

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'Éducation

**Dimensions du processus d'apprentissage professionnel
des directeurs d'école débutants au travers d'une analyse de l'activité
dans une situation d'animation de réunion d'équipe**

par

Bernard MERCIER

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur Ph D

Juillet 2016

© Bernard MERCIER, 2016

IDENTIFICATION DU JURY DE THÈSE

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'Éducation

**Dimensions du processus d'apprentissage professionnel
des directeurs d'école débutants au travers d'une analyse de l'activité
dans une situation d'animation de réunion d'équipe**

Bernard MERCIER

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Jean-Claude COALLIER	Président du jury
Philippe MAUBANT	Directeur de recherche
Jean-Yves ROBIN	Codirecteur de recherche
Thierry PIOT	Autre membre du jury
Isabelle VINATIER	Autre membre du jury
Richard WITTORSKI	Autre membre du jury
Jean-François DESBIENS	Autre membre du jury

Thèse acceptée à l'unanimité le 4 octobre 2016

Sommaire

Le directeur d'école ou le chef d'établissement se révèle être un acteur central pour la qualité et l'efficacité du travail éducatif au regard de la problématique de l'échec scolaire. Dans l'enseignement catholique de Bretagne, ce sont en moyenne plus de 50 nouveaux directeurs (à 80 % des directrices) qui sont nouvellement nommés à des postes de direction, dans des écoles rurales de deux à cinq classes. Une formation de six semaines leur est proposée au cours de leurs deux premières années de fonction. Depuis deux ans, celle-ci est validée par l'obtention d'un titre professionnel inscrit au registre national des certifications professionnelles. Les compétences du métier sont décrites sur un référentiel général du métier de dirigeant des organisations scolaires, éducatives et/ou de formation.

Notre thèse trouve sa problématique au cœur de ces situations professionnelles et a pour but de définir un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs débutants dans ces contextes, dans le but d'améliorer les modèles de formation, et de rendre l'action des directeurs plus efficace.

En nous inscrivant dans le champ théorique de la didactique professionnelle, nous avons pris le parti d'analyser l'activité des chefs d'établissement en situation et de mesurer les effets d'une auto-analyse rétroactive de celle-ci. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche de recherche-expérimentation en proposant de filmer trois directeurs débutants lors de temps d'animation de réunion d'équipe. Nous les avons invités à réagir en trois temps à leur action préalablement filmée : un temps de débriefing et deux temps d'autoconfrontations simple et croisée.

Afin d'analyser les données ainsi collectées, nous avons défini l'activité à partir de trois dimensions : une dimension cognitive (la conceptualisation dans l'action), une dimension interrelationnelle (la pragmatique du langage) et une dimension de sens (le sens dans l'action).

Nos résultats font apparaître une activité partagée et située fortement influencée par les relations entre les acteurs. Cette activité génère de façon incidente des actions co-

construites dans lesquelles les directeurs agissent selon une double identité d'enseignant et de directeur.

À la suite de ces analyses, le modèle d'apprentissage que nous proposons s'inscrit dans le champ théorique de la didactique professionnelle référé au modèle de la conceptualisation en action, et dans la logique de l'apprentissage organisationnel d'Argyris. Nous le définissons comme un processus en trois boucles de conceptualisation dans l'action : la première prend la forme d'un apprentissage par essais/erreurs, la seconde consiste à s'adapter à l'action en changeant ses modes d'action et la troisième consiste sous forme de rétroaction, à se donner le temps de la prise de conscience pour, *a posteriori*, améliorer son action dans des situations de même classe. Cette dernière dimension suppose sous quelque forme que ce soit, des temps de médiation. Si l'apprentissage professionnel se réfère à ces trois boucles, la formation doit particulièrement agir sur la dernière.

Ainsi, pour donner suite à ces analyses et interprétations, nous proposons que le modèle de formation puisse s'inscrire dans une logique d'apprentissage coopératif en se centrant sur la troisième boucle du modèle proposé. Ce choix suppose que les contenus de formation soient revisités et intègrent les recherches récentes sur les modes de management coopératif et participatif. Nous proposons que des collègues expérimentés soient associés aux démarches de formation et formés au travail d'analyse de l'activité par autoconfrontation croisée à partir d'éléments filmés de la fonction. Le temps des réunions d'équipe en constitue un.

Ce travail ouvre donc sur de nouvelles recherches que nous envisageons de type collaboratif associant chercheurs, directeurs experts accompagnateurs et directeurs débutants.

Table des matières

INTRODUCTION.....	17
• Le directeur d'école, pivot du système ?	17
• Le chef d'établissement dans l'enseignement catholique.....	18
• Directeur d'école primaire, un métier qui s'apprend ? Oui mais comment ?	20
• La didactique professionnelle comme champ cadre de référence	20
• Une classe de situation spécifique à l'activité de directeur d'école : l'animation de réunions d'équipe	21
• Une méthodologie de recherche/expérimentation	22
CHAPITRE PREMIER PROBLÉMATISATION ET OBJECTIFS.....	25
1) INTRODUCTION	25
2) L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA QUESTION DE LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT (CE)	25
2.1 Le contexte de l'établissement scolaire et le rôle central des directeurs d'école : un enjeu central prioritaire des politiques éducatives, ici et ailleurs... ..	26
2.2 Directeur ? Pilote ? Manager ou <i>leader</i> ?.....	27
• Le pilotage selon Pair (2007)	28
• Le management selon Morin (1991) :	29
• Le <i>leadership</i> selon Lassida (2011) :	29
2.3 Quel modèle de direction promeuvent les référentiels de compétences du métier ?	30
2.3.1 Qu'est-ce qu'un référentiel de métier ou un référentiel-métier ?	30
2.3.2 Diriger un établissement scolaire : un travail prescrit qui relève du modèle du leadership.....	31
2.4 Du travail prescrit par le référentiel au travail réel du métier de directeur d'école : ce que nous disent les travaux de recherche.....	36
2.4.1 Un métier « éclaté » et les difficultés de remplir les missions qui lui sont attribuées.....	37
2.4.2 Un métier à dimension humaine.....	38
2.4.3 Un métier complexe et ses effets sur la perception du métier.....	39
2.4.4 Un métier en quête d'identité	40
2.4.5 Directeur d'école : un métier de direction qui nécessite du leadership	43
2.4.6 Une formation encore balbutiante	45
2.4.7 Repenser la formation à partir de l'analyse de l'activité ?	47
3) UNE RECHERCHE AU SERVICE DE LA FORMATION.....	48
3.1 La population concernée par la recherche.....	49

• Plus de 50 % des directeurs du réseau sont concernés depuis 2008.....	50
• Quelques caractéristiques du groupe étudié	50
3.2 Le projet d'être directeur d'école : une décision sous la pression institutionnelle et des motivations trouvant leurs origines dans des expériences passées de direction et dans une image positive de soi	52
3.3 Une centration sur un moment clé de la pratique professionnelle de directeur d'école : l'animation d'équipe.....	54
3.4 La question de recherche.....	55
CHAPITRE DEUXIEME DU CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL À LA QUESTION DE RECHERCHE	57
1) LE CHAMP THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET SES FONDEMENTS.....	58
• Une centration autour de l'apprentissage professionnel.....	58
• La place centrale du sujet : du sujet capable à l'identité en mouvement.....	59
• Le langage comme un agir professionnel	60
1.1 Un ancrage philosophique : la primauté des sens ou le concept de <i>phronesis</i>	61
1.2 La triple filiation de la didactique professionnelle.....	62
• La psychologie ergonomique.....	63
• La psychologie du développement	64
• La didactique des disciplines	65
2) LES MÉTIERS ADRESSÉS À AUTRUI.....	66
2.1 Directeur d'école, un métier.....	66
2.2 Directeur d'école : un métier adressé à autrui.....	69
• La dimension objective et rationnelle du métier	71
• La dimension interrelationnelle du métier.....	72
3) LA SITUATION À LA BASE DE L'APPRENTISSAGE	74
3.1 La situation : de l'idée générale à la définition de la didactique professionnelle	74
• Quelques définitions de la situation à partir de quelques champs conceptuels	75
• La situation, une définition pour notre recherche.....	77
3.2 L'environnement et son double : le contexte	78
3.3 Le contexte	80
3.4 Pas de situation sans sens, pas de situation sans sujet.....	82
4) L'ACTIVITÉ	83

4.1	L'activité, plusieurs approches conceptuelles.....	83
	• La didactique professionnelle et le concept d'activité.....	85
4.2	La conceptualisation dans l'action	86
4.2.1	Le schème comme forme d'organisation de l'activité	86
	• L'origine du concept : le schème comme représentation.....	87
	• Les concepts-clés de la psychologie génétique de Piaget : le schème et l'action	87
	• La définition du concept de schème selon Vergnaud	88
4.2.2	Les invariants opératoires et les concepts pragmatiques.....	89
4.2.3	La conceptualisation dans l'action : le processus global de l'activité.....	91
	• Le registre des compétences perceptivo-gestuelles	91
	• Le registre des savoirs et des connaissances	91
	• Le registre de la forme linguistique et symbolique des savoirs.....	93
	• Le registre des compétences sociales	93
4.2.4	Structures conceptuelles et classes de situations chez les directeurs d'école...	94
4.3	L'interaction comme une trace de l'activité au service de la conceptualisation : influence des relations interpersonnelles sur l'activité du directeur d'école	96
4.3.1	Les actes de langage	96
4.3.2	L'approche interactionniste : les relations interpersonnelles agissent sur l'activité du directeur d'école	97
4.3.3	Les unités de l'interaction langagière.....	98
	• Le module	98
	• La séquence	99
	• L'échange	99
4.3.4	Les dimensions des actes de langage dans une réunion de concertation d'équipe	100
	• La dimension verticale : l'expression du pouvoir	102
	• La dimension horizontale ou l'expression de la distance	103
	• La dimension transversale ou l'expression de la coopération et/ou du conflit	103
4.4	L'identité professionnelle.....	104
4.4.1	L'identité, une dynamique de changement.....	105
4.4.2	L'identité en acte, ou la (re)construction d'une identité professionnelle	108
4.4.3	La transformation du sens comme un indicateur des invariants identitaires..	108
4.5	Conclusion.....	111
5)	L'APPRENTISSAGE EN SITUATION.....	111
5.1	Professionnalisation et apprentissage professionnel	112

5.2	Les quatre dimensions de l'apprentissage professionnel	114
	• Apprendre c'est conceptualiser dans l'action : la dimension cognitive de l'apprentissage	114
	• Apprendre, c'est inscrire la conceptualisation dans une dimension sociale du métier : la dimension interrelationnelle de l'apprentissage.....	115
	• Apprendre, c'est s'engager comme sujet porteur de valeurs et les confronter aux dilemmes du réel : la dimension identitaire de l'apprentissage	115
	• Apprendre, c'est réinterpréter son action pour prendre conscience de son agir : la dimension réflexive de l'apprentissage.....	116
5.3	L'apprentissage au travail : une inspiration du modèle d'Argyris	118
5.4	Conclusion.....	120
6)	QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	120
CHAPITRE TROISIEME METHODOLOGIE ET METHODE DE RECHERCHE.. 124		
1)	UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE EXPERIMENTATION.....	124
1.1	Une méthodologie de nature exploratoire, descriptive et compréhensive	125
1.2	Une recherche-expérimentation en situation.....	126
2)	LA METHODE DE RECHERCHE	128
2.1	La démarche globale	128
	• L'axe vertical de la méthode : la réunion filmée et observée	129
	• L'axe horizontal de la méthode, une démarche en six temps.....	130
2.2	Une étude de trois cas.....	132
2.3	En conclusion	134
3)	L'ANALYSE DES DONNÉES	134
3.1	L'analyse de l'environnement et du contexte	137
3.2	L'analyse de l'activité en situation : analyse des films et des entretiens	139
3.2.1	L'analyse de la dimension cognitive au travers des entretiens.....	139
3.2.2	L'analyse de la dimension interrelationnelle.....	140
	• Les critères et indicateurs de la coopération entre le directeur et son équipe	140
	• Les critères et indicateurs de la distance entre le directeur et son équipe	141
	• Les critères et indicateurs des expressions de pouvoir entre le directeur et son équipe	142
3.2.3	L'analyse du sens que le directeur donne à son action.....	142
3.3	Analyse des transformations du sujet en situation	143
3.3.1	Classer les données à partir de l'activité déployée lors de la réunion	143

3.3.2 Analyser de nouveau les données classées : une démarche qualitative et quantitative	144
3.3.3 Analyser la conceptualisation comme un processus d'adaptation.....	144
3.4 En conclusion	146
4) UNE DÉMARCHÉ SCIENTIFIQUE.....	147
4.1 Les critères de rigueur scientifique	147
4.2 Quels cas ? Le choix des chefs d'établissement que nous allons observer	148
4.3 Les effets de profilmie.....	150
CHAPITRE QUATRIÈME ANALYSE ET PREMIERS RÉSULTATS.....	153
1) DIRECTRICE 1 : NADINE	153
1.1 Le contexte	153
1.1.1 L'actualité des rythmes scolaires.....	153
1.1.2 Une biographie éducative	154
1.1.3 Les acteurs, le cadre, la durée de la réunion.....	155
1.1.4 Un ordre du jour bouleversé.....	156
1.2 Présentation des données de la réunion.....	156
• Quelques éléments de description de la réunion	157
1.2.1 La dimension cognitive de l'activité (les schèmes).....	157
• Les buts poursuivis	157
• Les règles d'action.....	160
• Les invariants opératoires : concepts et théorèmes pragmatiques.....	162
• Prendre le temps de l'écoute.....	165
1.2.2 Les données liées à la dimension interrelationnelle	167
• Les expressions de coopération entre le directeur et les enseignants ; le rapport de face	167
• Les expressions de distance entre la directrice et les enseignants.....	171
• Les expressions de pouvoir : le rapport de place.....	172
1.2.3 Le sens de l'action	174
• L'accueil des élèves.....	174
• Responsable des enseignants comme des membres de la communauté éducative et faire équipe	176
1.3 Interprétation des données de l'activité de la directrice pendant la réunion	177
1.3.1 Les caractéristiques de l'activité du directeur	178
• Au cœur des relations et des interactions, une posture de directeur à construire	178
• Le sens comme unité de la situation.....	182
1.3.2 Une configuration interrelationnelle autour du travail d'équipe	182

1.4	Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation par les rétroactions	183
1.4.1	Mettre des mots : le temps de la déconstruction.....	184
1.4.2	Mettre des mots : le temps de la ré-action.....	185
1.4.3	Le temps de la construction.....	185
1.4.4	Le temps de la caution professionnelle	186
1.5	En conclusion	187
2)	DIRECTEUR 2 : ERWAN.....	187
2.1	Le contexte	188
2.1.1	Le directeur : des sciences à la psychologie, de l'IME à la direction d'école	188
2.1.2	L'équipe.....	189
2.1.3	L'ordre du jour : une réunion comme un temps de réflexion.....	190
2.2	Traitement et analyse des données liées à l'activité.....	190
2.2.1	La dimension cognitive de l'activité (les schèmes).....	190
	• Les buts de la réunion.....	191
	• Les règles d'action.....	192
	• Savoirs scientifiques et savoirs d'action.....	193
	• Les inférences	196
2.2.2	L'interaction dans la réunion : résultats et analyse.....	197
	• L'expression de la coopération entre Erwan et les enseignants	197
	• L'expression de la distance entre Erwan et les enseignants	200
	• L'expression des rapports de pouvoir entre Erwan et les enseignants	201
2.2.3	Le sens de l'action chez Erwan	204
2.3	Interprétation des données.....	206
2.3.1	Les caractéristiques de l'activité du directeur	206
	• Une place à trouver : être à la fois directeur et collègue	206
	• Quand le directeur se cache derrière l'enseignant	207
	• Une activité qui s'inscrit dans des temporalités différentes ; une question de rythme.....	208
	• Le sens unifie l'activité du directeur et la classe de situations que représente la réunion d'équipe.....	210
2.3.2	Vers une configuration interactionnelle de la situation : une tension entre vision stratégique et vision pédagogique.....	210
2.4	Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation par les rétroactions	211
2.4.1	Analyse des données.....	211
2.4.2	Interprétation des données liées à l'apprentissage.....	212
2.5	En conclusion	212

3) DIRECTRICE 3 : ALISSON.....	213
3.1 Le contexte	213
3.1.1 Une directrice riche d'expériences	213
3.1.2 Une réunion à but informatif	215
3.2 Traitement et analyse des données de l'activité d'Alisson	216
3.2.1 La dimension cognitive de l'activité (les schèmes).....	216
• Les buts de la réunion.....	216
• Les règles d'action.....	219
• Théorèmes et concepts en acte	221
• Les inférences	223
3.2.2 L'interaction lors de la réunion : une place à défendre	224
• L'expression de la coopération entre Alisson et les enseignantes.....	224
• L'expression de la distance entre Alisson et les enseignantes.....	229
• L'expression du pouvoir entre Alisson et les enseignantes.....	231
3.2.3 Le sens de l'action chez Alisson : faire passer ses idées par l'action.....	234
3.3 Interprétation des données : l'activité d'Alisson.....	236
3.3.1 Une activité empêchée dans une motricité de l'insatisfaction.....	236
3.3.2 Le dilemme du débutant entre soumission et conscience.....	238
3.3.3 Une conduite doublement éthique au nom de valeurs solides, un pilier porteur, mais fragile	240
3.3.4 Une identité professionnelle tendue entre une posture de collègue, de débutante et de directrice	242
• Être reconnue comme CE	242
• Une identité bipolaire	243
• La construction identitaire : un combat solitaire générant de la peur.....	243
• Un combat sur soi	245
3.3.5 En conclusion	247
3.4 Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation identitaire par les rétroactions	247
3.4.1 Analyse des données.....	247
• La perception de la réunion : un premier bilan positif	247
• Le questionnement.....	248
• La question de la relation avec les enseignantes dans le statut du directeur d'école	249
• Une explication des difficultés : un manque d'outils ou le sentiment de culpabilité	250
• La recherche du comment faire	251
3.5 En conclusion	253

CHAPITRE CINQUIEME SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 256

1) SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ENVIRONNEMENT ET AU CONTEXTE 257

- 1.1 L'environnement 257
 - La taille réduite de l'équipe d'enseignants 259
 - Relation personnelle entre les acteurs et relations équipe/directeur 259
- 1.2 La contextualisation ou l'action personnelle dans l'écosystème : le moyen d'action du directeur 260

2) SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES DIRECTEURS 261

- 2.1 Analyses et interprétations liées à l'analyse cognitive de l'activité 261
 - 2.1.1 Les buts 262
 - 2.1.2 Les règles d'action 263
 - 2.1.3 Concepts pragmatiques et savoirs scientifiques 264
 - 2.1.4 L'inférence : modifier sa stratégie dans l'action 265
- 2.2 Analyses et interprétations liées à l'interrelation 267
 - 2.2.1 La coopération 267
 - Les éléments quantitatifs 268
 - L'analyse de ces données 269
 - La coopération ou la volonté d'agir ensemble : un projet porté par le directeur débutant face à la résistance méfiante et passive des collègues 270
 - 2.2.2 La distance 270
 - Les données quantitatives 271
 - L'analyse et l'interprétation de ces données 271
 - 2.2.3 Le pouvoir 272
 - Les données quantitatives 273
 - Analyse et interprétation 273
 - Entre travail coopératif et relations de proximité, un pouvoir assumé et revendiqué 275
 - 2.2.4 Les dimensions spécifiques de l'interrelation 275
 - L'interrelation : un jeu en double face : d'enseignants à enseignants et de directeur à enseignants 275
 - L'interrelation : des choix à assumer dans un temps limité 278
 - L'interrelation comme expression d'un territoire contesté : l'effet caméléon du directeur 279
- 2.3 Analyse et interprétations liées au sens des actions chez les directeurs 281

• Agir dans l'intérêt supérieur de l'enfant.....	282
• Servir les apprentissages et aider l'enfant à grandir librement.....	283
• S'inscrire dans le cadre du service d'éducation.....	284
• Faciliter le travail en équipe et développer une forme de management participatif	286
2.4 En conclusion : L'activité des directeurs débutants se déploie dans un système dynamique interactionnel des situations d'animation de réunion	286
2.4.1 La situation de direction : un système dynamique interactionnel	286
2.4.2 Une activité en tension	288
• C'est une activité peu outillée	288
• C'est une activité interactionnelle	289
• C'est une activité qui implique de la collaboration	289
• Une activité collaborative et une vision personnelle : la question du sens.....	289

3) RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES PROCESSUS DE TRANSFORMATION PAR LA RÉTROACTION : VERS UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE DÉBUTANTS.....	290
3.1 Les trois processus et leurs spécificités.....	290
3.2 Analyse et interprétations.....	292
3.2.1 Une démarche de recherche aux effets multiples	292
• Des sujets engagés dans l'action et dans l'apprentissage	292
• La relation comme une dimension multiforme de la situation, le langage comme un outil partagé	294
• De l'acteur engagé au temps du dégageant : s'extraire des enjeux relationnels, une nécessité pour analyser la situation	294
• La dynamique identitaire : entre transactions avec les collègues, avec soi et processus de reconnaissance institutionnelle	295
3.3 Vers un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs débutants basé sur l'analyse de l'activité et sur la configuration interactionnelle de la situation	296
3.3.1 L'analyse de l'activité instrumentée d'un directeur débutant : un triple défi : pragmatique, méthodologique et épistémique	296
• Un défi pragmatique	296
• Un défi méthodologique	297
• Un défi épistémique : définir les dimensions de l'activité	298
3.3.2 Un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs d'école en situation et par les situations	298
• Un modèle d'apprentissage en trois boucles	299

• Ce modèle s’inscrit dans l’esprit du titre de dirigeant, tel que formulé et rédigé dans le référentiel de l’autorité de tutelle	300
3.3.3 Les repères d’une formation au service de l’apprentissage professionnel des directeurs débutants de petites écoles rurales : la didactique professionnelle, une démarche de formation adaptée à la spécificité des situations et de l’activité	301
• Apprendre en situation : un apprentissage nourri d’incidents	301
• Apprendre des situations : des démarches d’autoconfrontation favorisant un apprentissage institué.....	302
3.3.4 En conclusion	303
4) CONCLUSION	304
CHAPITRE SIXIEME DISCUSSION	306
1) LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE	306
1.1 Une question de recherche qui trouve son origine dans la formation	306
• La mise en place du titre de dirigeant.....	306
• Une recherche qui trouve son origine autour de la question de la formation 307	
1.2 Des situations professionnelles des directeurs d’école marquées par l’interrelation et définies comme des systèmes dynamiques interactionnels.....	308
1.3 Analyser l’activité dans un système dynamique interactionnel : une question conceptuelle et un défi méthodologique.....	309
1.4 Analyser l’activité et définir la situation, une question de méthode	310
2) LES RÉSULTATS.....	311
2.1 Une activité à dominante collaborative.....	312
2.2 De l’analyse de l’activité en situation au modèle d’apprentissage professionnel, un pas hasardeux, mais déterminant	314
3) LES APPORTS DE NOS TRAVAUX.....	315
3.1 Sur la connaissance du métier	315
3.2 Sur la formation.....	315
3.3 Sur la mobilisation de la didactique professionnelle dans le champ de la formation des métiers de direction	316
3.3.1 L’analyse de l’activité pour comprendre le métier.....	316
3.3.2 La place du sujet capable.....	316
3.3.3 La pragmatique du langage et le sens de l’action.....	317
3.3.4 L’analyse de l’activité comme moyen de formation	317
4) LIMITES DE NOS TRAVAUX	318
CONCLUSION GÉNÉRALE	319

Listes des tableaux, graphiques et schémas

Tableaux

Tableau n°1	La collecte de données : trois étapes et six outils.....	p. 132
Tableau n°2	Indicateurs et critères d'analyse thématique des entretiens permettant de repérer la dimension cognitive de l'activité professionnelle du directeur	p. 140
Tableau n°3	Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression de la coopération lors de la réunion d'animation pédagogique	p. 142
Tableau n°4	Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression de la distance entre le directeur et les enseignants lors de la réunion d'animation pédagogique.....	p. 143
Tableau n°5	Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression du pouvoir du directeur lors de la réunion d'animation pédagogique	p. 143
Tableau n°6	Modèle de tableau permettant de présenter les données selon l'axe horizontal de notre analyse.....	p. 146
Tableau n°7	Critères d'inclusion de l'échantillon de recherche	p. 150
Tableau n°8	Les strates de la population des chefs d'établissement débutants.....	p. 150
Tableau n°9	Ordre du jour et digressions lors de la réunion d'Alisson	p. 227

Graphiques

Graphique n°1	Évolution du nombre de directeurs nommés dans les écoles privées catholiques de Bretagne depuis 2007	p. 50
Graphique n°2	Répartition par âges des directeurs au moment de leur nomination, dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012	p. 51
Graphique n°3	Répartition par sexes et par cohorte des directeurs au moment de leur nomination dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012.....	p. 52

Graphique n°4	Répartition par nombres de classes des écoles de nomination des directeurs dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012.....	p. 52
Graphique n°5	Répartition par années d'expérience des directeurs dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012	p. 53
Graphique n°6	Expressions de coopération chez Nadine lors de la réunion d'équipe	p. 169
Graphique n°7	Expressions de distance chez Nadine lors de la réunion d'équipe	p. 172
Graphique n°8	Expressions de distance chez Nadine lors de la réunion d'équipe	p. 174
Graphique n°9	Les rapports de coopération lors de la réunion d'Erwan.....	p. 199
Graphique n°10	Expression de la distance chez Erwan.....	p. 202
Graphique n°11	Expression du pouvoir chez Erwan	p. 203
Graphique n°12	Les rapports de coopération lors de la réunion d'Alisson	p. 226
Graphique n°13	Les rapports de distance lors de la réunion d'Alisson.....	p. 231
Graphique n°14	Les rapports de pouvoir lors de la réunion d'Alisson.....	p. 233
Graphique n°15	Synthèse des données liées à l'expression des dimensions de coopération des trois chefs d'établissement	p. 269
Graphique n°16	Synthèse des données liées à l'expression de la distance de coopération des trois chefs d'établissement	p. 272
Graphique n°17	Synthèse des données liées à l'expression des dimensions de pouvoir des trois chefs d'établissement	p. 274

Schémas

Schéma n°1	Les systèmes constituant un environnement de type écologique ...	p. 81
Schéma n°2	La dynamique identitaire en action chez les directeurs débutants.....	p. 108
Schéma n°3	L'apprentissage selon Argyris et Schön (1974)	p. 120
Schéma n°4	La réflexivité : troisième boucle d'apprentissage selon Le Boterf	p. 120

Schéma n°5	Les quatre boucles de l'apprentissage	p. 121
Schéma n°6	Schéma du protocole méthodologique de la recherche	p. 129
Schéma n°7	Les deux axes méthodologiques de l'observation instrumentée ..	p. 130
Schéma n°8	Schéma global présentant le protocole d'analyse de la recherche	p. 136
Schéma n°9	Les outils mobilisés pour l'analyse des données	p. 139
Schéma n°10	Modèle de schématisation présentant la synthèse de l'analyse des données pour un directeur d'école.	p. 147
Schéma n°11	Le processus de transformation identitaire chez Nadine.....	p. 188
Schéma n°12	Le processus de transformation chez Erwan	p. 213
Schéma n°13	Le processus de transformation chez Alisson	p. 254
Schéma n°14	Schéma du protocole méthodologique de la recherche	p. 257
Schéma n°15	L'écosystème de la réunion d'équipe	p. 258
Schéma n°16	Les processus de transformation de l'auto-analyse de l'activité chez les trois directeurs	p. 291
Schéma n°17	Un modèle d'apprentissage des chefs d'établissement	p. 299

Remerciements

Je remercie tout d'abord mes deux directeurs de thèse.

Philippe MAUBANT pour son accompagnement régulier, son attention, ses conseils précieux et valorisants. Entre Sherbrooke, Marseille, Paris et les nombreux échanges en visioconférence, vous avez su être constamment présent.

Jean-Yves ROBIN, compagnon de route de longue date, depuis que jeune directeur d'école, j'ai osé amorcer des études universitaires en éducation. Merci pour ton soutien sans faille, tes encouragements précieux et ton exigence scientifique. Ta culture a nourri mes lectures.

Je salue et remercie Thierry PIOT pour sa bienveillance et ses encouragements lors des oraux qu'impose le parcours doctoral québécois.

J'adresse ma gratitude aux trois directeurs, Nadine, Alisson et Erwan, qui se sont prêtés au jeu de la recherche et ont accepté d'être observés, filmés et peut-être bousculés. Je suis admiratif de leur abnégation et de la foi en la réussite de tous qu'ils portent et revendiquent au quotidien. Mes remerciements s'adressent à travers eux, à tous les collègues « chefs d'établissement » que j'ai pu croiser depuis huit ans maintenant, lors des formations à l'ISFEC Bretagne.

Mes remerciements vont également aux collègues de l'ISFEC :

- à Marie-Agnès qui a su parfois malgré sa charge de travail importante me laisser le temps nécessaire à l'écriture,
- à Dominique, compagne de thèse qui m'a fait profiter de ses immenses connaissances et dont les travaux traduisent un engagement sans limite,
- à tous mes collègues de l'ISFEC Bretagne, qui avec peu de moyens poursuivent des recherches dans le but d'améliorer la formation des enseignants,
- à Martial Limousin, Jean-Loup Leber et Patrick Lamour, les directeurs diocésains de Bretagne pour qui la recherche est une nécessité.

Je salue avec affection mes amis. Je pense à Geneviève à l'origine de ma découverte de la didactique professionnelle, et à tous ceux qui m'ont toujours soutenu sans réserve.

J'adresse enfin tout mon amour à ma famille : à mon épouse qui a su me transmettre l'endurance qu'elle a acquise sur les longs chemins du golfe du Morbihan, à mes enfants qui entrent dans la vie professionnelle avec passions et enthousiasme.

Je n'oublie pas mes parents qui ont su me transmettre l'exigence du travail bien fait et la simplicité des hommes et des femmes de Vendée. C'est à toi papa qui regrettes tant le manque d'études, que je dédicace ce long travail.

à mes grands-pères que les guerres ont emportés si jeunes

à mon père

INTRODUCTION

La question de la qualité et de l'efficacité du travail éducatif au regard de la problématique de l'échec scolaire traverse les enjeux et les débats éducatifs de la société française. Si ces débats, voire ces polémiques contribuent souvent à générer plus d'opacité que de clarté, ils traduisent l'intérêt que porte toute une société à la question de l'éducation et au rôle important qu'elle accorde à l'école en général et à l'école primaire plus particulièrement, lieu des apprentissages fondamentaux.

- Le directeur d'école, pivot du système ?

Dans ce contexte, le chef d'établissement et notamment le directeur d'école se révèle être un acteur central au cœur des politiques éducatives récentes visant à la transformation du système scolaire, et tout particulièrement soutenant ce projet d'amélioration de la qualité des services éducatifs. Si l'OCDE (2012) le décrit comme le premier acteur susceptible d'être un levier du changement organisationnel et pédagogique dont la finalité explicite est d'améliorer les performances des systèmes éducatifs, le directeur d'école est interpellé dans sa capacité à agir efficacement pour relever les grands défis posés au système scolaire et ainsi assurer, voire garantir, l'objectif de réussite scolaire pour tous. La société attend donc du chef d'établissement que son action dépasse le périmètre du territoire de son école et qu'il puisse aussi agir à la périphérie de l'école, en particulier en direction des familles. Pour assurer cette reconfiguration de sa mission de direction, de coordination et d'animation, le directeur d'école primaire s'appuie sur une équipe d'enseignants dont il est, de par la Loi, responsable. Dans le but de garantir l'ambition politique de la réussite scolaire pour tous, il engage avec son équipe un travail à multiples facettes dont notamment l'administration de l'école, l'animation pédagogique de l'équipe d'enseignants, le développement des relations école-famille, et, bien sûr, une activité de direction, dont la tâche principale semble être la prise de décision.

De nombreux travaux ont été conduits sur le travail et l'activité des chefs d'établissement expérimentés. Des auteurs, Gather Thurler (2004), Pelletier (1996, 1999), Perrenoud (2002), décrivent un métier complexe et fragmentaire lié à la dispersion des tâches. Barrère (2006) évoque un métier visible, aux temporalités divergentes, à la réactivité quotidienne et aux tâches variées. Ces travaux scientifiques décrivent les difficultés à circonscrire un ensemble d'activités très disparates. Diriger un établissement est une tâche souvent comparée à un jeu de piste (Pelletier, 2008), ou à un métier

impossible (Mispelblom, 2006). Pour autant, nous postulons que l'animation, le pilotage ou le management (Obin, 2007 ; Gautier, 2007, Spillane *et al.*, 2008) des enseignants constitue l'axe majeur d'un agir professionnel visant à développer et à améliorer l'apprentissage et l'éducation des enfants.

Dans ce contexte, cette fonction de directeur d'école semble d'abord se caractériser par la place prépondérante que prennent quotidiennement les interactions avec des tiers : enseignants, élèves, parents, responsables municipaux. Le directeur d'école se situe au centre d'un ensemble de relations variées, avec des tiers, portées par des finalités différentes, parfois complémentaires : encouragements auprès d'enseignants novices, travail d'explication auprès de parents, tâches de décision soulignant une fonction d'autorité. Le métier est caractérisé par l'importance que prennent dans le quotidien de l'action, les relations entre les acteurs. Nous le classons dans la catégorie des métiers adressés à autrui où l'interrelation est étudiée comme un outil au service de l'action, et de ce fait en influence le déroulement et le résultat. C'est là, l'une des raisons principales de la complexité du travail du chef d'établissement (Barrère, 2006) qui nécessite l'acquisition de véritables compétences spécifiques dont dépendra l'efficacité des actions à conduire. L'efficacité du chef d'établissement se construit, se négocie, se pratique et se vit quotidiennement, notait Gather Thurler (2004).

- Le chef d'établissement dans l'enseignement catholique

Les chefs d'établissement de l'enseignement privé sous contrat sont confrontés aux mêmes enjeux que leurs collègues de l'enseignement public, bien que leur mission diffère quelque peu. En effet, aux responsabilités plus larges liées au contrat qu'ils passent en leur nom avec les autorités de l'État (académiques et rectORAles) s'ajoute une mission de service, désignée comme une mission de « caractère propre » et qui lie les tâches du chef d'établissement aux orientations éducatives diocésaines locales de l'Église. Mais les problématiques professionnelles auxquelles ils ont à faire face relèvent de réalités très proches de leurs collègues de l'enseignement public.

Dans la région Bretagne, l'enseignement privé catholique sous contrat accueille aujourd'hui 42 % des élèves. Il présente du fait de son implantation et de son histoire des caractéristiques particulières qui le rendent complémentaire aux services de l'Éducation Nationale (Pouliquen, 2010). Par son fort maillage territorial, il accueille toutes les catégories sociales. Dans cette région, 50 % des familles ont fréquenté les deux réseaux d'éducation.

Tous les ans, dans l'enseignement catholique de Bretagne, une cinquantaine d'enseignants s'engagent comme nouveau chef d'établissement. Cette réalité touche essentiellement des petites écoles rurales de deux à cinq classes. Cet attrait pour la fonction de directeur d'école est peu partagé. Il y a donc une difficulté pour les responsables de l'enseignement catholique à recruter de nouveaux chefs d'établissement. C'est parfois après plusieurs appels auprès de différents enseignants potentiels que les services diocésains identifient un professeur qui accepte d'assurer une fonction de directeur. À leurs débuts dans cette nouvelle responsabilité, ces enseignants ne sont pas formés. Ils ont suivi quatre jours de séminaire avant la rentrée scolaire, dans le but de préparer administrativement leur arrivée dans l'établissement et l'accueil de leurs collègues. L'expérience professionnelle qu'ils sollicitent et engagent semble donc s'appuyer principalement sur des compétences ou des repères déjà construits et des représentations du « métier de directeur d'école », glanées en observant leurs anciens collègues, directeurs. D'emblée, le directeur débutant semble façonner et adapter ses compétences à partir de ses représentations individuelles de la fonction et des contextes et situations dans lesquels il agit. L'institution propose aux directeurs novices une formation qualifiante de sept semaines répartie sur deux ans. La première rencontre de cinq jours se déroule après deux mois d'activité dans la fonction de directeur.

Cette réalité que nous évoquons à partir de notre expérience de formateur de directeur nous interroge. Il s'agit d'un métier, semble-t-il, complexe, caractérisé par une forte implication personnelle, un engagement relationnel permanent et des situations interrelationnelles voire interprofessionnelles fréquentes. À partir de ces premières perceptions, nous souhaitons étudier la question de l'apprentissage professionnel de ces directeurs d'école primaire de l'enseignement catholique dans la région Bretagne. Autrement dit, comment ces directeurs d'école apprennent-ils leur nouveau métier ? Une rapide analyse de l'ingénierie des formations qui préside à la formation des directeurs d'école nous invite à penser qu'elle ne repose, tout du moins explicitement, ni sur une analyse précise de l'activité de directeur d'école, ni sur un modèle de référence d'apprentissage professionnel. Il semble que la formation proposée relève plus d'un processus de transmission, accompagné de savoirs théoriques et de savoirs techniques au service de compétences décrites dans le référentiel de directeur d'école, qu'une véritable démarche d'ingénierie de formation reposant sur une finalité explicite d'apprentissage professionnel.

- Directeur d'école primaire, un métier qui s'apprend ? Oui mais comment ?

Ces observations empiriques nous ont conduit à nous poser deux catégories de questions.

Un premier ensemble de questions concerne l'activité du directeur débutant : comment agissent-ils ? Quelles sont les caractéristiques de leur agir professionnel ? Quels savoirs mobilisent-ils ? Quelles sont les principes organisateurs de leurs pratiques professionnelles ? Quel est le cœur du métier ?

Un second ensemble de questions touche à l'apprentissage du métier de directeur d'école : comment les directeurs d'école débutants apprennent-ils leur métier ? Comment l'action professionnelle en situation participe-t-elle de cet apprentissage professionnel ? Quelles sont les conditions et les caractéristiques de l'apprentissage et du développement professionnel chez les directeurs d'école ? Quel est le cœur de leur apprentissage professionnel ?

Notre travail s'intéresse donc à la question de l'apprentissage et du développement professionnel des directeurs d'école primaire débutants de l'enseignement catholique en Bretagne.

- La didactique professionnelle comme champ cadre de référence

Pour répondre à ces questions, nous nous inscrivons dans le champ théorique de la didactique professionnelle qui postule notamment qu'un dispositif de formation se construit à partir des résultats de l'analyse de l'activité réelle du travail en situation. Pastré (2008) rappelle les deux intuitions à l'origine de la didactique professionnelle : 1) il existe un développement cognitif chez les adultes et 2) il faut chercher à comprendre l'apprentissage en cherchant à comprendre l'activité sans les séparer. Les recherches se réclamant de la didactique professionnelle permettent de confronter et de faire dialoguer au sein même des dispositifs de formation, la perception chez les professionnels de leurs modes d'action en situation, et les outils d'analyse de l'activité du travail que proposent les chercheurs. La didactique professionnelle constitue ainsi un cadre de référence visant à articuler recherche, pratique et formation.

Dans cette visée, la didactique professionnelle propose aussi de faire « de l'analyse des situations professionnelles en s'appuyant sur les traces de ces dernières » (Vinatier, 2013, p. 25) une démarche à part entière de formation. Partant du principe que l'analyse de son activité par le sujet lui-même ne peut s'effectuer qu'en différé et contribue *a*

posteriori à la transformation des principes d'action mobilisés, la didactique professionnelle propose, à partir de traces (filmées ou enregistrées) de confronter les professionnels à leur propre activité sous forme d'autoconfrontations ou de confrontations croisées.

Fondée principalement sur une analyse cognitive de l'activité défendant l'idée d'une conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), la didactique professionnelle s'est intéressée également aux professions adressées à autrui (Piot, 2009) et notamment aux métiers de l'enseignement. Les travaux de Mayen (2007) et de Vinatier (2009) ont permis de dépasser le contexte de la relation homme/machine dominante dans l'analyse des situations de travail lors des premiers travaux de la didactique professionnelle : l'étude de l'activité de plasturgiste (Pastré, 1992), l'analyse de l'activité des travailleurs des abattoirs de porcs (Vergnaud, 1996). En considérant que parler, c'est agir et interagir (Vinatier, 2013), le travail d'analyse de l'activité des métiers de la relation humaine (Beckers, 2007) a conduit à mobiliser des théories du langage (Piot, 2008 ; Vinatier, 2009) ouvrant ainsi des horizons nouveaux et prometteurs à la didactique professionnelle.

Alors que de nombreuses études ont traité de l'identité professionnelle des directeurs d'école en mobilisant les dimensions sociologique (Barrère, 2006 ; Duchauffour, 2011) et biographique (Baluteau, 2009, Robin, 2001), notre recherche a pour ambition de proposer un modèle théorique du processus d'apprentissage des directeurs de petites écoles rurales de l'enseignement catholique, en privilégiant l'analyse de l'activité à partir d'une observation filmée et d'une démarche d'analyse de cette activité par les acteurs eux-mêmes, par le biais des traces filmées que nous réaliserons.

- Une classe de situation spécifique à l'activité de directeur d'école : l'animation de réunions d'équipe

L'étude de l'agir professionnel d'un directeur d'école révèle une variété importante de situations professionnelles (Pelletier, 2000). Agir au nom de la réussite scolaire pour tous, mission centrale du système éducatif, c'est, pour un chef d'établissement, organiser le service éducatif en collaboration étroite avec les enseignants de l'école. L'une des dimensions de l'activité de directeur d'école semble donc s'inscrire dans le paradigme de la « co-action », que l'on peut décliner ainsi : collaboration, coopération, co-gestion, voire co-éducation. Ce paradigme souligne la caractéristique d'une classe de situation spécifique de l'activité de directeur d'école, à savoir des situations où le langage est au service des interactions, elles-mêmes suggérées par cette visée de co-action. L'activité

d'animation de réunions d'équipe s'inscrit dans cette perspective. En effet, le directeur n'agit pas seul ni ne semble s'inscrire dans une conception solitaire de la prise de décision. Il semble animer ces réunions d'équipe avec une conception de ce qu'est une équipe d'école et sans doute avec une réflexion *a priori* sur ce qu'est diriger un collectif professionnel. De plus, l'animation de réunions d'équipe mobilise le langage au service des interactions et des interrelations entre les membres de l'équipe, le directeur d'école étant, de par les textes, membre à part entière de cette équipe. Ces interactions, voire ces interrelations, se pensent et s'organisent en fonction des conceptions individuelles, et pas nécessairement partagées, de la co-action, partie prenante de l'activité de directeur d'école. Nous avons donc choisi d'analyser l'activité du travail des directeurs d'école en étudiant une classe précise de situation : l'animation des réunions d'équipe. L'étude de cette classe de situation conduit à identifier et caractériser ce qui se joue dans ce projet de co-action et dans cette réalité complexe des interactions et des interrelations au sein de l'équipe-école.

- Une méthodologie de recherche/expérimentation

Dans cette perspective, nous proposons une méthodologie descriptive, exploratoire et compréhensive. Elle se décline en deux phases : une première phase où nous allons analyser l'activité d'animation du directeur au cours de sa situation d'animation de réunion d'équipe. Nous proposons de filmer la réunion que le directeur anime. Dans une seconde phase, nous engagerons avec lui une démarche d'analyse de sa propre activité via des autoconfrontations que nous enregistrerons et à partir desquelles nous chercherons à décrire le processus d'apprentissage professionnel en cours. Nous chercherons à identifier au sein de « l'analyse de cette analyse » des indicateurs de l'apprentissage professionnel.

Notre thèse a pour projet de mettre à jour les caractéristiques et les conditions de l'apprentissage professionnel en situation des directeurs d'école, à partir d'une analyse de leur activité dans le cadre d'une classe spécifique de situation : l'animation de réunions d'équipe.

La thèse est structurée en sept chapitres.

Le premier chapitre nous permettra de présenter la problématique de notre recherche et son intérêt social. Nous explorerons d'abord les écrits scientifiques qui traitent de l'activité et de la formation des directeurs d'école, avant de définir précisément le cadre spécifique de la mission d'un chef d'établissement dans l'enseignement privé

catholique sous contrat. Nous montrerons, en décrivant les caractéristiques de la population des directeurs débutants en Bretagne, la pertinence sociale, professionnelle et scientifique de notre recherche. Nous exposerons aussi nos arguments visant à expliquer pourquoi la réunion d'équipe représente, selon nous, une situation emblématique du métier de chef d'établissement. Nous formulerons alors notre question de recherche et définirons les objectifs de recherche.

Dans un second chapitre, nous définirons le cadre théorique et conceptuel de notre travail. Nous préciserons d'abord ce que ne nous entendons par métier adressé à autrui. Puis nous explorerons les concepts centraux de la didactique professionnelle : le concept de situation et le concept d'activité, ce qui nous conduira à préciser ce que signifie apprendre en situation. Nous présenterons comment, à partir d'une approche pragmatique du langage, nous pourrions analyser les interrelations et leur influence sur l'action.

Le cadre méthodologique de notre recherche sera présenté dans un troisième chapitre. Il décrira notre démarche selon deux axes de recherche, l'un vertical centré sur l'action pendant la réunion, et l'autre horizontal centré sur les effets de formation d'une analyse par le sujet de sa propre activité. L'axe vertical sera traité sous trois dimensions ; cognitive, interactionnelle et axiologique. L'axe horizontal permettra d'identifier à partir de ces trois mêmes dimensions, les évolutions et les transformations que vit le directeur. Nous nous inscrivons dans un modèle d'apprentissage inspiré des travaux d'Argyris et Schön (1999) et de la théorie de la conceptualisation de Vergnaud (1996). Nous présenterons la démarche qui permettra d'exploiter la collecte de données.

Les résultats et leur analyse feront l'objet du quatrième chapitre. Nous traiterons d'abord les données individuellement à partir d'une courte présentation biographique en reprenant le processus méthodique décrit ci-dessus, avant, dans un cinquième chapitre, de faire une synthèse des trois analyses.

Le chapitre sixième permettra, à partir de l'interprétation de ces résultats, de proposer un outil de compréhension et d'intelligibilité de l'apprentissage professionnel en situation des directeurs d'école débutants. But ultime de notre recherche, cette interprétation conduira à la préconisation d'actions de formation en interrogeant notamment la place que peut, dans ces contextes professionnels, prendre l'analyse de l'activité par les sujets eux-mêmes.

Nous concluons par un septième chapitre autour d'une discussion qui nous permettra de revisiter notre démarche et d'ouvrir sur de nouvelles questions de recherche pouvant enrichir les processus décrits.

1) INTRODUCTION

Ce premier chapitre va nous permettre de situer notre recherche. Le travail engagé dans cette thèse a pour ambition de mieux comprendre les spécificités de l'apprentissage professionnel des directeurs d'école. Notre première partie sera structurée en quatre sections.

Dans une première section, nous définirons la mission du chef d'établissement (CE) telle qu'elle est aujourd'hui décrite dans les textes officiels. Puis, nous présenterons un état des recherches conduites sur les chefs d'établissement du point de vue des logiques d'action et des logiques d'acteurs. Nous examinerons les principaux enjeux et défis posés à la formation des directeurs d'école. Situait notre collecte de données dans le contexte de l'enseignement privé catholique sous contrat, nous décrirons dans une seconde section le rôle spécifique du chef d'établissement de l'enseignement catholique vis-à-vis des partenaires auxquels il est associé. Nous présenterons le référentiel de métier (2014) auquel se réfère la formation. Dans une troisième section, nous décrirons l'ensemble de la population relevant de par notre étude et nous montrerons l'importance du nombre de personnes concernées dans la région Bretagne. Une quatrième section nous permettra de préciser le rôle d'animation d'équipe devant, selon les textes officiels, être assumé par le directeur d'école. Nous pourrions alors au terme de ce premier chapitre formuler notre question de recherche et décrire les objectifs que nous nous fixons.

**2) L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA QUESTION DE LA FORMATION
DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT (CE)**

La recherche documentaire que nous avons conduite était orientée dans deux directions : le travail du directeur d'école et sa formation. Nous avons repéré une difficulté à recenser des recherches spécifiques portant sur la formation des directeurs d'école alors que les travaux portant sur les compétences ou le vécu des directeurs d'établissements scolaires sont apparus plus fréquemment.

2.1 Le contexte de l'établissement scolaire et le rôle central des directeurs d'école : un enjeu central prioritaire des politiques éducatives, ici et ailleurs...

Les établissements éducatifs accueillant aujourd'hui les enfants de tous âges constituent la pierre angulaire des systèmes éducatifs qui visent à la réussite scolaire pour tous. Si tous les acteurs de l'éducation se doivent *a priori* d'adhérer à ce projet, on ne peut que s'interroger à la lecture d'un rapport récent de l'OCDE (2012) mentionnant que près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour réussir dans la société d'aujourd'hui. De plus, la probabilité que les élèves issus de milieux socio-économiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte que ceux issus de milieux plus favorisés, ce qui signifie que les contextes sociaux restent des obstacles à l'atteinte de l'ambition de réussite scolaire pour tous. Cette réalité se traduit par un taux de décrochage important. Environ 20 % de jeunes adultes décrochent du système scolaire sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (rapport OCDE, 2012, p. 2).

Le Haut Conseil de l'Éducation (2007) va dans le même sens et indique qu'en France, 300 000 élèves sortent de la classe de CM2 (dernier niveau de l'école primaire) avec des lacunes graves (HCE, 2007). Plus grave et inquiétant, les auteurs du rapport reconnaissent que

notre école primaire [en France] ne parvient pas, malgré la conscience professionnelle de son corps enseignant, à réduire des difficultés pourtant repérées très tôt chez certains élèves et qui s'aggraveront tout au long de leur parcours scolaire (Rapport HCE, 2007, p. 7).

et ajoutent que « dans le système français, les directeurs d'école ne possèdent pas l'autorité suffisante pour assurer pleinement leur fonction ».

Nos systèmes éducatifs souffrent donc d'une sorte d'incapacité à répondre aux missions et aux objectifs qui leur sont assignés et les directeurs d'établissement peinent, semble-t-il, à « diriger » les établissements dont ils ont la charge. Ces constats ont conduit l'OCDE (2008) et l'UNESCO (2006) à engager des études dans le but d'améliorer d'une part, les conditions des missions des chefs d'établissement et, d'autre part, leur formation. Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent en effet l'établissement au cœur des réformes. L'encouragement à la décentralisation des décisions en éducation et à l'autonomisation progressive des établissements scolaires font porter aujourd'hui la responsabilité principale de la mise en œuvre des récentes politiques

éducatives sur les chefs d'établissement. Il s'agit de faire travailler l'ensemble du personnel et les élèves avec des objectifs communs (Chevaillier, 2006). La qualité des pratiques professionnelles des directeurs et leur professionnalisme restent le premier facteur des performances de l'établissement (Mees *et al.*, 2003 ; Chevaillier, 2006 ; Ross, 2012). Pour autant, les candidats à la fonction de chef d'établissement manquent à l'appel. Il y a tout lieu de penser qu'ils sont dissuadés de se présenter en raison des lourdes tâches de travail pesant sur eux (OCDE, 2008).

Au-delà de ces premiers éléments, force est de constater que les transformations des systèmes éducatifs qui affectent tous les niveaux de l'enseignement rendent complexes les missions confiées aux chefs d'établissement scolaire (Delahaye, 2007). Ces derniers sont en prise avec un flux d'évènements d'autant plus essentiels à prendre en compte qu'ils sont souvent imprévisibles, dans des contextes souvent nourris d'incidents (Barrère 2006). L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2008) présente donc les directions d'établissement scolaire comme une priorité des actions gouvernementales en matière d'éducation dans le monde entier (Pont, Nusche, Moorman, 2008, p. 5). Elle préconise quatre grands moyens d'action :

- (Re)définir les responsabilités de la direction des établissements scolaires
- Répartir les fonctions de direction d'établissement
- Faire de la direction d'établissement scolaire une profession attrayante
- Acquérir des compétences nécessaires à un exercice efficace des fonctions de direction.

Ces études résonnent comme une urgence. En effet, il s'agit de prioriser la prise en compte de professionnels dont on ne sait pas décrire avec exactitude la mission et leurs tâches, et dont on peine à penser et à mettre en œuvre la formation initiale et continue. Alors, qu'est-ce que diriger une école ?

2.2 Directeur ? Pilote ? Manager ou *leader* ?

Les textes scientifiques comme les textes institutionnels adoptent un vocabulaire varié quand ils abordent la question des directions d'école. Il importe avant d'explorer ces écrits de comprendre ce dont on parle.

Les définitions de la direction reflètent pour la plupart l'hypothèse que cette pratique suppose l'exercice d'une influence sociale en ce sens qu'une **influence** est **intentionnellement** exercée par une personne [ou un groupe] sur d'autres personnes [ou groupes] afin de structurer les activités et les activités et les

interrelations dans un groupe ou une organisation. Le terme « intentionnellement » est important, car la direction repose sur la formulation d'objectifs ou de résultats auxquels l'exercice de cette influence est censé aboutir. [...] La direction suppose de piloter des organisations en influant sur les attitudes, les motivations et les comportements des personnes. L'on peut préciser « des personnes et des groupes. (Pont, Nusche et Moorman, 2008, p. 19).

Deux idées centrales émergent de cette définition : l'influence et l'intention. Il n'est donc d'action de direction possible que si le directeur exprime clairement une intention, et s'il est en mesure d'impacter et d'influencer les attitudes des personnes et plus singulièrement celles des collègues enseignants. Cette définition rejoint celle de Barbier (2011) pour qui diriger est une action d'intervention sur l'engagement de l'activité d'autrui. Elle consiste à faire agir dans un cadre défini. L'auteur distingue le « faire agir » du « dire comment agir ». Dans ce sens, « diriger » relève d'une relation qui permet, par l'engagement du directeur, aux acteurs de s'engager eux-mêmes.

L'action de diriger est définie comme une action essentiellement basée sur la relation.

Si diriger est une action, existe-t-il plusieurs modèles de direction ? Les concepts de « pilotage », de « management » et de « leadership » sont régulièrement mobilisés et permettent de caractériser quelques modèles de direction.

- Le pilotage selon Pair (2007)

met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre, des décisions pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. Les décisions ne sont pas prises une fois pour toutes, et le pilotage comporte donc une boucle de régulation qui vise à ce que les résultats obtenus se rapprochent des objectifs attendus (in Endrizzi et Thibert, 2012, p. 28).

Selon cette définition, le pilotage est caractérisé par une forme d'efficacité procédurale. Une comparaison peut être faite avec le pilote de l'avion dans le sens où il est contraint d'atteindre l'objectif visé : arrivée à bon (aéro)port. En respectant les procédures régulières et d'urgence si besoin, le pilote conduit les passagers d'un point à un autre sans encombre. Nul besoin pour cela de connaître ceux qui ont pris place dans son aéronef, qui plus est de les associer aux décisions. Mis à part quelques messages adressés aux passagers, le pilote ferme à clé la porte blindée de son cockpit. Par l'efficacité procédurale dont il aura fait preuve, le but sera atteint.

- Le management selon Morin (1991) :

Le management cherche à garantir la stabilité et le bon fonctionnement de l'organisation. Il semble plus orienté vers les acteurs que vers les objectifs. Il consiste à amener les membres d'une organisation à l'acceptation contractuelle de contraintes mutuelles (Morin, 1991). Il relève plus d'une logique gestionnaire de normes externes que le « directeur » aurait la charge de transmettre et de faire appliquer au mieux, dans un certain contexte. Le manager se réfère donc aux intentions et aux objectifs que lui assigne sa tutelle ou son organisation. Dans le cas de l'école, c'est l'État qui impose les orientations auxquelles, dans l'enseignement catholique sous contrat, s'ajoutent celles de la tutelle de l'Église. Barrère (2006) qualifie de managers de la République les chefs d'établissement du second degré (collège et lycée). Si elle note que le travail de ces directeurs « n'est pas entièrement subordonné à la conformité à des procédures [...] il est loin d'en être complètement dégagé » (*op. cit.* p. 161).

- Le *leadership* selon Lassida (2011) :

Si le management relève d'une logique de contrat, le *leadership* relève d'une logique d'alliance (Lassida, 2011). Il vise un « réel engagement des acteurs dans le changement » (Spillane *et al.*, 2008, p. 122). Dans cette perspective, le *leadership* cherche fondamentalement à promouvoir le changement et l'innovation, en agissant sur l'environnement plutôt qu'en réagissant à cet environnement. Le chef d'établissement a une attitude plus proactive et favorise un engagement collectif au sein de l'établissement. Le changement n'est plus contrôlé, mais réellement conduit (*lead* en anglais). Pour Spillane (*op. cit.*) :

Le *leadership* est défini comme l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qu'établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages. Il implique de mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de réforme pédagogique et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et des apprentissages.

Ces trois concepts (pilotage, management et *leadership*) traduisent une forme d'évolution des représentations sur la direction des écoles. Dans l'esprit des enquêtes internationales et de la volonté affichée par l'OCDE de placer l'établissement scolaire au cœur des réformes éducatives, il apparaît très nettement que la mission des chefs d'établissement doit en priorité permettre d'améliorer l'efficacité de l'école au service de la réussite scolaire pour tous. Si l'on analyse ces textes, il semble que l'on fasse

principalement référence à un mode de direction proche du *leadership* tel que nous venons d'en donner la définition. Dans ce sens, une conception actualisée de la direction d'une école ou d'un établissement scolaire pourrait conduire à proposer cette définition de la direction que nous soumettons au lecteur : « une action singulière organisée ayant comme intention de mobiliser les acteurs de la communauté éducative pour construire avec eux les changements et les évolutions des pratiques nécessaires à la réussite scolaire pour tous ».

Est-ce cette conception qu'expriment et défendent aujourd'hui les référentiels du métier de directeur d'école ?

2.3 Quel modèle de direction promeuvent les référentiels de compétences du métier ?

Pour traiter cette question, nous nous centrerons uniquement sur le métier de directeur d'école. Nous allons donc faire référence au référentiel de compétences du métier de directeur d'école de l'enseignement public français et de directeur d'école de l'enseignement catholique. Notons que le référentiel de métier des chefs d'établissement de l'enseignement catholique est aujourd'hui le même pour les personnels de direction des écoles, des collèges ou des lycées.

2.3.1 Qu'est-ce qu'un référentiel de métier ou un référentiel-métier ?

Un référentiel permet de rendre visible et lisible l'ensemble des compétences d'un métier. Il décrit l'ensemble des compétences que tout professionnel doit être en mesure de mobiliser dans toute forme de contexte (Le Boterf, 2006), Qu'est-ce qu'une compétence et à quoi sert un référentiel ?

La compétence peut être définie comme un processus (Perrenoud, 2001) ou une propriété (Barbier, 2011). La compétence comme processus est un pouvoir d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles. La compétence comme propriété est une spécificité conférée à un individu ou à un collectif par attribution de caractéristiques construites à partir de son engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à l'attribution de valeurs. Nous pouvons dans cette perspective nous inspirer de la distinction de Clot (1999) entre le « genre » et le « style ». Le « genre », ce sont les « manières d'agir et de penser du milieu ». Ce sont aussi les propriétés des compétences, les normes, les règles et les manières de faire que le milieu

professionnel s'est construit. Le « style » se caractérise par la touche personnelle que chacun apportera au « genre ». C'est alors une manière spécifique et singulière d'agir qui devra prendre en compte les dimensions individuelles et contextuelles de la situation professionnelle dans laquelle se déroule l'action.

La compétence relève d'une responsabilité partagée. Pour agir avec compétences, une personne doit mobiliser et combiner non seulement ses propres ressources, mais également les ressources de l'environnement (Le Boterf, 2008). Cela semble particulièrement important dans des métiers où l'action principale, c'est le cas du directeur, consiste à agir avec et pour les autres.

L'ensemble des compétences d'un métier est présenté sous la forme d'un référentiel. Un tel document fige nécessairement l'action. Il décrit une forme de travail prescrit de l'action sans tenir compte du réel du travail des acteurs. Nous pouvons alors considérer que sont décrites les compétences essentielles, voire une sélection de compétences jugées prioritaires par les professionnels et la tutelle.

On sait qu'un référentiel possède plusieurs finalités (Balas, 2001). Il peut décrire simplement les compétences d'un métier. Il peut aussi être conçu comme un document de prescription visant à aider des futurs candidats à la direction d'école de se situer dans l'agir professionnel de directeur. Le référentiel peut aussi servir de validation ou de certification à l'issue d'une formation. Il peut enfin définir ce qu'un acteur doit apprendre dans un contexte de formation initiale et/ou continue : le référentiel est alors conçu comme la clé de voûte d'une ingénierie de formation (Perrenoud, 2001).

Précisons maintenant à partir de ces éléments d'analyse la nature du référentiel de métier de directeur d'école.

2.3.2 Diriger un établissement scolaire : un travail prescrit qui relève du modèle du leadership

Nous allons nous référer à deux référentiels du métier de directeur d'école, celui de l'enseignement public français (BO spécial n°7 du 11 décembre 2014) et celui de l'enseignement privé catholique (le référentiel du métier de dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation) déposé au registre national des certifications (Arrêté du 16 avril 2014 publié au Journal Officiel du 3 juillet 2014).

Notons d'emblée les natures différentes de ces deux documents. Le premier s'intitule « référentiel de métier des directeurs d'écoles ». C'est un texte officiel adressé

par le Ministère de l'Éducation aux autorités rectORAles et académiques. Ce texte et les circulaires accompagnant sa mise en œuvre « précisent les missions des directeurs d'école afin de prendre en compte les enjeux croissants de la fonction de direction dans l'école primaire » et « servent de base pour une redéfinition du cadre et des objectifs de la formation » (circulaire n°2014-163 du 1-012-2014, p. 2). Ce référentiel est conçu principalement comme un document prescriptif. Le second document (référentiel du métier de dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation) est principalement un document à visée certificative. Publié par un arrêté (16 avril 2014 publié au Journal Officiel du 3 juillet 2014), il concerne les directeurs du premier et du second degrés (école, collège et lycée).

Il est nécessaire de rappeler ici la différence de statut des directeurs entre d'une part l'enseignement public et, d'autre part, l'enseignement privé catholique.

Dans son rapport « améliorer la direction des établissements scolaires », Obin (2007, p. 27) note que le directeur d'école publique « est un professeur d'école qui, tout en conservant ce statut, est simplement chargé, le plus fréquemment à temps partiel, de fonctions administratives et pédagogiques, et qui continue d'être géré dans son corps d'origine ». Les écoles primaires publiques ne bénéficient donc pas d'un statut juridique de personne morale et n'ont pas d'autonomie financière.

Le statut de directeur d'école de l'enseignement privé sous contrat est bien différent. Le code de l'éducation dans sa section L.441, reprenant le principe juridique de la loi Gobelet du 30 octobre 1886 rappelle que : « toute personne qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner les locaux de l'école ». L'ouverture d'une école est donc soumise à une simple déclaration. Le chef d'établissement, note Bellengier (2004, p. 245), est donc dans le droit français, la personne physique responsable d'un établissement d'enseignement qu'il a ouvert, qu'il dirige. Dans le cadre de la Loi Debré (31-12-1959), le directeur d'école est cosignataire du contrat passé avec l'État, qu'il s'agisse d'un contrat simple ou d'un contrat d'association. Dans ce contexte, la propriété de l'établissement et sa gestion sont aujourd'hui majoritairement confiées à des associations à but non lucratif régies par la Loi du 1^{er} juillet 1901.

Les chefs d'établissement constituant notre groupe d'étude possèdent un contrat de travail privé avec l'organisme de gestion des écoles catholiques (OGEC). Ce contrat est soumis aux règles du Code du travail et répond aux statuts du chef d'établissement de

l'enseignement privé catholique voté par le Comité national de l'enseignement catholique le 1^{er} avril 2006. Les directeurs d'école ont été nommés par la direction diocésaine avec l'accord du président de l'OGEC. Ils rendent compte de leur mission à la tutelle diocésaine, « garante devant l'évêque du caractère catholique de l'école sous sa responsabilité » (statut de l'enseignement catholique, 2013, p. 31). En dernier recours, c'est la tutelle diocésaine qui prononce et motive le retrait de mission et le licenciement du directeur et l'OGEC peut engager alors les procédures légales.

Si les statuts de directeur d'école, comme nous venons de le souligner, s'avèrent différents, entre le contexte de l'enseignement public et le contexte de l'enseignement privé catholique, que disent les référentiels de métier ? Comment ces textes conçoivent-ils la mission du directeur d'école ?

Le directeur des établissements primaires publics « veille à la bonne marche de chaque école maternelle et élémentaire. Il prend toute disposition pour que l'école assure sa fonction de service public (2014, *op. cit.* p. 2). Le référentiel décrit la responsabilité du directeur d'école selon trois axes : pédagogique, organisationnel (fonctionnement de l'école) et partenarial (les parents et les autres partenaires).

Le directeur des établissements primaires privés « avec la responsabilité pastorale que lui confère la lettre de mission, a la charge éducative, pédagogique, administrative et matérielle de l'établissement. Il lui revient d'impulser, d'animer, d'accompagner et de coordonner les équipes en déléguant et en faisant confiance » (Statut 2006, *op. cit.* p. 27). Le référentiel présente les compétences en cinq domaines ; le premier domaine, plus transversal, vise des compétences d'ordre général qui portent sur le « pilotage global de l'organisation ». Les quatre autres décrivent quatre domaines d'actions : éducatif et pédagogique, gestion des ressources humaines, gestion administrative, économique, financière et matérielle, gestion de la communication en lien avec le réseau.

Nous pouvons interpréter ces deux référentiels à la lumière des ambitions visées par les organisations internationales. Rappelons les préconisations de l'OCDE pour qui l'influence du chef d'établissement constitue le levier principal de l'évolution nécessaire des systèmes éducatifs dont la mission principale reste la réussite scolaire pour tous.

Les deux référentiels s'inscrivent donc explicitement dans ce projet de réussite scolaire pour tous. Dans le réseau public, « [le directeur] assure les conditions nécessaires à la progression et à l'évaluation des élèves de l'école au plan collectif et individuel » (Circulaire, 2014, *op. cit.* p. 2). Dans le réseau privé, le directeur se réfère à « un projet

éducatif singulier qui doit [porter] une attention toute particulière [...] aux personnes, aux enfants, aux jeunes ou aux adultes qui présentent des fragilités, quelles qu'en soient leurs origines » (SGEC, 2009, p. 3).

Les deux référentiels promeuvent une démarche collaborative d'innovation et de changement. Ils invitent en effet à une démarche qui associe, responsabilise et situe les acteurs dans des projets et démarches de changement. Elle est plus explicitement décrite dans le référentiel de métier du directeur d'école privée :

La complexité des situations professionnelles et de leur contexte auxquelles le directeur est confronté nécessite que le dirigeant sache conduire et accompagner le changement. Il a conscience que prendre des responsabilités est un engagement pour soi et pour les autres. Il suscite au sein de l'équipe pédagogique toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement en cohérence avec le projet d'école (Référentiel de dirigeant, *op. cit.* p. 2).

Mais elle est aussi décrite dans le référentiel du directeur des écoles publiques :

Il revient au directeur d'école, dans le cadre du projet d'école, d'assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, d'animer l'équipe pédagogique et de veiller au bon déroulement des enseignements. Il est aussi membre de l'équipe éducative. Ces attributions requièrent des compétences en matière d'animation, d'impulsion et de pilotage (Circulaire *op. cit.* p. 2).

Les deux référentiels traduisent assez précisément selon nous, mais de façon discrète, la volonté institutionnelle d'un mode de pilotage qui associe les équipes pédagogiques et « l'ensemble des partenaires » (Circulaire *op. cit.* p. 4). La relation avec les acteurs y est en quelque sorte identifiée comme une forme d'action qui permettra au directeur de « susciter », d'« impulser » ou de « coordonner » les actions de l'équipe. Ces éléments traduisent sous une forme injonctive un ensemble d'actions globales comme des compétences transversales indéfinies à la fois à mettre en œuvre et à acquérir pour un débutant.

Ces deux référentiels donnent une place centrale à la responsabilité pédagogique des directeurs. Arrêtons-nous sur ce dernier point qui constitue une des orientations majeures promulguées par l'OCDE (2008). Comment les référentiels abordent-ils cette dimension de la responsabilité pédagogique ?

Le référentiel des directeurs d'école publique indique que ces attributions « requièrent des compétences en matière d'animation, d'impulsion et de pilotage » (2014). Celui de leurs collègues des écoles privées catholiques est construit autour de trois grandes compétences dites compétences associées au pilotage des activités et des

projets pédagogiques. Elles sont introduites par trois propositions : piloter les projets, aimer la communauté éducative et accueillir, gérer, accompagner la diversité et la singularité des acteurs.

La formulation de ces expressions nous permet d'identifier en termes de compétences les différences de statut que nous avons notées précédemment. Du côté des écoles publiques, le directeur doit assumer des tâches de coordination, d'impulsion et d'encouragement visant à faire appliquer des orientations institutionnelles portées par les autorités académiques locales auxquelles les directeurs sont invités à rendre compte : « il établit le relevé de conclusions [du conseil des maîtres] et le transmet à l'inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de la circonscription ». Du côté des écoles privées catholiques, les verbes « piloter, animer, accueillir » traduisent une responsabilité clairement exprimée et des attentes sur « la qualité éducative et pédagogique de l'organisation ». Pour les directeurs des écoles privées, la tâche de « rendre-compte » de l'action éducative aux autorités académiques n'est pas mentionnée dans le référentiel. Il est indiqué dans les textes de référence que ce « rendre-compte » de la mise en œuvre du projet d'établissement s'effectue auprès des autorités de tutelle diocésaine tout en rappelant que ces établissements « sont associés et contribuent au service public d'éducation » (Statut, 2013, p. 7). Ce texte rappelle aussi que ces établissements sont « constitués en unités autonomes [et jouissent] d'une liberté qui aide à être un lieu de créativité et de propositions éducatives (Statut, *op. cit.*, article 16).

Comme le mentionne Pouliquen (2010, p. 112) « la hiérarchie catholique cherche à conserver son identité, et rapproche sa mission de service public de celle de sa « mission de l'Église ». Entre les demandes des familles, les visées éducatives et les valeurs auxquelles les directeurs des écoles privées catholiques tiennent, ils sont contraints de trouver un équilibre, une voie moyenne, un *modus vivendi* (Pouliquen, *op. cit.* p. 112) à partir desquels ils sauront concilier les projets des uns et des autres. Il s'agit donc de conduire en synergie une mission d'Église et une mission sociétale, celle de faire réussir tous les élèves.

Il nous semble nécessaire à ce moment de notre analyse de rappeler notre appartenance au réseau de l'enseignement privé catholique comme formateur et directeur d'un organisme de formation. Pour autant, notre travail ne consiste aucunement à comparer les systèmes, pour mieux valoriser notre contexte quotidien de travail. L'histoire française, politique et éducative (et notamment celle de la Bretagne où se situe

notre recherche) a fait que deux réseaux d'éducation parallèles participent à l'éducation scolaire des enfants. En Bretagne l'enseignement primaire catholique scolarise 42 % des enfants de 2 à 11 ans. Notre regard se veut donc objectif et se centre sur l'activité des directeurs d'école.

En explorant rapidement les référentiels du métier de directeur, même si l'on peut déceler quelques subtiles nuances, nous pouvons considérer que les autorités institutionnelles de tutelle des deux réseaux définissent l'agir professionnel des directeurs autour de la question de l'engagement dans l'animation pédagogique de leur établissement. Les directeurs sont invités à agir auprès de tous les acteurs des communautés et notamment des équipes éducatives, en mobilisant des compétences qui relèvent d'une forme de *leadership* éducatif capable non pas d'imposer des décisions, mais d'animer une équipe au service d'un projet. Cette orientation nécessite un engagement personnel du directeur que l'on perçoit davantage dans le réseau privé en raison de la responsabilité statutaire qui incombe à ces chefs d'établissement.

Les référentiels ne décrivent donc pas, comme le terme pourrait le laisser penser, des références (Le Boterf, 2008). Ils ne présentent pas le travail réel en contexte. Nous pouvons alors nous demander s'il existe un décalage entre le travail prescrit constitutif des référentiels et le travail réel porté par l'activité. Pour répondre à cette question, nous allons explorer les recherches qui traitent de cette question.

2.4 Du travail prescrit par le référentiel au travail réel du métier de directeur d'école : ce que nous disent les travaux de recherche

Si nous pouvons noter le peu d'études concernant les directions d'écoles du premier degré en France (Duchauffour, 2011) par rapport aux recherches portant sur les directions du second degré, nous pouvons considérer que ces études ne se limitent pas au rôle du chef d'établissement, mais touchent aussi à la « forme » du métier, aux types de management et de *leadership*, aux dimensions personnelles et humaines du métier et à la dimension de l'identité professionnelle.

2.4.1 *Un métier « éclaté » et les difficultés de remplir les missions qui lui sont attribuées*

La première caractéristique du métier est sa réalité éclatée. Mignard (2012) témoigne et décrit la réalité effective du métier comme un jeu de jonglerie entre des sollicitations aussi nombreuses que variées. L'auteur se perçoit comme un surveillant général, un éducateur, un infirmier, un pharmacien, un assistant social, un secrétaire, un standardiste, un concierge, un psychologue, un intendant, un trésorier, un conciliateur, un chef de travaux, un chef de projet, un postier, un responsable du matériel, un bricoleur, un chargé de mission, un vigile, un réceptionniste, un conseiller familial, un attaché de presse, un diplomate, un médiateur...

Barrère (2006, p. 162), dans une étude portant sur les chefs d'établissement du second degré, notait que le directeur est « en prise avec un flux d'évènements d'autant plus prenant qu'il est imprévisible, dans des contextes souvent déstabilisés par des incidents ». Mignard (2012) évoque des sollicitations nombreuses. Perrenoud (1998) parle de métier à géométrie variable où les tâches de routine peuvent d'une heure à l'autre faire place à l'action la plus tendue, la plus complexe, la plus vitale. D'autant qu'en temps de crise ou de transformation (Perrenoud, 1998) les chefs d'établissement doivent affronter les incertitudes, les conflits, les contradictions entre les fins et les moyens, la diversité des attentes des acteurs, leurs logiques d'action et celles de l'organisation aussi bien que des usagers de l'école, notamment les parents. Ces éléments constituent une épreuve pour de nombreux dirigeants.

Dans cette réalité des directeurs d'établissement scolaire, on souligne combien la question du temps est centrale. La fonction de chef d'établissement (Dutercq, 2006) est si dévoreuse de temps que la vie personnelle et familiale est parfois sacrifiée. Dans le premier degré, les chefs d'établissement ne sont que très rarement déchargés de leurs tâches d'enseignant. Dans une école de huit classes et moins, le directeur ne dispose que d'un quart temps de décharge. Il n'en a aucune pour les écoles d'une à trois classes. Ces écoles représentent dans l'enseignement public 79 % et dans l'enseignement privé 67 % du nombre total d'écoles françaises (DEPP, 2015). Les directeurs d'école assurent sur leur trois quarts de temps restant la fonction d'enseignant, souvent dans des classes à multiples niveaux. Nous pouvons nous étonner qu'il soit fait assez peu référence à cette réalité dans les recherches que nous avons pu consulter. Lorsque les chefs d'établissement eux-mêmes parlent de leur métier, ils déclarent ne pas oublier que « ce qui reste l'essentiel du travail d'un directeur d'école : c'est enseigner » (Mignard, *op. cit.* p. 2).

La perception du temps, constate Pelletier (2002), est à dimension ou déclinaison variable. Le temps long des projets éducatifs et pédagogiques est pensé sur l'année scolaire. Il en est de même pour les actions ou propositions visant à répondre à certaines problématiques. Ce temps long des projets ou des actions s'oppose au temps court d'une réponse à un parent, d'une réaction-intervention face à une problématique, de la rédaction d'un document administratif à transmettre à l'administration, de l'accueil de personnes extérieures comme la visite de sécurité par exemple. Le temps, dit Pelletier (2002, *op. cit.*) constitue une ressource stratégique essentielle pour le directeur, mais qu'il semble difficile de s'appropriier ou de se (ré)appropriier.

La perception d'un métier éclaté est aussi liée à la diversité des contextes (Pont *et al.*, 2008, p. 29). En effet, les différences contextuelles propres à chaque établissement ont d'importantes conséquences pour la pratique de la direction. Ces différences sont liées à la taille de l'établissement, à l'expérience et à l'engagement des collègues, au milieu culturel et social dans lequel est implanté l'établissement.

Les études révèlent ce que les témoignages quotidiens des directeurs que nous rencontrons confirment régulièrement : une prégnance de l'imprévu sur l'activité et une gestion difficile, voire impossible du temps. Dans ces contextes, les relations humaines constituent une dimension centrale du métier, ce que confirme l'analyse des travaux de recherche.

2.4.2 *Un métier à dimension humaine*

Diriger en contexte éducatif est un métier d'étoffe humaine et de création personnelle (Pelletier, 2008). On dirige par ce qu'on est. C'est le produit de là d'où nous venons et les racines de là où nous allons. Fotinos (2006) indique que dans les cinq premières variables citées comme favorables pour l'exercice d'une activité de travail en contexte éducatif, apparaît un trait particulièrement intéressant. Pour les personnels de direction (collèges et lycées notamment), toutes les variables favorables concernent le fonctionnement de l'établissement. Pour les directeurs d'école, c'est la qualité des relations avec la communauté éducative (élèves, enseignants, parents) qui est première. Dans le même sens, Bellavance (2002) montre que la dimension humaine du directeur (qualités personnelles et aptitudes interpersonnelles) est de loin la compétence première attendue par les parents et les enseignants. Fotinos (2006, p. 151) cite l'expression d'un directeur : « J'ai l'impression que je consacre de plus en plus de temps à l'écoute des personnels ». Baluteau (2009) évoque une logique de relations fonctionnelles et propose

trois régimes d'actions pour décrire ces dimensions relationnelles constitutives de l'agir professionnel du directeur. Il parle de régime d'incitation (faire adhérer, problématiser, informer, évaluer, décider collectivement), de régime d'imposition (commander, s'opposer, agir seul) et de régime d'accompagnement (soutenir, encourager, accompagner).

Dans ce métier de relation humaine, diriger ou encadrer, c'est ferrailer (Mispelblom, 2006). C'est tenir une position dont les conflits et les divergences constituent un élément principal du quotidien. Nous saisissons peut-être ici dans cette réalité du conflit l'une des explications aux problèmes de recrutement que mentionnent les rapports des organismes internationaux portant sur les directions d'établissement scolaire. Ces conflits ont une influence sur la perception par les directeurs et par les éventuels candidats à la fonction de directeur sur ce travail de dirigeant.

2.4.3 *Un métier complexe et ses effets sur la perception du métier*

Nombre de recherches montrent en effet que le métier de directeur n'offre pas une image positive. Ainsi, Fotinos (2006), dans une étude sur le climat des écoles, indique que 80 % des directeurs des écoles pensent que la réussite scolaire régresse ou reste stable en lecture et en calcul. De plus, ils perçoivent la relation avec les collectivités locales comme mauvaise (2006, *op. cit.*, p. 137). Les directeurs rencontrés dans cette étude insistent sur l'augmentation de la charge de travail et du temps consacré à l'écoute des personnels, même s'ils manifestent un grand intérêt pour le métier. Les chefs d'établissement et les directeurs(trices) d'école se rejoignent dans leur perception du métier de dirigeant. Ils constatent notamment de fortes dégradations en termes de stress, de charge et de conditions de travail, de qualité de la vie scolaire et de la relation avec les parents.

De même les chefs d'établissement ne se sentent pas reconnus par leur hiérarchie. Fotinos (2006) nous indique que, pour 57 % des directeurs d'école, le soutien apporté par la hiérarchie est perçu comme étant en diminution. 49 % des personnels de direction estiment que les inspecteurs de l'Éducation Nationale ne sont pas à l'écoute de leurs demandes et de leurs attentes.

Au Québec, une étude de Poirel (2009) montre que les principales sources du stress vécu et perçu par les directeurs d'école proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Ces

directeurs d'école déclarent être particulièrement dérangés dans leurs tâches quotidiennes par l'augmentation de la charge de travail au regard des tâches nouvelles demandées, des temps de réunion, du nombre de dossiers et autres documents à produire et à transmettre à la Commission scolaire. Les directeurs d'école du Québec évoquent aussi les interruptions de la tâche quotidienne par les interpellations du personnel et les appels téléphoniques. Poirel (2009) conclut que dans une telle perspective, les directeurs, pour tenter de répondre au mieux à toutes ces réalités, doivent apprendre des compétences relationnelles nouvelles leur permettant de faire face au stress.

Pour Brunet et Savoie (2008), l'un des facteurs, source de stress, est la gestion des paradoxes. À titre d'exemple, voici quelques réalités de gestion des paradoxes en contexte scolaire : faire plus avec moins d'argent, prendre des risques et garantir la réussite des actions, réduire le personnel et développer l'engagement... Dans ce sens (Farson, 1999, cité par Brunet et Savoie, 2008) notait que les professionnels ne travaillent pas de façon rationnelle. Ils réagissent émotivement et pas seulement cognitivement aux paradoxes et contradictions qu'ils vivent dans leur quotidien. Rascle (2008) notait sur ce point la convergence entre les résultats sur le stress des personnels de direction avec d'autres recherches internationales. Il pointait un effet de contagion du stress aux autres membres de l'établissement. Lelièvre ajoutait (2008) que les chefs d'établissements sont quatre fois plus confrontés aux violences, réelles et symboliques, que leurs collègues, les enseignants.

Dans le même sens, Rich (2010, p. 75) explique que la dégradation du climat dans les établissements scolaires est plus forte en France, en raison du manque de continuité des politiques éducatives, de la baisse de la motivation et de l'engagement des personnels, de l'intérêt perçu du travail et de l'augmentation du stress.

