que ...

Victoire : Je joue bien involontairement. C'est pas fait exprès de pas savoir comment s'appellent les domaines.

CH : D'accord. Mais c'est quand même satisfaisant parce que c'est partager la difficulté ?

Victoire : Oui finalement, oui. Au final.

CH : Tu changes ta finalité en cours de..

Victoire : Je la change pas, je m'efforce de rebondir sur une de mes faiblesses pour en faire une force en termes de « vous voyez je suis comme vous, ça m'insécurise ».

CH : Et quand tu fais ça, tu cherches à obtenir quoi ?

Victoire : À les rassurer en fait. C'est-à-dire que c'est pas eux qui sont en cause, c'est la situation dans laquelle on est qui est compliquée.

CH : D'accord, donc tu utilises une de tes erreurs pour les rassurer en disant que la situation est compliquée et que c'est pas eux

Victoire : Oui, c'est-à-dire que là j'enclenche, j'arrive pas en disant « vous devriez savoir faire ». Là où je pense qu'au tout début, quand il y avait le chef de T. [référence à un collègue] « moi je suis capitaine, je leur dis quoi faire », il serait outré par ça.

CH : Tu joues là-dessus ?

Victoire : Et là où, accessoirement, une fois où on avait vu Emeric qui était filmé et où ça m'avait gênée qu'il ne connaisse pas son sujet. On lui avait dit. Je trouvais que ça le mettait dans une grande fragilité. Je me rappelle plus, c'était au tout départ, il avait fait une réunion et puis il n'était pas à l'aise sur son sujet. Et je m'étais dit « waou ça le met dans une sacré grande fragilité ». Et en fait, à la fin de l'extrait, il l'était pas. C'est-à-dire que, c'est pas volontaire, mais le fait de pas maîtriser un sujet... Ou on lit comme des bêtes pendant des heures, mais là-dessus c'est quand même assez compliqué. Ou à un moment on prend acte du fait qu'on ne peut pas tout maîtriser mais il faut qu'on se serve de ça, cette non-maîtrise pour piloter aussi.

CH : D'accord. Et le fait d'avoir vu Emeric le faire, ça influe ou pas sur ce que tu fais là, ou dans la lecture de ce que tu fais ?

Victoire : Ben là, en le disant, je me dis que c'est quelque chose qui peut-être -me présenter dans une réunion en me trompant sur le nom des domaines- c'est quelque chose qui, il y a deux ans, ça m'aurait terrorisée, c'est-à-dire que j'aurais pensé que ça me faisait perdre de ma posture d'expert. Alors qu'en fait, je pense que, à certains moments je peux avoir une expertise mais que, en accentuant dans ma professionnalité, je pense que je perds du temps et de la rigueur, sur l'expertise pour aller voir un texte, etc., mais du coup je gagne un autre type d'expertise : de mes faiblesses je m'efforce de faire des forces, à certains moments.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la chercheuse en suivant deux règles :

- Règle 50 « *Expliquer* » vaut pour « *rappeler que des suivis par compétences en fonction des domaines ont été faits* » et « *dire qu'il y a des écarts entre enseignants dans la saisie des compétences qui rendent difficile d'arrêter un niveau de maîtrise* » ce qui a pour résultat attendu de « *cadrer les dysfonctionnements des enseignants* » ;

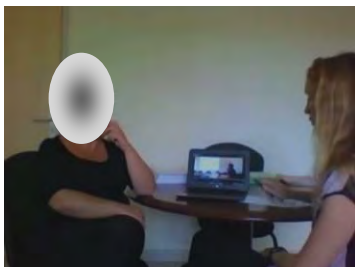
- Règle 51 « *Rebondir sur une faiblesse pour en faire une force* » vaut pour « *montrer qu'à un moment, en tant que chef d'établissement, ça peut être compliqué* » et « *s'associer, dans une posture de collègue pour reconnaître que c'est compliqué* » ce qui a pour résultat attendu de « *rassurer les enseignants* ».

La première règle est relative à la validation des niveaux de maîtrise des élèves. La seconde règle est relative à la posture que le chef d'établissement adopte vis-à-vis du groupe d'enseignants. Si la première règle vise à cadrer, la suivante, concomitante, vise à rassurer. Il est intéressant d'observer qu'au cours de cette analyse, la chef d'établissement est satisfaite du déroulé de l'activité. Selon elle, son activité est marquée d'une certaine assurance qui lui permet de jouer avec

ses faiblesses et ses hésitations. Les circonstances dans lesquelles se déroulent la réunion sont marquées de bonne humeur. Chacun s'autorise à plaisanter.

Auto-confrontée à la suite de ce temps de travail, à la clôture de l'extrait, lorsque l'enseignante Mme J. dit « *Bon, allez, Dubosc j'accepte !* », Victoire précise à la chercheuse qu'elle a pour objectif que les enseignants ne se sentent pas dépossédés de leur travail d'évaluation (Extrait 112).

Extrait 112 : Victoire - Entretien 3 - EAC 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Là tu peux arrêter. Que cette prof-là, avec sa gouaille catalane, dise qu'elle a compris que de tant à tant tu mets satisfaisant, qu'elle accepte de le dire, cette même personne qui, il y a un mois, quand je lui ai annoncé que ça fonctionnait comme ça, m'a dit « c'est scandaleux », c'est un atout.

CH : Donc là tu fais quoi ?

Victoire : On change de sujet. Pour moi, je pense que derrière je dois changer de sujet. Et d'ailleurs elle dit « Dubosc, j'accepte on change ». C'est-à-dire que la discussion qu'il y a eu, fait que, in fine, un élève que je voulais qu'on monte par rapport à ses résultats, alors qu'on venait de changer, elle dit « je l'accepte »

CH : Et là du coup tu fais quoi ?

Victoire : Je change la gommette.

CH : Donc là tu es en train de changer la couleur du niveau de compétence... comment tu dirais ? tu prends acte de ce qu'elle a fait ? tu... ?

Victoire : Ben c'est-à-dire que là... là il ne faut plus que je rajoute quoi que ce soit. C'est pas le moment de lui dire « vous avez tout à fait raison » parce que là elle va me dire « de toutes façons j'ai pas le choix ». C'est-à-dire que là il faut se taire. Il y a la prof qui vient de dire exactement ce que je venais de dire, mais la prof, de sa place, en tant que prof de l'élève, et c'est un prof de maths -et il y a deux profs de maths- donc elle répond à sa collègue, d'accord ?

CH : Donc toi, en termes d'activité, si on peut juste reprendre ça, tu dis que...

Victoire : J'acte. Point.

CH : Tu actes ce que vient de dire la professeure de mathématiques, c'est-à-dire que tu changes la couleur de la vignette ?

Victoire : Et là je fais la secrétaire [...]

CH : Et ta finalité ?

Victoire : On passe au prochain, on continue d'avancer, en ayant gardé ça en tête. Parce que pendant la réunion, on a eu deux-trois fois où on a senti qu'il y avait quelque chose de l'ordre de la justice globale qui leur posait problème. Et en fait le but, c'est que malgré ce questionnement qui nous occupe un peu tous, on continue sans se crispier [...] Le but c'est vraiment ça l'enjeu, c'est qu'à la fin ils n'aient pas l'impression que je les ai dépossédés du travail qui a été le leur.

Lors de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation, Victoire rend compte de son activité à la

chercheuse en suivant la règle :

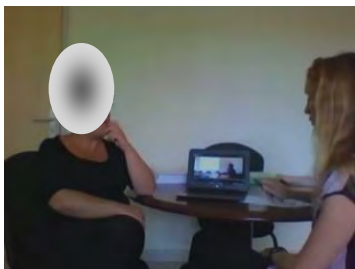
- Règle 52 « *Changer de sujet* » vaut pour « *changer la couleur de la gommette du niveau de validation* » et « *ne plus rajouter quoi que ce soit, se taire* » et « *acter et faire la secrétaire* » ce qui a pour résultats attendus de « *passer au prochain élève, continuer d'avancer sans se crispier, en ayant gardé ça en tête* » et « *que les enseignants n'aient pas l'impression d'avoir été dépossédés de leur travail* ».

La chef d'établissement est ici dans la recherche d'une forme d'adhésion des enseignants, ou tout au moins dans la volonté de ne pas leur donner l'impression de les dessaisir des évaluations des élèves. Elle exprime ici le fait de ne pas vouloir les « *crispier* », et réalise son activité en creux en se taisant. Elle s'appuie ici sur la prise de position d'une enseignante qu'elle savait réticente pour avancer sans engager elle-même l'activité.

Anticiper l'arrivée d'un ou une adjointe en s'appuyant sur l'activité signifiée en formation

Dans les extraits analysés en suivant, Victoire poursuit son analyse et aborde à nouveau la problématique de la place laissée aux enseignants. Elle aborde la problématique, déjà évoquée, de la prise de parole, et poursuit sur « *ce qui fait exister en tant que chef* » (Extrait 113).

Extrait 113 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : Heu, moi, juste, je dirais, je ne sais pas si c'est le travail qu'on a fait ou autre, je pense que ça y a concouru. Je suis dans un moment où je suis dans une forme d'hyperactivité sur la réunion, parce que je pense qu'elle peut à la fois guider la réflexion, mais à la fois aussi l'étouffer. Et peut-être que dans cette logique de pilotage très... serrée, je me prive de moments de silence où la troupe se dit « ben tiens, peut-être qu'on pourrait passer par là parce qu'on trouverait une fleur rare » [hésitations]. On a eu cette discussion avec Delphine. Pour le coup, sur les compétences [comparaison avec l'organisation d'un autre collège] moi, laisser cette réflexion-là à un groupe de profs qui va décider d'un niveau de maîtrise c'est un improbable pour moi. Pour moi c'est la porte ouverte à des crispations énormes. Donc je reste dans un cadrage super strict [...] mais je m'efforce dans les réunions de moins être angoissée à l'idée qu'on n'aille pas là où je veux. Parce qu'au final je me rends compte que ça infuse.

CH : Et ça, c'est une démarche personnelle j'imagine, et c'est aussi en lien avec ce qu'on a débattu ?

Victoire : Ouais, quand même, oui, des échanges qu'on a eus. Et puis aussi un échange, avec la nécessité que j'ai, avec le fait que je me suis mis dans la tête depuis un mois que j'allais avoir un adjoint. Du coup, la nécessité de définir, dans ce genre de réunion, un cadre très strict duquel je ne veux pas qu'ils sortent, mais où, si je veux avoir le temps de construire des choses, je laisse les choses se construire, c'est-à-dire être un peu plus en recul [redites]

CH : Et tu as eu le sentiment que, dans ce que Delphine ou Emeric projetaient, il y avait quelque chose de cet ordre-là ? Sur certains points ? Ou au contraire c'est parce que tu les vois pareils, trop... ?

Victoire : Non. Non. C'est-à-dire que quand on a vu le film avec Emeric et son adjoint, la façon dont l'adjoint intervenait et était en cohérence avec ce que Emeric posait comme politique, même à la limite Emeric était presque invisible par rapport à son adjoint, et c'est pas ça qui ne le faisait pas exister en tant que chef. Et donc moi je crois que c'est pas tant le fait de l'avoir vu, le fait d'avoir un adjoint, ma question c'est « comment j'existe en tant que chef à côté d'un autre chef ? » adjoint ou autre. Et du coup ces temps de recul où le chef ne parle pas, moi qui suis beaucoup dans l'explication, le dire, le faire, la conviction, est-ce que c'est pas un atout de pilotage de savoir reculer ? pour revenir pile au moment opportun ? pour laisser l'autre chef prendre la parole [...] Le duo que j'ai pu voir, d'Emeric et de son collègue, me plait pas mal. Je me dis qu'il faut que je trouve cet espace-là. Limite il me fait beaucoup de bien. Et me dire que je vais pouvoir être assise comme ça (en arrière), écouter... peut-être que je fantasme Emeric, mais on l'a vu dans deux-trois trucs. Ce n'est pas qu'Emeric, il y a d'autres chefs qui font ça, écouter, laisser la place à l'autre, suffisamment lui faire confiance pour qu'il y aille. Et au moment où je prends ma parole, ma parole elle devient presque rare.

Lorsqu'elle est invitée à faire un choix d'un extrait de formation, Victoire sélectionne un extrait de formation lors duquel, avec Delphine, elles analysent l'activité de travail d'Emeric. Cet extrait (Extrait 107) se situe à la fin du Temps 3 de formation (Extrait 114).

Extrait 114 : Temps de formation 3, Clip 10, 0 :00



Delphine : Pour moi un des enjeux aujourd'hui... ça fait 10 ans tu le disais très justement. Moi je mesure l'écart entre comment j'étais il y a 10 ans et comment je suis aujourd'hui en plus ou en moins... Mais après, moi c'est vraiment comment faire pour que ce métier à un moment, il soit posé devant moi, et pour que j'aie le faire, et pour que j'en sorte ? [...] Et c'est quand Emeric dit « comment je fais pour m'épanouir professionnellement dans mon métier ? » [...] je ne sais pas si je me suis déjà demandé si je m'épanouissais dans ce métier. Tellement, je... j'y existe...

Victoire : [...] je pense, moi, Emeric, s'il a apporté un truc, c'est que depuis qu'on le connaît, il a une forme de distanciation. En fait Emeric, il est toujours là et pas là...en vrai.

Delphine : Oui, oui, mais bien sûr !

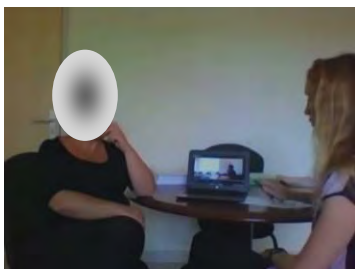
Victoire : C'est important. Ce qu'il a pu y avoir dans l'échange qu'on a eu tous les trois. Et Emeric, moi je dirais, ce qu'il apporte, c'est qu'Emeric il a une forme de distanciation. C'est-à-dire que, même quand il te raconte, quand il était dans des bahuts dégueux... où il a en bavé, il a toujours quelque chose de très... il y a comme un petit halo autour. Tout est... il y a toujours une forme de distanciation et de protection. C'est-à-dire ne jamais être encombré par... tout en étant parfois encombré sans doute. Et c'est intéressant. [...]

Delphine : Non mais, comment on fait pour que cette chose-là... ? Et du coup moi le modèle de formation, il m'a amené à ça. Si j'en suis à me questionner sur mon style, j'en suis à me questionner sur comment je fais ? Je ne le fais plus dans une espèce de perméabilité constante entre qui je suis et... [...] Et ça, moi j'ai le sentiment que ça fait 10 ans. Si encore on doit avoir 20 ans devant, il va falloir que j'arrive à faire ça. En tout cas, j'ai le sentiment, moi, sur la question du style, c'est une leçon qui m'a vraiment intéressée, je suis bientôt sur l'épuisement d'un modèle. Et moi, Emeric, c'est là qu'il m'a interpellée, effectivement, sur ce que je fais pour que ce truc là, ce soit mon métier. J'arrive le matin et je suis venue faire mon métier. Et comment je vais faire pour qu'il m'épanouisse ?