Si les nouvelles réalités du métier de chef d'établissement semblent affecter la dimension émotionnelle et affective de leur identité sociale et professionnelle, dès lors, quelles sont les ressources que ces chefs d'établissement sont en mesure de mobiliser ? Que disent les recherches scientifiques portant sur l'identité sociale et professionnelle des directeurs d'école ?

2.4.4 Un métier en quête d'identité

La question de l'identité professionnelle des directeurs d'école a aussi fait l'objet de recherches scientifiques. Rich (2010), dans une étude portant sur les directeurs d'école

de l'enseignement public, parle d'une crise d'identité. Celle-ci trouve son origine, selon cet auteur, dans une difficulté que rencontrent les directeurs à se positionner en tant que chef d'établissement quand on reste, dans ses activités quotidiennes, enseignant. Cette réalité du métier de directeur d'école les contraint à assumer simultanément deux fonctions et deux activités : l'enseignement et la direction. Barrère (2012) note que cette double dimension du métier conduit les directeurs d'école à se poser la question de savoir si être directeur est un vrai métier.

Duchauffour (2011, p. 99), dans l'une des rares études portant spécifiquement sur l'identité professionnelle des directeurs d'école en France indique que s'il y a crise de recrutement, elle repose avant tout sur une crise identitaire. Ce phénomène est dû selon cet auteur à plusieurs causes : 1) un manque de reconnaissance institutionnelle car les directeurs de l'enseignement public travaillent sous la responsabilité d'un inspecteur d'académie, souvent perçu comme éloigné du terrain ; 2) une fonction d'autorité hiérarchique conférée par l'institution, mais difficilement applicable dans l'école. Quand on est d'abord pair parmi ses pairs, il est difficile de convaincre de sa fonction de décideur, uniquement en se référant au mandat que l'institution vous donne ; 3) une place et un territoire à définir dans un contexte où de nombreux acteurs aux objectifs et aux logiques différentes agissent et interfèrent ; 4) l'entrée en vigueur de nouveaux modes de management : management par projet, management par l'évaluation. Ces nouvelles références au domaine de la gestion des ressources humaines bouleversent la perception du métier de directeur qui jusqu'alors était considéré d'abord et avant tout comme une fonction administrative ; 5) un manque de moyen dédié à l'accomplissement des nouvelles tâches attendues du directeur d'école.

Les nouveaux modes de management auxquels nous venons de faire allusion transforment une fonction à dominante administrative en une fonction centrée principalement sur la gestion des ressources humaines dont l'une des dimensions est l'animation d'équipe. Ce glissement dans la perception de la fonction de directeur engendre selon Duchauffour (2013) une forme de résistance de leur part. Les directeurs constatent en effet la transformation de ce qui constitue pour eux le cœur du métier d'enseignant qu'ils ont choisi avant le métier de directeur : travailler auprès d'enfants et non pas auprès d'adultes.

Autre élément décrit par Duchauffour (2013, *op. cit.*), la grande hétérogénéité des contextes d'exercice. Entre, d'une part, une petite école qui accueille de nombreux élèves

en difficulté et qui requiert un travail relationnel important auprès des enfants et de leurs parents et, d'autre part, une école importante de milieu urbain où il s'agit d'interagir avec différents partenaires, internes et externes, la question de l'identité professionnelle du directeur d'école se pose. Dans ces conditions, selon Duchauffour (2013), la question identitaire des directeurs d'école demande à être discutée et débattue.

En est-il de même pour les directeurs des écoles privées en contrat avec l'État ? Aucune étude scientifique spécifique ne semble avoir traité jusqu'alors de cette question et pouvant offrir une perspective heuristique intéressante. Les différences de statut et de responsabilités entre les directeurs d'école de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé sous contrat constituent un paramètre essentiel dont il serait pertinent de décrire les effets sur la question de l'identité professionnelle. Le travail avec les autres collègues, les enseignants, les limites d'un temps de plus en plus compté et imposé, les nouveaux modes de management semblent aujourd'hui s'imposer à tous les personnels de direction. Mais la responsabilité que confère l'engagement contractuel entre le directeur et sa tutelle, le directeur étant désigné statutairement comme personne morale peut conduire à ce que la question de l'identité professionnelle ne soit pas perçue de la même manière si l'on se place du point de vue de l'enseignement privé sous contrat ou si l'on se réfère à l'enseignement public. Toulemonde (2012, p. 70) s'appuyant sur son expérience le souligne :

Dans l'enseignement privé, le chef d'établissement a peut-être encore plus de responsabilités que dans l'enseignement public. Cette évolution positive accroît l'attractivité du métier et procure de vraies satisfactions, même si les chefs d'établissement l'avouent plus difficilement. Ils m'ont souvent confié, dans le secret du confessionnal, combien ils éprouvaient du plaisir à être chef d'établissement parce qu'ils avaient réussi à faire progresser telle ou telle chose.

Il est cependant nécessaire de souligner la difficulté que rencontrent les directions diocésaines quand elles doivent chercher des directeurs, notamment pour travailler dans les petites écoles rurales. Comme pour leurs collègues du public, le métier de directeur d'école ne paraît guère attractif. Dans le réseau de l'enseignement privé en Bretagne, sur 930 écoles primaires, l'institution forme depuis dix ans, chaque année 45 à 70 nouveaux chefs d'établissement. Ce sont, en dix ans, plus de la moitié des directeurs qui se sont engagés. Même si les départs à la retraite ont été significatifs, on perçoit combien le *turn-over* reste important.

Cette réflexion sur l'identité professionnelle des directeurs fait référence aux nouvelles formes de direction qu'imposeraient les nouvelles orientations et missions

définies par les récentes politiques éducatives. Les écrits scientifiques parlent aujourd'hui de *leadership* pédagogique nécessaire pour exercer la fonction de directeur d'école.

2.4.5 *Directeur d'école : un métier de direction qui nécessite du leadership*

De nombreuses études notent en effet l'évolution du rôle de directeur d'école vers un rôle centré prioritairement sur l'animation d'une équipe pédagogique. Nous avons vu combien cette modification du rôle de directeur pouvait affecter l'identité professionnelle et engendrer de la confusion autour de la perception et de la conception du métier. Qu'en est-il vraiment ?

Le directeur d'école semble être perçu comme quelqu'un qui a du pouvoir, sans que ce pouvoir s'accompagne nécessairement d'une fonction d'autorité. Le directeur d'école semble être au cœur de tensions entre, d'une part, les injonctions et les directives de l'autorité de tutelle, et, d'autre part, les attentes et les besoins provenant des autres membres de la communauté éducative, les enseignants (Guyot, 2008) et les parents. L'art de gouverner, nous rappelle Pelletier (2008), citant Enriquez, est un pouvoir nu sur les personnes, un pouvoir sans médiation. Les directeurs, ajoute-t-il, sont des travailleuses et des travailleurs de l'ombre. Ainsi donc, diriger en éducation n'est pas commander. Perrenoud (2002) parle d'autorité négociée et note la difficulté pour les directeurs d'assumer cette autorité sans être contraint d'être dans le sentiment du bricolage et de l'instabilité.

Diriger, c'est alors faire agir, faire agir dans le cadre de ... en référence à ... et tout faire pour que l'autre fasse sans qu'il soit contraint de le commander. Dans un ouvrage collectif, Barbier (2011), tente de définir l'action de diriger comme un ensemble d'activités dotées d'une unité de sens et/ou de significations par/pour les sujets qui y sont impliqués. Diriger fait donc partie des actions d'intervention sur l'activité d'autrui. Piloter, c'est exercer une influence de telle manière que cette influence contribue à agir sur la transformation des pratiques enseignantes (Perrenoud, 2002). Cette perspective est explicitement affirmée dans les référentiels de métier.

Le référentiel du métier de directeur, dans l'enseignement public, rappelle dans son introduction qu'il prend en compte les enjeux croissants de la fonction de directeur d'école. Ces enjeux croissants se traduisent par une mission déléguant au directeur la responsabilité d'animer l'équipe d'enseignants. Cette responsabilité est plus précisément

décrite dans le paragraphe intitulé « piloter ». Le directeur y est invité à « encourager le travail transversal et les innovations pédagogiques ».

[Le directeur] coordonne l'élaboration du projet d'école et veille à ce que ce projet décline les orientations académiques, prenne en compte les spécificités de l'école et prévoie un dispositif d'évaluation. Le directeur doit assurer le suivi du projet d'école et contribuer au bon déroulement des expérimentations éventuellement prévues par le projet d'école. Il doit susciter au sein de l'équipe pédagogique toutes les initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement en cohérence avec le projet d'école (Circulaire n°2014-163, p. 3).

Dans l'enseignement privé sous contrat, la mission de responsable est plus clairement définie. Le référentiel de métier de directeur d'établissement indique que :

Le titulaire de la certification est garant des orientations de son organisation et du sens des activités. Dans le pilotage des projets, il prend en compte la personne dans sa globalité, favorise la responsabilisation des acteurs et s'appuie sur le principe de subsidiarité et les concepts de l'organisation apprenante. La complexité des situations professionnelles et de leur contexte auxquelles il est confronté nécessite que le dirigeant sache conduire et accompagner le changement. Il a conscience que prendre des responsabilités est un engagement pour soi et pour les autres (Référentiel du titre de dirigeant des organisations éducatives, scolaires et ou de formation, 2013, p. 2).

La réussite de la mise en œuvre de ces récentes orientations comme le mentionne Duchauffour (2013, p. 98) « repose sur les compétences requises pour animer une équipe ». Pour Barrère (2006, p. 21), considérés parfois comme « de simples responsables d'école, les directeurs seraient-ils devenus des « managers ? ». Pour traiter de cette évolution, des travaux plus récents ne parlent plus de pilotage, mais évoquent le « *leadership* des directions d'école » (Brunet et Boudreault, 2001, Dempster *et al.*, 2011, Endrizzi, 2013, Fullan, 2011).

Pour Spillane (2008), le *leadership* vise fondamentalement à promouvoir le changement et l'innovation. Le changement peut en effet être conduit (*led*), mais pas contrôlé (*managed*) selon Fullan (2011). Il se définit comme une forme de pouvoir fondé sur l'adhésion volontaire des membres d'une organisation, répondant ainsi à l'influence d'un individu en vertu de ses caractéristiques personnelles, dans la perspective d'atteindre un but commun. En ce sens, ce concept de *leadership* permet de définir un modèle de direction en cohérence et en réponse aux instructions officielles. Il est beaucoup plus un processus, une démarche ou une posture favorisant le changement et l'innovation qu'un simple comportement individuel (Brunet, Boudreault, 2001). La manière de penser ce *leadership* influence l'engagement des enseignants. Endrizzi et Thibert (2012) rapportent

que la recension des écrits réalisée par Robinson *et al.* (2009) révèle que les différentes actions relevant du *leadership* visant à promouvoir le développement des enseignants sont les plus efficaces et les plus à même d'influencer positivement la réussite des élèves.

Hopkins (2007) va encore plus loin en proposant un modèle de direction systémique. Les dirigeants du système doivent être des chefs d'établissement qui doivent s'investir et travailler pour la réussite d'autres écoles, en plus de la leur. Cette proposition s'inscrit dans une logique d'amélioration du système d'enseignement en général dans trois domaines : la gestion du processus d'enseignement et d'apprentissage, le perfectionnement des personnes et l'amélioration de l'établissement.

Si cette dernière proposition reste encore éloignée de la réalité professionnelle des directeurs d'école, la perspective d'un développement d'un *leadership* éducatif s'inscrit bien dans les orientations, les évolutions et les attentes que prônent et expriment aujourd'hui les institutions publiques ou privées vis-à-vis de leurs chefs d'établissement. La formation des directeurs d'école va-t-elle en ce sens ?

2.4.6 Une formation encore balbutiante

La question de la formation des directeurs d'école est essentielle. Elle rejoint les prescriptions des différents rapports internationaux présentés jusqu'alors. La formation des directeurs d'école est souvent pointée comme défailante (Pont *et al.*, 2008).

Rich (2010) indique que les chefs d'établissement, en France, semblent aujourd'hui desservis par leur manque de formation. Perrenoud (2002) notait dans des travaux précédents la volonté récente dans l'histoire des systèmes éducatifs de proposer une véritable formation initiale aux chefs d'établissement, notamment ceux exerçant un nouveau métier même s'ils travaillent dans le même milieu. Pour Hopkins (2007), les défis d'adaptation des chefs d'établissement requièrent un apprentissage. Faire face à ces défis exige une nouvelle manière de penser et de travailler.

Depuis une quinzaine d'années, d'autres chercheurs comme Perrenoud (1999, 2002, 2006), Rich (2010), Obin (2007), Gather Thurler (2004) ont construit des modèles de formation fondés sur une conception réflexive et constructiviste du métier de chef d'établissement.

Pelletier (1999) dans un ouvrage intitulé : « Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action » proposait trois grandes catégories pour classer les programmes de formation. Chacune de ces catégories est associée à un paradigme. La

première repose sur une logique culturelle dont le but est de former un individu initié à la compréhension des grands univers culturels composant les trames des sciences et des humanités. La seconde relève d'une logique fonctionnelle fondée sur des exigences techniques de l'exercice d'une fonction essentiellement administrative. La troisième renvoie à une logique professionnelle adaptée aux exigences d'une activité socio-professionnelle donnée pour laquelle il importe d'identifier des actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire esthétiques. Ce projet formatif qu'esquisse Pelletier peut constituer, selon lui, un modèle de référence pour la formation des dirigeants en éducation à l'horizon 2020. Ce projet doit permettre aux futurs dirigeants de maîtriser la base fondamentale de connaissances et d'habiletés qui structurent l'acte professionnel du directeur d'établissement.

Dans cette même logique professionnelle, Perrenoud (2002, p. 15) parle de démarche clinique de formation qui permet de construire des savoirs généraux à partir de situations singulières. Il s'agit de partir du travail réel des chefs d'établissement, de décrire les situations auxquels ils sont confrontés, de définir les contextes d'action, de cerner les problèmes à résoudre, d'identifier les décisions à prendre et les dilemmes à affronter (p. 9). Besson et Mahieu (2008) vont dans ce sens et indiquent qu'un processus de « fabrication » de managers doit passer par une confrontation directe aux situations et plus spécifiquement aux situations de dialogues stratégiques de managers en activité. Dans cette perspective, Perrenoud (2002, *op. cit.*) décrit les visées d'une formation de directeur d'école. Il en note six : une identité et une légitimité ; des compétences ; une éthique ; une posture réflexive ; un habitus discipliné (personnalité, attitudes, habitudes) ; des connaissances.

Byrne Browne (2010) ajoute à ces éléments de formation proposés par Perrenoud l'importance que représente la communauté éducative dans l'apprentissage du métier. Il précise que l'expérience d'enseignement du chef d'établissement, même si elle ne lui donne pas l'autorité conférée par l'institution de tutelle (Rebaud, 2007), facilite la prise de position de la fonction de *leader*. L'auteur mentionne que la présence d'un mentor aux côtés du directeur d'école contribue à la prise de conscience chez le directeur de son identité professionnelle en transformation et en construction.

Tous ces auteurs s'accordent aujourd'hui pour affirmer la nécessité d'améliorer la formation. C'est bien aussi dans ce sens qu'ont été récemment construits les deux référentiels que nous avons présentés au début de ce chapitre. La circulaire du ministère

de l'Éducation Nationale (n° 2014-164 du 1-12-2014, p. 15) décrit en annexe les modalités de formation. Elle propose une formation préalable à la prise de fonction, qui visera une préparation concrète à l'exercice du métier en proposant une réflexion sur les différentes missions qui donnent son unité à la fonction. Les directeurs nouvellement nommés bénéficieront, dit la circulaire, d'un tutorat assuré par un directeur expérimenté, autrement dit un mentor. Cette circulaire correspond à une forme de référentiel de formation du directeur d'école.

Le référentiel du métier de « dirigeant des organisations éducative, scolaire et/ou de formation » auquel se réfère la formation des directeurs de l'enseignement privé sous contrat relève plus d'un modèle de référentiel de certification. Ce document décrit les compétences du métier et présente les modes de certifications qui permettent l'obtention du titre de référence. Il ne décrit ni les contenus ni les modalités organisationnelles et pédagogiques de la formation.

À la lumière des contextes que nous venons de décrire et de l'analyse de différents écrits scientifiques portant spécifiquement sur le métier de directeur d'école, plusieurs questions se posent à nous qui vont permettre de construire notre objet de recherche.

2.4.7 Repenser la formation à partir de l'analyse de l'activité ?

Nous venons dans ce chapitre de montrer combien le travail des directeurs d'école constituait un levier d'action privilégié par les institutions, qu'elles soient nationales ou internationales, dans le but de répondre au défi de la réussite scolaire pour tous. S'ajoute à cette injonction la volonté institutionnelle de promouvoir une certaine autonomie des établissements dans le but de prendre en compte une activité éducative dont on attend qu'elle soit plus près des usagers et qu'elle soit en mesure de soutenir les engagements collectifs d'équipe (Endrizzi, 2012). Ces discours sociaux que l'on pourrait rassembler dans la doctrine de la professionnalisation semblent impacter les pratiques professionnelles des directeurs d'école. Notre recherche vise donc à prendre en compte les mutations profondes récentes que vivent aujourd'hui les directeurs d'école.

Bien que des différences apparaissent entre les statuts et les responsabilités des directeurs d'école qui relèvent de l'enseignement public et les statuts et responsabilités de ceux travaillant dans l'enseignement privé sous contrat, un même modèle de direction semble aujourd'hui valorisé et promu par les institutions de tutelle. L'instauration d'un tel modèle dans les pratiques professionnelles des directeurs semble validé par les

recherches scientifiques. Il s'agit du modèle de *leadership* éducatif que développe notamment Hopkins (2007) et qu'il élargit à un modèle de direction systémique (Pont *et al.*, 2008, vol. 2, p. 21).

C'est dans ce contexte institutionnel et scientifique que notre objet de recherche s'inscrit dans une réflexion sur la formation des directeurs d'école. Nous souhaitons étudier les différentes formes que peut prendre, dans des contextes et situations variés, l'apprentissage du métier de directeur d'école. À quel modèle d'apprentissage doit se référer la formation des directeurs d'école si elle s'inscrit dans le discours de *leadership* éducatif que prône l'institution de tutelle ?

Afin de poursuivre la présentation de notre objet de recherche, nous allons décrire le contexte dans lequel nous situons notre étude. Nous nous intéressons à une population spécifique de chefs d'établissement : ceux qui débutent au sein des établissements du réseau d'enseignement privé catholique de la région Bretagne.

3) UNE RECHERCHE AU SERVICE DE LA FORMATION

La recherche que nous engageons est liée à un contexte particulier et répond à un besoin spécifique.

C'est en effet de notre engagement comme responsable de la formation des directeurs d'école de l'enseignement privé catholique de Bretagne que sont nés l'intérêt et la question que nous allons poser. Concevoir une formation professionnelle dans une période intense de changement stratégique et organisationnel nécessite d'abord d'étudier la conception et la vision du métier de directeur. Cette étude ne peut pas se réduire à l'analyse d'un référentiel métier pour en dégager les éléments de nouveauté. Elle requiert de décrire et d'analyser la réalité vécue des changements de pratique que le changement stratégique et institutionnel induit.

À ce stade de notre réflexion et en fonction du contexte dans lequel nous évoluons, nous faisons donc le choix d'engager une recherche à partir du travail du métier, tel qu'il est perçu et vécu par des directeurs qui débutent dans ces nouvelles fonctions. Nous considérons que cette recherche conduira à bonifier l'offre de formation et permettra de répondre au modèle explicitement suggéré par les textes officiels qui régissent l'activité et *a fortiori* le métier de directeur d'école.

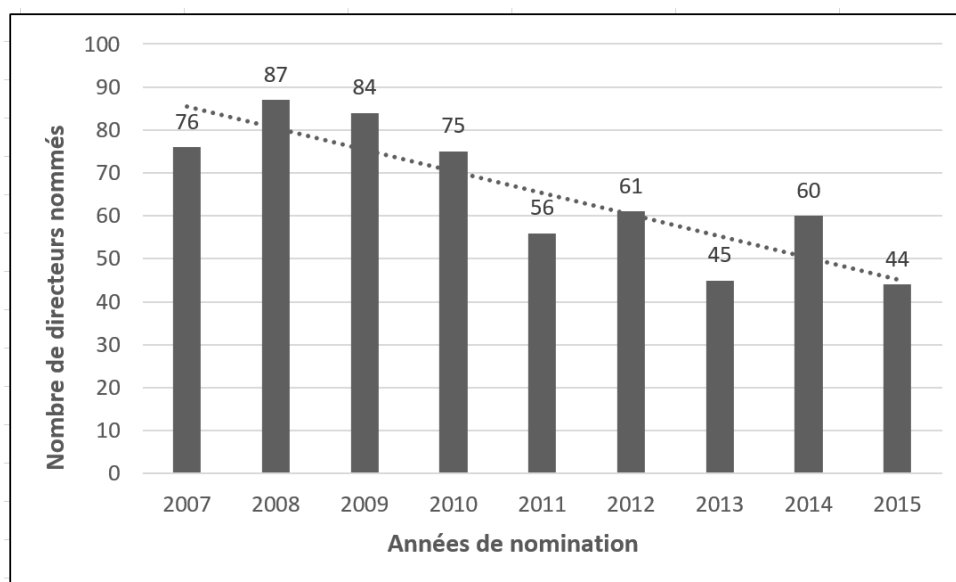
3.1 La population concernée par la recherche

Le groupe visé par notre étude est situé dans la région Bretagne où l'enseignement catholique assure la scolarisation de près de 42 % de la population d'enfants scolarisables, avec pour le département du Morbihan un taux pouvant atteindre 50 %. L'enseignement catholique breton regroupe 928 écoles accueillant 126 792 élèves à la rentrée 2010.

Chaque école est dirigée par un chef d'établissement nommé par le Conseil de tutelle de la direction diocésaine du département. Voici le tableau indiquant le nombre de directeurs nouvellement en fonction chaque année. Ces données sont issues des statistiques du comité académique de l'enseignement catholique (CAEC). Elles prennent comme référence le nombre de directeurs en poste en seconde année de fonction.

Graphique n°1

Évolution du nombre de directeurs nommés
dans les écoles privées catholiques de Bretagne depuis 2007



- Plus de 50 % des directeurs du réseau sont concernés depuis 2008

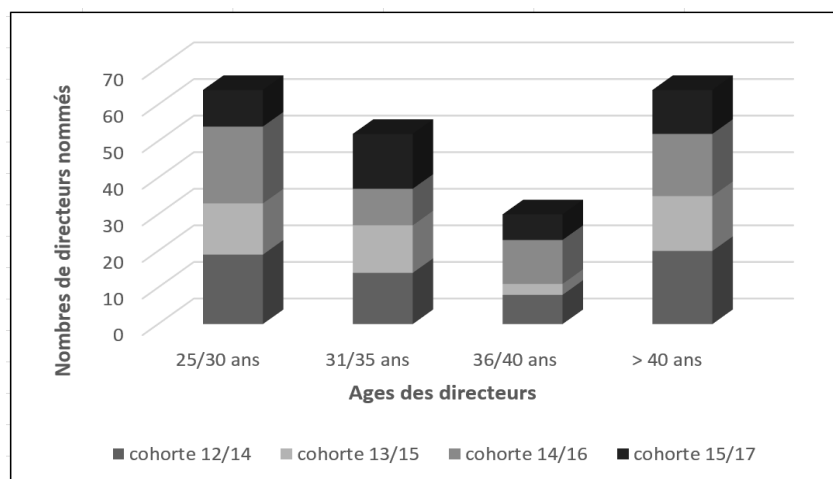
Nous pouvons constater que les nominations de chefs d'établissement, nouvellement en poste, sont en légère baisse. Ces chiffres sur les huit dernières années indiquent que 533 nouveaux directeurs d'école ont été formés, ce qui représente plus de 57 % des directeurs de toutes les écoles de Bretagne. Plus d'une école sur deux, en huit ans, s'est vue attribuer un nouveau directeur. Soyons cependant prudent en indiquant que certaines écoles ont pu changer plusieurs fois de directeurs pendant ces huit années. Quoi qu'il en soit, le *turn-over* des personnels de direction est très important. Ces chiffres confirment certaines données de recherches (Duchauffour, 2013 ; Pelletier, 1996, 2002 ; Browne-Ferrigno, 2006) qui soulignaient les difficultés de recrutement des directeurs et la lassitude des personnels de direction.

- Quelques caractéristiques du groupe étudié

Afin de mieux caractériser cette population, nous avons choisi quatre indicateurs : l'âge, le sexe, le nombre de classes des écoles où les directeurs sont nommés et les années d'enseignement.

Graphique n°2

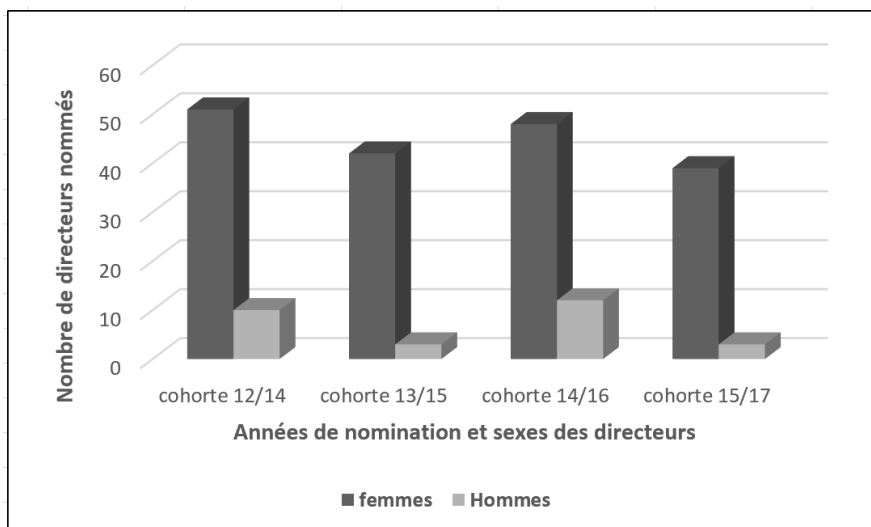
Répartition par âges des directeurs au moment de leur nomination dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012



Nous constatons une répartition assez homogène des effectifs sur les quatre tranches d'âges identifiées alors que nous faisons l'hypothèse qu'un nombre important de jeunes, voire de très jeunes étaient contraints de prendre des directions à cause du peu d'engouement général. Notons cependant que les moins de 30 ans représentent 30 % du nombre de nommés ces quatre dernières années.

Graphique n°3

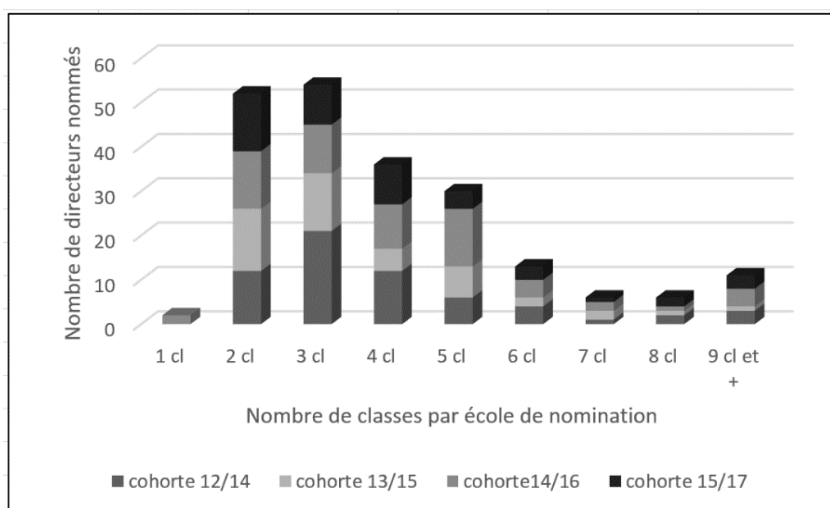
Répartition par sexes et par cohorte des directeurs au moment de leur nomination dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012



Seconde caractéristique prévisible, si on la compare aux données nationales de recrutement des enseignants, la présence d'une grande majorité de femmes nommées directrices. 86 % des directeurs nommés sont des femmes. Dans l'Éducation Nationale, 82,2 % des enseignants du premier degré sont des femmes. Dans le réseau privé français, elles représentent 91,3 % (repères et références statistiques de l'Éducation Nationale, 2014).

Graphique n°4

Répartition par nombres de classes des écoles de nomination des directeurs dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012

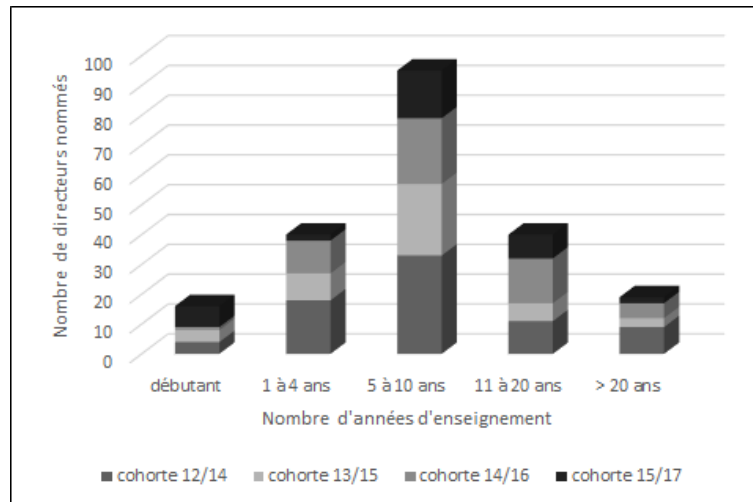


Ce troisième indicateur nous permet de constater que les directeurs débutants sont principalement nommés dans des écoles de deux à cinq classes. Rappelons-nous que les

directeurs des écoles de deux et trois classes ne possèdent que quelques jours de décharge par an et ceux de quatre à huit classes ont une journée de décharge par semaine.

Graphique n°5

Répartition par années d'expérience des directeurs dans l'enseignement privé catholique de Bretagne depuis 2012



Ce dernier indicateur est à corrélérer avec celui des âges des débutants. On remarque cependant qu'une grande proportion de directeurs débutants (44 %) possèdent de cinq années à dix années d'expérience d'enseignant.

En résumé, pour tracer un portrait-robot du directeur débutant, nous pouvons dire que ce portrait correspond à une femme, de 25 à 35 ans, possédant de quatre à dix ans d'expérience dans l'enseignement. Cette jeune directrice est nommée dans une école de deux à quatre classes.

3.2 Le projet d'être directeur d'école : une décision sous la pression institutionnelle et des motivations trouvant leurs origines dans des expériences passées de direction et dans une image positive de soi

En 2010, lors d'un regroupement de directeurs d'école en formation, un questionnaire exploratoire et des entretiens collectifs ont été proposés à sept directeurs. L'âge moyen des personnes rencontrées était de 24 ans et demi. Considérant que ces nouveaux directeurs ont suivi préalablement une formation de 5 ans après un baccalauréat obtenu habituellement à 18 ans, nous pouvons mesurer l'âge précoce de la nomination dans cette nouvelle fonction. Pour la plupart des personnes rencontrées, à peine nommées

comme enseignant dans une classe, l'institution de tutelle leur proposait de prendre une direction d'école.

Pour certains de ces jeunes chefs d'établissement, leur nomination s'est effectuée rapidement au terme d'une formation initiale d'enseignant non validée au moment de l'acceptation de la mission. Ils terminaient en effet leur parcours de professeurs stagiaires et avant que les jurys rectoraux n'aient officiellement validé leur formation, les directions diocésaines, agissant en quelque sorte par anticipation et après avoir vérifié la qualité de leur travail et de leur dossier administratif auprès des directeurs des écoles où enseignaient ces jeunes, ont fait appel à ces débutants. Les autorités diocésaines les ont ainsi nommés sous réserve de validation de la formation. Les personnes rencontrées dans cette étude ont qualifié cette nomination d'opportunité et de hasard. Elles l'ont vécue à l'époque comme une sorte de pression de la part des instances diocésaines. Le choix qui leur était proposé était le suivant : ou elles acceptaient cette direction d'école ou elles devaient accepter un poste d'enseignant à temps partiel, réparti sur trois écoles. Ce faux choix est relaté, six mois après la nomination, comme une opportunité, mais parfois comme une obligation qu'il fallait saisir.

Les motivations ayant permis à ces nouveaux directeurs d'accepter cette proposition relèvent principalement du défi ou du challenge à relever (4 sur 7). Cependant, l'analyse des entrevues a pu mettre en évidence que cette décision avait finalement des origines plus profondes. Les directeurs rencontrés ont déclaré s'être appuyés sur des expériences antérieures qu'ils ont jugé réussies : directeur ou directeur adjoint de centre aéré, président ou responsable d'association. Elles ont pu aussi faire référence à des situations professionnelles où elles avaient été proches d'un directeur.

Ces différentes expériences ont de toute évidence permis de créer les conditions d'une prise de confiance et d'un rapport positif au projet d'exercer une fonction de direction. Les directeurs rencontrés l'ont exprimé assez clairement et n'ont pas hésité à se déclarer et à se définir comme étant des personnes dynamiques. Ils se sont aussi estimés capables et ont noté que dans leur promotion de professeurs d'école (70 étudiants), beaucoup, selon eux, n'auraient pas été en mesure d'exercer cette fonction de direction. Pour étayer cette affirmation, certains ont décrit différents facteurs : stress trop important, personnalité trop « faible », carence dans des capacités ou compétences organisationnelles, manque de motivation, difficulté à résister à la pression psychique de

l'organisation, incapacité à travailler en groupe, immaturité professionnelle. Les personnes rencontrées ont finalement dressé le portrait idéal du directeur d'école.

L'enquête réalisée auprès de ces jeunes directeurs a pu montrer un état d'esprit très ouvert et une prise de conscience que ce nouveau métier nécessitait une formation ambitieuse.

C'est auprès de jeunes directeurs débutants que nous allons conduire notre recherche en partant de l'analyse du réel de leur activité de travail. Or ce réel de la pratique professionnelle, tel qu'il est perçu, décrit et réalisé par les directeurs d'école, apparaît extrêmement éclaté dans le temps et dans les situations. Ces retours d'analyse exploratoire nous ont donc contraint à choisir et à analyser un moment particulier du travail de directeur d'école, parce qu'observable et caractéristique de ce métier, tel que nous l'avons décrit plus haut. C'est pourquoi nous avons choisi les temps d'animation d'équipe comme situation emblématique du métier de directeur d'école.

3.3 Une centration sur un moment clé de la pratique professionnelle de directeur d'école : l'animation d'équipe

Observer le travail réel du chef d'établissement relève-t-il du possible ?

Dans les petites écoles en majorité rurales dans lesquelles évoluent les directeurs que nous souhaitons observer, le temps d'activité de la direction est *a priori* confiné à un temps limité correspondant à une journée hebdomadaire de décharge. Ce temps d'activité se place souvent tard le soir, y compris le samedi et le dimanche.

Les activités constitutives du travail de direction s'organisent donc sur ce court laps de temps. Elles sont aussi très variées et souvent imprévisibles. Nous pourrions dans un projet de recherche visant à étudier non pas seulement les pratiques déclarées, mais aussi les pratiques effectives mobiliser une méthodologie de type « shadowing » comme le propose Progin (2014) qui se réfère aux travaux de Pickering (1992). Cette méthodologie consiste à suivre « comme son ombre » un sujet pour examiner ce qu'il fait réellement. Notre choix méthodologique est différent et s'explique par deux raisons principales.

Nous faisons en effet le choix de filmer des réunions d'équipe programmées. Certes, ces moments ne montrent que partiellement la réalité du travail du directeur d'école dans son activité d'animation d'équipe. Mais ils constituent une situation privilégiée de travail qui doit permettre d'identifier et de décrire l'activité d'animation à

partir de la prise en compte de perspectives : l'analyse du langage et des interrelations entre les différents acteurs impliqués dans une réunion d'équipe.

Les situations de travail évoquées constituent donc des situations à la fois « emblématiques », c'est dire qu'elles sont significatives du métier (Perrenoud, 2001) et « subjectives », c'est-à-dire liées à l'expérience singulière du sujet dans la situation (Guillaumin, 2012). Conscient qu'elles ne peuvent, à elles seules, montrer toute l'étendue de l'activité du directeur d'école, nous considérons cependant que ces situations particulières constituent un lieu et un temps où le chef d'établissement démontre sa capacité à animer une équipe.

Dans le référentiel de métier (RNCP, 2014), cette situation s'inscrit dans le domaine suivant : « Pilotage des activités pédagogiques et éducatives de l'organisation en encourageant et valorisant une culture des pratiques d'innovation et de recherche ». Ce domaine se décline en trois compétences associées : 1) piloter les projets éducatifs et pédagogiques de l'organisation en valorisant les savoir-faire et en posant les exigences nécessaires ; 2) animer la communauté éducative en développant les conditions d'une collaboration efficace ; 3) accueillir, gérer et accompagner la diversité et la singularité de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

C'est donc à partir de l'observation et de l'analyse de ces situations d'animation de réunion d'équipe que nous allons engager notre recherche.

3.4 La question de recherche

Nous pouvons donc maintenant rédiger une première formulation de notre question de recherche de la façon suivante :

Quelles sont les dimensions spécifiques de l'apprentissage professionnel des directeurs d'école débutants dans et par l'activité déployée dans le cadre des situations d'animation de réunion d'équipe ?

Résumé du chapitre premier : Problématique et objectifs

- Les directeurs d'école sont aujourd'hui des acteurs incontournables dans la réussite des projets éducatifs de la nation qui visent la réussite de tous les élèves.
- Dans l'enseignement catholique de Bretagne, plus de 50 nouveaux directeurs d'école sont nommés chaque année et sont majoritairement affectés dans des établissements de deux à cinq classes.
- Le métier de directeur a fait l'objet de nombreuses études qui décrivent la complexité et la variété des tâches à accomplir, la dimension essentiellement humaine des activités et la fragilité d'une identité professionnelle qui oscille entre enseignant et directeur.
- La formation de ces personnels devient un enjeu pour eux, pour l'institution et son projet. Les directeurs des écoles privées catholiques sous contrat suivent six semaines de formation lors des deux premières années d'exercice.
- Cette formation aboutit à la présentation d'un titre de niveau 1 de « dirigeant des organisations scolaires, éducatives et/ou de formation » reconnu par l'État. Il valide les compétences décrites dans le référentiel du métier.
- Or, qu'en est-il de l'adéquation du référentiel aux réalités du métier ? Quelle activité déploient les directeurs en situation professionnelle ? Comment apprennent-ils ce métier ?
- Les résultats de cette recherche visent à terme l'évolution et l'amélioration de la formation des directeurs.

Chapitre Deuxième **DU CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL** **À LA QUESTION DE RECHERCHE**

Comment apprend-on des situations ? Comment apprend-on en situation ?

Nous faisons tout d'abord l'hypothèse que les situations professionnelles des chefs d'établissement débutants que nous allons observer contribuent à l'acquisition de compétences professionnelles requises pour leur activité de direction et pour assumer les différentes missions qui leur incombent. Apprendre des situations constitue une démarche dans laquelle le professionnel en formation exploite et tire parti de la situation analysée des savoirs qu'il pourra remobiliser ou transférer dans une nouvelle situation.

Apprendre en situation constitue une démarche dans laquelle la dialectique sujet-contexte à l'origine de la situation, participe de l'activité du sujet, lui permettant ainsi de construire le cadre organisateur de l'action tout en engageant à la fois la transformation de ce cadre. Dans ce sens, notre approche met en système le triptyque conceptuel suivant : situation/activité/apprentissage au cœur duquel se situe le sujet.

C'est donc tout naturellement que nous nous inscrivons dans le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et plus spécifiquement dans la lecture de ce cadre que propose Vinatier (2009) à partir de l'analyse de l'activité enseignante.

Nous allons donc structurer et organiser ce chapitre en six parties. Nous allons d'abord présenter les fondements historiques et épistémologiques de la didactique professionnelle. Dans la seconde partie, nous préciserons ce que nous entendons par « métier adressé à autrui », définition qui nous permet de qualifier la spécificité du métier de directeur d'école afin d'adapter le cadre théorique au contexte spécifique de notre étude. Puis nous allons définir les trois concepts construits centraux de notre étude : la situation, l'activité et l'apprentissage en situation, en montrant comment ils interagissent entre eux. Nous pourrons alors, à la lumière de ces repères conceptuels, arrêter notre question et les objectifs de recherche que nous nous fixons.

1) LE CHAMP THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET SES FONDEMENTS

Le champ théorique de la didactique professionnelle, que Pastré a formalisé dans sa thèse en 1992, s'inscrit au plus près de notre démarche. Notre choix s'est porté sur cette approche à partir de notre intuition que la formation devait préalablement répondre à une connaissance fine de l'activité des acteurs, cette connaissance n'étant possible qu'après avoir analysé avec les professionnels l'activité en situation de travail.

Notre démarche heuristique soutenue par une première recension des écrits scientifiques nous a conduit d'abord vers les travaux de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Cette approche porte principalement sur l'analyse de l'activité du travail et montre que dans le travail, les sujets possèdent un réel pouvoir d'agir. Dans tout métier dont le genre est socialement construit, chaque professionnel est amené à construire son style d'action personnel. L'apprentissage et la maîtrise du métier y sont conçus comme l'assimilation des règles du genre du métier et d'un style personnel. Dans cette perspective, la clinique de l'activité s'intéresse particulièrement aux dimensions psychologiques en jeu chez des sujets dans leur travail et aux souffrances que peuvent générer les modes d'organisation du travail.

Puis, nous nous sommes intéressés à l'ergologie (Schwartz, Durrive, 2009). L'ergologie cherche à saisir les milieux de vie dans leur singularité, en identifiant les valeurs qui les traversent. L'activité est ici définie comme une forme de reconfiguration des milieux de vie. Pour se réaliser, l'activité suppose un engagement du sujet conçu comme le centre d'un arbitrage entre différentes dimensions : sociale, psychique, institutionnelle. La question des normes, celle des valeurs, la question du rapport au temps sont également des dimensions constitutives de l'engagement du sujet. Schwartz parle de « corps-soi » pour définir cet engagement à caractère multidimensionnel.

Notre recension des écrits scientifiques nous a conduit progressivement vers la didactique professionnelle que nous avons retenue *in fine* comme cadre théorique et conceptuel de notre thèse. Cette approche théorique et conceptuelle nous semble en effet cohérente avec notre question de recherche, pour trois raisons principales.

- Une centration autour de l'apprentissage professionnel

Le fil rouge de la didactique professionnelle n'a pas changé depuis un quart de siècle, précise Pastré (2011, p. 1). Il consiste à analyser l'activité des hommes au travail

pour aider au développement de leurs compétences et de leur formation. La didactique professionnelle a pour but de comprendre comment les sujets agissent en situation de travail : que se passe-t-il quand on travaille ? Comment un professionnel se débrouille-t-il dans une situation ? Cette démarche de compréhension d'analyse du travail est à la fois un préalable à la conception de la formation et une méthode de formation.

Dans son projet initial, la didactique professionnelle propose en effet d'analyser le travail dans le but de construire des situations de formation. Elle distingue donc deux temps que sont celui de la formation et celui du travail ou de l'expérience en situation de travail.

Elle vise aussi à former des professionnels dans et par l'analyse du travail. « Un parti pris important en didactique professionnelle est de considérer que l'on apprend de l'analyse des situations professionnelles en s'appuyant sur les traces de ces dernières » rappelle Vinatier (2013, p. 25). La didactique professionnelle à partir des travaux de Vergnaud (1996) a mobilisé la théorie piagétienne des schèmes et de la conceptualisation pour décrire l'activité du sujet. C'est pourquoi elle postule que ce ne sont pas les savoirs scientifiques et techniques qui sont à convoquer pour agir, mais l'analyse des situations. Dès lors, il ne s'agit plus de partir des compétences décrites par le référentiel pour penser la formation, mais bien de décrire la manière dont le professionnel organise l'action en situation.

Nous pouvons voir ainsi émerger les trois concepts centraux présents dans notre question initiale de situation-activité-apprentissage.

- La place centrale du sujet : du sujet capable à l'identité en mouvement

La seconde raison qui nous amène à choisir la didactique professionnelle est la place faite au sujet. « Le sujet en situation est un - sujet capable -, c'est-à-dire qui dit - je peux ou je ne peux pas - avant de dire - je sais - » nous rappelle Pastré (2011, p. 126). Avec les directeurs d'école engagés sans formation dans l'action en situation, nous avons affaire à des sujets qui s'investissent dans un réel qui se transforme dans l'interaction entre eux et la situation et qui n'est pas sans conséquence sur eux-mêmes. C'est une approche épistémologique et ontologique d'importance dont nous faisons le choix. Analyser le travail des directeurs d'école en situation, c'est affirmer le postulat que ces « [sujets] s'engagent dans le monde, pour le transformer et se transformer eux-mêmes. » (*ibid.*, p. 126). Le sujet possède donc le « pouvoir d'agir » sur la situation où il exerce. Et ce pouvoir d'agir est à l'origine des transformations qui génèrent l'apprentissage, car il

possède, nous dit Pastré (*ibid.* p. 134) « le pouvoir de renversement et de métamorphose ; la capacité à transformer les affections en actions, à changer le passif en actif, les contraintes en ressources ».

Combien même les sujets que nous allons observer débuteraient dans un métier si peu engageant (nous l'avons démontré au chapitre précédent par la revue des écrits scientifiques), nous postulons, dans le cadre de l'épistémologie de la didactique professionnelle, que les chefs d'établissement sont des sujets capables de transformer le vécu parfois délicat, menaçant ou même traumatisant, en une dynamique transformatrice à l'origine d'un apprentissage professionnel.

Nous n'oublions pas cependant combien l'influence du groupe et du collectif de travail, les exigences institutionnelles du travail prescrit, le poids culturel impactant la conception du travail et du métier de directeur d'école, la référence religieuse traversant la réalisation des professions de l'éducation dans le contexte particulier de l'enseignement privé catholique, concourent à pénétrer la conception de l'activité du travail et plus généralement la conception du métier de directeur d'école. Ces différentes dimensions participent de la conception de l'activité du travail. Elles se confrontent aux valeurs que le professionnel porte en lui et qui constituent autant de repères pour agir professionnellement dans une constante adaptation à la situation. Néanmoins, nous considérons que les sujets restent libres d'agir dans des environnements même si ceux-ci sont normés et déterminés.

Cette liberté du sujet capable engage une forme de subjectivité qui transforme et affecte l'identité du sujet. La question du sujet capable en transformations « devient la question de l'identité et de sa construction » (*ibid.* p. 136). La transformation de soi contribue à transformer dans l'action son identité professionnelle, ce que la didactique professionnelle qualifie « d'identité en acte » (Vinatier, 2009).

Ces fondements épistémologiques et philosophiques de la didactique professionnelle sont essentiels à nos yeux.

- Le langage comme un agir professionnel

Le troisième motif qui a contribué au choix de la didactique professionnelle est lié à la spécificité du métier. L'outil premier du directeur d'école est le langage. Nous allons montrer dans ce chapitre la spécificité des métiers « adressés à autrui » pour lesquels, le langage est conçu comme un « agir ». Dans des travaux plus récents, la didactique

professionnelle dans son projet d'analyser le travail des enseignants (Vinatier, 2009, 2002) mobilise les concepts et les méthodes de la pragmatique du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2014). Dans cette perspective, elle prend appui sur les interrelations entre le professionnel et d'autres acteurs parties prenantes de la situation et les considère comme des gestes professionnels qui peuvent influencer ou pas l'action. Dans ce sens, ils participent de la situation et de l'activité du sujet et donc possèdent de réelles influences sur l'apprentissage. Ces travaux élargissent la base conceptuelle de la didactique professionnelle et nous semblent en adéquation avec les situations que rencontrent les directeurs débutants.

Après avoir indiqué les trois raisons principales qui nous ont conduit à choisir la didactique professionnelle comme cadre de référence, nous souhaitons souligner l'ancrage philosophique de la didactique professionnelle et présenter sa filiation théorique.

1.1 Un ancrage philosophique : la primauté des sens ou le concept de *phronesis*

L'idée de l'expérience humaine comme génératrice de savoirs nouveaux n'est pas nouvelle. Il nous semble nécessaire, pour introduire cette exploration, de faire un retour d'un point de vue philosophique sur les liens entre expérience et connaissance. Aristote a montré au travers du concept de *phronesis* que la connaissance nous vient du monde sensible.

Dans l'héritage de Platon, qui considère que la connaissance nous vient d'idées et de principes innés, Aristote nous présente la connaissance comme issue du monde extérieur par l'intermédiaire des sens. C'est la théorie exogène de l'apprentissage dont parle Meirieu (Meirieu, 1995, p. 34). Apprendre, c'est dès lors saisir le monde sensible pour le comprendre. C'est prendre avec soi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à son univers et construire ainsi des systèmes de représentations visant la recherche de l'efficacité de l'action. Aristote défend ainsi la thèse radicale de la *tabula rasa*, et se fait le précurseur d'une psychologie de l'objet (Develay, 1993, p. 105). Pour Aristote, le lien le plus essentiel entre l'Homme et le monde sensible se situe entre la *poiesis* (qui vise la production matérielle de biens) et la *praxis* qui constitue l'intelligence de l'action (Maubant, 2013, p. 54). Cette première perspective considère donc que le sujet en action construit une sorte de raison pratique (*praktikê dianoia*), cette raison pouvant être éducable (Frega, 2006, p. 14). Cette idée peut trouver son prolongement dans la thèse

de l'éducabilité cognitive considérant, à l'instar de Feuerstein (1993, p. 9), par exemple, que chaque individu puisse utiliser chaque expérience de sa vie pour se modifier de façon continue.

La perspective aristotélicienne est donc caractérisée par une forme de rationalité qui privilégie le sujet en action plutôt que le savant étudiant par introspection et/ou par observation ses contemporains et leurs actions. Cette rationalité générée par l'action s'exprime par la *phronesis*. La *phronesis* ne produit que de la connaissance contextuelle concernant des situations spécifiques. Elle est caractérisée par quatre traits essentiels (Frega, 2006, p. 16). Elle opère d'abord du singulier au général, puis, elle se construit à partir d'une sorte de sagesse prudentielle sous la forme d'un accord entre la raison et le projet d'agir afin de rechercher, dans la prise de décision de l'action, l'atteinte de la vertu. La *phronesis* se centre ensuite sur les moyens de la raison, jamais sur ses fins (Frega, 2006, p. 17). Elle concerne la structure logique de la raison à partir d'une mise en lien entre fin et moyens. En résumé la *phronesis* agit par la mise en place d'une démarche d'enquête visant la détermination d'une hypothèse, laquelle constituera la prémisse mineure du syllogisme pratique (Frega, 2006, p. 19). La *phronesis* est la forme de connaissance du singulier et s'oppose à la *techné* qui est une connaissance d'ordre général. Elle guide l'action pratique. Elle est une forme de pensée pratique. La pensée pratique chez Aristote se distingue de la pratique que l'auteur grec différencie selon qu'elle sert ou justifie la théorie (*praxis*) ou qu'elle vise la production matérielle de biens (la *poiesis*). Le concept de *phronesis* représente donc une sorte de base philosophique à partir de laquelle nous allons adosser notre champ théorique et conceptuel.

Nous considérons en effet que notre thèse fait écho à l'approche aristotélicienne. Nous posons la question des conditions de construction de nouveaux savoirs. Comment le sujet choisit, délibère et décide-t-il à partir de ses expériences ? Pour le dire autrement, comment se construit-il une pensée pratique pouvant conduire le sujet, à l'heure des choix et des décisions à prendre pour agir, à s'inscrire dans une posture de l'apprendre et dans un processus d'apprentissage ? La didactique professionnelle s'ancre, selon nous, dans cette perspective et propose un cadre théorique qui doit nous permettre de répondre à notre question de recherche. Ce cadre théorique puise son origine dans une triple filiation.

1.2 La triple filiation de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle a été conceptualisée par Pastré dans la continuité des travaux de Vergnaud. Le souci premier de Pastré (2010) était d'articuler de la façon la

plus étroite possible les problématiques de la formation avec celles du travail, en proposant d'analyser les processus d'apprentissage présents à l'intérieur même de la situation de travail. L'idée sous-jacente à ce projet heuristique est que le travail est porteur de processus d'apprentissage (Pastré 2010). Dans cette perspective, la didactique professionnelle s'est construite à partir d'une triple orientation : la psychologie développementale, l'ergonomie et la didactique.

Première orientation : l'analyse des apprentissages et de leurs processus et/ou conditions ne peut être séparée de l'analyse de l'activité du travail des acteurs. Seconde orientation, à partir du recours au concept de compétences, valoriser voire prioriser une analyse de l'activité du travail avant une analyse des processus et conditions de construction des compétences. Enfin, troisième orientation, il convient de recourir à un cadre théorique visant à définir et caractériser une théorie de la conceptualisation dans l'action [...] pour comprendre comment peut se développer une intelligence dans l'action (Pastré, 2006, p. 145-146).

- La psychologie ergonomique

S'inspirant des travaux de Leplat (1997), Pastré a mobilisé cinq idées principales de la psychologie ergonomique.

La première est que l'activité finit toujours par déborder la tâche et la prescription. L'ergonomie du travail distingue ces deux concepts en précisant que « l'activité ne répond pas toujours aux exigences de la tâche prescrite ». C'est vrai, ajoutent-ils, pour des activités liées à des tâches « d'exécution » ou de « production » (Leplat et Hoc, 1983). Ainsi donc, l'analyse de l'activité se base sur le couple tâche/situation et cette analyse consistera à identifier les différences qui existent entre la tâche prescrite et la tâche effective. Pastré ajoutera qu'« il y a toujours plus dans le travail réel que dans le travail prescrit » (Pastré, 2011, p. 39).

La seconde idée est liée à la place prioritaire donnée au sujet, qu'il soit « un sujet travaillant » ou un sujet « apprenant ». Pastré (2004) rappelle que pour la psychologie cognitive

C'est [...] l'analyse du travail [qui] nous permet d'atteindre non pas seulement ce qu'il faut apprendre pour exercer un métier, mais la manière dont les gens de métier agissent, ce qu'ils retiennent d'une situation, la manière dont est organisée leur activité, voire ce qu'ils apprennent dans l'exercice de leur métier (*ibid.*, p. 40).

La troisième idée avancée par la psychologie ergonomique est l'idée que toute activité contient une dimension cognitive. Leplat (1986) situe l'analyse du travail dans la perspective de la psychologie cognitive et propose une description selon trois points de vue : les états (buts à atteindre, état initial, état final), les opérations ou règles de fonctionnement (les règles du type si ..., alors ...) et les procédures (le cheminement du sujet). Le modèle de référence est la théorie opératoire de Piaget. L'importance est donnée, par cette approche, à la conceptualisation dans l'activité du travail.

Le quatrième apport est lié à la différence entre « image cognitive » et « image opérative » (Pastré, 2006). L'image cognitive décrit un objet en énumérant les principales propriétés et l'image opérative décrit ce même objet en retenant les propriétés utiles pour l'action qu'on veut faire sur cet objet. La didactique professionnelle a montré « qu'il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés [...] et l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent l'activité » (*ibid.*, p. 148).

Dernière idée issue de la psychologie ergonomique, les travaux ayant analysé et théorisé la gestion d'environnement dynamique et notamment les recherches de Rogalski sur l'activité des pompiers dans des situations de feux de forêts. L'analyse du travail repose alors sur le couple sujet-situation et oblige le sujet à redéfinir les buts de son action en fonction de l'évolution de la situation. La dynamique de la situation fait alors l'objet d'une nécessaire adaptation, voire d'une reconfiguration des méthodes et des procédures. Pastré (2011) fait référence aux activités de l'agir humain. « Dans ces situations, la confrontation à la complexité et à la temporalité rend plus aigus les problèmes d'apprentissage » (*ibid.*, p. 42).

- La psychologie du développement

En cohérence avec la psychologie ergonomique, la didactique professionnelle sera influencée par les apports de la psychologie développementale issue des travaux de Piaget et Vygotski, nous rappellent Pastré *et al.* (2006). De Piaget, Vergnaud (1996), dans le but d'articuler savoirs d'action et savoirs théoriques, se référera au concept de schème pour définir les invariants opératoires qui permettent de mieux comprendre la conceptualisation sous-jacente à l'action (*ibid.*, p. 290). De Vygotski, Pastré *et al.* (2006) retiendront le concept de « zone de proche développement » dont il rappelle le sens : « la marge dans laquelle l'enfant peut réussir avec l'aide d'autrui alors qu'il n'est pas en mesure de réussir seul » (*ibid.*, p. 149). Ainsi donc, en se référant à la psychologie

développementale, la didactique professionnelle reconnaît deux formes opératoires de la connaissance et de sa construction et postule que le « le sens d'une situation de travail ou de formation est à la fois individuel et partagé » (*ibid.*, p. 149).

- La didactique des disciplines

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) nomment « didactique » une étude des processus de transmission et d'appropriation de connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Une situation didactique est alors « l'ensemble des conditions que l'enseignant ou le chercheur réunit pour confronter l'apprenant à des objets nouveaux ou des propriétés nouvelles de ces objets » (*ibid.*, p. 150).

Partant de ces définitions, Pastré (2011) a « sauté le pas » pour transférer les principes didactiques du milieu scolaire vers les milieux professionnels. De la situation didactique, nous basculons vers la situation professionnelle, passant ainsi d'une centration sur le savoir, sa transmission et son assimilation, à une centration sur l'activité et l'apprentissage. Ce transfert nécessitera de dépasser la question des conditions d'acquisition du savoir pour porter l'analyse sur l'activité et le sujet. La didactique professionnelle se centre ainsi davantage sur l'activité que sur les savoirs. Si dans les didactiques disciplinaires, il semble que nous puissions apprendre des savoirs à partir d'un objectif épistémique de compréhension, la didactique professionnelle se centre, quant à elle, sur l'apprentissage des situations avec un objectif pragmatique de maîtrise de l'action en situation, lié à une activité de travail.

Nous pouvons mesurer pleinement la cohérence de cette approche à partir de son ancrage tant philosophique que pragmatique. L'objet même de la didactique professionnelle est donc bien l'apprentissage.

Je persiste, avec la conviction qu'il faut solidement ancrer l'apprentissage dans l'activité : si l'activité humaine est adaptation, comme dit Piaget, alors on apprend chaque fois qu'on cherche à s'adapter. Il y a de l'apprentissage à l'école parce qu'il y a une activité scolaire ; il y a apprentissage au travail parce qu'il y a une activité laborieuse qui s'adapte aux situations professionnelles (Pastré, 2010, p. 48).

Nous venons d'expliquer les trois raisons qui nous ont amené à choisir la didactique professionnelle comme champ conceptuel pour notre recherche. Ces raisons trouvent leur cohérence dans l'ancrage philosophique et dans les disciplines qui en ont permis l'émergence. Retenons que pour mieux comprendre l'apprentissage dans le paradigme des situations, la didactique professionnelle mobilise trois concepts principaux la situation, l'activité et l'apprentissage.

Nous allons dès à présent les définir tout en les questionnant à la lumière des spécificités de notre objet de recherche : l'activité en situation des directeurs d'école débutants. Ce métier, dont nous cherchons à identifier les conditions et les processus d'apprentissage professionnel, est un métier « adressé à autrui », un métier complexe, dit Pastré (2011), dont il nous faut préciser les caractéristiques avant de nous engager dans la définition des concepts que nous allons convoquer.

2) LES MÉTIERS ADRESSÉS À AUTRUI

Pour introduire cette partie, il nous paraît nécessaire de situer le contexte du métier de directeur d'école. Les textes officiels consultés insistent sur un attribut caractéristique de ce métier : le *leadership* pédagogique. Cette notion qui peut sembler être un effet de mode tant il semble aller de soi et qu'il se définit prioritairement autour de la question de la relation aux autres. Le métier de directeur d'école, caractérisé selon le modèle idéal du *leadership* pédagogique, est constitué de relations aux autres. Il relève donc nécessairement des professions « adressées à autrui ». Un métier adressé à autrui ? De quoi parle-t-on ?

2.1 Directeur d'école, un métier

Notre premier travail consiste à préciser ce que nous entendons par métier.

De façon générale, le métier correspond à un savoir-faire. Le métier est une organisation dont la caractéristique est d'être communautaire (Piotet, 2009). Le métier est donc une communauté d'appartenance et de solidarité, un monde de l'entre-soi qui se distingue par des références langagières, des rites et des coutumes. Le métier représente en quelque sorte une identité collective façonnant les identités individuelles. Le métier spécifie un ensemble de gestes liés à une pratique qui relève souvent de l'artisanat ou de l'industrie. Dans certains secteurs professionnels, le métier a pris la forme d'une organisation sociale reconnue et devenue garante de la transmission par l'organisation de la formation (la chambre des métiers). On parlera alors principalement de gestes et d'outils du métier.

Le métier de direction peut être considéré comme un métier de service. Clot (2005) indique que la montée des services, qui se caractérisent par une activité dont l'objet est d'être au service des autres, impose sans cesse des nouvelles définitions de ces métiers. Ceux-ci se caractérisent aussi par l'adaptation de plus en plus rapide aux exigences des populations auxquelles ils s'adressent, ce qui impacte l'usage des temps et des territoires

d'exercice. En effet, dans des contextes de services au public, l'espace-temps de l'intervention ou de l'action s'élargit aux temps sociaux et aux temps privés. La gestion du temps semble donc être une caractéristique du métier de directeur d'école (Mignard, 2012). L'espace reste quant à lui plus maîtrisé.

Dans une perspective de psychologie du travail, Clot (2005) attribue quatre dimensions au métier.

- une dimension personnelle : la manière dont, dans la situation, le sujet se conduit pour échapper au « conflit de critères » entre activité prescrite et activité décidée. L'activité est toujours adressée à quelqu'un : il n'y a pas de travail sans adressage à quelqu'un. Sans destinataire, il n'y a pas de sens. Autrement dit, tout métier s'adresserait à autrui.
- une dimension impersonnelle : la tâche, la mission, la prescription, ce qui est écrit, affiché par l'organisation ou l'entreprise. Dans certaines activités professionnelles, le travailleur pourra souffrir d'un défaut de prescription ou d'une surenchère de prescriptions d'activité qui empêchera toute initiative personnelle.
- une dimension interpersonnelle : la dimension des relations dans laquelle se créent des proximités, des connivences, des controverses, voire des conflits.
- une dimension transpersonnelle : cette dimension s'exprime par le genre professionnel. Il s'agit d'une « mémoire collective qui n'existe que par le fait que chacun en est porteur, un préfabriqué socialement élaboré par le milieu du travail, ne relevant pas de la prescription officielle et définissant non seulement la façon dont les membres du collectif, de leur point de vue, doivent se comporter dans les relations sociales, mais aussi les façons de travailler individuellement et ensemble, acceptables ou déplacées » (Clot, 2005, p. 8). La dimension transpersonnelle, comme le mentionne Clot (*op. cit.* p. 8), fait référence au concept de profession.

Alors doit-on parler de métier ou de profession ?

Si le métier possède une dominante manuelle, la profession traiterait d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles. Wittorski (2003) rappelle la distinction classique entre profession et métier, qui estimait que le métier serait

constitué d'activités à dominante technique, la profession quant à elle serait composée d'activités à dominante intellectuelle.

Pour Bourdoncle (2000), une profession est constituée de quatre attributs :

- une base de connaissances à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l'exercice de la profession ;
- des individus qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier ;
- un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis-à-vis de leurs clients ;
- un système de rétribution ou d'honoraires correspondant effectivement aux services rendus.

Le terme de profession pourrait être utilisé comme un cas particulier de métier (Tourmen, 2007) qui serait marquée selon Goode (cité par Tourmen) par :

- une identité forte qui unit les membres ;
- des valeurs partagées ;
- une définition des rôles, identique pour tous ;
- un langage spécifique qui permet aux acteurs de communiquer ;
- des limites sociales claires à la réalisation de l'activité ;
- l'institution de son propre système d'initiation ;
- le contrôle de la profession par les membres ;
- la référence à un idéal de service ;
- une formation.

Tourmen (2007, p. 519) synthétise plusieurs définitions de la profession et propose de retenir les critères suivants : « à partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès (ou fermeture) au marché du travail, que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoir-faire spécifiques bien identifiés, alors on pourra parler de profession ». La profession, à partir de cette définition, se trouve caractérisée par la présence d'une forme d'autonomie professionnelle et de contrôle par le groupe professionnel. Nous ne pouvons donc pas retenir l'idée qu'une profession serait simplement un métier socialement reconnu comme l'indique Wittorski (2003, p. 3). En nous référant aux caractéristiques que définit Tourmen (21007), nous choisissons *in fine* de conserver le terme de métier.

Poursuivons donc notre réflexion des caractéristiques du métier. Nous identifions six conditions principales au travail du directeur d'école :

- il est reconnu socialement ;
- il se réfère à un système d'expertise fondé sur des savoirs complexes ;
- il exige de servir un intérêt général plutôt que particulier ;
- il est décrit dans un référentiel de métier ;
- il est contrôlé et suppose des modalités de recrutement précisément définies ;
- il est reconnu comme travail « diplômable ».

Nous choisissons donc de parler du métier de directeur. Le travail du directeur d'école est principalement caractérisé par une forte prégnance des relations humaines qui en fait l'essentiel de sa singularité et de sa complexité. C'est pourquoi nous parlerons aussi d'un métier adressé à autrui.

2.2 Directeur d'école : un métier adressé à autrui

Les caractéristiques du contexte professionnel dans lequel se situe le métier de directeur d'école exercent probablement des effets sur la recherche que nous conduisons. Après avoir convenu que nous proposons d'étudier un métier, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons par « métier adressé à autrui ». Nous pouvons repérer que les gestes du métier, dont nous parlions précédemment, se situent dans le cadre de relations avec des acteurs proches (enseignants, personnels de l'école, élèves) et avec des acteurs plus éloignés (parents, inspecteurs de l'Éducation Nationale, autorités locales), tous ces acteurs pouvant se considérer plus ou moins membres de la communauté éducative. La situation professionnelle que nous explorons est donc spécifique de ce contexte d'activités adressées à autrui.

Il faut accorder une place particulière au travail de l'interaction humaine, où l'activité du travailleur est adressée à autrui. Ce dernier se distingue du travail industriel classique en ce sens qu'il est écologique, interprétatif, historicisé (Piot, 2006) et requiert la maîtrise d'un double registre de compétences (Mayen, 2007) : d'une part, des compétences sur l'objet de service qui correspondent au contenu du programme scolaire pour l'enseignant, aux situations professionnelles pertinentes pour le formateur, aux gestes ou techniques de soin pour l'infirmier, aux activités ludiques ou techniques pour l'animateur, etc., et d'autre part, des compétences communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non-dits, c'est-à-dire des conversations satisfaites au sens de la pragmatique (Piot, 2009, p. 263).

Traduisons dans le cadre de notre recherche cette définition proposée par Piot (2009). Le travail du directeur requiert la maîtrise d'un double registre de compétences : des compétences nécessaires pour agir et réussir cette activité de service et des compétences communicationnelles et relationnelles. Les compétences sur l'objet de service sont codifiées par un ensemble d'activités « rationnelles » structurées en domaines. Les secondes compétences semblent, quant à elles, moins codifiées. Piot (2009) parle de rationalisation forte et de rationalisation faible.

Le référentiel de métier décrit un métier rationnel organisé autour de cinq domaines.

- Pilotage global de l'organisation dans un cadre éthique et porteur de sens ;
- Pilotage des activités et des projets pédagogiques et éducatifs de l'organisation ;
- Gestion des ressources humaines ;
- Représentation de l'organisation sur les plans institutionnel, professionnel et territorial et contribution au développement du réseau ;
- Gestion administrative, économique, financière, matérielle et immobilière de l'organisation.

Ces cinq domaines sont définis par trois substantifs dont deux (pilotage, gestion) font référence à des métiers (pilote, gestionnaire) aux procédures finement décrites. Dans ces métiers, les gestes professionnels sont indépendants des acteurs. À titre d'exemple, nous pouvons penser au pilote isolé dans son cockpit ou au gestionnaire devant son ordinateur veillant à mettre en place une stratégie de développement ou de pérennisation de l'entreprise. Ces métiers nécessitent des modèles d'action très précis qui sont décrits dans ces documents procéduraux, détaillés et volumineux. Ainsi, dans des situations de détresse, le pilote sait qu'il doit agir selon une procédure codifiée qu'il a apprise et pour laquelle il s'est entraîné et a été formé.

Ce n'est pas le mode principal d'action du directeur d'école où dominant, comme l'indiquent les recherches présentées dans le premier chapitre, l'incertitude, l'intersubjectivité, la prégnance des situations, des contextes et des acteurs. Derrière un objet que décrit assez clairement le référentiel du métier prescrit, le réel du métier de directeur d'école semble se décliner selon un champ d'incertitudes quotidiennes. Ce métier, comme le mentionne Mayen (2007), nécessite la maîtrise d'un double registre de compétences : d'une part des compétences sur l'objet professionnel, autrement dit, sur l'objet du service à autrui, qui correspondent aux compétences décrites et prescrites dans le référentiel du métier. D'autre part, des compétences communicationnelles et

relationnelles qui consistent à agir auprès d'autrui (ou sur autrui) et faire agir autrui dans la conduite et dans la réussite du service à autrui.

En inscrivant sa mission dans l'objectif d'agir sur les personnes au service de la réussite scolaire pour tous, le directeur d'école doit répondre d'une obligation de résultat sur l'objet de service à autrui par une activité dominante, faiblement rationnelle et incertaine. C'est probablement cette forme de dilemme (Piot, 2009) qui caractérise le mieux ce métier. C'est à ce titre que nous le qualifions de métier adressé à autrui.

Précisons maintenant les deux dimensions de ce métier s'adressant à autrui.

- La dimension objective et rationnelle du métier

En nous référant aux statuts définis par les textes officiels (CNEC, 2010, article 2.4.2.) il se dégage que le directeur d'école est responsable de l'éducation de jeunes dans le respect de la législation en vigueur en favorisant, en lien avec les autorités diocésaines, l'ouverture à la dimension spirituelle de ces jeunes (CNEC, 2010, article 2.4.2). Le directeur d'école exerce l'autorité sur une équipe qu'il constitue ou qui a été constituée par son prédécesseur (CNEC, 2010, article 2.4.1). Il a en charge l'animation pédagogique de l'équipe. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la description du mandat du directeur d'école rejoint la mission du directeur d'école telle que la définit l'OCDE pour qui le directeur « joue un rôle essentiel en améliorant les pratiques pédagogiques, les politiques des établissements et les liens entre chaque établissement et le monde extérieur » (OCDE, 2008, p. 19). Dans ce sens, le directeur contribue à renforcer l'apprentissage des élèves en influant sur les conditions et sur le climat dans lesquels l'enseignement et l'acquisition de connaissances se déroulent (OCDE, *op. cit.*).

Cette dernière définition nous permet d'identifier l'objet central de la mission du directeur d'école : agir sur les acteurs pour renforcer l'apprentissage des élèves dans un pays où les résultats aux évaluations internationales pointent notamment l'augmentation, depuis 2003, des inégalités (Bottani et Vrignaud 2005 ; OCDE, 2014 ; DPPE, 2013). La réussite scolaire qu'il convient d'atteindre concerne tous les élèves des établissements scolaires.

Dans ce contexte, agir en qualité de directeur d'école, nécessite des compétences pédagogiques de haut niveau et la maîtrise de savoirs techniques. Nous pouvons prendre pour exemple ici les procédures à mettre en œuvre lors de signalements d'enfant pour absentéisme (Circulaire n°2014-159 du 24 décembre 2014), Nous pourrions aussi illustrer

notre propos en nous référant aux outils de pilotage d'un projet d'établissement, aux démarches de travail collaboratif, aux outils du management en situation (Bériot, 2006) ou encore aux modèles de *leadership* pédagogiques (Hopkins, 2007). Ces démarches, modèles et outils constituent des exemples de savoirs techniques transmis lors des formations.

L'institution de tutelle du directeur d'école peut être aussi à l'origine de savoirs techniques visant à faire acquérir des procédures ou des modèles d'action. L'un des derniers exemples significatifs a été la production importante à partir de l'usage de réseaux sociaux d'outils de dialogues avec les élèves et avec les adultes, au lendemain des attentats de novembre 2015 à Paris. C'est aussi, dans l'enseignement privé catholique, la publication d'outils d'animation qui a suivi la promulgation des orientations issues des Assises de l'enseignement privé catholique (2001, 2010).

Mais agir auprès des acteurs, s'adresser à autrui, intervenir auprès d'autrui, engage de multiples actions qui ne peuvent être appréhendées aisément.

- La dimension interrelationnelle du métier

Agir sur les adultes en exerçant une autorité, animer l'équipe, rendre compte de la gestion de l'école et du projet d'établissement aux parents (CNEC, 2010, article 2.7) autant de compétences relationnelles qui caractérisent ce métier. Comment dès lors définir ces compétences ?

Des compétences interreliées aux contextes. Si s'adresser à autrui, nécessite des savoirs techniques, le fait qu'il s'agisse d'enfants issus de familles, dans une institution (l'école), au sein d'une équipe (les enseignants) et dans un contexte social donné (le territoire), obligera le directeur à mobiliser des ressources variées adaptées à toutes ces dimensions du contexte. Les compétences mises en œuvre visent l'adresse à autrui avec un projet de transformation de l'autre (Maubant, 2013), à partir d'une vision et d'un objectif qui transcendent la relation éducateur-éduqué, à savoir, la réussite de l'élève ou de l'enfant. Si les compétences techniques mobilisées sont décrites dans le référentiel du métier et peuvent paraître relever d'une production rationnelle, l'activité d'adresse à autrui est « marquée du sceau de l'incertitude et de l'imprévisibilité que signalent les contingences des situations de travail » (Piot, 2009, p. 264). En effet appliquer une méthode d'animation ou de gestion de conflit ne garantit jamais la réussite du projet ou la simple atteinte des objectifs. Dans ces contextes, le sujet doit adapter en temps réel son action, juger de la pertinence ou du poids des mots qu'il emploie, modifier ses stratégies

en cours d'action en fonction des réactions de ses interlocuteurs. Ces incertitudes et ces zones d'insécurité ne se limitent pas au seul contexte. Elles se situent dans des temporalités variables et imprévisibles. Le directeur n'est jamais totalement certain de maîtriser la situation.

Des compétences interdépendantes du sujet. Nous avons pu montrer l'impact du type de direction sur le climat de l'établissement. Assumer une direction d'école, c'est passer d'une identité de professeur des écoles à une double identité, celles de directeur et d'enseignant. Ce processus de glissement identitaire peut contribuer à faciliter ou au contraire à cristalliser les tensions ou les potentiels conflits. Il peut favoriser ou freiner le travail collectif. La personnalité du directeur contribue fortement à ces processus, tout comme la compréhension et la représentation qu'il se fait de sa mission. Beckers (2007) parle de la capacité de l'intervenant à saisir et réguler la part de subjectivité-projection qui se joue dans ces relations.

La manière de conduire l'action dépend du sujet tout comme cette même action engage une transformation de ce même sujet. Dans ce sens, le processus de transformation que subit le sujet, dans et par l'action, correspond aux processus que connaissent les enseignants, tel que l'a montré Piot (1997).

Il [le processus de transformation] se situe entre deux pôles, un pôle facilitateur et dynamique où, pour le sujet, l'accomplissement de soi accompagne la réalisation de l'activité professionnelle vécue comme un défi positif qui est relevé ; à l'opposé, un pôle de cristallisation et de souffrance professionnelle fragile, émietté et une image péjorative de sa propre compétence, une défiance envers soi-même et ses pairs ... (Piot, 2009, p. 272).

L'action adressée, avec, pour, sur ou contre autrui n'est pas sans conséquence sur le sujet agissant et sur son développement personnel et professionnel.

Des compétences à visée communicationnelle et interrelationnelle. La relation est au cœur du métier de directeur d'école. Elle oblige à communiquer et à entrer en relation avec autrui. Formellement, cette dimension est traduite et exprimée dans le référentiel sous la forme de deux compétences associées au second domaine d'activité :

2-2 : Animer la communauté éducative en développant les conditions d'une collaboration efficace...

2-3 : Accueillir, gérer et accompagner la diversité et la singularité de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative en étant à l'écoute des situations particulières (p. 6).

Cette dimension renvoie chaque directeur à ses propres savoir-faire, ses valeurs et ses conceptions du métier qui sont « le fondement de son identité professionnelle » (Piot, *op. cit.*).

L'activité langagière devient un outil de travail central chez les directeurs d'école. Aucune analyse de l'activité ne peut donc selon nous se dispenser de l'étude de l'activité langagière du directeur d'école.

Nous venons de montrer pourquoi le métier de directeur d'école présentait les caractéristiques d'un métier « adressé à autrui ». Entre dimension rationnelle et dimension interactionnelle, il est maintenant nécessaire de décrire les outils conceptuels qui vont nous permettre d'engager l'analyse de l'activité du travail des directeurs d'école et de préciser les trois concepts clés que nous souhaitons mobiliser : la situation, l'activité et l'apprentissage.

3) LA SITUATION À LA BASE DE L'APPRENTISSAGE

La notion de situation s'éloigne d'une définition communément admise qui se limiterait aux environnements que rencontre un sujet en action dans un lieu donné et pendant un temps donné. Nous allons d'abord explorer le concept avant d'en préciser la définition qu'en donne la didactique professionnelle.

3.1 La situation : de l'idée générale à la définition de la didactique professionnelle

Une situation, selon l'usage courant, « est l'ensemble des choses et des faits qui entourent un individu à un moment donné et dont il doit tenir compte dans ses actions » (Dictionnaire Larousse, 2015). Il s'agit en quelque sorte des circonstances, des données indépendantes, perçues comme « objectives », auxquels un sujet est confronté (Lenoir, 2009, p. 5). Cette première définition exprime une dimension figée de la situation qui se résume à délimiter le contexte, *hic et nunc*, comme un lieu et/ou un temps qui permet aux personnes s'y aventurant de disposer des éléments qu'elles pourront ou devront mobiliser pour agir. Dans ce premier sens, les lieux constituent des formes d'unités plus ou moins cohérentes. La classe, comme lieu de stage, ou l'organisme de formation en sont des exemples. Leur but est d'abord d'offrir des occasions et des contextes d'apprentissages.

Pastré (2011) met en évidence une double nature de la situation qui lui donne une forme de nature dynamique. Elle est à la fois donnée et construite. Dans ce sens, nous pouvons dire que la définition habituelle de la situation relève plus du « donné » alors que

la situation définie à partir de l'activité relève plus du construit. Lave (1988) évoque une dimension objective du contexte (arena) et une dimension subjective liée à l'action du sujet (setting). Dans ce sens, rappelle Pastré (*op. cit.*), la situation impose des contraintes. Mais elle ne détermine en aucun cas l'activité des acteurs. Ainsi, l'activité s'avère être le produit d'un couplage entre ce que la situation impose et ce que le sujet fait ou désire faire. C'est une première forme d'interrelation (que nous ne devons pas confondre avec les interrelations des acteurs dans les situations que nous analyserons).

Les situations sont qualifiées de « diverses et variables » (Vinatier 2009). La diversité (cf. l'arena citée plus haut) est liée à l'environnement spatial et social. La situation est inscrite dans un lieu réel, marqué par des contextes internes et externes (Tupin, 2010). Les contextes externes dans le cas des chefs d'établissements débutants relèvent de nombreux facteurs liés aux dimensions sociales, culturelles, économiques, politiques alors que les contextes internes renvoient aux nombreuses variables propres à une situation professionnelle, en l'occurrence celles de chef d'établissement (Tupin, 2010). Ce sont les référentiels, le statut du chef d'établissement, les codes sociaux, les codes traditionnels qui impactent souvent, sous des formes discrètes, l'action des sujets. La variabilité (cf. setting cité plus haut) de la situation dépend quant à elle du sujet. Elle concerne les buts recherchés, les enjeux personnels, les formes de pouvoir, les menaces réelles ou pressenties, l'intelligence de la situation dans le sens de la capacité à générer l'activité et le sens que le sujet attribue à la situation et à l'action qu'elle engendre. Tupin (2010) parle d'un rapport dialectique entre l'acteur et le contexte.

Cette double dimension de la situation (diversité et variabilité) nous semble ambiguë dans la mesure où l'on cherche à définir deux états très différents, l'un statique et l'autre dynamique.

- Quelques définitions de la situation à partir de quelques champs conceptuels

Revenons aux travaux de l'ergonomie du travail où Hoc et Leplat (1983) définissent la situation comme un système.

Une situation peut être considérée comme un système « tâche/sujet ». Analyser une situation, c'est analyser ce système, son fonctionnement et de fait, l'interaction entre tâche et sujet [...]. L'analyse des situations visera à préciser les relations entre tâche et activité et leur évolution (p. 55).

Dans la même perspective, Olry (2012) indique que la situation apparaît comme la subjectivation d'un contexte global, indexé par l'activité qu'on y déploie et par

l'expérience personnelle. Il rejoint la définition de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 69) en invoquant le couple « indissociable » activité et situation. L'action du sujet impacterait dès lors l'activité et la situation.

Pour Durand (2012), la situation est le produit d'une émergence de relations entre un acteur et son environnement qu'il nomme « configuration ». Le sujet y détient alors une position subjective (Lenoir, 2009) qui renvoie à la représentation qu'il se fait de la situation et à l'activité engagée. La situation peut alors créer une forme de conflit intérieur que Schwartz (2007) appelle « synergie d'hétérogènes » entre, d'une part, les normes et les repères que possédait le sujet et, d'autre part, les normes et les repères que la situation l'oblige à retravailler et donc à transformer. Une situation est donc la rencontre de sujets, d'enjeux, d'obstacles, de moyens, d'outils. La situation exprime aussi une temporalité qui lui confère une dimension « dramatique », faite d'épisodes, de crises et de dénouements (Vinatier, 2009). Dans ce contexte, « ce qui fait situation » pour un sujet, c'est la structure cognitive qu'il y déploie au travers de l'activité (nous y reviendrons plus tard quand nous définirons ce second concept).

Dans un environnement professionnel tel que celui que connaissent les directeurs d'école, les systèmes qu'ils génèrent, la subjectivité qu'ils mobilisent et les synergies hétérogènes auxquelles ils sont confrontés, agissent sur les sujets et les transforment. C'est dans cette perspective que Mayen (1999) considère que les situations de travail sont porteuses d'un potentiel d'apprentissage.

- La situation, une définition pour notre recherche

Dans ce sens, nous définirons d'abord la situation à partir de son versant dynamique ou systémique. Puis, nous mobiliserons les concepts d'environnement et de contexte pour décrire le versant statique du concept de situation.

La dimension dynamique traduit le caractère non prédéfini des situations, des actions, des objets et du cadre de travail.

Les choses et les personnes, les événements et les situations acquièrent leur définition précise dans une dynamique de codétermination orientée par l'activité en cours [...] Cela veut dire simplement que les choses et les personnes, les événements et les situations acquièrent leurs déterminations singulières localement et à toutes fins pratiques, dans un processus continu d'orientation de l'activité, d'organisation des perspectives, de structuration de l'environnement et d'ordonnancement de cours d'actions (Quéré, 1997, p. 167).

La structure que présente une situation à un moment donné se découvre en fonction des préoccupations et des centres d'intérêt du moment. Elle est donc amenée à évoluer et/ou à s'étendre.

Mayen (2004) parle d'extensivité de la situation. Dans le rapport dialectique entre le sujet et le contexte, les situations sont invitées à s'élargir. C'est d'autant plus vrai quand les acteurs sont des professionnels débutants. Une même situation ne se répète pas. Mais chaque situation peut en générer d'autres. Les situations sont donc en constante modification. Cette dimension renvoie à la question de la temporalité de la situation qui, dans le contexte qui nous retient, revêt une importance déterminante. La question de l'extensivité conçue comme la dimension évolutive d'une situation est essentielle quand nos préoccupations sont principalement centrées sur la question de l'apprentissage. En effet, cette dimension sera particulièrement active dans la mesure où les premières actions engagées par des débutants, de par leur manque d'expertise, produiront des conséquences encore imprévisibles sur les situations mêmes, engendrant ainsi une évolution constante pouvant être à l'origine d'autres situations. L'extensivité d'une situation est liée à l'évolution de l'activité du sujet comme elle est interreliée à l'évolution du contexte. Rogalski et Samurçay (1992) parlent de situation dynamique complexe à partir d'une recherche portant sur des pompiers confrontés à un incendie de forêt en constante évolution. De même, si l'évolution d'une situation chez les directeurs d'école débutants peut naître d'une transformation de la conception qu'ils ont de cette situation, elle peut aussi trouver son origine dans les changements que connaît le contexte et notamment les changements produits par des tiers (autrui) engagés, eux aussi, dans la situation. Toute

situation est donc unique dans la mesure où l'ensemble des possibilités d'interactions et d'évolutions est sans limite et marqué par la contingence (Mayen, 2004), c'est-à-dire par la singularité des variables dominantes dans le contexte. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les directeurs d'école agissent dans des situations que l'on peut qualifier de dynamiques et de complexes.

Pour distinguer le « donné » et le « construit » des situations, que propose Pastré (*op. cit.*), nous suggérons de réserver et de limiter la définition du concept de situation à sa seule dimension dynamique. La situation est donc un système dynamique et complexe. Comment prendre en compte alors la dimension statique de la situation ?

3.2 L'environnement et son double : le contexte

Le terme d'environnement nécessite d'être précisé. Quéré (1997) souligne la confusion qui existe, selon lui, entre les termes d'environnement, de contexte et de situation.

Dans son analyse de la problématisation, Fabre (2009) décrit une forme d'apprentissage situé en se référant au roman de Tournier, « Robinson ou les limbes du Pacifique » (Tournier, 1969, réédit. 2010). Robinson brutalement confronté à la réalité est contraint d'apprendre un nouveau métier qui pourrait s'apparenter à celui de « directeur » d'une île déserte. Nous découvrons dans ce roman comment Robinson, convoquant ses expériences passées et ses savoirs, essaie, corrige et s'autoanalyse, cherche, donne du sens à ses actions et à ses décisions. Robinson apprend son nouveau métier de directeur d'une île déserte, en ce sens qu'il a pour projet de s'affranchir des contraintes de l'environnement et de décider en connaissance de cause des actions à poser. Nous pouvons constater la place centrale que prend l'île au sein du récit qui, selon Deleuze (1972, réédit. 2010), devient dans ce roman le personnage central. Cette thèse nous semble exagérée. La fonction et la place centrale du roman sont assumées et portées par les interactions entre le sujet agissant et le contexte qui prend un rôle de personnage ou d'actant. En d'autres termes, c'est la situation qui devient centrale dans ce roman. Dès lors, l'île constitue un environnement au moment où Robinson y accoste. Le contexte des actions conduites par le sujet serait le résultat des choix, faits par Robinson, dans ses interactions avec cet environnement afin d'agir et de pouvoir agir sur lui. La situation, quant à elle, se définirait par le processus complexe du système d'interrelations entre le sujet et le contexte, à l'origine de l'action. Nous pouvons ajouter ici, suivant ainsi la

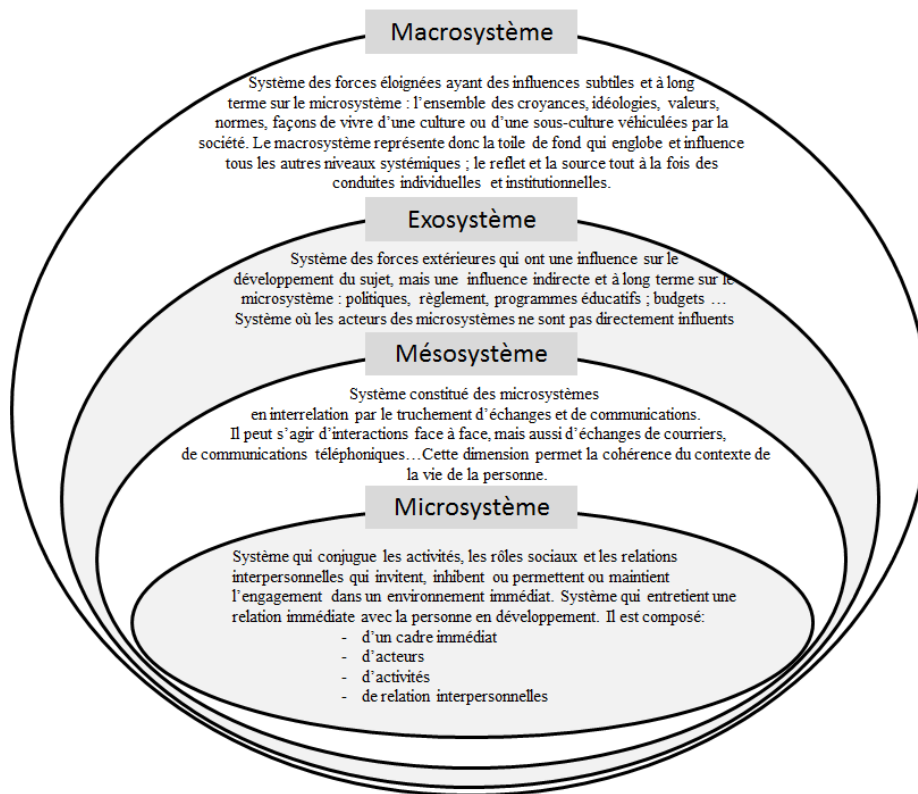
réflexion de Quéré, un nouveau concept, celui d'action. Il n'y a de situation, ou d'environnement expérimenté que si le sujet agit. Nous y reviendrons.

Dewey (1986, réédit. 2004, p. 83) définit l'environnement comme « constitué par les interactions existant entre les éléments d'un environnement (personnifiés) et une créature vivante ». Il ajoute qu'une créature vit *dans* un environnement, et vit *par* les moyens de cet environnement (*op. cit.* p. 83). La définition du terme d'environnement tel qu'il se présente à un directeur d'école, dès son arrivée dans le poste et dans la fonction, ne peut se limiter à cette définition. Même si les éléments physiques d'un environnement fondent une forme de relation, nous pouvons mesurer aussi le rôle essentiel que jouent l'influence des autres ainsi que tous les phénomènes relationnels dans un tel métier.

Pour préciser le concept d'environnement, nous proposons d'introduire l'idée de sphères environnementales à partir du modèle de Bronfenbrenner (1994) reprise par Tupin et Sauvage (2012). Bronfenbrenner, dont les travaux concernent principalement le développement de l'enfant, accorde une place centrale à l'environnement dans lequel évolue le sujet. Il décrit ce système global comme un ensemble de quatre systèmes dynamiques interdépendants et en perpétuelle interaction. Une sphère sociétale permet de situer l'environnement dans la société, la culture, et l'histoire. Une sphère « macro-environnementale » relève de la politique éducative, des lois et des programmes gouvernementaux. Une sphère « environnementale médiane » fait référence à la culture, aux réalités des sujets et à l'histoire locale de l'organisation et de l'institution. Une sphère « micro-environnementale » est liée aux éléments qui concernent les sujets déjà présents, l'état des locaux et leur agencement, ce qui représente les dimensions singulières de l'environnement. Nous pourrions ainsi schématiser ces sphères :

Schéma n°1

Les systèmes constituant un environnement de type écologique



Nous définissons donc l'environnement comme l'ensemble des conditions externes à une tâche (une mission) prescrite, que le sujet peut mobiliser, et qui influencent son action. Nous parlerons alors d'action située dans un environnement. L'environnement est donc composé d'éléments physiques et culturels répartis en quatre sphères environnementales : macro, exo, méso et micro.

Nous pouvons donc dire que l'environnement : 1) ne s'impose pas comme un ensemble de contraintes absolues ; 2) ni comme un espace de libres initiatives personnelles ; 3) mais comme un ensemble d'éléments à partir desquels les sujets vont construire leur système d'action. L'environnement n'existe que s'il est potentiellement transformable en actions par un sujet. Mais, pour autant, ce ne sont que quelques éléments qui seront mobilisés ou influenceront l'action. Ces éléments forment le contexte.

3.3 Le contexte

Tous les éléments qui constituent un environnement ne sont pas mobilisés par un sujet qui agit sur, par et dans cet environnement. Robinson, dans son île, n'utilise pas tout ce qui est à sa disposition. Il choisit des éléments de l'environnement pour faire exister le contexte qui influe sur ses actions. Le contexte constitue donc une partie de

l'environnement. Le contexte est un tout sélectionné par le sujet à partir duquel il va penser et conduire l'activité, donc créer la situation. Pour Quéré, le contexte

[...] est le tout ou le champ en fonction duquel une action, un geste, une parole, un événement ou un objet acquièrent une intelligibilité, un sens, une individualité [...]. Un contexte c'est aussi l'ensemble des éléments singuliers (d'informations, de savoirs, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié (Quéré, 1997, p. 184).

Le contexte représente donc l'ensemble des éléments interprétés et subjectivés (Tupin, 2010, p. 6). Il peut être considéré comme un sous-ensemble de l'environnement dont la définition et la délimitation sont assurées par le sujet (Tupin et Sauvage, 2012, p. 106). Nous pouvons parler d'un cadre circonstanciel intégrant les éléments de l'environnement contenus dans l'activité déployée par le sujet quand il agit. Partant de la distinction entre tâche prescrite et activité, Leplat (2008, p. 135) définit le contexte comme constitué des conditions prises en compte dans l'activité qui ne figurent pas dans la tâche explicitement prescrite. Ce qui l'amène à considérer l'environnement comme une partie externe de la tâche prescrite qui le distingue du contexte, défini comme l'ensemble des conditions externes effectivement prises en compte dans l'activité et donc par le sujet. Ces dimensions du prescrit et du non prescrit sont importantes dans les recherches en ergonomie. Elles trouvent leurs limites lorsqu'il s'agit de prendre en compte l'environnement dans le champ particulier des métiers adressés à autrui. Les tâches sont en effet peu prescrites ou lorsqu'elles le sont, elles le sont de façon très générale, ce qui les rend peu explicites. Elles sont formalisées et exprimées dans les textes officiels, principalement sous la forme de missions. Pour Leplat (2008, p. 135) « une difficulté apparaîtrait dans le cas où les prescriptions sont peu ou pas explicitées, quand la tâche est définie essentiellement en termes de mission » (*op. cit.*, p. 135), ce qui s'avère être le cas des sujets de notre recherche. Leplat (2008) introduit alors l'idée d'éléments non explicitement prévus dans l'activité.

Pour nous, le contexte constitue de ce fait une première dimension subjective construite par le sujet. C'est l'environnement redéfini (Leplat, 2008, p. 161), l'ensemble des éléments sur lesquels le sujet se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié (Quéré, *op. cit.*, p. 184). Le contexte guide l'action (Hollnagel, 1993 dans Leplat, 2008). Le contexte est dynamique et s'il agit sur l'action que conduit le sujet, alors, réciproquement, l'action agit sur le contexte, sa construction et sur son développement. Nous pouvons dire que mettre en contexte est un processus actif et

dynamique. Nous le qualifions de processus de « contextualisation », conçu comme le prélèvement par le sujet d'indices positifs ou négatifs dans l'environnement.

La contextualisation comme opération de sélection des éléments de l'environnement (Quéré, 1997) va permettre à des objets, des gestes, des paroles, des événements d'acquiescer une intelligibilité, un sens et une singularité, dans le but, pour l'acteur, de produire, d'agir ou de conceptualiser l'action. « Le contexte, c'est aussi l'ensemble des éléments singuliers [...] sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié. » (*ibid.*, p. 184). La question des fondements de ce réglage nous est posée dans une action, tout comme nous est posée aussi la question des non-choix, des oublis, et de leur conscientisation dans l'action.

Le processus de contextualisation possède donc une dimension subjective liée à la fois au sens que le sujet donne à l'activité et aux réactions de l'environnement à ces choix. Le choix des éléments de l'environnement, que va mobiliser le sujet, est déterminé par le sens que donne le sujet à ses actions et par les buts qu'il poursuit. Mais ces derniers évoluent et se transforment aussi en fonction du contexte et c'est ainsi que le contexte devient modulateur de sens. En conséquence, le contexte contribue à la subjectivation de l'action tout en étant lui-même un élément subjectivé. Il possède de ce fait des effets facilitateurs ou perturbateurs sur l'action. Une étude conduite sur le rôle des « distracteurs » dans une tâche (Hasbroucq, 2000 dans Leplat, 2008) concluait que le contexte pouvait être facilitateur ou perturbateur de l'action dans un environnement aussi complexe et aux prescriptions aussi peu précises, et pouvait favoriser ou inhiber l'action.

Quels seraient alors les éléments de cette contextualisation ? Si l'on peut identifier les éléments qui composent l'environnement par une description exhaustive des quatre sphères environnementales, quelles sont les caractéristiques du contexte ? Comment est-il construit ? C'est le sens qui permet l'établissement du contexte et ce contexte est lui-même constructeur de sens. Comment le sens est-il dès lors mobilisé dans le processus de contextualisation ? Le processus de contextualisation peut-il participer du processus d'apprentissage professionnel (Quéré, 1997) ?

3.4 Pas de situation sans sens, pas de situation sans sujet

Nous venons de préciser un premier concept, celui de situation. Nous le définissons comme un système dynamique et complexe, qui se construit dans une dialectique sujet/contexte. Dans ce système, l'environnement dans lequel se produit la situation est

interprété par le sujet, dans un processus dit de contextualisation. Le sujet et le contexte par les contraintes qu'ils imposent donnent aux situations une dimension extensive.

Dans notre travail, nous cherchons à comprendre comment un sujet agit sur une situation à partir de l'action qu'il déploie et du contexte qu'il rencontre, tout en étant transformé par elle.

Cette action se développe au travers de l'activité que déploie le sujet dans la situation. Nous abordons là le second concept du champ théorique de la didactique professionnelle.

4) L'ACTIVITÉ

Le concept d'activité est un concept central en didactique professionnelle. D'abord construit à partir de l'analyse de métier à dominante manuelle, il a été mobilisé pour des métiers dont les formes principales d'action consistaient à agir dans l'urgence (Rogalski, Samurçay, 1992), en situation de communication (Mayen, 1997) ou en situation d'enseignement (Vinatier, 2009) pour ne citer que les principaux. La mobilisation du concept d'activité, dans des métiers aussi variés, a nécessité une adaptation régulière de sa définition. Le métier de directeur d'école peut être considéré comme un type de métier dont les spécificités et les contextes évoqués nous obligent à situer la définition du concept d'activité.

Pour définir ce concept d'activité, nous allons organiser notre réflexion autour de trois dimensions. Nous nous référons d'abord à la description qu'en donnent Pastré et Vergnaud autour de la conceptualisation dans l'action et à partir de la définition de la structure conceptuelle des situations. Puis, nous convoquerons les travaux de Vinatier qui, analysant les métiers de l'enseignement, montrent que la dimension interactionnelle prend part à la conceptualisation de l'action ou de l'activité. Vinatier parle de « configuration interactionnelle culturelle » porteuse à la fois des schèmes d'action et d'un positionnement identitaire. Nous explorerons une troisième dimension de l'activité, celle du sens et des valeurs de référence qui participent aussi de l'activité des acteurs.

4.1 L'activité, plusieurs approches conceptuelles

La définition du concept d'activité varie selon les champs théoriques et les auteurs de référence. Retenons trois champs principaux : l'ergonomie du travail (Leplat et Hoc, 1983) ; la psychologie et la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008) et la didactique professionnelle (Pastré, 2001).

Pour Leplat et Hoc (1983) et la psychologie ergonomique, l'activité est couplée à la tâche. La tâche est ce qui est à faire et l'activité ce qui est fait. L'activité est conçue comme le fonctionnement du système mettant en relation le sujet et la tâche. Elle dépend à la fois de la tâche, considérée comme un but à atteindre dans des conditions déterminées (techniques, organisationnelles, environnementales, sociales, ...) et des caractéristiques de celui ou celle qui la réalise (Leplat, 2008). Ce système est composé d'une partie observable de l'activité (la régulation, les automatismes) et d'un mécanisme inobservable de production de ce comportement, ce sont les conditions externes et internes. Les conditions externes, ce sont les documents prescripteurs dont l'analyse revêt deux dimensions : une interne fondée sur les documents (structure, lisibilité, intelligibilité) et l'autre externe qui porte sur l'usage effectif de ces documents. Les conditions internes (à distinguer de l'analyse interne de la prescription). En psychologie ergonomique, l'activité fait apparaître trois grandes composantes ; le diagnostic, l'exécution, et le contrôle qui agissent sous forme de régulation sur les conditions externes (la tâche) et les conditions internes (l'opérateur évalue son action par rapport aux finalités de son action).

Pour Yves Clot, fondateur de la clinique de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005), le travail revêt une fonction psychologique centrale dans l'existence humaine, car les acteurs ont « pouvoir d'agir dans et par le travail » (Clot, 2008). L'activité réalisée par le sujet n'est ni réductible ni entièrement perceptible dans l'action. L'activité, c'est aussi ce qui n'est pas fait et/ou ce que le sujet aurait souhaité faire, ce que Clot (2009) nomme le réel de l'activité. L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé, mais « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit, les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (Clot, 1999, p. 119). Dans ce sens, l'activité « n'est pas identifiable aux conditions externes de l'activité psychologique » (*op. cit.*, 2008, p. 94). Elle constitue une forme d'épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres par l'intermédiaire d'instruments pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire.

Yves Clot s'intéresse donc au réel de l'activité en proposant une analyse de l'activité par le sujet sous forme d'une prise de « conscience », en quelque sorte, comme une seconde expérience. En se référant à Vygotski, Clot (2003) définit la conscience comme « l'expérience vécue d'expériences vécues » (*ibid.*, p. 15). Dans ce sens, la conscience devient une activité pratique de sélection. Clot, afin d'étudier l'activité,

proposera un triptyque méthodologique (Champy-Remoussenard, *op. cit.*) : l’instruction en sosie, l’autoconfrontation simple et l’autoconfrontation croisée.

La clinique de l’activité, ajoute Champy-Remoussenard (*op. cit.*, p. 23) « a donc un statut de moyen de formation puisqu’elle participe au développement de l’expérience et des compétences ». Nous pouvons donc, dans cette logique, reprendre la définition de Barbier pour qui l’activité serait un

ensemble de processus par et dans lesquels se trouve engagé [...] un sujet humain individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (un contexte, une situation). [Par cette activité] des transformations de lui-même s’opèrent à cette occasion. [...] L’activité est une reconstruction [...] du monde (Barbier, 2001, p. 25).

- La didactique professionnelle et le concept d’activité

Comme nous l’avons précisé plus haut, le concept d’activité, défini par la didactique professionnelle, trouve son origine dans la théorie piagétienne dans les champs théoriques de la clinique de l’activité et de la psychologie ergonomique. L’activité est alors le produit d’un sujet, à partir de ce qu’il sait, de ce qu’il croit faire et de ce qu’il fait à travers les situations. Elle se développe dans l’action en situation.

L’activité est un processus intériorisé qui permet au sujet de s’adapter, c’est-à-dire en termes piagétiens, il s’agit de passer d’une forme d’assimilation à la réalité (une pensée en acte) à une forme d’accommodation cognitive, c’est-à-dire une prise de conscience conduisant à la construction de nouveaux schèmes mentaux ou à leur déstabilisation. C’est en prenant de la distance avec la situation dans laquelle il est engagé que ce sujet apprend des situations et notamment des situations professionnelles qu’il rencontre. En s’inspirant des travaux de Samurçay et Rabardel (2004), Pastré *et al.* (2006, p. 155) parlent « d’activité productrice et d’activité constructive : quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; nous pouvons alors parler d’activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même, nous pouvons parler d’activité constructive ». L’activité constructive se poursuit au-delà de l’action par un travail d’analyse réflexive.

Dans cette perspective, l’activité est définie comme l’articulation entre invariance et adaptation aux circonstances (Pastré, 2008). C’est donc une forme d’organisation souple, non stéréotypée. Cette invariance est de nature conceptuelle en référence aux travaux de Piaget et de Vergnaud. Pastré (2011) rappelle que c’est la théorie de la conceptualisation dans l’action de Vergnaud à partir de laquelle le cadre théorique de la

didactique professionnelle s'est élaboré. Pastré précise que « conceptualiser, c'est abstraire, au sens de « faire abstraction de » tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action » (*ibid.*, p. 242).

La conceptualisation comme forme d'organisation cognitive de l'activité, dans et par l'action, se traduit sous forme de schèmes (Vergnaud, 1996), qui se constituent à partir des réponses adéquates aux pressions de l'environnement et se fixent dans l'esprit du sujet comme des bases d'interprétations de la situation et d'actions utilisables dans d'autres situations analogues (Vanhulle, 2008). Le schème est donc une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières d'une situation à partir de laquelle le sujet définit et organise son activité ici et maintenant (Vergnaud, 1996). C'est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations données que le sujet construit et à partir de laquelle il agit. La façon d'agir du sujet (consciente ou inconsciente) est le résultat de l'activité du sujet en situation.

En référence aux travaux de la clinique de l'activité, la didactique professionnelle considère que l'activité réelle du sujet est distincte de l'activité réalisée qu'il accomplit. L'activité n'est pas réductible aux opérations singulières (différentes de la prescription) d'exécution qui transforment le réel. Elle est aussi composée de celles qui ont été délibérément rejetées. En d'autres termes, ce que montre un directeur d'école dans sa relation aux collègues, aux parents ou aux partenaires divers exprime et traduit une partie limitée de l'action. La trace de l'activité ne se limite donc pas aux opérations mobilisées dans l'action ou dans la tâche. Elle intègre l'élaboration et la conception de l'action, comme l'analyse et le bilan que le sujet fait de son action.

Analyser l'activité, c'est analyser les relations complexes entre le sujet et la situation. C'est aussi identifier comment, en situation professionnelle, le sujet transforme la tâche et comment la tâche transforme à son tour le sujet. La didactique professionnelle définit l'activité comme une forme d'invariance de type conceptuel. L'activité n'est pas de ce fait réductible à l'action réelle observable, mais l'observation de cette action réelle permet, par une prise de conscience du sujet, de repérer les opérations cognitives en jeu. La théorisation de ce processus se réfère à la théorisation des schèmes et au construit de conceptualisation.

4.2 La conceptualisation dans l'action

4.2.1 Le schème comme forme d'organisation de l'activité

Le schème permet de définir la séquence opérationnelle qui constitue l'invariant de la situation, autrement dit, le mode opératoire du sujet. Quelle est l'origine du concept et quelle est la définition précise mobilisée par la didactique professionnelle à la suite des travaux de Vergnaud (1996) ?

- L'origine du concept : le schème comme représentation

Piaget a développé une psychologie génétique qui se réfère au développement individuel (Vinatier, 2009, p. 50). Biologiste de formation, l'épistémologiste suisse s'inspire des théories de l'évolution et notamment des travaux de Lamarck pour qui il y a une évolution progressive de l'intelligence animale et humaine. Vergnaud pense que Piaget a plus été influencé par ce scientifique (1744-1829), peu connu encore aujourd'hui, que par les travaux de Darwin (1809-1884). Pour Lamarck (1809, cité par Piaget, 1970),

dans tout animal qui n'a point dépassé le terme de ses développements, l'usage plus fréquent et soutenu d'un organe quelconque fortifie peu à peu cet organe, contribue à son développement et lui donne une puissance proportionnelle à la durée de cet usage, tandis que le défaut constant d'usage de tel organe l'affaiblit insensiblement, le détériore, ce qui contribue à diminuer progressivement ses facultés, voire à le faire disparaître.

C'est bien l'usage d'acquis, de structures existantes, qui permet le développement. Piaget franchit le pas et considère que « la connaissance humaine est une connaissance active [...]. La connaissance [enfin] est un système de transformation qui progressivement devient adéquat » (Piaget, 1977, p. 39).

Piaget emprunte le concept de schématisation à Kant pour qui « la théorie de la connaissance suppose d'une part, l'intuition du sensible – capacité de l'homme à être affecté par le monde – et d'autre part, les catégories de l'entendement » (Vinatier, 2009, p. 50).

La thèse originale de Piaget, nous dit Vergnaud (1996), consiste à développer l'idée de la surprise et de la rupture. Que fait le sujet lorsqu'il est surpris ? Le sujet confronté alors à un problème se trouve dans la nécessité de faire évoluer ses formes de perception et ses formes d'organisation de l'activité pour saisir la dimension nouvelle de la réalité. C'est bien le réel qui résiste au sujet et crée *de facto* la rupture. La connaissance devient une adaptation au réel. Selon Piaget (1976, p. 71), il se produit, chez le sujet, la recherche d'un équilibre cognitif entre accommodation et assimilation.

- Les concepts-clés de la psychologie génétique de Piaget : le schème et l'action

Piaget fait ainsi avancer la théorie de la représentation de Revault d'Alonnes (1921) à qui il emprunte le concept de schème (Vergnaud et Récopé, 2000). Pour lui, un schème est la reconnaissance de façon schématique, de quelque chose de familier.

Piaget s'intéresse à la genèse de l'intelligence en repérant, à partir de l'action principalement, le développement de l'enfant. Défendant avec conviction la place essentielle de l'action, Piaget admettra qu'il croyait trop au langage. « Je faisais parler les enfants au lieu de leur faire faire des expériences » (1977, p. 114).

Cette démarche inspirée, nous l'avons dit, de l'évolution biologique, va conduire le psychologue suisse à développer le concept de schème au regard de l'action et de l'organisation de l'action. Piaget ne va donc pas inventer le concept de schème, mais va lui donner une approche pragmatique.

La connaissance n'est pas donnée par l'extérieur ou prédéterminée chez l'individu (Perraud, 1996, p. 145). Elle se reconstruit à partir des structures conceptuelles déjà mises en place. C'est une méthode générale de construction de l'objectivité (Vinatier, 2009). Le schème est entendu comme la part de l'action ou de l'opération qui est transférable vers d'autres actions ou opérations.

Les actions ne relèvent pas du hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, les actions se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts et aux mêmes objectifs, correspondent des situations analogues, mais qui se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons *schèmes* d'action, ce qui dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable du point de vue cognitif, d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou aux applications de la même action (Piaget, 1967, p. 16).

En introduisant l'idée d'adaptation comme élément d'un équilibre à atteindre progressivement entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire (Dolle, 1999), Piaget construit les bases d'une théorie de l'apprentissage de l'action.

- La définition du concept de schème selon Vergnaud

Vergnaud (1996), précisant que « c'est par l'action que commence la pensée » (*ibid.*, p. 277), mobilise le concept de schème dans le but d'articuler entre eux les savoirs d'action et les savoirs théoriques. Il précise que c'est la prise d'information sur

l'environnement, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de la conduite qui invitent le sujet à penser et à se transformer. Tout ceci, ajoute-t-il, « ne serait possible sans conceptualisation » (*ibid.*, p. 277). Il définit le concept de schème de quatre manières différentes.

1) Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle [...], une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but repérable, qui se déroule selon un certain discours temporel (et donc selon une dynamique), et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble d'éléments peu dissociables les uns des autres.

2) Le schème est une forme invariante d'organisation et de conduite de l'activité pour une classe de situations déterminées [...] laquelle peut être identifiée comme telle et caractérisée, au moins partiellement.

3) Un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments tous indispensables : les buts et anticipations, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, les possibilités d'inférences en situation, et les invariants opératoires [...]. Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict, mais aussi la prise d'information et le contrôle de l'action. Les invariants opératoires constituent la partie la plus proprement cognitive du schème, puisqu'ils consistent, dans les concepts en acte et les théorèmes en acte [...], à sélectionner, à traiter et à interpréter l'information pertinente.

4) Le schème est une fonction temporalisée et située qui engendre des processus d'inférence. Ces processus d'inférence permettent aux sujets de s'adapter aux situations et aux contextes rencontrés.

Le schème permet donc de rendre compte des organisations stables de l'activité des sujets (Vergnaud, 1996). Il a pour fonction la création et le développement de la pensée (Vinatier, 2009) et donc, la production de la connaissance. Ce processus est à la base de l'apprentissage. Il permet en effet la création ou l'ajustement de règles d'action concrètes. Le couple situation-schème est fondateur du processus d'apprentissage (Pastré, 2002, p. 12). Au cœur de ce processus cognitif se situent les invariants opératoires.

4.2.2 *Les invariants opératoires et les concepts pragmatiques*

Le concept de schème est articulé au concept d'invariant opératoire (Pastré *et al.*, 2006).

L'objectif des recherches de Piaget consistait à théoriser un processus de maturation interne au sujet, indépendamment de ses actions. Le concept d'invariant opératoire, qu'introduit Vergnaud et qui vient enrichir la théorie de Piaget, se fonde sur l'idée que l'activité en situation contribue à la construction ou à la transformation des schèmes. L'activité efficace est soûplement organisée autour d'un noyau invariant. Il ne peut y avoir d'organisation sans invariance. Mais il faut prendre en compte la grande capacité du sujet à s'adapter jusqu'à un certain point aux variations de la situation (Pastré, 2002). Les invariants opératoires sont composés de théorèmes en acte et de concepts en acte.

Les théorèmes en acte sont des formes construites de propositions tenues pour vraies alors que les concepts en acte sont des représentations construites socialement et permettent de donner sens à un objet de pensée et d'action.

Pour un directeur d'école, un exemple de théorème en acte peut s'exprimer ainsi : « je dois prendre soin des enfants » ou « je dois prendre parti pour mes collègues enseignants lors de relations conflictuelles avec des parents ». Ce sont bien des propositions tenues pour vraies, souvent portées par les acteurs du métier, bien qu'elles n'aient jamais été véritablement démontrées.

Le concept en acte que Pastré (*ibid.*) nomme « concept pragmatique » est un concept construit dans l'action et servant à guider l'action. Il est construit par le sujet. Il naît et sert l'action. Pastré (*ibid.*) ajoute qu'il est associé à un ou plusieurs indicateurs qui deviennent dans l'action l'objet de toute l'attention des acteurs. Le concept pragmatique possède quatre propriétés (Pastré, *op. cit.*, p. 173). C'est d'abord un concept organisateur qui fonde l'action. Puis, il est construit dans l'action. Le concept pragmatique revêt une dimension sociale dans les situations de direction. Il est enfin accepté par tous les professionnels sans être véritablement défini. Si le concept pragmatique trouve son origine directement dans la pratique, il peut aussi être le résultat de la transformation de concepts scientifiques ou techniques. On parle alors de concepts pragmatisés.

Les concepts pragmatiques sont peu nombreux. Ils sont pertinents dans l'action, économiques en pensée et permettent d'agir le plus efficacement. Leur repérage est d'une grande importance pour l'apprentissage (Pastré, 2011). L'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés constitue la structure conceptuelle des situations.

Un exemple de concept pragmatique identifié chez un directeur d'école est celui de sécurité affective des enfants. Dans le cadre d'un travail sur l'évaluation, ce concept de sécurité affective constitue un repère dont on peut identifier les indicateurs permettant de

mesurer l'efficacité du concept dans l'action. En voici quelques-uns : l'investissement de l'élève dans l'activité, les mots d'encouragement de l'enseignant, l'expression des réussites avant l'identification des erreurs. C'est donc en mobilisant la notion piagétienne de schème et en l'appliquant au contexte de travail que la didactique professionnelle parle de conceptualisation dans l'action.

4.2.3 *La conceptualisation dans l'action : le processus global de l'activité*

Construit à partir des concepts de schèmes et d'invariants opératoires, dans le cadre de la théorie de la situation décrite précédemment (Pastré, 2002), la conceptualisation dans l'action constitue le processus global de l'activité en situation.

Au début de l'activité n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début de l'activité est l'action ou, mieux encore, l'activité adaptative d'un être sur son environnement. C'est par l'action que commence la pensée. [...]. Rien de cela ne serait possible chez l'homme sans [...] la formation en pensée d'objets de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles des objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire, rien ne saurait être possible sans la conceptualisation (Vergnaud, 1996, p. 275).

Dans cette perspective, le développement cognitif est analysé à partir du processus de conceptualisation dans l'action.

Vergnaud repère quatre registres constitutifs de ce processus de conceptualisation dans l'action. Il parle aussi de compétences. Celles-ci sont définies comme l'ensemble des modalités de régulation des situations de travail par les sujets qui établissent alors des compromis entre efficacité productive, préservation de soi et de sa santé, et insertion dans le groupe de travail (Tourmen, 2008).

- Le registre des compétences perceptivo-gestuelles

Ces compétences sont celles permettant de catégoriser l'information, de sélectionner celle qui est pertinente afin d'inférer en situation les buts et les sous-buts, les gestes à faire, les hypothèses à tester, les informations complémentaires à rechercher, les contrôles à effectuer (Vergnaud, 1996, p. 276). Dans ces compétences, ajoute Vergnaud, la pensée intervient presque en permanence. Chez les directeurs d'école, cette première catégorie est assez peu mobilisée. Elle l'est principalement dans des métiers plus « manuels » en rapport avec des objets concrets.

- Le registre des savoirs et des connaissances

Vergnaud aborde la question des savoirs en jeu dans le processus de conceptualisation dans l'action. Il identifie des savoirs d'experts, des savoirs théoriques, des savoirs complexes et des savoirs scientifiques. L'auteur souligne l'importance des savoir-faire qu'il nomme savoirs d'actions. Cette forme de savoir, ajoute Vergnaud, résulte principalement de l'action et de l'expérience. Cette notion de savoir-faire s'avère très complexe à définir. Ce second registre des savoirs et des connaissances nous amène à distinguer ces deux concepts. Les savoirs sont définis comme des ensembles d'énoncés cohérents estimés valides par une communauté scientifique ou professionnelle (*op. cit.*, p. 160). Ils se différencient des connaissances qui désignent toutes ressources cognitives utilisées ou créées par un sujet et conservées en mémoire. Par conséquent, la connaissance humaine est une connaissance active. Connaître, c'est donc assimiler la réalité selon un processus de transformations. Connaître, c'est transformer cette réalité (Piaget, 1977, p. 39).

Savoyant parle de savoirs épistémiques ou théoriques comme « des savoirs qui fondent une pratique » (Savoyant, 2010, p. 51). La théorie ne se limite donc pas à l'ensemble des savoirs prescrits ou des savoirs disciplinaires. Elle peut aussi être définie par des pratiques professionnelles (Savoyant, 2010). Dans le contexte particulier des directeurs d'école, force est de constater que pour asseoir son autorité par exemple, aucun savoir épistémique ou théorique ne fait consensus chez les professionnels. Dans ce cas, les savoirs épistémiques se fondent dans la pratique professionnelle. Ce sont des savoirs formalisables, énonçables, mais non formalisés formellement dans le cadre d'écrits prescriptifs. Les savoirs épistémiques, notamment lorsqu'ils se fondent dans la pratique, relèvent de savoirs d'expériences communément admis et partagés. Dans la situation de travail que nous étudions, les savoirs épistémiques partagés sont, par exemple, ceux produits à l'issue de l'accompagnement du directeur novice par le directeur expert. C'est l'ensemble de ces savoirs que Savoyant appelle théorie. Ces savoirs épistémiques vont donc être sollicités dans l'action. Dans cette perspective, ces savoirs épistémiques conduisent le sujet à développer ce que Vergnaud nomme un savoir pragmatique, autrement dit, un savoir ou un concept construit, à partir des expériences acquises dans une classe de situations données, nourris d'un répertoire de connaissances sur les pratiques des acteurs ou de connaissances sur des objets. Pastré *et al.* (2006, p. 179) donnent l'exemple du concept de « ressenti client ». Il s'agit d'un concept pragmatique qui s'appuie sur l'expérience des garagistes ayant fait l'expérience de l'importance à accorder au ressenti qu'exprimaient les clients quand leur véhicule était en panne. Ils se

distinguent donc des savoirs et des concepts pratiques, dans le sens où ils ne permettent pas la résolution concrète du problème, mais ils y participent grandement.

L'action est donc productrice de savoirs et de concepts. Pour notre recherche, cette dimension nécessitera beaucoup d'attention dans la mesure où nous pouvons faire l'hypothèse que, faute de savoirs épistémiques ou théoriques de référence, se construisent progressivement des modèles de savoirs d'action, parfois inconscients au sujet. Ces modèles de savoirs d'action peuvent conduire à la construction de savoirs formalisés. Le processus de formalisation des savoirs, notamment les savoirs pragmatiques, participent, selon nous, du processus d'apprentissage. Pour les identifier et les amener à une forme de conscientisation, sans doute est-il nécessaire d'étudier et d'analyser la forme linguistique et symbolique de ces savoirs.

- Le registre de la forme linguistique et symbolique des savoirs

L'importance qu'accorde Vergnaud à la forme linguistique et symbolique des connaissances revêt une dimension particulière et centrale dans notre recherche. Si l'on examine les activités langagières, il apparaît que différents savoirs sont mobilisés et qui relèvent de différentes compétences langagières : choix lexicaux, organisation syntaxique, enchaînement des énoncés, construction de l'argumentation et de la preuve (Vergnaud, 1996, p. 277).

La dimension linguistique de la conceptualisation relève d'une double réalité. La « maîtrise rhétorique » ou la maîtrise de la forme linguistique du sujet va lui permettre de mobiliser les règles les plus subtiles de la langue dans la communication. Puis, la maîtrise de « la conceptualisation du contenu » nécessite, elle aussi, un niveau de maîtrise linguistique adapté et performant. Cette dimension linguistique fera l'objet d'une approche spécifique dans notre recherche, tant elle revêt une dimension singulière et dominante dans les situations que rencontrent les directeurs d'école.

- Le registre des compétences sociales

Tout aussi important pour comprendre le processus de conceptualisation dans l'action, le registre des compétences humaines et sociales. Dans cette perspective, les savoirs épistémiques et théoriques ne suffisent jamais face aux situations tant les réalités des interactions sociales sont variées et complexes.

Dans les différentes interactions entre le sujet et autrui, dans l'interprétation des signes intentionnels et non intentionnels présents dans des conduites avec autrui, dans le choix des prises de paroles et des silences, dans la sélection des mots et de

leurs niveaux de langue, dans le choix et la formulation, le professionnel élabore des savoirs d'action dont l'usage est décisif dans un contexte d'adaptation à la situation (Vergnaud, 1996, p. 277).

Ce dernier registre représente, pour la population que nous étudions, une dimension centrale. Pour autant, cette dimension est peu présente dans le référentiel. Que ce soit dans le référentiel des directeurs d'école du privé ou du public (circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 et référentiel du titre de dirigeant, RNCP, 2014), chacun est invité à animer, piloter, impulser, rencontrer les acteurs, gérer les personnes, sans que ne soient définies précisément des compétences du registre social. Elles seraient comparables à la quille d'un navire toujours invisible mais indispensable à la stabilité de l'esquif.

Nous venons donc de montrer que l'activité, dans le cadre de la didactique professionnelle, consistait en une action de conceptualisation permettant au sujet de prendre conscience de formes d'invariance des situations professionnelles auxquelles il était confronté. Ces invariances s'expriment sous la forme de schèmes. Cette conceptualisation relève de quatre registres de compétences : celui des gestes, des savoirs impliqués (savoirs épidémiques, savoirs d'action), des formes linguistiques mobilisées et des interactions sociales.

Chaque sujet construit-il alors une conceptualisation singulière ou existe-t-il des formes régulières d'invariance dans des situations données ? La didactique professionnelle parle de structure conceptuelle de classes de situation.

4.2.4 *Structures conceptuelles et classes de situations chez les directeurs d'école*

Quand à un ensemble de situations de travail d'un domaine professionnel correspondent des problèmes dont la résolution implique le recours à un ensemble de concepts et de procédures définies, nous pouvons alors parler de structure conceptuelle d'une situation. Pastré (2011) distingue ce qu'il nomme un champ professionnel et un champ conceptuel. Le champ professionnel délimite un ensemble de situations d'un métier. Dans ce sens, nous appelons « champ professionnel » les situations qui correspondent à l'activité d'animation de réunions d'équipe pour les directeurs d'école. Ce champ professionnel est défini dans le référentiel et peut être évalué par les professionnels du métier.

Le champ conceptuel est d'une autre nature. Il définit les concepts qui permettent de résoudre les problèmes représentant un champ professionnel, en l'occurrence dans notre recherche, l'activité d'animation d'équipe. Ces concepts forment un ensemble que

l'on nomme champ conceptuel. Existe-t-il plusieurs champs conceptuels pour un même champ professionnel ? Pour le dire autrement, les situations d'animation de réunion des directeurs d'écoles et plus spécifiquement chez les débutants, mobilisent-elles toutes les mêmes concepts ? Existe-t-il une correspondance entre le champ conceptuel et le champ professionnel ?

Si nous pouvons démontrer qu'il y a similitude entre le champ professionnel et le champ conceptuel, nous dit Pastré (*op. cit.*), alors nous pouvons parler de structure conceptuelle d'un ensemble de situations du même champ que nous nommerons alors classe de situations. La notion de structure conceptuelle revient à identifier l'ensemble des concepts épistémiques et pragmatiques indispensable pour organiser l'action (Pastré, 1999, p. 25) dans un même champ professionnel. Ces concepts organisés en champ conceptuel permettent aux professionnels d'agir dans des situations représentatives d'un champ professionnel donné.

Les activités de travail constitutives de la fonction de direction font du directeur d'école, selon nous, un métier adressé à autrui. La communication interpersonnelle et les interactions entre le directeur et les autres membres de la communauté éducative constituent une dimension essentielle du travail du directeur d'école. Le déroulement de ces interactions participe donc de la construction des schèmes opératoires et de la structure conceptuelle des situations rencontrées par le directeur, en particulier les situations d'animation d'équipe. Dans cette perspective, Vinatier (2013), en se référant aux pratiques d'enseignement et aux situations d'enseignement-apprentissage parle d'un processus de co-construction entre le professionnel et autrui. Les interactions constituent une caractéristique de l'activité des directeurs qui se trouvent tributaires des interrelations avec autrui dans différentes situations et notamment lors des situations de réunions d'équipe. Si, dans un contexte de direction d'une petite école, les normes du travail restent nombreuses et les procédures d'action sont bien codifiées, l'impact des relations avec d'autres acteurs impliqués dans les différentes situations de travail semble moins important que l'influence que peuvent avoir, pour un enseignant, les interrelations avec les élèves (Vinatier (2013). Ces interactions sont marquées par le sceau de l'incertitude et de l'imprévisibilité. Elles contribuent, chez le professionnel en action, à la construction des schèmes opératoires. C'est pourquoi, nous inspirant des travaux de Vinatier (2011, 2013), nous souhaitons mobiliser la théorie interactionniste de Kerbrat-Orecchioni pour analyser les interactions chez des directeurs d'école lors des réunions d'équipe.

4.3 L'interaction comme une trace de l'activité au service de la conceptualisation : influence des relations interpersonnelles sur l'activité du directeur d'école

Si la dimension interactionnelle caractérise le métier de directeur d'école et agit sur son activité, sur son apprentissage et sur son développement professionnel, dès lors, comment analyser cette dimension ? Quels sont les « marqueurs » nous permettant de saisir et d'analyser les interactions ?

En nous référant à Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 9) c'est par le biais des échanges verbaux que nous allons décrire les relations qui s'établissent entre les interactants eux-mêmes et plus spécifiquement entre le directeur et ses collègues enseignants. La « parole » *de facto* devient elle-même une forme d'action (Kerbrat-Orecchioni, 2014) influençant l'activité et donc la conceptualisation. Nous pouvons alors parler d'acte de langage dans la mesure où dire ne se limite pas à une transmission à autrui de certaines informations, mais permet aussi de faire, c'est-à-dire de tenter d'agir et dans le cas particulier des directeurs d'école, de faire agir et réagir son interlocuteur. Cette théorie s'inscrit dans une approche pragmatique du langage (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*). Dans le cadre de la didactique professionnelle, les travaux de Kerbrat-Orecchioni ont été repris par Vinatier (2009) dans une recherche portant sur la formation des enseignants. Nous épousons cette démarche en l'adaptant à la spécificité de la population étudiée dans notre recherche.

4.3.1 Les actes de langage

Nous considérons le langage comme une forme d'action. Dans les sciences du langage, nous pouvons parler d'une approche pragmatique du langage. Il s'agit d'étudier le langage en acte. Cette affirmation peut s'entendre selon deux perspectives. Soit l'on définit le langage en situation, c'est-à-dire le langage comme un acte de communication entre deux interlocuteurs. Or, en matière de langage, il n'y a pas de correspondance univoque entre le signifiant et le signifié. Le message transmis n'est jamais le message reçu. Il est interprété, réinterprété, modifié, et parfois trahi.

Le langage devient en soi alors un objet d'étude. On peut d'abord l'envisager comme un moyen d'agir sur la situation afin de permettre un certain nombre d'actes spécifiques. Nous parlerons alors d'acte de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2014). En se

référant à Austin (1970), nous pouvons considérer aussi que les échanges langagiers possèdent une triple portée.

Une dimension locutoire centrée sur les informations objectives que contiennent les énoncés. C'est une dimension performative du langage qui se trouve dès lors dénué de toute conséquence. Cette première dimension possède deux effets sur les destinataires qui définissent les deux autres dimensions du langage.

Une dimension illocutoire qui évince le contenu littéral au profit de contenus dérivés. C'est ce qu'a l'intention de produire celui qui parle. Kerbrat-Orecchioni donne l'exemple dans une salle de cinéma du dialogue suivant :

- (A) C'est occupé ?
- (B) Mais, oui allez-y ! (La personne interpellée doit ôter son manteau du siège).

La dimension illocutoire est présente quand il faut convaincre, expliquer, exemplifier, argumenter, juger, exposer, conseiller, relativiser, insister, se justifier, résister, interroger...

Une dimension perlocutoire, qui permet au discours de produire les conséquences ou les effets qu'il vise.

- (A) Ferme la porte (et B va fermer la porte).
- (A) Tu appelleras les parents (et B appelle les parents).

Vermersch (2007) esquisse trois modes de production des effets perlocutoires : demander, convaincre et induire. Ce sont, en effet, trois dimensions très présentes chez les directeurs que nous avons pu identifier dans les référentiels de métier.

Ces trois dimensions nous indiquent que le langage dans sa forme locutoire (ce que nous entendons en tant qu'observateur) ne suffit pas à comprendre les relations et les enjeux qui se nouent entre les acteurs. Une réunion d'équipe est un lieu d'échanges et d'interférences. Définir l'activité d'un sujet en situation d'interrelations nécessite de comprendre la dimension illocutoire du langage et de la distinguer de la dimension perlocutoire. La théorie de l'approche interactionniste va nous fournir les outils d'analyse nécessaires.

4.3.2 *L'approche interactionniste : les relations interpersonnelles agissent sur l'activité du directeur d'école*

L'approche interactionniste considère que le matériel linguistique produit au cours de l'interaction « n'a d'autre fonction que relationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 13) quand bien même ce matériel est chargé de contenus informationnels. L'interaction verbale est envisagée comme « une suite d'évènements dont l'ensemble constitue un « texte » produit collectivement dans un contexte déterminé » (*op. cit.*, p. 9). Cette interaction verbale est ainsi considérée comme une « action » qui affecte, altère ou maintient les relations de soi à autrui dans une communication de face-à-face » (*op. cit.*, p. 9). Parler d'interactions, c'est donc, selon Vinatier (2009), repérer les influences qui s'exercent sur les différents partenaires. Les partenaires se parlent, s'influencent mutuellement et réciproquement. Ces échanges, ou ces interactions, organisent l'action. C'est-à-dire que les échanges ou les interactions se trouvent eux-mêmes influencés par les réactions et par les interprétations des interactants entre eux. Kerbrat-Orecchioni parle d'un processus d'interprétation et d'actualisation qui « va permettre de rendre compte de la double valence de la production en situation d'interaction » (Vinatier, 2009, p. 123). Ces interactions sont donc de natures différentes, liées notamment à la position des acteurs. Parler, c'est donc agir et (inter)-agir.

4.3.3 *Les unités de l'interaction langagière*

L'interaction est constituée d'un ensemble d'unités. Afin de ne pas entrer dans les débats propres aux linguistes, nous allons nous référer aux travaux de Vion (2000) qui, en référence à Kerbrat-Orecchioni, propose de retenir trois unités : le module, la séquence, l'échange.

- Le module

Nous considérons un module comme un ensemble d'interactions relevant d'une même thématique. Au sein des réunions d'équipe, nous aurons affaire à plusieurs modules, c'est-à-dire à des ensembles d'échanges liés à une même thématique. Par exemple, au cours d'une réunion, le directeur va aborder la question de l'organisation du temps scolaire et ses conséquences sur les enseignants, les parents, les élèves et la collectivité locale. Puis, il va traiter de la situation de quelques élèves avant de finaliser les modalités de réalisation et les conditions de faisabilité d'une prochaine sortie scolaire. Pour chaque module, les enjeux, la place et le pouvoir des acteurs pourront varier, et ce, au cours d'une même réunion, tout en restant inscrits dans un contexte dont les règles restent identiques. Le nombre de modules correspondrait au nombre de thèmes ou de sujets traités dans la réunion. Les modules sont théoriquement indépendants les uns des

autres. Nous considérons que les rapports entre les acteurs et les formes d'interrelations sont à chaque fois redistribués.

- La séquence

L'ensemble des échanges, relevant d'une même thématique, marque des discontinuités (Vion, p. 153). Pour Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 218), la séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Nous pouvons donc distinguer deux types de séquences selon Vion (2000) : des séquences fonctionnelles et des séquences sémantiques. Les séquences d'ouverture et de clôture constituent deux types de catégories fonctionnelles. Vion (2000) note aussi des séquences latérales correspondant à la gestion des malentendus et des incompréhensions et aux échanges qui permettent de complimenter son interlocuteur. Les séquences sémantiques ou thématiques correspondent à des sous-thèmes. Par exemple, dans le module d'une réunion ayant pour thème le temps scolaire, nous pourrions identifier tout d'abord une séquence fonctionnelle permettant d'introduire le débat. Nous pourrions trouver ensuite plusieurs séquences thématiques consacrées aux plannings, à l'occupation des salles, aux déplacements des élèves, à la réaction des parents... Au cours de ces différentes séquences, les interactions peuvent évoluer.

- L'échange

L'échange est appréhendé comme la plus petite unité de dialogue composant l'interaction. Il est à ce titre considéré comme une unité fondamentale des conversations (Kerbrat-Orecchioni, 2014, p. 61). Les échanges s'inscrivent dans des séquences d'interactions. Ils sont à la fois considérés comme initiateurs d'interactions ou pensés comme le produit d'interactions en réaction à de nouveaux échanges. Les échanges sont composés des paroles émises, mais aussi des regards, des gestes, des attitudes. Prenons un exemple dans une situation de réunion toujours autour du thème du temps scolaire. La discussion débute autour du vote du conseil municipal :

Une enseignante : c'est imposé comme ça ?

La directrice : Le conseil municipal a dit aux parents qu'ils partent, donc ils partent [...] Qu'est-ce que je fais (regard interrogateur au-dessus de l'écran de son ordinateur) ?

Nous qualifions d'échanges ce dialogue qui se situe dans une séquence traitant de la place des enseignants dans la décision qui sera prise pour l'organisation du temps scolaire. Il y a échange, car l'un répond à l'autre. Cet échange porte sur deux tours de

parole. L'enseignante prend par le biais de sa question une position de résistance (dimension illocutoire qui transforme le rapport entre les interlocuteurs). Cette interprétation est confirmée d'une part, par le ton utilisé (ferme) et l'attitude (regard « sévère »). La réponse de la directrice est une forme d'inexpérience liée à une incapacité passagère (on peut supposer qu'elle apprendra) à répondre en contrant cette interjection.

Voici donc les trois unités que nous mobiliserons pour étudier les interactions entre les acteurs au cours des réunions d'équipe : le module, la séquence et l'échange.

Les interactions que nous allons étudier doivent nous permettre de mieux comprendre l'activité du directeur d'école. Nous avons convenu que le langage en situation était à considérer, dans cette activité, comme un moyen d'action sur les interlocuteurs, en l'occurrence les enseignants. Mais ce processus s'inscrit dans une classe de situations particulière dont il nous paraît nécessaire de décrire la singularité pour identifier les dimensions pertinentes pour notre recherche.

4.3.4 *Les dimensions des actes de langage dans une réunion de concertation d'équipe*

Nous pouvons dès à présent noter que les interactions que nous allons étudier se situent dans un cadre singulier. Les textes officiels définissant le référentiel métier du directeur d'école (circulaire n° 2014-163 du 1^{er} décembre 2014) et le référentiel du titre de dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation (arrêté du 16 avril 2014 publié au Journal Officiel du 3 juillet 2014), confèrent aux chefs d'établissement une position qualifiée de « pilotage » (de l'équipe), de « responsable » (de la mise en place du projet), d'« interlocuteur » (des familles). Le chef d'établissement « sensibilise » l'équipe dans les situations d'interaction. Il « anime » l'équipe. Ces verbes traduisent des formes d'interactions variées. Ils posent la parole et le langage comme des outils d'action privilégiés.

Dans le cadre de l'enseignement catholique sous contrat, l'institution de tutelle, en nommant le directeur d'école, lui attribue *de facto* un pouvoir sur les autres acteurs impliqués dans la situation. Elle lui délègue une fonction d'autorité et de pouvoir de décision. Celle-ci se décline de manière spécifique et particulière notamment à partir des échanges qu'il aura avec ses partenaires (enseignants, élèves, parents). Mais le directeur d'école n'est ni l'employeur des enseignants (c'est l'État) ni l'employeur des personnels de services (c'est l'association de gestion). Dans ses relations interpersonnelles, le directeur d'école, tant par son positionnement institutionnel que par la prescription du

modèle de *leadership* pédagogique imposée par les textes officiels, doit assumer cette fonction d'autorité et ce pouvoir de décision tout en favorisant une relation basée sur la mutualisation, la réciprocité, la coopération et/ou la collaboration. Comment alors qualifier ces relations ?

Selon Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 35) les relations interpersonnelles s'organisent à partir de trois dimensions : la dimension verticale (axe de la domination ou le système des places), la dimension horizontale (axe de la distance) et la dimension affective « consensus/conflit ».

- La dimension verticale : l'expression du pouvoir

Kerbrat-Orecchioni (2014) utilise les concepts de « pouvoir », de hiérarchie et de domination. Ces termes expriment les rapports de places entre les acteurs impliqués dans les échanges. Cette dimension verticale des relations interpersonnelles renvoie selon Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 71) à l'idée qu'au cours du déroulement de l'échange et de l'interaction, les différents protagonistes peuvent « saper » la position qui leur est attribuée. Nous avons décrit dans un paragraphe précédent la position institutionnelle que l'autorité de tutelle attribuait aux directeurs. Nous la qualifions de position hiérarchique haute. Mais comme nous l'avons vu dans la séquence entre l'enseignante et la directrice autour de la décision des plannings scolaires, cette position haute pouvait s'inverser et conduire, sous la forme d'une question, à contester cette position et à prendre ainsi l'ascendance sur l'autorité reconnue et désignée de la directrice. Ces expressions de rapports de places sont nommées « taxèmes » et se distinguent entre celles qui expriment une position haute et celles qui expriment une position basse.

Si les relations interpersonnelles entre les acteurs s'inscrivent dans une dimension de pouvoir instituée par les textes officiels, les frontières restent floues. L'institution de tutelle définit une ligne hiérarchique partielle entre le directeur et ses adjoints. Elle rappelle que la mission d'enseignement est commune et partagée entre le directeur et les enseignants. De plus, le jeune âge parfois des directeurs d'école et leur expérience nouvelle dans le métier constituent des éléments pouvant influencer leur conception de la hiérarchie et leur approche de la dimension verticale des relations interpersonnelles. Repérer les taxèmes et situer le directeur dans les relations verticales, ce n'est pas discuter de son statut. C'est repérer, dans ce contexte singulier, comment le pouvoir institué, prescrit et conféré au chef d'établissement s'exprime ou ne s'exprime pas. C'est faire l'hypothèse que le statut de directeur et le pouvoir qui y est associé ne s'instituent pas, ni « naturellement » ni automatiquement. L'analyse de la dimension verticale des relations interpersonnelles, va nous permettre de comprendre ces processus interactionnels et comment elles agissent dans l'activité du directeur. Le pouvoir et/ou la place que prend le directeur dans une situation d'interactions est directement lié à l'interprétation qu'il donne de son rôle et de son statut. En effet, il possède une position sociale et hiérarchique effective. Mais le pouvoir et la place occupée par le directeur se construisent, se transforment ou se diluent au fur et à mesure qu'il assumera d'autres rôles dans d'autres situations.

L'expression du pouvoir n'est donc pas uniquement institutionnalisée. Lors d'un échange, les places institutionnelles peuvent être bousculées et l'expression du pouvoir modifiée. Il existe une seconde dimension indépendante de la hiérarchie.

- La dimension horizontale ou l'expression de la distance

Cette seconde dimension des relations interpersonnelles correspond à la distance ou à la familiarité constitutive de la relation qui se construit entre les acteurs. « Les acteurs peuvent se montrer plus ou moins proches » (Kerbrat-Orecchioni, p. 39). Nous parlerons ici de relationèmes. La question qui intéresse notre recherche est de mesurer la distance qui s'établit entre les participants au cœur du déroulement de l'interaction dans la réunion d'équipe.

Cette dimension peut contraster avec la précédente. Nous sommes en effet dans un cadre de travail où la relation interpersonnelle est instituée *de facto* comme une relation de nature asymétrique. Mais cette relation asymétrique peut être renégociée dans la relation et redevenir alors une relation symétrique comme nous le montre Kerbrat-Orecchioni (p. 40). Dans le contexte relationnel impliquant le directeur d'école et son équipe, il existe des espaces de négociations entre les interlocuteurs pouvant aplanir la dimension asymétrique des relations interpersonnelles. Nous pouvons aussi qualifier ces relations horizontales de relations familiales, intimes ou solidaires.

- La dimension transversale ou l'expression de la coopération et/ou du conflit

Il s'agit, nous dit Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*, p. 414), de la dimension des relations interpersonnelles qui « exprime dans le discours à travers un certain nombre de marqueurs la « bonne » ou la « mauvaise » volonté interactionnelle. Les personnes réunies sont-elles prêtes à coopérer ? Elles peuvent chercher l'affrontement dans le débat ou faciliter la résolution des problèmes par des prises de position collaboratives ou consensuelles. Nous proposons de parler de dimension « transversale ». Cette dimension entretient des liens étroits avec les deux autres dimensions.

Dans une perspective où la mission du directeur invite explicitement à la collaboration, la dimension transversale constitue une dimension importante. De ce fait, la dimension transversale, telle que nous venons de la définir, impose au directeur d'une école de trois classes (la majorité des débutants), d'être un enseignant à plein temps (excepté dix journées de décharge dans l'année), de veiller à la participation de ses collègues aux décisions et aux réflexions. Entrer en conflit dans le cadre d'une relation à

trois, et ce cas n'est pas rare, rend la mission de directeur très difficile, voire impossible, en tout cas, telle qu'elle est décrite dans les référentiels et particulièrement dans celui des directeurs.

Insistons à nouveau sur le fait que les trois dimensions que nous venons de décrire interagissent entre elles et, comme le mentionne Kerbrat-Orecchioni (2014), il est parfois difficile de les distinguer. Elles sont liées au statut des acteurs (le directeur et les enseignants) mais aussi aux éléments relatifs à chaque acteur (âge, sexe, années d'expérience, histoire dans l'établissement, charisme personnel, valeurs personnelles, ...) et à la nature du « setting » (nombre de participants, formalisme de la rencontre, ...). Elles subissent aussi les influences du contexte, notamment les éléments de l'environnement qui viennent agir sur la relation personnelle. Ces éléments remodifient sans cesse le positionnement des acteurs.

Les relations interpersonnelles, au travers des interactions qu'elles engendrent, agissent donc sur l'activité du directeur d'école. Comme le propose Vinatier (2009), cette dimension sera prise en compte dans l'analyse de l'activité du travail d'animation d'équipe au travers de trois dimensions spécifiques : la dimension du pouvoir, la dimension de la distance et la dimension de la coopération. Nous décrivons dans la partie méthodologique de la thèse les critères et les indicateurs nous permettant de conduire ce travail d'analyse.

L'activité du sujet s'inscrit dans un agir humain. Les invariants d'ordre cognitif ou d'ordre relationnel ont une influence sur l'acteur et sur la situation. L'activité en situation, comme nous l'avons évoquée plus haut, transforme l'acteur. Cette élaboration individuelle entre le « soi », les autres et l'environnement, engage le sujet dans des formes de confrontations intérieures impactant l'activité et la construction de l'identité professionnelle. C'est la troisième dimension de l'activité.

4.4 L'identité professionnelle

La question de l'identité professionnelle et de sa transformation par l'activité du sujet est une question que nous ne saurions traiter dans le cadre de ce travail. Cependant, il faut considérer que le sujet en situation s'engage totalement comme un être singulier porté par ses propres valeurs, son caractère, le sens qu'il donne à son action. L'activité qu'il engage dans la situation va interroger ses « acquis identitaires » et générer une transformation de l'identité professionnelle.

L'identité professionnelle est donc à considérer comme une dimension importante de l'apprentissage et participe de la conceptualisation du métier de directeur. Dans la perspective d'un sujet capable, que nous avons décrite plus haut, Pastré (2011) insiste sur la capacité du sujet à affirmer son pouvoir de renversement et de métamorphose identitaires sans le limiter à ce qui l'affecte. Or, nous avons noté à partir de l'analyse des écrits scientifiques combien l'identité des directeurs d'école débutants pouvait être affectée lors des premières années de fonction. Est-ce à dire que le renversement, dont parle Pastré (2011), est d'autant plus significatif dans le cas des directeurs d'école que ce métier semble marqué très fortement par les affects ? C'est pourquoi ce renversement identitaire nous semble une dimension importante à prendre en compte dans notre analyse de l'activité du directeur d'école (outre la dimension cognitive et la dimension interrelationnelle). Se posent dès lors deux questions. Qu'est-ce que l'identité en situation ? Quels éléments observables un chercheur peut-il collecter pour mesurer la transformation identitaire dans l'action ?

4.4.1 *L'identité, une dynamique de changement*

Poursuivons l'exploration du champ théorique de la didactique professionnelle. Nous avons présenté l'activité comme un processus de conceptualisation né d'une confrontation du sujet à la situation et plus spécifiquement du sujet à une situation professionnelle, située dans un environnement singulier. Pastré (2009) rappelle que le pouvoir d'agir s'inscrit dans un couplage sujet/situation, couplage par lequel le sujet en situation s'investit dans une transformation du réel et une transformation de soi. La confrontation à la situation est aussi une confrontation à soi et aux autres.

Cette logique de confrontation entre soi et les autres ou entre le sujet et son environnement, a conduit Pastré (*ibid.*) à se référer à Ricœur pour qui la question du sujet devient la question de son identité et de sa construction. Il mobilise dans le cadre de la didactique professionnelle la notion d'identité narrative.

Ricœur attribue deux modalités à l'identité personnelle : une identité *idem* et une identité *ipse*. Nous pouvons aussi parler de *mêmeté* et d'*ipséité*. Ces deux dimensions, note Cabestan (2015), représentent deux modes d'être. La *mêmeté* traduit la permanence du sujet. Ricœur parle du caractère du sujet. C'est la trajectoire du sujet faite d'accumulations, d'évènements et de circonstances. L'*ipséité* relève de la capacité du sujet à donner du sens. C'est la capacité à s'interroger sur son propre mode d'être. L'*ipséité*, c'est la question du « qui suis-je, moi qui ai vécu telle ou telle chose dans telle

situation » ? (Pastré, p. 122). L'ipséité modèle donc la forme de l'identité c'est-à-dire, qu'en situation et notamment en situation professionnelle, l'identité d'un acteur est transformée par des rencontres et des relations aux autres, et par le sens que le sujet donne à la situation qu'il rencontre. Le sujet, rappelle Pastré (2011), possède le pouvoir de transformer ces affects en actions et de changer ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé ; c'est « son » pouvoir de renversement. L'identité est donc conçue comme une dynamique.

Atteindre cette capacité à s'extraire de soi, à se dégager d'une identité héritée ou construite socialement nécessite, selon Ricœur (1990), de « parler de soi ». Rester fidèle à soi dans une situation (la mêmeté), tout en se laissant transformer par la contingence (l'ipséité), constitue un travail de construction identitaire relevant de la réflexivité et de la prise de conscience du sujet.

Pastré reprend le concept d'identité narrative, autrement dit, nous souffle Ricœur (1998), cette sorte d'identité à laquelle un être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative.

Nous sommes précisément ceux que nous sommes grâce à notre capacité de scruter la temporalité de notre existence, d'en saisir les difficultés et les triomphes et d'en tirer un récit ayant une origine, des épisodes qui s'enchaînent selon une logique, à la fois causale et finale, et un dénouement sinon actuel du moins potentiel. Je me raconte, donc je suis. Ou plus exactement : je suis dans la mesure où je peux me raconter (Pavel, 2013, p. 5).

Pastré (2011), toujours en se référant à Ricœur, indique que le sujet capable « n'accède à une certaine connaissance de soi, toujours limitée et imparfaite, qu'en observant le parcours de ce qu'il fait » (*ibid.*, p. 136). La connaissance de soi devient donc une connaissance indirecte que provoquent les actions en situations. De Gaulejac (2009) précise que dans le cadre théorique d'une identité narrative, le sujet apparaît simultanément comme le lecteur et comme l'auteur de sa propre vie. L'identité *ipse* nécessite donc la mise en récit, en quelque sorte une forme de dire pour se construire. L'identité narrative, indique Pavel (*op. cit.*, p. 19), n'est « qu'un autre nom accordé à la connaissance de soi », nous pourrions dire, à la reconnaissance de soi.

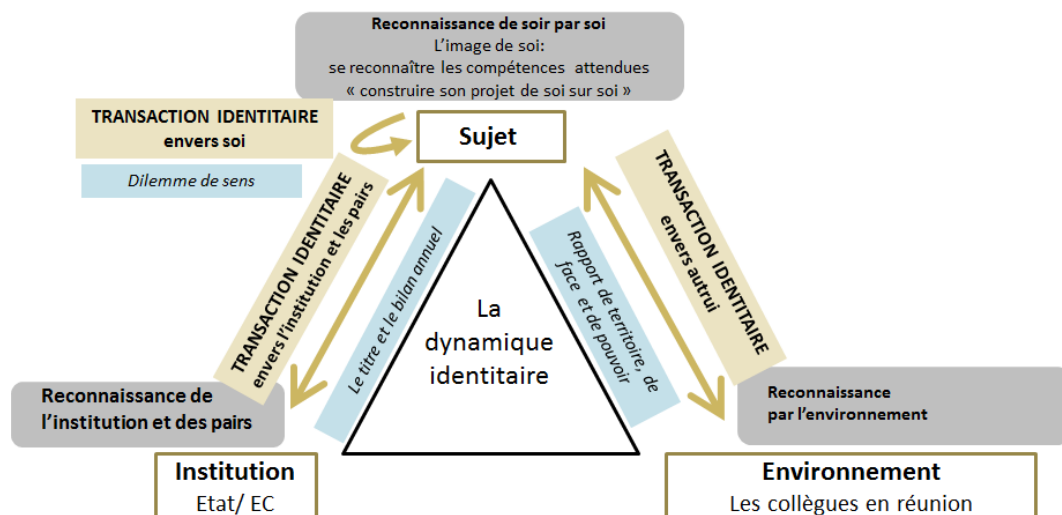
Dans notre recherche, les situations se situent dans un contexte professionnel dans lequel l'identité « idem » est tout autant marquée par la dimension sociale du métier que par la dimension singulière du sujet. Penser la question de l'identité professionnelle chez les directeurs d'école, c'est faire le postulat que dans un contexte d'échanges

interrelationnels, les acteurs confrontent leur propre projet d'une part à la personnalité et au projet des autres, d'autre part, au projet de l'institution. Une tension se crée ainsi entre le sujet et son environnement. Se met en place alors, pour le directeur d'école, une lutte entre ses aspirations personnelles et les projets d'autrui sur lui. Kaddouri parle de « construction à l'épreuve d'autrui » (2002, p. 6). Wittorski (2007) parle d'une double reconnaissance, inscrivant dans une transaction entre le sujet et l'environnement, une forme de confrontation entre, d'une part, les affects, les représentations et le sens que donne le sujet à son action et à son environnement et, d'autre part, la reconnaissance de ceux-ci par cet environnement. Il existe donc une dimension sociale de l'identité.

La confrontation sous forme de transaction conduit, dans le cas des directeurs d'école, à une double reconnaissance, de soi à soi et de l'environnement envers soi. Dans les situations spécifiques d'un métier adressé à autrui, ces reconnaissances ont principalement deux origines : l'institution et les collègues. Nous pouvons alors identifier trois formes de reconnaissances réciproques : le chef d'établissement envers lui-même, le chef d'établissement envers les enseignants de son équipe, le chef d'établissement envers son autorité de tutelle et son institution. (Schéma suivant).

Schéma n°2

La dynamique identitaire en action chez les directeurs débutants



Ces transformations, liées à la dynamique identitaire, engendrent une forme d'invariance dans la construction identitaire. Il s'agit d'une forme de signature (Pastré, 2011) dans laquelle nous reconnaissons ce que nous avons vécu. Les invariants identitaires sont le résultat de la métamorphose d'un sujet qui voit la permanence de soi,

née des expériences vécues, mais affectée par les ruptures que génère l'engagement dans un contexte et un projet nouveaux.

La classe de situations professionnelles que constituent les réunions d'animation d'équipe engage-t-elle les chefs d'établissement dans cette forme de dynamique identitaire conçue comme une confrontation de soi à soi et de soi à la situation ? Comment contribue-t-elle alors à construire de la permanence constitutive de la conceptualisation, c'est-à-dire des formes de principes (concepts, savoirs, principes) tenus pour vrais ?

4.4.2 L'identité en acte, ou la (re)construction d'une identité professionnelle

Dans ses travaux, Vinatier (2013) s'inscrit, elle aussi, dans une épistémologie d'un sujet capable. Dans les situations d'enseignement, l'auteure distingue les dimensions de la situation et les besoins de la personne. L'identité professionnelle s'inscrit dans une double dimension de l'activité : une dimension opérationnelle consistant en une élaboration de l'objet de travail du point de vue cognitif et une dimension subjective de la personne marquant la place du sujet dans le contexte professionnel spécifique des métiers adressés à autrui. « Cette dimension recouvre les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et de motivation de la personne » (Vinatier et Altet, 2008, dans Pastré, 2011, p. 140). De la tension de ces deux dimensions naissent les principes d'action tenus pour vrais par un professionnel que Vinatier qualifie « d'identité en acte ».

Appliquant ce concept aux situations de direction et d'animation d'équipe, les invariants situationnels correspondent aux caractéristiques essentielles du métier : connaissances légales, stratégies d'animation, outils de conduite du changement. Les invariants du sujet correspondent à la personnalité que déploie un sujet dans l'action. L'identité en acte se définit alors par les résultats en termes de principes d'action que construit le sujet. Analyser les identités en acte, c'est repérer d'abord les invariants du sujet et ceux de la situation, puis analyser les tensions que génère leur confrontation.

Dans notre démarche de recherche, il nous reste maintenant à identifier les indicateurs de cette dynamique identitaire.

4.4.3 La transformation du sens comme un indicateur des invariants identitaires

Revenons à la définition de l'ipséité que nous présentions précédemment. Un acteur est transformé « par la rencontre, par la relation aux autres et par le sens qu'il donne à la situation qu'il rencontre ». La question du sens et de sa transformation constitue un élément central dont nous allons nous saisir pour mieux identifier les transformations que

connaît un directeur d'école dans la confrontation aux autres. Maubant (2013) précise que « penser l'apprentissage professionnel en situations, c'est défendre la thèse d'un sujet apprenant » et d'ajouter « qu'il n'y pas de situation sans un projet d'agir humain ». Le projet de sens dont il est question est un objet de confrontation entre ce que le sujet croit et pense et ce que la situation vient questionner et transformer. Maubant parle d'unité de sens des situations d'apprentissage. Nous retenons cette idée et ce postulat que toute situation possède une forme d'unité de sens dont le sujet est le garant. Mais nous la mobilisons dans une situation professionnelle où elle devient une transaction (Wittorski, *op. cit.*) et une dynamique (Pastré (*op.cit.*), au contraire d'une situation didactique où elle est pensée et construite par anticipation.

Cette unité de sens s'inscrit dans une « identité narrative », c'est-à-dire que nous considérons que la permanence identitaire se construit quand le sujet peut se raconter.

Considérons alors cette « unité de sens » comme un élément central de l'identité narrative. Elle est pour nous un indicateur des transformations identitaires en cours. Le sens (au sens générique) ne se limite pas au sensoriel ni au sensible (sans oublier le sensationnel ou le sensuel). Le sens est ce qui fait unité parmi les sens. Dewey (1986, réédit. 2004) parle d'une impulsion en vue d'un projet. La construction du sens devient un indicateur de la construction identitaire dans le sens où il constitue aussi une transaction entre le sens que le sujet donne à son action, le sens que l'institution lui impose et le sens que les autres acteurs confèrent à son action.

Les sujets sont alors confrontés à des formes de dilemmes au cours de l'activité. Nous définissons le dilemme comme un ensemble « d'arguments par lesquels on pose une alternative entre deux arguments contraires ». Ces dilemmes sont des dissonances cognitives (Leleux, 2003) venant perturber l'équilibre en soi d'actions entre ce que le sujet voudrait faire en cohérence et ce que l'action le contraint à choisir ou à réaliser. Ce sont ces dilemmes qui sont l'expression des transactions. Ce sont donc ces dilemmes que nous allons chercher à identifier pour mesurer la dynamique identitaire et sa contribution à l'apprentissage du sujet au travers de son activité en situation.

Il est peut-être nécessaire à ce moment de notre analyse de distinguer « sens » et « valeur ». Le sens se construit à partir de « valeurs », c'est-à-dire en nous référant à Leleux (2003), le sens est constitué « de concepts (des universaux) chargés pragmatiquement de ce qui vaut pour [...] ou pour nous et qui ne sont donc pas hiérarchisables absolument ». Selon Barbier (2011), la valeur [...] est relative à des

rapports entre sujets-activités-environnements. Ces rapports conduisent à une hiérarchisation et à un choix parmi différents types de rapports sujets-activités-environnements (Barbier, *ibid.*). Ces valeurs constituent une dimension qui nous semble singulière de la posture professionnelle. Certes, Prairat (2005, p. 6) la définit comme « l'ensemble des règles, des principes et des valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnelles donné ». Mais la dimension des valeurs, si elle s'inscrit dans un champ professionnel spécifique (dimension transpersonnelle), relève aussi d'une dimension personnelle liée aux priorités de valeurs que se donne le sujet. Les directeurs d'école en situation portent des valeurs qui s'inscrivent à la fois dans les attendus du métier (dimensions impersonnelle et transpersonnelle). Mais ils définissent aussi ces valeurs en fonction de leurs propres idéaux. Confrontés au réel de l'action constitutive de chaque situation, ces valeurs s'expriment par l'unité de sens que les sujets accordent aux situations dans lesquelles et par lesquelles ils s'engagent. Intéressons-nous à l'exemple suivant :

Un jeune directeur veut installer un vidéoprojecteur dans ses classes. Il s'agit d'une école de deux classes. Il engage rapidement une négociation avec les élus locaux pour obtenir un financement. Le but de sa démarche est clair : convaincre le maire de son projet. Le sens de son action est donc d'associer les acteurs locaux à la modernisation de son école. Ce sens s'inscrit dans une valeur plus « universelle » consistant, pour le directeur, à donner aux enfants de l'école rurale qu'il dirige, tous les moyens modernes susceptibles de contribuer à leur développement culturel et donc à leur capacité à penser le monde par eux-mêmes. Nous pouvons parler alors de démarche éthique (Prairat, *op. cit.*, p. 7) singulière et originale qui relève des choix particuliers et personnels.

Nous pouvons alors supposer, dans le récit de cet échange avec des élus, que des collègues enseignants ou des parents pourront interroger le sens de cette action, c'est-à-dire le fait d'associer des élus à cette démarche. Nous pourrions voir alors apparaître un dilemme de sens dans l'action dont le directeur prendra conscience par un travail de narration, par exemple, par une relecture de son action, seul ou avec d'autres, dans un cadre formel ou informel. L'interprétation de ce dilemme, ce qu'il en fera dans la poursuite de son action et l'influence que cette interprétation aura sur son image constitue des indicateurs d'une identité professionnelle en cours de construction. La prise de conscience de ces dilemmes contribue à la conceptualisation de l'action et à la

construction de l'identité professionnelle. C'est ici la troisième dimension que nous souhaitons retenir pour saisir et comprendre le concept d'activité.

4.5 Conclusion

Nous venons donc de définir l'activité comme un processus de conceptualisation de l'action en nous inscrivant dans le champ théorique et conceptuel de la didactique professionnelle. Ce processus se structure autour de trois pôles principaux : une approche cognitive de l'activité que nous pourrions identifier autour des schèmes opératoires, une dimension interactionnelle que nous analyserons au travers des actes de langage constitutifs des échanges interpersonnels et une dimension identitaire du sujet que nous explorerons au travers des dilemmes de sens qui génèrent l'activité du sujet.

L'activité dont nous parlons est celle d'un professionnel débutant dans le métier en action. Elle est générée dans le cadre de situations professionnelles variées qui modifient à la fois les schèmes opératoires, les rapports de coopération, de distance et de pouvoir dans l'interrelation ainsi que l'identité professionnelle du directeur. Dans ce sens, l'activité que déploie le sujet est une source de transformations dont nous pensons qu'elles sont constitutives de l'apprentissage professionnel. La situation devient un potentiel de développements et d'apprentissages (Mayen, 1999). C'est là que se situe notre recherche. Mais cela suppose préalablement de définir ce qu'est « apprendre en situation ». C'est le troisième point de notre chapitre théorique et conceptuel.

5) L'APPRENTISSAGE EN SITUATION

C'est dans le contexte de l'interaction situation/activité que se situe l'apprentissage professionnel. Nous allons le qualifier d'apprentissage situé, c'est-à-dire d'un apprentissage qui se déroule principalement en situation professionnelle. Nous distinguons de fait la question de l'apprentissage « en situations » de l'apprentissage « par les situations ». Dans ce dernier cas, la situation est mobilisée sous des formes variées (récit, analyse de pratique, film, enregistrement), voire didactisées. Elle fait l'objet d'analyses qui conduisent à l'apprentissage. Cette démarche est située dans un dispositif qui vise l'apprentissage (école, instituts, université, ...). Pour nous, l'apprentissage en situation peut se définir comme un processus conjuguant d'une part des dimensions formatrices des situations que rencontrent les directeurs d'école dans des contextes variés et, d'autre part, des temps de formation épousant des formes classiques de formation : séminaire d'analyse de pratique, atelier d'écriture réflexive, agora favorisant la

confrontation et les échanges avec les pairs. Cet apprentissage permet d'apprendre les « gestes » du métier de directeur d'école. C'est un apprentissage professionnel. Il se distingue du processus de professionnalisation.

5.1 Professionnalisation et apprentissage professionnel

La notion de « professionnalisation » est définie selon Wittorski (2009) comme

une intention sociale au service des individus qui relève [...] d'un jeu d'articulations étroites entre ce que le sujet montre de lui en situation de travail (notamment au travers des processus d'action qu'il met en œuvre) et ce que l'environnement attend [...] et reconnaît de lui selon les critères d'efficacité [et] de légitimité (Wittorski, 2007, p.146).