Lors de ce temps de formation, Delphine et Victoire ne se reconnaissent pas dans l'activité

observée. Elles perçoivent une altérité dans le style professionnel d’Emeric, liée à une forme de distanciation. Le rapport entre identité, composante personnelle et compétence professionnelle a déjà été discuté par les trois chefs d’établissement (Voir Résultats 4, 5 et 6). Ici, à nouveau, la question du rapport à la limite entre soi et le travail se pose, et les deux chefs d’établissement y perçoivent une piste de développement professionnel potentiel. Dans le prolongement de la question du « style », Victoire pose à ce stade la question du genre (homme/femme) comme circonstance pouvant potentiellement impacter la réalisation de l’activité (Extraits 115).

Extrait 115 : Victoire - Entretien 3 - ESSA 3 - Temps de travail en établissement 3



Victoire : C’est dommage qu’on n’ait pas vu d’autres hommes filmés.

CH : La question du genre ?

Victoire : Ouais. C’est quand même une question. Je pense que, Delphine et moi, si on avait un truc en commun, c’est qu’on déployait des trésors d’argumentation. Des trésors d’existence. Et si je regarde les chefs que j’ai connus en tant qu’hommes et qui - même si je n’aimais pas leur pilotage- qui étaient reconnus en tant que chefs par l’institution, c’était des gens qui étaient avares de parole. Qui n’étaient pas dans l’explicitation, pas dans la pédagogie du changement. Ils étaient dans la direction du changement. Et du coup cette sorte d’agitation pédagogique à vouloir faire comprendre à l’autre absolument où on veut en venir, est-ce que c’est une question juste de posture, ou est-ce qu’il y a aussi une question de genre ? Est-ce qu’à un moment on ne se débat dans quelque chose de l’ordre d’un inconscient conscient qui serait de l’ordre de « j’existe, je suis légitime, j’en fais des tonnes ». Voilà. Parce que Emeric, il est posé, c’est dans sa personnalité aussi, mais je ne suis pas intimement convaincue qu’un homme qui serait moins posé serait pour autant aussi... que ce que Delphine et moi on peut l’être, chacune dans un style différent. Quoique finalement assez proche sur certaines postures [...]. Emeric, il fait pareil mais il est en retrait, je trouve qu’il n’est pas comme ça (projeté en avant). Emeric, il fait la même chose mais il est comme ça (sur l’arrière).

Finalement, Victoire exprime au cours de cet extrait 113, une nouvelle problématique professionnelle, tout en étant satisfaite du déroulé de son activité. Elle dit vouloir « *savoir reculer, écouter, laisser la place à l’autre, suffisamment lui faire confiance pour qu’il y aille. Et au moment où je prends ma parole, ma parole elle devient presque rare* ». Si la problématique de la confiance accordée aux enseignants est abordée en Résultat 3, la question de la prise de parole est ici nouvelle. Cette problématique n’a pas été abordée en formation, ni en entretien. Elle émerge à la suite de l’entretien d’auto-confrontation qui provoque l’engagement de la capacité de compréhension de Victoire. Cette dernière s’appuie sur la vidéo d’Emeric analysée lors du Temps 2 de formation. Elle dit avoir été gênée au début du visionnage par le sentiment qu’il ne connaissait pas son sujet, qu’il n’était pas à l’aise avec son sujet. Elle avait perçu cette situation comme « *le mettant dans une*

grande fragilité », puis a réalisé, à la fin de l'extrait, que son collègue n'était pas du tout en situation de fragilité. Elle s'appuie sur cette vidéo pour dégager une problématique nouvelle liée au rapport à l'expertise dans le pilotage.

Victoire dégage plus précisément plusieurs éléments de connaissance relatifs à cette problématique. Elle considère à ce stade que ne pas maîtriser certains éléments de contenu peut servir également pour piloter. Elle évoque le coût en temps qu'implique de rechercher à renforcer son expertise par la connaissance, et envisage le développement d'un autre type d'expertise qui consiste à « *faire des forces de ses faiblesses à certains moments* ».

L'analyse de l'auto-confrontation de Victoire (Extrait 113) permet par ailleurs de pointer « *une forme d'hyperactivité sur la réunion* » qui, selon elle, pourrait parfois étouffer les enseignants. Elle dit en particulier qu'elle juge son pilotage « *très serré* ». Elle se prive, selon elle, de moments de silence où le collectif pourrait amener des éléments de réflexion. Elle rapporte ici, pour justifier ce pilotage serré, un élément de discussion en marge de la formation, où elle oppose son activité avec celle de Delphine. Elle indique que laisser la réflexion sur le niveau de maîtrise aux enseignants est « *la porte ouverte à des crispations énormes* », ce qui l'amène à rester dans un cadrage strict.

Bien qu'engagée volontairement dans un cadrage strict, la chef d'établissement dit s'efforcer d'être « *moins angoissée à l'idée qu'on n'aille pas là où elle veut* ». Elle s'appuie ici sur deux éléments pour se justifier. D'une part, elle s'appuie sur l'idée selon laquelle il faut que « *ça infuse* ». D'autre part, elle attend la nomination prévue d'un ou d'une principale adjointe. Ces deux éléments mettent Victoire dans la nécessité de définir, dans le cadre très strict duquel elle ne veut pas que les enseignants sortent, le temps de laisser les choses se construire, c'est-à-dire « *être un peu plus en recul* ». Elle convoque alors un temps de formation, temps lors duquel elle avait pu assister au travail d'Eméric accompagné de son principal adjoint lors d'une réunion du Conseil Pédagogique. Les deux personnels de direction interagissaient en complémentarité. La chef d'établissement rappelle cet extrait, juge que les interventions du principal adjoint étaient en cohérence avec « *ce qu'Eméric posait comme politique* », au point « *qu'Eméric était presque invisible par rapport à son adjoint* », et pour autant elle considère que « *ce n'est pas ça qui ne le faisait pas exister en tant que chef* » (Extrait 112). Elle s'interroge donc, en lien avec cet extrait et en lien avec la nomination à venir d'un principal adjoint, sur « *comment j'existe en tant que chef à côté d'un autre chef?* » (Extrait 113).

Tout en dégageant une nouvelle problématique liée à la prise de recul, à la présence d'un ou d'une principale adjointe, la chef d'établissement donne quelques pistes de transformations envisageables de sa pratique. Elle se projette notamment dans une nouvelle posture, dans des temps de recul lors desquels elle ne parlerait pas. Elle souhaite, en effet, parvenir à sortir

de « *l'explication, le dire, le faire, la conviction* » pour « *reculer, revenir au moment opportun, laisser l'autre chef prendre la parole, être assise en arrière, écouter* », et « *être moins dans la pédagogie du changement pour être dans la direction du changement* » (Extrait 113). Elle a donc construit de nouvelles possibilités de pratique auprès des enseignants sans forcément encore les mettre concrètement en œuvre.

Synthèse du Résultat 6 - Engagement des capacités de compréhension et connaissance sans transformation de la pratique effective en établissement

Les capacités mobilisées lors des trois temps de travail en établissement sont présentées de façon synthétique en suivant :

Tableau 25 : Aperçu du développement professionnel observé constitutif du Résultat 6

Temps 2 : Accroissement des capacités à comprendre et connaître, choix de ne pas réaliser différemment
Temps 3 : Accroissement des capacités à comprendre, possibilité de connaître et de réaliser différemment dans un temps plus long

L'analyse longitudinale développée en amont permet de mettre en évidence que Victoire s'interroge sur sa pratique en la comparant notamment à celle d'Emeric. Dans les situations analysées, elle identifie de nouvelles problématiques professionnelles par l'engagement de sa capacité de compréhension. Bien qu'elle soit en capacité d'y associer certaines solutions, ces dernières ne sont pas utilisées en contexte de travail. Pour justifier son choix, elle met en avant le fait de ne pas avoir pleinement confiance au collectif et préfère travailler à l'échelle des individus.

Outre le fait d'aborder des problématiques professionnelles connues, la chef d'établissement en précise de nouvelles à la chercheuse. C'est le cas par exemple de la gestion de la parole laissée aux enseignants en cours de réunion. Elle dit vouloir davantage « *reculer, écouter, laisser la place à l'autre, suffisamment lui faire confiance pour qu'il y aille* ». Elle aimerait travailler ce qu'elle appelle « *la parole rare* ».

La chef d'établissement considère que son manque de maîtrise de certains aspects pédagogiques pourrait à ce titre l'aider à prendre plus de recul lors des réunions. Elle pourrait alors sortir de son pilotage « *très serrée* », en donnant plus de temps et d'invitation à la réflexion. Elle s'interroge également, en lien avec la nomination à venir d'un principal adjoint, sur « *comment j'existe en tant que chef à côté d'un autre chef ?* ».

La chef d'établissement n'est en apparence pas sans solutions pour transformer sa pratique professionnelle. Elle souhaite en effet sortir de « *l'explication, le dire, le faire, la conviction* » pour « *reculer, revenir au moment opportun, laisser l'autre chef prendre la parole, être assise en arrière, écouter* », et « *être moins dans la pédagogie du changement pour être dans la direction du changement* ». Toutefois, ces solutions ne sont pas sources de transformations effectives de sa pratique professionnelle en établissement.

5 Discussion

Cette partie est organisée en trois chapitres.

Le Chapitre 1 est consacré aux connaissances produites par cette étude et à leur discussion en nous appuyant sur la littérature du domaine. Ces connaissances portent sur l'activité des chefs d'établissement lorsqu'ils cherchent à influencer sur les pratiques enseignantes.

Le Chapitre 2 est consacré à la discussion théorique des résultats. Il contribue potentiellement à la progression technologique du programme de recherche à partir duquel l'étude a été menée.

Le Chapitre 3 est de nature technologique. Sur la base des résultats empiriques produits, des pistes en matière de formation continue des chefs d'établissement sont avancées.

5.1 Comment les chefs d'établissement s'y prennent-ils pour influencer les pratiques enseignantes ?

La formalisation des règles suivies par les chefs d'établissement au cours du dispositif de recherche permet de décrire, en partie, ce qu'ils et elles engagent au quotidien dans leur activité professionnelle pour chercher à influencer les pratiques enseignantes. Nous discutons en suivant, au regard de la littérature du domaine, les connaissances produites par cette étude.

Un premier constat, en accord avec les résultats de Tourmen, Mayen et Samrany (2011), est que les activités engagées par les chefs d'établissement sont de nature essentiellement langagière. C'est aussi un constat effectué par Barbier (2011) qui souligne que, parmi l'ensemble des activités des chefs d'établissement, celle consistant à communiquer oralement avec les autres personnels de l'établissement est tout particulièrement significative. Les résultats détaillés préalablement montrent également, dans la lignée des résultats de Hallinger (2011a) et Barrère (2006, 2008, 2012), que les chefs d'établissement engagent des activités dites « décisionnelles » en rapport notamment avec la politique de l'établissement.

Plus en détail, l'étude de l'activité des chefs d'établissement permet de mettre en avant trois principaux objets de travail : le premier est relatif au cadrage institutionnel, le deuxième vise à favoriser un fonctionnement participatif dans l'établissement et le troisième s'appuie sur le développement de l'évaluation par compétences. Ce sont ces objets qui servent en suivant pour structurer notre discussion.

5.1.1 Influencer les pratiques enseignantes en s'appuyant sur le cadrage institutionnel

Un premier ensemble de règles formalisées à l'occasion de notre étude peut être mis en tension avec le cadrage institutionnel, c'est-à-dire avec le rappel des obligations institutionnelles et du cadre réglementaire. La question du cadre institutionnel est effectivement très présente lors des controverses qui se jouent entre les chefs d'établissement, notamment celle dite du « *niveau de cadrage* ».

Les chefs d'établissement associent, tout d'abord, une dimension identitaire à cette part de leur travail. Il convient effectivement pour tout chef d'établissement, d'« *être cadre* » ou encore de « *poser le cadre* ». Plusieurs des règles formalisées permettent d'appuyer ce point :

- Règle 6 « *Poser le cadre* » vaut pour « *expliquer le cadre fixé par le texte officiel et dont les enseignants n'ont pas encore pris connaissance* » et « *leur proposer une mise en application au sein de l'établissement* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants aient compris ce qu'on pouvait faire de ce texte, et qu'ils le fassent* » ;

- Règle 25 « *Rappeler le cadre* » vaut pour « *s'appuyer sur le contrat d'objectifs pour ne pas permettre de remettre en question la légitimité de la demande* » et « *dire qu'on doit travailler et qu'on a quatre ans pour trouver une solution* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants fassent des propositions* » ;

- Règle 47 « *Rappeler les obligations réglementaires* » vaut pour « *signifier à ceux qui font qu'on le sait et que d'autres ne font pas* » ce qui a pour résultat attendu « *que les enseignants prennent en compte les compétences* ».

Le rappel des obligations règlementaires peut également prendre la forme d'un cadrage des dysfonctionnements ou des contestations des enseignants, qu'il soit collectif ou individuel. Certaines des règles formalisées permettent d'appuyer ce résultat :

Règle 50 « *Expliquer* » vaut pour « *rappeler que des suivis par compétences en fonction des domaines ont été faits* » et « *dire qu'il y a des écarts entre enseignants dans la saisie des compétences qui rendent difficile d'arrêter un niveau de maîtrise* » ce qui a pour résultat attendu de « *cadrer les dysfonctionnements des enseignants* ».

Nous avons pu aussi montrer par nos résultats que les chefs d'établissement essayent d'impliquer davantage certains enseignants réticents à répondre aux attendus institutionnels en les associant davantage à la réflexion collective, par exemple :

- Règle 5 « *Laisser s'exprimer la fronde* » vaut pour « *laisser deux enseignants réfractaires poser sur la table le fait qu'ils ne veulent pas des compétences* » ce qui a pour résultat attendu que « *ces deux enseignants s'engagent dans la réflexion et modifient leur pratique, comme les autres* » ;

- Règle 8 « *Donner la parole à une enseignante qui râle* » vaut pour « *l'écouter et lui donner raison en modifiant immédiatement le document projeté à tous les enseignants* » ce qui a pour résultat attendu « *de montrer aux enseignants que la proposition initiale est modifiable* » et « *d'empêcher l'enseignante contestataire de poursuivre ses critiques sur la réforme* ».