L'auteur distingue trois sens au concept de professionnalisation (*ibid.*, 2009, p. 12-15).

- La professionnalisation comme constitution des professions dans le but de conquérir sur des marchés libres du 20^{ème} siècle des marchés nouveaux ?
- La professionnalisation comme mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles. Les enjeux concernent ici la flexibilité du travail nécessitant des évolutions et des transformations des compétences dans des métiers en pleine transformation.
- La professionnalisation comme fabrication d'un professionnel par la formation. Ce dernier sens s'inscrit dans les orientations récentes des formations universitaires notamment portées par les orientations des accords de Bologne. Il s'agit d'apprendre, tout en se formant, dans un même mouvement.

Si nous reprenons les distinctions précédentes, les directeurs d'école débutants que nous observons se situent dans un processus de fabrication d'un professionnel par la pratique et par la formation. Certes, le temps de formation est limité (nous parlons ici de formations en institut de formation où les directeurs se rendent trois semaines par an au cours pendant leurs deux premières années), alors que la pratique, dans les contextes spécifiques des écoles où ils exercent, constitue l'essentiel du temps professionnel. Ces éléments donnent à la professionnalisation, dans ce contexte particulier, une dimension singulière caractérisée par un fort déséquilibre entre les temps de pratique et les temps de formation.

Avec la proposition, en 2014, de créer un titre de dirigeant des organisations scolaires et/ou de formation, la professionnalisation constitue aussi un processus de

certification. En effet, le référentiel est présenté comme un référentiel d'activités et un référentiel de certification du titre (arrêté du 3 juillet 2014). Outre les compétences attendues, il décrit précisément les modalités de certification (cinq épreuves, trois oraux, deux écrits - l'un de 10 pages et l'autre de 60 pages -). Leur importance peut parfois conduire les directeurs à investir leur temps dans le but de répondre aux attendus de la certification au détriment d'un objectif de développement personnel et professionnel.

Si la professionnalisation relève principalement de l'organisation, le développement professionnel relève du sujet. Wittorski (2007) articule professionnalisation et développement professionnel autour de trois voies :

- 1) Une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets. Les processus contraints - le temps de formation (cahier des charges (CNEC, 2011), la certification (référentiel du titre de dirigeant, 2013, valorisation salariale (CNEC, 2010) - indiquent en effet que la professionnalisation relève d'abord d'une intention de l'organisation. Cette intention répond au projet de « former un bon professionnel, directeur d'école ». Wittorski parle ici d'« une identité prescrite ».
- 2) Un processus de transformation des sujets, souvent assorti d'une demande de reconnaissances par l'organisation : « une identité agie et vécue ».
- 3) Un processus de négociation de nature identitaire entre le sujet et son organisation qui aujourd'hui se traduit, pour les directeurs des écoles de l'enseignement catholique, par l'attribution du titre et l'entretien annuel d'activité et de développement auquel ils doivent répondre à la fin de leur première année. Cet entretien se réalise auprès du chargé de mission diocésain de leur secteur (chargé de la détection et du recrutement de nouveaux directeurs, de leur accompagnement et de leur évaluation).

Ces définitions nous permettent de dire que les directeurs d'école que nous allons observer sont engagés dans des processus de professionnalisation et de développement professionnel. Ces processus de professionnalisation et de développement professionnel se distinguent-ils d'un processus d'apprentissage professionnel ?

Nous distinguerons l'apprentissage professionnel de la professionnalisation. Pour nous, l'analyse de l'apprentissage professionnel est centrée uniquement sur le sujet. Reboul (1991) définit l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si les

situations s’y prêtent. Barbier (2011) ajoute le fait que cette transformation d’habitudes d’activités fait l’objet d’une attribution de valeurs spécifiques au sujet concerné et qui concernent aussi son environnement social. L’apprentissage est donc un processus dont le sujet est maître d’ouvrage. En suivant les pas de Reboul (*op. cit.*), Maubant (2013, p. 171) affirme que l’apprendre est « une transformation de l’être, au sens où celle-ci souligne l’affranchissement réussi du sujet ». Mais apprendre se réalise aussi en situation, c’est-à-dire à partir d’un agir professionnel. C’est pourquoi nous retenons le concept d’apprentissage professionnel. Il nous reste cependant à en définir les caractéristiques.

En convoquant la didactique professionnelle, nous allons définir l’apprentissage professionnel comme une mise en mouvement des sujets dans des situations professionnelles, selon quatre dimensions : 1) Apprendre, c’est conceptualiser dans l’action. C’est ce qui constitue pour nous la dimension cognitive de l’apprentissage ; 2) Apprendre, c’est inscrire la conceptualisation dans une dimension sociale du métier, ce que nous pourrions appeler la dimension interrelationnelle de l’apprentissage ; 3) Apprendre, c’est s’engager comme sujet porteur de valeurs et confronter celles-ci aux dilemmes du réel. C’est ce qui est représenté par la dimension identitaire de l’apprentissage ; 4) Apprendre, c’est enfin réinterpréter son action pour prendre conscience de son agir. Cette dimension, nous la nommons : la dimension réflexive de l’apprentissage.

5.2 Les quatre dimensions de l’apprentissage professionnel

- Apprendre c’est conceptualiser dans l’action : la dimension cognitive de l’apprentissage

L’apprentissage n’est pas seulement la reproduction de conduites acquises, mais un processus consistant à les modifier et à en créer de nouvelles. La thèse principale défendue par la didactique professionnelle considère que l’activité du sujet prend la forme d’une conceptualisation dans l’action. Le sujet construit une structure schématique (les schèmes), autrement dit, des principes transférables et généralisables pour des actions similaires.

Confronter à des situations nouvelles ou à des problèmes à résoudre, ces schèmes opératoires sont mobilisés pour agir et pour anticiper l’action. C’est le principe piagétien d’assimilation. Les schèmes peuvent aussi être transformés face à des situations nouvelles ou confrontés à des problèmes. C’est le principe d’accommodation. Cette adaptation à la

réalité constitue une première dimension de l'apprentissage. Nous nous référerons pour l'analyser à la structure des schèmes selon Vergnaud (1996).

- Apprendre, c'est inscrire la conceptualisation dans une dimension sociale du métier : la dimension interrelationnelle de l'apprentissage

Apprendre c'est, à travers une participation modulée selon la place occupée au sein d'un groupe, un processus consistant à devenir (et être reconnu comme tel) membre d'une communauté de pratique (Brougère, 2007). La communauté de pratique est définie comme un ensemble de relations entre des personnes, une activité et le monde (Wenger, 2009). Elle est constituée de groupes d'individus engagés dans une même occupation ou dans une même carrière. Les travaux de Kerbrat-Orecchioni nous montrent qu'au travers du langage - principal outil du directeur d'école - les interrelations agissent sur les actions et donc, sur l'activité des sujets.

L'apprentissage ne se résume donc pas à l'acquisition de compétences et à la saisie d'informations. Il s'agit, pour le professionnel en apprentissage, de devenir quelqu'un, en quelque sorte un expert dans un contexte où le savoir est appréhendé selon le régime de compétences propre à une communauté (Wenger, 2009).

L'apprentissage, dans sa dimension sociale, affecte l'individu comme acteur. Il requiert une identification ou une désidentification à cette communauté. L'apprentissage peut alors être qualifié de processus bidirectionnel d'adaptation réciproque du sujet à la communauté et de la communauté au sujet. « L'apprentissage peut aussi être appréhendé comme un processus de réalignement entre la compétence définie socialement, voire communautairement et l'expérience personnelle » (Wenger, *op. cit.* p. 3). La tension entre l'individu et le groupe social est un élément de l'apprentissage. La question de l'identité du sujet est ici centrale. L'apprentissage est marqué par une transformation du sens que le sujet accorde à la situation et qui oriente son activité. L'apprentissage peut aussi conduire le sujet à se confronter à ses propres valeurs.

- Apprendre, c'est s'engager comme sujet porteur de valeurs et les confronter aux dilemmes du réel : la dimension identitaire de l'apprentissage

Dans un contexte professionnel, le projet de sens qui détermine et oriente l'action du sujet constitue une sorte de fil rouge de l'apprentissage. S'instaure alors une forme de dialogue de sens que Maubant (2013, p. 178) identifie à deux niveaux : d'une part, entre

le sens de la situation et le sens de l'activité, et, d'autre part, entre le sens attribué par le sujet, et le sens exprimé par l'environnement.

Pour le dire autrement, le sens est construit par le sujet dans une forme de dialogue entre ce en quoi il croit (ses valeurs et ses croyances) et ce que lui dicte son environnement. Dans un processus d'apprentissage, confronté à la situation, ce sens se transforme par l'activité déployée par le sujet. Le sujet devient en quelque sorte le concepteur de son apprentissage (Maubant, 2013). L'action en situation engage un apprentissage. Apprendre, c'est entreprendre dans une situation professionnelle (Aumont et Mesnier, 1992).

- Apprendre, c'est réinterpréter son action pour prendre conscience de son agir : la dimension réflexive de l'apprentissage

L'apprentissage nécessite de pouvoir s'extraire de l'action pour construire ou reconstruire des schèmes opératoires applicables dans de nouvelles situations. En effet, ce premier temps conjugue intrinsèquement expérience et conceptualisation. Il n'épuise pas la totalité de l'apprentissage, nous dit Pastré. Il reste le temps de la prise de conscience, autrement dit, le temps de la réflexivité. L'apprentissage nécessite un retour réflexif portant sur les expériences passées.

Ces temps de reprises ou de retours s'inscrivent dans un rapport au temps long. Le temps officiel de formation des directeurs est de deux ans. Deux années au cours desquelles les directeurs agissent et se retrouvent en institut de formation. Rien ne dit pour autant que l'apprentissage se limite à ces deux années. Mais ce sont ces deux premières années qui vont nous intéresser. Le temps long, nous dit Bachelard (1931, p. 95) est « une harmonie préétablie dans la raison. Toute la force du temps se condense dans l'instant novateur ». Ce sont ces instants novateurs que nous voulons identifier.

C'est à cette condition que se réalise l'apprentissage en situation. Ces temps correspondent à une nouvelle activité que l'on qualifie de conscientisation. Elle s'ajoute aux activités du sujet ayant directement prise avec l'action. C'est une forme de conceptualisation pour soi que permet la verbalisation dans la confrontation avec autrui. Vygotski nous éclaire sur ce point. « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue, exactement de la même façon que les expériences vécues sont simplement les expériences vécues des objets. [...] La

conscience est toujours un écho, un appareil de réponse » (Vygotski, 1925, réédit. 2003, p. 79).

Pour Clot (2003), la conscience est une forme particulière de transformation de l'expérience ou de l'échec de cette transformation. La conscience devient l'expérience vécue de l'expérience vécue : autrement dit, l'expérience vécue au carré. Méthodologiquement nous dit Clot « Vygotski propose non pas d'étudier la conscience en soi, mais de la faire vivre pour l'étudier » (*op. cit.*, p. 14). La conscience est donc une activité pratique de sélection. C'est une intention d'agir qui a vaincu d'autres intentions rivales. Elle a surgi au point de collision de plusieurs possibilités de réalisation. Lacunaire, la conscience réalise une infime part de ce qui est réalisable (Clot, 2003, p. 17).

Dans notre recherche, hors de toute situation de formation, la question de l'apprentissage est pensée comme une fonction intégrée à l'analyse du travail (Maubant, 2013). Elle renvoie à identifier, dans les situations professionnelles, les temps d'analyse rétrospectifs de l'action, afin de mieux les comprendre pour mieux agir ensuite. Ces temps nécessitent des médiations. Nous pourrions le dire autrement en nous référant à Vygotski (1997) et à la zone proximale de développement. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'expérience première est un premier obstacle (Bachelard, 1938), nécessitant une analyse pour être transformée en schèmes opératoires nouveaux, transférables. Notre parti-pris de trouver des traces d'apprentissage dans la situation même va nous conduire à identifier les instants et les inducteurs d'apprentissage professionnel au cours desquels le sujet analyse son action et les éléments du contexte qui le stimulent dans son projet d'un apprentissage transformateur. Ces éléments peuvent être notamment les personnes impliquées dans la situation.

Le parti pris de la didactique professionnelle, nous rappelle Vinatier (2013, p. 25), est de considérer que l'on apprend de l'analyse des situations professionnelles en nous appuyant sur les traces de ces dernières. On ne se limite pas au discours sur l'action, mais bien au réel de la tâche, sans le confondre avec le réel de l'activité. Clot (2009), en se référant de nouveau à Vygotski évoque cette idée : le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se voit pas, ce que le sujet décide de ne pas faire.

Comme nous le mentionnions précédemment, apprendre un métier, c'est donc à la fois construire des repères d'action solides tout en s'adaptant aux prescriptions parfois peu explicites, voire ambiguës. C'est le cas chez les directeurs des écoles privées sous contrat qui dépendent d'un double système institutionnel : un contrat avec l'État d'une

part, et un engagement au service du projet de l'enseignement catholique d'autre part. Ils ont de plus, comme leurs collègues de l'Enseignement public, à mettre en œuvre des instructions souvent définies de façon générale. Les lettres de rentrée que publie le ministère de l'Éducation Nationale en sont les meilleurs exemples.

5.3 L'apprentissage au travail : une inspiration du modèle d'Argyris

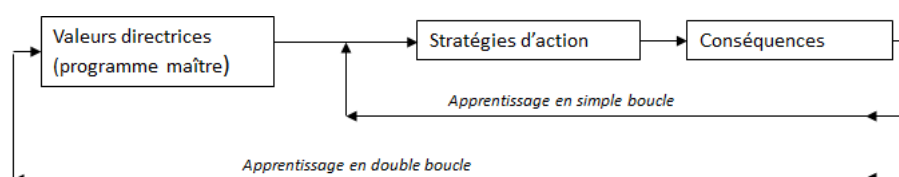
La didactique professionnelle considère que l'apprentissage résulte de la conceptualisation en action et en situation. Deux types de situations sont mobilisés : les situations de formation construites et répondant à des objectifs d'apprentissages. C'est le cas des enseignants en classe. La seconde situation renvoie aux situations de travail. Dans ce dernier cas, l'apprentissage se construit en permettant au sujet d'évoquer une fois les événements passés ce qui a été source de difficulté ou ce qui a été réussi (Vinatier, 2013). Le sujet est donc invité à exprimer les significations qu'il attribue aux situations vécues pour en corriger éventuellement le mode d'action puis en envisageant d'autres modes d'action.

Dans notre définition précédente, l'apprentissage professionnel d'un métier adressé à autrui tel que celui de directeur d'école, nous avons identifié quatre dimensions spécifiques. Elles s'inscrivent dans l'épistémologie de la didactique professionnelle dans le sens où elles contribuent à identifier le processus de conceptualisation dans l'action. Mais notre approche en élargit le champ. C'est pourquoi nous allons nous inspirer du cadre conceptuel de l'apprentissage situationnel d'Argyris (2003) pour caractériser et préciser le modèle d'apprentissage professionnel que nous venons d'esquisser.

Il existe une forte cohérence épistémologique entre l'approche de l'apprentissage dit « organisationnel » tel que le décrit Argyris et celle proposée par la didactique professionnelle. Certes, Argyris situe son modèle dans une action collective et centre son travail autour des « savoirs actionnables », ceux qui permettent d'agir et de créer (Argyris, 2003). Mais la définition de l'apprentissage qu'il propose s'ancre, selon nous, dans les situations que la pratique ne cesse de transformer. C'est à partir des erreurs que les sujets détectent et corrigent leurs pratiques dans ces situations. C'est à partir des « valeurs directrices » qu'ils se donnent ou que leur impose l'organisation que ces sujets apprennent. Argyris (*ibid.*) propose deux manières de corriger une erreur ; l'une consiste à modifier le comportement, et l'autre à changer ce qu'il appelle « le programme maître ». Il parle alors d'un apprentissage en double boucle.

Schéma n°3

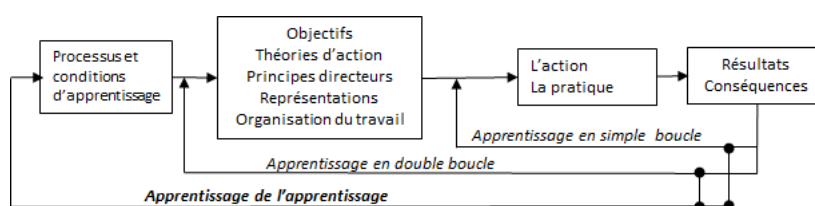
L'apprentissage selon Argyris et Schön (1974)



Argyris ajoute qu'un sujet qui apprend doit être capable d'affirmer son savoir pour pouvoir réaliser ce qu'il affirme savoir. On n'apprend donc pas seulement parce que l'on réussit une action. On apprend par une forme de prise de conscience que l'on apprend. C'est pourquoi Le Boterf (2006), dans la continuité des travaux d'Argyris, ajoutait une troisième boucle qu'il intitulait « apprentissage de l'apprentissage ». Il y a donc l'action, la correction de l'action et la réflexion sur l'action. Ce qui constitue une troisième boucle. Cette avancée était représentée de la façon suivante :

Schéma n°4

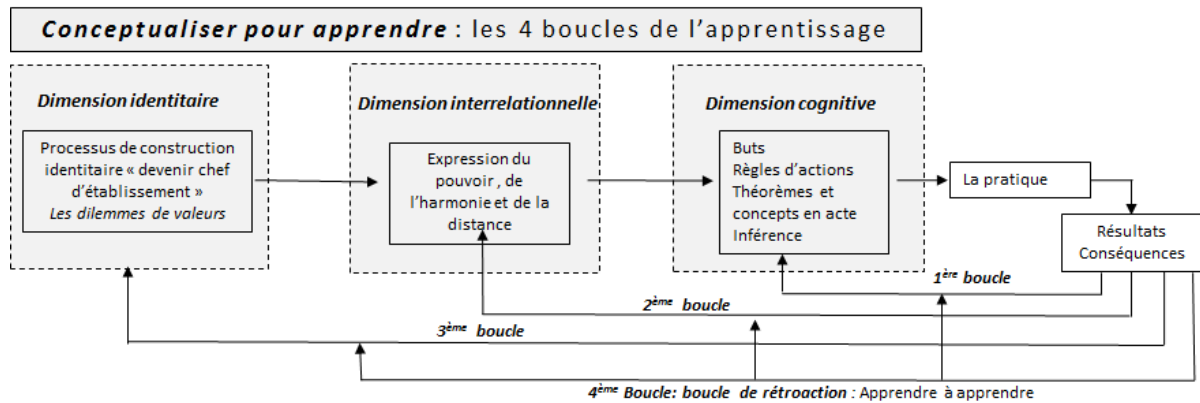
La réflexivité : troisième boucle d'apprentissage selon Le Boterf (2006)



Nous convoquons ces propositions théoriques pour construire notre modèle d'apprentissage. Il s'inscrit dans le champ conceptuel de la didactique professionnelle dans le sens où c'est bien le principe de la conceptualisation dans l'action qui nous sert de référence. Dans le cadre du métier de directeur d'école, un métier adressé à autrui, cette conceptualisation pensée comme une adaptation (au sens piagétien) des invariants opératoires nous semble répondre aux quatre dimensions. Pour nous, la transformation des invariants opératoires est influencée par la transformation des schèmes mentaux (Vergnaud, 1996), par les effets des interactions (Vinatier, 2009, et Kerbrat-Orecchioni, 1998) et par le sens que donne le sujet à ses actions. Cette transformation nécessite une prise de conscience des savoirs, des modes d'action, des effets des interactions et du sens que se donne le sujet. Dans ce sens, en nous inspirant du modèle d'Argyris, nous proposons sous forme de synthèse un modèle que nous qualifions de modèle en quatre boucles. Nous représentons ce modèle selon le schéma suivant :

Schéma n°5

Les quatre boucles de l'apprentissage



5.4 Conclusion

Apprendre en situation professionnelle est le résultat d'un processus qui peut se résumer à l'acquisition par un individu d'invariants opératoires nés de la confrontation du sujet à l'action professionnelle dans une situation singulière. La transformation de ces invariants est influencée par l'adaptation des schèmes opératoires, par l'influence des interactions et par le sens que le sujet donne à son action dans la situation. Cette transformation nécessite une prise de conscience rétroactive.

6) QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Reprenons maintenant notre projet de recherche. Après avoir présenté notre question de recherche à la fin du premier chapitre, nous pouvons maintenant définir nos objectifs de recherche. La question de recherche est donc :

Quelles sont les dimensions spécifiques de l'activité et de l'apprentissage professionnel des directeurs d'école débutants dans et par l'activité déployée dans le cadre des situations d'animation de réunion d'équipe ?

Pour répondre à cette question, nous allons tenter de décrire en un premier temps les trois premières boucles du processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous envisageons :

- 1) Identifier la structure conceptuelle de la classe de situation que nous observons, situation conçue comme une situation emblématique du métier de directeur au travers d'une description des schèmes opératoires.
- 2) Caractériser les actes langagiers mobilisés dans la situation comme des éléments caractérisant l'interrelation au travers de trois types de rapport :
 - La coopération

- La distance
- Le pouvoir.

3) Qualifier l'identité en acte à partir de l'élaboration du sens que le directeur construit dans la situation.

Pour traiter de la question de l'apprentissage, nous proposons un modèle en quatre temps (voir le chapitre suivant) que nous analyserons dans la continuité des trois objectifs précédents. Notre quatrième et dernier objectif sera donc de :

4) Proposer un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs débutants dans les écoles rurales au travers de l'analyse de l'activité et les transformations des schèmes opératoires au cours des temps de rétroactions.

À l'issue des analyses de données qui nous permettront de répondre à ces quatre objectifs, nous pourrons alors répondre à notre question de recherche et identifier les dimensions spécifiques de l'apprentissage professionnel des directeurs d'école débutants.

Résumé du chapitre deuxième : le cadre théorique et conceptuel de notre recherche

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre théorique et conceptuel de notre recherche.

- Notre ambition est de comprendre comment, en situation professionnelle, un directeur d'école débutant dans l'enseignement privé catholique sous contrat, apprend des situations auxquelles sa mission le confronte.
- Le métier de directeur d'école est caractérisé par une prescription très large référée aux compétences des « dirigeants des organisations éducatives, scolaires et/ou de formation de métier ». Nous constatons une différence importante entre le prescrit du référentiel et le réel du travail, lié notamment aux contextes d'exercice du métier.
- Le métier de directeur d'école est qualifié de « métier adressé à autrui » dans le sens où les interrelations y constituent l'essentiel des tâches à réaliser. Le langage est donc au cœur du métier.
- Ces éléments nous ont conduit à inscrire notre recherche dans le champ conceptuel de la didactique professionnelle (Pastré, 1997, 2008, 2011, Vergnaud, 1996, Vinatier, 2009) parce qu'elle postule que toute activité en situation de travail transforme un sujet. Recourant à la définition des schèmes selon Vergnaud (1996), l'apprentissage est pensé et défini par la didactique professionnelle comme un processus de conceptualisation dans l'action.
- Les caractéristiques d'un métier de directeur d'école défini comme un métier « adressé à autrui » nous ont conduit à nous référer à la théorie des échanges et des interactions (Kerbrat-Orecchioni) pour analyser l'activité des enseignants. Nous proposons ainsi d'épouser la lecture de la didactique professionnelle que propose Vinatier (2009) dans le cadre de l'enseignement.
- Ce métier engageant fortement les sujets, nous avons souhaité prendre en compte dans notre étude la question de l'identité professionnelle des acteurs en nous centrant sur les dilemmes de valeurs qu'ils rencontrent dans leur pratique.
- Notre approche se réfère donc à trois concepts principaux : Situation-Activité-Apprentissage. Il s'inscrit dans le champ théorique de la didactique

professionnelle et mobilise la théorie des interactions et la théorie de l'apprentissage organisationnel d'Argyris (2003) :

- La situation est définie comme un système sujet/environnement orienté par l'activité du sujet ;
- L'activité du sujet en situation est caractérisée par trois dimensions de l'action : la conceptualisation dans l'action, l'interrelation liée aux actes du langage et la construction d'une identité professionnelle ;
- L'apprentissage professionnel en situation, dans et par les situations, en référence aux travaux d'Argyris, redéfinis par Le Boterf (2008), est défini comme un processus à trois dimensions : la pratique et les règles d'action (boucle 1), la conceptualisation dans l'action (boucle 2) et la rétroaction qui permet d'apprendre à apprendre (boucle 3).

Chapitre Troisième **MÉTHODOLOGIE ET MÉTHODE** **DE RECHERCHE**

Ce chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche.

Pour rappel, notre objectif de recherche consiste à repérer les éléments constitutifs du processus d'apprentissage chez les directeurs. Ce repérage, comme toute analyse de l'activité, n'est possible qu'en associant les professionnels (, 2008). Cette orientation va donc guider notre méthodologie et orienter nos méthodes de collecte et d'analyse de données.

Distinguons tout d'abord les deux concepts suivants : méthodologie et méthode. De façon générale, la méthodologie est définie comme « l'ensemble des idées directrices orientant l'investigation empirique » (Ferrol et Denbel, 1993, p. 40 dans Lenoir et Maubant, 2007). Elle constitue donc une stratégie, une série de principes. C'est l'ensemble des idées directrices de la recherche (Lenoir *et al.*, 2007) qui va permettre scientifiquement de répondre à la question posée par le chercheur. La méthode n'est qu'une mise en forme (Quivy et Van Campenhoudt, 1988) de la méthodologie. Elle est entendue comme un ensemble organisé d'interventions réfléchies sur un objet de recherche préalablement établi (Lenoir, 2007).

Pour présenter notre méthodologie et nos méthodes, ce chapitre est organisé en quatre parties. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques générales de la méthodologie de recherche que nous mobilisons dans notre étude. Nous la qualifions de recherche-expérimentation (Paillé, 2007). Puis nous décrirons dans un second temps les méthodes de collectes des données et la population concernée. Dans une troisième partie, nous présenterons les méthodes d'analyse de l'ensemble des données dont nous disposons, en montrant comment elles contribuent à la réponse à notre question de recherche. Nous concluons ce chapitre par une quatrième partie en nous interrogeant sur la posture du chercheur et la validité scientifique de cette approche.

1) **UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE EXPÉRIMENTATION**

Nous qualifions la méthodologie que nous mobilisons de recherche expérimentation (Paillé, 2007). Elle est d'une triple nature : exploratoire, descriptive et compréhensive. Nous allons dans ce paragraphe la présenter en commençant par décrire cette triple nature. Nous pourrions alors montrer l'ancrage épistémologique auquel nous

adhérons pour terminer sur la présentation du protocole d'expérimentation et de l'échantillon mobilisé.

1.1 Une méthodologie de nature exploratoire, descriptive et compréhensive

Le cadre méthodologique de notre recherche s'articule autour de trois approches spécifiques et complémentaires.

La démarche engagée relève d'abord d'une approche exploratoire. Pour Trudel *et al.* (2015) le caractère exploratoire permet de donner quelques repères pour de futures recherches participatives.

[Il permet de] circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, de choisir des avenues théoriques ou [d'] identifier une méthode appropriée à l'objet. (ibid. p. 42).

Dans ce sens la recherche de nature exploratoire ne vise pas la généralisation de ses résultats. Elle constitue une première approche dont il sera nécessaire de discuter les résultats obtenus. Le caractère complexe de notre projet justifie un cheminement fondé sur une exploration qui tente à rendre visible et manifeste le champ de notre investigation.

Ce mode d'intelligibilité ne doit pas être confondu avec la recension et l'analyse des écrits scientifiques ou avec une première collecte empirique visant à mieux définir le sujet à traiter. Ce sont, dans ces deux cas, des temps d'exploration qui précèdent la question de recherche.

Cette recherche est aussi de nature descriptive. Qu'est-ce qui se passe ici ? (Trudel *et al.*, *ibid.*). Si l'activité ne se limite pas à ce qui est fait dans l'action, il semble nécessaire de faire du réel de l'action un outil pour analyser le réel de l'activité. La description constitue en quelque sorte une forme d'expertise externe (Clot *et al.*, 2002). Elle privilégie différents procédés (notes de recherches, shadowing (Mc Donald, 2005) et valorise une méthode de l'observation des métiers (Scouarnec, 2004). De notre côté, nous choisissons de filmer l'action professionnelle que nous voulons analyser.

Notre investigation est enfin de nature compréhensive. Elle permet de « décrire la signification d'une expérience particulière telle qu'elle est vécue par des personnes à travers un phénomène ou un concept » (Fortin, 2010, p. 275). Notre préoccupation est la compréhension du déploiement d'un processus (Deslauriers, 1991, p. 21). Il s'agit de montrer comment les personnes vivent les transformations dans le cadre de leur activité et comment elles apprennent le métier de directeur d'école en situation.

L'approche compréhensive (*ibid.* p. 268) s'intéresse à la complexité des phénomènes et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience de l'intérieur dans un contexte social donné. Les expériences individuelles et singulières y sont donc reconnues comme des données probantes mobilisables dans le cadre d'une démarche de recherche. Il s'agit de considérer que si les déterminants existent, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. L'approche compréhensive se focalisera sur le sens construit dans une forme de dialectique entre conduites individuelles et déterminismes sociaux (Dayer, Charmillot, 2002).

C'est dans cette perspective que nous définissons notre protocole méthodologique. Il va nous permettre de repérer le sens construit, c'est-à-dire pour un professionnel débutant, l'apprentissage en cours.

1.2 Une recherche-expérimentation en situation

En nous inscrivant dans le champ théorique de la didactique professionnelle et à l'analyse de l'activité, nous avons décrit plus haut le modèle d'apprentissage professionnel auquel nous nous référons. Modèle en quatre boucles, dont l'une d'elles (la quatrième) nécessite que le sujet puisse rétroagir à son action et ainsi prendre conscience des formes que prend globalement le processus de conceptualisation. Présentée comme un postulat, notre démarche impose donc la mise en place d'une méthode, qui, après l'observation des actions d'un sujet en situation, permettra au sujet de rétroagir à sa pratique. Notre méthodologie sera organisée autour de deux grands axes, une observation du directeur en action au cours d'une situation singulière d'animation de réunion d'équipe, et la seconde où lui sera proposé un protocole de l'analyse de son action.

Pour cette méthode, nous nous inspirons des démarches de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité qui précisent que la méthodologie se situe d'abord dans l'intervention concrète. Nous pouvons paraphraser Clot (2008) pour définir le postulat de notre recherche comme quoi le sujet doit avoir l'occasion de pouvoir se libérer de ses réflexions usuelles pour apprendre, c'est-à-dire pour agir « mieux et consciemment » dans un contexte similaire.

Cette démarche se réfère à la clinique de l'activité sans en être strictement une copie de celle-ci. Si l'action que nous allons observer relève d'un processus ordinaire d'action du directeur d'école (l'animation régulière de réunion d'équipe à visée pédagogique), le

dispositif de retour sur l'action sera qualifié d'expérimentation. Paillé (2007) parle de méthodologie de recherche-expérimentation.

La recherche-expérimentation [...] consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthodologie ou d'un produit. [...] Il s'agit d'expérimenter dans un contexte, et surtout dans un contexte scientifique. (Paillé, op.cit. p. 139).

La démarche que nous proposons est une mise en situation, référée à une classe de situations caractéristique, voire première dans la fonction de chef d'établissement d'école. Elle a pour objectif de comprendre la transformation du sujet en action à partir de sa propre prise de conscience. Nous allons en garantir la scientificité par la construction d'outils d'analyse référés à nos approches théoriques. Ces outils nécessitent une implication du sujet.

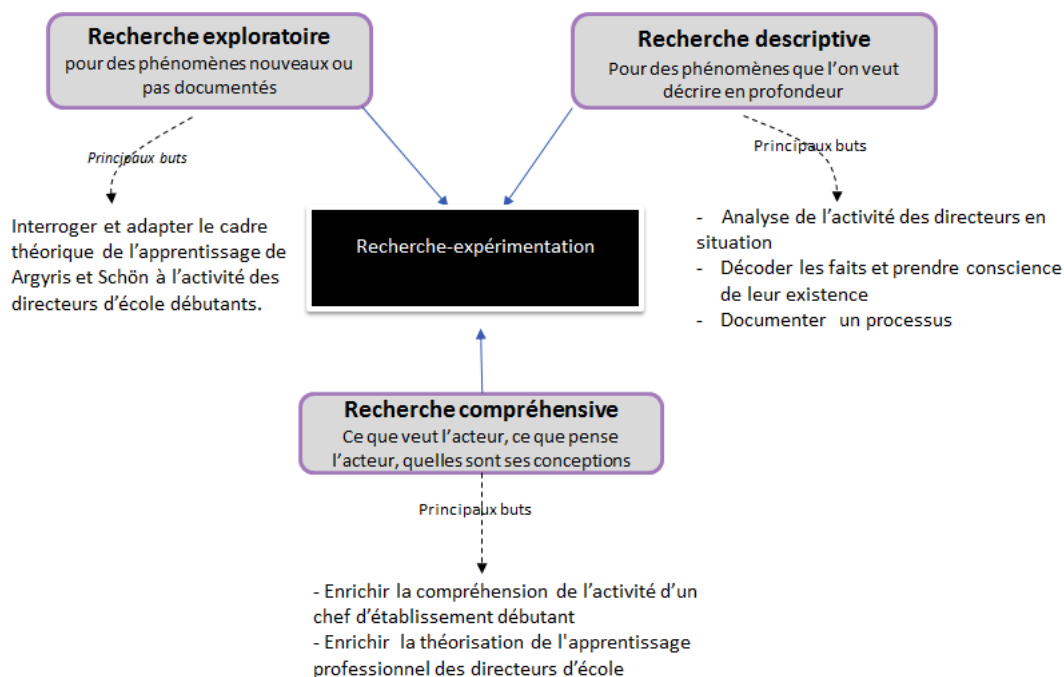
La démarche proposée possède aussi la particularité de mettre le professionnel au cœur de processus d'interprétation. La méthodologie est définie (Clot, 2008, p. 31) comme « la construction, dans l'intervention concrète [...] avec ceux qui ont fait la demande d'un renversement. L'observation et l'interprétation doivent pouvoir migrer pour se développer ». Ainsi, nous précise Clot (*op. cit.*), « la méthodologie (de la clinique de l'activité) est à l'œuvre quand les professionnels concernés sont engagés eux-mêmes dans l'activité d'observation et d'interprétation de leur propre situation ». Cet engagement des professionnels (en l'occurrence, les directeurs d'école) doit leur permettre de rétroagir et de réfléchir sur l'activité qu'ils ont déployée dans l'action. Ce sera ensuite au chercheur de collecter les données de cette rétroaction afin de les interpréter dans le cadre de sa question de recherche. Le protocole de cette recherche-expérimentation ancrée est donc constitué de cinq étapes :

- Choix d'une tâche et observation de cette tâche ;
- Contrat avec les sujets ;
- Observation de l'action ;
- Retour sur l'action (discours de conscientisation) ;
- Analyse par le chercheur de l'action (la réunion) et des discours.

Nous pouvons conclure ces deux premiers paragraphes en illustrant, sous la forme d'un schéma, notre méthodologie.

Schéma n°6

Schéma du protocole méthodologique de la recherche



C'est à partir de cette méthodologie de recherche-expérimentation que nous allons définir notre méthode de recherche.

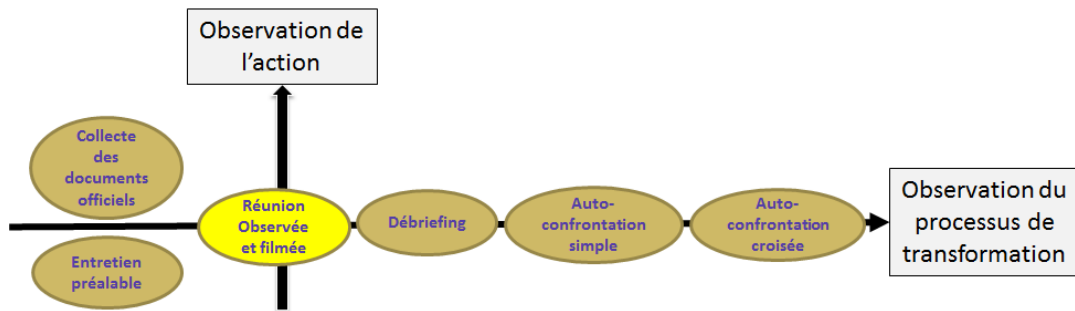
2) LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Nous rappelons que la méthode de recherche « se traduit sur le terrain par des procédures concrètes dans la préparation, l'organisation et la conduite d'une recherche » (Aktouf, 1987, cité par Lenoir *et al.*, 2007, p. 141). Ce sont ces procédures que nous allons présenter dans cette partie.

2.1 La démarche globale

Notre méthodologie de recherche-expérimentation nous permet à la fois d'observer directement un directeur et de proposer aussi un protocole qui lui permette de partager l'analyse qu'il fait de son action. Notre méthode est donc constituée de deux axes : un axe vertical fondé sur l'observation instrumentée de la situation professionnelle, et un axe horizontal fondé sur l'observation du processus de rétroactions.

Schéma n°7

Les deux axes méthodologiques de l'observation instrumentée

- L'axe vertical de la méthode : la réunion filmée et observée

L'axe vertical s'attache aux éléments de l'action professionnelle : la réunion. Les données collectées doivent nous permettre d'analyser l'activité, c'est-à-dire de comparer les attendus de l'action observée avec le déroulement réel de celle-ci en repérant les écarts que nous pourrions, par la suite, analyser avec les acteurs eux-mêmes. Pour recueillir tous ces éléments, nous choisissons d'observer les professionnels en situation tout en filmant la réunion. Martineau (2004) rappelle que l'observation en situation « est un outil de cueillette de données qui implique au moins de remplir quatre tâches incontournables ». Premièrement, le chercheur est présent sur les lieux mêmes du terrain. Deuxièmement, il faut observer le déroulement des événements. Troisièmement, le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre. Enfin, quatrièmement, il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation, ce que d'aucuns appellent une fiction rationnelle ou une abstraction fondée.

Dans cette perspective nous choisissons de filmer les réunions d'équipe en y assistant. Martineau (*ibid.*) précise que participer est plus facile à dire qu'à faire et demande une bonne souplesse d'esprit. En effet, nous nous posons la question de l'influence que peut avoir la présence d'un « intrus », quand bien même il se présente comme chercheur. Afin de réaliser une collecte de données des plus rigoureuses, mais en nous adaptant à un contexte singulier - une réunion de travail d'adultes dans une école pouvant exprimer des tensions, des désaccords entre les présents -, la collecte de données de l'axe vertical suivra la procédure suivante :

- 1) Nous prendrons un contact téléphonique avec le directeur au cours duquel nous présenterons notre projet. Ce contact sera suivi d'un message écrit par mail.
- 2) Le directeur qui nous répondra favorablement informera ses collègues et sollicitera leur accord.
- 3) Nous demanderons alors un accord écrit de tous les présents à partir d'un document présentant le protocole.
- 4) Par précaution, nous déciderons que la caméra filmera uniquement le directeur, mais enregistrera tous les échanges (la caméra sera posée au milieu de la table de travail).
- 5) Nous serons discrètement présents en dehors de la table de réunion dans la salle.
- 6) Nous prendrons sous forme de notes d'observation, à la manière d'un anthropologue, les faits marquants de la rencontre.
- 7) À l'issue de la rencontre, nous demanderons aux personnes présentes si elles sont d'accord pour que nous puissions exploiter anonymement les données collectées, avant de les transcrire sous forme de *verbatim*.
- 8) Nous transcrivons les échanges sous forme de *verbatim* dans lequel nous indiquerons les attitudes et gestes qui donnent à comprendre le sens des propos des participants.

- L'axe horizontal de la méthode, une démarche en six temps

L'axe horizontal représente les diverses étapes de notre méthode. Le protocole proposera au directeur une démarche qui l'amènera à la fois à expliquer ce qu'il a fait et ce qu'il pensait en le faisant (le réel c'est aussi ce qui n'est pas fait) et à analyser « après coup » son action. Nous nous approcherons d'une forme d'expérience de laboratoire. C'est bien ici la dimension expérimentation de notre démarche.

Cet axe de travail prend en compte la dimension temporelle du processus d'apprentissage. Certes, et nous en sommes conscients, tout ne se passe pas dans un temps aussi court. L'apprentissage est un processus jamais achevé. Le cadre de notre étude ne saurait le considérer et le saisir pleinement dans sa totalité. Cependant, l'approche transversale de notre méthode de collecte nous amène à tenir compte des effets, dans le temps, des étapes d'un processus qui engage le directeur dans une construction de sens (la conceptualisation) en situation professionnelle si un temps de rétroaction lui est proposé, ou s'il s'en donne personnellement les moyens. Dans notre démarche, la

dimension expérimentale présentée plus haut se traduit par des moyens que nous donnons au directeur d'une rétroaction dont nous collecterons et analyserons les résultats.

Nous pouvons donc sous forme de tableau, présenter les trois étapes de notre méthode de recherche et les six outils que nous allons mobiliser pour collecter les données nécessaires à notre analyse.

Tableau n°1

La collecte de données : trois étapes et six outils

Les étapes de la recherche	Les objectifs de recherche visés	Les 6 outils de la collecte des données
Les données du contexte	- Définir les spécificités du contexte	Recueil de données documentaires (Quivy, Campenhoudt, 1998, p.192) Entretien individuel (préalable)
	- Collecter des informations sur la biographie du CE - Identifier les objectifs et le sens de l'action projeté par le CE	Entretien individuel avant l'action
Les données de l'action	- Identifier les invariants opératoires - Identifier les éléments de savoirs mobilisés - Analyser les interactions au cours de la réunion	Observation directe filmée
Les données liées à l'analyse par le CE de son action	- Repérer l'activité du CE pendant l'action - Identifier les premiers éléments d'analyse	Entretien individuel avec le chercheur
	- Repérer les transformations des schèmes opératoires, des représentations du pouvoir et de l'image de soi du CE - Identifier la construction du sens - Repérer les propos référés à des savoirs théoriques	Autoconfrontation simple – Theureau, 1997 ; Boubée, 2010) Autoconfrontation croisée (Clot, 2008)

Reprenons et précisons les trois étapes.

L'analyse des données du contexte relève d'un double regard. Dans un premier temps, la collecte de données sera constituée de documents ayant trait à la spécificité du métier de chef d'établissement dans le cadre d'un établissement de l'enseignement privé sous contrat en France. Ces documents sont principalement des textes officiels émanant du ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et du secrétariat général de l'Enseignement catholique français (SGEC). Ils traduisent une forme de « prescription » générale, même si ces documents ne peuvent être considérés comme des outils techniques précis.

Ils seront complétés dans un second temps par des données issues de l'entretien préalable enregistré. Ces éléments serviront à identifier des éléments singuliers liés au contexte local dans lequel la mission de direction est assurée. Puis, ils contribueront à identifier le sens, les buts et les méthodes que se donne le directeur.

Lors de la seconde étape, nous filmerons simplement le déroulé de la réunion. C'est l'axe vertical de notre protocole.

Les données liées à l'analyse de l'action par le directeur seront collectées en trois temps à partir de trois outils différents. Cette organisation va permettre une analyse dans le temps et sera essentielle dans l'analyse finale des transformations pour proposer un modèle d'apprentissage.

À l'issue de la réunion, « à chaud », nous proposons un débriefing. Le débriefing (Courtine, 2005) est un retour sur l'expérience vécue qui invite à l'échange puisqu'il tend à prendre en compte non seulement la parole, mais également une réflexion sur l'action partagée, de lui donner du sens et de la cohérence a posteriori. Ces descriptions facilitent le rappel en mémoire des « trucs » dont les acteurs font usage et qui dépassent largement les procédures ou les applications des règles. Ce débriefing favorisera l'identification des séquences de la réunion qui seront retravaillées lors de la seconde étape, l'autoconfrontation simple.

Selon Durand (2012), il existe plusieurs méthodes d'autoconfrontation. Elles consistent à confronter un acteur aux traces de ses actions afin de les rendre intelligibles et de compléter les observations du chercheur. Nous mobilisons deux formes d'autoconfrontation : l'autoconfrontation simple (Durand, *op. cit.*). Elle consiste à demander à l'acteur, confronté aux traces de son activité, de l'analyser et de l'expliquer en direction d'un chercheur qui l'accompagne dans sa tâche. Dans un second temps, nous proposons une autoconfrontation croisée (Clot *et al.*, 2000). Nous invitons un second chef d'établissement expérimenté et proposons de reVISIONNER les mêmes séquences que celles travaillées dans l'autoconfrontation simple. Nous invitons les deux collègues à commenter les actions filmées lors de la réunion d'équipe. Ces deux séances ont lieu quelques jours après la réunion et sont intégralement enregistrées. Elles sont par la suite transcrites sous forme de *verbatim*. À l'issue de ce travail, nous devrions disposer de cinq *verbatim* par directeur observé. Ils constitueront le matériau nécessaire à l'analyse que nous voulons conduire.

2.2 Une étude de trois cas

Les méthodes qualitatives compréhensives prennent différentes formes. La complexité des situations dans lesquelles évoluent les directeurs d'école nous oblige à limiter notre collecte de données à quelques directeurs. Nous choisissons une étude de

cas. Elle consiste en l'exploration détaillée et complète d'une ou de plusieurs entités (cas) quelconques telle qu'une ou plusieurs personnes, une organisation, un processus (Fortin, 2010, p. 279). L'étude de cas se présente sous la forme d'une enquête étudiant un phénomène complexe dont les limites ne sont pas nettement définies (Yin, 1984).

Le nombre limité des sujets étudiés pose la question de la scientificité de cette démarche. Ne lui accordons pas les objectifs qu'elle ne saurait tenir : l'étude de cas n'a pas vocation à construire des théories généralisables ou à prouver statistiquement tel ou tel phénomène. Elle présente cependant l'intérêt de fournir des éléments nouveaux sur un sujet qui pourrait enrichir ou nuancer une théorie (Collerette, 1997). L'étude de cas permet aussi d'approcher des situations complexes, ce qui n'est jamais acquis d'avance.

Dans notre recherche, l'entité analysée revêt une double dimension : celle d'abord d'une situation dynamique et complexe, matérialisée dans un lieu, située dans un contexte et définie par un temps. Puis celle d'un processus interne aux sujets, qui nécessite la mise en place d'une action pour être identifiée et analysée. Ce processus n'est pas aussi facilement objectivable et la temporalité longue en constitue un élément central.

Dans ce contexte, les trois cas que nous souhaitons observer et analyser s'ancrent dans une double démarche. Ils s'inscrivent d'abord dans le réel d'une action collective ; une réunion. Ils nécessitent la mise en œuvre d'un protocole qui permettra d'identifier les processus internes propres aux sujets concernés. Cette démarche se réfère à la méthodologie de la didactique professionnelle comme outil de formation et à celle de la clinique de l'activité.

Le choix de ces trois directeurs se fera de façon aléatoire à partir de plusieurs critères liés à l'analyse que nous avons faite de cette population (cf. chap. 1, 2.1). Nous pourrions parler prudemment d'une forme d'échantillon stratifié, c'est-à-dire d'un échantillon « qui résulte d'une étude préliminaire des caractéristiques de la population qui constituent autant de strates et d'une sélection au hasard des sujets qui font partie de ces strates » (Lefrançois, 1991 dans Lenoir *et al.*, 2007, p. 203). Nous retenons trois strates : le sexe (deux femmes et un homme) et la taille de l'école (de trois à six classes) et l'ancienneté dans la fonction (1^{ère} ou 2^{nde} année de fonction). Nous veillerons aussi, nous intéressant aux directeurs du réseau de l'Enseignement catholique breton, à ce qu'ils soient issus de trois départements (diocèses) différents. Les trois directeurs seront tirés au sort à partir des listes départementales des débutants en formation. Nous rappelons que tous les débutants ont obligation de suivre la formation les deux premières années de leur

prise de fonction. Nous décrivons plus précisément le choix des trois directeurs dans la partie quatre de ce chapitre.

2.3 En conclusion

Nous venons de présenter le protocole de recherche. La collecte de données est organisée selon deux axes et construite en trois étapes et à partir de six outils. Les données se présentent deux formes. Ce sont des documents officiels qui définissent les missions du directeur. Ce sont aussi les enregistrements présentés bruts et transcrits en *verbatim*. Il convient maintenant de préciser comment nous allons analyser ces données.

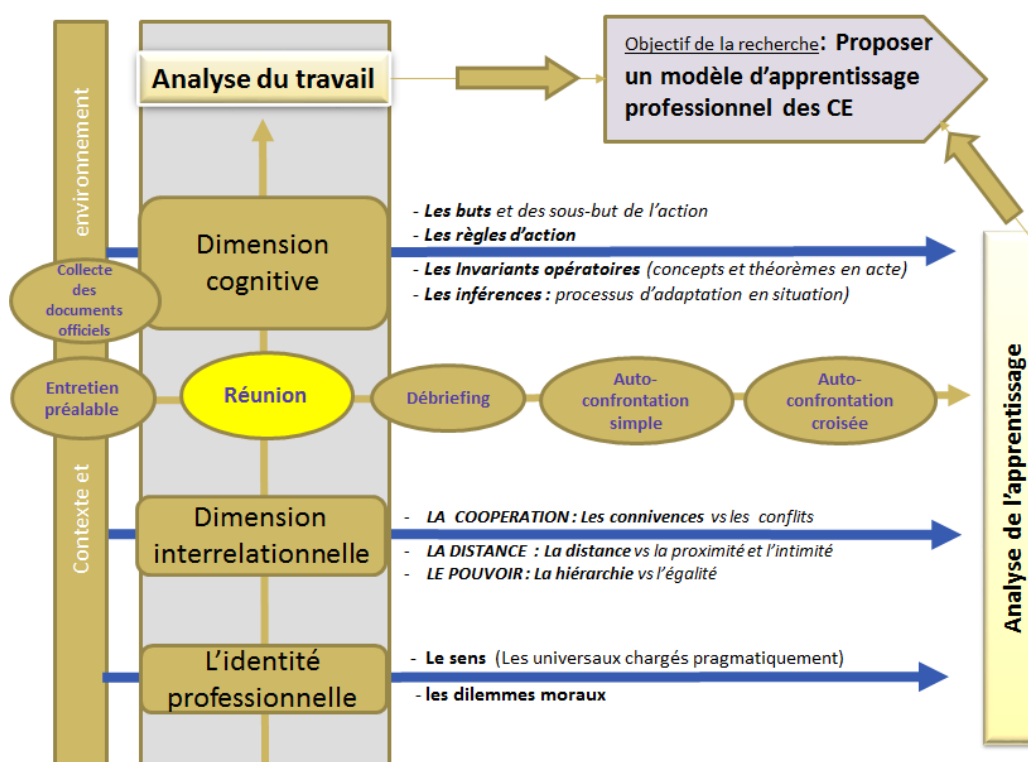
3) L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données collectées vont nous permettre d'engager l'analyse de l'activité du directeur au cours de la réunion d'équipe, de repérer les transformations que provoquent les différentes étapes de rétroactions afin de construire une hypothèse de modèle d'apprentissage professionnel du métier de directeur de petite école.

L'analyse des données est une action qui consiste « à décomposer systématiquement un contenu et ses éléments en vue d'en examiner les relations » (Lefrançois, *op. cit.* p. 206). Fondée à partir du champ théorique que nous avons présenté au chapitre précédent, cette analyse va nous permettre de repérer les éléments qui relèvent des trois dimensions de l'apprentissage en situation ; la dimension cognitive, la dimension interrelationnelle et la dimension identitaire. Chaque dimension se réfère aux éléments que nous avons présentés dans le chapitre précédent. Voici, résumé, sous forme de schéma, notre guide d'analyse.

Schéma n°8

Schéma global présentant le protocole d'analyse de la recherche



Nous disposons à l'issue de la collecte, de deux types de données. Ce sont principalement des entretiens et des documents de référence (instructions officielles, statuts, projets institutionnels et d'établissement) que nous allons utiliser dans le cadre de l'analyse de l'environnement. Mais le cœur de notre analyse portera sur les paroles du directeur. L'enjeu qui se présente à nous maintenant est celui de « prendre au sérieux les données collectées » (Demazière, Dubar, 2009) afin de traduire en termes de connaissances nouvelles l'ensemble de ces données.

Nous mobilisons comme démarche globale une méthode d'analyse de contenu. Bien que les données que nous possédons à ce moment de notre démarche ne soient pas de même nature, le modèle d'analyse de ces données relève de la même logique. En quoi consiste-t-il ?

L'analyse de contenu consiste à sélectionner, condenser, catégoriser, regrouper et organiser l'information contenue dans une grande variété de documents et sur une grande variété de supports, exprimés de façon variée. [...] Plus précisément, l'analyse (de) contenu vise à identifier les notions contenues dans les documents [...] pour en faciliter le repérage (Lenoir *et al.*, 2007, p. 225).

Dans cette troisième partie de notre chapitre consacrée à la méthodologie de recherche, nous allons présenter la méthode d'analyse de nos données. Si nous possédons

deux types de données (documents et entretiens), nous savons qu'elles visent à répondre à des objectifs précis : identifier le contexte, analyser l'activité au cours de la réunion dans ses dimensions cognitives, interrelationnelles et identitaires pour enfin repérer comment chaque dimension se transforme dans le cadre d'un processus de rétroaction provoqué lors de trois temps d'entretien.

Dans ce contexte, notre choix méthodologique fait du langage un double objet : le langage comme un outil pragmatique essentiel à l'action et le langage comme outil d'échange avec le chercheur. Ces deux formes de langage possèdent des statuts différents. Dans la première forme, le langage est envisagé comme un moyen d'agir dans un contexte singulier et interrelationnel. C'est un langage pragmatique qui agit sur l'action collective de l'équipe. Le directeur n'atteint pas toujours ses objectifs de réunion. Sa parole se heurte à celle des autres au cœur d'interactions dont le résultat est souvent différent de l'objectif visé. Ce sont ses influences que nous voulons identifier à partir des trois dimensions retenues (coopération, distance et pouvoir). Dans la seconde forme, la conversation est un échange avec le chercheur à partir d'un modèle expérimental. C'est-à-dire que nous avons provoqué une situation particulière afin de susciter les paroles des directeurs (entretien de confrontation).

Au bout du processus, ce sont cinq types de paroles que nous avons traduits sous forme de *verbatim* : des paroles de l'anticipation et de la conception, des paroles de l'action, des paroles de réaction, des paroles de confrontation partagées avec le chercheur et des paroles de confrontation partagées avec un collègue expérimenté.

Ces différentes réalités imposent des modes d'analyse différents : une analyse linguistique et une analyse de contenu thématique (Bardin, 2001).

L'analyse linguistique est référée aux travaux théoriques notamment ceux de Kerbrat-Orecchioni dont nous avons précisé le choix de critères dans le chapitre précédent. C'est une analyse du langage en acte qui considère que « tous les énoncés possèdent intrinsèquement une valeur d'acte » (Kerbrat-Orecchioni, 2014, p. 22). C'est la dimension pragmatique du langage.

Ces énoncés sont aussi toujours dotés d'une valeur illocutoire, c'est-à-dire d'un sens lié aux valeurs que les interlocuteurs accordent aux échanges. Les paroles du locuteur ne sont pas nécessairement comprises dans le sens où elles sont émises. Leurs effets pragmatiques en sont donc affectés. C'est une analyse pragmatique qui nous permettra

d'identifier ces dimensions. Nous repérerons notamment les expressions qui relèvent des critères que nous décrirons dans la partie suivante.

Bien que les entretiens n'aient pas été conduits selon un cadre défini préalablement, nous retenons pour l'analyse de ceux-ci la méthodologie de l'analyse d'entretien (Bardin, 2001) à partir des grilles de critères présentées ci-dessous :

- Lire et relire les entretiens
 - o Annoter dans la marge des éléments significatifs, les transitions, les étonnements
 - o Identifier les idées qui traversent le texte et distinguer les thèmes abordés
- Classer ces éléments par thèmes et sous-thèmes sous forme de tableau (le texte est déconstruit)
- Analyse de ces données reclassées en identifiant les relations qui existent entre chaque catégorie
- Catégoriser et conceptualiser en s'appuyant sur les éléments théoriques en réponse à la question de recherche.

L'analyse de contenu ne se limite pas aux entretiens. Elle concerne aussi la réunion. En effet au travers des propos tenus dans le cadre des interactions de la réunion, le langage que tient le directeur exprime sa manière de concevoir les éléments, de construire sa réunion, fait référence à des savoirs (c'est la dimension cognitive) et dit aussi le sens qu'il donne à son action. La réunion fera donc l'objet de cette double analyse : analyse linguistique (versant interactionnel) et analyse de contenu (versant cognitif et du sens).

Précisons maintenant notre méthode pour chacune des trois dimensions de notre démarche : l'analyse du contexte, l'analyse de l'activité en situation et l'analyse du processus de transformation en situation.

3.1 L'analyse de l'environnement et du contexte

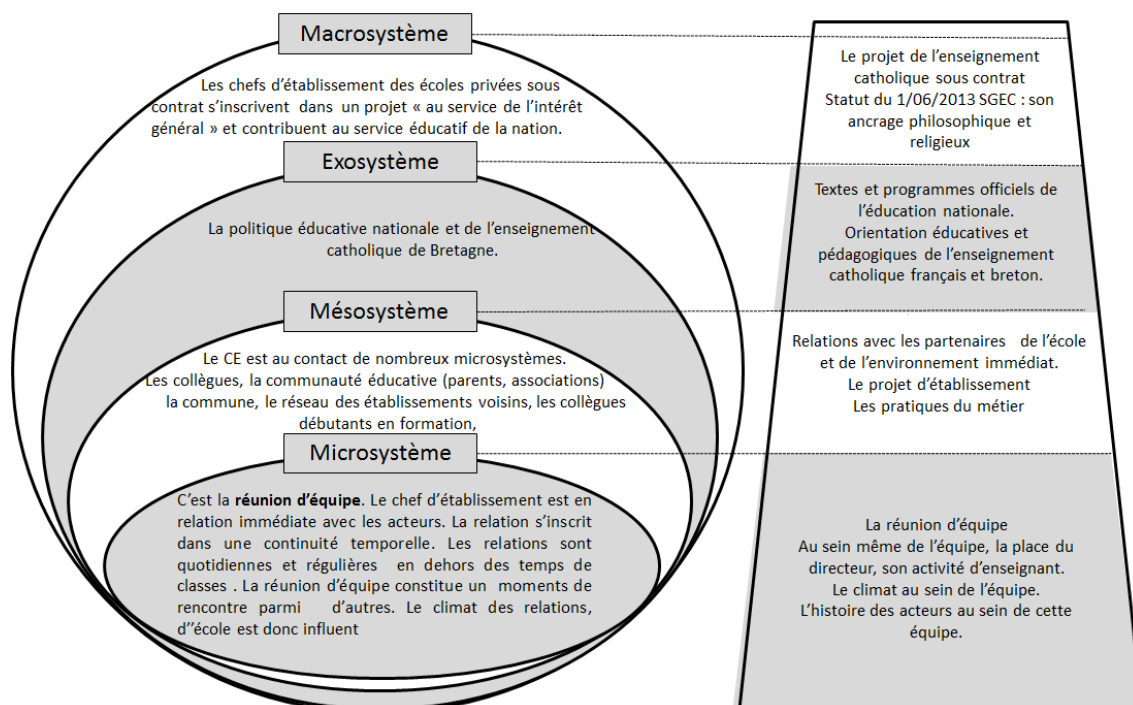
La manière singulière dont chaque individu s'approprié les éléments d'un contexte nécessite une analyse au cas par cas. Rappelons ici que nous définissons l'environnement comme l'ensemble des conditions externes à une tâche (une mission) prescrite, que le sujet peut mobiliser, et qui influencent son action. Le contexte représente l'ensemble des éléments interprétés et subjectivés (Tupin, 2010) et peut être considéré comme un sous-ensemble de l'environnement dont la délimitation est assurée par le sujet.

L'analyse de l'environnement consistera à identifier et à analyser dans un premier temps, les textes de référence des directeurs d'école de l'enseignement privé qui constituent en partie ce que Bronfenbrenner qualifie de macrosystème (forces éloignées ayant des influences subtiles : valeurs, culture, histoire, ...). Dans un second temps, à partir des entretiens du chef d'établissement, nous identifierons les microsystèmes (Bronfenbrenner) qui inhibent, permettent ou maintiennent l'engagement des acteurs dans un environnement immédiat (Tupin, 2012). Les microsystèmes sont des ensembles d'activités exprimées par le langage verbal ou non verbal et les interactions dans lesquelles s'engage le directeur (Absil *et al.*, 2012).

Nous pourrions alors analyser ce que Bronfenbrenner nomme le mésosystème, c'est-à-dire la dimension qui permet la cohérence entre les systèmes et le contexte de la vie de la personne. La réunion forme un mésosystème qui met en interrelation des microsystèmes (les enseignants, les liens avec les collectivités, les parents, ...) et le directeur. Voici sous forme de schéma les éléments et des documents de références qui permettent de décrire l'environnement.

Schéma n°9

Les outils mobilisés pour l'analyse des données



Concernant notre objet de recherche, les dimensions supérieures (macrosystème et exosystème) seront à considérer comme des éléments généraux qui concernent toutes les

situations. Les deux autres dimensions permettront de définir la singularité des contextes. Cette singularité agira sur l'activité des directeurs.

3.2 L'analyse de l'activité en situation : analyse des films et des entretiens

Nous abordons maintenant la question des données collectées sous forme de *verbatim* lors de la réunion et divers entretiens. Nous allons présenter les critères et les indicateurs à partir desquels nous pourrions analyser les données. C'est le traitement de notre second objectif de recherche. Revenons à notre démarche méthodologique. Nous avons à conduire à la fois une analyse sur un axe vertical (la classe de situation que constituent les réunions d'équipe) et un axe horizontal qui correspond aux cinq phases du processus, de l'entretien préalable à l'autoconfrontation croisée. Les trois dimensions de l'activité font l'objet d'une analyse en cinq phases en ajoutant que pour chaque dimension les données par leur nombre et leur importance peuvent varier d'une phase à l'autre. Reprenons donc notre présentation dans l'ordre des dimensions de l'activité.

3.2.1 L'analyse de la dimension cognitive au travers des entretiens

Pour cette analyse de contenus, nous nous référons aux catégories du schème opératoire telles que Vergnaud (1996) les définit et que nous avons décrites dans notre partie théorique. Les voici ci-dessous sous forme de tableau synthèse.

Tableau n°2

Indicateurs et critères d'analyse thématique des entretiens permettant de repérer la dimension cognitive de l'activité professionnelle du directeur

Catégories	Sous catégories	Codes	Critères	Indicateurs
Schémes opératoires	Buts	S B	Donnent aux schèmes leur fonctionnalité, en première analyse (Vergnaud, 1996).	Les expressions qui définissent les visées et les attendus: - je voudrais réussir à ... (entr. préalable) - Je voudrais agir de la façon suivante ...
	Règles d'action	S RA	Des règles de conduite qui engendrent l'action et la prise d'information et le contrôle Vergnaud, 1996)	Le directeur explique la manière dont il veut (entr. préalable) ou dont il a (débriefing et confrontations et observation) agi au cours de la réunion
	Invariants opératoires	S IO	Concepts en acte et théorèmes en acte nécessaires à la reconnaissance des objets présents et leurs relations.	Quels concepts personnels deviennent des repères d'action ? Savoirs scientifiques du métier ou savoirs d'action construits par les directeurs
	Inférences	S IN	C'est la dimension opportuniste du schème qui permet de s'adapter dans le contexte de l'action.	Identifier les changements en cours de réunion. Je voulais faire ceci et au final je me suis adapté en faisant cela ...

Nous pouvons souligner la complexité à formuler a priori des indicateurs précis. Cette remarque se pose d'ailleurs pour tout notre travail d'analyse. Choisir une analyse de contenus, c'est identifier le plus précisément possible les éléments qui permettent de répondre à notre question. Mais les données issues d'entretiens sont imprévisibles et les indicateurs que nous mentionnons dans notre tableau sont à considérer comme des

éléments auxquels il nous faudra être attentif et non pas, de façon limitative, comme des expressions ou des mots à rechercher précisément.

3.2.2 *L'analyse de la dimension interrelationnelle*

Seconde dimension, l'analyse des interrelations. Cette analyse est principalement située sur l'axe vertical. Car, c'est bien au cours de la réunion que nous aurons à identifier les éléments marquants de la relation entre les acteurs. Ils pourront cependant être repris lors des entretiens suivants enfin de mieux comprendre leur impact au cours de la réunion. Nous avons, dans ce cadre, identifié trois types d'expression (cf. tableaux n° 3, 4 et 5) : la coopération, la distance et le pouvoir. Dans ce paragraphe, nous présentons les critères et les indicateurs que nous allons retenir pour repérer la dimension interactionnelle.

- Les critères et indicateurs de la coopération entre le directeur et son équipe

L'analyse devra permettre de repérer, dans les échanges, les expressions qui traduisent la coopération. Nous le ferons en identifiant des actes menaçants ou valorisants pour la face du directeur. Rappelons que le concept de face renvoie à l'image que le directeur se fait de lui-même et de sa valeur sociale. Suis-je reconnu comme directeur ? Nous identifierons par l'analyse des échanges, les paroles et les attitudes dans l'interaction qui renforcent ou fragilisent cette image, à travers des coopérations ou des conflits. Kerbrat-Orecchioni parle d'actes valorisants ou d'actes menaçants. Voici sous forme d'un tableau les critères retenus. Les indicateurs sont des exemples de la forme que peuvent prendre ces critères. La complexité et la variété des configurations du langage ne nous permettent pas de présenter un inventaire exhaustif des expressions possibles. Cela relèverait davantage, selon nous, d'un travail de linguiste.

Tableau n°3

Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression de la coopération lors de la réunion d'animation pédagogique

	Codes	Critères	Indicateurs
FTA Actes menaçants pour la face	AM F+CE	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveux, excuses, autocritiques ...)	"j'ai fait une erreur"
	AM F+EN	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit Ce sont des comportements vexatoires. On peut citer des critiques, réfutations, reproches, insultes, moqueries, etc. Actes et paroles des enseignants qui menacent le narcissisme du CE: paroles qui visent à blesser ou ridiculiser la personne ou la remettre en question.	Les paroles vexatoires adressées aux directeurs: "avec ton prédécesseur, on y arrivait !".
	AM F-CE	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit	On relève ici les prises de parole ou les attitudes où le CE lui-même s'expose.
	AM-F-EN	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (violations de territoires physiques ou verbales -questions indiscrètes - interventions directives - ordre - requêtes - interdictions ...) Ce sont des offenses proxémiques, contacts corporels indus, toute sorte d'agressions : visuelles, sonores ou olfactives mais aussi des actes verbaux comme : questions « indiscrètes », ordres, interdictions, conseils etc. Tous ces actes et paroles sont en quelque sorte " dérangeants " et « négatifs ».	Comportements trop familiers, trop envahissants, des rapports trop étroits , etc ...
Anti FTA ou FFA Face flattering acts Actes valorisants pour la face	AV F+ CE	Actes valorisants pour la face positive de celui qui les accomplit (remerciements, compliments, formule votive ...). Actes et paroles qui contribuent à sauvegarder la face positive , protéger son image. Ceci résulte de l'application des règles de considération évitant les critiques trop dures, les réfutations trop radicales, les approches trop marquées, les injures, les insultes (Vion, 2000).	les paroles qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par lui-même. "je suis satisfait de mon action ..."
	AV F+ EN	Acte valorisants pour la face positive de celui qui les subit. Les paroles et attitudes qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par les enseignants.	"Merci pour ton soutien lors de cette rencontre "
	AV F- CE	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les accomplit. Des paroles ou des actes qui permettent au directeur d'avoir une meilleure image de lui.	" je vous propose une grille d'évaluation" " oui, c'est intéressant"
	AV F-EN	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les subit. Des paroles ou des actes des enseignants qui aident le directeur à préserver ou à définir son territoire.	"oui , c'est au final à toi de prendre la décision avec le maire"

- Les critères et indicateurs de la distance entre le directeur et son équipe

Seconde dimension de l'analyse des interactions, l'expression de la distance. Elle renvoie au concept de territoire, c'est-à-dire à l'instinct de préservation de son intimité dans le cadre de la mission de directeur. Bien qu'une personne veuille ou vise un travail collaboratif, elle tient en parallèle à préserver son territoire personnel comme un espace de sécurité inviolable. Nous nous intéressons alors à cette distance ou à cette proximité, voire à cette intimité au travers des échanges de la réunion. Certains sujets créent alors que d'autres aplanissent cette distance. Nous l'identifierons selon quatre critères que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°4

Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression de la distance entre le directeur et les enseignants lors de la réunion d'animation pédagogique

	Codes	Critères	exemple d'indicateurs Indicateurs
La DISTANCE Distance vs proximité	R D+ nv	Le CE installe de la distance avec ses collègues de façon non verbale	<i>La position isolée autour de la tables .</i> Les postures, les mimétismes, les attitudes
	R D+ v	Le CE installe de la distance avec ses collègues par des actes de langages	<i>Tonalité sévère et distante.</i> Registre et niveau du langage
	R D- nv	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon non verbale	<i>Elle va chercher et sert le thé.</i> Les postures, les mimétismes, les attitudes
	R D- v	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon verbale	<i>Comment vont tes enfants ?</i> Le tutoiement niveau de langage

- Les critères et indicateurs des expressions de pouvoir entre le directeur et son équipe

Dernière dimension, le pouvoir. C'est l'expression dans l'interrelation du rôle de « dirigeant » qui est confié au directeur. Comment assume-t-il ce pouvoir et comment le gère-t-il ? Il s'exprime au travers de postions hautes ou basses, verbales ou non verbales que prend le directeur lors des échanges. Voici le tableau de critères et indicateurs.

Tableau n°5

Indicateurs et critères d'analyse linguistique des entretiens permettant d'analyser l'expression du pouvoir du directeur lors de la réunion d'animation pédagogique

	Codes	Critères	exemple d'indicateurs
Le POUVOIR: hiérarchie vs égalité	PH nv	Position haute non verbale	Apparence physique Posture dominatrice Regard
	PB nv	position basse non verbale	Apparence physique Tête baissée
	PH v	Position haute Parole d'autorité	Les formes d'adressage (pronoms d'usage, les tiers ...) L'organsiation des tours de parole -quantitatif - qualitatif (interruptions, intrusion ...) Ordre donné: "Tu dois recevoir cette maman"
	PB v	Position basse: paroles subies	Les silences après des interventions de collègues. "moi je ne sais plus comment faire !"

Nous disposons maintenant de grilles d'analyse des discours et des échanges qui auront lieu pendant la réunion. Ces grilles nous permettent de repérer au cours de la réunion et des entretiens qui suivront, les actes de langage relevant des trois dimensions que nous avons retenues.

3.2.3 L'analyse du sens que le directeur donne à son action

Troisième élément, l'activité du directeur: le sens comme marqueur de l'identité. Ce sens s'exprimera avec nuance lors de la réunion, et ce au travers de prises

de position, de résistance ou de compromis. Il se déclinera selon deux modes ; un mode direct et un mode différentiel. Le mode direct se traduira par des expressions du directeur qui définissent clairement le sens qu'il donne à son action : sens personnel ou sens demandé par l'institution ou le groupe social qui constitue le contexte dans lequel il évolue. L'analyse consistera alors à identifier les unités lexicales qui expriment et traduisent le sens. Le mode indirect est plus complexe. L'analyse se fera à partir des significations que le message délivre lors de la réunion ou lors des entretiens (Bardin, p. 173). Ces indications peuvent être obtenues à partir de postures, de manières de faire, de priorités données à l'action, d'échanges sur ces priorités, de problématiques et de dilemmes repérés lors de la réunion et à partir des entretiens. Dans notre analyse des *verbatim* de la réunion, nous identifierons toutes les prises de parole où le directeur indique, rappelle ou fait référence au sens qu'il donne ou veut donner à son action. Nous chercherons à révéler ses différents arguments.

3.3 Analyse des transformations du sujet en situation

Une fois l'extraction réalisée de nos données brutes, grâce à une démarche d'analyse de contenus, nous pourrions disposer de l'ensemble des éléments nous permettant de répondre à notre question de recherche. Comment exploiter ces éléments, pour mieux comprendre l'activité en situation (boucles 1 à 3) et l'activité en rétroaction (boucle 4) ?

3.3.1 Classer les données à partir de l'activité déployée lors de la réunion

Pour organiser les éléments issus des *verbatim*, nous utiliserons un tableur Excel qui reprendra et classera les prises de paroles ou les attitudes que nous aurons sélectionnées à partir des indicateurs décrits plus haut. Le classement reprendra en abscisses les trois dimensions de notre approche : cognitive, interrelationnelle et identitaire et en ordonnées, les six temps de la collecte : contexte, entretien préalable, réunion, débriefing, autoconfrontation simple et autoconfrontation croisée.

Ce travail d'analyse des données débutera par l'analyse du *verbatim* du film de la réunion d'équipe. L'activité en situation, à partir de laquelle nous organisons notre réflexion, est la réunion. Puis, à partir de cette première démarche, nous relirons et nous analyserons les données des autres entretiens que nous exploiterons à partir des éléments repérés lors de la réunion. Nous proposons ici un exemple. Lors de la réunion, un désaccord apparaît entre quelques enseignants et la directrice à propos de l'organisation

future du temps scolaire. Nous pouvons relever quelques échanges portant sur le sens, d'autres mobilisant davantage des savoirs scientifiques sur la chronobiologie. Nous constatons aussi que des jeux de pouvoir s'installent progressivement autour de la parole que la directrice porte en dehors de l'école, notamment auprès des parents et des collectivités locales. Il s'agit ici de constats issus de l'analyse de la réunion. Nous pourrions évoquer avec la directrice ce moment de la réunion, lors du débriefing qui suit la réunion, et lui proposer de reprendre ces éléments lors des deux séances d'autoconfrontation. Nous irons aussi relire, à la lumière de ces attitudes et de ces échanges, ce que la directrice attendait de cette réunion. À partir de ces éléments, nous repérerons ce que la directrice souhaitait dire et comment elle explique, lors des rétroactions, ce qui s'est passé. Nous classerons ces nouveaux éléments en abscisses dans notre tableau selon l'une des trois dimensions de notre approche.

3.3.2 Analyser de nouveau les données classées : une démarche qualitative et quantitative

Nous disposons ainsi d'une organisation nouvelle sous la forme de tableaux des données collectées. Nous les exploiterons de deux manières. Nous adopterons d'abord une démarche d'analyse de contenus nous permettant d'identifier les éléments significatifs de chaque dimension et ceci pour chaque critère, en commençant d'abord par l'analyse de la situation (axe vertical), c'est-à-dire la colonne qui présente les données retenues de la réunion. De la même manière, nous exploiterons ensuite les données des cinq autres temps de la collecte (axe horizontal). Cette démarche permettra d'identifier les éléments significatifs pour chaque critère. Nous reprendrons à notre compte le processus classique de l'analyse de contenus (Bardin, 1977) structuré en trois étapes : une pré-analyse par une lecture flottante, un premier repérage des mots et/ou des expressions en lien avec les indicateurs, un croisement et des inférences, par synthèse. Nous pourrions proposer par la suite une interprétation de ces données.

Nous proposerons en complément une analyse quantitative des données de l'interrelation autour des dimensions de coopération, de distance et de pouvoir. Nous comptabiliserons notamment le nombre d'interventions relevant des critères exprimant l'interrelation et nous les représenterons sous la forme d'un graphique. Ces éléments nous permettront de qualifier les modes de relations dominant chaque séquence de la réunion. Ils viendront compléter les éléments qualitatifs décrits ci-dessus.

3.3.3 Analyser la conceptualisation comme un processus d'adaptation

L'apprentissage est un processus de conceptualisation par l'activité. Après avoir analysé les trois premières dimensions de l'apprentissage, à partir des traces filmées recueillies lors des réunions, notre travail d'analyse va se concentrer sur la quatrième dimension de l'apprentissage : la prise de conscience au travers des trois temps de rétroaction proposés dans notre expérimentation. C'est une manière de prendre en compte la dimension temporelle de l'activité du sujet pour identifier les processus de transformation des éléments des trois premières boucles. Nous avons identifié des « moments » ou des « instants » à partir de thèmes, de tensions, de flottements. Ces moments ont été « mis au travail » lors des temps de rétroaction et font (ou peuvent faire) écho à des objectifs exprimés lors la réunion dans le contexte singulier de l'école. Afin d'analyser ces traces où le directeur revient sur ce qu'il a fait - ou pas fait -, nous allons isoler, pour chaque tableau Excel d'origine, les éléments classés par thèmes. Pour mieux les exploiter, nous les présenterons de la façon suivante :

Tableau n°6

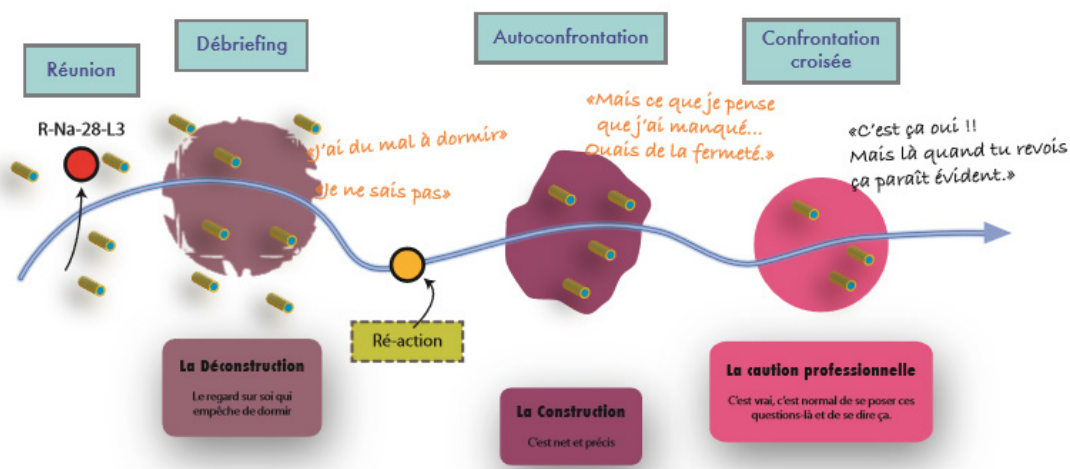
Modèle de tableau permettant de présenter les données
selon l'axe horizontal de notre analyse

But de la réunion ERIC			
Réunion	Débriefing	Autoconfrontation	Confrontation croisée
R-ER-1- Le but, c'est qu'on puisse avoir quelque chose à la fin du chantier. Ça prendra plusieurs mois, voire de temps mais à la fin c'est d'avoir quelque chose de plus.	D-ER-4-E - de tenter ce pari, d'être chef d'établissement, de vivre en équipe comme ça des temps d'échanges et de réflexions qui vont par la suite donner une autre dimension à notre travail donc une	AS - ER - 10 : y en a eu d'autres mais au tout début. Comme c'était ce qui me tenait le plus à cœur, en prenant la direction, au départ j'ai fait un effort ... non car ce n'était pas un effort, j'ai axé, j'ai essayé d'axer les choses	AC-ER-16 : Ils savaient qu'on allait aborder l'évaluation quand même, ils savaient juste ça qu'on allait aborder l'évaluation et même moi , ce que je disais tout à l'heure, plus tard dans le film, je suis plus droit, un peu

Nous pourrons alors sous la forme d'une analyse de contenus interpréter ces données et les représenter schématiquement sous la forme suivante :

Schéma n 10

Modèle de schématisation présentant la synthèse de l'analyse des données
pour un directeur d'école



Ce schéma, conclusif permet de synthétiser notre projet d'analyse et notre projet d'interprétation. Il souligne la question des temps. Il reprend chaque étape, illustrée d'un propos caractéristique.

3.4 En conclusion

Dans cette troisième partie du chapitre présentant notre méthodologie de recherche, nous avons présenté comment nous pensons conduire l'analyse et l'interprétation des données collectées. Fondés sur la base d'une analyse de l'activité d'une classe de situations, nous avons présenté les outils qui nous permettaient de prendre en compte l'axe vertical (la réunion) et l'axe horizontal (du projet à l'autoconfrontation croisée) de notre méthodologie. Nous pouvons ainsi explorer comment le processus de conceptualisation se construit au travers des trois dimensions de l'apprentissage que nous privilégions.

Ce protocole engage le chercheur auprès des acteurs à trois niveaux. Il est présent lors de la réunion et dispose d'une caméra. Il questionne lors de trois entretiens (préalable, débriefing, autoconfrontation) et est observateur en assistant à l'autoconfrontation croisée. Cette place particulière peut engendrer des effets sur l'expérimentation. Il nous semble nécessaire de les identifier pour mieux les contrôler et limiter leurs biais, voire leurs effets perturbateurs. Ce sera l'objet de la quatrième et dernière partie de ce chapitre.

4) UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

L'objet de la recherche est porté par un acteur pleinement impliqué dans la formation des chefs d'établissement. Chargé depuis huit ans sur la Bretagne de mettre en œuvre la formation des directeurs d'école et d'assurer le pilotage des formateurs associés, nous reconnaissons une vraie proximité avec notre sujet d'étude.

Pour autant, notre recherche constitue une démarche particulière dont les objectifs, les temporalités et les modalités ne correspondent en rien aux responsabilités de formation qui sont les nôtres à ce jour. Comme toute démarche de recherche, nous nous engageons par nos démarches à assurer la rigueur scientifique garante de la validité des résultats. Pour ce, nous avons pris quelques précautions liées à la spécificité de notre approche et de notre situation professionnelle. Nous allons les présenter et montrer que nous respectons ainsi les critères de rigueur scientifique.

L'implication du chercheur est souvent rendue plus problématique pour une recherche construite à partir d'une méthodologie qualitative comme celle que nous utilisons. D'autant que la complexité des situations que nous abordons se fonde sur des observations et des entretiens. Afin de maîtriser au mieux les risques liés à une subjectivité trop prégnante, nous avons proposé une méthodologie rigoureuse référée à des champs théoriques reconnus. Nous avons veillé à construire en amont des guides d'entretien détaillés et des outils d'analyse précis. Notre méthodologie se présente comme un double devis de recherche correspondant aux deux axes de notre approche. Sans nous limiter à une simple analyse du rôle que tiennent des directeurs lors de réunions pédagogiques, nous travaillons sur l'activité déployée par ces directeurs, pendant et hors de l'action. Cette approche permet de consolider la dimension scientifique de notre recherche et d'en limiter les risques d'influence sur les entretiens que constituerait la relation entre le chercheur et le directeur. Nous allons défendre cette affirmation en trois points : en analysant quatre critères de rigueur scientifique, en indiquant comment les directeurs ont été sélectionnés et en analysant leurs profils.

4.1 Les critères de rigueur scientifique

Reprenons pour nous assurer de la rigueur scientifique les quatre termes que posent Lincoln et Guba, (1989) et repris par Fortin (2010).

La crédibilité : ce critère a rapport avec l'exactitude dans la description du phénomène observé. Par l'engagement sur le terrain de recherche, par une démarche qui

met en œuvre plusieurs modes et plusieurs temps d'observation sans se limiter à une seule dimension de l'action, nous convenons que cette dimension est présente.

La fiabilité : ce critère a rapport avec la stabilité des données et avec la recherche d'une constance dans les résultats. Nous rappelons sur ce point que nous avons qualifié notre démarche de recherche de nature exploratoire. La constance des résultats nécessitera une forme de validation tant dans la méthodologie mise en œuvre que dans les résultats proposés. Pour autant, l'importance des données collectées nous permet d'affirmer la fiabilité des résultats.

La transférabilité : ce critère a rapport avec l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires. C'est l'objectif social de notre démarche de recherche. La méthode peut permettre de poursuivre d'autres recherches auprès de nouveaux directeurs et possiblement d'engager cette réflexion auprès de directeurs de grandes écoles, de collèges ou de lycées, voire auprès de directeurs qui suivraient une formation préalablement à leur nomination et leur prise de fonction. Les résultats de notre recherche ont pour finalité l'amélioration de l'ingénierie des formations proposées et de perfectionner la formation des personnes qui accompagnent les directeurs lors de leurs premières années de fonction.

La conformabilité : ce critère a rapport avec l'objectivité dans les données et leur interprétation. En nous référant explicitement à l'analyse de l'activité dans le cadre de la didactique professionnelle, nous pouvons affirmer que les données et leur interprétation sont conformes aux modèles théoriques de référence.

4.2 Quels cas ? Le choix des chefs d'établissement que nous allons observer

Les résultats d'une recherche à partir d'une analyse de cas ne peuvent être considérés comme définitifs. C'est la raison pour laquelle nous avons qualifié notre recherche d'exploratoire au début de ce chapitre. Pour autant, le chercheur doit veiller au choix de ces trois « cas », de sorte qu'ils puissent contribuer à la scientificité de la démarche. Nous allons présenter comment cette démarche s'est effectuée.

Avant de contacter des directeurs, nous avons décrit la population étudiée (voir chapitre premier). Ce travail d'exploration nous a permis de définir des critères d'inclusion et d'exclusion (Fortin, 2010, p. 226). Ils déterminent les caractéristiques essentielles d'une population que l'on souhaite trouver chez les sujets de notre étude. Nous les présentons sous forme d'un tableau :

Tableau n°7

Critères d'inclusion de l'échantillon de recherche

Étude conduite auprès de trois chefs d'établissement d'école du réseau privé catholique de l'ouest de la France.	
Critères d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Être dans ses deux premières années de chef d'établissement - Ne pas avoir suivi de formation au management ou à la direction d'école précédemment - Être titulaire du concours de recrutement des professeurs d'école - Être chef d'établissement d'une école de trois à six classes (pour avoir à diriger une équipe d'au moins trois personnes)
Critères d'exclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Tout chef d'établissement reprenant une mission de direction - Toute personne faisant « fonction de » chef d'établissement - Toute personne ayant déjà assuré une fonction de direction d'école.

Dans cette population, nous pouvons maintenant décrire les strates qui définissent les caractéristiques de ce métier. Une strate est un sous-groupe homogène défini par certaines caractéristiques. Nous repérons trois strates : le sexe, la taille de l'école et l'expérience dans le métier (voir tableau ci-dessus).

Tableau n°8

Les strates de la population des chefs d'établissement débutants

Caractéristiques	Remarques	Strate	Taille
Sexes	Comme dans le corps enseignant, les femmes constituent 80 % de l'effectif des CE.	CE Femmes	2
		CE Hommes	1
Taille de l'école	La majeure partie des écoles du réseau est composée d'écoles de trois à quatre classes.	École de 3-4 classes	2
		École de 6 classes	1
Année d'expérience d'enseignement	Des CE débutants possèdent peu d'années d'expérience. D'autres maîtrisent le métier de professeur des écoles avant de prendre une mission de direction.	Moins de 5 ans d'expérience	1
		De 5 à 10 ans d'expérience	2

Les cas retenus devront donc tenir compte de cette répartition. Nous y ajouterons un critère géographique en choisissant les directeurs sur trois départements bretons ; le Morbihan, l'Ille-et-Vilaine et les Côtes-d'Armor.

À partir de ces critères, c'est par tirage au sort qu'est effectué le choix, après étude des listes avec les responsables départementaux de la formation.

Une fois les trois directeurs désignés, nous avons pris un premier contact téléphonique pour présenter notre projet de recherche et demander leur autorisation en les invitant à communiquer ce projet à leur équipe. Nous leur avons transmis par écrit le protocole validé par le comité d'éthique ainsi que les documents d'autorisation. Les trois directeurs premiers nommés ont répondu favorablement. Les enseignants de leurs équipes étaient prêts à accepter avec souvent les réserves qu'ils ne soient pas filmés, mais simplement enregistrés et que les *verbatim* soient anonymes. Ce que nous nous sommes engagés à respecter.

À l'issue de ce travail, s'est posée la question de l'effet que pouvait avoir la présence d'une caméra et d'un chercheur dans une équipe. N'allait-elle pas influencer les échanges ou les prises de position ? Les travaux sur la profilmie nous ont permis de veiller aux conséquences de ce phénomène.

4.3 Les effets de profilmie

Les effets de profilmie correspondent à la « manière plus ou moins consciente dont les personnes filmées se mettent en scène, elles et leur milieu, pour le cinéaste ou en raison de la présence de la caméra » (De France, 1998, p. 373). Un sujet filmé transforme-t-il sa réalité en raison du fait d'être filmé ? Est-ce alors une forme de pollution du réel, autrement dit une entrave à une authenticité du sujet filmé ?

L'approche par l'analyse de l'activité dans le cadre de la didactique professionnelle préconise cette démarche. Nous avons pu indiquer plus haut combien elle nous paraissait indispensable, d'autant que nos diverses analyses nécessitent des allers-retours fréquents entre données et interprétations. Le Houérou (2015) précise, à partir de recherches anthropologiques, que le chercheur qui devient une personne qui partage le réel des sujets ou qui les aide à mieux comprendre leur environnement simplement en échangeant avec eux, atténue de fait l'effet profilmique de la collecte de données. C'est un fait dont nous ferons l'expérience. L'intérêt d'un retour sur l'action, la présence d'une question précise sur sa pratique ou le fait de se revoir en film dans des moments difficiles constituent une forme de collaboration qui atténue, voire supprime l'effet profilmique. Les trois directeurs que nous avons interrogés sur ce point ont déclaré avec spontanéité que la caméra n'avait influencé ni leur attitude ni leurs propos et qu'il leur semblait, à partir de

leur expérience avec leur équipe, qu'il en était de même pour leurs collègues. Au regard d'expériences passées mobilisant ce type de démarche, la position qui nous a semblé la plus appropriée a été de poser la caméra au centre de la table de travail en l'orientant uniquement sur le directeur. L'usage d'une caméra HD miniature nous a permis cette organisation tout en nous assurant d'un enregistrement sonore de qualité. Dans ce quatrième paragraphe, nous venons de montrer la scientificité de notre démarche en présentant à partir des critères de scientificité, des modes de sélection des directeurs que nous allons interroger et les risques que peut générer le fait de filmer des personnes, les points sensibles de notre méthodologie et les moyens que nous nous donnions pour les maîtriser.

Résumé du chapitre troisième : la méthodologie de notre recherche

- Pour répondre à notre question, en nous inscrivant dans le champ théorique de la didactique professionnelle, nous qualifions notre méthode d'investigation de « recherche-expérimentation ». Nous convoquons une méthodologie de nature exploratoire, descriptive et compréhensive.
- Notre recherche est conduite selon un axe vertical qui consiste à observer, filmer et analyser une classe de situations : « la réunion d'équipe à visée pédagogique », et un axe horizontal, expérimental qui consiste à proposer trois situations de rétroaction (débriefing, autoconfrontation simple et autoconfrontation croisée).
- Les données collectées sont analysées selon une méthode d'analyse critériée de contenus. À partir de ces éléments, nous proposons une nouvelle analyse de contenu pour identifier les éléments de processus de transformation que génèrent les étapes de la rétroaction.
- Nous choisissons de décrire trois cas reposant sur la prise en compte de critères spécifiques de la population concernée (sexe, taille de l'école, années d'expérience).
- Cette démarche répond aux critères de scientificité. Elle nécessite des précautions dans sa réalisation pour éviter les effets profilmiques.
- Le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke a validé cette méthode et les outils de collecte de données.

Chapitre Quatrième ANALYSE ET PREMIERS RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre va nous permettre de présenter les données collectées auprès des trois chefs d'établissement. Les films réalisés, les *verbatim* des réunions et des entretiens ainsi que les outils d'analyse sont présentés en annexe de ce document, sur un CD-ROM joint au présent document.

Nous proposons donc de présenter chaque cas en suivant la logique d'analyse de l'activité décrite au chapitre précédent. Pour chacune et chacun des directeurs, nous décrirons les éléments significatifs du contexte dans lequel ils évoluent en y incluant une brève biographie. Puis, nous aborderons les éléments de l'activité par l'analyse de la réunion et notamment par l'analyse des interrelations.

1) DIRECTRICE 1 : NADINE

La réunion que nous observons se déroule en février 2014. Nous sommes accueillis par la directrice au moment du départ des élèves, à la sortie de la classe. Des familles viennent chercher leur enfant. La directrice de l'école, Nadine, s'affaire en souriant à une maman, en s'enquérant de la présence inhabituelle d'un élève et en se souciant de notre meilleure installation possible. L'école est d'un abord agréable. Les allées et venues des élèves en attente, la présence des personnels qui commencent le ménage et celle des enseignantes se pressant pour arriver à l'heure à la réunion d'équipe traduisent la vie quotidienne intense d'une école. C'est pourtant en référence à un contexte bien plus large de la vie quotidienne de l'école que s'inscrit la réunion qui débute.

1.1 Le contexte

1.1.1 L'actualité des rythmes scolaires

La réunion filmée est une réunion programmée dans l'urgence. La nécessité de débattre de la question de l'organisation des rythmes scolaires conduit la directrice à programmer cette rencontre avant la date à laquelle elle doit donner une réponse aux collectivités territoriales. Les autorités locales attendent en effet une proposition définitive de l'équipe qui a émis le souhait de ne retenir que l'une des deux propositions qu'elle avait faites initialement. En effet, dans le contexte local, l'école a présenté en début d'année deux propositions de planning. L'une prévoit que les temps d'animation périscolaires (TAP) pris en charge par la commune aient lieu de 13h30 à 15h00, la

seconde proposition de 15h00 à 16h30. La directrice indique que l'équipe, lors des concertations ayant conduit à ces propositions, avait plutôt plaidé pour la première hypothèse :

D-Na(CE)-173- Oui parce qu'on avait présenté deux plannings, mais en même temps on avait plus dit : bon allez pour les rythmes scolaires c'est mieux 13h30-15h.

Dans cette perspective la directrice a négocié avec les autorités locales sur la base de ce premier calendrier (TAP de 13h30 à 15h00). Ces informations vont être communiquées aux parents. Mais l'équipe remet en cause ce choix et souhaite privilégier le second créneau de 15h00 à 16h30. La directrice le sait. C'est pourquoi elle a mis cette question des rythmes scolaires à l'ordre du jour de la réunion d'équipe.

R-Na(CE)-27-S1- Bon, allez, parlons des rythmes scolaires maintenant. (Parle lentement comme en hésitant) Alors, donc, suite à notre dernière réunion où vous aviez émis le souhait de changer les derniers créneaux du vendredi, j'ai contacté la mairie.

Ce sont sur ces bases que doit s'engager la réunion de concertation.

Dans le cadre de la loi sur les rythmes scolaires, les écoles privées sous contrat ont le choix de s'engager ou pas dans ce dispositif. Cette possibilité place les chefs d'établissement devant une responsabilité importante face à leur équipe, aux parents, aux collectivités locales (commune ou intercommunalité) et face à l'institution de tutelle. Les enjeux s'avèrent aussi très importants. Le choix arrêté peut avoir des conséquences sur le recrutement, les relations avec les collectivités locales et sur les finances de l'école. Le chef d'établissement est donc à la croisée des organisations et des intérêts des acteurs sans être guidé par l'institution qui lui « laisse carte blanche » en fonction des réalités et des organisations locales.

1.1.2 Une biographie éducative

Nadine a 35 ans. Licenciée en sciences du langage dans la région parisienne, elle suit son mari et vient s'installer en Bretagne. Après une année en IUFM et un premier échec au concours externe de professorat des écoles dans l'enseignement public, elle répond à l'appel d'un collègue, dans le cadre des « emplois jeunes » (Loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes, J.O. du 17.10.97). Elle assure pendant deux ans des activités de soutien auprès des élèves. Elle accompagne des enseignants lors d'activités de groupe (EP-Na-2).

Elle choisit alors l'enseignement privé sous contrat, jugeant qu'en Bretagne « le privé, ce n'est plus l'argent » comme en région parisienne (EP-Na-2-). Elle entre au centre de formation pédagogique en 2002, enceinte de son second enfant. Admise à l'oral, elle décide de précipiter l'accouchement trois jours avant l'oral et se présente devant le jury en laissant sa fille aînée aux urgences, sans savoir si les conséquences de la chute qu'elle a subie la veille nécessitent ou pas une intervention chirurgicale. Elle s'effondre devant le jury et échoue donc au concours. Pendant six années, elle assure des remplacements dans la même école où elle crée de fortes relations avec les deux autres enseignantes, dont la directrice avec qui elle partage de plus en plus les joies et les difficultés de la mission (EP-Na-13). Pendant cette période, son mari développe une entreprise. En 2008, face à l'exigence de présenter un master 2 pour valider le concours, elle décide d'interrompre les remplacements et se consacre alors à la préparation des épreuves écrites. Elle réussit et suit une année (2008-2009) de formation (PE2 - professeurs des écoles 2^{ème} année). À la rentrée, elle intègre son premier poste de titulaire dans une école rurale de cinq classes. Fin 2013, la directrice en poste est en congé maternité puis en congé parental. La direction diocésaine demande alors à Nadine d'assurer la mission de directrice de décembre à juin 2013. La directrice en poste décide alors d'arrêter ses fonctions. Le poste de direction est libre. Nadine propose sa candidature.

Pour Nadine, deux motivations président à cette décision. La première est liée au mouvement des personnels. Une des classes de l'école doit fermer. Si l'une des enseignantes de l'établissement prend le poste de directrice, elle évite qu'une de ses collègues soit contrainte de quitter l'établissement. La seconde motivation est présentée comme une idée assez large consistant à vouloir « piloter des projets » (EP-Na-17).

À la rentrée de septembre 2013, Nadine, après trois jours de formation, débute comme chef d'établissement dans une école de cinq classes et, de surcroît, avec des collègues qu'elle connaît. Elle dispose, comme son statut le définit, d'une décharge de 25 % de son temps (un jour par semaine). Elle s'engage à suivre une formation de six semaines sur deux ans.

1.1.3 Les acteurs, le cadre, la durée de la réunion

L'équipe est constituée de quatre enseignantes et de la directrice. Les enseignantes sont jeunes. L'une d'elles seulement est arrivée dans l'établissement avant Nadine.

La réunion à laquelle nous assistons se déroule en présence de toutes les enseignantes dans la salle des professeurs. On y trouve pêle-mêle des ordinateurs, le photocopieur, le bureau de la directrice, une machine à laver le linge et du matériel divers rangé dans de grands placards.

Les enseignantes s'installent autour de la grande table centrale composée de deux petites tables hexagonales. La directrice prend place sur le bout de cette table et les enseignantes sont installées sur les côtés. La directrice dispose de ses notes sur un ordinateur portable assez imposant qui, une fois l'écran ouvert, laisse uniquement apparaître son visage.

1.1.4 Un ordre du jour bouleversé

La réunion se déroule en fin de journée. Il est 17h00. Nous sommes un jeudi. Les enseignantes arrivent à l'heure. Les enfants qui restent en garderie sont pris en charge par un personnel de l'école, non enseignant.

Mais la journée a été marquée par le comportement perturbateur d'un enfant et la directrice fait le choix, en début de réunion, de reprendre avec l'équipe et plus particulièrement avec l'enseignante concernée les événements de la journée. Elle sent combien cette enseignante est en difficulté vis-à-vis de cet enfant.

D-Na-1 : Je voulais absolument que l'on fasse le débriefing de la journée, parce que ça avait été dur, c'est vraiment une journée pour Isabelle c'est compliqué... Et euh... Voilà... Il fallait... Je pense qu'il fallait (Souffle) que chacune dise comment elle avait vécu ce moment-là et entende Isabelle, car pour elle, c'est compliqué de comprendre que cet enfant ne peut pas rentrer dans les apprentissages, il est trop perturbé pour entrer dans les apprentissages.

La directrice juge donc nécessaire d'adapter l'ordre du jour. Elle engage un échange qui va durer huit minutes et vingt secondes.

D-NA-1- Du coup, à l'ordre du jour, on fait les rythmes scolaires et puis, si on a le temps, on voit au niveau des évaluations, le diagnostic, comme on avait fait pour le PAL (? ...) donc on fait la même chose pour les CE 1.

J'ai fait le bilan de ce qui avait été dit la fois dernière pour le PAP (projet d'aide personnalisée), et je vous le donnerai. Donc, on a juste... Pour aujourd'hui. Ça a été pour vous ? Elisabeth ?

1.2 Présentation des données de la réunion

Dans cette seconde partie, nous présentons les données collectées en reprenant le schéma méthodologique décrit précédemment : la dimension cognitive, la dimension interrelationnelle et la dimension identitaire.

- Quelques éléments de description de la réunion

La réunion dure 1h45. Nous avons identifié trois grandes parties. Une première assez courte (8 min) a permis de reprendre avec l'équipe les événements de la journée liés au comportement difficile d'un élève. L'émotion, les difficultés éprouvées au cours de la journée notamment pour l'enseignante concernée sont au cœur des échanges. La seconde partie concerne la question des rythmes scolaires. 1h10 est consacrée à ce sujet d'actualité au moment de la réunion. La troisième partie consiste en un point sur le calendrier et sur les activités programmées de la fin d'année. Elle dure 25 minutes. Notre analyse porte sur les deux premières parties.

1.2.1 La dimension cognitive de l'activité (les schèmes)

La première dimension de l'analyse consiste à poser un regard en référence au modèle de l'analyse de l'activité que propose la didactique professionnelle à partir de la théorie des schèmes (Vergnaud, 1996). Nous rappelons que le schème est à concevoir comme une entité globale qui donne à voir une forme de conduite de l'action. C'est une totalité ou un système dynamique (Vergnaud, 1996) constituant une forme d'invariance de l'action tout en restant adaptable (Le Boterf, 2008). Dans ce paragraphe, nous allons reprendre les quatre dimensions des schèmes : les buts, les règles d'action, les invariants opératoires et les inférences.

- Les buts poursuivis

Les buts poursuivis se distinguent du sens de la mission par le fait qu'ils ne se définissent que dans le cadre de l'action analysée, en l'occurrence la réunion pédagogique qu'anime la directrice. Reprenons les deux parties de celle-ci. Elles sont distinctes par les objets traités. La directrice nous permet de comprendre dans les entretiens de relecture qu'elle vise, au cours de cette réunion, deux buts précis : apaiser les tensions de la journée en laissant les enseignantes s'exprimer par rapport à l'élève en difficulté et mettre les enseignantes face à leur responsabilité dans le cadre du projet d'aménagement du temps scolaire.

Relire une journée de tensions

Après une journée difficile, la directrice prend le temps de parole pour « dégonfler » la pression vécue. Elle porte une attention bienveillante à ses collègues. Elle fait référence à ses expériences passées et aux souffrances qu'elle a connues quand personne ne l'accompagnait pour faire face à des élèves en grande difficulté.

D-NA-BM-96 (le chercheur) : Ce que vous avez fait, là dans l'équipe, comment ça vous est... Où avez-vous trouvé cette stratégie-là ? Qu'est-ce que vous avez mobilisé comme CE pour arriver... Parce que là il y a une vraie gestion.

D-NA-97 (la directrice) : Mais ça, c'est parce que je l'ai vécu et j'ai eu un manque. C'est par rapport à ce que j'ai vécu avec l'enfant que j'ai depuis quatre ans dans ma classe.

D-NA-BM-98 (le chercheur) - Quel était votre manque à vous ?

D-NA-99 (la directrice) : Ben... Je ne pouvais pas (?), j'en ai marre. Personne ne voulait la prendre. Je me suis pas sentie à ce moment-là épaulée. J'ai eu le sentiment d'être vraiment toute seule avec le bébé quoi !

Elle sait que des paroles de mal-être et de souffrance peuvent être exprimées dans ces circonstances. Elle a aussi l'expérience de la limite des réponses que l'on peut apporter dans de tels contextes. Nadine est à l'écoute de ses collègues et plus précisément de l'enseignante qui accompagne cet enfant difficile :

D-NA-5 (La directrice) En fait pour elle il n'a rien à faire là, alors s'il ne rentre pas dans les apprentissages, il ne doit pas être à l'école, il doit être ailleurs dans d'autres structures, mais pour l'instant il n'y a rien qui lui est proposé donc on doit l'accepter dans l'école... Et ça, pour l'instant, c'est compliqué pour elle.

Elle a même mis en place un emploi du temps avec les autres collègues de sorte que cette enseignante puisse faire appel sans crainte à l'une d'entre elles pour qu'elle accueille l'enfant au moment de crises ou quand elle ne peut plus le gérer seule. Nadine sait que le travail demandé à l'enseignante est très épuisant, d'une part parce qu'elle l'a expérimenté dans des situations antérieures et, d'autre part, parce qu'elle semble connaître les limites de sa collègue.

D-NA-5- C'est pour ça à chaque fois que je fais de petits temps pour (?) qu'elle passe dire tout ce qu'elle a en disant c'est compliqué... On a mis en place un emploi du temps (elle montre l'emploi du temps sur le mur de la salle, où sont inscrits les collègues en mesure d'accueillir cet élève aux différents moments de la journée)

Ce premier temps de la réunion s'inscrit dans un but qui dépasse le moment de la réunion. Il est la continuité d'une posture de la directrice et d'un souci du bien-être de ses collègues et de la capacité pour l'école d'accueillir cet enfant quelque peu « hors normes ».

Le second temps de réunion relève d'un autre but. La directrice met au débat un sujet polémique autour du temps scolaire. Son but est alors de mettre son équipe face à ses responsabilités.

Associer les enseignantes aux négociations avec le maire

Lors de ce second temps, le but non explicite de la directrice est de faire porter aux enseignantes la responsabilité de leurs prises de position. Ces dernières remettent en cause le projet qu'elle a présenté au maire, en se référant à une position qu'elles avaient arrêtée ensemble les mois précédents. Mais les avis ont évolué depuis, quand chacune des enseignantes a pris conscience que les propositions de programmation des temps d'activités périscolaires (TAP) auraient des conséquences directes sur leur propre emploi du temps. Ces débats, au second trimestre de l'année scolaire 2013-2014, ont eu lieu dans de nombreuses écoles françaises, publiques et privées.

Alors, dans le respect du sens de son action de « faire équipe », Nadine les invite à défendre elles-mêmes leurs arguments avec le but de les associer directement aux négociations.

D-NA-173(La directrice) - Oui parce qu'on avait présenté deux plannings, mais en même temps on avait plus dit : bon allez pour les rythmes scolaires c'est mieux 13h30-15h.

D-NA-BM-174(le chercheur) - Mmh et alors à la fin de cette réunion, là aujourd'hui ce planning-là, en fait, vous le... Moi je n'ai pas bien compris... À un moment donné vous invalidez le planning et vous demandez un changement.

D-NA-175(la directrice) - Ouais... On demande un changement au lieu que ce soit toujours 13h30-15h on veut un vendredi 15h-16h30.

D-NA-BM-176(le chercheur) - D'accord.

Le but est ambigu. Pour prendre en compte leur avis et leur projet de planning, la directrice, faute de les convaincre, les invite à négocier directement avec le maire.

D-NA-177(la directrice) - Et là du coup moi je les accompagne dans leurs projets, je ne vais pas contre elles. Je leur dis les deux... Enfin j'ai l'impression de leur avoir dit les tenants et les aboutissants... Ce que ça... Enfin c'est que ça pouvait faire... Mais du coup jamais elles viennent avec moi aux réunions (pointer du doigt... regard de côté)... Et comme par hasard... Là j'ai réussi quelque part à les faire venir...

D-NA-BM-178(le chercheur) - Ouais d'accord.

D-NA-179 (la directrice) - Du coup je ne vais plus être toute seule à défendre ça ! Et ce projet, ben maintenant elles viennent.

La situation est paradoxale et quelque peu incompréhensible pour l'observateur. Apparaît dans ce débat une forme de désaccord qui n'est pas mis en mots. Le but que vise la directrice, au nom des principes qu'elle défend, fait que la situation génère des menaces que nous avons pointées dans le chapitre précédent.

R-NA-27 (la directrice) - On va faire une lecture ensemble et on va voir ce qui vous convient, ce qui ne convient pas, s'il y a des choses que vous voulez rajouter. Tout

en sachant qu'on ne posera pas la question (il a été convenu qu'on ne poserait pas la question) de savoir s'ils sont d'accord ou pas avec les rythmes scolaires puisque ça a déjà été voté en conseil municipal, donc, c'est pas du ressort des parents.

Quelles sont alors les règles d'action que nous pouvons repérer ?

- Les règles d'action

Nous en relevons deux : animer une réunion et travailler en équipe.

Animer une réunion

Commençons d'abord par caractériser une organisation traditionnelle et bien rodée, même après quelques mois de fonction. La réunion est organisée. Nadine a préparé les lieux. Les collègues font preuve d'une parfaite ponctualité. Ce temps de réunion s'inscrit dans leurs charges de travail. La thématique principale du jour a été présentée sous la forme d'un ordre du jour communiqué oralement et écrit sur un tableau. Nadine a rédigé sur son ordinateur quelques notes pour présenter les enjeux et les questions posées par la mise en place des TAP. Nous pouvons donc dire que Nadine suit les règles classiques d'une tâche d'animation de réunion que l'on pourrait résumer ainsi : 1) élaboration d'un ordre du jour ; 2) préparation des idées à partager et des documents à présenter ; 3) animation, contrôle du temps, partage de paroles ; 4) identification et prise de note des décisions ou des débats à poursuivre ; et 5) conclusion et rappel ou décision pour des échanges suivants.

Derrière ce « savoir-faire » que les premières formations suivies ont pu préciser apparaît une autre « règle d'action », moins explicite et dont la mise en œuvre s'avère plus incertaine.

Travailler en équipe

Nous pouvons résumer cette seconde règle d'action par l'expression « travailler en équipe ». En effet, dans son contexte et en réponse à ses buts, Nadine veut associer tous les partenaires aux décisions à prendre et notamment ses collègues. Elle porte un réel souci au travail en équipe et ses propos laissent transparaître une forte volonté de ne délaisser personne. Cette règle d'action prend deux formes dans la réunion. Elle se traduit dans la première partie de la réunion par le souci de prendre les temps nécessaires aux échanges bienveillants et de proposer des actions pertinentes (le planning de disposition des collègues en cas de besoin) quand les situations deviennent tendues.

Mais cette règle d'action « travailler en équipe » n'est accompagnée d'aucune stratégie ou d'aucun outil de pilotage. Dans la seconde partie, le sujet de discussion est plus polémique. Il révèle des visions et des avis différents et ceux de la directrice, parce qu'ils sont partagés avec d'autres acteurs dans d'autres lieux, ont une portée différente. Ce débat engage la directrice au nom de l'école, et dans ce cas, cet engagement de la directrice n'est plus en adéquation avec la position de l'équipe. Elle le sait. Mais elle n'en prend conscience qu'au moment de la rétroaction.

AC-NA-P-126 (collègue directrice) - Là tu te rajoutes la question de partir de pas partir alors que le choix était fait de partir... Et du coup, tu relances le débat. Là-dessus... Parce que tu as des enseignantes qui en plus ne voulaient pas partir.

AC-NA-127 (la directrice) – Mmh.

AC-NA-P-128 (collègue directrice) - Rires

Alors que toi tu veux partir... C'est clair.

AC-NA-P-130 (collègue directrice) - Ouais.

AC-NA-129 (la directrice) - Ça on n'en parle plus, mon choix il a été fait on part, on part, la question est de savoir comment on s'organise.

Cette règle sans méthode engendre les difficultés que Nadine perçoit lors des entretiens. Le désaccord apparaît et fait naître chez Nadine une forme de culpabilité.

AS-NA-75 (la directrice) - Oui mais il y en a une qui m'a dit oui, mais... Non on n'a jamais été mis au courant, et c'est là que je me suis dit... Ben mince, c'est ma faute, j'ai pas assez communiqué avec elles...

Elle perçoit alors la limite de sa posture sans renier pour autant la règle qu'elle s'est donnée.

AS-NA-75 (la directrice) - Or j'aurais dû me dire, mais si, tu as assez communiqué parce qu'à chaque fois tu les as informées, car tu leur faisais un compte-rendu dès... Mais je pense qu'aussi, c'est ma position... Je pense que je suis toute nouvelle dans ce rôle-là et voilà, donc je tâtonne et je pense que oui... Et avoir plus confiance, mais là c'est... C'est... Voilà ! Je pense qu'à force ça viendra !

Nous avons montré plus haut les « hésitations » de Nadine tout au long de la réunion. Apparaît alors dans les échanges une troisième règle d'action,

Prendre soin de mes enseignantes et de mes élèves

Nous avons montré dans les buts visés comment Nadine portait une vigilance bienveillante à l'égard de ses collègues et de ses élèves.

D-NA-163b- Voilà ! Mon but c'est ça. Et que les enseignantes aillent bien, j'ai envie qu'on marche toutes en même temps. J'ai vraiment envie qu'on fasse... Qu'on soit une « communauté » (insisté sur le mot) puis qu'on sorte animées par quelque chose, par... Ben voilà... Quand on dit ah oui, votre esprit catholique etc. Non, j'ai

envie qu'on le vive vraiment quoi... C'est vraiment ça ! Et euh... Voilà j'ai envie que tout soit dit qu'il n'y ait pas de non-dit.

Les mots des projets institutionnels prennent tout leur sens. Le but visé pour la réunion est plus profond chez Nadine. Il constitue une règle d'action qui va orienter les prises de position de la directrice. Elle le dit pour les enseignants, mais aussi pour les élèves.

D-NA-45(la directrice) - Il a 7 ans, il a 7 ans et puis la maman, là, qui craque... Alors je vais dire, là je me dis... Il est aussi là de mon devoir de protéger cet enfant... Quand j'ai une maman là, qui pleure et qui m'appelle sur le téléphone en disant je suis devant l'école et il me tape avec un bâton venez m'aider ! Il veut pas rentrer dans l'école... Ben voilà, je me dis... Euh... Qu'est-ce que je fais ? Je lui ai dit ben débrouillez-vous c'est votre gamin euh... (Sourire) Enfin... (Haussement d'épaules).

Retenons donc trois règles d'actions principales : une conduite de réunion classique assumée avec maîtrise, le désir de « travailler en équipe » et la volonté de prendre soin des enseignants et des élèves. Ces règles prennent appui sur des manières de faire, des invariants opératoires.

- Les invariants opératoires : concepts et théorèmes pragmatiques

Nous pouvons identifier un concept pragmatique : communiquer. Pour donner sens à ses règles d'action, Nadine veut...

Communiquer

Tout au long des entretiens, la directrice nous fait part de sa volonté de communiquer et de sa difficulté à se positionner face à la communication.

D-NA-BM-254 (le chercheur) - Finalement...

D-NA-255(la directrice) - Il y a peut-être eu un manque de communication et je leur ai dit un moment donné... Peut-être que je n'ai pas assez communiqué.

D-NA-BM-256 (le chercheur) - Elles n'ont, en tout cas ce soir, elles n'ont rien dit de ça...

D-NA-257(la directrice) - Non.

Pour faire équipe, « les mettre avec moi », la directrice pense qu'elle doit communiquer, c'est-à-dire selon elle, transmettre à ses collègues l'ensemble des positions qu'elle assume dans ses réunions avec les partenaires extérieurs.

AS-NA-BM-0 (le chercheur) - Pendant ce moment-là : qu'est-ce que vous visez ? Est-ce que vous visez quelque chose... Dans votre tête, qu'est-ce que vous pensez ?

AS-NA-1-a(la directrice) - Ce moment-là je me suis dit qu'il fallait que je le mette absolument avec moi puisque ce que j'ai cru comprendre avant c'est que je n'avais pas assez communiqué sur les rythmes scolaires. Donc là je me dis, il va y avoir un

questionnaire alors, je veux qu'elles visent ce questionnaire et qu'elles ne viennent pas me dire qu'il y a des choses qui les dérangent voilà !

Un questionnaire destiné à interroger les parents sur les projets d'aménagement des temps périscolaires (TAP) a été préparé par la mairie. Il doit être distribué prochainement. Il est demandé à la directrice de le valider avant son envoi. Ce soir, elle le soumet à ses collègues. Ce projet a été coordonné par plusieurs communes et la proposition qui est faite ne correspond pas à celle que l'équipe avait souhaitée. Nadine connaît les contraintes horaires et budgétaires de la mairie. Elle comprend et partage cette proposition. Mais elle se heurte à la position de son équipe à qui elle demande de prendre position.

R-NA-27 (la directrice) - Donc, on a... Ça, c'est ce que les parents vont avoir une information sur les nouveaux rythmes scolaires. Alors, je vous le transmets parce que si on veut le modifier c'est maintenant. Si vous pensez qu'il y a des choses à rajouter, il faut qu'on le modifie maintenant pour que je puisse le donner à Toinon pour qu'elle puisse le leur donner jeudi.

La communication prend une forme de « rendre compte » et « de porte-parole ». La directrice ne perçoit pas à ce moment de la réunion que la posture qu'elle tient devient difficile, car elle est traversée par un désaccord de fond. Les enseignantes veulent changer les horaires que la directrice, au nom de l'équipe et de l'école, a présentés à ses partenaires. Alors qu'elle devrait faire de ce désaccord un objet de travail, dans l'action, elle l'interprète comme un manque de communication.

AC-NA-47- Je dis ça juste parce que juste, moi quand elles m'ont dit qu'elles voulaient changer les horaires, je... Au lieu de dire comme tu as dit là... Il faut que je tranche, je me suis dit je n'ai pas assez communiqué : moi je me suis remise en cause tout de suite.

AC-NA-P-48- Oui.

AC-NA-49- Et je me suis dit je n'ai sûrement pas dû communiquer suffisamment sur tout ce qui avait été dit à la mairie.

AC-NA-P-50- Pour l'équipe en fait.

AC-NA-51- Ouais.

AC-NA-P-52- D'accord.

AC-NA-53- À chaque fois c'était moi qui présentais l'équipe et qui allais à toutes les réunions, mais elles étaient au courant... Enfin je ne sais pas... Mais je leur faisais un petit bilan ! Je me suis dit j'ai pas dû communiquer suffisamment.

AC-NA-P-54- Mmh.

La prise de conscience est longue. L'extrait suivant nous montre combien la directrice doit clairement poser des éléments argumentatifs et valider cette démarche pragmatique de communication. Il convient d'admettre que la difficulté de la directrice ici n'est pas liée au manque de communication, mais plutôt à une stratégie mal maîtrisée.

AC-NA-P-109 (collègue directrice) - Parce que là vous faites une lecture. Et là tu attendais qu'elles réagissent sur le questionnaire.

AC-NA-110 (la directrice) - Ben oui, car j'avais l'impression de ne pas avoir assez communiqué.

AC-NA-P-111 (collègue directrice) - Oui c'est ça.

AC-NA-112 (la directrice) - Je suis toujours dans mon état d'esprit de « J'ai pas suffisamment communiqué » !

Lors de l'autoconfrontation croisée, la directrice expérimentée analyse assez brutalement cet épisode. Travailler en équipe et communiquer certes, mais la pensée du directeur est d'un autre registre, sinon « tu te mets une peau de banane » lui dit sa collègue.

AC-NA-P-63- Parce que... Là du coup, ça ne dépend pas du tout de l'équipe ça.

AC-NA-64- Mmh.

AC-NA-P-65- C'est vraiment du ressort de la municipalité et à la limite de toi, et là du coup... (sourire)

AC-NA-66- Oui c'est vrai.

AC-NA-P-67- Tu rajoutes de l'eau à leur moulin en fait.

AC-NA-68- Ouais. (silence)

AC-NA-P-69- Mais en même temps... Mais après, bon je comprends ton fonctionnement parce que t'es là pour l'instant c'est sur le vif donc t'es vraiment dans l'idée que c'est de ta faute.

AC-NA-70- C'est ça. (sourire)

AC-NA-P-71- Voilà... Ce qui se passe c'est de ta faute parce que t'as, comme tu disais, t'as pas bien communiqué, parce que... Je pense en fait que tu... Euh... Ton raisonnement à toi, qui es dans ta tête, tu le fais devant elles, en fait...

AC-NA-178- Et... J'en reviens toujours à mon point de départ, c'est parce que je pensais réellement que je n'avais pas assez communiqué.

AC-NA-P-179- Ouais ouais.

AC-NA-180- Et là du coup, j'ai tellement envie de communiquer que je me... Pfff...

AC-NA-P-181- Tu te mets une peau de banane en fait.

AC-NA-182- Exactement.

Cette dimension de communication constitue donc le concept pragmatique principal chez Nadine. On peut le comprendre et faire le lien avec le projet de « faire équipe ». En effet, si le sens de l'action consiste à construire en commun les actions collectives, communiquer avec les collègues devient un élément essentiel de l'action.

Les inférences

Quatrième dimension du schème, les inférences, c'est-à-dire les moyens que se donne la directrice pour s'adapter à la dimension dynamique d'une situation. Nous pouvons relever deux points à ce sujet : d'une part, une capacité à adapter l'ordre du jour en prenant le temps de l'écoute pour répondre à la règle d'action consistant à prendre soin de ses collègues et, d'autre part, une difficulté à adapter sa posture et à changer de discours pendant la réunion consacrée aux plannings.

- Prendre le temps de l'écoute

Nadine s'accordera, en début de réunion, du temps pour soutenir sa collègue. Elle le fait consciemment dans l'action. Ce temps constitue le premier module de la réunion. Elle y consacre plus de huit minutes.

D-NA-1 (la directrice) - Je voulais absolument que l'on fasse le débriefing de la journée, parce que ça avait été dur, c'est vraiment une journée pour Isabelle c'est compliqué... Et euh... Voilà... Il fallait... Je pense qu'il fallait (Souffle) que chacune dise comment elle avait vécu ce moment-là et entendre Isabelle car pour elle c'est compliqué de comprendre que cet enfant ne peut pas rentrer dans les apprentissages, il est trop perturbé pour entrer dans les apprentissages.

Elle agit avec précaution en essayant d'évaluer auprès de sa collègue les effets de sa posture d'écoute et l'impact de ses paroles.

D-BM-20 (chercheur) - D'accord.

Et ça ce moment-là, quand vous êtes à ce moment-là de la réunion, comment vous êtes euh... Dans quel état d'esprit vous êtes ? Vous êtes méfiante (?) Isabelle, précautionneuse, méfiante c'est peut-être pas le mot ?

D-NA-21 (la directrice) - Précautionneuse plutôt... Oui.

D-BM-22 (chercheur) - Oui, et vous avez senti qu'elle a entendu... Vous ne savez pas !

D-NA-23 (la directrice) - (Se retourne, hausse les épaules) Non je pense... Je ne sais pas... Non je pense qu'elle a entendu... Quand même, j'ai l'impression oui...

D-BM-24 (chercheur) - D'accord ! Mais à ce moment-là de la réunion vous vous... Dans quel état d'esprit êtes-vous ? Vous faites bien attention vous... Est-ce que vous arrivez à dire ce que vous vouliez dire... Est-ce qu'il y a des choses...

D-NA-25 (la directrice) - Oui, oui j'arrive, j'ai réussi.

D-BM-26 (chercheur) - D'accord.

D-NA-27 (la directrice) - Elle entend les choses.

Nadine conduit avec finesse l'échange et l'accompagnement. Elle sait que les mots choisis sont importants tout en mesurant le risque qu'ils ne rejoignent pas la personne à qui ils s'adressent. La charge émotionnelle de sa collègue est grande.

R-NA-E-1a (enseignante) - Moi, j'ai l'impression de ne pas faire mon travail, quoi. Ben... Des journées comme ça, tu fais pas ce que t'as prévu de faire, tu n'avances pas, tu passes ton temps à... Ben, voilà, ça... Tu te dis « où ça va nous mener ? » où ça va ? Parce que là, ça va crescendo. Depuis le début de la semaine...

L'enseignante retrouve son calme. Le module se poursuit, selon un *modus operandi* plus technique et plus professionnel avant de se terminer par un échange autour d'un autre élève en difficulté. Nous pouvons mesurer alors l'importance de ce moment où la directrice sait quand elle doit mettre de côté provisoirement son ordre du jour pour installer et improviser un temps d'accompagnement nécessaire au bon déroulement de la seconde séquence de la réunion.

Rester sur sa position malgré l'inconfort

Nous pouvons noter, dans ce deuxième temps, comme une forme d'inférence décalée. Lors du débriefing de la réunion, Nadine prend conscience qu'elle aurait dû prendre une position plus ferme et ne pas remettre en question avec l'équipe les propos qu'elle a tenus avec le maire.

AS-NA-28 (la directrice) - Sentiment là, c'est que je m'enlise. J'ai l'impression de m'enliser.

AS-NA-BM-28 (chercheur) - Qu'est-ce qui manquerait ?

AS-NA-28b (la directrice) - Que dire ben stop. On avait décidé et puis on reste à 13h30 et comme ça on reste à tout ce qui avait été proposé... Le planning là... Et puis voilà on part... Mais ce que je pense que j'ai manqué... Ouais, de la fermeté, enfin de fermeté tout en les laissant s'exprimer sur leurs ressentis et dire que ça ne les intéressait pas et que maintenant elles voulaient changer, mais leur dire que voilà... Mais ça fait depuis le mois de février l'année dernière que j'y suis et elles changent au bout d'un an, donc non c'est plus possible... Mais ça j'ai pas réussi... Et j'ai invité mon président d'APEL vendredi soir... Je lui ai dit au secours est-ce que tu peux venir m'aider... Parce que voilà... On a discuté, je lui ai dit pour les horaires, je voulais en rediscuter avec lui de la situation que j'étais entre les deux et que les filles voulaient changer et que moi et que je me trouvais maintenant un peu ridicule face au maire et comme le maire a l'air de ne pas savoir...

Cette seconde situation montre que la temporalité de l'inférence, chez Nadine, se situe en décalé. Elle vit au cours de la réunion une tension entre la règle d'action qu'elle se donne (travailler en équipe) et le réel de sa posture de directrice qui l'engage au-delà de la réunion. Nadine pressentait les choses sans qu'elle puisse nécessairement trouver les moyens de l'inférence, autrement dit, les modifications de l'action qui lui aurait permis de se sortir de cette impasse qu'elle voyait se refermer sur elle, mais dont elle ne prenait pas conscience. Elle l'exprime dès le temps de débriefing suivant la réunion.

D-NA-205 (la directrice) : Je pense que j'en prends conscience maintenant (éclat de rires partagés), jette son crayon. Ouais... Silence. Oui je pense que j'en prends conscience maintenant.

Nadine est très affectée par cette situation de retour sur l'action.

Nous reprendrons ces éléments lors de l'analyse des données liées à la transformation que génèrent les temps de rétroaction. Notons cependant que les temps d'inférence chez Nadine ont lieu selon des formes et des temps différents et que chez la débutante qu'elle est, ces temps constituent une réalité déstabilisante quand elle en prend conscience. Ce moment du débriefing est ponctué de grands rires et de silences, comme l'expression d'une activité cognitive intense. Ce dernier élément du schème conclut la présentation des données liées à la dimension cognitive de l'activité chez Nadine. Nous poursuivons cette présentation par la dimension interrelationnelle.

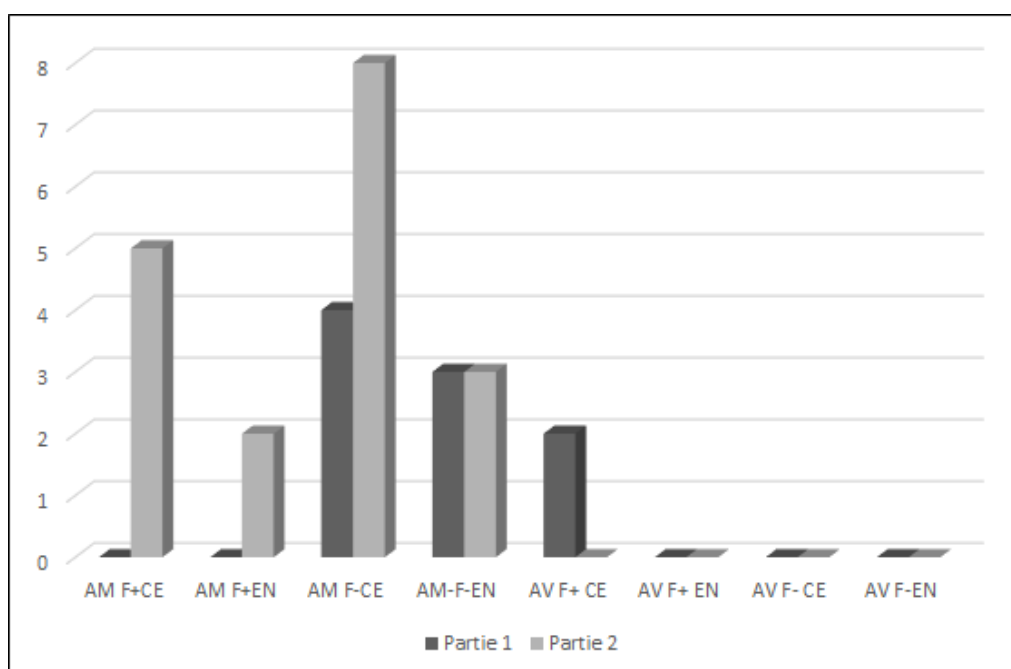
1.2.2 Les données liées à la dimension interrelationnelle

La réunion que nous analysons dure 70 minutes. Elle est divisée en deux parties liées à deux thèmes différents. Nous avons identifié 27 modules (ensemble d'interactions relevant d'une même thématique) dans la première partie et 58 modules dans la seconde, soient 85 en tout. Dans une conversation, les échanges n'expriment pas tous des enjeux interrelationnels tels que nous les avons décrits dans le second chapitre. Au sein de ces 85 modules, nous avons repéré 60 échanges ou 60 séquences, porteurs d'enjeux interrelationnels entre les acteurs.

- Les expressions de coopération entre le directeur et les enseignants ; le rapport de face

Les 26 unités de sens ont été identifiées comme relevant des « rapports de coopération » entre le directeur et les enseignants. Nous les représentons sous la forme d'un graphique en comparant les résultats des deux parties thématiques que nous avons définies plus haut.

Graphique n°6

Expressions de coopération chez Nadine lors de la réunion d'équipe

	Codes	Critères
Actes menaçants pour la face	AM F+CE	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveux, excuses, autocritiques ...)
	AM F+EN	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit
	AM F-CE	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit
	AM F-EN	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (violations de territoires physiques ou verbales -questions indiscrètes - interventions directives - ordre - requêtes - interdictions ...)
Actes valorisants pour la face	AV F+ CE	Actes valorisants pour la face positive de celui qui les accomplit (remerciements, compliments, formule votive ...).
	AV F+ EN	Acte valorisants pour la face positive de celui qui les subit. Les paroles et attitudes qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par les enseignants.
	AV F- CE	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les accomplit. Des paroles ou des actes qui permettent au directeur d'avoir une meilleure image de lui.
	AV F-EN	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les subit. Des paroles ou des actes des enseignants qui aident le directeur à préserver ou à définir son territoire.

Ce premier élément quantitatif nous indique très nettement, qu'une réunion, aussi cordiale soit-elle dans ses apparences, peut cacher une réalité plus complexe. Nous constatons d'abord une similitude entre les deux parties de la réunion. Que ce soit sur la question du comportement d'un élève difficile ou sur la question des plannings à proposer à la mairie afin d'aménager les rythmes scolaires, notre analyse montre qu'au cours de cette réunion d'apparence plutôt sereine, le territoire du chef d'établissement est régulièrement « menacé ». Nous pouvons repérer uniquement des actes « menaçants »

par la position du directeur. Nous constatons cependant une différence entre les deux parties de la réunion. Dans la première partie (en bleu), nous pouvons souligner l'absence de paroles menaçantes, risquant de compromettre l'image positive de la directrice, c'est-à-dire l'image de soi du chef d'établissement alors que dans la seconde partie (en foncé sur le graphique), les images positives et négatives du chef d'établissement expriment des menaces.

L'ensemble de ces éléments qualitatifs est présenté en annexe dans le document Excel (analyse de données Nadine). Dans l'onglet « synthèse de la dimension transversale », nous présentons tous les échanges qui nous paraissent relever de cette dimension transversale des interrelations. Nous en présentons deux.

Le premier échange illustre un « acte menaçant pour la face négative de la directrice ». La directrice est menacée par ses collègues. Les échanges traduisent une forme de relation qui s'oppose à la coopération. Ce n'est pas un conflit pour autant, mais l'image de la directrice y est dévalorisée.

Les enseignants résistent à la proposition faite au maire par la directrice. En plus des collègues, les parents contestent la décision du maire. Nadine s'étonne que dans la commune voisine, le projet puisse donner pleinement satisfaction.

R-NA-74 (La directrice) - Parce que là les parents étaient très très très en colère. Moi, ce que je ne comprends pas, c'est que Malansac ça marche très bien, Malansac privé, alors que c'est les mêmes TAP puisqu'ils sont en complémentarité.

La réaction des collègues est directe.

R-NA-E74a-(enseignante a) - Non, mais je pense qu'Élisabeth fait beaucoup pour...

R-NA-E-74(enseignante b) - Elle gère beaucoup.

Élisabeth est la directrice de Malansac. Pas ces propos, les collègues comparent Nadine à sa collègue du village voisin qui « fait beaucoup » et qui « gère beaucoup », sous-entendu, le rôle de la directrice est déterminant. Nous constatons ici, en effet, sous une forme indirecte et polie, une remise en cause de l'image de la directrice. Cela exprime des critiques et des reproches. Pour ne pas perdre la face, la directrice répond sur un autre registre.

R-NA-75 (la directrice) - Ah, ben c'est sûr que jusqu'à la Toussaint je m'attends à être tout le temps... Alors, elle a un super système aussi, c'est un petit bracelet. Elle a fait faire des petits bracelets jaunes en plastique, avec... De toutes les couleurs, donc si tu vas à la musique, c'est jaune, si tu vas en audiovisuel, il est bleu et c'est marqué le nom de l'établissement avec le nom de la Directrice et le numéro de téléphone de l'école. Comme ça, s'il y a un petit loulou qui se promène là quelque

part, il a son bracelet et on appelle l'école et on dit « j'ai un petit jaune, un petit bleu, un petit rouge... ».

Et la conversation s'oriente vers cette dimension pratique qui semble à tous une excellente idée. La directrice a fait face. Les enseignantes délaissent le recours à la comparaison avec une autre directrice. La réunion se poursuit.

Nous avons aussi noté l'importance dans nos données, des actes menaçants où la directrice s'expose en donnant une image négative d'elle. Illustrons cela par un exemple.

Dans le long échange qui introduit le second temps de la réunion (nous l'avons subdivisé en 13 sections), la directrice informe ses collègues que le maire s'est engagé pour mettre en place des temps d'aménagement périscolaires. Nadine se retrouve quelque peu « coincée » entre cette décision locale et sa volonté de prendre une décision en équipe d'enseignants. Et dans l'échange, elle s'exprime ainsi :

R-NA-28-S10 (la directrice) – Qu'est-ce que je fais ? Il se pose aussi des questions parce qu'il dit : « si j'ai la moitié de mes parents qui sont pas d'accord, enfin, comment on fait ? » donc, il m'appelle en disant : « Nadine, comment on fait ? » et ben Nadine, elle sait pas non plus, quoi, ben, parce que moi je pars que si la mairie part, j'organise pas les TAP... Enfin, voilà.

Comme à plusieurs reprises dans la réunion, Nadine montre à ses collègues ses limites dans l'action et exprime une forme d'excuse en pointant son manque d'influence. Cette intervention indique que, lors des échanges, la directrice elle-même, plus ou moins consciemment, contribue à dévaloriser son image.

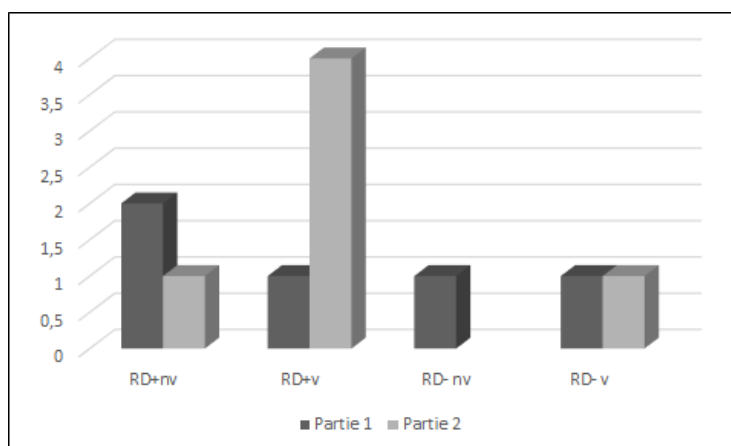
Cette présentation des données montre aussi que nous n'avons pu identifier aucun échange valorisant l'image ou le territoire d'exercice de la directrice. Ni la personne, ni la fonction ne sont valorisées lors de cette rencontre, d'autant, comme nous le notions plus haut, que la directrice n'y contribue pas elle-même. Nous pouvons donc conclure en affirmant que cette première dimension de la relation, entre les acteurs de la réunion, indique une expression qui s'éloigne d'une démarche coopérative. Sans révéler de véritables conflits, les données collectées nous indiquent, que les relations dans les deux temps de la réunion traduisent un manque d'harmonie entre les enseignantes et la directrice.

- Les expressions de distance entre la directrice et les enseignants

Seconde dimension de l'analyse du niveau relationnel entre les acteurs, la dimension horizontale. Elle traduit le niveau de familiarité entre les participants. Les données chiffrées sont plus complexes à analyser. Nous pouvons assez naturellement noter, en observant les acteurs lors de la réunion, la présence d'une forme de familiarité entre les acteurs. Comme c'est le cas dans la très grande majorité des situations professionnelles impliquant des directeurs d'école, le tutoiement est de rigueur. Le fait aussi que l'équipe soit composée de cinq personnes en y incluant la directrice favorise ce type de rapport. Nous avons cependant exploré le *verbatim* de la réunion. Nous avons observé les attitudes et les paroles qui traduisaient cette seconde dimension de la relation. Nous avons repéré 11 interventions significatives que nous présentons ici sous forme de graphique.

Graphique n°7

Expressions de distance chez Nadine lors de la réunion d'équipe



Codes	Critères
R D+ nv	Le CE installe de la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D+ v	Le CE installe de la distance avec ses collègues par des actes de langages
R D- nV	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D- v	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon verbale

Ce tableau contredit l'observation empirique que nous venons de proposer. Derrière une forme de familiarité naturelle, apparaît entre les acteurs, des relations qui oscillent entre distance et familiarité. C'est notamment le cas dans la partie 2 de la réunion qui

porte sur la question du temps scolaire. Nous avons relevé quatre échanges qui traduisaient la recherche de distance entre la directrice et ses collègues. Ces exemples sont non-verbaux. Ce sont des silences, par exemple à la fin d'une séquence où la directrice perçoit une sorte de désaccord sur le fond. C'est le cas dans la séquence 47, de l'échange 120 à l'échange 123. La directrice intervient deux fois pour 20 prises de paroles de ses collègues lorsque l'argument de l'intérêt pour les apprentissages est contesté par les collègues :

R-NA-E-122 i- En milieu d'après-midi, je fais toujours des activités un peu plus... Qui demandent un peu moins de concentration.

(NA se pince la bouche montrant une sorte de dépit face aux arguments de ses collègues).

R-NA-E-122 j- Et si les parents les récupèrent, les gardent à la maison pendant ce temps-là aussi, s'il y en a qui n'acceptent pas de les mettre, les récupérer après de midi à 3h à la maison, ils vont être en train de regarder la télé, en train de donc... Là c'est pareil.

R-NA-E-122 k- Je pense que les récupérer c'est pas bien... À 15 h.

R-NA-E-122 l- Ça va être difficile.

R-NA-E-122 m- Les récupérer et eux pour les amener aussi... Regarder leurs dessins animés... Puis tu t'en vas à l'école...

R-NA-E-122 n- Ben oui. (silence)

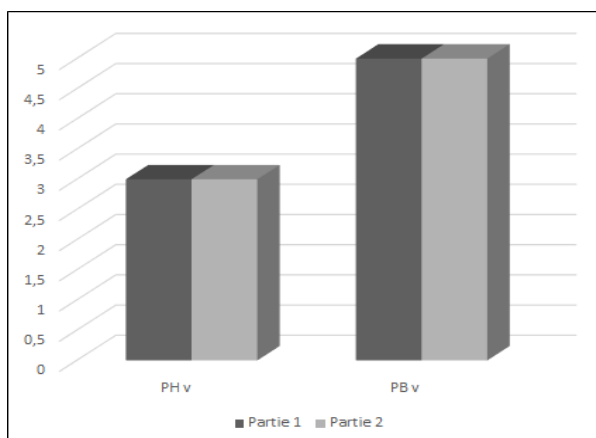
Nous mesurons ici la distance qui s'installe entre la directrice et ses collègues. Le silence de cette fin de séquence marque une forme d'isolement de la directrice.

- Les expressions de pouvoir : le rapport de place

Reprenons maintenant l'analyse de cette réunion au travers de la question du rapport des places. Le rapport des places, dans le contexte interactionnel d'une réunion d'équipe, est par essence dissymétrique. Le statut du chef d'établissement lui donne institutionnellement le pouvoir de décision (cf. chapitre 2). Mais ce pouvoir nécessite de la concertation. Dans une petite équipe, sans expérience, et qui plus est en tant qu'ancienne collègue, le pouvoir de la directrice se négocie dans l'interaction. La réunion que nous analysons traduit combien, avec son équipe, la directrice est amenée à composer avec ses collègues pour prendre la place qui est la sienne. Pour cette analyse nous avons identifié 15 unités de sens liées à l'expression du pouvoir : huit pour la partie 1 et sept pour la partie 2 de la réunion. Les voici représentées sous forme de graphique :

Graphique n°8

Expressions de distance chez Nadine lors de la réunion d'équipe



Codes	Critères
PH nv	Position haute non verbale
PB nv	Position basse non verbale
PH v	Position haute Parole d'autorité
PB v	Position basse: paroles subies

Nous constatons d'abord que les deux moments de la réunion s'équivalent. La directrice adopte majoritairement une position basse, alors qu'elle possède, de par sa mission, le « pouvoir ». En analysant le temps de la réunion, la directrice fluctue entre des positions hautes et des positions basses. Elle pose une parole d'autorité. Elle donne une autorisation. Elle marque son incapacité à agir.

Prenons quelques exemples.

Extrait n°1

R-NA-14 (la directrice) - Alors, ce que je vais faire, c'est que je vais t'envoyer le mail de Joëlle qui dit qu'elle... Enfin, voilà, et puis, ben, tu vas lui répondre avec tes mots à toi, et tu vas lui dire « moi, j'arrive pas à comprendre, je sais pas quel est... Enfin, un peu ce que t'as... En disant : ben voilà, moi, qu'est-ce que je dois faire ? Qu'est-ce que je dois mettre en place ? »

R-NA-15b (la directrice) - Je vais t'envoyer son mail, tu vas... Je vais t'envoyer... Je t'ai donné le mail de Mme Pourrois, je te les ai montrés je vais t'envoyer tout ça en copie et puis... Parce qu'il y a une mise en place au CPEA, ben ça sera peut-être trois jours à partir des vacances, mais s'ils l'ont pris trois jours, c'est que c'est un... Donc voilà... Mais je pense qu'il faut absolument qu'on continue notre emploi du temps.

Nous sommes dans la première partie de la réunion. La directrice invite ses collègues à prendre contact avec la personne référente qui pour le moment est son interlocutrice. Nous percevons dans ces échanges une forme de « démission » de la directrice qui symboliquement, en donnant l'adresse d'un interlocuteur avec qui elle travaille, délègue de fait une partie de son pouvoir. Cette attitude peut être compréhensible et logique dans un esprit de délégation. Mais l'expression « moi, j'arrive pas à comprendre, je sais pas quel est... Enfin, un peu ce que t'as ... » pourrait aussi émaner de collègues. Ces mots traduisent une position basse.

Dans la seconde partie, elle va prendre une position haute en précisant qu'elle a agi, en tant que directrice auprès de la mairie.

R-NA-91 (la directrice) : Alors, moi, du coup, j'ai proposé une table ronde, j'ai proposé à la mairie puisqu'on... Vous avez des retours parce que moi, en tant que Directrice, c'est quand même une perte de temps.

Il en est ainsi au début de la partie 1 quand elle rappelle les règles que s'est données l'équipe.

R-NA-8 (la directrice) - Donc, je pense qu'il faut qu'on continue comme on avait dit, c'est-à-dire que, quand il commence à... Quand tu peux plus gérer, tu envoies quelqu'un et il faut vraiment qu'on n'oublie pas dans notre emploi du temps... Comme on a fait.

Cette position, d'ailleurs, apporte de la sécurité à la collègue ayant vécu une journée difficile avec un élève.

Nous venons donc de présenter les données liées à la dimension interrelationnelle du métier de directeur dans une situation d'animation d'équipe. Abordons maintenant le troisième indicateur de l'activité, le sens que la directrice donne à son action.

1.2.3 Le sens de l'action

L'action que conduit la directrice trouve sa cohérence dans le sens qu'elle donne à son action. L'analyse de la réunion et des entretiens qui ont suivi nous permet de mettre en mots ce qui la guide dans son action. De l'analyse des entretiens, il ressort deux points forts ; l'accueil des élèves et le bien-être des enseignants

- L'accueil des élèves

Il ressort précisément de la première partie de la réunion un souci important pour l'accueil de tous.

D-NA-43 : Alors (se redressant sur sa chaise) c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autres structures pour l'instant donc on doit l'accueillir... Il n'a pas sa place ici parce qu'il n'est pas prêt pour les apprentissages, il devrait être dans une autre structure où il aurait... Où il y a des choses pour lui mises en place, des aides thérapeutiques... Nous on n'est pas à même de le faire... Mais la problématique pour cet enfant, est que si on ne le prend pas nous qui qui va le prendre ?

D-NA-BM-44 : Quel âge il a ?

D-NA-45 : Il a 7 ans, il a 7 ans et puis la maman là qui craque... Alors je vais dire, là je me dis... Il est aussi là de mon devoir de protéger cet enfant... Quand j'ai une maman là, qui pleure et qui m'appelle sur le téléphone en disant je suis devant l'école et il me tape avec un bâton venez m'aider ! Il veut pas rentrer dans l'école... Ben voilà, je me dis, euh... Qu'est-ce que je fais ? Je lui ai dit ben débrouillez-vous c'est votre gamin euh... (Sourire) Enfin... (Haussement d'épaules).

La réalité vécue dans la journée par l'équipe exprime le sens que porte cette directrice à l'épreuve de la réalité. Le projet d'accueillir tous les élèves est une orientation gouvernementale et institutionnelle.

[le socle commun] définit les finalités de la scolarité obligatoire et [...] il a pour exigence que l'École tienne l'engagement d'une obligation scolaire pour tous (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015).

Tenir cet engagement pour tous les élèves, c'est aujourd'hui pour Nadine « tenir sa (comme un enjeu national) promesse pour cet élève en particulier ». Se pose donc une décision à prendre formulée ainsi : « on l'exclut, car on n'a pas les moyens de l'accueillir ».

D-NA-58 : Là c'est une sélection super super super compliquée (avec le sourire).

D-NA-BM-59 : Mmmh.

D-NA-60 : Et en même temps, moi je ne vois pas ne pas l'accueillir !

La directrice doit faire face alors à des discussions vives. Les paroles des enseignantes sont fortes et incitatives :

R-NA-Ens-1a- Ben, moi... Il n'a pas été beaucoup dans ma classe au final, mais tu te dis... Moi, j'ai l'impression de ne pas faire mon travail, quoi. Ben... Des journées comme ça, tu fais pas ce que t'as prévu de faire, tu n'avances pas, tu passes ton temps à... Ben, voilà, ça... Tu te dis « où ça va nous mener ? Où ça va ?... » parce que là, ça va crescendo. Depuis le début de la semaine...

R-NA-Ens-1b- C'est de pire en pire ?

R-NA-Ens-1c- Ah, c'est de pire en pire.

R-NA-Ens-1d- Moi, ça été là, juste...

La directrice est bousculée à ce moment de la réunion. C'est pourtant le début de cette rencontre. Les enseignantes expriment leurs limites d'action professionnelle. Elles soulignent auprès de la directrice les contraintes, voire les risques constitutifs de leur métier. Nadine va tranquillement les écouter, leur faire comprendre qu'elle entend leurs difficultés, apprécier ces difficultés et les considérer somme toute comme normales dans cette situation particulière. Elle va les encourager à poursuivre leurs réflexions.

R-NA-8(la directrice) - Donc, je pense qu'il faut qu'on continue comme on avait dit, c'est-à-dire que, quand il commence à... Quand tu peux plus gérer, tu envoies quelqu'un et il faut vraiment qu'on n'oublie pas dans notre emploi du temps... Comme on a fait.

On peut alors se demander ce qui motive la directrice. Pourquoi défend-elle un tel projet ? Est-ce à cause de la mission reçue, de l'engagement institutionnel dans le respect du contrat passé entre l'école et l'État ? Dans l'entretien qui suit la réunion, son explication est plus simple et fait référence à des situations vécues sources de souffrance. Elle mobilise à ce moment de la réunion, pour tenir le cap qu'elle se donne et faire vivre le sens de sa mission, son expérience d'enseignante

dans une situation similaire. Elle réagit à partir de ce qu'elle attendait de son chef d'établissement dans une situation identique.

D-NA-97 (la directrice) - Mais ça c'est parce que je l'ai vécu et j'ai eu un manque. C'est par rapport à ce que j'ai vécu avec l'enfant que j'ai depuis quatre ans dans ma classe.

D-NA-BM-98 (le chercheur) - Quel était votre manque à vous ?

D-NA-99 (la directrice) - Ben... Je ne pouvais pas (?), j'en ai marre. Personne ne voulait la prendre. Je me suis pas sentie à ce moment-là épaulée. J'ai eu le sentiment d'être vraiment toute seule avec le bébé quoi !

D-NA-BM-100 (le chercheur) - Et c'est devenu quelque chose d'important quand vous êtes CE.

D-NA-101 (la directrice) - Ouais ouais... Ah ouais, le bien-être de mes, de mes... De mes enseignantes parce que là, quand j'entends, ils seront 26 ou 27 à passer dans l'autre classe, moi j'étais à 28 avec cet enfant qui hurlait et qui voulait tuer tout le monde et qui se promenait avec des cutters, qui prenait tout ce qu'elle trouvait sous la main pour faire des objets... Et ben j'étais dans la toute petite classe... Ben j'aurai bien aimé (en tapant son crayon sur la table) parce que c'était la première année que je suis arrivée, j'aurai bien aimé qu'on dise ben non, on ne peut pas la laisser avec tous les cas qu'elle a parce que j'avais trois comme ça, on la laisse pas dans la petite classe, on la met dans la grande (Sourire).

Apparaît dans cet entretien une deuxième idée forte constitutive de la mission de la directrice : le bien-être des enseignantes.

- Responsable des enseignants comme des membres de la communauté éducative et faire équipe

La posture complexe que tient la directrice, dans ce premier temps de la réunion, s'apparente à un jeu d'équilibriste. Qu'est-ce qui permet l'équilibre alors que des signes visibles d'éléments déstabilisants sont continuellement présents au cours de ces huit premières minutes d'interactions.

D-NA-BM-162- Qu'est-ce qui vous motive pour tenir à ce moment-là ? Dans des trucs comme ça ? Où vous puisez votre énergie ? Je sens de l'énergie dans ce moment-là que vous vivez avec votre équipe... Où est-ce que vous le puisez ? Qu'est-ce qui vous anime dans le fond ?

[Silence]

D-NA-163b- Voilà ! Mon but c'est ça. Et que les enseignantes aillent bien, j'ai envie qu'on marche toutes en même temps. J'ai vraiment envie qu'on fasse... Qu'on soit une « communauté » (insiste sur le mot) puis qu'on sorte animé par quelque chose, par... Ben voilà... Quand on dit ah oui, votre esprit catholique, etc. Non, j'ai envie qu'on le vive vraiment quoi... C'est vraiment ça ! Et euh... Voilà j'ai envie que tout soit dit qu'il n'y ait pas de non-dit.

Cette réponse révèle plusieurs éléments. La directrice manifeste ici un important engagement dans sa fonction de responsable : responsable des élèves, responsable des enseignants et même des parents. L'établissement scolaire qu'elle dirige, est une

organisation importante avec une population importante. De plus, elle veut les associer. Elle souhaite construire et faire vivre une équipe, autrement dit une communauté éducative qui intègre tous ses membres. Cette formule fait écho au statut de chef d'établissement défini par l'enseignement catholique : « Il [le chef d'établissement] situe cette fonction dans ses relations avec tous les membres de la communauté éducative : élèves, enseignants, personnels, parents [...] » (Statut du chef d'établissement, SGEC, juin 2006). Nadine se réfère à ce projet institutionnel en évoquant « l'esprit catholique », mais en ajoutant « j'ai envie qu'on le vive ». Un projet éducatif ne peut donc se limiter à des mots. Il doit se traduire par des actions l'incarnant.

Le sens de l'action de la directrice se définit donc autour de deux idées centrales : accueillir tous les élèves et faire équipe. Voyons maintenant comment ces orientations sont mises en œuvre. Nous allons pour cela procéder à une analyse de l'activité au travers de l'identification des schèmes opératoires et des invariants de cette situation de réunion.

1.3 Interprétation des données de l'activité de la directrice pendant la réunion

Nous venons donc de présenter les données collectées en les organisant selon notre grille de lecture. Nous proposons une interprétation individuelle de ces données, en reprenant les trois dimensions de l'activité.

Arrêtons-nous pour un premier bilan. Nous venons d'analyser l'activité de Nadine dans une situation d'animation de réunion d'équipe. Nous pouvons dès lors engager une interprétation globale. Pour ce, nous avons dans un premier temps présenté les caractéristiques de cette réunion du point de vue de l'activité avant de proposer, selon l'approche de la didactique professionnelle, une configuration interrelationnelle de la situation.

1.3.1 Les caractéristiques de l'activité du directeur

- Au cœur des relations et des interactions, une posture de directeur à construire

Au cœur des enjeux de relation, prendre la place de directeur quand on débute s'avère un parcours sinueux. Au cours de la réunion, rassemblant ses collègues qui constituent son équipe, Nadine porte et défend sa mission de « garant des orientations de son organisation » (Référentiel du titre de dirigeant, 2013, p. 2). Mais la conduite de la réunion s'avère complexe. L'interrelation est marquée par des allers-retours réguliers entre une place à prendre comme directrice et un équilibre relationnel à préserver comme collègue, comme adjointe, au sein d'une petite équipe. Il s'agit d'un jeu d'équilibriste où Nadine agit en fonction de l'intuition du moment en tenant une place incertaine que ses collègues et elle-même contestent à différentes reprises et à différentes occasions.

Prendre la place de directeur

En somme, le pouvoir qu'attribue la fonction, reste à conquérir quand on débute. Si l'analyse montre une forme de partage entre position haute et position basse du directeur d'école, l'analyse des *verbatim* montre une forme d'alternance entre expressions du pouvoir et expressions proches d'une soumission aux décisions de l'équipe. Pour compléter et enrichir les extraits précédents, voici deux unités de sens qui traduisent la volonté de prendre une position haute lors de la réunion.

R-NA-8 (la directrice) - Donc, je pense qu'il faut qu'on continue comme on avait dit, c'est-à-dire que, quand il commence à... Quand tu peux plus gérer, tu envoies quelqu'un et il faut vraiment qu'on n'oublie pas dans notre emploi du temps... Comme on a fait.

R-NA-92 (la directrice) : Donc, vous avez des retours, Élisabeth a des retours et puis ben moi j'ai aucun retour là pour l'instant. C'est un peu comme l'histoire de la garderie qui embêtait tout le monde et quand on a demandé... Donc, moi, j'ai demandé à ce qu'on fasse une table ronde : est-ce qu'on pourrait pas, les enseignants, tous ensemble, la mairie donc Claire, le Maire et les adjoints aux affaires scolaires et puis les parents qui veulent venir et puis, ben, on parle. Parce que je pense que les parents, comme ils ne sont pas au courant ben ils ont peur, ce qui s'entend et puis, ben effectivement, on est en train de faire tout dans leur dos et puis là ils vont être devant le fait accompli.

Dans le premier exemple, la directrice invite de façon ferme et claire à poursuivre les décisions. Ces décisions sont prises en équipe pour gérer les moments de crise de l'élève en question. L'expression et la tonalité des échanges expriment cette conviction *et cette décision* que personne ne vient contester alors que les acteurs, en cette fin de

journée, semblent épuisés par la mobilisation qu'a nécessitée cet élève tout au long de la journée.

Dans sa seconde intervention, la directrice souhaite prendre l'initiative d'organiser une rencontre sous la forme d'une table ronde entre les acteurs. Elle prend la mesure de sa mission et de son pouvoir. Son objectif est bien de mobiliser tous les acteurs concernés pour, dans un premier temps, les mettre au même niveau d'information. Mais cette place et ce pouvoir sont contestés.

Un territoire contesté

Dans la première partie de la réunion, la directrice subit de la part de ses collègues des comportements qui remettent son « territoire d'exercice » en question. Voici deux extraits qui soulignent cette réalité :

Extrait n°1

R-NA-Ens-8 (l'enseignante) - Ben justement, quand il est sorti, quand il s'est échappé, je l'ai emmené chez Marie-Laure, je lui ai expliqué, comme on avait dit ce midi... Que ce matin, on a été gentil avec lui, on lui a laissé du temps pour se calmer et que... Voilà... Et il est sorti comme ça, hop, il a mis son manteau « d'accord, j'y vais » et il est parti puis impossible de le récupérer, quoi... Puis... il se moque de nous, quoi, complètement...

R-NA-9 (la directrice) - Bon, l'E.S.S. c'est quand même vendredi, donc, normalement, il y a plein de choses qui vont se mettre en place.

Dans ce premier extrait du *verbatim*, une enseignante décrit l'évènement de la journée et termine par une forme d'expression qui renvoie la directrice à sa responsabilité : « il se moque de nous, quoi, complètement ». À ce moment, la directrice décide de changer de sujet sans réagir ni répondre à cette réflexion. Elle oriente alors la conversation en évoquant l'intervention de l'équipe de soin (ESS : équipe de suivi de la scolarisation : Circulaire n°2006-123 du 17 août 2006) qui doit se dérouler quelques jours plus tard. La technique d'évitement est ici plutôt visible. La directrice ne répond pas à la sollicitation de sa collègue enseignante qui cherche du soutien et de l'engagement. « Les limites sont dépassées », semble dire l'enseignante qui cherche ici à renvoyer le problème à sa responsable, l'invitant même à interroger la place de cet enfant dans l'école et notamment dans sa classe. C'est donc bien un acte menaçant qui interroge la directrice.

Extrait n°2

R-NA-4 (la directrice) - Je l'ai pas constamment chez moi, parce que là, il est en train de chercher une relation duelle avec moi et puis, ben... Ça va pas pouvoir, c'est pour ça que...

R-NA-Ens-4b (l'enseignante) - Ben oui, parce que tu es... T'es l'autorité un petit peu vu que sa maman elle peut plus.

R-NA 5 (la directrice) - Oui, et puis la maman vient me chercher, ben oui, tous les quatre matins, elle vient me chercher et puis là, ce matin, moi j'avoue que le porter pour...

R-NA 6 (la directrice) - Oui, et puis attends, on se fait mal au dos...

Dans ce second extrait de début de réunion, une enseignante fait porter le poids de la responsabilité sur la directrice qui se voit interpellée pour assurer une autorité qui dépasse la mission initiale. Ces propos semblent ambigus. Ils sont formulés avec douceur, presque « naturellement », mais ils traduisent une forme de passation d'autorité. La directrice rentre dans le jeu de l'enseignante en exprimant une forme de lassitude : « on se fait mal au dos ... ».

La réaction des collègues va accentuer cette dimension.

R-NA-74- Parce que là les parents étaient très très très en colère. Moi, ce que je ne comprends pas, c'est que Malansac ça marche très bien, Malansac privé, alors que c'est les mêmes TAP puisqu'ils sont en complémentarité.

R-NA-Ens-74a- Non, mais je pense qu'Élisabeth [la directrice] fait beaucoup pour...

R-NA-Ens-74b- Elle gère beaucoup.

Dans cet extrait, nous voyons apparaître une forme de résistance des enseignants, voire des tentatives de manipulation de leur directrice. L'interaction constitue ici une forme de menace du territoire d'exercice du chef d'établissement.

Les enseignantes reprennent en effet les propos de la directrice qui évoque la réaction des parents d'une école publique située dans une commune voisine. Ces parents semblent très en colère alors que ceux de l'école privée, dans cette même commune, les parents du privé paraissent très satisfaits pour un même projet. Autrement dit, la position des parents reste bien incertaine et versatile. Mais les collègues (R-NA-Ens-74) ne font pas la même analyse et soulignent que la directrice de cette autre école privée « fait beaucoup » et est très investie dans la réussite de l'organisation des temps d'activité périscolaires : « elle gère beaucoup ».

On assiste ici à un acte de langage que l'on peut qualifier d'acte illocutoire-verdictif (Austin, 1970). Au travers d'une parole, un acte locutoire (les enseignantes disent quelque chose), les enseignantes posent un acte qui peut être qualifié de jugement portant sur l'action de la directrice (Élisabeth fait beaucoup et donc toi tu devrais en faire autant). Austin qualifie de « verdictive » ce type d'illocution. Au travers d'une parole est posé un jugement.

C'est donc le territoire du chef d'établissement qui est ici menacé, dans le sens où ce qui se dit au travers de ces deux expressions peut être considéré comme vexatoire (tu ne fais pas assez, quand le directeur fait beaucoup, ça marche...) ou comme une critique (tu ne t'investis pas assez). Ces deux extraits traduisent sous la forme d'interventions directes, des revendications ou des requêtes.

Un territoire que le directeur lui-même menace

Ces premières données traduisent un élément caractéristique chez Nadine qui, par ses prises de parole, menace elle-même son propre territoire. Cette dimension est très perceptible dans la seconde partie de la réunion.

Dans l'interaction, l'image positive constitue la dimension narcissique du sujet. Nadine dévalorise elle-même cette dimension. Elle exprime des formes de regrets, des incapacités à agir. C'est une forme d'autocritique devant son incapacité à agir et sa difficulté à prendre des décisions. Voici trois extraits significatifs :

R-NA-27-S6 (la directrice) - Sinon, jeudi, (ton différent) doit paraître l'aménagement des rythmes scolaires et à l'intérieur, il souhaitait donc mettre notre emploi du temps. Et moi, ça m'embête du coup parce que si notre emploi du temps c'est plus celui-là, alors ça m'intéresse p... Ça m'embête un petit peu. Minimisateur

R-NA-28-S10 (la directrice) – Qu'est-ce que je fais ? Il se pose aussi des questions parce qu'il dit : « si j'ai la moitié de mes parents qui sont pas d'accord, enfin, comment on fait ? » donc, il m'appelle en disant : « Nadine, comment on fait ? » et ben Nadine, elle sait pas non plus, quoi, ben, parce que moi je pars que si la mairie part, j'organise pas les TAP... Enfin, voilà.

R-NA-67- Alors, je propose quoi ? Qu'est-ce qu'on décide ? On enlève la...