Il peut être remarqué ici que parmi les règles énoncées ci-dessus, les Règles 5 et 8 ont des étiquettes et des étayages qui pourraient relever d'un fonctionnement participatif, démocratique (« *donner la parole à une enseignante qui râle* » et « *laisser s'exprimer la fronde* ») mais que la finalité est finalement coercitive. Lors de ces moments, les chefs d'établissement ciblent certains enseignants à titre individuel (par exemple : « *Je le connais, hein, dans mes assemblées, et par rapport à cette réforme, il a toujours eu ce type de posture-là* » (Extrait 23), ou « *une vraie tension autour d'une prof qui aurait tendance à être un peu un mouton noir* » (Extrait 32)). Ils

peuvent également cibler un groupe d'enseignants :

- Règle 48 « *Choisir pour exemple de validation des compétences un domaine où les disciplines n'ont pas saisi d'évaluation* » vaut pour « *positionner les disciplines majeures et mineures* », « *comparer les disciplines entre celles qui sont validées et celles qui ne le sont pas* », « *imposer une hypothétique expertise sur un domaine, en donner l'illusion* » et « *permettre de clore la discussion par manque d'expertise des enseignants concernés* » ce qui a pour résultat attendu d'« *interpeler une équipe en particulier* ».

En essayant d'associer à leur dynamique de travail chaque individualité, les chefs d'établissement cherchent à maintenir une forme de cohésion au sein de l'équipe pédagogique. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'en précisant « *On n'est pas toujours à l'aise en salle des profs, quand on est prof* » (Extrait 95) ou « *dans le collectif, l'enseignant il ne montrera jamais son adhésion* » (Extrait 109), les chefs d'établissement rejoignent l'analyse de Dumay (2009) et Barrère (2010) selon lesquels le collectif d'enseignants est en prise avec des enjeux de pouvoir, des affinités ou des difficultés rencontrées au quotidien qui se révèlent comme autant de freins dans leurs tentatives de mise en application des attendus institutionnels.

Les règles présentées ci-dessus correspondent pour la plupart à une application du cadre réglementaire national. Cependant, les chefs d'établissement endossent également le rôle de garant des décisions collectives élaborées dans l'établissement. Certaines règles, formalisées à l'occasion de nos résultats empiriques, renvoient explicitement à cette dimension :

- Règle 7 « *Consulter les enseignants en Conseil Pédagogique* » vaut pour « *les interpeler par rapport à des propositions concrètes* » et « *aller les chercher, demander leur approbation* » ce qui a pour résultats attendus de « *valider l'hypothèse que la chef d'établissement a formulé* » et « *faire jouer au Conseil Pédagogique son rôle de consultation avant validation en Conseil d'Administration* » ;

- Règle 14 « *Valider une position* » vaut pour « *vérifier que ça va dans le sens de ce qui a été établi collectivement* », « *dire que c'est la position qu'on a collectivement établie* » et « *vérifier que la régulation va dans le même sens* » ce qui a pour résultat attendu de « *garantir la pérennité et le suivi de la règle établie collectivement* ».

Enfin, certaines règles ont pour objectif de « *garantir l'intérêt de l'élève* », en l'occurrence ici en vérifiant que le cadre institutionnel de l'évaluation soit bien respecté. C'est le cas par exemple des règles formulées ci-après :

- Règle 18 « *Attirer l'attention sur une incohérence* » vaut pour « *argumenter sur des correspondances notes chiffrées - compétences* » ce qui a pour résultat attendu de « *ne pas pénaliser un élève* » ;

- Règle 37. « *Vérifier s'il est normal que le positionnement des élèves en*

Éducation Morale et Civique ne soit pas modulé par les enseignants » vaut pour « *faire émerger ce qu'il y a derrière en termes de formation et voir qui évalue* » ce qui a pour résultat attendu que « *l'évaluation de la classe soit la plus cohérente possible dans l'ensemble des domaines et en rapport avec la performance des élèves* » ;

- Règle 40 « *Rassurer* » vaut pour « *changer de tonalité de voix, se poser et parler vraiment aux enseignants, avoir une voix plus grave, se tourner vers eux, jouer différemment avec ses mains, et s'adresser à eux sur un autre champ* » et « *dire qu'on veille à l'intérêt suprême des élèves* » ce qui a pour résultat attendu de « *remettre les enseignants sur les rails et préserver l'intérêt des élèves* ».

Comme constaté, un premier ensemble de règles suivies par les chefs d'établissement renvoie au cadrage institutionnel. En se référant à celui-ci, les chefs d'établissement concourent à une autre organisation du travail des enseignants - ici dans les champs de l'évaluation par compétences, de l'organisation de l'oral du diplôme national du brevet et du repérage du décrochage - et ce faisant cherchent à régler, à influencer la pratique pédagogique des enseignants.

5.1.2 Influencer les pratiques des enseignants en favorisant un fonctionnement participatif

Certaines règles ont pour objet la mise en place d'un fonctionnement participatif des enseignants, fonctionnement prenant notamment appui sur les instances institutionnelles pour chercher à réguler les tensions et favoriser le débat.

Parmi ces règles certaines sont relatives à un type de conduite de réunion visant à renforcer ou à mettre en place un fonctionnement plus participatif avec les enseignants. Cette recherche de fonctionnement « participatif » est aussi soulignée par Baluteau (2009a) qui indique toutefois que les chefs d'établissement et les enseignants ne peuvent s'inscrire continûment dans ce mode de fonctionnement. C'est là un résultat mis en avant par d'autres auteurs dans la littérature, auteurs qui soulignent que la nature des interactions fluctue fortement en termes de directivité selon le moment et le type d'activité (Brest, 2011 ; Hassani & Meuret, 2010).

Au cours de notre étude, nous avons pu constater l'importance accordée par les chefs d'établissement aux instances institutionnelles (Conseil Pédagogique et Conseil d'Administration notamment). À plusieurs reprises, ils cherchent à s'appuyer sur ces instances pour renforcer le caractère participatif de leur fonctionnement. C'est le cas par exemple lors du suivi des deux règles formalisées ci-après :

- Règle 43 « *Demander expressément l'avis du Conseil Pédagogique* » vaut pour « *renvoyer le souhait que la décision ne soit pas une décision du chef d'établissement,*

mais une décision partagée par l'ensemble des équipes, et donc par les représentants » ce qui a pour résultats attendus d'« amener les enseignants sur un fonctionnement institutionnel », « que les diverses instances, dont le Conseil Pédagogique, jouent leur rôle » et « d'essayer de casser l'opposition entre le groupe enseignant et la direction » ;

- Règle 45 « Répondre à un enseignant qui met en cause le rôle décisionnaire du Conseil Pédagogique » vaut pour « lui rappeler ce qu'est le Conseil Pédagogique » ce qui a pour résultat attendu « que le fonctionnement ne soit plus un fonctionnement nous contre eux, c'est-à-dire les enseignants contre l'administration ».

Comme ont pu le montrer Raybaud-Patin & Lefeuvre (2018) dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme, les chefs d'établissement s'appuient aussi sur certains enseignants pour enrôler le reste de l'équipe pédagogique. Ils cherchent, en effet, à disposer de relais et de ressources afin de faciliter la mise en œuvre de leurs décisions et faire adhérer l'ensemble de l'équipe éducative. Ainsi, ils et elles peuvent construire un fonctionnement plus participatif en ciblant des individus parmi les enseignants, individus sur lesquels ils vont s'appuyer. Au cours des résultats présentés, nous pouvons constater qu'ils s'appuient précisément sur la parole de certains enseignants, face à d'autres enseignants « *Que cette prof-là, avec sa gouaille catalane, dise qu'elle a compris [...] qu'elle accepte de le dire [...], c'est un atout* » (Extrait 112).

- Règle 35 « Laisser les enseignants parler suite à la prise de parole caricaturale d'un enseignant qu'on juge réactionnaire » vaut pour « ne pas lui rentrer dedans, ne pas créer de crispation inutile » et « laisser les enseignants se répondre entre eux » ce qui a pour résultat attendu que « *l'enseignante interpellée, dont on juge qu'elle a une exigence pédagogique exceptionnelle trouve la réponse et la juste mesure* ».

Ce résultat est similaire à celui mis en avant par Leitwood et al. (2007) qui soulignent que les chefs d'établissement identifient, en fonction des compétences de chacun, les enseignants sur lesquels ils pourraient s'appuyer et les encouragent à prendre davantage de responsabilités au sein de l'établissement.

En cherchant à favoriser un fonctionnement plus collaboratif, les chefs d'établissement créent, par ailleurs, les conditions d'un développement professionnel chez les enseignants. Ce résultat est aussi mis en avant par Muller et Normand (2013) qui soulignent que l'élément le plus déterminant pour le développement professionnel des enseignants est sans doute le fait que, au quotidien, les chefs d'établissement, par leur propre activité, autorisent la prise de risques et le questionnement, ou, au contraire, cantonnent leur équipe pédagogique dans des habitudes traditionnelles. À ce titre, l'extrait 13 est tout à fait significatif : « *Là j'ai donné la parole à une enseignante dont je sais que, qui râle, qui râlera d'ailleurs plus loin. C'est sa fonction de râler* ».

dans l'établissement, elle râle. Simplement ce qu'elle dit là, ce n'est pas idiot, et ça correspond à une réflexion que j'avais déjà eue. ». Pour préciser ce point, nous avons relevé deux ensembles de règles qui peuvent participer de cette ouverture au questionnement des enseignants. Nous avons regroupé les règles visant à « enclencher un débat » et celles qui tendent à « laisser faire ». Parmi les règles visant à « enclencher un débat » certaines nous apparaissent tout à fait significatives, comme par exemple :

- Règle 2 « Présenter l'état de la situation » vaut pour « cibler », « faire le choix d'entrer par le bulletin » et « ne pas imposer » ce qui a pour résultat attendu d'« enclencher un débat sur les compétences » ;

- Règle 29 « Construire des listes d'élèves décrocheurs » vaut pour « permettre aux enseignants de signifier leur inquiétude pour certains élèves », « leur permettre de se rendre compte qu'ils les connaissent tous » et « permettre de débattre sur deux élèves sur lesquels il y a désaccord » ce qui a pour résultat attendu de « poursuivre le débat au-delà des critères qu'ils ont choisis et le personifier » ;

- Règle 31 « Sortir d'une question où l'on est sollicitée en tant qu'experte sur une question pédagogique pure où on ne se sent pas experte » vaut pour « trouver une façon de répondre pour laisser supposer que l'on a un degré d'expertise et de maîtrise » et « installer un débat qui favorise la parole et l'écoute en espérant que quelqu'un va donner la réponse » ce qui a pour résultat attendu « qu'une réponse émerge et qu'elle permette de masquer son ignorance sur ce sujet » ;

- Règle 38 « Amorcer un débat qui va avoir lieu dans une prochaine réunion » vaut pour « faire verbaliser sur quoi s'appuie l'évaluation » et « faire émerger les contenus sur un domaine de compétences » ce qui a pour résultat attendu que « les évaluations soient modulées dans tous les domaines » ;

- Règle 42 « Amener un état de la réflexion, une proposition ou une piste qui serait envisageable » vaut pour « ne pas forcément prendre position par rapport à ce qu'on annonce » et « utiliser un levier dont on sait que dans la salle il y a des enseignants qui y sont favorables » ce qui a pour résultat d'« amener une évolution » ;

- Règle 51 « Rebondir sur une faiblesse pour en faire une force » vaut pour « montrer qu'à un moment, en tant que chef d'établissement, ça peut être compliqué » et « s'associer, dans une posture de collègue pour reconnaître que c'est compliqué » ce qui a pour résultat attendu de « rassurer les enseignants ».

Parmi les règles visant à « laisser faire » certaines nous apparaissent tout à fait significatives,

comme par exemple :

- Règle 3 « *Laisser les enseignants parler* » vaut pour « *leur laisser la parole, les laisser présenter, les laisser échanger entre eux* » et « *laisser grossir le problème* » ce qui a pour résultat attendu « *qu'ils repèrent où est le nœud du problème* » ;

- Règle 13 « *Laisser réguler* » vaut pour « *ne pas prendre la parole* » et « *ne pas recommencer le débat* » ce qui a pour résultat attendu d'« *avancer la validation du bilan de fin de cycle* » ;

- Règle 15 « *Laisser faire sans reprendre un enseignant qui met en cause ce qui est fait* » vaut pour « *laisser un espace d'expression* » et « *laisser des soupapes* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants agissent en personnels réflexifs* » ;

- Règle 16 « *Laisser parler un enseignant qui doute* » vaut pour « *ne pas se laisser atteindre par le doute* », « *ne pas lâcher le fil ténu du sens* » et « *ne pas se dresser sur ses ergots de fonctionnaire de l'État dans l'exercice de ses fonctions* » ce qui a pour résultat attendu de « *continuer à évaluer le plus justement possible les élèves* » ;

- Règle 36 « *Dire sa difficulté et concéder qu'on entend le questionnement des enseignants* » vaut pour « *ne pas essayer de les convaincre* », « *leur rappeler ce que disent les textes* » et « *ne pas dire à un enseignant qu'il a tort et que son propos est caricatural* » ce qui a pour résultat attendu de « *continuer la réunion sans avoir le sentiment qu'on est en train de dévoyer la réflexion ni crispier les enseignants* » ;

- Règle 39 « *Entendre l'insatisfaction professionnelle* » vaut pour « *entendre que ça bruisse* » et « *ne pas passer sous silence le ressenti de fatigue et d'insatisfaction des enseignants* » avec pour résultat attendu « *ne pas laisser penser qu'on va travailler de cette manière tout le temps* » ;

- Règle 44 « *Laisser faire* » vaut pour « *se taire* » et « *attendre que quelqu'un réagisse* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants participent de la décision* » ;

- Règle 52 « *Changer de sujet* » vaut pour « *changer la couleur de la gommette du niveau de validation* » et « *ne plus rajouter quoi que ce soit, se taire* » et « *acter et faire la secrétaire* » ce qui a pour résultats attendus de « *passer au prochain élève, continuer d'avancer sans se crispier, en ayant gardé ça en tête* » et « *que les enseignants n'aient pas l'impression d'avoir été déposés de leur travail* ».

Ce dernier ensemble de règles visant à « laisser faire », à laisser un temps et un espace sans volonté d'influencer l'activité des enseignants peut être rapprochée de la notion de « lâcher-prise » développée par Mauny et Frantz (2018). Le « lâcher-prise » est défini par ces auteurs comme un moment clé de l'acte de pilotage collectif, un geste professionnel à part entière exploité par les

chefs d'établissement pour libérer les initiatives et mobiliser les dispositions pour agir des acteurs de l'établissement. Bien que les auteurs le distinguent du « *laisser faire* » au sens d'un désengagement durable du leader, nous rejoignons leur analyse dans le fait qu'il s'agit d'une forme de dévolution décisionnelle conjointe entre les acteurs pour rechercher l'efficacité et l'efficience de l'action. Ainsi, « *il constitue un moment clé dans l'acte de négociation et traduit une forme de distanciation décisionnelle pour mieux accorder les acteurs, sans pour autant aller contre les valeurs et les objectifs poursuivis* » (p. 54). Nos résultats montrent que, dans ce cas, la finalité poursuivie n'est pas toujours le compromis. S'engager dans une activité relevant du « *laisser faire* » s'assimile alors à une « malice » de métier pour mieux gérer les tensions existantes au sein du collectif ou l'image renvoyée aux enseignants (par exemple : « *je ne veux surtout pas qu'on pense que quand je ne suis pas d'accord c'est moi qui mets la croix où je le veux* » (Extrait 36)). Par ces résultats, nous rejoignons également Mauny et Frantz (2018) sur le fait que les chefs d'établissement cherchent à mobiliser le collectif enseignant sur un temps long.

De façon complémentaire, nos résultats permettent de souligner que les circonstances de travail dans lesquelles se déroulent les réunions de travail avec les enseignants sont fréquemment marquées de bonne humeur. Chacun, chefs d'établissement et enseignants, s'autorise effectivement à plusieurs reprises à plaisanter (Extraits 18, 42, 54, 62, 104, 110). Ce type de résultat a d'ailleurs été mis en avant par Letor (2010) qui précise que les réunions sont souvent marquées de convivialité, de complicité ou d'amitié. À titre d'exemple, lorsque la Règle 32 est suivie, la chef d'établissement utilise l'humour pour formuler un reproche :

- Règle 32 « *Dire aux enseignants qu'ils n'ont pas fait le travail* » vaut pour « *passer d'un discours de propagande à un discours de vérité* », « *dire que son propre niveau de compétence ne permet pas d'aider et que ce sont eux qui devraient savoir* », « *dire que c'est normal de se questionner* », « *énumérer, de façon humoristique, les différents niveaux de compétences des enseignants dans la salle* » et « *dire qu'on n'est pas à la hauteur, sans avoir un discours agressif* » ce qui obtient comme résultats de « *faire respecter les consignes institutionnelles et faire se saisir des compétences* ».

5.1.3 Influencer les pratiques enseignantes par la promotion de l'enseignement et de l'évaluation par compétences

Un grand nombre de règles suivies par les chefs d'établissement et formalisées en amont laissent entrevoir qu'elles ne relèvent pas strictement du champ scolaire. Certaines, comme celles détaillées en suivant sont, à l'inverse, relatives au champ pédagogique et plus spécifiquement à l'évaluation par compétences.

Tel que le notent Soetewey et al. (2014) : « l'évaluation des compétences ne se limite pas à la vérification, par l'enseignant, du niveau de ses élèves, mais prend place à tous les niveaux du système éducatif, avec des buts différents. En fonction des buts visés, ces évaluations peuvent prendre des formes variées et l'analyse des résultats obtenus peut, elle aussi, déboucher sur divers changements. Si chaque évaluation est portée par des buts précis, on constate que parfois, des informations inattendues peuvent être mises en évidence, que ce soit au niveau des référentiels ou au niveau des pratiques pédagogiques. Ainsi, la mise en œuvre de l'évaluation de compétences à caractère transversal fait apparaître des modifications dans les pratiques, tant au niveau des dispositifs d'enseignement/apprentissage qu'au niveau des pratiques d'évaluations » (p. 26). La réflexion sur les pratiques évaluatives constitue donc, semble-t-il, un levier pour les chefs d'établissement qui, en cherchant à les harmoniser visent en fait une modification significative des pratiques pédagogiques des enseignants (Normand & Derouet, 2011 ; Perrenoud, 2015)

Dans le cadre de nos résultats, nous observons que les trois chefs d'établissement cherchent à promouvoir l'évaluation par compétences afin d'accentuer l'engagement des enseignants dans l'enseignement par compétences. Il peut être utile de préciser ici que l'évaluation des élèves relève de la responsabilité explicite des chefs d'établissement²³, alors que les méthodes d'enseignement relèvent du choix individuel des enseignants. Nous recensons ainsi, dans l'ensemble de règles mises au jour au sein de nos résultats, dix-sept règles relevant de cette problématique professionnelle, nous en présentons huit à titre d'exemples en suivant :

- Règle 4 « *Faire expliciter la difficulté* » vaut pour « *pousser le débat* » et l'« *orienter là où on souhaite l'amener* » ce qui a pour résultat attendu « *d'aboutir sur l'objet de discussion et de réflexion souhaité (ici les compétences)* » ;
- Règle 21 « *Argumenter* » vaut pour « *ne pas répéter le même argument s'il n'est pas efficace immédiatement* », « *ne pas laisser penser qu'en cas de désaccord on tranche* » et « *tabler sur le fait que ça va faire évoluer les pratiques* » et « *faire ce qu'il faut pour qu'on vienne changer l'évaluation après la réunion* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants vers de l'enseignement par compétences* » ;
- Règle 22 « *Proposer de changer une évaluation* » vaut pour « *chercher un assentiment* », « *ne pas bouger l'évaluation d'une enseignante qui travaille depuis le début de l'année sur les compétences* » et « *favoriser le choix de l'enseignante plutôt que les résultats du Brevet* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener tous les enseignants à travailler par compétences* » ;
- Règle 23 « *Ne pas utiliser l'argument de la note chiffrée quand la*

²³ Statut particulier des personnels de direction : Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié

compétence défavorise l'élève » vaut pour « *éviter d'être contre-productif à long terme* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants à de l'enseignement par compétences* » ;

- Règle 24 « *Clore la discussion* » vaut pour « *dire qu'on a donné tous les arguments et dire que l'on trouve la décision rude* » et « *laisser la décision aux enseignants* », « *passer à autre chose* » et « *ne pas modifier une évaluation qu'on pense injuste* » ce qui a pour résultat attendu d'« *amener les enseignants à de l'enseignement par compétences* » ;

- Règle 34 « *Préparer les enseignants à réfléchir sur la répartition des compétences dans une logique de cycle* » vaut pour « *dire que certains enseignants n'ont pas respecté leurs engagements* » et « *disséminer des informations petit à petit* » ce qui a pour résultat attendu que « *l'année prochaine, les enseignants regardent les domaines, dans une logique de cycle et d'engagement de l'équipe disciplinaire* » ;

- Règle 46 « *Proposer un outil de travail* » vaut pour « *cadrer et rassurer* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants se saisissent de la réflexion sur le sujet de l'évaluation des compétences* » ;

- Règle 47 « *Rappeler les obligations réglementaires* » vaut pour « *signifier à ceux qui font qu'on le sait et que d'autres ne font pas* » ce qui a pour résultat attendu « *que les enseignants prennent en compte les compétences* ».

5.1.4 Une observation partielle de l'activité des chefs d'établissement

À l'issue de ce travail, nous pouvons avancer qu'à l'occasion des situations de travail observées (notamment les réunions de bilan de fin de cycle ou de Conseil Pédagogique), les chefs d'établissement ont suivi bon nombre de règles ayant un lien avec l'évaluation par compétences. Au cours du dispositif transformatif mis en œuvre, nous avons également pu observer, dans une moindre mesure, d'autres activités qui ont visé à faire évoluer les pratiques enseignantes en prenant appui sur des difficultés particulières qui rejoignent la politique éducative nationale. En effet, comme l'indiquent Progin et Gather Thurler (2012), pour mobiliser les enseignants et les inviter à interroger leurs pratiques pédagogiques, les chefs d'établissement prennent également appui sur les difficultés scolaires rencontrées par les élèves. On comprend dès lors que les questions du handicap (portées par exemple par la Règle 9) et du décrochage scolaire (portées par exemple par la Règle 25) soient aussi au centre de leurs préoccupations :

- Règle 9 « *Poser la problématique de « Comment on évalue un élève en situation de handicap ? »* » vaut pour « *se questionner sur la prise en compte des aides et de*

l'Assistante de Vie Scolaire et savoir à quel moment de l'évaluation on est » et « laisser poser tous les tenants et les aboutissants » avec pour résultat attendu de « positionner correctement l'élève sur l'évaluation du bilan de fin de cycle » ;

- Règle 25 « *Rappeler le cadre* » vaut pour « *s'appuyer sur le contrat d'objectifs pour ne pas permettre de remettre en question la légitimité de la demande* » et « *dire qu'on doit travailler et qu'on a quatre ans pour trouver une solution* » ce qui a pour résultat attendu que « *les enseignants fassent des propositions* ».

En travaillant ainsi avec les enseignants sur la question de l'évaluation par compétences, sur l'organisation du diplôme du Brevet des collèges (Extraits 10, 68), le décrochage ou encore la mise en forme du nouveau bulletin (Extraits 1, 54, 89, 104), l'activité des chefs d'établissement fait écho aux analyses de Maulini et Progin (2014) et de Perrenoud (2015). Ces auteurs décrivent la mise en place de temps de réflexion lors de nouvelles prescriptions institutionnelles et l'utilisation de ces temps comme une « instrumentalisation » des dispositifs ou des objets institutionnels pour pouvoir investir le champ pédagogique.

Notons toutefois pour conclure, que les règles formalisées à l'occasion de notre étude ne correspondent qu'à la formalisation d'une partie de l'activité des chefs d'établissement dans leur recherche d'influence sur les pratiques enseignantes. Si ce travail donne accès à une fraction de l'activité visible et formelle face à un collectif d'enseignants, il ne donne pas à voir les interactions informelles ou individuelles, le travail solitaire voire caché, ni les dimensions du travail tournées vers d'autres acteurs ou usagers du système éducatif.

5.1.5 Construire un référentiel ?

Nos résultats permettent de recenser un ensemble de règles suivies par les chefs d'établissement pour influencer sur le champ pédagogique. Nous interrogeons en suivant leur utilisation possible pour nourrir les contenus de formation, sous la forme, par exemple, d'un référentiel de règles. Les travaux qui s'intéressent à la formation des chefs d'établissement en appellent fréquemment à l'identification des savoirs et des compétences professionnelles réellement engagés par les chefs d'établissement (Hallinger, 2011b ; Matringe, 2012 ; Neumerski, 2013 ; Raelin, 2017). Cette volonté de décrire le métier de chef d'établissement pour la conception et l'adaptation des programmes de formation est précisée par Hallinger, Edwin et Bridges (2016). Ces auteurs conduisent une note de synthèse consacrée à la formation des chefs d'établissement en apprentissage par résolution de problèmes (« *Problem Based Learning* ») au cours des trente dernières années. Ils soulignent le besoin de synthétiser et de référencer les nombreuses connaissances accumulées dans ce champ pour constituer un référentiel (« *global library* ») à destination des concepteurs de formation et des formateurs.

Dans le même ordre d'idées, Emo (2018), à partir d'une étude basée sur la mobilisation de traces audio-vidéo et l'analyse par entretien d'auto-confrontation de chefs d'établissement, propose la construction d'un référentiel commun d'« *usages professionnels et de savoir-faire spécifiques se révélant efficaces* ». Cette auteure suggère que ce référentiel participe à la construction d'une « *culture professionnelle collective* » et puisse être placé au centre d'une plateforme de formation. Le travail de recension des règles qui a été réalisé au cours de la recherche que nous avons menée pourrait sans doute contribuer, à son échelle, à la formalisation d'un tel référentiel de métier.

Cependant, la description des activités ne peut suffire au développement professionnel des chefs d'établissement. Veyrac et Bouillier (2011) considèrent en effet que les référentiels, qu'ils soient issus d'une norme professionnelle de métier ou qu'ils recensent les compétences nécessaires pour l'exercer, ne donnent pas de « *modèles d'action* » ni les références qui sont utiles pour effectuer les choix en cours d'action. Ces auteurs précisent ainsi que « *si l'analyse de la pratique telle qu'elle est conduite dans l'élaboration de référentiels permet de décrire le cadre d'exercice du métier, de produire une référence pour cibler les savoirs porteurs d'une culture professionnelle, une référence à atteindre, elle ne dit rien du processus d'action en contexte ni des modalités d'apprentissage de l'expertise visée.* » (p. 14). Ce constat rejoint celui de Mauny (2010), qui relève d'une part un décalage entre formation et quotidien de travail, et d'autre part une formation souvent construite comme « *juxtaposition des données plutôt que d'articulation* » (Mauny, 2010, p.80).

Au sein du dispositif de formation proposé ici, il apparaît que le développement est nourri

par la prise de recul permise à chacun sur leur propre activité, mais aussi par la mise en discussion de leurs finalités respectives. Le développement professionnel semble se nourrir surtout des mises en tension des différentes finalités que les chefs d'établissement poursuivent. Ces différentes finalités, liées, par exemple, aux différentes temporalités, constituent le point central de leur analyse et de la transformation de leurs activités. C'est précisément cette complexité dans l'articulation des différentes finalités qui nourrit les controverses professionnelles, plus que la conduite de l'activité qui semble faire globalement consensus. Les questionnements des chefs d'établissement se recourent, en particulier lors des controverses, et nous rejoignons ici Emo (2018) qui pointe l'existence de « *préoccupations types* » partagées par les chefs d'établissement. Ainsi, si la mise en forme d'un référentiel de règles pourrait permettre d'accompagner la réflexion, nous pouvons actuellement faire le constat que la formation, pour des chefs d'établissement expérimentés, doit plutôt se situer sur les mises en tension entre les différentes finalités qui guident le choix de leurs activités réellement déployées en contexte de travail.

D'une certaine manière, le travail de recension des règles effectué précédemment met en avant la question relative à la nature de la concaténation des diverses activités menées par les chefs d'établissement, c'est-à-dire la question de l'articulation des différentes activités menées dans des temporalités et des logiques intentionnelles qui sous-tendent cette imbrication d'activités. Pour tenter d'ouvrir la réflexion sur ce point, la modélisation proposée par Livet (2005), en termes d'articulation entre les concepts d'action et d'intention, apparaît comme tout particulièrement heuristique. Cet auteur distingue en effet, pour comprendre une activité, ce qui relève de la « *cible* » et de la « *motivation* » de chacune des actions la constituant. Il utilise pour ce faire l'exemple suivant : si « *se saisir d'une tasse* » a pour cible la tasse, le mouvement déclenché pour s'en saisir se fera par le côté ou par le dessus, selon que la motivation est de boire dedans ou de la ranger. De la même manière pour un chef d'établissement, « *supprimer la moyenne générale du bulletin scolaire* » (Extrait 89) va potentiellement avoir des cibles différentes (une enseignante mal intégrée, les élèves, les parents d'élèves...) et être portée par des motivations différentes (limiter les tensions, renforcer le rôle du Conseil Pédagogique, gagner du temps, faire progresser l'évaluation par compétences...).

L'enrichissement de l'analyse rendu possible par l'usage des concepts de « *cible* » et de « *motivation* » pourrait sans doute permettre de mieux comprendre la nature indirecte de « *l'effet* » des activités des chefs d'établissement sur l'amélioration de la réussite des élèves. En effet, les activités engagées par ces derniers sont irriguées par des motivations diverses, entremêlées et imbriquées les unes dans les autres, mais aussi, dans le même temps, orientées vers des cibles diverses. Ce type d'analyse permettrait sans doute de mieux analyser la concaténation des diverses activités engagées. De façon complémentaire, cela permettrait de mieux comprendre les activités

dites de détour, ou celles considérées, *a priori*, comme étrangères aux préoccupations d'apprentissage et de réussite chez les élèves.