Sur ce dossier à forts enjeux où le chef d'établissement est au cœur d'un réseau complexe d'influences et d'acteurs variés, la directrice semble ne plus savoir exactement comment agir. Elle fait le choix d'exposer, devant ses collègues, ses doutes et ses incertitudes remettant explicitement sa responsabilité à l'équipe : « *qu'est-ce qu'on décide ?* », « *qu'est-ce que je fais ?* ». Elle signifie explicitement devant son « équipe ses limites : « *et ben, Nadine, elle ne sait pas non plus !* ».

À ces menaces contre la face positive, s'ajoutent des actes contre la face négative. Ce sont des promesses qui engagent vers des situations où l'interactant sera lésé.

En voici des exemples...

R-NA-28-S10 (la directrice) – Qu'est-ce que je fais ? Il se pose aussi des questions parce qu'il dit : « si j'ai la moitié de mes parents qui sont pas d'accord, enfin,

comment on fait ? » donc, il m'appelle en disant : « Nadine, comment on fait ? » et ben Nadine, elle sait pas non plus, quoi, ben, parce que moi je pars que si la mairie part, j'organise pas les TAP... Enfin, voilà.

R-NA-28-S11 (la directrice) - Donc, s'ils font marche arrière, j'avoue que je ne me sens pas, enfin... À moins que vous, vous êtes d'accord pour m'aider à organiser tous les TAP, les contrats et voilà, mais j'avoue que pour moi ça me paraît...

R-NA-39 - Et on a 1 h ¼ de pause méridienne. Il a été dit que nous, on avait... Bon après, on a une liberté, mais, du coup, on a cette liberté, mais aussi on va nous dire que, du coup, on a aussi la liberté de pas partir parce que moi je commence à avoir des mails de l'APEL comme quoi on a la liberté de pas partir. Si je dis « on a la liberté d'avoir une pause méridienne d'1 h ¼ » on va me dire aussi qu'on a quand même la liberté.

Dans cette dernière unité de dialogue, la directrice propose des engagements tout en exprimant les problèmes et les résistances qui vont apparaître. Elle ne sait plus comment agir pour ne pas risquer de léser les uns ou les autres.

Pendant cette partie de réunion, le nombre d'unités de dialogues (huit) traduit cette dimension. Cela s'avère être selon notre classement le plus important (voir schéma AM F-CE). Il apparaît donc que le chef d'établissement constitue la première menace pour son propre territoire. Dans le cas présent, nous pourrions dire que le chef d'établissement débutant se met lui-même en difficulté. En voulant écouter tous les acteurs, il s'isole et déconstruit ce qui constitue son territoire institutionnel et personnel. Dans cette situation naît une forme de solitude qui apparaît au fur et à mesure de l'avancée de la réunion.

- Le sens comme unité de la situation

Une interprétation rapide des données, tel que nous venons de les décrire pourrait conduire à un jugement plutôt négatif de l'action de la directrice. Mais, là aussi, les choses ne sont pas aussi simples. En fin de réunion, nous pouvons constater que le débat a eu lieu. Aucun enseignant, alors que les attentes et les visions des uns et des autres sont bien différentes, n'a quitté la réunion ou est parti en désaccord. Mais Nadine apparaît épuisée au moment du temps de débriefing qui suit la réunion. Malgré des hésitations, des interrogations sur la place à prendre et sur un territoire d'exercice qui se trouve menacé, l'action arrive à son terme, et ce grâce au sens que donne à son action la directrice.

1.3.2 Une configuration interrelationnelle autour du travail d'équipe

L'analyse de la réunion, au travers des rapports aux territoires dans les interactions qui ont lieu au cours de la réunion, nous montre que la directrice débutante, confrontée à deux problématiques différentes (un problème de comportement d'un élève et la question

de l'organisation du temps scolaire) menace elle-même, davantage que ces collègues, son propre territoire. Dans une ambiance plutôt sereine, nous avons pu identifier comment ces interactions permettaient aux collègues d'empiéter sur le territoire de la directrice. Ce phénomène fait apparaître une forme de solitude du chef d'établissement que traduisent les silences ou les postures de la directrice ainsi que l'expression régulière des doutes face à son action.

La conduite de la réunion est assurée par la directrice avec une relative maîtrise. Les règles d'action montrent la maîtrise d'un savoir-faire réfléchi et cohérent de l'action. Ces règles relèvent de l'expérience acquise comme enseignante et de quelques éléments organisationnels reçus en formation.

La configuration interactionnelle de la situation (définie comme l'ensemble des concepts scientifiques ou pragmatiques et qui permet au directeur de faire un diagnostic de la situation) peut s'exprimer autour de l'idée de « communiquer pour travailler en équipe ». C'est un attendu des acteurs et un enjeu permanent dans les relations qui se nouent au cours de la réunion. C'est une grille de lecture permanente de l'activité de Nadine. Faire équipe et communiquer restent les deux indicateurs qu'elle mobilise quand elle revient sur son action.

Il n'apparaît pas de savoir-faire spécifique. L'activité de la directrice est guidée par l'interaction avec les différents acteurs (la collègue qui accueille l'enfant en difficulté, la rencontre avec les parents de cet enfant, les réunions avec le maire, les liens avec l'assistante de la mairie, les relations avec ses autres collègues directeurs des communes voisines). En permanence, ces relations impactent et influencent l'activité de la directrice au cours de la réunion.

1.4 Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation par les rétroactions

Intéressons-nous maintenant aux données collectées lors des entretiens qui ont suivi la réunion, dans le cadre des temps de rétroaction que nous avons proposés. L'analyse rétroactive de la réunion a été pour Nadine un temps très important. Cette analyse a permis de se dégager du présent, de prendre des décisions et de se repositionner pour agir.

1.4.1 Mettre des mots : le temps de la déconstruction

Lors du *débriefing*, il y a comme une forme d'aveuglement ou de déni : « *Je ne sais pas !* ». Mais ce « je ne sais pas » traduit plutôt le fait de ne pas savoir exprimer par des mots une réalité. Il s'agit d'une forme de conscience pré-réfléchie. Nadine exprime en réunion son impuissance.

R-NA-28-S10 (la directrice) - « Nadine, comment on fait ? » et ben Nadine, elle sait pas non plus,

Nous avons interprété cette intervention comme une menace de son propre territoire d'exercice. Elle semble s'isoler dans une posture qui ne correspond pas à son intention initiale. Dès le temps du *débriefing*, la prise de conscience est effective. Nadine connaissait avant la réunion les tensions qu'elle se devait de traiter.

D-NA-213 (la directrice) - « Je ne sais pas »... J'ai du mal à dormir (rires).

D-NA-BM-214 (le chercheur) - Ah oui quand même !

D-NA-215 (la directrice) - Oui... Oui.

D-NA-BM-216 (le chercheur) - Pour cette raison-là.

D-NA-217 (la directrice) - Ah oui.

D-NA-BM-218 (le chercheur) - Qu'est-ce qui vous empêche de dormir ?

D-NA-219 (l'enseignante) - Ben le souci, c'est comme vous disiez tout à l'heure à juste titre, c'est que moi, ben voilà... Et jusqu'à preuve du contraire, chaque fois qu'on me demandait les enseignants sont ok, ben oui tout le monde est ok et là tout d'un coup, plus personne n'est ok.

Elle reconnaît que cette situation la met en difficulté.

D-NA-183 (la directrice) - Mmh, ben oui. Parce qu'après... Bon... Après c'est moi la directrice, c'est à moi d'aller aux réunions, mais plein de fois je leur ai proposé... Et puis et ben... Oui (agite la tête)... Et là (respiration)... C'est ce que je leur ai dit, à chaque fois vous, vous ne veniez pas avec moi...

Et elle mesure l'impossibilité de la situation.

D-NA-185 (la directrice) - (rire) Ils vont pas être recevables... (sourire). Mais... Mais en même temps j'ai aussi envie qu'elles voient où... (silence, lève les yeux) Alors (change de ton)... (Silence) Ils sont recevables... C'est-à-dire que... Je comprends ce qu'elles veulent... J'entends bien et c'est entendable... Euh maintenant la réalité va faire que... Elles vont avoir les autres parents face à elles et là, j'aimerais bien qu'elles argumentent.

Elle l'exprimera en regardant le film de la réunion.

AC-NA-55 (la directrice) - Donc là je me mets encore en difficulté en leur proposant... Et... Le questionnaire... Disant puisque j'avais l'impression que c'était ce qu'elles me répondaient, du coup je leur propose ce questionnaire.

Lors de l'entretien de l'autoconfrontation, Nadine exprime un sentiment de solitude avec beaucoup d'émotion. Nous pouvons, en revoyant le film de la rencontre, comprendre l'énergie déployée à ce moment-là pour cacher et maîtriser cet état. Aussitôt s'exprime alors une analyse d'un autre registre : « *j'ai manqué de fermeté* ». Nous sommes proches d'un sentiment de culpabilité, mais la réaction de Nadine nous permet de qualifier ce premier temps de temps de dégageement (Lhuilier, 2011). Le temps de dégageement est celui qui permet de sortir de l'action, pour en retrouver le sens. Nous empruntons ce terme à la clinique de l'activité. Nous nous apercevons en effet que ce temps produira de la réactivité et qu'il permettra à Nadine de se relancer.

1.4.2 *Mettre des mots : le temps de la ré-action*

En effet, Nadine quelques jours après la réunion et avant les temps de confrontation a changé de point de vue. Après en avoir parlé au président de l'association de parents, elle adopte la position qu'elle aurait souhaité avoir et défendre en réunion.

AS-N-32 (la directrice) Et j'ai annoncé ça ce midi... Fermement, distinctement, en disant que de toute façon que c'était clair, net et précis, qu'il ne pouvait pas y avoir de modification, que la porte est ouverte pour l'année prochaine, mais que là ça allait engendrer trop de choses et que tout le monde s'était engagé.

Une action de direction s'est donc produite entre le temps du débriefing et celui de l'autoconfrontation. Nous constatons donc une véritable transformation dont le débriefing a constitué un déclencheur d'action. Une nouvelle prise de conscience a lieu lors de la première autoconfrontation. Nous arrivons donc à une conscience réfléchie vécue comme une création ou comme une construction. Le vocabulaire traduit cette transformation : du « *je ne sais pas* » nous trouvons « *c'est net et précis* ». Nadine sait aussi exprimer ce qui a permis cette seconde étape : « *c'est la discussion qu'on a eue ensemble* ».

1.4.3 *Le temps de la construction*

Et la réaction des collègues a été plutôt positive. En se revoyant, Nadine identifie ce qui lui a manqué. C'est le temps de l'adaptation. Elle profite de la lecture et de l'analyse de ses difficultés pour intégrer une nouvelle manière d'être.

AS-NA-28b- 5 (la directrice). Que dire ben stop. On avait décidé et puis on reste à 13h30 et comme ça on reste à tout ce qui avait été proposé... Le planning là... Et puis voilà on part... Mais ce que je pense que j'ai manqué... Ouais de la fermeté, enfin de fermeté tout en les laissant s'exprimer sur leurs ressentis et dire que ça ne les intéressait pas et que maintenant elles voulaient changer, mais leur dire que voilà...

Elle adopte alors la posture qu'elle regrettait n'avoir pas tenue.

1.4.4 *Le temps de la caution professionnelle*

Le temps d'autoconfrontation croisée permet à Nadine de relire tout le processus. Les échanges avec la directrice viennent confirmer ce changement de posture.

AC-NA-229 (la directrice) - (Grand rires) - [...] déplacements) Et oui comment s'enliser en deux leçons.

AC-NA-P-230 (la collègue directrice) - Non mais en même temps... C'est des erreurs que moi j'ai faites aussi c'est vrai... C'est rigolo du coup de voir là... Parce que... Moi j'aurais fait... Parce que mes premières concert's... C'était pas la même chose car ce n'était pas sur des sujets aussi... Euh délicats...

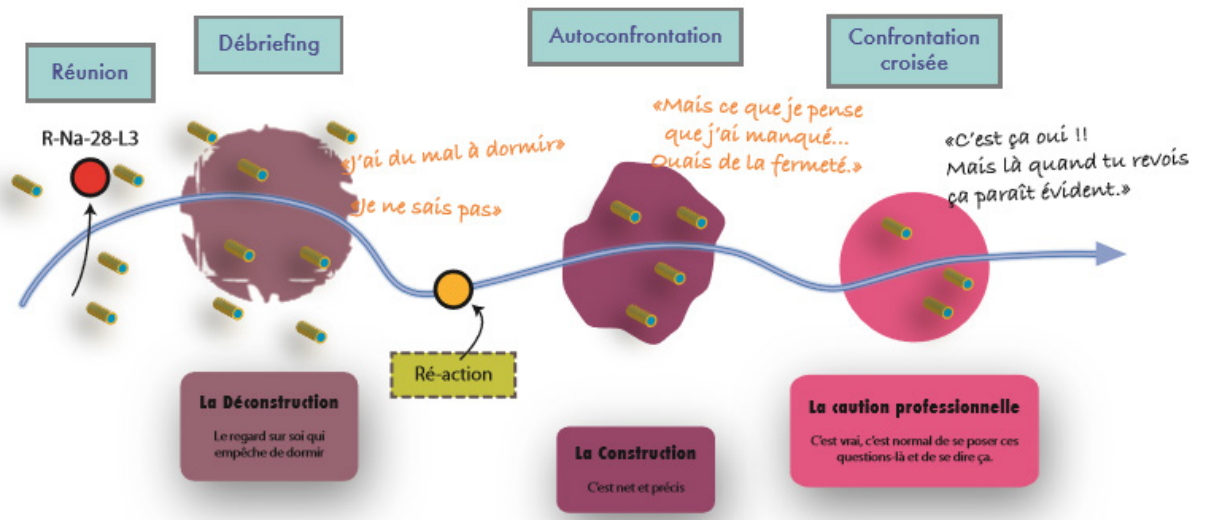
L'entretien d'autoconfrontation croisé avec une collègue directrice ajoute une dimension professionnelle à la réflexion sur l'action. Les propos sont tranchés. L'autre collègue expérimentée pointe avec clarté les limites de l'action de sa jeune collègue : « tu ne te mets pas en intermédiaire ». La posture de la directrice débutante est plutôt en retrait dans cet échange. Elle exprime à nouveau son état d'esprit. Les propos de la directrice experte se veulent déculpabilisants car elle reconnaît qu'elle a connu, elle aussi, cette situation.

Les propos de la directrice expérimentée confirment l'analyse et la compréhension de la situation construite lors de l'autoconfrontation notamment. Se dessinent alors dans une situation d'apprentissage, une forme d'accord professionnel et un processus d'identité construite. C'est bien la directrice expérimentée qui donne la caution professionnelle en expliquant qu'elle aussi est passée par ces différents processus :

AC-NA-P-230- C'est des erreurs que moi j'ai faites aussi, c'est vrai !

Nous parlons donc ici d'une étape de « caution professionnelle ». Nous pourrions schématiser cette étape de la façon suivante :

Schéma n°11

Le processus de transformation identitaire chez Nadine

Nous pouvons constater une double construction identitaire. Une première est liée à la personne elle-même, la directrice, qui dans l'interaction doit construire, développer, maintenir son pouvoir. Elle doit tracer et circonscrire son territoire d'exercice. Pouvoir et territoire sont l'un et l'autre menacés dans les interactions avec des collègues au sein d'une réunion d'équipe. Puis une seconde construction identitaire est davantage d'ordre professionnel. Elle se construit par le regard d'un ou de plusieurs collègues.

1.5 En conclusion

Nous terminons ainsi la présentation du premier cas de notre étude. Nous avons analysé l'activité de la directrice. À partir des temps de retours sur l'action, nous avons identifié chez la directrice les différentes étapes de la prise de conscience de sa propre activité. Nous pouvons constater à la fois les effets que génèrent les actes de langage sur l'activité même de la directrice mais aussi les effets transformateurs de notre proposition méthodologique, en l'occurrence les effets formatifs des temps de rétroaction.

2) DIRECTEUR 2 : ERWAN

Voici le second cas de notre recherche. Nous allons observer et enregistrer la réunion d'équipe qu'anime Erwan. Les contacts que nous avons pu avoir avec ce directeur pour préparer cette rencontre ont été cordiaux. Erwan a répondu avec enthousiasme à notre demande en percevant d'emblée les effets formatifs qu'une telle proposition pouvait avoir pour lui.

Nous allons aborder cette analyse en respectant la même organisation que précédemment. Nous présenterons le contexte, les données à partir des trois dimensions de l'activité, puis nous proposerons une première interprétation de ces données avant de décrire les effets des temps de rétroaction sur l'activité.

2.1 Le contexte

L'équipe qui participe à cette réunion est composée de quatre personnes dont le directeur. Ce dernier, Erwan, termine sa seconde année en qualité de directeur d'école. L'école est située dans une petite commune rurale de plus de 900 habitants C'est la seule école du village.

L'équipe éducative se retrouve plusieurs fois dans l'année, les mercredis, pour des « concertations ». C'est l'une d'elles, en accord avec le directeur, que nous allons filmer. L'équipe est installée dans une classe où les tables des élèves ont été déplacées et mises en cercle. La cafetière est au centre de la table. L'odeur des croissants frais contribue à donner à ce lieu habituel de formation, une dimension, semble-t-il, favorable et propice à la réflexion collective.

2.1.1 Le directeur : des sciences à la psychologie, de l'IME à la direction d'école

Erwan a 40 ans. Élève plutôt brillant, il est orienté vers des formations scientifiques par défaut, ou par qualité.

EP-ER-4 (le directeur) - En fin de troisième me parle du... De... D'une variante du bac C de l'époque. Il me dit ben ouais, on va aller visiter Saint-Etienne si tu veux et puis tu vas voir les techniques tout ça. Bon, ben moi, plutôt emballé de voir plein d'ordinateurs partout, de l'automatisme, tout ça. Donc euh... Donc, en fait je suis allé dans cette voie-là, mais euh... Voilà, sans grande conviction en me disant je serai ingénieur sans savoir ce que voulait dire être ingénieur, donc euh... J'y vais, mais... Pff...

Lors de ses études scientifiques, Erwan porte un intérêt évident aux disciplines plus littéraires :

EP-ER-4 (le directeur) - Voilà moi je me rendais compte que je m'intéressais aux cours que tout le monde fuyait quoi, le français, la philo, les langues, euh... L'histoire enfin voilà... Et donc euh... Et donc en philo ouais, quand on a abordé un petit peu euh... La question du conscient de l'inconscient de l'homme de... De tout, autour de tout ça, moi ça m'a beaucoup interpellé et à ce moment-là j'ai décidé aussi de passer le BAFA, voilà...

Après plusieurs expériences professionnelles dans l'animation (animateur périscolaire dans un lycée, animateur culturel...), Erwan suit une formation pédagogique

pour devenir « instit » et est reçu au concours de recrutement de professeur des écoles. À la sortie de la formation, la direction diocésaine lui propose une direction qu'il refuse. Il déclare ne pas être « psychologiquement » prêt. Intéressé par les problématiques de différences et de handicap, il met en place un partenariat avec un institut médico-éducatif local (IME). Il accueille alors dans sa classe un groupe d'enfants déficients. Pendant cette période, un autre IME cherche un enseignant. Cet institut fait appel à Erwan. Il reste dans cet institut trois années. Malgré tout l'intérêt qu'il trouve à cette organisation, il décide de quitter l'IME notamment en raison de dysfonctionnements institutionnels.

EP-ER-11 (le directeur) - : Ouais, ouais... Pendant la 3^{ème} année là-bas où euh... Je me dis bon là c'est... Retournons dans le milieu ordinaire euh... Et puis même après je me suis dit finalement je trouve ça vachement bien je me dis tout le monde devrait faire des allers-retours entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé de manière assez régulière pour euh... Voilà... Pour euh... Se rendre compte des réalités dans les deux milieux et que ouais... On a vite fait de à... Ouais, ouais... D'être trop conditionné, trop enfermé dans un truc euh... Un peu étriqué quoi.

En 2013, l'inspectrice de circonscription lui propose un poste de responsable pédagogique pour lequel il est retenu suite à un premier entretien. En même temps, surgit une proposition de la direction diocésaine pour une direction d'école dans le même secteur géographique.

EP-ER-11 (le directeur) - Donc voilà, soit je retourne vers l'enseignement spécialisé et puis euh... Ou euh... Ou je vais vers la direction et... Je reste dans le réseau et voilà... À ce moment-là... Les signes en faveur de... M'impliquaient. Ça m'embêtait de quitter à nouveau le réseau pour lequel je commençais en plus à avoir... À me sentir plus, plus, plus, plus impliqué quoi. Il y avait vraiment l'amour du maillot qui commençait à se ressentir, tout ça et puis en terme de continuité je me sentais voilà, vraiment... Cette espèce d'opportunité là me semble arriver vraiment à point nommé et voilà... Faut aussi savoir lire les signes (rires) Euh... Et donc et donc voilà... C'est comme ça que... C'est comme ça que j'ai débarqué ici quoi.

Erwan décide alors d'accepter cette fonction de direction. Il est en seconde année. Comme tous ses collègues débutants, il suit une formation de six semaines sur deux ans. C'est au cours de cette seconde année que nous le filmons lors d'une concertation d'équipe.

2.1.2 L'équipe

L'équipe des quatre collègues est composée d'un homme et de trois femmes. L'une d'elle quittera l'école en fin d'année. Les quatre collègues sont dans l'école depuis de nombreuses années. Les collègues arrivent juste à l'heure. L'une d'elle arrive en retard de 30 minutes. Le directeur était averti de ce retard.

2.1.3 L'ordre du jour : une réunion comme un temps de réflexion

Erwan regrette de n'avoir pas eu le temps d'engager jusqu'alors un travail significatif de réflexion avec son équipe.

EP-ER-14 (le directeur) - Alors du coup euh... Je vais... J'ai vraiment envie de lancer un chantier sur... Euh... Sur l'évaluation...

EP-ER-BM-15 (le chercheur) : C'est un lancement ?

EP-ER-15 (le directeur) - Ouais c'est un lancement euh... Parce que... Euh... Bouffé par tout le reste, j'ai pas encore pris le temps de... De vraiment mettre ça au travail quoi...

Ce temps de réflexion constitue un défi, une nouvelle expérience. Comme beaucoup de collègues, Erwan pointe une difficulté à mobiliser ses collègues pour engager en profondeur et sur le long terme une réflexion collective.

EP-ER-15 (le directeur) - Voilà ici dans l'équipe tout se passe vraiment très bien euh... Mais c'est plus difficile de mobiliser autour de la réflexion, de la théorie de travail en profondeur euh... J'ai une équipe qui... Voilà, dans l'action... Enfin, veut toujours euh... Du concret, de l'action, des choses à faire.

L'évaluation constitue un thème de travail proposé par la direction diocésaine de l'Ille-et-Vilaine. Ce thème a fait l'objet de nombreuses formations et de conférences auxquelles ont pu participer les enseignants. Le projet d'Erwan est assez clair :

EP-ER-16 (le directeur) - On lance un truc en s'autorisant à... À... Voilà... La, la, la, la, la, l'idée ce matin c'est de partir de, de, de, des, un peu des représentations de chacun sur ce qu'est l'évaluation, comment... Comment ils la craignent... Et... Et en fin de concertation mettre en projet sur la manière dont on va construire quelque chose ensemble pour arriver à une pratique...

La réunion débute à 9h30.

2.2 Traitement et analyse des données liées à l'activité

La réunion dure 2h20. Nous l'avons divisée en deux parties inégales. La partie une est consacrée au thème principal de la réunion : l'évaluation. Elle est suivie d'une seconde partie, plus courte, de 45 mn, pouvant être considéré comme un temps de régulation. Les enseignants évoquent la situation de deux élèves en difficulté. La réunion prend fin vers 12h30. Des travaux conduits dans la classe voisine ont contraint le directeur à suspendre la rencontre, à plusieurs reprises quand les bruits des perceuses rendaient les échanges inaudibles.

2.2.1 La dimension cognitive de l'activité (les schèmes)

Reprenant la théorie des schèmes de Vergnaud, nous allons identifier la dimension cognitive de l'activité déployée par le directeur dans la situation observée.

- Les buts de la réunion

Pour analyser les buts de cette réunion, nous avons utilisé le tableau transversal qui nous permet de synthétiser toutes les prises de paroles traitant de cet objet.

Les buts sont rapidement et clairement définis au début de la réunion. Erwan parle d'un chantier, qui conduira à des réalisations nouvelles, qui prendra du temps et qui servira l'unité de l'équipe. Le terme d'évaluation n'est pas employé. Il a été mentionné dans l'ordre du jour de cette rencontre transmis quelques jours auparavant aux enseignants. En faisant référence aux orientations de la direction diocésaine et à celles du ministère de l'Éducation Nationale, Erwan donne au but de cette rencontre une caution institutionnelle très forte. Au cours de l'entretien préalable, Erwan exprime un but caché :

EP-ER-16 : J'aimerais bien que... Qu'on aille par exemple vers là... Vers la co-évaluation pour impliquer davantage les élèves dans... Dans l'évaluation... Mais euh... Voilà, ça c'est une envie et je sais pas si euh...

Il reprend cette idée au cours du débriefing. Il complète avec plus de précision ces visées. Il sait que le thème abordé est un thème à risque et que c'est donc « un temps à ne pas louper ». Et il reconnaît aussitôt que « c'est bien parti ». Ce temps de réflexion collective vise aussi la construction d'une cohérence d'équipe. Il doit permettre de « tester et d'interroger ce qui ne va pas ... pour optimiser notre travail ».

Au-delà d'un but opérationnel qui consisterait à unifier les pratiques d'évaluation pour les rendre adéquates aux exigences institutionnelles, Erwan exprime une visée stratégique de l'action. C'est une double dimension du but de l'action. L'un est communiqué et l'autre ne sera pas partagé avec l'équipe.

Le directeur expérimenté, lors de l'entretien d'autoconfrontation, pointe de son côté la cohérence et l'anticipation d'Erwan : « Erwan, il savait, il savait ». Cette connaissance semble en parfaite adéquation avec la représentation de la fonction de chef d'établissement et la personnalité d'Erwan que la réunion, pour la directrice expérimentée, ne pouvait que réussir. La conduite de la réunion par Erwan force l'admiration de sa collègue : « c'est clair ... et puis c'est beau ! ».

Erwan profite de l'expérience filmée qui lui est proposée pour engager une réflexion de fond sur son action. Il s'est, dit-il, « laissé envahir » par le quotidien depuis sa prise de fonction. La participation à notre recherche est donc vécue par lui comme une

opportunité qui va permettre à Erwan de prendre le risque d'une réflexion visant à réunir toute l'équipe. Nous pouvons ici nous interroger sur les effets de l'observation de l'action sur le sujet et ses analyses. Ce n'est pas un effet profilmique tel que nous l'avons évoqué dans notre réflexion méthodologique. La caméra ne semble modifier ni les comportements ni les prises de parole. Mais sans cette démarche de recherche, que nous lui avons proposée, Erwan reconnaît que cette réunion ne se serait pas organisée de cette façon, à ce moment-là.

Nous pouvons donc résumer le but de cette première partie de réunion en considérant qu'il s'agit d'une première mise en marche de l'équipe autour d'une réflexion globale sur l'évaluation. Cette première initiative vise deux objectifs : l'un pédagogique et l'autre stratégique consistant à faire évoluer les pratiques de l'équipe.

Comment alors Erwan a-t-il procédé ? Quelles ont été ses règles d'action ?

- Les règles d'action

La règle que se donne Erwan consiste à construire un protocole qui va favoriser l'expression des représentations.

L'idée est simple. Erwan propose, après un échange libre sur l'évaluation, un jeu de cartes sur lesquelles sont inscrites des définitions.

R-ER-67 (le directeur) - Euh... Donc ! Le but du jeu. En fait, j'ai mis des phrases sur l'évaluation... Qui posent l'évaluation. Le mot évaluer ou évaluation est dedans et du coup le but du jeu c'est de les lire et d'en sélectionner deux, voire trois qui vous parlent, qui rejoignent... Votre... Qui rejoignent ce que vous, vous avez comme ressenti par rapport à l'évaluation. Y en a une aussi juste avec des lignes, si vous voulez en créer une... De différente, si vous ne vous y retrouvez pas par exemple dans ce qui est écrit ou s'il y a quelque chose d'autre que vous voulez dire de l'évaluation. Et puis, après, on va présenter, on va dire aux autres pourquoi on a choisi, on a choisi ces cartes-là, ok ?

On prend quelques minutes pour lire et sélectionner. Il peut y en avoir qu'une.

Erwan a repris cette idée d'une expérience professionnelle et personnelle précédente.

D-Er-46-E (le directeur) - Non, non, je l'ai pas pensé tout seul, c'est moi qui en ai amené l'idée par rapport à un truc, ça m'est venu... Je ne sais pas si tu connais les petits déjeuners « benaba » ça te dit quelque chose ?

D-Er-48-E (le directeur) - Non, c'est un truc qui a été pondu par le diocèse de Poitiers. Et, en fait, dans le cadre de... Ici c'est comme ça que ça se vit, je ne sais pas si là-bas c'est ça. Dans le cadre de la préparation au baptême. En fait moi je le vis à Bain-de-Bretagne, c'est un couple qui porte ça où Louis Paul est diacre et en fait : il y a une thématique, donc il en existe huit et c'est des petits déjeuners,

donc il y a un animateur et donc les parents des enfants qui vont se faire baptiser, qui sont séparés exprès. Donc c'est un petit déjeuner où tout est... En fait, ils appliquent à la lettre,

Mais cette idée ne serait pas suffisante si elle n'était pas conduite rigoureusement.

Erwan maîtrise la gestion du temps. Il ne dévoile pas ses projets et sa stratégie : « je ne dois pas griller mes cartouches ». C'est consciemment « qu'il n'en dit pas trop » pour que chacun puisse s'exprimer. Dans ses règles d'action, il définit son rôle :

D-Er-12-E (le directeur) - On est qu'au début... Donc il faut pas que j'en dise trop et que j'influence trop le travail, chacun doit avoir sa part, en même temps c'est important aussi pour moi que j'ai les cartes et que je choisisse, et que j'exprime des choses qui viennent de moi parce que je suis aussi un enseignant de l'équipe. Voilà... Mais que je ne sois pas déjà en train de griller des cartouches qui doivent être, qui sont prévues pour la suite quoi !

Cette posture voulu délibérément par lui fait émerger la question de la place du chef d'établissement au sein de petites écoles, à la fois collègue, à la fois directeur. Nous y reviendrons. L'équipe résiste à cette stratégie. Erwan l'avait anticipé. Dans l'autoconfrontation simple, il explique que les résistances à la réflexion étaient à prévoir.

AS - ER - 30 (le directeur) - Eh oui, ben oui, là, voilà, je retrouve (rire) ce à quoi je pouvais m'attendre on veut aller vers du concret, (rire) il me dit déjà on va aller vers un outil. Ouais, c'est pas faux, ça sera même pas un seul outil mais que, mais voilà... C'est des choses que j'avais pu anticiper, hier sur, on parle de mesure du temps on pense à s'amuser au sable qu'on n'a pas encore détruit, donc euh... Donc là je me dis que... Que... Que cette espèce de barrière là ou de filtre trop étroit il va falloir que j'arrive à élargir...

Erwan définit alors le passage de la pratique évaluative à la théorie sur l'évaluation comme « une barrière, un filtre trop étroit » qu'il devra « élargir ». Sa place dans le débat ne se limite pas à la participation engagée d'un collègue, parmi d'autres, associé au débat. Elle relève d'une visée stratégique que nous avons décrite précédemment. Erwan a un but précis. Il construit les règles d'action qui lui permettent d'agir. Quels sont alors les savoirs qu'il mobilise ?

- Savoirs scientifiques et savoirs d'action

Le parcours de formation et les expériences accumulées ont permis à Erwan d'acquérir des savoirs qu'il mobilise fortement dans cette réunion. Bien qu'il invite ses collègues à partager leurs représentations de l'évaluation, afin de les mettre en débat, le directeur possède des références scientifiques solides sur cet objet qu'il saura porter et défendre avec conviction devant ses collègues.

En introduction, dans le respect de la stratégie visée, Erwan invite ses collègues à se remémorer les savoirs de la conférence qu'ils ont conjointement suivie. Il les invite ainsi à quitter les représentations qu'ils ont de leur pratique éducative, notamment évaluatives.

Si en début de réunion, le directeur a pour but de favoriser l'expression des représentations de ses collègues, nous voyons se dessiner et se préciser explicitement au fur et à mesure de l'avancée des débats, une conception très solide et référée de l'évaluation. Ces savoirs sont construits à partir de données scientifiques et pragmatiques. Nous pouvons même dire que sans une réelle conscience de ses choix, mais en cohérence totale avec sa stratégie, Erwan pose d'abord quelques éléments pragmatiques pour donner sa vision de l'évaluation :

R-ER-149 (le directeur) - Moi un des trucs qui me soule dans... Souvent dans l'évaluation c'est les fameux « non-acquis, en cours d'acquisition et non acquis » parce que j'estime qu'il y en a deux qui n'existent pas. Parce que « non acquis » pour moi ça n'existe pas, tu sais jamais rien sur quelque chose et que le « acquis » n'existe pas parce que j'estime qu'on n'a jamais fait le tour complètement du truc et que c'est pas forcément définitif.

Il se réfère ici aux pratiques des enseignants, que cette forme d'échange et de débats rejoint naturellement tant ces questions sont au cœur de leurs pratiques et des textes auxquels ils se réfèrent. Les collègues se prennent au jeu, allant même jusqu'à évoquer une conception personnelle de l'évaluation, preuve s'il en était des effets à long terme des discours et des modes sur l'évaluation.

R-ER-Ens-59 : C'tait plus sur du continu... Souvent on a trop tendance en France à faire des évaluations ponctuelles. Y a intérêt à être en forme le jour de l'éval parce que tu as pu faire très bien les trucs... Enfin, c'est typiquement le baccalauréat, moi ça m'a marqué au fer rouge ce truc-là parce que... Quand on prenait mes notes de 1^{ère}/Term, j'avais la mention bien, j'avais 15 de moyenne et j'avais 9 ½ au bac.

R-ER-60 : Ouais, c'est ça... Ça dépend des écoles... Y en a qui prennent sur...

R-ER-Ens-61 : Pas de bol quoi... J'ai eu 5 points ½ de moins au bac.

Nous voyons dans ces interventions les limites que se donne le directeur qui veut couper court à une réflexion trop personnelle. Pourtant, il y reviendra un peu plus tard, mobilisant lui-même son expérience personnelle pour argumenter et défendre son point de vue.

R-ER-153 : Et pis, nous-mêmes, moi ce qui a été validé à un moment à mon bac en math : calculez la dérivée d'un machin et tout, faudrait pas me la redonner aujourd'hui quoi ! Pourtant à un moment donné on m'a dit que c'était acquis, quoi ! Et aujourd'hui... Pareil sur les dates qu'on a connues en histoire et tout... Donc...

Donner valeur à, voilà... c'est donner valeur à ce qu'il sait même si c'est tout petit ce qu'il sait, mais ça a une valeur et on part de ça, ça a une valeur même si c'est pas beaucoup par rapport à d'autres, mais finalement les autres on s'en fout parce qu'on s'intéresse à chacun... C'est... Ouais... Ça, ça été la phrase choc pour moi, c'est quel que soit le volume de ce qui est connu, ben on donne valeur à ça et on part de ça pour aller vers la suite... La suite des apprentissages quoi...

Dans ces interventions, nous devons distinguer ce qui relève d'expériences souvent négatives. Elles sont mobilisées sous forme de contre-argument, pour démontrer ce que nous pouvons appeler un savoir pragmatique ou un savoir d'action, c'est-à-dire un savoir reconnu par l'acteur-énonciateur (Barbier, 2001). Erwan ne se limite pas à ce type de savoir. En effet, il sait mobiliser des savoirs scientifiques acquis notamment lors de ses études en psychologie.

R-ER-270 : Voilà on est vachement là-dessus et moi je pense vraiment beaucoup plus à l'évaluation comme, comme moyen de, de mieux gérer, mes progressions, les apprentissages que je propose aux élèves et que c'est vraiment je mesure pour être au plus près enfin de ZPD : Zone Proximale de Développement pour proposer des situations d'apprentissage qui sont au plus près de là où en est l'enfant.

Il convoque en effet dans ce passage la théorie vygotskienne de la « zone proximale de développement » pour préciser comment et à quelles fins, il utilise l'évaluation. Les propos ne sont pas relevés par les collègues. Nous ne mesurons pas non plus le niveau de compréhension de ce concept complexe, souvent mal maîtrisé par les enseignants. Erwan, comme nous l'avons vu plus haut, tout en se positionnant ici comme un collègue à part entière, très au fait de la pédagogie de l'évaluation, des théories et des savoirs associés, pose aussi dans cet extrait une forme d'autorité scientifique et de pouvoir que chacun lui reconnaît ou tout du moins admet. Cette dimension est aussi présente lors de l'autoconfrontation simple où Erwan évoque et critique Piaget :

AS - ER - 18 (le directeur) - Moi j'attache une grande importance à... Déjà, du côté sécurité psycho-affective chez l'enfant pour qu'il y ait... Pour que ça fonctionne même si ça c'est un truc qu'on peut interpeler quand on étudiait Piaget, lui il mettait de côté tout ce qui était... Euh... Enfin c'était de l'épistémologie, il mettait de côté tout ce qui était... l'affectif et puis le... Tout ça, tout en disant que... Bah... C'était le moteur et la condition sine qua non, et tout le reste...

S'engage alors un échange avec un débat lors de l'autoconfrontation croisée sur la place que prennent ces différents savoirs dans la mission du chef d'établissement. La directrice expérimentée pointe très vite, comme un regret, un manque de temps pour lire.

AC-ER-P-25 (collègue expérimentée) - Quand, au début où j'avais pris la direction, on avait la formation et on passait deux jours avec un directeur dans une école. Moi c'était avant, c'était à Bain-de-Bretagne. Un directeur complètement déchargé.

AC-ER-26 (le directeur) - Ouais.

AC-ER-P-27(collègue expérimentée) - Et je savais qu'il prenait du temps pour lire des choses pédagogiques et des choses comme ça. Et ben et ben moi j'peux pas. Dans nos petites écoles quand on a une famille aussi, on a autre chose et on peut pas. Peut-être certains peuvent. Je sais pas toi.

AC-ER-28(le directeur) - J'en connais beaucoup qui ne peuvent pas le faire qui sont frustrés de ne pouvoir le faire.

AC-ER-P-29 (collègue expérimentée) - Frustrés ! Frustrés !

Les connaissances, que possède Erwan, questionnent la directrice expérimentée qui considère ne disposer, bien souvent, que d'un petit temps d'avance sur ses collègues : « on ne maîtrise pas tout ». Erwan sur ce sujet n'est pas de ceux que décrit sa collègue directrice :

AC-ER-P-19 (collègue expérimentée) - Car en tant que directeur, on ne maîtrise pas, on n'est pas... On est à égalité de nos enseignants pédagogiquement on est à égalité et on doit montrer qu'on connaît un peu plus or non, on ne sait pas plus et nos collègues des fois nous apportent des choses que nous on ne sait pas quoi...

Erwan montre, lors de cette réunion, qu'il a des références scientifiques sur l'évaluation et qu'il maîtrise et sait mobiliser des savoirs scientifiques. Ces savoirs relèvent de la psychologie, domaine dans lequel il a fait ses études. Grâce à sa pratique quotidienne d'enseignant et d'évaluateur, il traduit concrètement ces savoirs dans sa pratique, ce qui lui permet, dans le cadre d'un processus de rapprochement statutaire, d'engager un débat de fond avec ses collègues.

- Les inférences

Intéressons-nous maintenant à un moment particulier où le directeur doit agir et réagir en modifiant les règles d'action qu'il s'est données pour s'adapter à la situation et à son évolution. Dans la réunion qu'anime Erwan, nous constatons peu de moments d'inférence. La préparation est rigoureuse et le but clair. Cependant au cours de la réunion, le directeur est amené à gérer la prise de parole d'un enseignant.

R-ER-135 (le directeur) - Ah, tu te tais alors !!

... rires ...

R-ER-136 (le directeur) - Non mais c'est juste pour qu'on régule.

R-ER-Ens-137 (l'enseignant) : Non mais ça m'évoque beaucoup de choses.

R-ER-138 (le directeur) – C'est pour qu'on régule un peu, ouais !

Lors de l'autoconfrontation croisée, Erwan revient sur cet échange.

AS-ER- 120 (le directeur) - Arnaud il a rien compris, enfin, c'est le planeur de l'école quoi. Euh... Donc et euh... Et donc on en joue entre nous, face à lui et euh... C'est un truc à côté et qui existait je pense voilà déjà avant que, avant que j'arrive

ici de toute façon donc euh... Donc je sais que je peux lui faire cette blague-là et lui en plus il le prend bien et dit « ouais ouais, là encore j'ai pas compris le jeu quoi... »

Cette intervention nous montre la conscience dans l'action du directeur et la maîtrise de la situation. Pour autant, nous dit sa collègue expérimentée lors de l'entretien d'autoconfrontation croisée, Erwan sait où il va :

AC-ER-P-154 : Erwan il sait, il sait... Voilà. C'est fondé (P regarde Erwan). Tu sais ce que c'est pour toi l'évaluation. Ce que tu as dit, je pense que ça a eu du poids vis-à-vis de ton équipe.

À l'issue de la présentation de ces données, nous pouvons dire que les schèmes opératoires, qu'Erwan mobilise dans son action, sont caractérisés par une forte prégnance des savoirs et par une vision claire des buts poursuivis.

2.2.2 *L'interaction dans la réunion : résultats et analyse*

La réunion dure 1h22. Elle est troublée par des travaux prévus de longue date ponctués de plusieurs coupures d'électricité et de l'utilisation de matériels très bruyants. La réunion sera donc suspendue à deux reprises au cours de la matinée. Ces deux temps permettront aux enseignants de prendre quelques minutes de pause.

Lors de cette séquence, nous avons totalisé 515 prises de paroles. 190 relèvent du chef d'établissement, soit 37 %. Parmi celles-ci, 41 interventions expriment de manière significative l'une des trois dimensions interrelationnelles que nous étudions. Nous constatons que globalement cette réunion se déroule sereinement. Malgré une prise de parole fréquente et souvent longue d'un enseignant (voir ci-dessus), les acteurs semblent satisfaits d'être ensemble et acceptent les différentes propositions du directeur sans manifestation de résistance ou d'opposition.

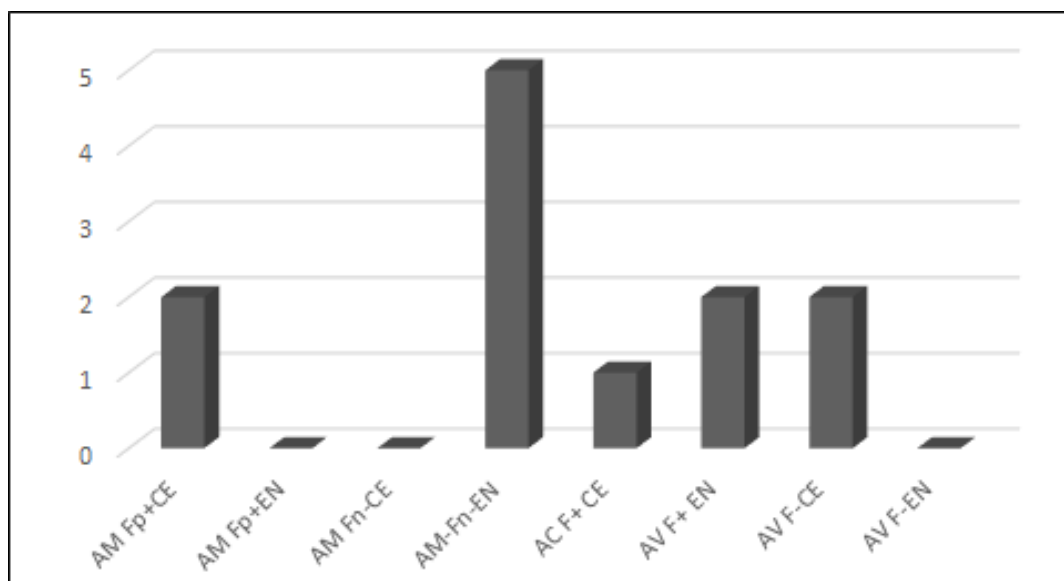
Nous allons donc présenter les données caractéristiques de l'interrelation et les analyser à partir de deux modules particuliers : le temps fort et long de réflexion sur l'évaluation et le dernier temps de la réunion, plus bref, consacré au cas d'une élève : Tiphaine.

- L'expression de la coopération entre Erwan et les enseignants

Dimension transversale de l'analyse des interrelations, l'expression de la coopération traduit une forme d'harmonie dans la relation. Pour ce registre, du point de vue quantitatif, nous avons identifié 19 expressions significatives que nous présentons schématiquement.

Graphique n°9

Les rapports de coopération lors de la réunion d'Erwan



	Codes	Critères
Actes menaçants pour la face	AM F+CE	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveux, excuses, autocritiques ...)
	AM F+EN	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit
	AM F-CE	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit
	AM F-EN	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (violations de territoires physiques ou verbales -questions indiscrettes - interventions directives - ordre - requêtes - interdictions ...)
Actes valorisants pour la face	AV F+ CE	Actes valorisants pour la face positive de celui qui les accomplit (remerciements, compliments, formule votive ...).
	AV F+ EN	Acte valorisants pour la face positive de celui qui les subit. Les paroles et attitudes qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par les enseignants.
	AV F- CE	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les accomplit. Des paroles ou des actes qui permettent au directeur d'avoir une meilleure image de lui.
	AV F- EN	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les subit. Des paroles ou des actes des enseignants qui aident le directeur à préserver ou à définir son territoire.

Les données ainsi collectées indiquent une forte présence d'actes langagiers menaçants émis par les enseignants. Ces éléments sont *a priori* paradoxaux car la réunion s'est semble-t-il déroulée dans une ambiance faite de respect (les enseignants s'écoutaient) et de confiance (les enseignants parlaient librement). Comment alors expliquer ces résultats ? Revenons à une analyse qualitative des échanges que nous avons sélectionnés. Prenons un premier exemple pour illustrer ce rapport.

R-ER-Ens-457 (une enseignante): Mais honnêtement entre nous, est-ce que vraiment... Enfin moi je suis mal placée parce que j'ai personne avant moi. Est-ce

que vous tenez compte vraiment du collègue qui est avant, quand vous commencez une année avec vos élèves. Est-ce que c'est vraiment nécessaire ? Faudrait tout simplement se poser la question. Toi Erwan ? Est-ce que vraiment t'as épluché ce que j'ai fait ? L'année dernière par exemple.

Nous pouvons analyser plus finement cet extrait. Il débute par « mais honnêtement ». L'enseignante invite ici à parler vrai. Nous sommes à la fin de la réflexion sur l'évaluation. Elle s'excuse « je suis mal placée » car elle enseigne dans une classe de maternelle. Elle veut dire que, si elle est mal placée compte tenu de sa fonction et de sa place dans l'école, elle est d'autant plus libre pour dire les choses.

« Est-ce que vraiment ... ». Le terme « vraiment » appelle de nouveau à la sincérité. Il invite à dépasser ce qui se fait, et exprimer comment les choses sont vécues « vraiment ». C'est une forme de résistance, voire de méfiance par rapport aux propos tenus par les autres, qui pourraient être considérés comme l'expression d'idéaux.

Et elle poursuit en mettant le directeur face à sa propre pratique. Erwan, fais-tu ce que tu dis ? Sous-entendu, es-tu en cohérence avec ce que tu dis et ce que nous partageons depuis le début de cette réunion ? L'enseignante prend à témoin son propre travail en se demandant si les documents qu'elle rédige pour les classes supérieures (dont Erwan a la charge) sont lus « vraiment » par les collègues. Elle transpose la question du lien école/collège au lien entre petites classes et grandes classes, au sein de son école.

La réponse du directeur est franche. Il n'a pas lu les documents auxquels sa collègue fait référence. Cela lui permet de relancer le travail en rappelant la nécessité de construire et de produire ensemble une valeur éducative par le suivi collectif des élèves.

R-ER-458 (le directeur) - Ah ben pas épluchés mais justement il faut savoir entre nous, et c'est pour ça que le travail de construction d'équipe harmonieux et satisfaisant est important, c'est qu'on sache nous aussi en tant que... Que... Qu'enseignant au singulier, comment on accueille un enfant dans la classe. Est-ce qu'on aime bien partir de rien. Est-ce qu'on aime bien laisser une période et au bout de... Au bout d'un trimestre lire un peu ce qu'avait mis l'enseignant précédent, est-ce que voilà... Mais ça participe aussi de construction, de progression ensemble si on construit des progressions ensemble, on sait à peu près ce qui a été appris et tout, enfin...

Erwan va défendre cette idée et cette posture pendant deux échanges, jusqu'au moment où un autre collègue reprendra l'argument de la collègue de maternelle.

R-ER-Ens-464 (un enseignant) - Oui ben pourquoi on se casse la tête en fin d'année à faire pour les collègues... Ça sert à rien !

L'échange se poursuit sur la nécessité de mettre en place un suivi collectif des élèves. On invoque la nécessité de garder trace pour les dossiers scolaires. On passe de

l'évaluation qui donne de la valeur aux résultats des élèves à la trace de l'évaluation qu'il faut conserver. Une nouvelle réaction s'exprime faisant suite aux propos du directeur.

R-ER-Ens-474 (un enseignant) : Ils sont archivés... Et là ça a le don de me gonfler.

Il s'agit là d'une autre illustration remettant en cause le projet initial du directeur qui rappelle la nécessité d'un projet éducatif et pédagogique, cohérent et homogène.

R-ER-204 (le directeur) - Il faut profiter au maximum de la marge de liberté qui nous est laissée pour aller vers ce en quoi tu crois au niveau perso mais après aussi au niveau de l'équipe parce qu'il faut une homogénéité.

R-ER-Ens-206 (une enseignante) : Ça pour le coup, là le programme, là je vais le dire de façon un peu provocante, c'est pas mon problème. Enfin c'est pas un problème pour moi. Il est là, et je fais rentrer tous les trucs à ma façon...

La réaction de l'enseignant se veut « provocante ». Il le dit lui-même. Il prend ainsi soin de la relation de qualité qu'il veut maintenir avec le directeur. Mais l'enseignant pose de fait une forme de menace vis-à-vis du projet du directeur.

Ces deux exemples illustrent une forme de contradiction entre ce qui paraît s'exprimer dans les échanges et les enjeux de relations qui se tissent entre les acteurs. D'autant que ces échanges, que nous avons classés comme menaçants, s'insèrent dans des propos qui favorisent la coopération. L'analyse du tableau montre que tous les acteurs de la réunion émettent et partagent en même temps des paroles qui se veulent *a priori* valorisantes.

Prenons deux exemples :

R-ER-156 (le directeur) Tes grilles de suivi, c'est de l'évaluation de toute façon !

R-ER-Ens-168 (une enseignante) Moi je ne sais pas toujours comment faire, ou je ne sais pas du tout comment faire. Moi je me retrouve complètement dans cette carte-là... J'aimerais... J'aimerais pas évaluer plus mais j'aimerais évaluer mieux parce que je sais que ce que je fais moi ça ne me satisfait pas, je le fais parce que... Il faut faire quelque chose parce que le quotidien de la classe me rattrape et j'arrive pas à... J'aimerais tout bien faire tout de suite, maintenant là...

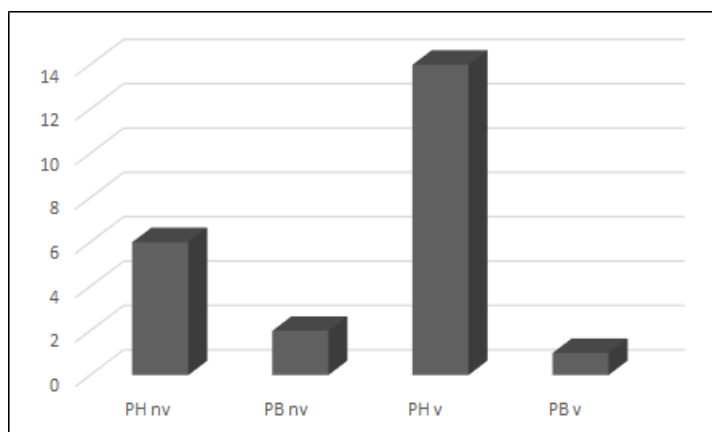
Nous percevons, dans ces propos, une relative connivence entre acteurs sur le plan professionnel. Les encouragements du directeur et la sincérité déclarée avec laquelle l'enseignante partage avec l'équipe des incertitudes quant à sa pratique évaluative, montrent néanmoins un réel engagement dans la coopération.

- L'expression de la distance entre Erwan et les enseignants

Les expressions de distance sont moins significatives tant les échanges se déroulent globalement dans une ambiance « polie ». Nous avons repéré six interventions significatives. Les voici présentées schématiquement :

Graphique n°10

Expression de la distance chez Erwan



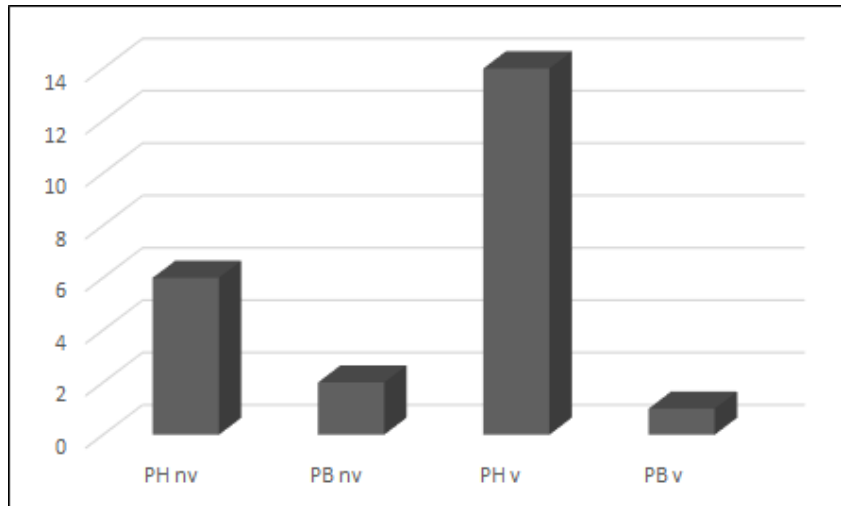
Codes	Critères
PH nv	Position haute non verbale
PB nv	Position basse non verbale
PH v	Position haute Parole d'autorité
PB v	Position basse: paroles subies

Nous avons identifié très peu d'échanges verbaux qui traduisent une relation de proximité entre les acteurs. Dans ce cadre professionnel restreint, les échanges sont globalement de nature professionnelle. Ils relèvent d'une forme de neutralité bienveillante. Celle-ci se traduit principalement par les expressions non-verbales que nous avons relevées. Nous pourrions y ajouter tous les échanges faits de sourires, de regards bienveillants qui se sont mis en place dès l'accueil autour d'un café-croissants. Peut-être est-ce aussi une forme de réaction à la posture d'autorité qu'incarne Erwan.

- L'expression des rapports de pouvoir entre Erwan et les enseignants

Graphique n°11

Expression du pouvoir chez Erwan



Codes	Critères
PH nv	Position haute non verbale
PB nv	Position basse non verbale
PH v	Position haute Parole d'autorité
PB v	Position basse: paroles subies

Pour ce qui concerne les prises de paroles exprimant un rapport de pouvoir, nous constatons que le directeur tient principalement des positions verbales hautes (PH v). Ces expressions prennent des formes différentes. Ce sont d'abord des interventions qui cadrent le déroulement de la réunion. Pour tenir le but et le temps imparti, Erwan veille à suivre sa méthode de conduite de réunion afin d'éviter l'éparpillement.

R-ER-1 : Le but, c'est qu'on puisse avoir quelque chose à la fin du chantier. Ça prendra plusieurs mois, voire du temps, mais à la fin c'est d'avoir quelque chose de plus.

R-ER-108 : Il y a d'autres qui l'avaient pris ? Toi, tu l'avais pris Marie-Paule ?

R-ER-Ens-182 : Reste sur la 1ère pour l'instant et après on va débattre de l'autre après.

Il se permet même de « recadrer », avec autorité dans la voix et l'attitude, un enseignant qui prend beaucoup de place dans la conversation.

R-ER-133 : Tu l'avais choisie toi Arnaud celle-là ?

R-ER-Ens-134 : Non, non, mais ça...

R-ER-135 : Ah, tu te tais alors !! ... rires ...

Il permet aussi de rassurer, il autorise.

R-ER-Ens-124 : Mais rien ne t'empêche de faire ça !

Le ton autoritaire exprime une intervention qui n'appelle aucune contestation. Mais ce ton est accompagné de grands rires facilitant l'acceptation des propos. Dans la confrontation croisée, Erwan explique la difficulté qu'il peut ressentir dans ces moments-là :

AC-ER-246- Il y a un côté trop brut de décoffrage et voilà, même si je sais que la dimension humaine est importante chez lui, il a pas fait psycho... (rires). Non enfin c'est pas... On doit prendre des pincettes.

Ce sont aussi des interventions qui expriment ou revendiquent la cohérence des propos tenus. Le directeur corrige une fausse interprétation ou souhaite exprimer de façon très argumentée un point de vue.

R-ER-372 (le directeur)- Mais là, du coup, tu étais restée sur une mesure quantitative !

R-ER-Ens-373 (une enseignante) : Ben encore

R-ER-374 (le directeur)- Tu n'étais pas sur une mesure qualitative sur du... Par sa couleur l'enfant ne disait pas pourquoi il avait trouvé ça dur, ou qu'est-ce qui avait été facile, parce que...

Et ce sont enfin des interventions qui s'appuient sur des savoirs scientifiques qu'Erwan maîtrise.

R-ER-270 (le directeur) - Voilà on est vachement là-dessus et moi je pense vraiment beaucoup plus à l'évaluation comme, comme moyen de, de mieux gérer, mes progressions, les apprentissages que je propose aux élèves et que c'est vraiment je mesure pour être au plus près enfin de ZPD : Zone Proximale de Développement pour proposer des situations d'apprentissage qui sont au plus près de là où on est l'enfant.

Il fait ici référence à ses études en psychologie et en master professionnel. Il s'adresse à des collègues qui n'ont ni le même niveau d'études ni autant d'expériences aussi variées. Sans vérifier qu'ils maîtrisent eux aussi le concept de « zone proximale de développement », Erwan marque là son pouvoir.

Un autre élément apparaît significatif à la vue des images du film. Il est traduit dans le schéma ci-dessus par l'importance que prennent les dimensions non verbales dans l'interrelation exprimant le pouvoir. En effet, des positions hautes, non verbales, sont repérées cinq fois contre deux positions basses. Afin de limiter le risque d'interprétations trop subjectives, nous avons sélectionné des interventions ou des attitudes très significatives (voix plus affirmée, tenue plus droite, regard direct). Le résultat traduit

l'observation que nous avons pu faire lors du déroulement de la réunion. Erwan donne une impression de simplicité mais ses attitudes participent à l'expression de son pouvoir. Il le notera lui-même à deux reprises lors de l'entretien d'autoconfrontation :

AC-ER-16 : Plus tard dans le film, je suis plus droit, un peu moins avachi et je parle plus, parce que là j'ai l'impression... C'est aussi moi qui suis pas... Ouais je parle pas assez fort assez clairement, je suis pas assez droit, ben voilà.

AS-ER-127 : C'est rigolo comment par rapport au début, euh... J'étais surpris et, et, pas tant que ça au tout début j'étais, j'étais vraiment avachi, j'étais beaucoup plus avachi sur la table et euh... Et à parler moins fort et à les regarder moins et tout, et euh... Là je trouve y'a un vrai redressement et au niveau de la parole et là... Je sens que je suis plus à l'aise et que je suis plus dans le truc. C'est mon côté un peu diesel.

Nous venons de présenter les données des éléments liées à notre analyse de l'interaction au cours de la réunion d'équipe qu'a dirigée Erwan. Intéressons-nous maintenant à la dernière dimension de l'analyse de l'activité : la question du sens de l'action.

2.2.3 *Le sens de l'action chez Erwan*

Tout au long de la réunion d'équipe, au-delà des savoirs présentés plus haut, le directeur organise son action et sa pensée autour d'un repère de sens que l'on pourrait nommer « l'éducabilité de la personne ». Cette dimension s'exprime dans des paroles qui ont une forme définitive, en quelque sorte une forme de vérité personnelle que l'on retrouve régulièrement dans la réunion.

R-ER-149 (le directeur) - [...] C'est pas la valeur de l'enfant, là ce serait impossible de mesurer la valeur d'une personne, mais de mesurer la valeur de ce qu'il sait et qu'on est obligé de donner valeur à parce qu'il sait forcément quelque chose [...].

Pour Erwan, l'évaluation est un outil qui informe l'enseignant et l'élève sur le travail. Il insiste sur la distinction qui doit être faite entre ce que produit l'élève, et qui est évalué, et la personne de l'élève pour qui aucune mesure ne semble possible. Cette conviction sera mise à l'épreuve lors de la seconde partie de la réunion, quand les enseignants partageront leurs avis à propos de quelques élèves en difficulté.

R-ER-270 : Donc moi j'ai eu la même. L'évaluation me permet de recueillir des indices pour ajuster mes progressions.

R-ER-401 : Donc, euh, oui, moi je suis aussi partisan du fait que l'enfant doit être davantage impliqué dans l'évaluation et qu'il sache... Qu'il sache... Déjà ce qu'on attend de lui.

Cette conception de l'élève constitue une valeur centrale dans ces échanges. Et le « sens » au sens de valeur, le contraint à une certaine rigueur d'organisation.

D-Er-38-E : Je pense que c'est beaucoup la question du sens quoi ! C'est-à-dire que ça fait pas assez sens quand les choses sont faites par-dessus la jambe et je suis frustré quoi !

Les propos d'Erwan, lors de l'autoconfrontation, permettent d'identifier l'origine de ces valeurs. Outre le rôle des études et des engagements personnels, c'est dans la trajectoire d'un élève marquée par des souffrances que se trouve chez Erwan l'origine de la construction de ces valeurs.

AS - ER - 18 : C'est-à-dire que... Moi je crois aussi qu'en tant qu'élève j'suis passé à côté de ça parce que je pense que j'étais vraiment dans l'optique de répondre à une demande quoi, et d'exister dans le regard de l'adulte, donc de ne pas prendre suffisamment conscience d'apprendre pour soi et de grandir... Et de grandir voilà !

AS - ER - 24 : J'en ai pas souvenir, apparemment le début de ma scolarité a été super compliqué... Enfin disons que j'allais vraiment à l'école à reculons et que je faisais des crises accroché au portail pour pas aller à l'école et tout alors... Bon c'était certainement plus du côté de la séparation mère/enfant que de l'école en elle-même, mais toujours est-il qu'il y a quelque chose d'écrit au fer rouge sur mon passé d'élève et que ça rejaillit forcément.

Sous une autre forme, Erwan revit une expérience malheureuse du lycée. Il l'a décrit dans l'entretien préalable à la réunion :

EP-ER-4 (le directeur) Ça j'ai trouvé ça assez détestable de la part des responsables dans l'enseignement... Ils ont mis en place des stratégies euh... Pour euh... Pour me garder quoi... Pour me garder comme un... Comme un... Comme un bon élément et comme un... Dans les stats quelqu'un qui voilà... Qui aurait une option... Que, enfin, bon, qui, voilà... Et ça avec du recul je trouve ça vraiment infâme.

Il a construit le sens de l'action au travers de sa formation et de ses expériences professionnelles. Il l'exprime lors de la confrontation croisée.

AS - ER - 16 (le directeur) Ouais (dubitatif !) je pense que ça vient à la fois de ce que j'ai pu aborder quand j'étais en fac de psycho sur euh... (silence) ouais sur des choses finalement assez... Enfin... Un petit peu pas forcément techniques mais... Euh, d'avoir creusé sur certains secteurs par exemple le développement de l'enfant, ou... Enfin de plein de choses comme ça où... Y a moyen de faire les choses avec précision et qu'on peut pas forcément se contenter de... De... De choses en surface quoi ! Et que pour que... Pour moi ça ait vraiment du sens... Par exemple pas aller directement vers un outil ou un choix d'outil, mais que tout soit motivé par une réflexion... Sous-jacente quoi.

Erwan possède donc un sens de l'action solidement ancré. Il en est conscient. Il puise ce sens dans son histoire complexe, dans ses formations et ses expériences.

2.3 Interprétation des données

Arrêtons-nous pour un premier bilan de l'analyse de données. Nous venons d'analyser l'activité d'Erwan dans la situation d'animation d'une réunion d'équipe. Nous allons pouvoir proposer une interprétation plus globale. Pour ce, nous avons dans un premier temps présenté les caractéristiques de cette réunion du point de vue de l'activité avant de proposer, selon l'approche de la didactique professionnelle, la structure interrelationnelle de la situation vécue par Erwan.

2.3.1 *Les caractéristiques de l'activité du directeur*

Pour cette seconde collecte de données, nous assistons à un autre modèle de fonctionnement. Le but de la réunion consiste en une réflexion collective autour d'un sujet pédagogique central ; l'évaluation. Les échanges ne conduisent pas à des décisions. Les débats sont moins engagés et les conséquences des propos tenus impliquent moins les acteurs. L'activité que déploie le directeur y est très structurée et outillée. On y repère cinq caractéristiques :

- Une place à trouver : être à la fois directeur et collègue

Les données nous montrent un directeur qui se positionne à la fois comme un collègue et comme un directeur. Il partage avec simplicité ses pratiques sans en masquer les limites et les difficultés. Il contribue aux débats avec ses collègues. Et dans le même temps, il reste garant du bon déroulement de la rencontre et veille à tenir les objectifs qu'il s'est fixés.

Le rôle de directeur d'une petite école ne se limite pas aux compétences décrites dans le référentiel, dans la mesure où ces dernières, dans le cas de l'animation d'une réunion d'équipe, sont mises en œuvre à double titre : enseignant/directeur. Il n'y a pas d'un côté le directeur et de l'autre l'enseignant. Il y a un sujet qui habite et incarne une double mission. L'organisation du temps (les temps de décharge) ou l'organisation des espaces (bureau quand il existe) peuvent favoriser une distinction entre les deux missions. Mais, dans le quotidien de l'activité, les deux se conjuguent. Nous avons repéré des échanges pouvant s'interpréter d'abord comme les paroles d'un collègue souhaitant contribuer à enrichir le débat. Puis nous pouvons percevoir ces paroles comme celles d'un directeur qui oriente l'action de son équipe en posant quelques balises. Nous pouvons le constater à partir de cet extrait :

R-ER-145 (le directeur) : Du coup, moi je l'ai mise aussi. Et c'est l'idée, moi, en fait, de laquelle j'étais ressorti de la conférence de Xavier Beauchêne, c'est vraiment ce truc-là, qu'évaluer pour de vrai ça devrait dire ça que c'est bien donner valeur à... Quoi et que finalement...

Nous pouvons en effet avoir une double lecture de cette prise de parole. L'enseignant joue le jeu, que le directeur a construit, en répondant à la question posée. Erwan pose là quelques balises dont il est le porteur et qu'il défend avec conviction :

AS - ER - 18 (le directeur) : Silence... Alors déjà placer le... Euh... L'élève au cœur de tout ça... Et... Son... Respect de l'élève... Moi j'attache une grande importance à... [...] déjà, du côté sécurité psycho-affective chez l'enfant [...] l'affectif et puis le... Tout ça, tout en disant que... Bah... C'était le moteur et la condition sine qua non, et tout le reste... Puis être opérationnel quoi ! Et donc ça je le perds jamais de vue, donc, pour moi et travaillant en maternelle, c'est encore plus prégnant et que avant tout, je veux m'assurer qu'il y ait cette... Euh... Sécurité là chez l'enfant pour qu'il puisse être un apprenant à part entière...

Les relations langagières sont alors constitutives de l'activité du directeur. Nous touchons là à la question de l'accueil de la parole. Est-ce aussi simple ? Comment tenir à la fois une posture d'autorité qui garantit une action collective cohérente et une posture bienveillante respectueuse des pratiques individuelles des collègues ?

- Quand le directeur se cache derrière l'enseignant

Les données collectées nous montrent aussi que, dans ce contexte, la conception du rôle de « dirigeant » (le titre du RNCP, décembre 2014) s'oppose à une parole exprimée et perçue comme celle d'un collègue, et non d'un directeur. Les expressions des enseignants, notamment lors de l'échange sur les élèves en difficulté à la fin de la réunion, montrent bien que ce à quoi tient le directeur, à savoir exprimer un rôle et une fonction de dirigeant, n'a pas été reçu comme il le projetait. Ce qu'Erwan souhaitait transmettre à son équipe (c'est le second niveau d'interprétation) n'a pas été entendu par ses collègues comme la parole d'un directeur qui donne l'orientation à suivre mais bien comme une parole d'un collègue, parmi d'autres collègues à parité avec les paroles des autres. Du directeur, les collègues n'entendent que la parole de l'enseignant. Mais en sommes-nous si certain ? Les directeurs que nous observons sont en début de mission. Une parole de directeur qui se mêle à la parole de l'enseignant ne peut être efficiente à court terme. L'expression du pouvoir que nous avons pu identifier chez Erwan montre que les paroles qu'il exprime comme enseignant s'inscrivent aussi dans une interrelation dans laquelle sa fonction de directeur est reconnue. Erwan le perçoit et reconnaît que le « jeu interrelationnel » est *in fine* accepté par ses collègues.

D-Er-58-E (le directeur) - Non, pas tant que ça parce que, parce que je sais que j'ai des collègues qui... Qui ont une capacité de discernement et d'intelligence à ce niveau-là quoi. Je sais... Je sais que... Qu'ils savent, que je suis à la fois directeur et enseignant, qu'ils savent faire la part des choses entre les deux, qu'il n'y a pas d'histoire de... De jalousie ou d'illégitimité par rapport à ma fonction etc. ... Donc comme y a pas vraiment de zone d'ombre sur cette question-là... Peut-être que j'y fais pas trop attention quoi !

La réflexion se poursuit et trouve dans les échanges constitutifs de l'autoconfrontation une forme de dénouement. La réponse, qu'Erwan a apportée, est pointée par sa collègue expérimentée. Il s'agit « d'être soi ».

AC-ER-P-151 : D'être en vérité sans, entre guillemets, s'imposer, car tu es dans une équipe où tu peux le faire. Je pense qu'il y a dans des équipes aussi - moi à Langon j'ai pas... Je peux être comme ça aussi - c'est vrai qu'il y a des équipes où... Je pense qu'il y a des directeurs qui doivent se dire « bon j'arrive, là il faut que je m'impose comme directeur quoi... » Voilà...

Nous mesurons alors dans les propos tenus la place du contexte, et notamment le rôle facilitant ou entravant que peut jouer l'équipe enseignante (ou certains collègues) dans cette quête d'identité professionnelle complexe à construire. L'influence de la parole du directeur devient alors une question de temps.

- Une activité qui s'inscrit dans des temporalités différentes ; une question de rythme

Cette double posture impose donc du temps, de la patience et du sang-froid.

D-Er-4-E (le directeur) - Mais voilà ! Faire de ces temps de concertation quelque chose de consistant comme ça même si là c'est le début du chantier, mais pour moi un temps à ne pas louper, on ne peut pas en faire l'économie et... Le premier temps a ressemblé à ce que j'avais imaginé et je me dis que par rapport à la progression que j'ai un peu en tête, je pense que c'est bien parti.

Des temporalités différentes se conjuguent. Il y a l'immédiat : participer à la rencontre, répondre à l'urgence d'une situation d'élève. Il y a le long terme : situer l'action courte dans le temps long du changement. Erwan reconnaît que c'est le début du chantier. Il exprime la patience de celui qu'il nomme le guide qui agit avec, devant et à côté des autres. Le guide sait écouter le temps sans le brusquer.

D-Er-61 (le directeur) - Et puis c'est vraiment l'idée d'être, d'être un coach un chef d'orchestre pas... Voilà et de pas être là pour être au-dessus mais devant, enfin devant mais en tout cas de... (silence) C'est un accompagnement enfin... Il faut que ce soit... Il faut que tous les positionnements soient possibles, pour bien mener le truc, pour moi, il faut pas être ni... Devant, ni au-dessus, ni sur le côté mais il faut savoir être à chacun de ces endroits-là mais au bon moment quoi.

Nous mesurons dans ces propos, à la fois la nécessité d'une vision à long terme mais aussi l'adaptation fine au temps présent. La comparaison au musicien de jazz est peut-être la façon la plus subtile pour Erwan de décrire cette notion de double temporalité. Le musicien de jazz a cette manière toute particulière de s'adapter et d'improviser sans perdre pour autant le rythme et sans oublier l'harmonie de l'ensemble.

D-Er-69 (le directeur) - Savoir être caméléon, être polyvalent et s'adapter quoi. Moi en musique je fais pas mal de jazz, de musiques improvisées et c'est ce que j'aime quoi, c'est s'adapter au plus vite à ce que les autres me renvoient pour que l'ensemble sonne quoi. Une espèce d'interaction, enfin dans la musique d'improvisation libre, on part de rien et on est ensemble et on construit un truc, sur le moment, là en étant à l'écoute et très réactif tout de suite quoi, pour que ce soit l'ensemble qui sonne et pas moi ce que je propose quoi... Et ça, ça se joue au quotidien dans une école.

À ce stade de notre interprétation, nous pouvons considérer que l'activité qu'Erwan déploie dans la classe de situation est confrontée à deux logiques : un double statut et une double temporalité. Nous pourrions dès lors nous demander si la mission que son autorité de tutelle lui délègue ne présente pas pour lui un risque. Mais alors de quel risque s'agit-il ? Erwan parle de schizophrénie.

D-Er-56 (le directeur) - Mais c'est vrai que c'est pas facile de naviguer dans cette schizophrénie-là de...

Pourtant rien ne laisse paraître chez Erwan, une dépression imminente. Car le sens qu'il donne à son action de directeur unifie à la fois son activité et la situation.

- Le sens unifie l'activité du directeur et la classe de situations que représente la réunion d'équipe

Les expériences auprès d'enfants en grande difficulté, ses études en psychologie et les valeurs humanistes puisées dans des convictions personnelles fortes, permettent à Erwan de donner sens à son action, un sens fondé sur deux convictions : l'élève est une personne dont on ne peut mesurer la valeur. Seconde conviction, notre mission est de conduire chaque élève au mieux de son potentiel de sorte que chacun puisse réussir.

Cette double conviction impacte l'interrelation car Erwan l'exprime de plusieurs façons et souvent en prenant la posture de l'enseignant.

R-ER-413 (le directeur) - Donc voilà, la co-évaluation moi je suis super partisan et y en a déjà dans le cahier des réussites et voilà... Moi je trouve ça vraiment... Très intéressant et d'autant plus si...

Dans cette logique, définir l'évaluation est pour lui logique, définition qu'il partage avec ses collègues.

R-ER-153 (le directeur) ... Donner valeur à, voilà... C'est donner valeur à ce qu'il sait même si c'est tout petit ce qu'il sait mais ça une valeur et on part de ça, ça a une valeur même si c'est pas beaucoup par rapport à d'autres mais finalement les autres on s'en fout parce qu'on s'intéresse à chacun... C'est... Ouais... Ça, ça été la phrase choc pour moi, c'est quel que soit le volume de ce qui est connu, ben on donne valeur à ça et on part de ça pour aller vers la suite... La suite des apprentissages quoi.

Mais si théoriquement, dans un échange avec les enseignants, Erwan peut partager sans risque sa conception de l'éducation, nous percevons que la transposition, voire la traduction de cette conception dans les faits nécessitera du temps. Les propos de collègues, lors de la seconde partie de la réunion, indiquent que le travail du directeur, visant à impliquer et à engager ses collègues dans l'orientation voulue, ne pourra pas se limiter aux échanges et aux confrontations lors de réunions d'équipe. À la lumière de ces trois éléments, nous pouvons définir une configuration interactionnelle de la situation.

2.3.2 Vers une configuration interactionnelle de la situation : une tension entre vision stratégique et vision pédagogique

La situation interactive que nous venons de décrire nécessite d'être définie sous la forme d'une configuration interactionnelle (Vinatier, 2013), c'est-à-dire sous la forme d'une structure conceptuelle d'une situation co-construite par les acteurs. Le but de ce dernier paragraphe est de définir les concepts indispensables à l'organisation de la situation. Comme pour tout métier adressé à autrui, l'analyse de l'activité du directeur

met en évidence une tension entre deux conceptions ou deux visions, davantage qu'une structure conceptuelle d'une situation co-construite avec les acteurs et acquise. La tension s'exprime donc entre deux pôles : celui d'une vision stratégique et celui d'une vision pédagogique.

Cette interprétation marque les tensions que nous avons déjà pointées : celle du statut (directeur/enseignant) et celle du temps (temps long, temps court). Animer une réunion d'équipe, c'est donc avoir une vision stratégique permettant au directeur de diriger son équipe tout en s'intégrant dans le quotidien de la vie des collègues à des fins pédagogiques. Ces deux dimensions ne constituent pas deux postures à tenir, mais une tension quotidienne.

2.4 Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation par les rétroactions

2.4.1 Analyse des données

L'ensemble de ces données nous permet maintenant d'identifier les éléments significatifs des processus de transformation chez ce second chef d'établissement. Les actions d'Erwan, tout au long des entretiens, s'appuient sur des convictions exprimant des valeurs très solides et référées. Ces convictions sont apparues dès l'entretien préalable. Elles ont été confirmées autant pendant la réunion que lors des trois autres entretiens.

Les évolutions de la pensée, le regard critique sur l'action lors des temps de confrontation sont rares. Nous pouvons même penser que la démarche qui lui a été proposée lui a permis d'approfondir son projet et d'expérimenter ainsi une démarche de réflexion. La recherche est ici pour Erwan une aubaine et une forme d'expérimentation.

Cette posture fait autorité et entraîne alors l'équipe. Le temps de retour s'avère un processus d'évaluation plus que de transformation et d'évolution. Il permet à Erwan de confirmer son intuition, d'affirmer ses valeurs et de valider une forme originale d'animation par le jeu. L'intuition, la posture, les fondements et les méthodes sont déjà présentes avant que ne commence l'expérimentation.

La rencontre avec une collègue expérimentée devient alors, non pas comme précédemment chez Nadine, une caution professionnelle validant la pertinence de l'action et son analyse, mais plutôt un débat entre pairs. Nous pouvons même percevoir parfois une inversion des rôles où l'expertise semblerait plutôt du côté du novice. La prise de

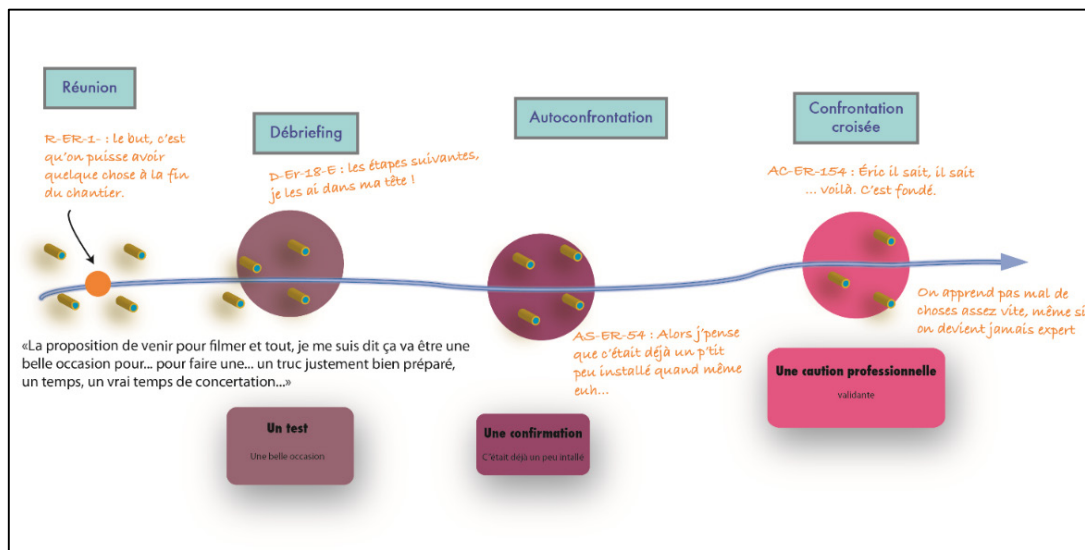
conscience porte sur la tension que nous avons décrite comme une configuration interrelationnelle. Le directeur dans l'analyse qu'il porte sur son action s'interroge régulièrement sur ce rapport de tensions entre vision stratégique et vision pédagogique.

2.4.2 Interprétation des données liées à l'apprentissage

Nous pouvons donc schématiser le processus de la façon suivante :

Schéma n°12

Le processus de transformation chez Erwan



La ligne du temps traduit le processus transversal. Nous l'avons tracée de façon plus rectiligne pour traduire un processus plus cohérent. Les cercles pleins indiquent que le projet d'Erwan est contenu dans un cadre qui ne va pas nécessairement évoluer d'un temps à l'autre. Le processus d'apprentissage est donc ici moins perceptible. Nous ne constatons pas véritablement de transformations des schèmes opératoires. Les compétences professionnelles sont ici validées d'une part, par les collègues lors de la réunion, et, d'autre part, par Erwan lui-même lors des entretiens suivants ainsi que par sa collègue expérimentée lors de l'autoconfrontation croisée.

2.5 En conclusion

L'analyse de l'activité d'Erwan nous permet d'identifier deux formes de tensions chez les directeurs débutants.

Une première est liée à une double posture du directeur, dont la question du statut entre directeur et enseignant est un indicateur. Moins que la question de l'identité

professionnelle, Erwan nous montre comment il en joue. L'activité qu'il déploie répond à un double enjeu professionnel, un enjeu stratégique et un enjeu pédagogique.