Selon Livet (2005), il est par ailleurs possible d'étudier les actions constitutives d'une activité en y associant différents degrés d'intentionnalité. Pour l'auteur, il est ainsi possible, *a minima*, de distinguer l'« *intention préalable* » dont l'acteur a conscience avant l'activité et l'« *intention en action* » qui fait corps avec l'activité en cours de réalisation. De façon complémentaire, il précise que la constitution d'une intention préalable est le résultat d'une élaboration cognitive progressive, à partir de la multiplicité d'intentions en action. Cette modélisation apparaît comme particulièrement intéressante pour comprendre la concaténation des diverses activités des chefs d'établissement, par l'intermédiaire de l'étude de l'articulation entre leurs intentions préalables et leurs intentions en action.

À titre d'exemple, la formalisation des règles qui fait suite à l'Extrait 1 permet de mettre en évidence que la chef d'établissement est engagée dans une activité doublement orientée du point de vue de ses intentions. Elle vise à obtenir un résultat immédiat de mise en forme du bulletin trimestriel des élèves, mais aussi, à plus long terme, à engager les enseignants dans l'enseignement par compétences. Ces deux intentions - l'une partagée avec les enseignants, l'autre non partagée - constituent des « intentions préalables » différentes qui s'inscrivent dans des temporalités différentes.

Finalement, cette distinction entre « intention préalable » et « intention en action » permet de porter un regard nouveau sur le décalage pointé par plusieurs auteurs entre le nombre important de travaux dont l'objet porte, sur « *ce qu'il convient de faire et pourquoi le faire* » et ceux, beaucoup moins nombreux, traitant véritablement du « *comment le faire* » (Hallinger, 2011b ; Matringe, 2012 ; Mauny, 2010 ; Neumerski, 2013 ; Raelin, 2017). Les travaux les plus nombreux traitent en quelque sorte des « intentions préalables » associées aux activités des chefs d'établissement.

5.2 Circonstances ayant favorisé ou empêché le développement professionnel des formés

La synthèse des résultats de cette étude permet de soutenir que le dispositif transformatif mis en œuvre a engendré du développement professionnel. Dans certains cas, les formés ont transformé la réalisation de leur activité en contexte d'établissement scolaire. Plus souvent, le dispositif a « seulement » engendré un développement que nous avons qualifié de réflexif. L'activité professionnelle n'a pas alors été transformée.

Pour générer du développement professionnel et parvenir à modifier la réalisation de l'activité, il semble qu'un ensemble de circonstances aient été nécessaires sans être forcément suffisantes. Certaines d'entre elles peuvent être considérées comme « périphériques » au dispositif. A teneur théorique, la discussion proposée en suivant travaille à interroger ces circonstances à l'origine ou non d'un développement professionnel effectif de l'activité de travail en établissement scolaire.

5.2.1 L'entretien d'auto-confrontation source de développement professionnel

Parmi les résultats portés par cette étude, celui selon lequel la tenue des entretiens d'auto-confrontation ou de signification de la situation et de l'activité a généré du développement est particulièrement significatif. Ainsi que l'ont montré les travaux d'Yves Clot (2005, 2008), l'entretien d'auto-confrontation n'est pas seulement un temps de signification de l'activité visionnée, il est également, pour le professionnel interrogé, un temps d'analyse et par-là même de formation. C'est effectivement dans la transition entre deux situations, de travail d'une part et d'entretien d'autre part, dans cette mise en mouvement de l'activité que se réalise le développement (Moussay et al., 2019). À ce titre, dans une étude récente qui cherche à approcher l'activité de chefs d'établissement en lycée, Emo (2018) montre que le regard porté sur soi via les entretiens d'auto-confrontation contribue à transformer la manière dont l'acteur perçoit ses actions, mais aussi la manière dont les chefs d'établissement perçoivent les situations de travail et les interactions avec leurs collaborateurs. L'entretien d'auto-confrontation impacte donc l'activité en devenir. Dans un contexte scolaire différent mais avec une méthodologie similaire, Moussay et Flavier (2014) indiquent que la migration d'une activité scolaire vers un cadre de recherche, notamment la confrontation aux traces audiovisuelles, crée des situations inhabituelles propices à une activité de reconstruction du sens. Nos résultats vont aussi dans ce sens. Lors des séquences de formation, les temps consacrés à l'auto-confrontation de l'acteur à son activité professionnelle passée ont été l'objet de retours réflexifs. De la même manière, les entretiens de signification de la situation et/ou

de l'activité ont permis d'articuler les différents moments d'élaboration de l'activité et les éléments de contexte. Les formés ont ainsi pu y inclure, lorsqu'ils ont fait le lien avec la formation, la préparation de l'activité, les dilemmes rencontrés ou encore les résultats obtenus.

L'opportunité donnée aux chefs d'établissement de visionner l'activité de pairs et de participer indirectement à leur auto-confrontation peut aussi être assimilée à une circonstance favorable pour le développement professionnel. Plusieurs de nos résultats ont ainsi mis en avant qu'à certains moments les chefs d'établissement s'engageaient dans une pratique mimétique empruntant largement à ce qu'ils avaient pu observer et entendre lors des temps d'auto-confrontation. Au cours du Résultat 1, par exemple, l'une des chefs d'établissement, Delphine imite sa collègue : « *Quand je me suis vue agir, quand j'ai préparé, j'ai vu Victoire. C'est à dire que moi j'avais Victoire sur un des premiers extraits qu'on avait analysés, sur son conseil péda* » (Extrait 14). Dans ce cas, la modification prend sa source dans la trace vidéo de l'activité d'autrui et aboutit à une modification de l'activité, via la phase de préparation de l'activité qui se fait « *à la manière de* ».

Il peut être intéressant de distinguer ici la signification de l'activité en entretien d'auto-confrontation adressée aux pairs lors des temps collectifs et les temps d'entretiens individuels lors desquels la signification était adressée à la chercheuse, et à soi-même. Veyrac (2017), dans le cadre d'une formation de chefs d'établissement sur le thème des conseils de classe, a pu remarquer que lorsque l'instruction au sosie est menée en présence de pairs, les chefs d'établissement choisissent alors davantage de « faire formation pour d'autres », plutôt que de provoquer des prises de conscience. Ils peuvent alors être dans la justification de leur activité, c'est à dire préciser pourquoi ils ne s'y prennent pas autrement, et choisir d'orienter leur vision vers ce que leurs pairs s'attendent à ce qu'ils disent. Dans notre étude, cette question du discours attendu ou influencé se retrouve dans un sens un peu différent, par exemple au cours de l'Extrait 76. La formée y indique que le discours qu'elle tient pourrait être un discours de légitimation, guidé par ce qu'elle sait faire (« *Je vais tenir le discours qui me légitime. Et je vais dire que le métier il est comme-ci ou comme ça, parce que, en gros, c'est ce que je sais faire* » (Extrait 76)). Ainsi, le discours tenu porterait davantage sur l'activité considérée comme efficace par le formé. Ces biais possibles, ou tout au moins ces variations, autour de la signification attribuée à l'activité à l'adresse de différents destinataires ont déjà été signalé par d'autres travaux. C'est le cas par exemple de l'étude de Barbier (2011) rendant compte d'un possible récit avantageux dans un métier où, comme indiqué au cours de l'introduction, la « présentation de soi » est une compétence professionnelle, au même titre que la présentation de son établissement.

5.2.2 Les mises en controverse professionnelle

Parmi les circonstances de formation régulièrement mises en avant par les chefs d'établissement pour justifier leur développement professionnel, celle relative aux controverses professionnelles engagées lors des séquences de formation semble particulièrement significative. À plusieurs reprises, les chefs d'établissement se sont saisis de l'analyse de leurs pairs, développée lors des controverses, pour ensuite s'engager, à l'issue d'une réappropriation de cette analyse, dans la transformation de leur activité. La controverse professionnelle relative au cadrage (« *Être directif ou ne pas être directif* »), analysée en détail lors de nos résultats, est à ce titre significative. Les chefs d'établissement s'appuient régulièrement sur le temps d'analyse de la pratique professionnelle d'un ou d'une d'entre eux pour entrer en controverse. Celle-ci, formalisée en problématique au fil des échanges, devient alors un levier pour enrichir leur propre réflexion sur leurs activités professionnelles.

D'un point de vue théorique, nos résultats divergent ici pour partie des résultats proposés par Talérien et al. (2019) suite à la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue d'enseignants. Dans cette étude, les auteurs indiquent en effet que la controverse fait suite à l'apprentissage des règles, rendant nécessaire l'identification préalable de leurs singularités dans le suivi de règles. Nos résultats indiquent que, parfois, l'explicitation de l'activité n'a pas été une étape nécessaire, celle-ci étant probablement implicitement connue de tous. Finalement, ce qui semble primer n'est pas tant que l'analyse apporte une connaissance en lien avec la controverse travaillée mais davantage qu'une partie de l'analyse vienne répondre à une préoccupation du ou de la formée. Ainsi par exemple, lorsqu'elle est interrogée, une chef d'établissement précise qu'« *en apparence, ce qui se joue, c'est le cadre vertical versus l'autogestion, quelque chose comme ça. En réalité, c'est pas ça qui se passe.* » (Extrait 8). En revisitant les controverses qui ont émergé lors de la formation, les chefs d'établissement dégagent de nouvelles problématiques professionnelles mais aussi certaines solutions qui permettraient d'y répondre. C'est par exemple lorsqu'une autre chef d'établissement précise que son engagement dans la controverse avec ses collègues en cours de formation lui a permis de se « *questionner sur (le) pourquoi elle avait une vision assez dogmatique de l'intelligence collective* » (Extrait 61). En acceptant de poursuivre la réflexion initiée en formation, la chef d'établissement considérée trouvera de nouvelles solutions pour mener à bien mais autrement son activité et alimentera son développement professionnel.

Parallèlement, il est intéressant de noter qu'à plusieurs reprises, alors que les chefs d'établissement adoptent une posture défensive lors des échanges de formation, ils n'en restent pas moins à l'écoute des analyses portées sur leur propre activité par leurs pairs et y trouvent un intérêt certain. À titre d'exemple, lors du Temps 1 de formation, une des chefs d'établissement se sent mise en cause par sa collègue lors des échanges (Extrait 8). Alors même qu'elle se place sur la défensive

en cours de formation, elle bénéficiera de cet échange pour modifier sa propre activité.

Enfin, il peut être également noté qu'à une occasion, ainsi que cela a été détaillé au cours du Résultat 3, l'apport théorique du formateur a permis d'engager les chefs d'établissement dans une nouvelle compréhension de la situation professionnelle visionnée et d'y associer des solutions non envisagées jusqu'alors. Cela a été par exemple le cas lorsque le formateur a explicité les concepts de « *style* », de « *genre* » et de « *composante personnelle* » à partir de la définition donnée au métier par Yves Clot (2008). Ce résultat rejoint celui de Talérien et al. (2019) précisant que face à des professionnels expérimentés, il apparaît plus efficace pour le formateur de se positionner comme « *catalyseur des dialogues de formation* » plutôt qu'en « *surplomb* ».

5.2.3 L'importance des temps de réflexion et de préparation des réunions

Ainsi que nous l'avons indiqué ci-dessus, les capacités à signifier et à analyser ont été régulièrement engagées par l'ensemble des formés au cours du dispositif, et ce notamment, à l'occasion des deux premières parties des séquences de formation. La troisième partie de chacune de ces séquences invitait, rappelons-le, les chefs d'établissement à se projeter dans une potentielle réalisation des solutions préalablement construites. Assez paradoxalement, ce troisième temps ne semble pas nourrir, comme nous l'avons envisagé, le développement de la pratique professionnelle effective des chefs d'établissement. Pour le dire autrement, ce temps qui avait été institué pour permettre aux formés d'engager leur capacité à « simuler » un travail à venir, ne semble pas avoir eu de retombées sur le développement de la pratique effective. Nous pouvons rapprocher la capacité à « simuler » de notre travail de la troisième étape de l'instruction au sosie selon Bronckart (1994). Cette étape correspond à un retour réflexif du sujet sur les éléments qui sont retenus par le sujet à l'issue de l'entretien, que Veyrac (2018) nomme « *l'agir dorénavant* ». L'agir dorénavant ne correspond pas aux régulations effectives du sujet, l'activité future n'ayant pas encore eu lieu, mais à ce que le sujet « *se donne à faire pour plus tard* » (Ibid). Nous notons que les formés ne font pas référence à cette troisième partie des formations au cours des entretiens de signification de la situation et de l'activité. Nos résultats montrent que les formés se saisissent plutôt du temps qui leur a été offert entre les temps de formation pour envisager une possible modification de leur activité. Pour ce faire, ils convoquent les éléments qui ont été les plus significatifs pour eux-mêmes lors des temps de formation antérieurs.

La réflexion personnelle engagée est parfois mobilisée explicitement lors des temps de préparation des réunions. Ces deux aspects, réflexion sur ce qui pourrait être envisagé autrement et phase de préparation des réunions, semblent donc jouer un rôle important dans la transformation de

l'activité effective en établissement scolaire. Le temps de préparation des réunions est cité à plusieurs reprises comme le moment où l'activité est pensée, où sa transformation est prévue et planifiée. Ainsi, les chefs d'établissement précisent : « *j'ai pensé en préparant la réunion à tout ce qu'on a dit [...]* » (Extrait 72), « *c'est le moment où moi, préparant ma réunion, forte de notre temps de travail, je me suis dit [...]* » (Extrait 85). Les formés se sont engagés dans des temps de simulation de la situation professionnelle avant même de réellement la déployer en contexte effectif de travail avec les enseignants. Avant de s'engager dans une réalisation effective d'une pratique professionnelle transformée, les formés se sont donc réapproprié les problématiques travaillées en formation. Ils s'engagent, ensuite, dans ce qu'ils nomment un « *test* », un « *essai* », ou une « *curiosité* », dont ils vont réellement apprécier l'efficacité en contexte professionnel. Parallèlement, il est ici intéressant de noter que les chefs d'établissement expriment clairement leur envie d'essayer ou de « *tester* » des transformations préalablement réfléchies. Ainsi par exemple, ils précisent : « *j'avais clairement l'idée en le faisant de vouloir tester quelque chose que je n'amène pas à la décision collective* » (Extrait 30), « *j'ai testé quelque chose de différent. Disons que ce que j'ai fait là est quand même quelque chose que je ne fais quasiment jamais* » (Extraits 32), « *Je le fais [hésitation] alors, par curiosité, pour voir ce qui va sortir de cette réflexion* » (Extrait 52). Lors de ces activités transformées préalablement « *simulées* », les formés restent dans l'attente d'une confirmation de leur efficacité, en étant notamment attentifs aux réactions des enseignants.

Ce point rejoint d'ailleurs certains résultats avancés par Progin (2010). Cette auteure souligne en effet que les chefs d'établissement sont très attentifs à ce que leur renvoient les enseignants. Inversement, ils restent très préoccupés par l'image qu'ils renvoient eux-mêmes aux enseignants. L'auteure souligne que lorsqu'ils et elles débutent, ils considèrent que leur statut ne leur confère pas automatiquement de la légitimité. Ils doivent donc apprendre à gérer leur degré de proximité avec les enseignants, leur style vestimentaire et leur exposition publique pour construire cette légitimité. Dans le cadre de notre étude, les chefs d'établissement sont expérimentés et n'abordent pas ces problématiques. Ils restent toutefois très attentifs à l'image qu'ils projettent, en pouvant par exemple dire : « *à tout prendre, je préférerais léser quelques élèves que laisser l'impression aux enseignants que je reviens sur leurs [validations des] compétences* » (Extrait 39).

Au final, c'est sans doute cette activité complexe faite de simulation, de problématisation et d'essai de nouvelles solutions qui a alimenté de potentiels développements de l'activité professionnelle chez les chefs d'établissement.

5.2.4 Certains déclencheurs de la transformation professionnelle

Ainsi que nous l'avons détaillé au cours de nos résultats, le développement professionnel des chefs d'établissement n'a pas été toujours constaté en contexte de travail. Il relevait alors de ce que nous avons nommé un développement professionnel réflexif. Les trois premiers résultats détaillés permettent toutefois de valider l'hypothèse auxiliaire placée au cœur de notre travail. Les aménagements proposés au sein du dispositif de formation ont en effet contribué à alimenter le développement de la pratique professionnelle effective des chefs d'établissement. Néanmoins, nous avons pu constater qu'un même engagement des capacités à signifier, analyser, voire simuler, pouvait entraîner ou non une transformation de l'activité professionnelle. Nous avons ainsi pu constater que les chefs d'établissement ne semblent avoir engagé une transformation effective de leur activité professionnelle que lorsque des circonstances extérieures au dispositif étaient présentes, ces circonstances ayant joué un rôle d'élément déclencheur.

Afin de mieux comprendre en quoi ces éléments dits déclencheurs jouent un rôle, il est utile de rappeler que les résultats détaillés en amont permettent de rendre compte du fait que les trois chefs d'établissement réalisent des activités similaires mais avec des styles différents. Lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de leur activité, ces raisons diffèrent. Elles sont relatives à des intentions singulières en lien avec leur propre parcours personnel, mais aussi des éléments de contexte. Des éléments pouvant être considérés comme extérieurs à la formation, sont mis en avant par les formés pour justifier leur possibilité ou non de transformer leur activité en situation de travail.

Le premier déclencheur peut être assimilé au potentiel gain de temps perçu par les chefs d'établissement en cas de transformation de leur activité. Les chefs d'établissement se sont engagés dans une transformation de leur activité lorsqu'ils percevaient un possible gain de temps. C'est le cas dans les trois premiers résultats détaillés en amont. Certains extraits sont à ce titre très explicites. Par exemple : « *dans l'urgence où j'étais, [...] j'ai vraiment senti que j'allais pas avoir le temps* » (Extrait 14), « *pressée par le temps, première prise de décision sur le calendrier et les modalités de la réunion* » (Extrait 14), « *Gain de temps et d'efficacité, un clair gain d'efficacité* » (Extrait 32). La question du gain de temps, peut inclure la question de la fatigue évoquée au cours des Extraits 32, 52, 61 et 80. Ce résultat rejoint Raybaud-Patin et Lefevre (2018), qui pointent que le temps manque souvent, tant pour les enseignants que pour les chefs d'établissement qui jouent sur les marges de manœuvre limitées dont ils disposent.

Le deuxième déclencheur renvoie à l'adéquation perçue par les chefs d'établissement entre les solutions professionnelles envisagées en formation et les contraintes existantes dans leur propre contexte de travail. Ainsi, une solution, jugée valable dans l'absolu peut ne pas être pertinente dans

le contexte d'exercice actuel du formé (« *À titre perso, là où je suis, adopter cette démarche-là - dont je dis bien que j'ai pu l'adopter ailleurs - est totalement d'une inefficacité la plus absolue* » (Extrait 41), « *[dans cet établissement] leur proposer un contrat académique, c'est limite leur proposer une allumette pour allumer les poubelles devant l'établissement* » (Extrait 71)).

Le troisième déclencheur relève de l'« objet de travail » partagé avec les enseignants. L'objet « contrat d'objectifs » est par exemple régulièrement pointé comme relevant de problématiques professionnelles particulières et ne pouvant pas être rapproché d'autres objets de travail. Ainsi, la chef d'établissement précise : « *Si j'avais travaillé, si on m'avait filmée sur un groupe d'accompagnement personnalisé, [...] qui était un autre objet... là... ok...* » (Extrait 41), « *Alors sur le contrat d'objectifs, ça me parle pas spécifiquement, mais [...]* » (Extrait 96).

Enfin, la possibilité de s'appuyer sur un ou une adjointe apparaît comme un autre élément déclencheur d'une transformation de l'activité. La nomination d'un ou d'une adjointe déclenche, pour les deux formées concernées l'émergence de nouvelles problématiques professionnelles. « *Alors en ce moment [la difficulté] c'est de ne pas y entrer [...] pour laisser quelqu'un y entrer, ça peut être un principal adjoint* » (Extrait 84), « *je me suis mis dans la tête depuis un mois que j'allais avoir un adjoint* » (Extrait 113), « *comment j'existe en tant que chef à côté d'un autre chef ?* » (Extrait 113).

Une circonstance que nos résultats mettent également au jour, est l'efficacité d'associer les formés au dispositif de recherche. En exprimant « *Elle [la chercheuse] vient, en quoi, sur cette thématique, c'est intéressant que je bouge ma façon de faire ?* » (Extrait 53), Victoire résume l'attitude des formés qui se placent en acteurs du dispositif, cherchant à « *faire bouger quelque chose* ». Nous rejoignons ici les conclusions de Moussay et al. (2019) à deux titres : la nécessité d'associer les formés, et la nécessité de contractualiser avec eux en prenant connaissance des « *circonstances d'implantation de la recherche* » fournies par les professionnels qui sont eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivent au travail, et qui sont donc en pleine capacité de partager certaines de leurs préoccupations professionnelles.

5.2.5 Circonstances qui motivent le refus de la transformation de l'activité professionnelle

Nos résultats mettent en avant plusieurs circonstances qui, semble-t-il, limitent la transformation effective des pratiques professionnelles des chefs d'établissement. Si, comme nous l'avons vu ci-dessus, la modification effective semble liée à certains éléments « déclencheurs » pouvant être considérés comme indépendants du dispositif, il apparaît que d'autres limitent le

développement professionnel. Parmi les plus récurrents au sein de l'étude nous pouvons mettre en avant le sentiment d'inefficacité, le « style » professionnel, les valeurs, les croyances et le contexte de travail.

Les Résultats 4, 5 et 6 détaillés en amont permettent de soutenir la participation du dispositif de formation au développement réflexif des chefs d'établissement. Parmi les nouvelles solutions élaborées par les formés, certaines sont envisagées à plus long terme. D'autres sont explicitement écartées, ainsi que le résume une formée : « *ça, c'est très intéressant chez lui, mais moi, ça, je ne le ferai pas* » (Extrait 76).

La première circonstance motivant le refus d'envisager une éventuelle transformation de l'activité relève du sentiment que la solution envisagée ne produirait pas les résultats souhaités si elle était exploitée. À titre d'exemple, les Temps 1 et 2 du Résultat 4 sont significatifs. En lien avec la problématique professionnelle alors travaillée, relative à la temporalité (« temps long/temps court »), la formée affirme, au sujet de la co-construction avec les enseignants : « *Oui, ça me conforte dans une certaine façon de faire qui est peut-être moins efficace immédiatement que l'injonction brute [...] Au bout du bout, ça marchera pas* » (Extrait 96). De même lorsque, le chef d'établissement rejette une modification : « *je n'irai pas, moi, me lancer sur quelque chose, parce que j'ai vu que telle collègue le fait et que ça marche bien pour elle, si je n'ai pas la sensation que je vais être à l'aise dans ça et que je pourrai y être efficace* » (Extrait 101). Il justifie son choix par le sentiment qu'il a de l'inefficacité de la solution envisagée en formation.

La deuxième circonstance limitant une éventuelle transformation de l'activité relève du style professionnel de chacun des chefs d'établissement. Lorsqu'ils affirment par exemple : « *Notre façon de faire personnelle est liée à ce qu'on est au fond* » (Extrait 75/100), « *Et je me rends compte en me voyant faire, que c'est vraiment moi. Que c'est vraiment moi, qu'il y a vraiment quelque chose de constitutif de mon identité professionnelle.* » (Extrait 86), les chefs d'établissement bloquent, toute possibilité de transformation de leur pratique professionnelle. De même, comme détaillé au cours du Résultat 5, le chef d'établissement refuse d'envisager une nouvelle façon de faire pour répondre à la problématique professionnelle travaillée en s'appuyant sur ses « *convictions personnelles* », et les composantes personnelles et interpersonnelles constitutives de son style (« *j'y mets ce que je suis* »). Il considère ainsi que son travail ne relève pas d'une activité modifiable et que « *sa manière de faire* », « *la façon dont [il] le fait* », est très dépendante de ce qu'il est et ne peut donc facilement évoluer.

Les chefs d'établissement mettent également en avant des croyances et valeurs pour justifier leur non engagement dans la transformation de leur activité professionnelle. Certaines valeurs sont effectivement régulièrement convoquées lors des entretiens de signification de l'activité et de la situation (par exemple : « *On met aussi qui on est, nos valeurs et notre façon d'être chef* »).

d'établissement dans comment on les fait avancer » (Extrait 95), « *Parce qu'on a chacun choisi ce métier pour des raisons différentes* » (Extrait 85). « *Donc moi j'y crois beaucoup à ça* » (Extrait 51)). Il est intéressant de noter que cet appui sur les croyances et les valeurs est d'autant plus marqué que les problématiques professionnelles abordées relèvent du pilotage pédagogique pour lequel les prescriptions restent à leurs yeux peu détaillées. Au cours des entretiens, les valeurs et croyances sont majoritairement mobilisées dans ce champ, comme par exemple lorsqu'une formée indique : « *je crois en la capacité de chaque enseignant, à un moment, confronté à une pratique qui apporte des réponses à ses questions, en dehors du collectif et du grand groupe* » (Extrait 109). L'importance des valeurs et des croyances comme irriguant les activités professionnelles du quotidien est aussi mis en avant par d'autres travaux (voir par exemple : Hallinger, 2011a ; Robinson et al., 2008 ; Roegman, Hatch, & Riehl, 2012). Hallinger (2011a) et Robinson (2010) montrent, en particulier, que les valeurs sont d'autant plus mises en avant que les chefs d'établissement sont expérimentés.

Pour conclure, nous avons donc pu constater que le dispositif mis en œuvre a parfois contribué à « conforter » les chefs d'établissement dans leur activité. Il n'a donc pas généré de transformation effective, en contexte de travail, de leur pratique professionnelle. Ce résultat peut se lire comme un effet négatif, rejoignant ici Veyrac (2017) qui pointe que les auto-régulations d'un groupe de formés peuvent aussi aboutir à « *s'auto-prescrire de ne rien changer à leurs habitudes* », et que les débats entre pairs peuvent avoir des effets négatifs sur la qualité du travail (Veyrac & Blanc, 2015). Ce résultat pourrait, *a contrario*, se lire comme un effet positif, considérant qu'être « conforté » est une forme d'apurement de l'activité. L'activité serait alors dégagée des nombreux possibles qui l'« encombrant » lors de sa réalisation. Ceci est d'autant plus marqué dans le domaine du pilotage pédagogique, domaine au cœur duquel l'activité des chefs d'établissement consiste en effet à négocier 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* » (Ducros & Amigues, 2014). Ainsi, être « conforté » pourrait être considéré comme une forme d'équilibre qui participe à l'allègement de la tâche, au bien-être professionnel, comme le constat satisfaisant d'une activité dans laquelle inscrire durablement son activité.

5.3 Pistes pour améliorer les dispositifs de formation continue des chefs d'établissement

Outre le fait de participer à l'avancée théorique du programme de recherche dans lequel elles s'inscrivent, cette étude contribue aussi à nourrir de possibles avancées technologiques, avancées s'exprimant ici en pistes pour l'amélioration de la formation continue des chefs d'établissement. Ainsi, les résultats produits pourraient, suite à leur présentation et appropriation par les professionnels, faire l'objet d'une diffusion à plus grande échelle (Moussay et al., 2019). Compte-tenu des avancées empiriques portées par cette étude, trois propositions peuvent être faites pour participer à l'enrichissement des dispositifs existants en matière de formation continue des chefs d'établissement.

- Piste 1 : utiliser l'outil vidéo et les entretiens d'auto-confrontation

Visionner l'activité de ses pairs, ainsi que visionner sa propre activité en l'analysant par le prisme des entretiens d'auto-confrontation, se sont révélés des outils heuristiques pour la formation. L'entretien d'auto-confrontation, mené au sein de cette étude selon la procédure stabilisée dans l'anthropologie culturaliste, s'est notamment révélé intéressant pour permettre aux chefs d'établissement d'analyser leur activité, de la problématiser et d'envisager ses possibles transformations. Le visionnage de l'activité de pairs a aussi provoqué du développement professionnel souvent nourri par un processus d'imitation raisonné et par les aller-retours réflexifs entre les temps de formation et de travail. L'accès aux intentions sous-jacentes aux activités visionnées a accentué le caractère productif de ce type d'usage de l'entretien d'auto-confrontation.

- Piste 2 : placer les intentions au centre des « échanges de pratiques » entre pairs

Comme nous avons pu préalablement le détailler, les échanges entre pairs ont d'autant plus alimenté le développement professionnel des chefs d'établissement engagés dans le dispositif que les intentions sous-jacentes aux activités professionnelles visionnées et analysées étaient rendues accessibles. Ainsi, pour des acteurs expérimentés, une réflexion axée sur les intentions professionnelles a semble-t-il été plus intéressante que le seul travail sur l'activité observée et sa mise en tension avec un possible référentiel de métier. L'objectivation des intentions, généralement non observables au visionnage, a effectivement permis la reconstruction de l'intelligibilité des activités objets de réflexion et de ce fait permis aux chefs d'établissement d'en juger la pertinence et l'exploitation potentielle.

Par-delà l'intention associée à chaque activité, l'accès donné à la finalité poursuivie à plus long terme a aussi été moteur de développement professionnel. La question de l'efficacité de telle

ou telle activité a en effet été lue par les chefs d'établissement à la lumière des finalités poursuivies. Les chefs d'établissement ont interrogé la pertinence de certaines activités professionnelles visionnées, en lien avec la question du temps, pour eux-mêmes et pour leur établissement. En effet, parmi les critères que les formés retiennent, la question du gain de temps et de la fatigue sont très présentes, ainsi que la problématique des temporalités dans lesquelles inscrire les différentes actions. Il importe donc de mettre en lumière les différentes finalités poursuivies, et les différentes temporalités qui y sont associées.