La deuxième tension est celle liée aux savoirs. Les savoirs construits dans l'action se nourrissent des savoirs scientifiques que possède Erwan. C'est une tension entre l'expert qu'il est dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation et le novice directeur. Il montre comment l'un et l'autre entrent dans une forme de tension stimulante pour l'activité. Erwan pragmatise ses savoirs scientifiques.

3) DIRECTRICE 3 : ALISSON

3.1 Le contexte

Alisson est le troisième chef d'établissement que nous rencontrons.

3.1.1 Une directrice riche d'expériences

L'école se situe en ville. C'est une école privée du réseau des établissements catholiques, en contrat d'association avec l'État. Elle a été créée en 1927 par le prêtre de la paroisse du quartier (site internet de l'école).

Cette école accueille aujourd'hui 200 élèves répartis en huit classes. Neuf enseignantes travaillent auprès des enfants. Elles sont accompagnées par cinq salariées : trois en contrat à durée indéterminée (CDI) et deux en contrat à durée déterminée (CDD). Au vu de ces effectifs, la directrice est déchargée à ¼ temps. Elle enseigne donc trois jours sur quatre. Alisson évalue son travail à six jours de travail pleins par semaine. Malgré une charge familiale à assurer, elle ne s'octroie que le samedi comme temps de repos, même si son objectif reste d'éviter le travail de direction le week-end (EP-AL-98). Alisson termine sa seconde année de direction. Elle a suivi la totalité de la formation qui lui était imposée : six semaines en deux ans. Elle a rédigé, en fin de parcours de formation, un dossier professionnel qu'elle a présenté à des collègues expérimentés. L'engagement d'Alisson s'appuie sur une longue expérience d'adjointe au maire d'une grande ville française où elle a assuré les fonctions de déléguée à la coopération décentralisée et à la proximité. Cette expérience lui a permis de développer des habitudes de travail en équipe.

EP-AL-4- [...] ... Je crois... C'est quelque chose qui a été très formateur quoi parce que ça m'a... Euh... Ça m'a enrichie, ça m'a permis de voir comment fonctionne une ville, mais surtout ça m'a appris comment me positionner face aux gens que j'avais en face de moi quoi... Donc euh...

Elle en mesure d'ailleurs les bénéfices notamment dans une forme d'engagement responsable où elle a été amenée à « prendre des décisions ».

EP-AL-4 : [...] Être déléguée, on a un petit pouvoir décisionnel et... Alors quand on est conseiller municipal, on suit, mais c'est pas là que se prennent les décisions. Les décisions c'est toujours un petit groupe qui les prend et en fait si on veut avoir une influence en bien ou en mal, mais plutôt en bien, et bien il faut être dans ces instances-là, alors c'est pas, mais euh... Voilà, moi, mon... Ma mission.

Ces expériences lui permettent de transférer son « envie d'agir pour l'intérêt commun » à une envie d'agir dans l'intérêt des enfants et des familles.

EP-AL-6 : L'envie d'agir quoi. C'est une envie d'agir. Une envie d'agir c'est que... Moi je pense que... On est... Je suis animée d'idées ou... Envie d'agir pour un projet commun quoi. C'est un peu ça.

Cette envie puise son origine dans une double source : la famille d'abord :

EP-AL-12 : Ouais, moi je crois que c'est ma famille, moi, j'ai clairement, j'ai eu l'image d'un père qui était passionné par ce qu'il faisait, donc c'est de la passion, c'est une envie de... C'est de la passion... C'est une passion exigeante, c'est quand même très exigeant, mais ouais... Un désir... C'est sans doute un goût des autres, le goût des autres.

Puis les rencontres des directeurs ayant marqué son parcours d'enseignante débutante :

EP-AL-14 : J'ai envie de dire après, étant dans les écoles, on voit des fonctionnements. J'ai vu des directeurs fonctionner, travailler, apporter des choses. Y a des choses qui m'ont plu, y a des choses qui m'ont moins plu, enfin. Moi je le dis souvent, j'ai... Y a un directeur qui a été modélisant pour moi, forcément on s'appuie sur des modèles quoi un p'tit peu, j'l'ai trouvé modélisant et c'est vrai que j'ai toujours un regard assez bienveillant sur lui parce que ce qu'il pense ou ce qu'il dit euh... Est à mes yeux assez important même si je ne partage pas toujours ses opinions, mais... Moi ça a jalonné...

EP-AL-15 : Une autre directrice que j'ai trouvée très à l'écoute, et détendue alors j'ai trouvé ça formidable. Voilà, j'ai trouvé comme ça chez plusieurs personnes des qualités qui, que j'ai trouvé intéressantes... C'est ça qui est modélisant et on se dit voilà si un jour moi j'y allais, ce point-là m'intéresse. Ou quand on y est, on se dit, ça j'essaierai de tendre vers ça.

Ces deux premières années ont été marquées par des relations difficiles avec les collègues et avec la communauté. Alisson assure la succession d'un collègue parti à la retraite après douze ans de direction dans cette école. Elle reconnaît que

EP-AL-22 : Et ça même si on s'est formé, même si on s'attend à des choses et tout ça concrètement à l'appliquer c'est pas toujours simple. C'est pas simple. Et ce qui n'est pas simple c'est que... C'est qu'on se forme sur le tas quoi ! Donc on fait ses dents tout en étant en poste quoi [...]

EP-AL-24 : C'est comme ça qu'on apprend. Alors on fait des erreurs !

Alisson se heurte à la complexité des relations. Elle est contrainte, dès sa première année, de licencier une employée. Ce licenciement s'est terminé devant les tribunaux. Cet évènement lui fait prendre conscience de l'exposition du chef d'établissement face à l'ensemble des acteurs engagés dans le projet d'école.

EP-AL-19 : Quand on est vraiment au poste de chef d'établissement, on est vraiment à la tête et donc c'est nous qui prenons un peu tout de plein fouet. Et c'est complexe les relations, parfois entre les enseignants eux-mêmes, les relations avec les personnels, les relations entre les personnels et les enseignants, les relations avec moi-même quand une enseignante n'est pas d'accord. Tout peut... Aujourd'hui, tout devient très vite conflictuel. Et ça, c'est une des difficultés. Moi je trouve que ça c'est pas toujours facile à vivre, c'est peut-être ce qu'il y a de plus difficile à vivre : gérer les relations humaines.

C'est dans ce contexte que s'engage la réunion.

3.1.2 Une réunion à but informatif

La réunion se déroule lors d'une fin de journée, dans une salle réservée aux enseignants de l'école. L'une d'entre elles n'a pas souhaité participer du fait de la présence de la caméra. La directrice ne remet pas en cause le déroulement de cette réunion. L'ordre du jour est plutôt vague. Il n'est pas écrit et n'a pas été transmis aux enseignantes. Alisson le présente ainsi avant la rencontre :

EP-AL-80 : Alors j'ai pris un truc qui vous concerne parce qu'on n'en a pas du tout parlé, c'est le plan de formation [...] Je vais leur représenter un petit peu les formations qui sont proposées... On avait notre assemblée générale des chefs d'établissement il y a 15 jours où ça nous a été présenté, moi je leur rapporte ça [...] Et il y a, à mon avis, c'est trop, mais moi ça me rassure... Il y a sur la réforme des rythmes scolaires, il faut que... J'ai envie de commencer à les préparer parce que nous on ne passe pas à 4 jours ½ l'année prochaine, on reste à 4 jours. Mais il faut que je commence à les préparer et notamment sur les APC [...] Enfin j'ai entendu des collègues me dire nous ça nous permet de nous recentrer sur le pédagogique et je me dis qu'il faut qu'on se recentre sur le pédagogique parce que moi j'en ai besoin aussi quoi. Donc je vais essayer d'amener ça.

L'état d'esprit d'Alisson en ce début de rencontre exprime une certaine angoisse :

EP-AL-82 : Oui des craintes... Alors je vous le dis tout de suite c'est un exercice que je n'aime pas du tout la concertation, c'est curieux hein...

L'explication que donne Alisson rejoint les peurs évoquées plus haut et les problèmes de relation avec l'équipe :

EP-AL-88 : Alors je sais pas... Je pense que ça vient du groupe. Je suis dans un groupe qui est là depuis... Avant mon arrivée. Donc forcément le groupe était constitué et je sens bien... Je trouve que ce soit un groupe pas toujours facile. Je perçois des tensions des fois. Alors j'essaie, mais... Donc c'est un exercice auquel... Parce que je sens pas non plus de répondant et toujours d'enthousiasme.

Ce premier échange permet de pointer, derrière les sourires avenants de ce début de travail d'équipe, les manifestations d'une directrice angoissée qui se confronte à une mission importante de chef d'établissement consistant à animer et à piloter des réunions d'équipe et à mettre en œuvre des relations avec des enseignants marquées par une certaine méfiance les uns à l'égard des autres.

3.2 Traitement et analyse des données de l'activité d'Alisson

3.2.1 La dimension cognitive de l'activité (les schèmes)

- Les buts de la réunion

Le but de cette réunion est présenté lors de l'entretien préalable. Alisson a deux visées principales. Elle veut d'abord informer ses collègues et transmettre les informations qu'elle a reçues lors de la dernière rencontre départementale des chefs d'établissement. Puis elle veut introduire une réflexion en équipe à propos de l'accueil périscolaire que l'école doit mettre en place afin de bien distinguer le temps d'aide personnalisée du temps périscolaire. Nous sommes en effet dans une école privée : l'accueil périscolaire dépend de l'association de gestion. Pour la directrice, il ne doit pas être confondu avec les temps d'aide personnalisée qui relèvent de la responsabilité des enseignants sur le temps de classe.

Le but plus caché de cette rencontre consiste à conduire l'équipe vers une réflexion pédagogique à partir de la discussion sur l'aide personnalisée. Profitant des évolutions des textes officiels sur la question de l'aménagement du temps scolaire, la directrice veut amener ses collègues à une réflexion pédagogique. Elle amorce alors un débat pour « préparer tranquillement les esprits ».

Les buts de la réunion ne sont donc pas très bien définis. D'abord parce qu'ils relèvent de plusieurs registres se situant entre une information, un partage de réflexion, une conduite du changement. Puis, parce qu'ils ne sont pas de même importance : la présentation des formations, la réflexion à long terme sur les APC, l'organisation du temps scolaire à l'école...

De plus, aucun ordre du jour n'est transmis aux collègues. C'est ce que notera lors de la confrontation croisée le directeur expérimenté :

AC-AL-P-22 (le directeur expérimenté) - Est-ce que tu... Présentes l'ordre du jour de ta concertation ?

AC-AL-23 (la directrice) - Oui je ne l'ai pas fait. J'étais en train de me dire.

AC-AL-P-24 (le directeur expérimenté) - De façon à ce que les, les collègues qui sont autour de la table aient euh le cadre horaire, bon ça ils le connaissent, mais ça c'est important aussi de de de bien définir ça, mais euh j'imagine que ça a été dit avant, mais les différents points qui seront, qui seront abordés.

AC-AL-25 (la directrice) - Oui parce que au départ j'ai dit parmi les points qu'on va évoquer il y a, il y a le plan de formation, mais en fait moi j'avais évoqué comme ça j'avais dit euh en... Avant on parlera de ça et ça, mais brièvement comme ça, mais j'le redis, j'le redis pas en, en début de de réunion.

AC-AL-P-26 (le directeur expérimenté) - D'accord donc t'avais pas d'ordre du jour euh... Clairement.

AC-AL-27 (la directrice) - Que je leur ai donné ?

AC-AL-P-28 (le directeur expérimenté) - D'ordre du jour ?

AC-AL-29 (la directrice) - Non je ne fais pas ça.

AC-AL-P-30 (le directeur expérimenté) - Tu fais pas d'ordre du jour ? Quand tu, quand tu fais les concertations ?

AC-AL-31 (la directrice) - Ben j'ai du, du, 'fin j'ai du mal à le faire... J'arrive pas à anticiper ça.

AC-AL-P-32 (le directeur expérimenté) - D'accord. Ok.

Une analyse transversale des buts nous permet de constater que dans un premier temps, Alisson est satisfaite de sa réunion. Elle dit avoir atteint son objectif (D-AI-7 et 9). Elle insiste sur le fait que cette réunion a facilité l'expression des enseignantes. Dans ce retour sur l'action émerge alors un autre but caché, non identifié comme tel en amont de la réunion, celui consistant à donner la parole aux collègues et à leur proposer d'échanger entre elles. Lors de l'autoconfrontation, Alisson indique qu'elle essaie (AS-AI-109) « d'ouvrir leur champ » tout en constatant que bien souvent, elle n'y parvient pas : « elles n'ont pas envie d'ouvrir aux possibilités quoi ! ».

Reprenons ces éléments plus précisément à partir des objets de la réunion. La présentation de la formation a suscité peu de réactions si ce ne sont des réactions négatives ou de méfiance :

R-AL-E- 214 (une enseignante) - Parce que les formations c'est bien si on n'y perd pas son temps.

R-AL-E-215 (une enseignante) - Comme dit, comme dit Nadine, souvent, moi c'est ce qui m'avait énervée dans la dernière formation que j'ai faite ce que...

R-AL-216 (la directrice) - J'y crois.

R-AL-E-217 (une enseignante) - Tu vois la même chose sur Internet.

R-AL-E-218 (une enseignante) - Ouais c'est bon, tu... Oui puis c'est nous qui devons alimenter le moulin.

Mais il ressort dans les entretiens de confrontation l'expression d'un agacement. Si les enseignantes ont pu s'exprimer, nous pouvons nous apercevoir que cela a été rendu

possible grâce à un contrôle de soi de la part de la directrice, contrôle s'exprimant parfois à la limite de la colère.

AS - AL - 109 : Des fois c'que je trouve, j'ai l'impression, mon sentiment quoi, c'qui m... Ça m'agace hein, en fait, j'suis agacée là, c'est qu'j'ai l'impression qu'on a un peu des... Voilà elles ont pas envie d'ouvrir aux possibilités quoi. J'me... Et je le leur dis pas, mais j'ai envie de leur dire... Enfin je leur dis un peu après quand je dis c'est toute la pédagogie qui... Dès qu'on fait entrer ce genre, c'est notre pédagogie qu'on remet en question quoi.

Nous percevons une évolution de la réflexion entre le débriefing et la confrontation croisée. Cette évolution touche à la fois ce à quoi tient la directrice et aussi sa capacité à atteindre le but visé. La résistance forte que rencontre Alisson (voir dans le paragraphe suivant) se traduit par une difficulté à atteindre les objectifs visés. Elle le perçoit dans l'action. Mais elle ne trouve pas les moyens d'agir ni de réagir. Elle essaie de corriger la direction que prend l'échange mais elle échoue. Elle l'exprime avec clarté lors de l'autoconfrontation simple quand elle revient sur l'échange autour de l'utilisation des tablettes au service du graphisme en maternelle.

AS - AL - 109 (la directrice) - Et, et là, clairement, j'essaie de lui ouvrir son champ quoi. Et elle, elle revient au vocabulaire quoi. Mais y vont pas, elles vont pas en rester là, enfin j'peux pas croire qu'on en reste là, ou alors, si on, si on centre juste là-dessus, ben dans ces cas là on sort des p'tites étiquettes, enfin, des p'tits dessins enfin.

Cette réaction lors de l'autoconfrontation simple montre qu'Alisson garde l'objectif qu'elle s'est fixé au prix d'une grande maîtrise de soi. Elle attribue cela à son manque d'expérience ce qui conduit à la fragiliser.

D- AL-9 (la directrice) - ... Je reste quand même mal à l'aise sur cet euh... Enfin ça reste quelque chose qui me met mal à l'aise... Je sais pas pourquoi... Enfin je sais pas pourquoi je... Je... Euh... J'ai besoin encore de... De m'asseoir comme chef d'établissement je pense voilà, sur le plan pédagogique c'est p't'être parce que je me sens pas assez à l'aise sur le plan pédagogique... Voilà (rire) c'est curieux... Sur cette animation pédagogique je, je vais euh... J'ai l'impression que je suis plus fragile quoi dans ce domaine-là. Mais c'est peut-être qu'une impression, mais euh...

Et peut aussi lui faire perdre le sens de son action.

AC-AL-P-143 (le directeur expérimenté) - C'est agaçant ! C'est ce que j'te dis c'est agaçant c'est agaçant à regarder. Parce que... Pfff c'est, c'est typiquement le genre de... Tu sais pas où tu vas.

AC-AL-144 (la directrice) - Ouais voilà ouais d'accord.

Et pourtant, malgré les craintes qu'exprime le directeur expérimenté, lors de la confrontation croisée, Alisson s'aperçoit qu'elle a évité le « clash ». Certes, elle a conduit

sa réunion jusqu'à son terme. Elle a le sentiment d'avoir tenu le cap, d'avoir atteint le but qu'elle s'était fixé.

AC-AL-P-145 (le directeur expérimenté) - Mais t'es sûr que tu vas au clash. Là t'es certain...

AC-AL-146 (la directrice) - Ben j'l'ai évité hein !

Quels moyens s'est-elle donnés ?

- Les règles d'action

Lors de la réunion, les règles que se donne Alisson sont assez peu perceptibles. Elle n'a pas transmis d'ordre du jour, alors qu'elle avait bien identifié en amont les objets qu'elle voulait y traiter. Aucun document, aucune projection n'est proposé lors de la réunion. Globalement, la directrice introduit le sujet de discussion. Elle engage un débat avec son équipe. Comme le note le collègue lors de l'autoconfrontation croisée, aucune note n'est prise pendant la réunion.

AC-AL-P-177 (le directeur expérimenté) - Ouais, ouais parce que c'est pas constructif. T'as pris des notes? T'as...

AC-AL-178 (la directrice) – Non.

C'est donc à partir des divers entretiens que nous allons identifier les règles d'action que mobilise Alisson. Nous allons d'abord les identifier et les classer avant de tenter de les caractériser et de les qualifier.

Dans l'action, nous identifions trois règles : une première règle d'action tient au fait de tenir l'ordre du jour que la directrice elle-même s'est fixé. Bien qu'il n'ait pas été transmis aux enseignantes, Alisson aborde avec l'équipe pédagogique tous les sujets dont elle voulait discuter. Nous pouvons nommer la seconde règle : « l'acceptation les digressions » que la directrice dit avoir anticipées. C'est une posture observable lors de la réunion. C'est une règle qu'elle décrit lors des différents entretiens :

AS - AL - 12 (la directrice) - Parce que je savais qu'elle allait arriver.

AS - AL - BM - 13 (le chercheur) - Ok.

AS - AL - 14 (la directrice) - Donc je n'en suis pas très inquiète non plus.

AS - AL - BM - 15 (le chercheur) - D'accord, donc à ce moment de la réunion vous vous dites euh...

AS - AL - 16 (la directrice) - Et bien je l'accepte.

AS - AL - BM - 17 (le chercheur) - D'accord.

AS - AL - 18 (la directrice) - Parce que je sais qu'il faut que ça arrive quoi. Et je l'accepte parce que... Enfin dans ce que je me dis euh... Une fois qu'on va avoir parlé de ça, ce sera fait, tout le monde aura pu s'exprimer et on va pouvoir se remettre à la question de la formation.

AS - AL - BM - 19 (le chercheur) - Ok.

AS - AL - 20 (la directrice) - Parce que sinon je craignais que sans cesse ça revienne. Voilà un peu... C'est une stratégie, je ne sais pas si elle est bonne, mais une stratégie, mais j'ai préféré faire comme ça.

Cette seconde règle d'action est en lien direct avec le but qu'elle s'est donné. Il s'agit de permettre et de favoriser des échanges entre enseignantes. Elle identifie bien le coût en temps de ces moments. Nous avons repéré combien ces moments pouvaient « l'agacer ». Nous pouvons identifier alors la troisième règle d'action : « se donner du temps ».

D - AL - 112 : Elles ont deux, trois collègues quoi et c'est pas du tout la même vie. Moi je suis allée en école à trois classes et effectivement c'est pas du tout la même relation, c'est pas du tout la même façon de vivre.

D - AL - B - 113 : Vous êtes un peu frustrée sur ça.

D - AL - 114 : Oui... Ah oui (rire) Complet... Ouais j'trouve c'est... Du coup je, j'me dis, alors j'veux pas trop m'enthousiasmer non plus, mais j'me dis que le sang neuf qui va arriver parce qu'il y a un départ en retraite cette année...

Alisson perçoit qu'il sera difficile d'engager des changements profonds avec des anciens collègues. Elle adopte une forme de patience qui devient une règle d'action à long terme. Alors, pour agir dans le présent, pour tenir le coup, elle « agit par petites touches ». C'est la quatrième règle d'action.

D - AL - 138 : Le départ de quelques collègues va modifier la vie du groupe aussi. Des fois, c'est qu'une histoire de patience un peu ; mais, euh, je sens bien que on peut pas mener les enseignants toujours, enfin comme on voudrait et tant mieux, tant mieux en même temps c'est bien aussi. Mais ce dont elles ne se rendent pas compte c'est que il faut qu'on, il faut que l'école reste vivante quoi. Et ça... J'essaie par petites touches de mettre quelques petites choses !

Silence.

Chez Alisson, le niveau de conscience de ces règles est variable. Le fait de tenir l'ordre du jour est une règle anticipée relevant à la fois du bon sens et aussi de la formation. Pas de réunion totalement improvisée. Les autres principes d'action sont à la frontière entre l'inférence et les règles d'action. Elles ne sont pas définies en amont. Alisson puise dans son expérience pour réagir, davantage que pour agir. Est-ce ainsi une forme d'adaptation dans l'action ou s'agit-il de procédés tacites que les entretiens ayant suivi l'action nous permettent, comme chercheur, de formuler en ces termes ?

Les règles peuvent être conscientisées sans être appliquées. C'est le cas de la première règle concernant l'ordre du jour. Dans l'entretien croisé, cette règle fait l'objet d'un débat autour du fait de fournir ou non, avant la réunion, l'ordre du jour aux participantes. Les questions et les remarques du directeur expérimenté (AC-AL-22 à 37)

traduisent une forme de « rappel » des pratiques, voire des règles habituelles d'un directeur d'établissement. Un ordre du jour écrit se doit d'être transmis aux enseignants avant une réunion d'équipe. Cette pratique est une règle d'action du métier. Alisson le sait :

AC-AL-P -30 Tu fais pas d'ordre du jour ? Quand tu, quand tu fais les concertations ?

AC-AL-AL - 31 Ben j'ai du, du, 'fin j'ai du mal à le faire... J'arrive pas à anticiper ça.

AC-AL-P - 32 D'accord. Ok.

AC-AL-37 : Oui oui et en plus, mais je le sais ça... Je le sais qu'il faut faire ça si tu veux parce que je l'ai fait dans d'autres réunions mais euh... Mais curieusement je n'arrive pas à me l'imposer là... En concertation, mais c'est ce qu'on disait une p'tit peu des fois prise par le temps j'ai pas forcément euh... C'est, c'est... euh.

Nous touchons ici une autre dimension de l'action. La règle, même consciente, ne suffit pas pour passer à l'action. C'est un geste manqué exprimant une intention de ce que l'on veut faire, mais que l'on ne fait pas. De plus, ici, ce n'est pas dans l'action, mais dans son anticipation que se pose la question de la règle d'action. L'expérience acquise par Alisson, dans les nombreuses réunions qu'elle a animées comme conseillère municipale lui permet une prise de conscience de la règle de l'action sans pour autant l'inviter à la mettre en œuvre. Ces règles sont-elles référées à des théorèmes ou à des savoirs ?

- Théorèmes et concepts en acte

Les règles d'action décrites précédemment s'appuient sur des principes qu'Alisson tient pour vrais (théorèmes) dans l'action (en acte). Nous pouvons en identifier deux. Le premier peut se formuler ainsi : la réunion d'équipe est un lieu de transmission d'informations institutionnelles. Pour la directrice, les informations reçues lors des réunions entre chefs d'établissement doivent être transmises le plus précisément possible à l'équipe. C'est tout l'objet de la première partie de la réunion. Mais, dans l'autoconfrontation croisée, nous pouvons constater que cette présentation est qualifiée de « négative » par le directeur expert.

AC-AL-P-61: Et j'ai trouvé que c'était une présentation qui a-appelait euh... Plutôt une représentation négative des formations pour les, pour les collègues. Sans parler, parce qu'après on est des professionnels tous hein, mais sans parler de les inciter à faire des... Des, des formations c'est vrai que... Peut-être que pour certaines... Mais bon si c'est ça... Tu sais pas adapter...

AC-AL-62: Mais en fait moi je m'appuyais là-dessus pour leur dire que cette année ils avaient tenu compte de ça tu vois parce que j'avais trouvé que dans les formations proposées c'était intéressant justement. J'ai pas forcément pris de bonne... Peut-être... Ouais ouais.

AC-AL-P-63: Pour certains, peut-être que c'est vrai que les paroles (clac des doigts) restent.

AC-AL-64: Mais par certains côtés tu me, tu me, 'fin tu me dis dans, dans la façon d'amener le sujet il faudrait être plus positive, plus stimulante quoi? Un peu ?

AC-AL-P-65: Ouais et pas forcément euh... Négative c'est sûr !

Ce « théorème » est donc remis en question, du moins dans sa mise en œuvre, invitant ainsi Alisson à dépasser une simple communication sur des formations pour amener les collègues à s'investir et à s'inscrire dans des actions de formation. Pour le directeur expert, il n'est pas seulement nécessaire de communiquer sur ou à propos de formation, il est aussi important de promouvoir la formation et d'inciter les enseignants à se mobiliser dans et par la formation.

Un second théorème en acte pourrait être formulé ainsi : « les enseignantes doivent s'exprimer ». C'est d'ailleurs le premier critère que mobilise Alisson pour évaluer la réunion qu'elle a pilotée.

D-AL-7 : Donc ça c'est clair. Euh, moi j'en suis satisfaite parce que, j'en suis satisfaite parce que j'ai le sentiment que chacune a pu s'exprimer.

Il est nécessaire, dans ce contexte, d'évaluer la qualité de cette expression. Si nous relisons le schéma du déroulement de l'ordre du jour (tableau n°9 p. 227), nous constatons que les expressions des collègues n'abordent pas nécessairement le thème en débat et ne font pas nécessairement progresser le débat. Car ces expressions ne conduisent pas à des décisions. Alisson repère un autre indicateur pour évaluer la réunion. Certes, les collègues se sont exprimées mais elles se sont écoutées.

D- AL-9 : [...] J'ai senti que chacune s'exprimait, elles se sont à peu près écoutées les unes et les autres, ce qui n'est pas toujours le cas euh...

Et elle rajoute aussitôt :

D- AL-9 : [...] Euh... Je reste quand même mal à l'aise sur cet euh... Enfin ça reste quelque chose qui me met mal à l'aise... Je sais pas pourquoi... Enfin je sais pas pourquoi je... Je... Euh [...].

Ces deux premiers éléments sont perceptibles lors des échanges. Ils sont confirmés dans les entretiens. Pour Alisson, la réunion d'équipe est conçue comme un lieu d'expression libre, une sorte de sas de décompression collective que la directrice ni ne maîtrise ni ne contrôle vraiment. C'est une représentation, c'est un principe collectif convenu mis en œuvre, mais mal vécu. Nous avons décrit plus haut les agacements d'Alisson. Et c'est alors que s'exprime un autre principe tenu pour vrai par Alisson, au travers d'expressions qui disent à quoi elle n'est pas arrivée.

D- AL-9 : Euh... J'ai besoin encore de... De m'asseoir comme chef d'établissement je pense voilà, sur le plan pédagogique c'est p't'être parce que je me sens pas assez à l'aise sur le plan pédagogique... Voilà (rire) c'est curieux... Sur cette animation pédagogique je, je vais euh... J'ai l'impression que je suis plus fragile quoi dans ce domaine-là. Mais c'est peut-être qu'une impression, mais euh...

Le troisième théorème en acte peut se formuler ainsi : « la réunion d'équipe est un temps d'animation pédagogique » et nous devons rajouter un temps « non abouti ». Nous identifions là un théorème en acte qui n'a pas trouvé les conditions de sa mise en œuvre. De là naissent chez la directrice un certain mal-être et du stress qu'elle exprime sous la forme d'agacements et de mises en doute de soi. La réalité, confrontée à ce que le sujet croit vrai, est donc source de fortes tensions internes et crée des signes de déstabilisation. C'est pourquoi les inférences deviennent des moyens de survie.

- Les inférences

Les inférences constituent des formes d'adaptation à la singularité de la situation (Vergnaud, 1996). Elles permettent de faire le lien entre les invariants opératoires (théorèmes et concepts en acte), les buts et les règles d'action. Lors de l'entretien de débriefing avec Alisson, nous revenons sur les nombreuses digressions qui ont eu lieu pendant la réunion. Nous comprenons qu'Alisson les a identifiées.

D-A- 25 (la directrice) - Et après tout de suite, ils ont évoqué ce qu'on avait évoqué pour cette année mais qui ne s'est pas fait sur l'informatique. Mais ça je l'avais prévu moi.

D-AL-B - 26 (le chercheur) – D'accord.

D-AL-7 (la directrice) - J' m'y attendais.

D-AL-B-8 (le chercheur) - Ok.

D-AL-29 (la directrice) - Donc c'est pour ça que j'ai accepté d'aller sur ce terrain-là.

Et elle fait le choix de les accepter en reconnaissant que ces moments lui échappent.

D-AL-43 (la directrice) - Ben j'ai... Oui, oui. Et en même temps euh... Oui je le gère, oui je le gère mais... Enfin... Vous avez eu le sentiment qu'il m'échappait ?

D-AL-63 (la directrice) - Y'a des moments où j'ai senti que c'est elles qui m'entraînaient...

Alisson nous indique qu'elle a conscience, dans l'action, qu'elle devrait agir ou réagir davantage. Elle dit ne plus être maître de la situation. Elle déclare qu'elle s'est adaptée à leur fonctionnement. Dans notre entretien, Alisson tente de comprendre les raisons l'ayant conduit à cette situation. Elle cherche la réponse à la question qu'elle se pose concernant sa difficulté à maîtriser le déroulement de la réunion.

D-AL-55 (la directrice) - Ça vient d'où cette, ça vient de moi ? Ou ça vient de l'équipe, votre sentiment ?

Et elle formule elle-même une réponse.

D-AL-59 (la directrice) - Et euh, et du coup, euh... Mais alors c'est sans doute des peurs de ma part, c'est peut-être des peurs que ça m'explose en pleine figure euh... Ça l'a déjà fait plus ou moins des fois, mais du coup je leur permets puisqu'elles en ont besoin parce que... Y'en a là qui sont incapables de dire on est sur le sujet, qui vont me relancer tout d'un coup, j'y pense, y'a tel truc ou en aparté qui vont me parler de telle chose et c'est pas facile, et elles sont pas... À ce niveau-là, elles sont pas très... Enfin cadrées comme moi je voudrais qu'elles le soient quoi.

Alisson a peur. Il s'agit de la peur du conflit et de l'explosion du groupe. Nous percevons dans cette situation l'impact et l'influence des interrelations sur l'action. Les échanges orientent les réactions de la directrice. Elle fait le choix de laisser des temps de digressions comme s'il s'agissait de créer des espaces permettant de contrôler les conflits potentiels. Et cette posture devient un mode d'action dont le résultat n'est pas aussi négatif à ses yeux :

D-AL-61 (la directrice) - Je pense que je la maîtrise mieux aujourd'hui là, aujourd'hui, j'ai le sentiment de, même s'il y a eu digression etc. ... J'ai eu le sentiment de mieux les gérer. Ce qui n'a pas toujours été le cas.

À l'issue de cette seconde année de fonction, l'inférence chez Alisson peut se résumer à cette capacité dans l'action de laisser des espaces où, contre son désir de poser un cadre et de respecter les thèmes traités en réunion, elle accepte de longues digressions dans le but d'éviter les tensions et les conflits. La peur paraît être à l'origine de ces réactions. Ce dernier point nous invite assez naturellement à regarder l'activité du point de vue du langage et de l'interrelation.

3.2.2 L'interaction lors de la réunion : une place à défendre

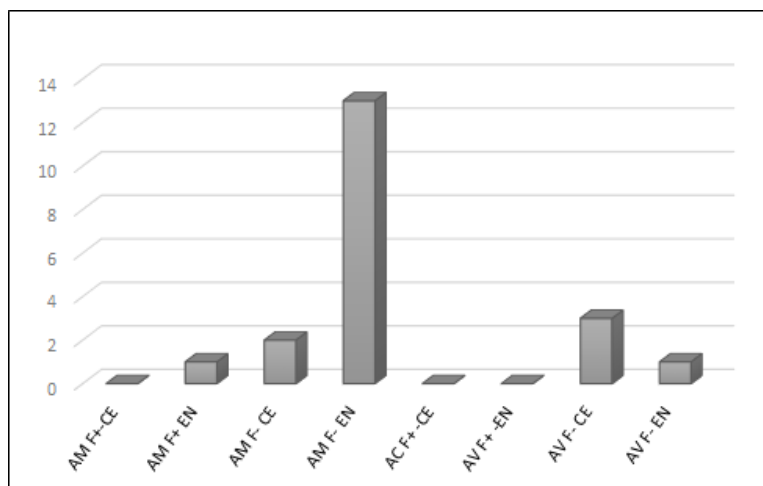
La réunion qu'anime Alisson confirme très rapidement les éléments qu'elle a pu nous partager lors de l'entretien précédant la rencontre. La relation est caractérisée par un jeu permanent, comme un processus installé, habituel, voire ritualisé, se déroulant entre les enseignants et la directrice. Les données liées aux dimensions de coopération et de distance entre les enseignants et la directrice traduisent cette situation.

- L'expression de la coopération entre Alisson et les enseignantes

Nous avons identifié 17 éléments marquant les rapports de territoires exprimés par la directrice. Les voici sous la forme d'un graphique.

Graphique n°12

Les rapports de coopération lors de la réunion d'Alisson



	Codes	Critères
Actes menaçants pour la face	AM F+CE	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveux, excuses, autocritiques ...)
	AM F+EN	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit
	AM F-CE	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit
	AM F-EN	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (violations de territoires physiques ou verbales - questions indiscrettes - interventions directives - ordre - requêtes - interdictions ...)
Actes valorisants pour la face	AV F+CE	Actes valorisants pour la face positive de celui qui les accomplit (remerciements, compliments, formule votive ...).
	AV F+EN	Acte valorisants pour la face positive de celui qui les subit. Les paroles et attitudes qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par les enseignants.
	AV F-CE	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les accomplit. Des paroles ou des actes qui permettent au directeur d'avoir une meilleure image de lui.
	AV F-EN	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les subit. Des paroles ou des actes des enseignants qui aident le directeur à préserver ou à définir son territoire.

Nous pouvons constater que les prises de parole des acteurs se centrent principalement sur la face négative de l'interrelation. Ces données nous indiquent que le territoire du chef d'établissement, ses prérogatives et ses domaines réservés constituent un enjeu dans l'interactivité que nous avons étudiée. En poursuivant nos analyses, nous remarquons que nous avons identifiés des actes menaçants principalement émis par les enseignants. Dans l'analyse des données, ces actes menaçants sont l'expression d'une même enseignante. Ils revêtent donc des dimensions particulières. Ils prennent d'abord la forme d'une contestation des thèmes mis à l'ordre du jour par la directrice. Le schéma suivant montre la fréquence des digressions introduites par les enseignantes. Cette première analyse nous amène à faire une analyse plus fine du déroulement de la réunion afin de mesurer l'importance des digressions.

Tableau n°9

Ordre du jour et digressions lors de la réunion d'Alisson

Ordre du jour prévu	Déroulement de la réunion (en hachuré les thèmes non programmés)
	3'20"
Formation 31'23"	Les ordinateurs (IPad ou tablettes ?)
	2'50"
	Les cycles (place de la GS et du CE2)
	4'12"
	Les 1ers secours (besoin de se former)
	15'23"
Les rythmes scolaires 28'52"	3'27"
	Les vacances dans les années 70
	24'42"
APC 17'05"	0'30"
	Retour sur les rythmes
	7'11"
	Le temps du midi
	2'38"
Kermesse 7'26"	Nicolas en CP
	0'59"
La rentrée 4'46"	7'26"
Evan 4'05"	4'46"
Comman des 3'40"	4'05"
	3'40"

Nous constatons qu'au sein des trois premiers thèmes ou objets programmés et planifiés de la réunion, sept interventions viennent perturber le déroulement prévu. Nous avons qualifiées ces interventions d'actes menaçant la face négative, car il nous semble tant dans leur forme (ton autoritaire, hauteur de voix, certitude dans les propos) que sur le fond, qu'elles constituent un type particulier d'unité de dialogue. C'est ainsi que sur 1h17 de réunion (pour les trois premiers objets de l'ordre du jour), 20 minutes sont mobilisées pour des digressions, soit un quart du temps. Les échanges qui s'installent au cours de ces digressions touchent des sujets généraux. Ils prennent la forme de débats informels ou de temps de pause autour de la machine à café.

R-AL-293 (la directrice) - En tout cas on a suivi, ça a suivi... Enfin c'était ça.

R-E-294 (une enseignante) - Petite, on avait beaucoup de vacances.

R-- 295 (la directrice) - Trois mois.

R-E-296 (une enseignante) - Je me rappelle plus moi.

R-AL-297 (la directrice) - Et donc... Euh...

R-E-298 (une enseignante) - On travaillait le samedi toute la journée. Donc on avait le lundi, mardi, mercredi travail, jeudi congé, vendredi, samedi toute la journée.

Ces interactions prennent aussi la forme de questions, souvent posées avec une tonalité autoritaire visant à remettre en cause les propositions de la directrice. Le débat qui s'installe autour du choix des types de tablettes en est un exemple.

R-AL-E-15 (une enseignante) - Et les tablettes ?

R-AL-15 (la directrice) - Et les tablettes il faut réfléchir aux types de tablettes, parce que il y a Samsung ou iPad et il faut vraiment bien réfléchir qu'est-ce que vous allez vouloir faire avec, et ça c'est...

R-AL-E-16 (une enseignante) - Les applications sont... Il y a plus d'applications sur iPad.

Dans la question posée par l'enseignante : « et les tablettes », la directrice perçoit au travers de la forme interrogative, une remise en cause de ses propositions. Elle le mentionnera d'ailleurs dans les entretiens qui suivront. Nous y reviendrons dans l'analyse des schèmes opératoires. Les actes menaçants s'expriment aussi par des interjections qui introduisent un nouveau sujet de débat, celui de la formation des enseignants aux premiers soins et premiers secours.

R-AL-Ens-155 (une enseignante) - Moi je trouve qu'il va falloir qu'on re-réfléchisse à ça dans l'école parce qu'on n'est pas au point !

Ces expressions sont efficaces. Elles s'appuient sur des objets fondamentaux pour une directrice : la sécurité des personnes.

R-AL-156 (la directrice) - Je suis d'accord.

R-AL-Ens-157 (une enseignante) - Ils n'ont pas de formation avec la...

R-AL-Ens-158 (une enseignante) - On faisait beaucoup les années dernières, enfin nous en outre Rozanne et moi on faisait nos...

R-Ens-159 (une enseignante) - Notre soutien c'était ça.

R-Ens-160 (une enseignante) - Notre soutien, une partie du soutien était sur la formation aux premiers secours...

R-AL-161 (la directrice) - C'est la question !

La réponse de la directrice (156) est une forme d'aveu d'impuissance. Et les enseignantes insistent : « on n'a pas de formation », « on faisait beaucoup les années passées ». C'est après cinq tours de paroles que la directrice ajoute simplement : « c'est la question ! ». Parfois, n'ayant pas véritablement les moyens de fuir l'interpellation, la directrice est contrainte d'adhérer aux réflexions des membres de son équipe, donnant par le fait même une forme de caution à l'intervention de sa collègue.

R-AL-Ens-168 : Moi aussi, moi aussi, je dis pas qu'il faut l'inscrire sur un temps de soutien, mais il faut qu'on... Je trouve que c'est important qu'à l'école on ait... Et puis qu'on réfléchisse à notre équipement. À notre équipement par rapport à ça on est une structure collective, on a rien, défibrillateur, machin... Y a quelqu'un

qui tombe sur la cour, qui fait une... Adulte ou enfant... On devrait avoir ça, je trouve qu'on n'est pas au point là-dessus...

R-AL-169 (la directrice) - Je suis d'accord !

En revenant au graphique des rapports de coopération, nous constatons aussi la présence d'actes valorisant la face négative du directeur d'école. Cette dimension est assez difficile à percevoir. Elle s'inscrit davantage dans la logique d'un échange au sein d'une séquence. Un exemple nous est donné dans le débat qui s'instaure lors de la première digression (durée de neuf minutes et deux secondes) autour du choix des types d'ordinateurs (iPad ou tablettes). L'intervention d'une enseignante vient relancer le débat. La directrice invite alors à la réflexion pour choisir le type de matériel.

R-AL-16-Ens : Les applications sont... Il y a plus d'applications sur iPad.

Dans ce débat, une enseignante suggère une idée qui vient en soutien des propos de la directrice :

R-AL-29-Ens : Elles sont utiles aussi pour prendre des photos, pour faire des montages vidéo et c'est la qualité aussi de la tablette qui va déterminer.

R-AL-30 (la directrice) - Il y a deux démarches quoi, il y a deux démarches différentes, soit vous partez de ce que vous avez besoin et vous allez choisir le produit en conséquence, ou alors vous prenez le produit et vous voyez ce qu'il offre et vous vous adaptez.

R-AL-31-Ens : Il faudrait presque qu'on leur en prête pour qu'elles se rendent compte.

Nous percevons ainsi comment une enseignante donne de la valeur aux propos de son chef d'établissement (R-AL-31-Ens) en décrivant les qualités des appareils dont ne veut pas sa collègue. Cette enseignante suggère même une proposition susceptible de clore la digression (R-AL- Ens-31). Entre-temps, la directrice tente de reprendre la main en proposant un choix méthodologique visant à accompagner la discussion. Nous sommes ici dans une dimension perlocutoire du langage. La directrice sait pertinemment que la démarche de projet est connue de tous et qu'elle est fondée sur une analyse des besoins. La réaction de l'enseignante peut aussi être interprétée comme une réponse en accord avec la proposition de la directrice. Cette intervention nous semble relever d'un acte valorisant pour la face négative d'Alisson.

Le graphique nous indique que certaines interventions de la directrice peuvent menacer la dimension de la coopération. L'une de ces interventions nous semble avoir marqué le début de la réunion, lorsqu'elle propose :

R-AL-9 (la directrice) - En tout cas, moi, sur le VPI, je vais avoir un accompagnement particulier.

R-AL-13 (la directrice) - Dans un premier temps, mais pour que, pour que si tu veux, euh... Pour que ce soit vraiment un usage moi dans ma classe, pour que... Tant que... Tant qu'à... Enfin c'est un accompagnement, ça va pas être vraiment une formation, mais un accompagnement. Tant qu'à préparer quelque chose, que ça me serve quoi. Que je travaille pour, c'est ça quoi. Mais après, évidemment, j'essaierai de vous le présenter et voilà.

La directrice a fait le choix d'expérimenter personnellement le vidéoprojecteur interactif sans y associer ses collègues. Elle s'engage donc comme enseignante à part entière dans un projet d'investissement qui lui tient personnellement à cœur et dont elle perçoit l'intérêt didactico-pédagogique pour les élèves. De plus, elle sera accompagnée dans la mise en œuvre de cet outil par un spécialiste, référent en informatique et proposé par la direction diocésaine. Ce choix d'investissement dans un matériel est exposé dans une réunion qu'elle anime en tant que directrice. Cette manière de faire semble étonner ses collègues. Cela semble brouiller l'image et la posture du chef d'établissement qui semble agir là davantage en fonction de ses intérêts. Face à cette réalité, les réactions ne se feront pas attendre :

R-AL-Ens-10 : Mais là il n'y aurait que toi !

Dans cet échange, la directrice opacifie la frontière entre la fonction de directrice et la fonction d'enseignante. Elle contribue à menacer son propre territoire d'action en se positionnant comme enseignante dans un débat qu'elle initie comme directrice alors que les autres enseignantes attendent, dans le cadre de cette réunion d'équipe, l'affirmation sans équivoque d'une posture de chef d'établissement.

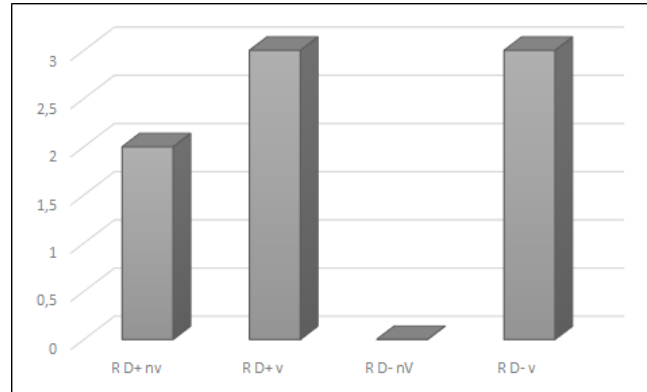
Ces premiers éléments nous ont permis de recenser les données liées à l'expression de la coopération entre différents acteurs lors de la réunion d'équipe qu'animait Alisson. Nous avons identifié l'importance que représentaient les actes menaçants. Nous avons montré comment ces actes menaçants empiétaient sur le territoire d'exercice de la directrice. Cette observation traduit une forme de tension qu'en tant qu'observateur, nous avons pu percevoir tout au long de la réunion. Nous avons pu mesurer leurs effets sur la dimension cognitive de l'activité.

- L'expression de la distance entre Alisson et les enseignantes

Seconde dimension de l'analyse des interactions, la distance. Nous avons relevé huit échanges significatifs. Nous présentons d'abord les données quantitatives sous la forme d'un graphique.

Graphique n°13

Les rapports de distance lors de la réunion d'Alisson



Codes	Critères
R D+ nv	Le CE installe de la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D+ v	Le CE installe de la distance avec ses collègues par des actes de langages
R D- nv	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D- v	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon verbale

Alors que l'analyse précédente laissait percevoir chez Alisson une difficulté importante dans la mise en œuvre de la coopération, ce schéma nous indique que l'interaction est marquée par des échanges qui vacillent entre une relation d'intimité et une relation de distance.

Dès l'introduction, l'observateur perçoit la distance déjà installée entre la directrice et ses collègues.

R-AL-0 (la directrice) - Alors, il y a plusieurs choses qu'il faut qu'on évoque (marque une certaine tension, pas de mots d'accueil, on entre sans introduction dans la réunion).

L'expression de la distance s'exprime aussi par le non-verbal. Nous notons, par exemple, un échange où la directrice prend position pour inviter ses collègues à une utilisation plus large des tablettes numériques.

R-AL-72 : (la directrice) - Mais il y a des documents, par exemple au niveau du tableau numérique, des documents sur lesquels on va pouvoir interagir. Et pareil tous les enfants vont pouvoir voir des choses globalement, il n'y aura pas de difficultés, si tu veux, avoir un document ce sera beaucoup plus facile (elle se met les mains devant les yeux et reprend son document pour revenir au sujet de la formation).

La forme que prend cette intervention, les regards et l'attitude exprimant des résignations se traduisent par certaines attitudes comme par exemple les mains posées devant les yeux. Ces gestes traduisent la distance qui s'installe entre les acteurs. La vidéo est ici utile pour soutenir notre argumentation. Nous constatons aussi, et de façon quelque peu paradoxale, l'importance des échanges qui installent la relation. Et ces échanges relèvent parfois de l'humour.

R-AL-E-76 (une enseignante) - De toute façon la grande section fait plus partie du cycle 2, elle revient en cycle 1.

R-AL-77 (la directrice)- Tu pars au moment de la révolution, non je rigole.

R-AL-E-78 (une enseignante) - Je crois que je vais pas me révolutionner trop non plus hein pour ma dernière année.

Rires

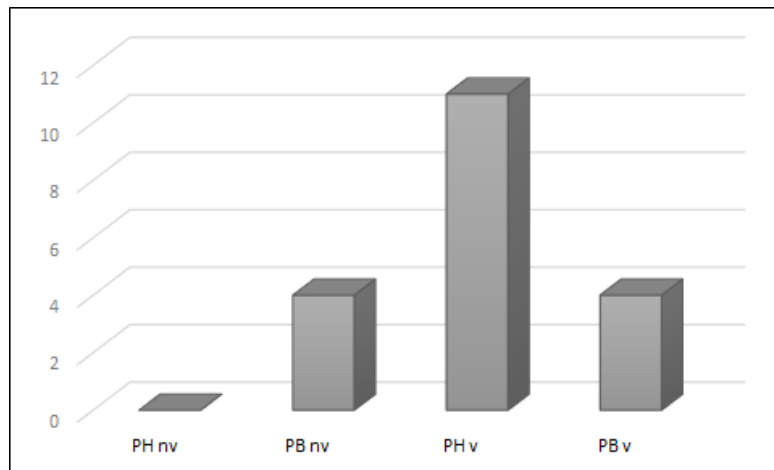
Les interactions que nous avons relevées, qui atténuent la distance entre les acteurs, sont toutes du registre de l'humour. Pour ne pas perdre son équipe, pour s'affirmer (D-AL-79), Alisson utilise l'humour pour aplanir la distance entre elle et ses collègues enseignantes. Est-ce à dire que les rapports de pouvoir en sont affectés ?

- L'expression du pouvoir entre Alisson et les enseignantes

L'analyse de la réunion nous a permis d'identifier 25 expressions de pouvoir. Elles sont représentées dans le graphique suivant.

Graphique n°14

Les rapports de pouvoir lors de la réunion d'Alisson



Codes	Critères
PH nv	Position haute non verbale
PB nv	Position basse non verbale
PH v	Position haute Parole d'autorité
PB v	Position basse: paroles subies

La distance se traduit par l'organisation physique de la réunion. Assise au bout d'une grande table autour de laquelle ont pris place les cinq enseignantes, une distance physique est perceptible dès le début de la réunion. La directrice est prête. Elle classe des dossiers en attendant que toutes ses collègues soient arrivées. Puis, c'est en ouvrant l'un d'eux, quand le silence s'installe, qu'Alisson prend la parole. Visage exprimant le sérieux qu'elle affecte à la situation, elle commence en disant :

R-AL-0 (la directrice) - Bon alors on y va ! (Silence)

Suivi du souffle de celle qui se dit « j'ai pas le choix, c'est un mauvais moment à passer ! ». Le visage est fermé, la concentration maximum. Le pouvoir doit se conquérir. Bien que des expressions non verbales puissent être jugées comme des interprétations, c'est-à-dire discutables, nous en avons retenu quatre. Elles ponctuent régulièrement la réunion.

R-AL-231 (la directrice) - Oui, oui, oui (on comprend non non non !)

R-AL-Ens-238 (une enseignante) - Si les programmes sortent en 2015, en juillet 2015 (ton autoritaire qui indique le projet de ne pas s'engager dans la formation)

R-AL-239 (la directrice) - Je sais pas exactement la date prévue de parution, je ne sais pas (visage désolé, abattu...)

Ces expressions traduisent à la fois chez Alisson, le projet d'installer son pouvoir de directrice et aussi sa fragilité qu'elle exprime clairement lors de la réunion de débriefing.

D-AL-11 (la directrice) - Un manque de confiance peut-être, je sais pas... Je... Une difficulté peut-être, une des difficultés euh, qui serait euh [...] J'ai toujours le sentiment ici d'être la nouvelle. Puisque je suis la dernière arrivée.

Dans ce contexte, nous pouvons mesurer en effet le besoin de s'installer dans la fonction et après deux années de direction, le pouvoir ou l'exercice du pouvoir reste à conquérir. L'histogramme nous indique qu'à dix reprises Alisson adopte une position haute dans les échanges. Ce sont des expressions verbales issues de différents registres :

Les unes expriment l'enfermement dans une idée :

R-AL-33 : (la directrice) - Alors Brigitte est iPad par exemple, mais c'est... Après on n'aura pas les... Enfin, il n'est pas judicieux d'avoir les deux sortes. Soit on prend un type, soit on prend l'autre parce que sinon, voilà. Faut une cohérence aussi.

D'autres redonnent les grandes orientations et le projet auquel tient la directrice :

R-AL-63 : (la directrice) - Voilà, il faut qu'on re-questionne aussi notre pédagogie, ça doit vraiment être au service de la pédagogie

Alisson anticipe les débats. Elle se nourrit de lectures. Elle assiste à des conférences lui permettant d'apporter à l'équipe des éléments nouveaux de réflexion et donc de prendre une forme de pouvoir dans le débat, un pouvoir fondé sur des savoirs extérieurs et sur la parole d'experts.

R-AL-274 : C'est bien, c'est bien. Bien alors autre point que je voulais évoquer avec vous. Les fameux rythmes scolaires. J'étais... J'ai su l'autre jour que l'union départementale des associations familiales, je crois que c'est comme ça que ça s'appelle, l'UDAF 22. Après l'assemblée générale il y avait une conférence sur les rythmes scolaires [...] Je vous le partage parce que les grosses lignes, mais je trouve que c'est intéressant. C'était Monsieur Fotinos [...] qui est un ancien chargé de mission de l'inspection générale et un ancien responsable du dossier des rythmes scolaires au ministère de l'Éducation Nationale.

Mais nous pouvons aussi identifier des postures basses, autrement dit des échanges où le pouvoir est remis en cause. Ce sont des expressions non-verbales qui se traduisent par des regards ou de longues hésitations. L'échange suivant en est un exemple :

R - AL - 17 : Oui, mais après s'il y a tout ce qui est le geste graphique, les tablettes Samsung ont un petit stylet là qui peut être utile aussi donc, là c'est quelque chose à laquelle... Je sais pas si tu veux travailler le graphisme ou des choses comme ça

quoi. Mais dans les échanges avec euh... Laurent, que j'ai eus, il dit : faut bien prendre le temps de réfléchir et il faut... Enfin il dit les deux se valent, il faudra voir.

Cet échange est ponctué de silences de plus en plus longs. Le regard d'Alisson se dirige vers ses documents. Ses mains s'agitent. Le « il faudra voir » de la fin est décliné sans conviction, comme le souhait d'en finir rapidement avec cette question. Mais les enseignantes ont perçu, eux aussi, la posture basse. Sans hésitation, elles relancent la question :

R - AL - 18 : E : On avait dit de toute façon que ce qui nous intéressait c'étaient des tablettes pour travailler le vocabulaire essentiellement.

L'expression du pouvoir chez Alisson s'inscrit dans la continuité des analyses que nous avons faites à partir des deux autres dimensions de l'interaction. La coopération, la distance et le pouvoir constituent chez Alisson des dimensions qui influencent son action. Elle a le sentiment qu'elle ne peut pas conduire son action dans la direction souhaiterait. D'où la nécessité d'identifier le sens que veut ou voudrait donner Alisson à son action.

3.2.3 Le sens de l'action chez Alisson : faire passer ses idées par l'action

Le premier élément que nous confie Alisson est sa volonté d'agir.

EP-AL-6 : L'envie d'agir quoi. C'est une envie d'agir. Une envie d'agir c'est que... Moi je pense que... On est... Je suis animée d'idées ou... Envie d'agir pour un projet commun quoi. C'est un peu ça... Dans un mandat municipal c'est ça [...] Envie d'agir dans l'intérêt... En l'occurrence là c'était l'intérêt du bien commun enfin, dans l'intérêt des gens, dans l'intérêt de la cité. Donc ici c'est pareil, envie d'agir dans l'intérêt des enfants, dans l'intérêt des familles, c'est ça.

L'action d'Alisson répond à une visée clairement exprimée : la défense de l'intérêt des familles et de l'intérêt des enfants. Elle prend appui sur son expérience d'élue municipale où elle agissait pour le « bien commun ». Ces propos permettent de mieux comprendre les « agacements » que nous avons présentés plus haut. Les termes qu'emploie Alisson font doublement référence au vocabulaire politique et chrétien. L'intérêt de la cité et l'intérêt des gens sont des références qu'elle a développées lors de son mandat où elle était chargée de la coopération et de la proximité :

EP-AL-4 : [...] J'ai été élue conseillère municipale [...] J'avais deux délégations à la coopération décentralisée et puis à la proximité et donc tout en démarrant ma carrière d'enseignante j'ai démarré aussi, je vais pas dire ma carrière d'élue, mais mon mandat d'élue et en fait euh... Je crois... C'est quelque chose qui a été très formateur quoi parce que ça m'a... Euh... Ça m'a enrichie, ça m'a permis de voir comment fonctionne une ville, mais surtout ça m'a appris comment me positionner face aux gens que j'avais en face de moi quoi !

Nous percevons donc une forme d'ambition politique, dans le sens de la vie de la Cité, voire idéologique, qui dépasse le projet de l'école. Apparaissent au travers de ces mots un souci des « gens », un rapport de proximité avec eux : être près d'eux, des familles et des enfants. La fonction de directeur est dès lors perçue comme une suite logique de l'action municipale. Le bien commun fait référence aussi à la doctrine sociale de l'Église. « Le bien commun engage tous les membres de la société : aucun n'est exempté de collaborer, selon ses propres capacités, à la réalisation et au développement de ce bien » (Compendium, § 167). Derrière le souci des personnes, l'action d'Alisson se situe dans une vision sociale globale qu'elle dénomme le « bien commun ». Elle l'inscrit d'ailleurs dans une foi clairement exprimée et explicitement référée au message évangélique :

EP-AL-64 : Pour moi c'est un appel à une liberté quoi. Enfin j'y vois... Quand on prend cette image de Jésus quoi... Quand on dit Jésus qui... À l'image de Jésus soyons un peu... Tournons-nous vers... Un peu comme lui, portons les valeurs qu'il a pu... Ce qu'il a pu dire, ce qu'il a pu apporter, cette bonne nouvelle-là qu'il nous a donnée. Je me dis la partager... De la partager quoi. Et pour moi la religion catholique est une religion de grande liberté.

Ces deux références constituent une sorte de fondement facilitant son double engagement. Elles sont, dans le contexte nouveau de la direction d'une école, réinterprétées et réadaptées en fonction de la spécificité de ce poste de directrice.

EP-AL-64 : Moi, vraiment, ce qui m'anime c'est qu'il y a le scolaire, oui ça c'est indiscutable, les apprentissages à faire, mais surtout des enfants à faire grandir, et un message à leur donner et je me dis que peut-être nous pouvons être un petit maillon de cette chaîne qui va les aider. On fera pas tout hein, c'est eux qui vont faire, mais on est un petit maillon de cette chaîne et un jour c'est eux qui prendront leur vie en main quoi. Et dans ce projet-là je me dis, et que je ne suis pas la seule à porter, c'est toute une communauté quoi. C'est l'idée d'une communauté qui guide...

Émerge dans cet extrait une conviction : « On fera pas tout hein » pour donner la possibilité aux enfants de se construire « c'est eux qui prendront leur vie en main ». Alisson veut que chaque enfant puisse conquérir sa liberté. Elle exprime aussi une dimension communautaire à ce projet, qui, pour aboutir, doit non seulement être mis en œuvre, mais être porté par toute la communauté. Nous percevons combien alors la mission de la directrice s'avère complexe. Alisson exprime l'ambition d'associer la communauté aux valeurs qu'elle porte. L'envie d'agir au service de la liberté de chaque enfant, dans un projet partagé en communauté, constitue le sens de l'action d'Alisson. Elle l'exprime à l'occasion des différentes étapes de nos rencontres. La communauté éducative semble rejoindre, pour elle, la communauté spirituelle.

3.3 Interprétation des données : l'activité d'Alisson

Les résultats que nous venons de présenter nous permettent d'identifier quatre dimensions singulières de l'activité : un rapport à une tâche complexe, le sens de l'engagement au service de la communauté, une identité professionnelle difficile à construire et un sentiment constant de peur.

3.3.1 *Une activité empêchée dans une motricité de l'insatisfaction*

Pour Leontiev (1984), la tâche est le rapport entre des buts, autrement dit ce que je veux faire et ce que je vise et les moyens dont je dispose pour atteindre les buts que je me fixe. Dans un métier de relation tel que celui de chef d'établissement et dans une tâche aussi peu définie que celle d'animer une réunion d'équipe, ce rapport entre les buts et les moyens est complexe à mettre en œuvre. Alisson nous le montre. Elle a conscience, pendant la réunion, de ne pas pouvoir mobiliser les moyens qui lui permettraient d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés : informer, introduire un débat autour de l'accueil des enfants dans le cadre des aménagements du temps scolaire et échanger sur quelques situations d'élèves. Et cette impossibilité est pour elle source de souffrance.

Nous trouvons l'origine de cette difficulté du côté de la directrice elle-même mais aussi du côté de l'équipe. En effet, dans l'analyse des autoconfrontations, cette difficulté s'exprime comme un manque d'outillage pour piloter une réunion. C'est tout à fait visible à propos de la question de l'ordre du jour. Celui-ci n'est ni rédigé par la directrice pour elle-même, ni communiqué aux enseignantes en amont de la réunion. Or, nous savons que lors des formations des chefs d'établissement, les formateurs insistent sur ce point. Alisson, elle-même, disait qu'elle avait mobilisé ces pratiques ou ces outils lors de ses expériences précédentes d'élue municipale. Nous pouvons aussi constater que peu de notes sont prises au cours de la réunion visant à rédiger un compte-rendu officiel et opérationnel et constituant relevé de conclusion, voire un procès-verbal de rencontre.

Alisson est confrontée à une activité empêchée, voire à une contre-activité.

Ce qui s'avère fatigant, ce qui exaspère les salariés, ce n'est pas la réalisation de la tâche, mais l'empêchement, l'arrêt de l'action en cours. C'est de façon récurrente, de ne pouvoir terminer ce qui a été commencé, de devoir attendre en pensant à ce qu'on pourrait faire, de faire une chose en pensant à une autre, et même de commencer une tâche en sachant très bien qu'on ne pourra la mener à bien (...). C'est alors moins pour réaliser l'activité prescrite que les sujets se mobilisent que pour contenir une activité contrariée, peu visible à l'observation, mais très réelle et très lourde psychologiquement (Clot, 2010, p. 95-96).

Alisson décrit cette souffrance psychologique lors des entretiens quand elle parle d'agacement et de désintérêt pour ces moments de réunion. Les propos de Clot nous permettent de mesurer ici les risques sur la santé même de cette jeune directrice. C'est donc, par une forme d'adaptation et de concession aux actions qu'elle aurait souhaité conduire, qu'Alisson cherche à préserver sa « santé psychologique ». Cette ambition doit lui permettre à terme de poursuivre dans sa fonction et d'attendre des mutations professionnelles prochaines. Clot (2010) parle de motricité de l'insatisfaction qui nous conduit à privilégier la santé sur la normalité.

« La vie est habituellement en deçà de ses possibilités, mais se montre au besoin supérieure à sa capacité escomptée » (Canguilhem 1984, p. 131). Pour lui, on le sait, la vie est une activité où s'éprouve toujours une subjectivité. Mais celle-ci est d'abord une insatisfaction (1983, p. 364). La santé aussi. Et c'est cette raison même - la motricité de l'insatisfaction - qui nous conduit à privilégier la santé sur la normalité. (Clot, 2010, p. 95-96).

La fonction de direction, telle qu'exprimée par Alisson, engendre chez elle de la souffrance. Nous ne questionnons pas ici la pertinence des convictions individuelles d'Alisson ni ses capacités, ni ses compétences.

Du côté de l'équipe, nous voyons apparaître une démarche de résistance des enseignants à l'information et à la réflexion. Cette résistance prend la forme de controverses régulières : la formation, on n'y apprend pas grand-chose, la question du numérique dépend de la marque de la tablette... Cette résistance conduit la directrice à composer avec ses collègues pour « tenir » personnellement et garder le cap qu'elle s'est donné. En fin de réunion, Alisson exprime un double constat, dans les premiers mots du temps de débriefing : le sentiment d'avoir atteint les buts qu'elle s'était fixés, mais pour ce faire, l'obligation de se contenir et de réfréner autant que possible ses agacements.

D-AL-7 : J'ai le sentiment de leur avoir apporté euh... Des informations qui étaient nécessaires pour elles...

Nous percevons ainsi l'équilibre final qu'Alisson dit avoir atteint. Mais cet équilibre est obtenu à la suite d'un combat personnel exigeant et épuisant pour elle. La motricité de l'insatisfaction prend là tout son sens. Alisson préserve sa santé psychologique au détriment de ce qui est logiquement et normalement attendu pour le déroulement et le succès d'une telle réunion. La norme, ici, aurait été de faire autorité, d'éviter les digressions, d'engager avec conviction des débats pédagogiques centrés sur les apprentissages. L'action est donc empêchée (Clot, 2010) ou tout au moins limitée, bridée. Alisson perçoit cela. Elle décrit avec précision cette action empêchée. La

motricité, c'est le geste qui fait avancer, ou le geste qui permet l'équilibre. C'est une motricité fine que de conduire une réunion. Les gestes professionnels ne répondent ni aux attendus, ni au prescrit du référentiel ni au prescrit de la formation. Ces gestes professionnels sont parfois les réponses aux insatisfactions de la relation avec autrui dans l'instant. C'est le funambule sur son fil luttant, non plus contre le vide pour lequel il maîtrise la finesse des gestes d'équilibre, mais contre le vent qui vient ajouter une difficulté supplémentaire à un ensemble déjà bien instable.

C'est donc une forme de tension entre d'une part, le désir d'un sens profond fondé sur un sens explicite de l'action et, d'autre part, une réalité qui oblige à d'importants compromis nécessaires au maintien d'un équilibre personnel et collectif. Dans ce processus risqué, Alisson résiste. Elle n'est ni abattue, ni résignée à l'issue des entretiens. Elle défend ses convictions. Elle exprime cela dans les entretiens qui suivent. Si elle accepte une forme de « lâcher prise », elle inscrit son action dans une conduite professionnelle qui peut relever ici d'un éthos professionnel porté par des valeurs solidement ancrées. Clot (2010) nous rappelle que « la stricte conservation de soi s'oppose à la santé ». L'idée d'un compromis salutaire entre une éthique d'engagement et une éthique de préservation de soi conduit Alisson à concéder sur les valeurs mêmes, celle de l'apprentissage en premier, celle ensuite du déroulement de la réunion. L'épuisement de la fin de réunion traduit cette épreuve qu'elle a traversée.

3.3.2 *Le dilemme du débutant entre soumission et conscience*

Les données de l'interaction montrent une forme de paradoxe du débutant, autrement dit un dilemme entre soumission et conscience. Les caractéristiques présentées montrent que la fonction de directrice est « mal menée », tant les éléments montrant des échanges où les enseignants viennent en contester le périmètre de mission sont nombreux. Le nombre de digressions en est l'exemple typique lors de la réunion. Alisson avait indiqué lors de l'entretien préalable qu'elle craignait ce temps de réunion qu'elle n'apprécie pas :

EP-AL-82 : Oui des craintes... Alors je vous le dis tout de suite c'est un exercice que je n'aime pas du tout la concertation, c'est curieux hein...

Ses craintes se sont exprimées dès le début de la réunion par une entrée en matière, emprunte de froideur et de distance. Nous pourrions à ce stade, et si nous nous contentions d'une analyse à partir exclusivement de l'observation filmée, conclure à un problème d'autorité et de posture. Alisson devrait alors travailler et se former à un management

plus incisif et direct pour imposer son ordre du jour et « mieux tenir » sa réunion. Mais l'analyse des entretiens qui suivent nous permet de constater qu'Alisson avait conscience, dans l'action, de ce qui se vivait. La réunion prenait une forme qu'elle avait anticipée :

D - AL - 25 : Et après tout de suite, ils ont évoqué ce qu'on avait évoqué pour cette année, mais qui ne s'est pas fait sur l'informatique. Mais ça je l'avais prévu moi.

D - AL - B - 26 : D'accord.

D - AL - 27 : J' m'y attendais.

D - AL - B - 28 : Ok.

D - AL - 29 : Donc c'est pour ça que j'ai accepté d'aller sur ce terrain-là.

Pour autant elle n'est pas sûre que ce soit la bonne posture.

D - AL - 43 : Ben j'ai... Oui, oui. Et en même temps euh... Oui je le gère, oui je le gère, mais... Enfin... Vous avez eu le sentiment qu'il m'échappait ?

Les données collectées nous montrent qu'elle a su tenir tout au long de la réunion une position « haute » de chef d'établissement. Débutant la réunion avec de nombreuses craintes la conduisant à être quelque peu sur la défensive, elle fait néanmoins le dos rond face aux éléments du contexte. Elle ne perd pas de vue les objectifs de sa mission. Alisson semble vivre alors un dilemme conscientisé de posture entre la soumission au groupe d'une part et la place à tenir d'autre part.

AC-AL-P - 80 : Et tu te sens comment là ? Tu te sens prise à défaut tu te sens prise au piège ? Tu te sens agressée ? Ou tu te sens...

AC-AL-AL - 81 : Ah ouais tiens, ah ouais agressée non et non. Parce que je m'attendais à cette réflexion-là. C'est ce qu'on a dit. En fait, tu vois, tout à l'heure j'ai dit j'suis plus dans le sujet, j'suis plus sur le plan de formation. On en parle plus du tout. Euh... Mais en fait je savais qu'elles allaient euh... Vouloir en parler forcément et donc j'ai préféré opter pour ok on en parle pendant cinq minutes, mais ça n'a pas duré cinq minutes. On en parle on met les choses au point et on redémarre après. Tu vois ?

AC-AL-P - 82 : Enfin si c'est dans le cadre, 'fin j'trouve, ça me semble... Important d'en parler.

AC-AL-AL - 83 : Mais c'est pour... Voilà. J'me sens pas agressée.

Alisson est une directrice débutante, mais néanmoins expérimentée. Pourtant, ce dilemme entre deux postures à adopter la place dans une zone d'insécurité. Son expérience passée d'adjointe au maire n'est pas ici mobilisée.

D - AL - B - 193 : Surtout que vous, vous êtes quand même quelqu'un d'expérimenté.

D - AL - 194 : Oui, je sais pas pourquoi face à ça je me sens aussi déstabilisée.

D - AL - B - 195 : J'veux dire des techniques vous en avez un peu en stock, alors elles vont peut-être pas tout à fait...

D - AL - 196 : Oui, oui... Oui, mais euh.

D - AL - B - 197 : Qu'est-ce qui vous empêche de, d'aller sur ce terrain-là ?

D - AL - 198 : Je ne sais pas, je ne sais... Je... La peur de braquer peut-être !

Au-delà de ce dilemme Alisson exprime la satisfaction de la mission accomplie.

D- AL-9 : Donc là. Donc j'ai respecté euh, j'ai tenu un p'tit peu ce que je m'étais dit. Euh... Je suis, enfin satisfaite, oui parce que chacune s'est exprimée quand même, j'ai senti que chacune s'exprimait, elles se sont à peu près écoutées les unes et les autres, ce qui n'est pas toujours le cas euh... Je reste quand même mal à l'aise sur cet euh... Enfin ça reste quelque chose qui me met mal à l'aise... Je sais pas pourquoi... Enfin je sais pas pourquoi je... Je... Euh... J'ai besoin encore de... de m'asseoir comme chef d'établissement je pense [...]

Après cette présentation des résultats liés aux données d'interactions, nous allons présenter maintenant les résultats du point de vue de la dimension cognitive de l'activité du directeur d'école

3.3.3 Une conduite doublement éthique au nom de valeurs solides, un pilier porteur, mais fragile

Qu'est-ce qui fait tenir Alisson dans un tel contexte et dans cette situation particulière ? Nous avons pu décrire l'envie d'agir, son souhait de s'engager, qui l'animait et qu'elle décrivait lors de l'entretien préalable. Peut-il à lui seul permettre la continuité de l'action et l'atteinte des objectifs de la mission ? Revenons aux propos de l'entretien préalable.

EP-AL-6 : Mais euh... Envie d'agir dans l'intérêt... En l'occurrence là c'était l'intérêt du bien commun enfin, dans l'intérêt des gens, dans l'intérêt de la cité. Donc ici c'est pareil, envie d'agir dans l'intérêt des enfants, dans l'intérêt des familles, c'est ça.

Alisson mobilise dans cet entretien des convictions personnelles fortes qu'elle puise dans sa foi chrétienne et dans son expérience d'élue municipale. Sa mission, telle qu'elle la décrit, transcende celle de l'école. Elle conçoit sa mission et son engagement au service de la communauté qui ne se réduit pas à celle de l'école.

EP-AL-64 : Et pour moi la religion catholique est une religion de grande liberté. Donc pour moi, dans l'enseignement catholique avec toute la liberté que l'on a on doit pouvoir aider, aider les enfants à grandir et à grandir intellectuellement, mais à grandir humainement, en faire des adultes qui tiennent sur deux jambes et qui à leur tour pourront prendre le témoin et à leur tour porter... Voilà c'est un projet de société un peu... Mais en fait. Moi, vraiment, ce qui m'anime c'est qu'il y a le scolaire, oui ça c'est indiscutable, les apprentissages à faire, mais surtout des enfants à faire grandir, et un message à leur donner et je me dis que peut-être nous pouvons être un petit maillon de cette chaîne qui va les aider. On fera pas tout hein, c'est eux qui vont faire, mais on est un petit maillon de cette chaîne et un jour c'est eux qui prendront leur vie en main quoi. Et dans ce projet-là je me dis, et que je ne suis pas la seule à porter, c'est toute une communauté quoi. C'est l'idée d'une communauté qui guide.

Alisson pilote la réunion par les valeurs qu'elle porte et défend (Obin, 2007). Nous avons décrit ces valeurs dans le paragraphe 2.4. Elles font référence à la notion de Bien commun, concept assez large que l'on retrouve aussi dans la doctrine sociale de l'Église. Le service aux autres dans cet esprit de Bien commun reste pour Alisson un cap dont la référence infaillible permet, selon elle, de dépasser les craintes et les incertitudes des premières actions.

Il s'agit pour elle d'adopter et de suivre une conduite éthique, conduite qui se heurte à certaines résistances que Obin (*op. cit.*) avait pointées : « comment convaincre les enseignants ? Comment entraîner ces enseignants toujours plus individualistes ? ». Vergely (2005) parle de deux formes d'éthique : une première qu'il qualifie de négative consistant « à sauver sa vie du désordre et de la folie en se conservant en vie » et une seconde, plus positive, qui engage à rendre les hommes heureux et vivants. Cette double définition d'une conduite éthique permet de qualifier la conduite d'Alisson comme doublement éthique dans le sens où elle a su prendre la posture nécessaire à sa survie, ce que nous avons montré au paragraphe précédent, tout en maintenant la défense d'un projet d'éducation au service des élèves, un projet visant à rendre les enfants heureux et vivants. L'utile devient vertueux (Vergely, *op. cit.*). Le savoir-faire du débutant est caractérisé par un sens du réel obligeant le sujet à supporter les contraintes des situations et des contextes. Cette conduite doublement éthique pourrait alors constituer une posture de référence chez tout professionnel débutant.

Obin (2007) indiquait que piloter par les valeurs constituait le mode premier permettant de répondre aux enjeux que défend l'OCDE dans son rapport sur l'amélioration des directions d'école. Nous en mesurons avec Alisson les risques, notamment lorsque l'on débute. Des valeurs soutenant cette double conduite éthique, aussi bien ancrées soient-elles, n'induisent pas nécessairement un mode de pilotage aisé. Si la conduite ou le pilotage par les normes peuvent conduire à des dérives bureaucratiques, la conduite ou le pilotage par les objectifs ne peuvent-ils pas conduire à des dérives technocratiques ? Nous pouvons constater que, chez Alisson, la conduite ou le pilotage par les valeurs nécessitent l'élaboration et la convocation d'une double éthique visant prioritairement la protection de soi tout en maintenant la défense de valeurs. La tension que génère cette double conduite éthique est sans doute, selon nous, à l'origine d'une construction identitaire difficile.

3.3.4 Une identité professionnelle tendue entre une posture de collègue, de débutante et de directrice

S'installer dans un poste, prendre place peu à peu dans une fonction de direction et être reconnue par les pairs et par les pères comme directrice, voici les enjeux qui se présentent à Alisson. Se pose alors pour elle la question de l'identité professionnelle. Nous en repérons quatre caractéristiques.

- Être reconnue comme CE

Les données que nous avons pu collecter et analyser autour de la question de l'interrelation nous ont montré l'importance et la difficulté pour un professionnel débutant de « prendre sa place » et d'être reconnu à part entière comme chef d'établissement. Dans les entretiens qui suivent, Alisson met en exergue à la fois la nécessité de se faire reconnaître comme chef d'établissement et la difficulté que cela engendre.

AS-AL-121 (la directrice) - Et... Et... Euh... Ce qu'elles... Enfin je sais... Des fois je me dis, je ne sais pas si elles se rendent compte c'est pas grave, mais en soi, pour moi ce serait important qu'elles sachent que oui j'ai choisi, j'ai postulé pour être chef d'établissement...

Alisson a été officiellement « installée » comme directrice. Cela est attesté par le procès-verbal d'installation que signent son autorité de tutelle et l'inspecteur de circonscription. Elle est reconnue des différents partenaires de l'école. Mais ses collègues semblent résister à cette reconnaissance. Alisson leur accorde cependant des circonstances atténuantes : « c'est pas grave en soi ». Mais elle souligne, en même temps, l'importance que cela aurait pour elle.

D-AL-216 (la directrice) - Je l'ai, je pense que je l'ai quand même, enfin... Je pense que ma place euh je l'ai, je ne sais pas, faudrait savoir quel est leur sentiment à elles euh... Mais ma place je l'ai globalement. C'est peut-être plus avec mes collègues enseignantes que se situe... Sur le reste j'ai pas ce souci-là.

Ce travail « d'installation » est un processus qui, un an et demi après la prise de fonction, n'est pas totalement achevé.

D-AL-9 (la directrice) - J'ai besoin encore de... De m'asseoir comme chef d'établissement je pense voilà, sur le plan pédagogique c'est p't'être parce que je me sens pas assez à l'aise sur le plan pédagogique... Voilà (rire) C'est curieux... Sur cette animation pédagogique je, je vais euh... J'ai l'impression que je suis plus fragile quoi dans ce domaine-là.

Certes, Alisson considère que, dans le cadre des actions d'animation pédagogique, une forme de fragilité s'est progressivement installée. Alisson insiste dans ces propos sur

le besoin de « s’asseoir » comme chef d’établissement. L’expression « s’asseoir » est une expression courante. Dans ce contexte, nous pouvons aussi la considérer comme une métaphore significative. Fait-elle référence au prince qui, en s’asseyant sur le trône, symbole de pouvoir, se voit instantanément reconnu dans sa fonction de roi et dans son statut de chef suprême ? Le besoin de « s’asseoir » peut être compris comme un besoin de reconnaissance relevant d’un processus de construction long et chaotique, en quelque sorte, une forme d’équilibre difficile à trouver et à stabiliser.

- Une identité bipolaire

L’un des premiers éléments de cette difficulté à construire et développer un processus de reconnaissance tient sans doute à la dimension bipolaire de l’identité professionnelle. Être à la fois chef d’établissement et enseignante revient à devoir accepter une double référence. Cette réalité crée de l’ambiguïté dans le positionnement au sein de l’organisation comme dans l’apprentissage professionnel.

AC-AL-114 (la directrice) - C’est c’est tu vois, je trouve qu’y’a un... Un équi... ‘fin un j’ai le sentiment qu’y’a un équilibre que moi j’ai du mal à trou... ‘fin ...

D-AL-100 (la directrice) - Oui c’est... C’est pour ça que je dis que c’est pas facile parce qu’à la fois j’m... Quand on parle de la solitude du chef d’établissement... Je trouve que on est face à un groupe qui sont mes collègues et en même temps qui sont pas pleinement mes collègues quoi, donc euh... C’est pas toujours évident.

Alisson parle d’un équilibre difficile à trouver face à « un groupe qui sont mes collègues et en même temps qui ne sont pas pleinement mes collègues ». Cette phrase laisse percevoir une zone identitaire indéfinissable et instable conduisant le chef d’établissement à se questionner sur sa propre identité professionnelle. En mobilisant la définition de Kaddouri (2002), nous pourrions dire que c’est le projet de soi pour autrui qui est questionné plus que le projet de soi sur soi. Le projet de soi pour autrui est défini comme la mission qu’assigne l’employeur au sujet, c’est-à-dire l’ensemble des « conduites institutionnellement valorisées, auxquelles il doit se conformer » (Kaddouri, *op. cit.* p. 41). L’orientation de la mission d’un chef d’établissement et les attentes de la hiérarchie et de l’organisation sont décrites dans la lettre de mission et dans les textes officiels qui précisent le statut de directeur d’école. Pour autant, rien ne précise et ne permet de répondre à cette dimension bipolaire. Dans cette sorte de zone grise de la construction identitaire professionnelle peut naître alors une tension, une forme d’affrontement qu’Alisson, seule, doit accepter.

- La construction identitaire : un combat solitaire générant de la peur

Nous n'avons pas vérifié auprès des enseignantes comment la directrice était perçue par elles. Les attitudes, les jeux, les échanges que nous avons analysés dans le chapitre précédent nous ont permis d'identifier des zones de tensions notamment en mettant en évidence l'importance des actes qui menacent la face du chef d'établissement. Nous pressentons ici un combat qu'Alisson décrit dans les entretiens.

AS-AL-121 (la directrice) - [...], mais c'est pas parce qu'on postule pour être chef d'établissement que forcément euh, on doit nous le renvoyer... Enfin, euh... Parce que... Euh c'est que j'ai ressenti moi, alors est-ce que c'est vrai ou pas, c'est de dire, ben voilà, t'as choisi c'boulot là alors te plains pas quoi. T'en as la paye, t'en as... C'est un peu ça... [...] « Ben voilà, il a voulu le boulot, il est bien content, il a la paye, donc, il en assume les conséquences quoi. »

Les éléments décrits dans l'analyse des interrelations attestent de cette dimension avec force. Le processus de construction identitaire se traduit par une forme de solitude qui évolue et qui concerne tout d'abord l'identité professionnelle mais qui agit aussi sur l'action professionnelle.