- Piste 3 : optimiser le principe d'alternance entre séquences de formation et temps de travail en établissement scolaire

Les temps de réflexion entre les séquences de formation et les temps préparatoires au travail en établissement scolaire se sont révélés importants pour le développement professionnel des chefs d'établissement. Lorsque ces derniers avaient du temps pour reprendre, pour eux-mêmes, les apports de la formation, une transformation de la pratique professionnelle a été rendue possible. Ces temps intermédiaires à la formation et au travail en collectif se sont révélés comme des temps offrant la possibilité aux chefs d'établissement de s'approprier les échanges entre pairs, d'interroger la pertinence des solutions collégalement envisagées et de se préparer éventuellement à leur exploitation. Le principe d'alternance a favorisé la réflexion personnelle et les essais des formés, ce qui invite à envisager davantage, en formation, la question des temps de préparation préalables à la réalisation de l'activité.

6 Conclusion

La finalité de ce travail était de répondre à un questionnement relatif à la recherche d'influence des chefs d'établissement sur les pratiques pédagogiques des enseignants, et à leurs besoins de formation dans ce champ. Tout au long de ce travail, nous nous sommes efforcé de mettre nos résultats en regard des enjeux de politique éducative, des questionnements scientifiques relatifs au leadership scolaire et de l'intérêt professionnel pour une activité qui se déploie, *in fine*, auprès des enseignants et des élèves. Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude permettent, d'une part, d'alimenter la connaissance des activités déployées par les chefs d'établissement pour influencer les pratiques enseignantes, et, d'autre part, d'envisager de nouvelles propositions susceptibles d'améliorer la formation continue dans ce domaine.

L'analyse des travaux scientifiques et des prescriptions institutionnelles montre, tout d'abord, un intérêt fort et partagé pour ces questions. Elle montre également un besoin d'articulation entre les différentes prescriptions, les missions des acteurs et les préconisations qui leur sont faites. Les travaux menés sur le leadership pédagogique, plus ou moins explicitement liés à des choix politiques qui dépassent le champ éducatif, et à la quête de changement au sein des systèmes éducatifs, permet d'éclairer le rôle des chefs d'établissement et leur implication dans le champ pédagogique. Complémentairement, les approches partagée ou distribuée du leadership permettent de considérer l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire et de s'intéresser aux interactions et à l'engagement de chacun. Les apports de ces différentes perspectives démontrent qu'une part significative de l'activité des chefs d'établissement est consacrée à chercher à améliorer la réussite des élèves, et pour y parvenir, à influencer les pratiques pédagogiques des enseignants. Plus en détail, trois catégories significatives d'activités peuvent être ici mises en avant : les activités de définition et de mise en œuvre d'une politique éducative au sein de l'établissement scolaire, les activités de gestion des ressources humaines et, enfin, les activités relatives aux aspects matériels et structurels de l'établissement. Nos résultats précisent ces activités autour de trois objets de travail : le cadrage institutionnel, le fonctionnement participatif dans l'établissement et le développement de l'évaluation par compétences. En cohérence avec d'autres études, ils illustrent par ailleurs les dilemmes portés par les chefs d'établissement pour répondre à des prescriptions par nature incomplètes, et parfois en contradiction avec la définition des missions des différents acteurs.

Parallèlement, l'analyse de l'offre de formation à destination des chefs d'établissement permet de mettre en évidence une assez grande diversité des approches et un manque d'évaluation effective de leur impact sur le développement professionnel. Certains travaux soulignent également une inadéquation entre les attentes et/ou préoccupations des formés et les apports délivrés. Pour essayer de contribuer à l'optimisation de ces dispositifs de formation, notre étude formalise quatre

préconisations sur le plan technologique. La première concerne l'usage de la vidéo de l'activité des pairs et/ou de sa propre activité professionnelle. Nos résultats permettent en effet de confirmer que structurer un parcours de formation professionnelle exploitant le visionnage d'extraits vidéo et leur analyse singulière par des entretiens d'auto-confrontation simple ou croisé est susceptible de favoriser le développement professionnel des chefs d'établissement. La deuxième préconisation concerne l'activité de formation à mener par le formateur au sein du dispositif. Nos résultats nous invitent à considérer qu'il serait plus opportun, contrairement à ce que nous avons réalisé, mais sans l'approfondir suffisamment, de travailler avec le collectif de formés à entrer dans l'analyse des intentions de chacun lors de leur activité professionnelle en contexte de travail. Pour des acteurs expérimentés comme c'était le cas dans notre étude, une réflexion partagée travaillant sur les intentions couplées aux activités mais aussi les choix à faire pour les réaliser en contexte apparaît comme plus intéressant que la seule description de l'activité et sa mise en tension avec un référentiel de compétences. La troisième préconisation est relative aux modalités temporelles d'organisation des formations, et invite à favoriser une alternance que nous pourrions qualifier de rapprochée entre séquence de formation et séquence de travail. Les temps de réflexion entre ces séquences apparaissent, au vu de nos résultats, comme des temps clés. La quatrième et dernière préconisation est relative à l'association des formés au dispositif de formation et/ou de recherche, en particulier dans le choix des problématiques professionnelles à travailler et le choix des extraits vidéos visionnés.

Sur le plan théorique, cette étude contribue à consolider les résultats d'autres études menées parallèlement dans le cadre de ce programme de recherche (Chaliès 2012, 2019 ; Chaliès & Bertone, 2017 ; Moussay, Escalié & Chaliès, 2019). Ces travaux questionnent plus précisément les circonstances mises en place en formation initiale. Leurs résultats montrent que l'activité des formés est un des axes prioritaires à observer pour mieux comprendre les mécanismes en jeu lors des formations et organiser des circonstances qui soient réellement propices à l'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, un dispositif de formation continue inscrit dans la durée d'une année scolaire a été proposé à des chefs d'établissement expérimentés. Pour ce faire, une « hypothèse auxiliaire » a été formalisée en vue de la mise en place du dispositif de formation. Elle était la suivante : « l'accompagnement par les formateurs de l'engagement hiérarchisé et cumulé des capacités des formés à signifier les règles ayant gouverné leur activité, à comprendre le caractère problématique de celle-ci, à connaître les solutions pouvant y être associées et à les réaliser en contexte réel de travail est susceptible de nourrir leur développement professionnel ». Les résultats obtenus suite à la mise en place du dispositif transformatif de formation, permettent de valider l'hypothèse auxiliaire. L'analyse de l'activité des chefs d'établissement a permis, en effet, de mettre en évidence leur développement professionnel à l'occasion du dispositif expérimenté. En outre, ils

et elles ont parfois engagé une transformation de leur activité professionnelle effective en établissement scolaire, lorsque des circonstances favorables étaient présentes : (i) un pronostic favorable quant au résultat potentiellement obtenu, (ii) une motivation personnelle particulière (gain de temps, nomination d'un principal adjoint, fatigue...) (iii) l'adéquation des solutions proposées au contexte de travail. En l'absence de ces circonstances, les chefs d'établissement se sont engagés dans un développement que nous avons qualifié de réflexif, justifiant leur refus de transformer l'activité par la nature de leur style professionnel, leurs valeurs ou encore certaines de leurs croyances.

7 Bibliographie

- Amathieu, J. (2015). Étude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction lors de situations de travail en classe : une étude de cas en éducation physique et sportive classe (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01344614/>
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants (note de synthèse). *Carrefours de l'éducation*, 38, 211 -238.
- Baluteau, F. (2009a). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 28, (2), 171-188.
- Baluteau, F. (2009b). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (4). Consulté le 11 juillet 2018 dans <http://journals.openedition.org/socio-logos/2308>.
- Barbier, J.M. (2011). L'action de diriger. *Diriger*, CNAM, 61-84.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barrère, A. (2006/2013). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, (2). Consulté le 11 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/698>.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, (28), 199-21.
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires : Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ». *Ethnologie française*, 40 (1), 141-149.
- Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Education et sociétés*, (32), 21-34.
- Bastrenta, M., Normand, R., & Nouis, A. (2013). Les pouvoirs du chef d'établissement : autorité, légitimité, leadership. SCÉRÉN-CNDP-CRDP.
- Baudrit, A., & Rich, J. (Éd.). (2013). Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, (15), 7-18.
- Berducci, D. (2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein : A new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Bertone, S. (2011). La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion).
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(12-2).
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la

conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72, 104 -125.

Bos, S., & Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique? Revue de la littérature. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 423-445.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.

Bouvier, A. (2009). Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs ? Le cas français. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 73-89). Bruxelles : De Boeck Université.

Bouvier, A. (2014). Vers des établissements scolaires apprenants : perspectives pour la conduite du changement. Paris : Canopé.

Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 109-126). Bruxelles : de Boeck.

Bravo, P.-J. (2008). Réussir le changement ? Du rôle du proviseur pour mobiliser les ressources humaines. *Administration et éducation*, (118), 153-166.

Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politique et management public*, 28(3). Consulté le 11 juillet 2018 dans URL: <http://journals.openedition.org/pmp/4406>.

Brezicha, K, Bergmark, U., & Mitra, D.L. (2015). One Size Does Not Fit All : Differentiating Leadership to Support Teachers in School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132.

Broch, M.H. (2004). Le chef d'établissement et l'analyse des pratiques. *Cahiers pédagogiques*, 528. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-chef-d-etablissement-et-l-analyse-des-pratiques>

Brown C., & Flood J. (2020). The three roles of school leaders in maximizing the impact of Professional Learning Networks : A case study from England. *International Journal of Educational Research*, vol. 99, n°1.

Brugère, F., & Le Blanc, G. (2009). Judith Butler : Trouble dans le sujet, trouble dans la norme. Paris : PUF.

Burbules, N. C. (2008). Tacit teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40(5), 666-677.

Cadière, P., & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices?. *Carrefours de l'éducation*, (2), 221-239. Mettre 2018 dans le texte

Cadière, P. (2019). Étude des circonstances permettant à des enseignants novices du premier degré de se former à la gestion de classe (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès). Repéré à <https://www.theses.fr/s103746>

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. (Note de synthèse pour l'Habilitation à

Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail).

Chaliès, S. (2015). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. *Apprendre à enseigner*, 221-233.

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & Formation*, 83(3), 33-48.

Chaliès, S. (2019). Philosophical Foundations of Teacher Education for Training and Teaching Situations. Dans M. A. Peters (dir.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore : Springer Nature.

Chaliès, S. Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309 -334.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2013). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et illustrations empiriques. Actes du colloque international de l'AREF, Montpellier, France.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education ? Dans *A Companion to Wittgenstein on Education* (p. 659-673). Springer, Singapore.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices: conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 5-24.

Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. Dans C. Chauviré,, & A. Ogien (dirs.), *La Régularité* (p. 25 -48). Paris : EHESS.

Chauviré, C. (2004). Le moment anthropologique de Wittgenstein. Paris : Kimé.

Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1998). Le sujet au travail. *Le monde du travail*, 165-171.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, 37-55.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

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

Cometti, J. P. (2004). Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie : essai sur la

signification de l'intériorité. Paris : PUF.

Cour des Comptes. (2010). L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves. Paris : La Documentation française.

Cros F. (2011). Chercheurs et dirigeants. *Diriger*, CNAM, 35-58.

Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 495-517.

Dastugue, L. (2017). Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques (Thèse de doctorat, Université Toulouse II Jean Jaurès). Repéré à <https://www.theses.fr/2013PA066454>

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham : The National College for School Leadership.

De Lara, P. (2005). L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité. Paris : Ellipses.

Delahaye, J. P. (2011). Le collège unique, pour quoi faire?. Retz.

Derouet, J.L et Normand, R. (2014). La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management. Dans Derouet, J.L, & Normand, R. (Éd.). *La question du leadership en éducation : perspectives européennes* (p. 41-62) Louvain-la-neuve : Thélème Academia l'Harmattan.

Descombes, V. (2004). Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même. Paris : Gallimard.

Dinham, S. (2012). Walking the walk : The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession. *Conference Proceedings* (p. 34-39). Sydney : ACER Research Conference.

Ducros, C. (2015). Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes pédagogiques : analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège réseau ambition réussite en France. (Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille).

Ducros, C., & Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22 (3), 12-23.

Dumay, X. (2009). La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 72, 1-29.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté le 11 juillet 2018 à <http://journals.openedition.org/tfe/1492>.

Dupriez, V., & Malet, R. (dir.) (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles : De Boeck.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes

culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, 23(1), 125-134.

Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et Formation*, 78, 35-50.

Emo, M. (2017). Activités et préoccupations de chefs d'établissement: études de cas relatives au travail quotidien de cinq proviseurs (Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne). Repéré à <https://www.theses.fr/2017CLFAL026>

Endrizzi L., & Thibert R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73), avril. Lyon : ENS de Lyon.

Eurydice (2007). L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre. Bruxelles : Eurydice.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). *Former et/ou se former : vers une articulation des parcours de développement professionnel*. Communication au 7e colloque international de la CDIUFM « Recherche(s) en éducation et en formation. Développement professionnel des enseignants », Rouen, France.

ET2020, (2019). Working Group Schools, School leaders' competences and careers, European Commission, Directorate General Education, Youth, Sport and Culture [rapport]. Consulté le 9/08/20 à https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/WGS%20Thematic%20Seminar_School%20Leaders.pdf

Ferber, J. 1995. Les systèmes multi-agents : vers une intelligence collective. Paris : InterEdition.

Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. Dans J. Smyth (dir.), *Critical perspectives on educational leadership* (p. 40-65). London : Falmer.

Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New Lessons for Districtwide Reform. *Educational leadership*, 61(7), 42.

Garon, R., & Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, 20-23.

Gather Thurler M., Kolly Ottiger I., Losego P., Maulini O., Denecker C., Jan A., Meyer A., Progin L., & Tchouala C. (2011). Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires. Une recherche conduite en Suisse romande par trois hautes écoles partenaires. HEP Lausanne, HETS Genève, Université de Genève. HEP Lausanne, HETS Genève, Université de Genève.

Gather Thurler, M., Denecker, C., & Meyer, A. (2014). L'expérience du leadership : des tâches aux épreuves des directeurs d'établissement scolaire. Dans Christian Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Chapitre 9, 33-49. Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M., Pelletier, G., & Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif? *Recherche et formation*, (78), 95-109.

Gaudin, C. (2014). Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01252987/>

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. Changer 2018 en 2015 dans le texte
- Gaussel Marie (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°132, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, new public management and the re-modelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173-190.
- Hallinger, P. (1982/1990). *Principal Instructional Management Rating Scale*. Sarasota, Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (2011a). Leadership for learning : Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 539-576.
- Hallinger, P. (2011b). Progress in Educational Leadership. A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale : A Lens on Methodological. *Educational Administration Quarterly*, 47, 271-306.
- Hallinger, P. (2013). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership : An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50, 539-576.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255-288.
- Hallinger P., Leithwood K, & Heck R.-H (2010). *Leadership : Instructional*. Dans Peterson, P., Baker, E. et McGaw, B. (dirs.), *International Encyclopedia of Education*, (5), 18-25. Oxford : Elsevier.
- Hallinger P., & Wang W.C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht : Springer.
- Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris : Organization for Economic Cooperation and Development, 1-44.
- Harris A., & Spillane J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hassani, M., & Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, 27(4), 103-126.
- IGAENR, (2010). Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif. MEN. Consulté le 20/08/2020 à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/evaluation/ig_ese_n_eval_pilotage.pdf
- IH2EF (2020). Film des personnels de direction. Consulté le 9/08/20 à <https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=112&cHash=56f545f86c>

- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25, 33-44.
- Kools, M., & Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation ?* OECD Education Working Papers, (137). Paris, OECD Publishing.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following : obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45 -6.
- Lakatos, I. (1994). Histoire et méthodologie des sciences. Paris : PUF.
- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.
- Laugier, S. (2010). Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité. Paris : Vrin.
- Laugier, S., Chauviré, C. (2006). Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein. Paris : Vrin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Blanc, G. (2002). *Canguilhem et la vie humaine*. Paris : PUF.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles : Editions du Passant.
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris : Vrin
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). Cooperative learning : a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training ?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86.
- Legrand, D. (2007). Pre-relective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583-599.
- Leithwood, K. (2018). Leadership development on a large scale: Lessons for long-term success. Thousand Oaks : Corwin Press
- Leithwood K., Harris A., & Hopkin, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood K., Mascall B., Strauss T., Sacks R., Memon N., & Yashkina A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter : Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté le 11 juillet 2018 à URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1458>.
- Letor, C., & Garant, M. (2014). Régulation et cadrage exercés par les directeurs de catégorie de Hautes Ecoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans M. Garant, & C. Letor (dirs.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : de Boeck.

- Losego, P. (2013). *Diriger : un travail en miettes ?* Les « dessous » de la recherche CADRE : questions de recherche, méthodes et outils d'analyse. *Actes du 85e séminaire de la CRoTCES à Yverdon-les-Bains*. Consulté le 11 juillet 2018 dans www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_Crotces.pdf.
- Loureiro, D. (2020). Qu'est-ce que le leadership ? Survol historique d'un concept. [article de blog] Consulté le 9/08/20 à <https://www.lead-edu.ch/qu-est-ce-que-le-leadership-survol-historique/>
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, 291-319.
- Livet, P. (2005). *Qu'est-ce qu'une action ?* Paris : Vrin.
- MacBeath, J., & Cheng, Y.C. (2008). *Leadership for Learning : International Perspectives*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49.
- Maulini, O., & Gather Thurler (2007). Entre réglementation et flexibilisation : tensions et hésitations. Dans M. Gather Thurler et Maulini, O. (dirs), *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes éducatives ?* (p. 465-498). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O., & Progin, L. (2013). La conception du rôle et le travail espéré. Les « dessous » de la recherche CADRE : questions de recherche, méthodes et outils. La CRoTCES à Yverdon-les-Bains, 20 et 21 mars.
- Maulini, O., & Progin, L. (2014). De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel. Dans J.L. Derouet et R. Normand (dirs.). *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (p.219-234). Louvain-la-Neuve : Acadamia-L'Harmattan.
- Maulini, O., & Progin, L. (2016). Des établissements scolaires autonomes ? : entre inventivité des acteurs et éclatement du système. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français. *Education et francophonie*, 38(1), 72-91.
- Mauny, C., & Frantz, A. (2018). Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 50-66.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985). The romance of leadership. *Administrative science quarterly*, 78-102.
- MEN (2020). *Missions des personnels de direction*. [article en ligne] Consulté le 20/08/20 à <https://www.education.gouv.fr/les-personnels-de-direction-9932>
- Meng, T. (2019). *Debunk the Myth of heroic Leadership and Embrace the Era of Distributed*. Consulté le 20/08/20 à Leadership. <https://www.lead-edu.ch/tian-meng-distributed-leadership/>
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris, France : PUF.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.

- Moussay, S., & Flavier, E. (2014) L'entretien d'auto-confrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 37:1.
- Moussay, S., Escalié, G., Chaliès, S. (2019). Comprendre le travail dans les “métiers adressés à autrui”. Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités* (16-1).
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance : From research to prescription ? *International Journal of Educational Management*, 25, 45-60.
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Transformational leadership and organizational learning in schools. Dans M. Swe Khine et I. M. Saleh (dir.), *Transformative leadership and educational excellence : Learning organizations in the information age* (p. 139-164). Rotterdam : Sense Publisher.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). La grande transformation de l'école ? Les clés du changement. Paris : ESF.
- Murphy, J. (2006). Preparing school leaders: Defining a research and action agenda. Lanham : Scarecrow Pr.
- Murphy, J., Vriesenga, M., & Storey, V. (2007). 1979-2003 : An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43, 612-628.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1 -13.
- Neumerski, C. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Nicholson, B., M. Harris-John, and C. Schimmel. 2005. *Professional Development for Principals in the Accountability Era*. Charleston, WV : Appalachian Education Laboratory.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 33-44.
- Normand, R. (2013). Les chefs d'établissement du second degré : vers un nouveau modèle professionnel. *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), Administration et Éducation*. Consulté le 20/08/20 à http://www.afae.fr/wp-content/uploads/2017/02/R-Normand_1.pdf
- Normand, R. (2015). French Principals in Secondary Education : Towards New Roles and Responsibilities? *ECPS Journal*, (11), 135-152.
- Normand, R. (2017). La circulation internationale des techniques de la preuve dans les programmes d'intervention et de gestion publique en éducation. *Revue française d'administration publique* (161). 19-30.
- Normand, R. (2018). Leadership and New Public Management : The Forgotten Professional Dimension of School Organizations. Dans Normand R., Liu M., Carvalho L., Oliveira D., LeVasseur L. (dirs) *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Perspectives on Rethinking and Reforming Education* (p. 221-234). Springer, Singapore.

- Normand, R. (2020). « Dynamique de changement et développement professionnel : emprise managériale, performativité et techniques d'intervention. Une étude de cas dans un district de la baie de San Francisco ». Dans Progin L., Letor C., Étienne R., Pelletier G. (dirs.) *Diriger un établissement scolaire au temps du changement*, Bruxelles, De Boeck.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 5-20.
- Nusche, D. (2013). La direction des écoles joue un rôle essentiel pour rendre les écoles plus efficaces. OCDE.
- Obin, J.P. (2007) Regard critique sur la fonction d'adjoint. Consulté le 20/08/20 à : <http://www.2d2e.fr/jean-pierre-obin/se-former-et-former/a-%C3%AAtre-personnel-de-direction/>
- Obin, J.P. (2012). La fin des notes pour les enseignants ? *Cahiers pédagogiques*, 494. Consulté le 11 juillet 2018 dans <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-fin-des-notes-pour-les-enseignants>.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Vol. III)*. Paris : PISA, Editions des OCDE.
- OCDE (2014), Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Paris : Editions OCDE.
- Ogien, A. (2007). Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein. Paris : Armand Colin.
- Pelletier, D., Collerette P., & Turcotte G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques ? *Formation et Profession*, 23(3), 60-69.
- Perrenoud, P. (2009). Le rôle pédagogique des chefs d'établissement : aussi nécessaire qu'improbable. Dans Actes du colloque académique sur le rôle pédagogique du chef d'établissement dans le cadre de la formation des personnels de direction. Académie de Besançon.
- Pointereau, D., & Saint-Do, Y. (2010). Le rôle pédagogique du chef d'établissement ; Nouvelles missions, nouveaux outils. Paris : Berger-Levrault.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 94-118.
- Pont, B., Nusche, D. P., & Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires Politiques et pratiques, 1. Paris : OCDE.
- Pont, B. Nusche, D., & Moorman, H. (2009). Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques, 2. Paris : OCDE.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris : PUF.
- Progin, L. (2010). *Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire*. Communication présentée à Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse
- Progin, L. (2013). Le rapport des chefs d'établissement à leur formation : des étudiants (pas) comme les autres. *Former des enseignants réflexifs*, 157-170.

- Progin, L. (2015). Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ? *Recherche et Formation*, 78, 69-80.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2010). *Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, 13 au 16 septembre.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, (10), 81-91.
- Progin L., & Gather Thurler M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? *Recherches en Education*, 4, 42-54.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2017). Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Berne : Peter Lang.
- Printy, S. (2008). Leadership for Teacher Learning : A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Printy, S., Marks, H.M., & Bowers, A.J. (2009). Integrated leadership : How principals and teachers share instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532.
- Raelin, J. (2017). Leadership-as-practice : Theory and application-An editor's reflection. *Leadership*, 13(2), 215-221.
- Raybaud-Patin, N., & Lefeuvre, G. (2018). Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement. Dans Brossais E. & Lefeuvre G. (dirs.), *L'appropriation de la prescription en éducation*. Toulouse : Octares Éditions.
- Rey, O. (2019). Pilotage et pilotage dans l'éducation. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes : Making sense of the evidence*. Sydney : ACER Research Conference. Consulté le 20/08/20 à http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson, V. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities : Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes : An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roegman, R., Hatch, T., & Riehl, C. (2012). Le leadership en des temps incertains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 44-54.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). *Models of teaching and learning : participation in a community of learners*. Dans Olson D.R. et Torrance N. (dirs.). *The handbook of education and human development : New models of learning, teaching and schooling* (p. 388-414). Oxford : Basil Blackwell Publishers.
- Salamé Sala, J., & Dutercq, Y. (2015). Convergence et spécificités nationales de la direction des établissements scolaires en Europe. *Recherche et Formation*, 78(1), 111-117.

- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Senge, P. M. (2004). *Five disciplines. The art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Sergi, V. (2016). Who's leading the way? Investigating the contributions of materiality to leadership-as-practice. In *Leadership-as-Practice* (p. 124-145). London : Routledge.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C., & Malaise, S. (2014). *Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s), en C. f. de Belgique, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Talérien, S., Chaliès, S., Bertone, S. (2019). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en Éducation* - N°37 - Juin 2019.
- Tan, C.Y. (2016). Examining school leadership effects on student achievement : the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : PUF.
- Tourmen C., Mayen P., & Samrany L. (2011). Qualifier, une activité méconnue des dirigeants. *Diriger*, CNAM, 119-148.
- Townsend, T. (dir.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Berlin : Springer.
- Tribet, H. (2018). Aménagements des activités des formés au sein d'un dispositif hybride de formation et retombées sur leur activité professionnelle : une étude de cas dans le cadre de la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès). Repéré à [https:// http://dante.univ-tlse2.fr/7386/](https://http://dante.univ-tlse2.fr/7386/)
- Verger, A., & Normand, R. (2015). New public management and education: theoretical and conceptual elements for the study of a global education reform model. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Veyrac, H. (2017). L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par les chefs d'établissement, Dans *Présent et Futur de l'Ergonomie*, 52ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) (p. 319-323).
- Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation*. Education. (Note de synthèse Habilitation à Diriger la Recherche, Université Bourgogne Franche-Comté). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01836389/>
- Veyrac, H., Blanc, J. (2015). *Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants*

mises en débat. Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective (p. 185-200). Consulté le 20/08/20 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01244706/document>

Veyrac, H., Bos, S., & Chaliès S. (2018). L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. Dans Brossais E., & Lefeuvre G. (dirs.), *L'appropriation de la prescription en éducation*. Toulouse : Octares Éditions.

Veyrac, H, Bouillier-Oudot, M-H. (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. Dans Maubant P. et Martineau, S (dirs.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 219-242). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Vygotsky, L. (1925-1932/2003). Conscience, inconscient, émotion. Paris: La Dispute.

Williams, M. (1999). Wittgenstein mind and meaning : toward a social conception of mind. London : Routledge.

Wittgenstein, L. (1929-1930/1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

L'implication des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire dans le champ pédagogique, et, en particulier, leur influence sur les pratiques enseignantes est au carrefour de volontés politiques et d'intérêts scientifiques et professionnels. À partir d'une analyse de la littérature scientifique du domaine, cette étude montre l'existence d'un décalage entre, d'une part, les prescriptions sur « ce qu'il convient de faire » et d'autre part « comment le faire ».

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle, issu d'une anthropologie culturaliste (Chaliès, 2012, 2019), principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (1953/2004). L'objet de cette étude est de réfléchir à un dispositif de formation, et d'étudier ses effets en matière de développement professionnel pour des chefs d'établissement expérimentés. Elle a été menée, selon l'hypothèse suivante : l'accompagnement des formés à signifier les règles ayant gouverné leur activité, à en comprendre le caractère problématique, à connaître des solutions pouvant y être associées et à les réaliser en contexte réel de travail, est susceptible de nourrir leur développement professionnel.

Les principaux résultats permettent de valider cette hypothèse et d'observer, plus en détail, qu'ils et elles ont effectivement transformé leur activité professionnelle lorsque des circonstances favorables étaient présentes : (i) un pronostic favorable quant au résultat, (ii) une motivation personnelle particulière ; (iii) l'adéquation des solutions proposées au contexte de travail. En l'absence de ces circonstances, ils se sont engagés dans un développement « réflexif », motivant leur refus de transformer leur activité par leur style, leurs valeurs ou leurs croyances.

Nos résultats permettent, d'alimenter la connaissance des activités déployées par les chefs d'établissement pour influencer les pratiques enseignantes. Ils permettent également de proposer des pistes d'amélioration de la formation continue des chefs d'établissement : (i) par le visionnage de vidéos et l'analyse de l'activité par entretien d'auto-confrontation ; (ii) pour des acteurs expérimentés, par une réflexion axée sur les résultats attendus, les finalités, prenant en compte le contexte, les prescriptions et les temporalités, plutôt que par une description partagée de l'activité, ou son enrichissement par un référentiel de métier ; (iii) par l'alternance entre séquences de formation et de travail, en prenant appui sur les temps de préparation des réunions.

School principals' involvement in the educational field, and, in particular, their influence on teaching practices, is at the crossroads of three interests: political, scientific and professional. Based on an analysis of the scientific literature in the field, this study shows the existence of a gap between prescriptions on "what to do" and "how to do it?"

This study is part of a research program based on culturalist anthropology (Chaliès, 2012, 2019), mainly inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (1953/2004) whose central object is the study of the professional subject's construction in training. The purpose of this work was therefore to build a training session for experienced school and to study its effects in terms of professional development. The main results shows that the support by a trainer to involve principals in signifying the rules that have governed their activity, understanding the problematic nature of it, knowing new solutions and implementing them in a real work context, have indeed developed professional practices. Principals transformed their activity when favorable circumstances were present: (i) a favorable prognosis as to the result potentially obtained, (ii) a particular personal motivation (saving time, appointment of a deputy principal, tiredness, etc.), (iii) adequacy between new solutions and work context. Without these circumstances, principals have limited their transformation to a "reflexive" development, motivating their choices by their professional style, their values or their beliefs.

Our results also describe activities deployed by school principals to influence teaching practices. They suggest, in order to improve continuing education of school leaders: (i) viewing videos and analyzing the activity by self-confrontation interview, (ii) for experienced principals, focusing on the expected results, the purposes, the choices to be made according to the context, and the prescriptions, seems more effective than a professional repository, (iii) switching between training and work sequences, relying on pre-meeting preparations