D-AL-13 (la directrice) -: Je ne sens pas une confiance chez tout le monde.

D-AL-79 (la directrice) - Je suis très sensible, enfin je peux être aussi un peu éponge quoi en fait, si je sens dans le groupe euh... De l'hostilité ça va forcément, ce qui agit aussi chez d'autres hein, mais euh...

Nous pouvons identifier ici combien la question de la place que l'on occupe dans une organisation devient alors un combat dans lequel Alisson s'est trouvée engagée, bien malgré elle.

D-AL-124 (la directrice) - Le bilan qu'elles ont fait de leur année je m'en suis pris pas mal dans les dents quoi. Comme quoi j'étais directrice etc. ... Et en même temps euh, et en même temps il a fallu l'être et voilà, enfin. J'veux dire, j'ai senti qu'elles... Elles ont crispé sur ma manière d'être quoi et en même temps j'ai pas voulu jouer la séduction.

D-AL-218 : Euh... J'ai entendu des choses, on m'en a envoyé, là aussi, on m'en a balancé un peu (silence) et euh je... [...] Et j'ai eu des accusations qui étaient assez violentes j'ai trouvé et j'ai pas voulu polémiquer.

Vivre ce combat est un acte solitaire que nous avons pu souligner lors de l'analyse de la réunion tant par les attitudes que par les expressions utilisées. La réunion d'équipe, aussi limitée qu'en soit le nombre de participants, a été un moment de grande solitude qu'Alisson ressent très fortement.

D-AL-100 (la directrice) - Oui c'est... C'est pour ça que je dis que c'est pas facile parce qu'à la fois j'me... Quand on parle de la solitude du chef d'établissement...

De là naît de la peur.

D-AL-233 (la directrice) - Sans doute, ouais. Sans doute un peu de peur. Mais peur euh, ouais... Peur de quoi, peut-être c'est peur d'une explosion. Voilà je sais pas si c'est une peur d'une explosion, mais... Oui y'a peut-être une idée de maîtrise quoi. Essayer de garder au maximum une maîtrise... (silence) oui y'a de la peur (silence). De l'agacement aussi parfois.

Nous percevons, dans ces propos, que la construction de l'identité professionnelle ne se limite plus à la dimension du projet de soi pour autrui, mais que le sujet même est engagé dans cette transformation. Se construire dans sa profession est un combat solitaire d'abord à l'égard des autres mais aussi un combat à mener sur soi.

- Un combat sur soi

Alisson exprime à plusieurs reprises une mise en question d'elle-même.

D-AL-11 (la directrice) – J'ai toujours le sentiment ici d'être la nouvelle. Puisque je suis la dernière arrivée.

Cette mise en question la conduit à une perte de confiance d'elle-même et à un début de sentiment de culpabilité :

D-AL-11 (la directrice) - Un manque de confiance peut-être, je sais pas... Je... Une difficulté peut-être, une des difficultés euh, qui serait euh... Sur des choses très pratiques je vais pouvoir m'imposer et puis sur d'autres, je vais si je sens pas le groupe, ça va un peu me déstabiliser intérieurement quoi, ça se verra pas forcément, mais moi ça va me déstabiliser intérieurement quoi.

AS-AL-113 : On peut ronger son frein, un peu ouais... Ouais. Donc euh, oui... J'ai... C'est un peu de ma faute... Enfin de ma faute... Mais euh... Je sens bien qu'il faut qu'on passe à une étape supérieure.

Dès ce moment, elle montre des signes de retrait à l'égard des enjeux de la réunion.

AS-AL-84 (la directrice) - Donc euh... Mais euh... J'ai bien conscience que je peux dans cette façon d'être je me piège moi-même quoi. À ne pas dire les choses parfois, alors que je dirais les choses clairement ce serait sans doute plus simple et en même temps ce serait clair pour tout le monde aussi sans doute.

D - AL - 222 (la directrice) - Ouais voilà, ok, bon tu me dis, alors je colle aussi du coup un peu des timbres hein de mon côté. C'est pas une bonne chose... Mais, j'ai, ma crainte c'est de leur renvoyer les choses de façon trop violente peut-être ou, ou mal adaptée, enfin. Et du coup je préfère éviter de le dire... Je préfère éviter de le dire que, que d'être trop directe quoi. Parce que c'est mon côté direct et frontal qui finalement peut me piéger des fois donc je... Ayant peur, voyant que dans le frontal elles aiment pas du tout eh ben parfois je... Je... Je vais me mettre en retrait.

Alisson « colle des timbres ». Elle fait ici référence à sa formation en analyse transactionnelle. On appelle « coller un timbre » le fait d'archiver en mémoire des sentiments négatifs. Ces sentiments négatifs sont susceptibles de réapparaître plus tard en fonction d'éléments déclencheurs produits par une nouvelle situation. On « colle un timbre » comme s'il s'agissait de compenser une transaction vécue comme frustrante.

Cela s'exprime générale dans les interactions par un silence, un non-dit, signe d'un sentiment ressenti et non exprimé. Le « dernier timbre » archivé et accumulé par l'individu constitue alors la fameuse « goutte d'eau qui fait déborder le vase ». La manifestation de ce débordement surprend généralement le partenaire. En effet, ce dernier ne connaît pas la teneur de l'archivage des sentiments négatifs. Il ne sait donc pas que ce coup-là était un coup de trop (Chandezon, Lancestre 2010, p. 51).

Alisson se met en retrait. Cela constitue pour elle une forme de protection. La colère, dit-elle, est mauvaise conseillère : se maîtriser, prendre sur soi, combattre soi et sur soi constituent la ligne de conduite adoptée par Alisson. Le projet de soi sur soi (Kaddouri, 2002) consiste en une action consciente sur soi pour réduire la distance entre son soi sur soi et son projet de soi sur les autres. Alisson décrit comment cette conscientisation d'un soi sur soi, pouvant être perçue comme positive dans la mesure où elle peut réduire la distance entre soi et autrui, devient dans ce contexte négative. Dès lors, elle accentue la distance entre elle et ses collègues. Kaddouri parle ici d'une dynamique d'anéantissement identitaire. Nous pourrions simplement parler d'une dynamique négative. Il en résulte des manifestations de souffrance ou tout du moins des signes de peur et de déstabilisation.

D-AL-194 (la directrice) - Oui, je sais pas pourquoi face à ça je me sens aussi déstabilisée.

3.3.5 *En conclusion*

L'analyse des données du point de vue de la dimension cognitive et interactionnelle nous a permis d'identifier les éléments caractéristiques de l'activité que déploie Alisson lors de sa première année en tant que directrice. L'analyse des données nous permet de proposer la structure interactionnelle de la situation. Nous avons pu décrire comment l'influence des interactions pouvait générer une forme d'activité empêchée et ce, malgré un sens de l'action très enracinée chez elle et en cohérence avec la mission, autrement dit avec la dimension macrosystémique du contexte. La structure interactionnelle de cette situation est caractérisée par l'idée « d'impulser des dynamiques d'action et de changement à une équipe au service des élèves ». Puis, nous avons repéré comment cette activité empêchée influençait négativement le processus de construction identitaire, ce que nous avons qualifié de dynamique négative.

3.4 Analyse transversale de l'activité et du processus de transformation identitaire par les rétroactions

Arrêtons-nous maintenant quelques instants sur l'analyse des rétroactions afin de repérer comment Alisson perçoit, décrit et comprend son action et comment elle prend conscience des éléments que nous avons repérés dans la situation. Nous précisons à nouveau que c'est l'évolution de la prise de conscience de l'activité qui nous sert d'indicateur du processus d'apprentissage en cours. Nous allons d'abord revenir sur ces données avant de qualifier ce processus.

3.4.1 *Analyse des données*

Lors des trois entretiens qui suivent la réunion, l'analyse que porte Alisson sur son action ne traduit pas une réflexion homogène. Ce premier constat nous conduit à considérer les temps de rétroaction comme des déclencheurs d'analyse permettant au directeur de formuler un ensemble d'hypothèses interprétatives de son action. Nous mesurons alors, et nous aurons à y revenir lors de notre discussion, l'importance de la place que tient à ce moment de l'action un interlocuteur placé en situation d'écoute, qu'il soit collègue ou formateur. Nous avons classé les données en cinq catégories.

- La perception de la réunion : un premier bilan positif

En un premier temps lors du temps de débriefing ou de l'autoconfrontation simple, Alisson dit avoir atteint son objectif.

D-AL-7 (l'enseignante) – J'ai le sentiment de leur avoir apporté euh... Des informations qui étaient nécessaires pour elles.

D- AL-9 (l'enseignante) - Je suis, enfin satisfaite, oui parce que chacune s'est exprimée quand même, j'ai senti que chacune s'exprimait, elles se sont à peu près écoutées les unes et les autres, ce qui n'est pas toujours le cas euh...

Cette forme de première évaluation positive s'appuie en effet sur les deux concepts pragmatiques que nous avons identifiés lors de l'analyse cognitive de l'activité : « la réunion d'équipe est un lieu de transmission d'informations institutionnelles » et « les enseignantes doivent s'exprimer ». Dans cette logique, Alisson justifie ses choix d'action. Elle montre qu'elle a bien repéré les différentes étapes de la réunion, notamment les longues digressions hors sujet que nous avons décrites précédemment. Elle dit même les avoir utilisées comme une véritable stratégie de conduite de réunion.

D-AL-59 (l'enseignante) - Ça l'a déjà fait plus ou moins des fois, mais du coup je leur permets puisqu'elles en ont besoin parce que... Y'en a là qui sont incapables de dire on est sur le sujet, qui vont me relancer tout d'un coup, j'y pense, y'a tel truc ou en aparté qui vont me parler de telle chose et c'est pas facile, et elles sont pas... À ce niveau-là, elles sont pas très... Enfin cadrées comme moi je voudrais qu'elles le soient quoi. Et c'est ça, et j'ai souvent ce genre de choses et j'ai... Et du coup en deux ans j'ai, j'ai laissé.

D-AL-61 : Je pense que je la maîtrise mieux aujourd'hui là, aujourd'hui, j'ai le sentiment de, même si il y a eu digressions etc., j'ai eu le sentiment de mieux les gérer. Ce qui n'a pas toujours été le cas.

Dans ses propos, Alisson démontre une forme de cohérence pouvant être analysée comme un réel degré de maîtrise du déroulement de la réunion et de la concertation. Les théorèmes en acte sont alors à considérer comme des indicateurs de l'analyse de l'action par la directrice. Pour autant, dès l'entretien de débriefing, apparaissent les premières questions et des doutes que viennent nourrir les premières vision et analyse du film.

- Le questionnement

Au-delà des indicateurs qui permettent d'évaluer positivement le déroulement de la réunion, Alisson exprime une insatisfaction.

D - AL - 162 (la directrice) - Il est là, je l'ai rentré, euh, si je rentre chez moi le soir après une concertation, je reviens jamais hyper satisfaite et... Et j'ai toujours ce sentiment d'un groupe heu, lourd à tirer, lourd à entraîner, mais voilà... Je sais.

Elle questionne le résultat de la réunion qu'elle a pilotée.

D-AL-144 (la directrice) - Non, mais parce que au bout du compte, quelle décision a-t-on prise ? Quelle organisation a-t-on prise et y'a pas

D - AL - B - 145 : Alors ça, est-ce qu'on est en train de dire là, est-ce que vous le sentez pendant la réunion ça ? On retravaillera là-dessus sur cette séquence

D-AL-146 (la directrice) – J’le sens euh, j’le sens surtout après.

D-AL-152 (la directrice) – J’ai juste dit qu’on allait en reparler euh, le 7 juillet en gros, enfin à peu près, mais euh... Alors est-ce que je les ménage trop, est-ce que je fais trop attention au groupe, enfin, voilà c’est ça.

Cette seconde temps permet à Alisson de franchir une étape dans la prise de conscience du résultat de l’action. Ce qui était perçu comme réussi dans l’action est alors analysé avec de nouveaux critères. Cette réunion devait aussi permettre de prendre des décisions. Le temps du retour sur l’action est donc nécessaire pour qu’Alisson le formule aussi clairement. Lors de l’autoconfrontation, elle interroge le fait que les enseignants aient été associés aux décisions.

AS-AL-312 (la directrice) - [...] Et puis euh, c’est aussi euh, une façon qu’elles... Enfin j’essaie, j’essaie de faire en sorte... Qu’elles se sentent intégrées alors que j’les intègre pas du tout quoi en gros... (rires).

Ce questionnement conduit Alisson vers un autre registre où elle questionne ce que doit être, selon elle, la relation avec des enseignantes en revisitant son statut de chef d’établissement.

- La question de la relation avec les enseignantes dans le statut du directeur d’école

Ce constat effectué, Alisson prend alors conscience que sa responsabilité l’oblige à un regard différent de celui qu’expriment ses collègues. L’échange et la relation ne sont pas de même nature et de même niveau car les différences de statut, de fonction et de rôle influencent, selon elle, les perceptions.

AS-AL-312 (la directrice) - Par certains côtés, là j’leur demande de me donner des listes c’est pour qu’elles puissent dire les choses quoi, qu’elles aient le sentiment d’être écoutées... Mais après moi je fais, j’ai pas dit je vais en faire qu’à ma tête, mais euh... Y’a d’autres enjeux qu’elles ne voient pas.

Alisson avait déjà pointé cette dimension : « ce sont et ne sont pas pleinement mes collègues ».

D-AL-100 (la directrice) - Je trouve que on est face à un groupe qui sont mes collègues et en même temps qui sont pas pleinement mes collègues quoi, donc euh... Ce n’est pas toujours évident.

De nouveau, la question de la relation directrice-enseignantes est analysée à la lumière du double statut d’Alisson : directrice et enseignante. Pour Alisson, cette dimension relationnelle de son activité produit une tension et une zone d’incertitude rendant difficile son positionnement face à ses collègues lors de la réunion. Sa communication avec ses collègues souffre de ce questionnement, qu’elle identifie comme

des hésitations, cela étant amplifié par le fait que ses collègues sont majoritairement plus âgées qu'elle. Cette évolution dans l'analyse de la relation directrice-enseignantes fait naître, chez Alisson des questionnements sur sa manière de faire et sur la pertinence et l'efficacité des outils ou des démarches qu'elle mobilise pour conduire la réunion d'équipe. Cela engendre chez elle un sentiment de culpabilité.

- Une explication des difficultés : un manque d'outils ou le sentiment de culpabilité

D-AL-194 (l'enseignante) - Oui, je sais pas pourquoi face à ça je me sens aussi déstabilisée.

D-AL-B-197(le chercheur) - Qu'est-ce qui vous empêche de, d'aller sur ce terrain-là ?

D-AL-198 (l'enseignante) - Je ne sais pas, je ne sais... Je... La peur de braquer peut-être.

Nous retrouvons dans les propos d'Alisson une prise de conscience qui la déstabilise, ce que nous avons déjà repéré chez Nadine. Dans le cas d'Alisson, les doutes qui apparaissent lors du temps de débriefing étaient déjà présents lors de l'entretien préalable, avant la réunion d'équipe. Ces doutes nourrissent une forme de mal-être face aux temps de concertations avec ses collègues, comme les réunions d'équipe notamment. La maîtrise, déclarée au début de l'entretien, de l'activité de conduite de réunion fait long feu, à mesure que l'entretien avance. Ses doutes s'accompagnent d'une remise en cause de sa posture et des moyens qu'elle mobilise ou ne mobilise pas dans l'action. Apparaît alors une forme de culpabilité :

D-AL-178 (la directrice) - Il est là, je l'ai rentré, euh, si je rentre chez moi le soir après une concertation, je reviens jamais hyper satisfaite et... Et j'ai toujours ce sentiment d'un groupe heu, lourd à tirer, lourd à entraîner, mais voilà... Je sais... Oui, y'a sûrement des techniques, oui.

D-AL-B-181 : ... Il fallait que, finalement, c'est peut-être ma technique qui va pas et je creuse ça.

D-AL-182 (la directrice) - Non j'ai pas creusé.

D-AL-B-183 (la directrice) - Alors vous... Mais vous en avez été consciente ?

D-AL-184 (la directrice) - Un peu oui, oui je pense, oui.

D-AL-B-185 - Mais sans plus quoi.

D-AL-186 (la directrice) - Sans plus... C'est-à-dire que euh... Ouais, c'est-à-dire oui... J'en ai été consciente euh... Peut-être que je... J'espérais que naturellement ça se fasse quoi !

Ce premier entretien contribue à une mise en mots d'un sentiment déjà présent, mais qu'Alisson ne voulait pas exprimer aussi explicitement. Son expérience passée lui avait permis de construire des indicateurs efficaces et des techniques éprouvées pour la

conduite de réunion qu'elle n'a pas su, dit-elle, mobiliser dans ce nouveau contexte. Le transfert des acquis n'est pas fait. Alisson possède les outils et les démarches pour analyser et comprendre une situation. L'entretien lui permet de dire qu'elle sait ce qu'il faudrait faire. Mais elle ne parvient pas à mettre en œuvre les moyens d'utiliser ces outils et ces démarches dans ce contexte.

AC-AL : 37- Oui oui et en plus, mais je le sais ça... Je le sais qu'il faut faire ça si tu veux parce que je l'ai fait dans d'autres réunions mais euh... Mais curieusement je n'arrive pas à me l'imposer là... En concertation, mais c'est ce qu'on disait une p'tit peu des fois prise par le temps j'ai pas forcément euh... C'est, c'est... Euh.

Le mode de relation engendre une forme de limitation dans l'action.

Reconnaissons qu'à ce niveau d'entretien et de confrontation, la prise de conscience des réalités de la situation ajoute de la souffrance à un sentiment d'échec déjà installé. Ces diverses prises de conscience font naître chez Alisson la question du « comment faire ? ».

- La recherche du comment faire

L'entretien avec le directeur expérimenté marque une phase nouvelle dans la transformation identitaire et dans l'évolution de la prise de conscience des réalités de la situation. Sans détour, le collègue d'Alisson s'étonne de son manque de préparation.

AC-AL-P -30 Tu fais pas d'ordre du jour ? Quand tu, quand tu fais les concertations ?

La réponse est hésitante :

AC-AL-AL - 31 Ben j'ai du, du, 'fin j'ai du mal à le faire... J'arrive pas à anticiper ça.

AC-AL :37- Oui oui et en plus, mais je le sais ça... Je le sais qu'il faut faire ça si tu veux parce que je l'ai fait dans d'autres réunions mais euh... Mais curieusement je n'arrive pas à me l'imposer là...

Le directeur expérimenté confirme donc les analyses déjà engagées par Alisson. Il remet même en cause les principes, les buts qu'Alisson voulaient atteindre lors de cette réunion.

AC-AL-P-42 : Si t'as, si les gens ne savent pas ce que tu vas aborder dans cette concertation-là ben ils se trouvent euh... À l'instant tu vas changer de sujet, tu vas parler des rythmes, tu vas parler des surveillances de cours tu vas pouf ! Ça va leur tomber comme ça devant, ils ont pas eu le temps de euh... D'y, d'y réfléchir d'anticiper les choses peut-être de prendre du recul par rapport à ça et du coup... Et puis ben comme c'est toi qui abordes sans que eux soient au courant ce sujet-là ben euh... Ben c'est toujours toi qui... Qui apporte les réponses peut-être que t'as envie d'apporter avant même de commencer de...

La charge du directeur expérimenté se veut délibérément frontale et très justifiée au regard de son analyse de la situation. Il « enfonce le clou » dans la mesure où, en quelques images et en quelques mots, il retrace clairement et explicitement les premières analyses d'Alisson. Alisson acquiesce. Elle comprend, accepte, mais s'interroge sur la manière de modifier sa pratique. Autrement dit, se dit-elle, comment changer, comment évoluer, comment apprendre ? Et elle pose alors la question du comment faire.

AC-AL-110 : Mais alors comment tu fais ?

AC-AL-148 : Ben alors comment on gère ça ?

Lorsqu'une réunion d'équipe se prépare, donner la parole nécessite une stratégie prédéfinie. Il faut anticiper, se préparer. Mais Alisson dit ne pas y parvenir.

AC-AL-31 : Ben j'ai du, du, 'fin j'ai du mal à le faire... J'arrive pas à anticiper ça.

AC-AL-48 : Ouais non j'ai pas synthétisé.

Le collègue apporte alors quelques exemples davantage en rapport avec la posture globale attendue d'un chef d'établissement.

AC-AL-64 : Mais par certains côtés tu me, tu me, 'fin tu me dis dans, dans la façon d'amener le sujet il faudrait être plus positive, plus stimulante quoi ? Un peu ?

AC-AL-P-65 : Ouais et pas forcément euh... Négative c'est sûr !

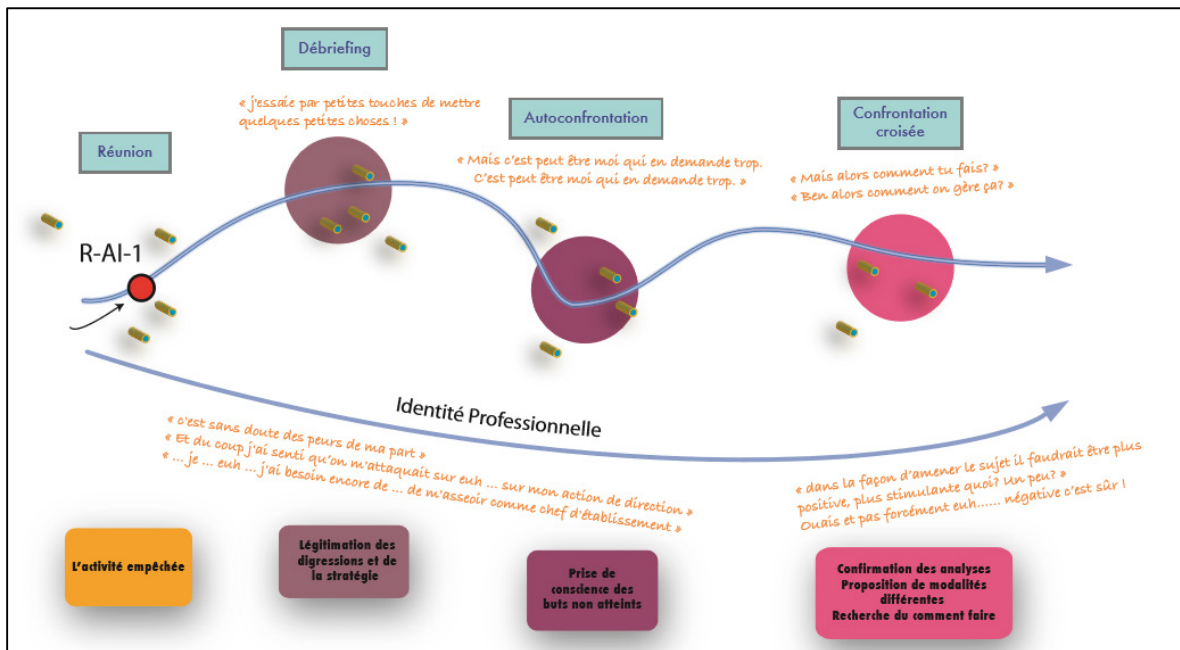
Mais il sait aussi que cette posture c'est à Alisson de la construire.

AC-AL-P-111 : Comment tu fais ? Alors après comment tu fais c'est une autre question.

Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer, à l'issue de ce travail d'analyse, si ces cinq étapes ont permis d'atteindre un niveau de maîtrise suffisant à la conduite d'une réunion d'équipe. Il serait nécessaire d'observer Alisson dans d'autres situations de réunion d'équipe pour mesurer les effets de cette prise de conscience. Nous pouvons constater néanmoins qu'une enseignante expérimentée, ayant démontré, au travers des expériences passées, qu'elle possédait des compétences de « dirigeant » telles qu'elles sont définies dans le référentiel de métier, se trouve confrontée à des difficultés fondant leur origine dans les interactions avec autrui. Faire ensemble limiterait donc ce que l'on peut faire seul. Nous pouvons donc maintenant schématiser le processus de transformation des schèmes opératoires que nous avons observé chez Alisson.

Schéma n°13

Le processus de transformation chez Alisson



3.5 En conclusion

Alisson est expérimentée. Elle possède un ensemble important de savoirs pragmatiques construits après des années de responsabilités et d'engagements divers qu'elle n'arrive pas à déployer dans son action lors de la réunion. C'est pourquoi nous parlons d'activité empêchée (Clot, 1999), dans le sens où cette activité engendre des peurs et du stress qui créent lors des temps de rétroaction, une forme de culpabilité et une demande de sécurisation.

Il existe un risque, dans le questionnement rétroactif de l'autoconfrontation croisée, d'un discours que se situerait sur un versant réparateur (je te dis ce que tu aurais dû faire) qui répond aux demandes pressantes d'Alisson. Les attentes de « comment faire » sont toujours présentes lors de la dernière entrevue alors qu'Alisson possède toute l'expérience.

Ces éléments font douter Alisson et affectent son identité professionnelle. La dynamique identitaire est affectée dans le sens où les transactions entre elle et son environnement et envers elle-même l'empêchent de se reconnaître directrice.

L'interrelation ici empêche l'activité. Nous pouvons faire l'hypothèse que la formation, si elle privilégie l'apport de savoirs et de savoir-faire, ne permettra pas à Alisson de construire les schèmes opératoires qu'elle doit transformer dans cette situation. Son action doit aussi permettre de transformer le mode relationnel qui s'instaure entre elle et ses collègues.

Nous terminons par cette analyse la présentation des résultats des trois observations que nous avons conduites. Nous constatons des formes d'action et des formes d'activité variées. L'observation des transformations des schèmes opératoires dans et par les situations montre des modes d'apprentissage qui subissent de fortes contraintes du contexte. Nous allons dans le chapitre suivant faire une synthèse de ces résultats, avant de proposer les premières réponses à notre recherche.

Résumé du chapitre quatrième : Analyse des premiers résultats

➤ À partir des données collectées, nous avons procédé à l'analyse des trois réunions.

➤ Nadine anime une réunion dont le sujet principal est l'aménagement du temps scolaire et les négociations qu'elle conduit auprès de tous les acteurs - internes et externes à l'école -.

Lors de la réunion, nous avons repéré une forme de résistance passive des enseignantes et une difficulté pour la directrice à se positionner.

Les temps de rétroaction ont permis une prise de conscience importante qui a conduit la directrice à décider de réagir autrement face à l'équipe pour assumer les engagements pris avec les autorités locales notamment.

➤ Erwan anime une réunion dont la visée est de proposer une réflexion collective autour de l'évaluation.

Son activité s'exprime sous forme d'une double tension : d'abord une vision pédagogique d'enseignant *versus* une vision stratégique de directeur et ensuite une tension entre savoirs d'expertise *versus* savoirs d'expériences.

La rétroaction ne permet pas une réelle transformation des schèmes opératoires chez Erwan.

➤ Alisson anime une réunion dont l'objet principal se résume à des communications diverses

Les interrelations sont marquées par de fortes résistances de l'équipe qui empêchent l'activité et génèrent du stress.

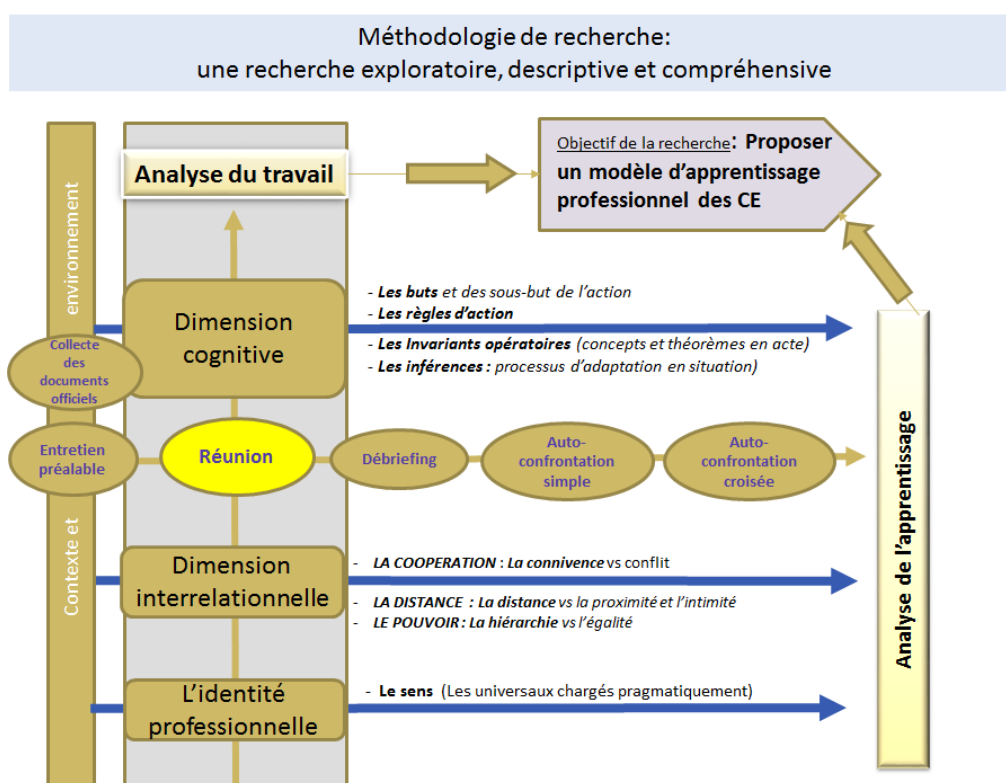
Les temps de rétroaction se présentent comme un attendu de conseils et invitent au conseil plus qu'à la réflexion sur l'activité.

Chapitre Cinquième SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir présenté les résultats de notre recherche et réalisé une analyse à partir de chacun des cas de notre population, nous allons, dans ce chapitre, proposer une analyse transversale en agrégeant les résultats présentés dans le chapitre précédent. Rappelons que l'objectif de notre recherche consiste à analyser le travail des chefs d'établissement dans des situations d'animation de réunion d'équipe afin, dans un second temps, d'analyser les processus d'apprentissage professionnel au regard des temps de rétroaction afin de mieux identifier les éléments spécifiques de l'apprentissage professionnel de directeurs d'école débutants. Dans cette première partie, nous présentons la synthèse des résultats organisée à partir des trois dimensions étudiées précédemment : la dimension cognitive, la dimension interrelationnelle et le sens que les directeurs donnent à leur action. Rappelons le schéma méthodologique qui guide notre recherche :

Schéma n°14

Rappel du schéma global de la méthodologie de recherche

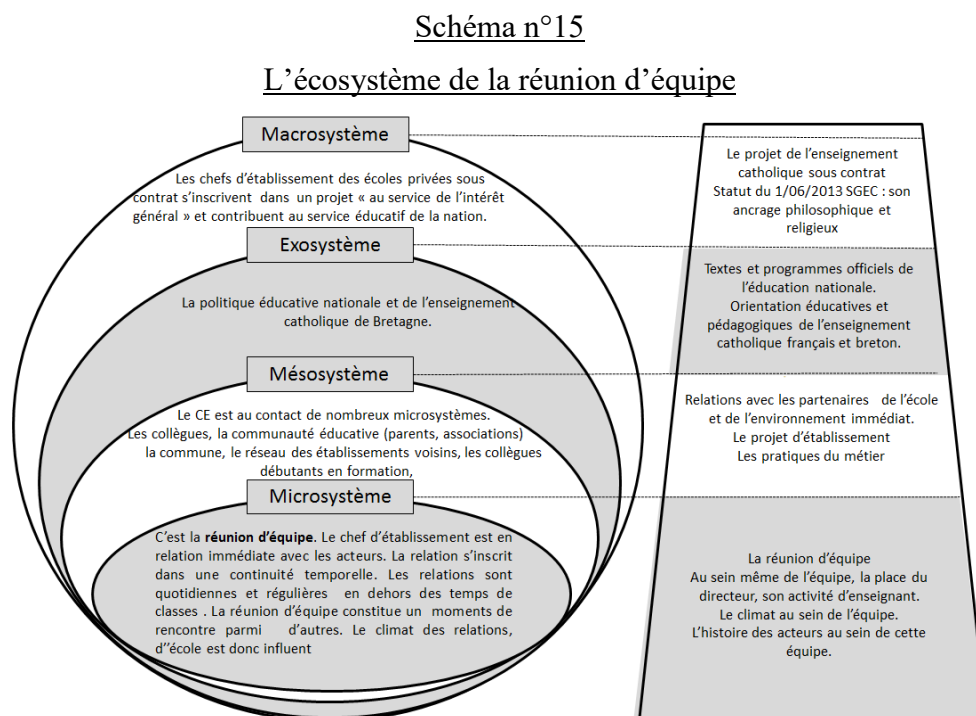


1) SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ENVIRONNEMENT ET AU CONTEXTE

Remobilisons notre définition du contexte et de l'environnement : le contexte représente l'ensemble des éléments de l'environnement, interprétés et subjectivés (Tupin, 2010, p. 6). Il peut être considéré comme un sous-ensemble de l'environnement dont la délimitation est assurée par le sujet (Tupin, 2012, p. 106). Nous pouvons parler d'un cadre circonstanciel qui intègre les éléments de l'environnement contenus dans l'activité déployée par le sujet dans ou à cause de l'action. Nous allons d'abord nous intéresser à l'environnement. La question qui nous est posée est celle de savoir en quoi l'environnement professionnel impacte l'activité du directeur notamment quand il dirige une réunion d'équipe.

1.1 L'environnement

Reprenons ici le concept de sphère environnementale pour analyser les éléments. Voici le schéma que nous avons proposé dans les premières pages de notre thèse visant à situer la réunion.



La réunion d'animation s'avère prototypique d'une situation professionnelle. En effet, elle s'intègre dans les quatre dimensions de l'environnement qui en constituent l'écosystème. Les trois réunions traitent de questions qui s'inscrivent dans l'exosystème, que ce soit la question du temps scolaire (Alisson et Nadine) ou la question de l'évaluation

(Erwan). Les directeurs traitent de sujets qui dépassent le réseau de proximité. Ils répondent à des injonctions ministérielles. Ils doivent composer avec le contexte politique local (les élus). Ils doivent interpréter et mettre en œuvre les orientations du projet diocésain, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Au cœur même de la réunion, limitée en nombre de participants, l'activité du directeur s'inscrit dans l'environnement global de l'école. Ce premier constat constitue un élément important de l'activité. Pour un directeur débutant, la dimension de l'établissement ne constitue pas un environnement restreint. Les dimensions macrosystémiques ou exosystémiques sont présentes dans son activité et dans la conception-compréhension de celle-ci, comme elles le sont d'ailleurs aussi pour des directeurs expérimentés de grands établissements. Nous pourrions donc ici évoquer un premier élément qui influence l'activité du chef d'établissement débutant. L'écosystème, dans lequel se situe la réunion, est marqué par des enjeux et par des représentations qui dépassent celles produites par les seules relations enseignants-directeur. C'est le cas dans deux des situations analysées. La réunion qu'anime Nadine traite d'un sujet qui, à l'époque, fait l'objet d'un débat national. Le maire, avec lequel elle travaille, les parents, et les enseignants autour de la table sont marqués et imprégnés des débats nés des récentes orientations adoptées par le ministère de tutelle. La réunion qu'anime Alisson est aussi marquée par des enjeux dépassant strictement le cadre de la réunion. Ces enjeux sont les déclencheurs des digressions relatant des thématiques en lien direct avec l'objet scolaire et d'autres plus éloignées, digressions que nous avons pu observer dans le cas d'Alisson. On y aborde notamment la question de l'informatique, celle des cycles à l'école, la question des nouveaux rythmes scolaires, les souvenirs de ce qu'étaient les vacances dans les années 70.

La réunion qu'anime le directeur se situe donc dans un environnement dont les éléments macrosystémiques et exosystémiques prennent une place importante lors des réunions. Ils agissent directement sur les relations entre acteurs. Ils sont la preuve d'un ancrage social important. La réunion qu'anime le directeur n'est pas un moment qui serait isolé des influences extérieures. Elle constitue d'abord un micro-moment dans un écosystème très complexe et pour lequel, nous y reviendrons dans la discussion, les directeurs ne sont pas préparés. En réponse aux échanges qui se réfèrent à ces dimensions du système, nous constatons que les directeurs mobilisent leurs expériences personnelles qui interagissent sur leur activité. La dimension interrelationnelle s'intègre dans l'écosystème de la réunion. Revenons maintenant aux dimensions plus singulières de l'environnement : le mésosystème et le microsystème. Ces deux dimensions permettent

de distinguer les situations des unes des autres. Quels sont les éléments qui agissent sur l'activité du directeur ? Nous en repérons quatre.

- La taille réduite de l'équipe d'enseignants

Les directeurs débutants sont nommés dans des petites écoles. Nous l'avons montré dans le chapitre premier. C'est une caractéristique importante qui donne aux interrelations entre acteurs une place prépondérante. Dans une réunion à quatre ou cinq personnes, le modèle de relation se rapproche davantage du modèle de la conversation que du modèle de la réunion d'un collectif ou d'une équipe, voire à l'assemblée générale d'un grand établissement. Le mode de relation en est *de facto* très particulier. Les directeurs l'expriment quand ils déclarent ne pas bien distinguer leur place d'enseignant-collègue de leur place de directeur alors qu'ils disent assumer pleinement la mission qui leur est confiée. Ce n'est pas l'engagement du directeur qui est en question. C'est l'ancrage de cette mission dans un microsystème au périmètre très restreint qui rend difficile les positionnements ou repositionnements des acteurs. Nous l'avons constaté au travers des trois indicateurs de la relation que nous avons observés : coopération, distance et pouvoir. La posture hiérarchique du directeur devrait imposer de la distance et du pouvoir. Or, dans le périmètre restreint de la petite équipe-école, il devient difficile de tenir ce rôle et d'incarner, voire d'habiter cette nouvelle posture. Comme nous nous adressons à des professionnels débutants, nous devrions dire qu'il devient difficile d'adopter et d'apprendre cette posture.

- Relation personnelle entre les acteurs et relations équipe/directeur

Dans cette situation, les relations interpersonnelles prennent le pas sur les relations ordinaires d'une équipe avec son directeur. Nous le mesurons dans chaque situation. Nadine traite du temps disponible pour les mamans et des difficultés liées à la garde des enfants. Alisson est confrontée à l'engagement d'élue de sa collègue. Erwan agit et réagit en fonction de la personnalité un peu envahissante de l'un de ses collègues.

Cette caractéristique donne à la mission de direction une dimension singulière chez le directeur débutant. Elle interroge aussi le concept d'équipe. Si le référentiel du métier mentionne que le directeur « sait analyser le fonctionnement des équipes, et sait sensibiliser ses membres aux défis à relever et à leurs enjeux pour conduire le changement » (référentiel du titre de dirigeant, 2014, p. 7), dans le réel, cette équipe étant limitée en nombre se caractérise plus par l'addition de personnalités qui chacune d'entre elles élabore et met en œuvre des relations avec le chef d'établissement. Certes, nous

parlons toujours d'équipe. Mais nous ne constatons pas des relations qui exprimeraient par exemple un point de vue collectif et qui représenteraient le clivage entre personnel de direction et personnel de production. D'où l'intérêt d'une analyse permettant d'identifier et de comprendre l'interaction du point de vue des interrelations décrites à la fois dans leur dimension interpersonnelle (dimension horizontale), dans leur dimension de coopération (dimension transversale) et dans leur dimension politique et stratégique (dimension verticale).

La contextualisation, décrite comme un élément dynamique de la situation et comme un processus actif constitutif de l'activité, nous conduit à déduire de nos analyses que les microsystèmes dans lesquels se situe le directeur débutant des petites écoles rurales sont des systèmes fortement influencés par les relations interpersonnelles où se conjugue un triple mode relationnel : personnel, professionnel et institutionnel. Dans ces contextes, nos analyses ont aussi révélé que les directeurs possédaient des espaces d'inventivité, de liberté et de relative autonomie d'action.

1.2 La contextualisation ou l'action personnelle dans l'écosystème : le moyen d'action du directeur

Dans la présentation de la situation, nous avons longuement évoqué la question de la contextualisation, et considéré qu'elle contribuait à la subjectivation de l'action. Entre contraintes et liberté, les différents niveaux de l'écosystème des écoles sont des espaces d'engagement. Les directeurs ont montré qu'ils faisaient des choix. À la lumière de l'analyse de nos entretiens, nous distinguons ces choix selon leur origine. Nous en distinguons deux, selon qu'ils émanent des systèmes éloignés de l'école (l'aménagement du temps scolaire qui s'impose au directeur comme une décision nationale) ou qu'ils en soient proches (les pratiques évaluatives dans l'école). Les premiers (éloignés) peuvent être considérés comme des sujets contraints et les seconds comme des sujets choisis. Les uns et les autres, dans un déroulement d'année, s'imposent à tous et sont souvent traités dans une même réunion. Nous n'accordons pas à ces deux dimensions du choix un quelconque jugement de valeur qui aurait pu justifier la prégnance de l'un par rapport à l'autre.

Lors de nos observations, nous avons assisté à deux sujets contraints et un sujet choisi en considérant que les échanges qui portaient sur les élèves en difficulté relevaient de sujets ordinaires. Nous notons un élément important dans l'animation. Erwan disait qu'il avait profité de l'observation pour choisir de traiter du thème de l'évaluation. Ce

choix décrit un engagement personnel dans un environnement contraint. Erwan notait dans sa rétroaction l'intérêt qu'il y avait personnellement trouvé. Nous avons aussi pu noter l'engagement de ses collègues enseignants dans le traitement de cette thématique.

Les sujets contraints s'imposent parfois brutalement. Quelques jours avant notre rencontre, Nadine nous avait informés vouloir traiter du sujet du temps scolaire, du fait des échéances qu'elle devait honorer vis-à-vis de ses partenaires locaux. Alisson devait répondre à des enquêtes sur la formation des enseignants. Ces deux sujets contraints restent très marqués par les relations de proximité avec les partenaires impliqués dans le traitement des problématiques qui y sont reliées. Nous l'avons décrit et nous l'avons constaté. Les élus locaux, les écoles du réseau, les parents, les élèves, les collègues constituent un réseau d'acteurs qui sont très présents dans les trois réunions, bien que physiquement absents. Là s'opère la possibilité d'un choix actif du directeur. Nadine s'appuie sur l'engagement du maire pour prendre position. Elle mobilise la relation privilégiée qu'elle a avec le parent, qui se trouve être aussi le président de son organisme de gestion. Cela lui permet d'apprécier les enjeux de la décision que l'équipe a prise : demander un changement d'horaire.

Revenons maintenant à l'analyse de l'activité. Dans l'écosystème singulier des écoles rurales que nous venons de décrire, quels sont les éléments qui caractérisent l'activité du directeur débutant d'une petite école rurale ?

2) SYNTHÈSE DES ANALYSES ET INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES DIRECTEURS

L'agir professionnel du directeur est le résultat d'opérations mentales orientées par le sens donné à l'action et par les interactions de la situation avec la situation.

2.1 Analyses et interprétations liées à l'analyse cognitive de l'activité

À partir des données présentées et analysées individuellement dans le chapitre précédent, nous allons reprendre les quatre éléments du schème opératoire, ce qui doit nous permettre d'identifier les invariances conceptuelles pouvant caractériser le champ professionnel des situations d'animation pédagogique d'une équipe d'enseignants. Conceptualiser, nous dit Pastré (2011), c'est abstraire au sens de « faire abstraction de » tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action. Le schème selon Vergnaud (1996) représente « une organisation invariante de l'activité pour une classe donnée ». Bien que cette organisation soit

particulière pour chaque acteur, nous allons proposer une analyse transversale à partir des quatre dimensions du schème : le but, les règles d'action, les théorèmes en acte et les inférences.

2.1.1 Les buts

Dans les trois expériences filmées, le but recherché concerne l'équipe : « pour associer les acteurs » chez Nadine, « pour faire équipe et construire des cohérences » chez Erwan, et pour « informer les collègues » chez Alisson.

Les réunions de Nadine et Alisson se situent en fin de journée. La réunion constitue un temps d'expression libre destiné à favoriser la diminution de la pression ou du stress engendré par les diverses tensions relationnelles avec les élèves et/ou leurs familles. Cette réalité sollicite la dimension différentielle du schème et la capacité d'adaptation, en cours d'action, du directeur. Cela tente de répondre aussi aux buts identifiés. Même préparée, même anticipée, une réunion d'équipe reste un temps et une action imprévisible s'inscrivant *a priori* dans une recherche de dialogue et d'expression libre.

Pour Erwan, l'expression des acteurs relève d'une forme de *brainstorming* très maîtrisé et très contrôlé. La parole est libre, mais nous avons pu mesurer, grâce à l'analyse des interrelations, que la parole était aussi sous le contrôle *quasi* permanent du directeur, guidé par le but d'atteindre l'objectif visé de construction d'une pensée et la mise en œuvre d'un projet collectif autour de l'évaluation.

La phase de préparation de la réunion distingue les deux modèles : d'un côté, Alisson et Nadine et de l'autre, Erwan. Pour Nadine et Alisson, nous constatons qu'il n'y a pas d'ordre du jour. Le déroulement de la réunion est programmé de façon globale. Quelques notes vont permettre aux directrices de « tenir le temps » et d'aborder les points prévus. La préparation légère permet donc un déroulement globalement maîtrisé, mais souffre d'une difficulté à apporter des réponses élaborées et argumentées aux problèmes traités. Alisson et Nadine expriment une forme d'insatisfaction à l'issue de la réunion. Pour Erwan, la préparation est rigoureuse tant dans son déroulement que dans les outils qu'il a créés. Il exprime le sentiment du travail accompli et dit avoir atteint ses objectifs. Dans le cadre des réunions d'animations pédagogiques, objet de notre étude, ces injonctions officielles sont portées par les directeurs. L'expression des buts visés par la réunion en est la preuve. La complexité et l'ambition de ses orientations nécessiteraient sans doute l'usage de règles d'action maîtrisées.

2.1.2 *Les règles d'action*

Second élément de l'analyse des schèmes, les règles d'action. Pour répondre aux buts, les acteurs se donnent des règles. Ce sont des formes de méthodes pour agir. Nous avons repéré chez Erwan un choix méthodique fort qui s'inscrit dans la réunion comme une forme d'outil d'animation de réunion pour engager un débat et un travail en profondeur. Chez Alisson et Nadine, les outils sont moins précis. De même chez Erwan, les collègues enseignants avaient reçu un ordre du jour, ce qui n'était pas le cas chez ses deux collègues.

Pour autant, si nous pouvons identifier une règle d'action partagée de tous, nous pourrions la définir comme un « agir de façon collaborative lors des réunions ». Le mode collaboratif que prône le référentiel du métier constitue une règle d'action chez les trois chefs d'établissement que nous avons observés. Si la règle d'action semble partagée, les méthodes employées diffèrent.

Toujours en reprenant la limite du nombre de chefs d'établissement observés, nous constatons en effet que peu d'outils sont mobilisés pour l'animation. Erwan, qui a préparé cette réunion lors de sa formation avec quelques collègues plus expérimentés, puise dans son expérience. Il a déjà utilisé cette forme d'animation dans le cadre d'engagements personnels où l'outil, la méthode ou la démarche étaient très développés et très élaborés. Dans ce contexte, l'outil lui permet de contrôler avec plus d'aisance ses collègues. Alisson et Nadine ont suivi des formations à ce sujet. On leur a enseigné la nécessité de partager un ordre du jour. Elles ont eu quelques éléments de conduite, de gestion de réunion et de gestion de conflit, qu'elles disent simplement savoir être mobilisables dans ce contexte. Il manque notamment la convocation d'autres expériences.

Les règles d'action guident l'action du directeur et expriment les différentes manières d'agir : la manière dont les acteurs convoquent tel ou tel outil, tel ou tel principe d'action. Erwan mobilise les savoir-faire acquis dans d'autres contextes. Il précise qu'il a construit sa stratégie durant la formation. Le temps qui lui a alors été donné lui a permis de consacrer une journée de travail pour penser la stratégie et réaliser les outils qu'il utilise lors de la réunion. Le temps est la raison qu'évoque Alisson pour expliquer l'absence d'ordre du jour. Elle sait, elle l'a appris, qu'il est nécessaire de préparer un ordre du jour. Elle a repéré, lors des temps de rétroaction, la nécessité de mieux gérer le temps et les digressions. Mais elle n'a pas eu le temps de le produire et de le communiquer aux enseignantes. Pourtant Alisson, comme Nadine, est expérimentée. Peut-être ne possèdent-

elles pas les outils dont Erwan dispose, car leurs expériences se situent dans d'autres domaines. La formation des directeurs pourrait prendre en compte les multiples et diverses expériences des professionnels débutants. Il faudrait les introduire dans une stratégie adaptée au contexte et au mode de pilotage du directeur.

La règle d'action que nous avons nommée « agir de façon collaborative lors des réunions » se fonde sur des savoirs, sur des concepts en acte et sur des savoirs scientifiques.

2.1.3 *Concepts pragmatiques et savoirs scientifiques*

Le concept pragmatique, indique Pastré (2006), constitue une sémantique de l'action pour un type d'activité dans une classe de situations donnée. C'est un concept organisateur de l'action construit dans l'action. Il permet de comprendre les stratégies des acteurs.

Chez les trois directeurs étudiés, ces concepts pragmatiques s'inscrivent dans le champ sémantique de la collaboration tel que nous l'avons présenté au chapitre précédent. Le concept pragmatique dominant peut se résumer à « faire participer les collègues ». Ce concept engendre des attitudes diverses. Il s'exprime sous la forme de sous-concepts ou de déclinaisons plus singulières du concept général. C'est ainsi que pour un directeur, l'essentiel sera de « communiquer », pour un autre directeur, l'important sera de « transmettre de l'information » et pour un autre encore, il sera pertinent de « prendre soin des collègues ».

Ce concept pragmatique relève du domaine des relations et de l'interrelation. Nous pouvons ici rappeler que, en suivant la définition que propose Vergnaud et reprise par Pastré, un concept pragmatique se construit par les sujets sans qu'il soit préalablement défini. Un concept possède en effet une dimension pragmatique dans le sens où les actions mises en œuvre, les choix effectués par le sujet dans et par l'action sont guidés et organisés à partir de cette forme d'invariance.

La classe de situation que nous avons étudiée, pour des chefs d'établissement débutants, n'est pas seulement qualifiée de situation d'interrelation de façon externe. Le fait dominant de l'action, ce qui semble guider inconsciemment les choix du directeur dans une réunion d'équipe est d'abord une question de relation aux autres. Les savoirs convoqués et mobilisés dans l'action doivent relever, en toute cohérence, de savoirs liés à la relation issue de la recherche scientifique ou des expériences du sujet.

Nous avons repéré que ces savoirs étaient peu explicites et peu explicités. Le pilotage ne fait pas l'objet d'une conceptualisation bien identifiée fondée sur des savoirs scientifiques issus d'une discipline de référence comme le management par exemple. La construction des savoirs relève d'un processus empirique tout en se fondant explicitement sur des démarches de types collaboratives ayant une finalité de partage d'expériences. Cette alchimie à l'origine de ces savoirs n'est pas clairement explicitée. Les directeurs ne disposent pas de l'outillage scientifique qui faciliterait les prises de conscience et donc l'apprentissage de l'action sauf peut-être, comme nous l'avons décrit, dans le paragraphe précédent, quelques savoirs pragmatiques d'animation et de conduite de réunion.

Ces analyses nous permettent d'identifier, chez les chefs d'établissement débutants, une bonne maîtrise des normes attendues. Néanmoins, ces normes restent floues notamment lors de changements importants impulsés et imposés par un ministère, comme l'introduction récente de textes sur l'organisation du temps scolaire. Nous pouvons aussi faire la même observation en ce qui concerne les savoirs liés aux apprentissages, que ce soit ceux portant sur les pratiques évaluatives ou ceux portant sur l'apprentissage. Les pratiques professionnelles des enseignants, que les directeurs ont apprises dans le cadre de leur formation initiale d'enseignants, leur ont permis d'acquérir et d'expérimenter des savoirs scientifiques, en référence aux disciplines des sciences de l'éducation, directement dans la réalité des classes. Ces savoirs acquis semblent constituer pour eux de vrais leviers de pilotage. De plus, ce sont des savoirs partagés avec les collègues. Ce sont principalement des savoirs pédagogiques et didactiques. Le risque serait que les enseignants de leur équipe soient en situation de posséder des savoirs plus vastes ou relevant de domaines plus étendus à la suite de plusieurs années de pratiques ou issus de stages de formation. Nous pensons particulièrement aux enseignants ayant suivi des formations universitaires ou ayant préparé les examens du CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, arrêté du 5 janvier 2004). Nous avons remarqué chez Nadine l'importance de la relation et des échanges qu'elle avait avec l'enseignante spécialisée du réseau, qui devenait une forme de conseillère sur les questions d'apprentissage.

2.1.4 L'inférence : modifier sa stratégie dans l'action

Les actions quotidiennes du directeur nécessitent une capacité d'adaptation aux situations et aux contextes. C'est la quatrième catégorie du schème tel que le propose

Vergnaud (1996). Amalberti (1996) utilise l'expression : « piloter devant son avion ». Si les trois dimensions du schème que nous avons décrites précédemment permettent de guider l'action par anticipation (buts, règles d'action et théorèmes ou concepts en acte), cette dernière dimension (l'inférence) est très présente dans les situations dynamiques. La réunion d'équipe est une situation (une classe de situation) où le directeur peut anticiper son action. Les inférences sont les changements non anticipés dans l'action. Certes, Nadine a exprimé un contre-exemple en modifiant son ordre du jour pour répondre à une urgence : le trouble de sa collègue face au comportement difficile d'un enfant. Pour le reste, nous ne notons pas de modification notable du projet d'action des directeurs. Qu'il y ait eu ou pas d'ordre du jour, la réunion respecte le déroulement prévu par le directeur.

Les inférences constatées relèvent des interactions. Ce sont des échanges et des actes de langage qui sont à l'origine des inférences. C'est au travers du langage, envisagé comme moyen d'agir dans un contexte interlocutif (Kerbrat-Orecchioni, 2008), que nous les repérons. Elles se traduisent alors sous une forme langagière que nous classons selon plusieurs catégories.

L'évitement (le silence) : le directeur laisse les échanges s'engager librement, comme les eaux d'une rivière qui sortirait de son lit. Ce sont des digressions, des débats d'idée, des évocations de l'actualité en général. Les laisser se mettre en place, se développer est un choix et une forme d'adaptation en action.

L'engagement : le directeur choisit d'arrêter les échanges dès lors que les débats s'égarerent. Cela peut prendre la forme d'un rappel du sujet ou de la question traitée, ou une prise de parole qui remet le sujet au cœur du débat.

La négociation : en réponse à des formes de résistance manifestée par certaines enseignantes, le directeur s'engage dans un débat, dans une négociation. La règle d'action que nous avons identifiée favorise cette forme d'inférence dans la mesure où elle favorise la coopération entre les membres de son équipe.

La résistance : quand le directeur défend ou tient un engagement, quand il constate que ses collègues enseignantes n'adhèrent pas à ses propositions. C'est une forme d'inférence difficile à tenir pour un débutant. La résistance nécessite, dans le respect d'une démarche collaborative, de faire autorité. Elle doit s'imposer à partir d'arguments convaincants. Dans ces « instants » d'une réunion, le directeur doit agir rapidement en mobilisant des repères, bien souvent encore fragiles. C'est pourquoi Nadine résiste *a posteriori* à ses collègues. Il s'agit d'une forme d'inférence décalée qui présente des

risques importants, mais qui permet au sujet de prendre le temps de l'analyse. Cela invite aussi à prévoir et à planifier un temps de concertation.

Ce déplacement ou ce dégagement n'est pas toujours possible dans l'action. Il peut conduire à la négociation ou à l'évitement.

Nous mesurons la place qu'a prise l'interaction dans la réunion. Le directeur doit agir avec autrui dans un métier adressé à autrui. L'interrelation est la déclinaison première de son activité. Nous avons montré que la dynamique des situations professionnelles et plus spécifiquement la situation d'animation de réunion trouve son origine dans les interrelations. C'est le langage qui permet alors d'agir et de réagir. C'est l'objet du second point de l'analyse de l'activité.

2.2 Analyses et interprétations liées à l'interrelation

C'est à partir des actes de langage que nous analysons la relation particulière du chef d'établissement avec son équipe dans le cadre de l'animation d'une réunion à visée pédagogique.

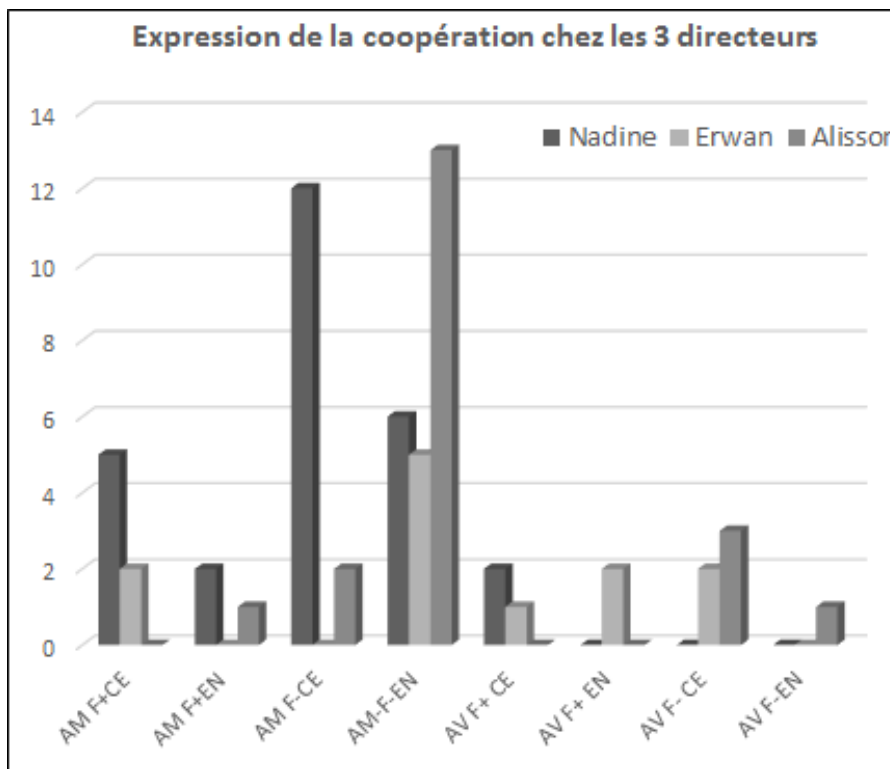
2.2.1 La coopération

La coopération relève de la dimension transversale. Elle relève de la finalité et de la valeur sociale de l'activité. Elle favorise, facilite ou non la relation de travail en commun. Elle décrit le degré de connivence entre acteurs ou de possibilités de désaccords ou de conflits au travail. La coopération est une dimension de la relation dont l'analyse doit nous permettre de mesurer la mise en œuvre de la règle d'action que nous avons identifiée : « agir de façon collaborative lors des réunions ». Nous allons dans un premier temps agréger les données quantitatives et qualitatives avant de proposer une interprétation générale de nos analyses de données.

- Les éléments quantitatifs

Graphique n°15

Synthèse des données liées à l'expression des dimensions de coopération des trois chefs d'établissement



	Codes	Critères
Actes menaçants pour la face	AM F+CE	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveux, excuses, autocritiques ...)
	AM F+EN	Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit
	AM F-CE	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit
	AM F-EN	Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (violations de territoires physiques ou verbales - questions indiscrètes - interventions directives - ordre - requêtes - interdictions ...)
Actes valorisants pour la face	AV F+CE	Actes valorisants pour la face positive de celui qui les accomplit (remerciements, compliments, formule votive ...).
	AV F+EN	Acte valorisants pour la face positive de celui qui les subit. Les paroles et attitudes qui donnent et contribuent à la valeur sociale du CE émises par les enseignants.
	AV F-CE	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les accomplit. Des paroles ou des actes qui permettent au directeur d'avoir une meilleure image de lui.
	AV F-EN	Actes et paroles valorisants pour la face négative de celui qui les subit. Des paroles ou des actes des enseignants qui aident le directeur à préserver ou à définir son territoire.

- L'analyse de ces données

À la lecture de ce tableau, nous constatons plusieurs phénomènes.

- 1) Les actes menaçants sont les plus présents (partie gauche du tableau)

La réunion se présente comme une situation où le territoire d'exercice du directeur est régulièrement menacé. Nous reprenons les mots de Kerbrat-Orecchioni (2014). Le mot « menace » traduirait une volonté des collègues de s'opposer régulièrement au directeur au cours de la réunion. Mais ce n'est pas le cas. La notion de menace est à nuancer. Nous préférons l'expression de « territoire menacé » qui évoque un rôle de directeur régulièrement remis en cause sous la forme d'actes de langage qui se traduisent par des petites phrases, comme l'expression de résistances collectives que nous avons décrites dans la présentation des données individuelles.

- 2) Les actes de langage menaçant la face négative du directeur sont dominants

La notion de face négative exprime le territoire du chef d'établissement, autrement dit son domaine réservé. Chez Nadine, ce sont les liens avec la mairie. Chez Alisson, ce sont les rapports avec la direction diocésaine.

- 3) Les actes valorisants sont peu présents (partie droite du tableau)

A contrario, les interventions ou les échanges qui valorisent ou soutiennent le directeur dans son action sont peu présents. Le directeur paraît souvent « batailler » avec les enseignantes avec lesquels il veut néanmoins faire équipe. Ces données expriment une volonté des directeurs à donner sens à la réunion, notamment lors de phases pouvant susciter des décrochages d'attention ou des formes de lassitude. Les interventions valorisantes des collègues constituent des moments de relance et de confiance dans l'action, dans l'instant, des directeurs. Mais ces interventions restent rares.

- 4) Les actes menaçants des directeurs envers eux-mêmes sont aussi présents

Ces constats confirment la tension qui existe entre la mission de directeur qu'il faut assumer et le travail d'enseignant qui spécifie le domaine professionnel et le domaine de pratique de référence. Les directeurs, dans leur souci de se mettre « au niveau des collègues », tiennent des propos qui menacent leur propre territoire. L'exemple le plus caractéristique est le propos de Nadine quand elle avoue ne plus savoir où se situer, entre direction et enseignement.

- 5) Nous constatons des différences entre les directeurs

Chez deux d'entre eux, la face positive est menacée. Les propos tenus par certaines enseignantes tendent à détériorer l'image qu'elles ont d'elles-mêmes. Ces propos paraissent comme des coups donnés envers l'action du directeur. Alisson y fait allusion lors du débriefing.

D-AL-11 (la directrice) : Un manque de confiance peut-être, je sais pas... Je... Une difficulté peut-être, une des difficultés euh, qui serait euh... Sur des choses très pratiques je vais pouvoir m'imposer et puis sur d'autres, je vais si je sens pas le groupe, ça va un peu me déstabiliser intérieurement quoi, ça se verra pas forcément, mais moi ça va me déstabiliser intérieurement quoi.

Ces éléments traduisent une injonction paradoxale entre un vœu de coopération et une réalité où des jeux de pouvoir s'exercent avec les effets des usages de stratégies de confrontation.

- La coopération ou la volonté d'agir ensemble : un projet porté par le directeur débutant face à la résistance méfiante et passive des collègues

L'interrelation entre les directeurs et ses collègues, lors d'une réunion d'équipe, est marquée par une volonté de coopération et de travail partagé visant à co-construire et prendre des décisions ensemble. Mais ce vœu peut conduire à des expressions de résistance fondées sur des scepticismes, voire des méfiances, concernant d'éventuels enjeux cachés du directeur. Ce scepticisme peut provoquer des formes de passivité à l'égard du projet de décision du directeur. Ce ne sont pas des attitudes délibérées ni véritablement conscientes. Par l'analyse des actes de langage, nous percevons cette réalité qui impose au directeur une forme de contre-résistance qu'il construira en s'imposant, parfois après la réunion (cf. Nadine). C'est une forme d'expression d'une dissonance entre le projet prescrit (voir domaine 1 du référentiel de métier (2014) qui indique que le chef d'établissement « favorise la responsabilisation des acteurs ») et le réel de l'activité. Ces dissonances sont très souvent à l'origine des situations choisies par les directeurs lors des temps de formation consacrés à l'analyse de pratique.

2.2.2 La distance

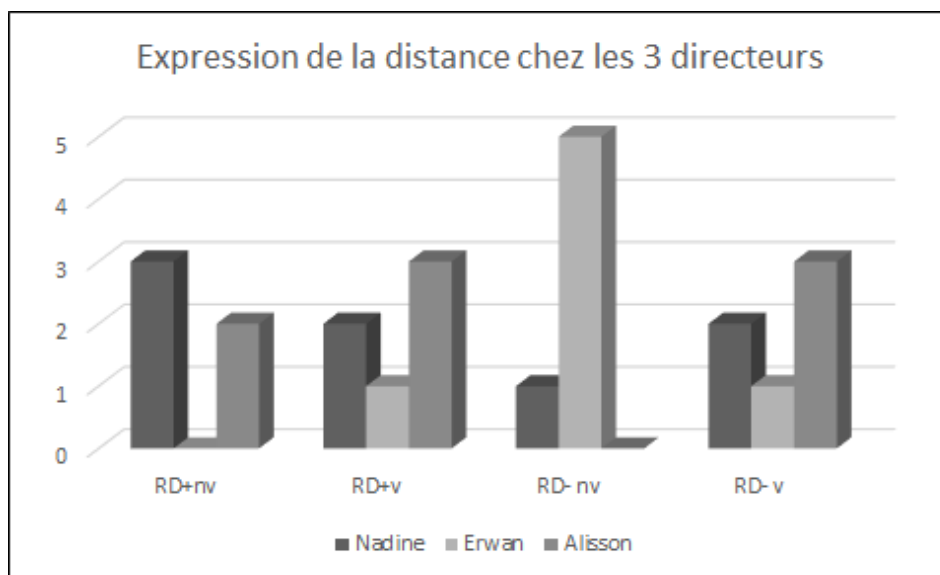
La distance exprime la dimension plus personnelle de l'interrelation. C'est la relation intime qui se tisse entre les acteurs de la relation.

- Les données quantitatives

Voici la synthèse de données collectées chez les trois directeurs.

Graphique n°16

Synthèse des données liées à l'expression des dimensions de la distance des trois chefs d'établissement



Codes	Critères
R D+ nv	Le CE installe de la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D+ v	Le CE installe de la distance avec ses collègues par des actes de langage
R D- nV	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon non verbale
R D- v	Le CE aplanit la distance avec ses collègues de façon verbale

- L'analyse et l'interprétation de ces données

Les expressions de distance sont peu présentes chez les chefs d'établissement. Ces données confirment le climat que l'on peut ressentir lors des observations. Les trois directeurs ont veillé à l'accueil des collègues en préparant et en fournissant des boissons chaudes et des petits gâteaux. Il n'existe aucun rituel particulier, aucun protocole qui

pourrait créer une forme de distance entre les acteurs. La réunion s'engage dans les trois équipes comme une rencontre sympathique et presque amicale. Les personnes arrivent décontractées. Elles partagent les événements du jour. Au cours de la réunion, nous relevons peu d'expressions de distance.

Ces éléments corroborent les observations que nous avons faites. Une réunion d'équipe, dans une petite école primaire, est un lieu où se rencontrent des collègues. Du point de vue de la distance entre les acteurs, un observateur extérieur, qui ne connaîtrait pas les statuts des participants, pourrait imaginer que l'animation de la rencontre est confiée à l'un des collègues dans l'équipe. Les relations sont marquées par une proximité dont le tutoiement reste un symbole fort.

Il est à noter cependant que la distance entre les personnes apparaît quand le territoire d'exercice du directeur se trouve menacé. Elle s'exprime de façon souvent non verbale : visage tendu, regard baissé, tête cachée par l'écran de l'ordinateur. Elle se manifeste aussi par des tonalités plus sévères dans l'usage de la voix. Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'il n'existe que peu d'éléments de distance significatifs entre les acteurs au cours des réunions, si ce n'est quelques éléments non verbaux.

Cette proximité relationnelle participe des difficultés de positionnement du directeur face aux autres enseignantes. Peu de distance entre les acteurs, une coopération complexe, qu'en est-il des enjeux de pouvoir ?

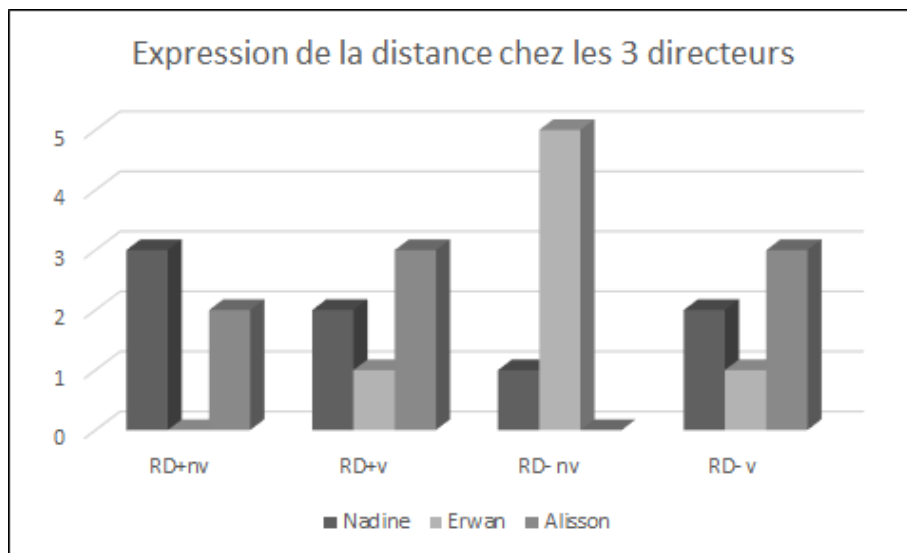
2.2.3 *Le pouvoir*

Les expressions de pouvoir relèvent de la dimension verticale de l'interrelation. Dans la situation étudiée, elles s'inscrivent dans une hiérarchie établie par la mission confiée au directeur et de fait par les responsabilités à l'égard des collègues et des autres partenaires.

- Les données quantitatives

Graphique n°17

Synthèse des données liées à l'expression des dimensions de pouvoir des trois chefs d'établissement



Codes	Critères
PH nv	Position haute non verbale
PB nv	Position basse non verbale
PH v	Position haute Parole d'autorité
PB v	Position basse: paroles subies

- Analyse et interprétation

L'analyse du schéma ci-dessus nous montre une présence plus forte des taxèmes lors des réunions, ces interactions exprimant le pouvoir. Le schéma fait apparaître que les expressions hautes de pouvoir, c'est-à-dire celles qui traduisent, lors des prises de parole du directeur, une position haute (la parole du directeur) sont plus nombreuses. L'analyse des échanges entre les collègues révèle que le directeur interagit en exprimant dans les échanges la dimension hiérarchique que lui attribue son statut. Cette réalité s'exprime de diverses manières. Alisson veille à ne pas réduire le débat autour du numérique ou de

l'iPad à une question technique. Elle élargit le débat en prenant une position plus globale et le situe dans une visée pédagogique et professionnelle.

R - AL - 63 : AL : Voilà, il faut qu'on réquisitionne aussi notre pédagogie, ça doit vraiment être au service de la pédagogie,

R - AL - 33 : AL : Alors Brigitte est iPad par exemple, mais c'est... Après on n'aura pas les... Enfin, il n'est pas judicieux d'avoir les deux sortes. Soit on prend un type, soit on prend l'autre parce que sinon, voilà. Faut une cohérence aussi.

Nadine situe le débat en sortant du contexte de l'école. Elle exprime son pouvoir de directrice en situant les questions traitées dans une dimension plus large. La question du temps scolaire dépasse la seule réalité de l'école. Même si au centre du débat elle se réfère aux apprentissages et aux besoins des enfants, elle n'hésite pas, comme directrice, à exprimer devant ses collègues les autres réalités auxquelles elle se trouve confrontée.

R-NA-92 : [...] Donc, moi, j'ai demandé à ce qu'on fasse une table ronde : est-ce qu'on pourrait pas, les enseignants, tous ensemble, la mairie donc Claire, le Maire et les adjoints aux affaires scolaires et puis les parents qui veulent venir et puis, ben, on parle. Parce que je pense que les parents, comme ils ne sont pas au courant ben ils ont peur, ce qui s'entend et puis, ben effectivement, on est en train de faire tout dans leur dos et puis là ils vont être devant le fait accompli.

Erwan se positionne comme le garant du déroulement et de la méthode de travail qu'il propose. Maniant à la fois des expressions autoritaires et aussi l'humour (par les rires), il s'impose comme « le » directeur et demande que l'on respecte les règles établies.

R-ER-133 : tu l'avais choisi toi Arnaud celle-là ?

R-ER-Ens-134 : Non, non, mais ça...

R-ER-135 : Ah, tu te tais alors !!... Rires...

Ces quelques données viennent compléter les résultats quantitatifs du tableau et montrent que l'expression du pouvoir trouve des formes variées en fonction des objets traités, des contextes dans lesquels évoluent des directeurs et des modes d'animation qu'ils proposent. Si ces expressions de pouvoir paraissent dominantes, nous constatons aussi chez Nadine et Alisson des attitudes et des paroles qui traduisent une position basse dans l'interrelation. Elles s'expriment en déléguant provisoirement aux collègues une responsabilité de directeur, tout en le manifestant dans une forme de dépit.

R-NA-14 (la directrice) - Alors, ce que je vais faire, c'est que je vais t'envoyer le mail de Joëlle qui dit qu'elle... Enfin, voilà, et puis, ben, tu vas lui répondre avec tes mots à toi, et tu vas lui dire « moi, j'arrive pas à comprendre, je sais pas quel est... Enfin, un peu ce que t'as... En disant : ben voilà, moi, qu'est-ce que je dois faire ? Qu'est-ce que je dois mettre en place ? »

Dans cet extrait Nadine dit à ses collègues de se « débrouiller » sans elle. Alisson, à la suite d'une séquence autour de la sécurité, avoue à ses collègues qu'elle ne connaît plus les règles d'équipement d'un défibrillateur.

R-AL-189 (la directrice) - À ce niveau-là, c'est vrai... Moi je ne sais pas, mais il faut que je me renseigne, je ne sais pas quelles sont nos obligations en termes d'équipements effectivement tu vois. Je me pose la question de savoir est-ce qu'on devait être équipé d'un défibrillateur !

Alisson, par cet échange, clôt la séquence en avouant son ignorance. Cette posture est une démarche stratégique qui lui permet d'échapper provisoirement à un débat où elle ressent des expressions malveillantes qui cherchent à tester son savoir. Mais elle l'oblige à prendre une position basse : « faire profil bas ».

- Entre travail coopératif et relations de proximité, un pouvoir assumé et revendiqué

Les directeurs débutants assument leur pouvoir. Les données le montrent. Elles viennent compléter et contredire les éléments décrits plus haut. Alors que nous pouvions faire l'hypothèse d'une mission *quasi* impossible auprès de collègues de même expérience et dans le cadre d'un projet coopératif, nous constatons que les directeurs assument le pouvoir que leur donne leur fonction. L'expression de ce pouvoir peut parfois osciller entre « position haute » et un « profil bas », mais ce pouvoir semble pleinement assumé par les directeurs. Nous pouvons maintenant, à partir de ces analyses pragmatiques du langage, proposer une description globale des caractéristiques interrelationnelles des directeurs d'école.

2.2.4 Les dimensions spécifiques de l'interrelation

Que pouvons-nous dire maintenant de ces résultats sur la situation et en quoi la situation impacte-t-elle l'activité du directeur ?

Travailler en équipe (en petite équipe) tout en prenant une posture de directeur, dans un contexte tissé de relations variées, génère une situation que l'on peut qualifier de situation dynamique sous tension. Nous lui accordons trois caractéristiques.

- L'interrelation : un jeu en double face : d'enseignants à enseignants et de directeur à enseignants

Erwan le décrit précisément :

AS - ER - 34 (le directeur) - Déjà c'est un petit rappel pour dire, ben, on est quand même pour une part chacun à la même place, c'est que moi aussi je suis enseignant, moi aussi j'ai une classe et... Et vous-même si là je vais essayer d'amener des billes, et que je vais mener le travail, j'en reste pas moins aussi euh... Aussi humble et aussi euh... Faible par rapport à tout ça...

AS-ER- BM - 35 (le chercheur) - Oui c'est ça.

AS-ER-36 (le directeur) - Et que euh... J'arrive pas en expert, j'arrive pas en expert et je vais pas vous expliquer là comment il faut faire quoi... C'est que moi pareil, dans ma classe ce que je fais ne me satisfait pas et si c'est le cas aussi pour vous et ben...

Cette réalité peut se décliner de diverses façons :

- j'assume d'être directeur et enseignant à la fois ;
- je suis enseignant dans certaines situations et directeur dans d'autres ;
- je reste quoi qu'il en soit le directeur.

Dans les contextes de réunions d'équipe, c'est la troisième posture qui est assumée. La position dans la réunion, la quantité de paroles exprimées, l'anticipation, la préparation, le choix des sujets abordés en sont autant d'indicateurs. Cependant, ce choix de rester directeur quoi qu'il arrive n'est pas aussi simple à tenir quand l'équipe aborde certains cas problématiques : le cas par exemple d'une analyse d'enfants que le directeur a ou a eu dans sa classe ou le cas de questions pédagogiques précises auxquelles le directeur, comme ses collègues, est confronté. Cette dimension, nous dit Erwan, engendre beaucoup d'humilité. Nous pouvons parler ici de l'humilité du praticien. Et ce sentiment d'humilité ne peut qu'influer sur la relation avec les enseignantes. Le chef d'établissement est confronté à l'exigence du réel de la classe, la nécessité du « je fais parfois comme je peux ». La relation du chef d'établissement à ses collègues est marquée du sceau de l'humilité d'un enseignant parmi d'autres, confronté à l'incertitude de ses propositions pédagogiques et à la faillibilité de son action auprès des élèves. Cette forme d'exposition aux regards des autres est quotidienne.

Erwan en joue habilement dans sa réunion. Mais nous pouvons percevoir chez Nadine, par exemple, la perception d'une réalité complexe de laquelle naît une tension entre ses intérêts pour la vie de la classe, ses intérêts pour l'école et ses intérêts pour l'institution et ses injonctions internes et imposées. La question du temps scolaire en est un exemple très significatif. C'est dans ce contexte singulier que la question de l'interrelation est analysée. La relation à double face que nous venons de décrire se traduit par un double modèle relationnel : d'une part, un modèle plus partenarial d'enseignantes à enseignantes, autrement dit de collègues à collègues qui relève d'une forme

d'interaction plus familière, voire intime, et d'autre part, un modèle plus hiérarchique qui relève d'un rapport de pouvoir voire d'autorité.

- L'interrelation : des choix à assumer dans un temps limité

La seconde caractéristique des interrelations est liée au temps. L'interrelation est influencée par le fait que le temps imparti à la mission de direction et donc, le temps de la relation d'autorité et de pouvoir aux enseignantes, ce temps de l'interrelation, est d'abord objectivement un temps limité. Erwan reprend aussi ces éléments dans son entretien croisé. Il porte son attention sur la préparation de la réunion et l'anticipation des effets et des événements produits et constitutifs de cette réunion.

AC-ER-P-27 (le directeur) - Et je savais qu'il prenait du temps pour lire des choses pédagogiques et des choses comme ça. Et ben et ben moi j'peux pas. Dans nos petites écoles quand on a une famille aussi, on a autre chose et on peut pas. Peut-être certains peuvent. Je sais pas toi.

AC-ER-28 : J'en connais beaucoup qui ne peuvent pas le faire qui sont frustrés de ne pouvoir le faire.

AC-ER-P-29 (le directeur expérimenté) - Frustrés ! Frustrés !

La question du temps est assez précisément décrite par Alisson :

EP-AL-95-BM (le chercheur) - Juste pour resituer l'école, 8 classes, 200 élèves.

EP-AL-96 (la directrice) - Que des femmes, toutes à temps complet, une décharge à ¼ temps 1 jour par semaine, cinq salariées, trois en CDI et deux en CDD.

EP-AL-97-BM (le chercheur) Et vous évaluez une semaine de travail à combien d'heures ? J'ose pas le dire, mais en termes de journée, de demi-journées de travail, vous travaillez le mercredi, vous travaillez le samedi, vous travaillez le dimanche... Pas tout quand même.

EP-AL-98 (la directrice) - Ben non, le samedi, famille oblige, on est obligé d'en lâcher quoi. Mon objectif c'est progressivement de suivre le conseil de mon parrain, qui lui, évite de travailler le week-end, sur la direction.

EP-AL-99-BM - Mais vous pour l'instant ?

EP-AL-100 (la directrice) - Pour l'instant, je ne peux pas !

EP-AL-101-BM - Et ça veut dire combien de temps le week-end à peu près ? C'est une demi-journée sur les quatre demi-journées ?

EP-AL-102- Ah oui, c'est bien une demi-journée même un peu plus parce que les soirées parfois...

EP-AL-103-BM- Ça veut dire quoi tard ?

EP-AL-104- 23h30.

EP-AL-105- À 23h30 je ferme les bouquins et je vais me coucher.

Nous mesurons dans cet extrait issu de l'entretien préalable les difficultés de gestion du temps : un quart temps est attribué pour animer et diriger une équipe de huit enseignantes, de cinq salariés qui accompagnent 200 élèves et presque autant de familles. Alisson comme Nadine sont des mamans de jeunes enfants. Elles le sont comme une

grande partie des jeunes directrices. En Bretagne pour l'année 2014, sur 36 nouveaux directeurs d'école, 30 étaient des femmes.

D - AL - 243 : Parfois euh, y'a peut-être euh, parfois, prise par tellement d'autres choses de la fonction du chef d'établissement que j'ai le sentiment de pas réussir à consacrer le temps nécessaire à l'animation pédagogique quoi. À la préparation de cette animation pédagogique. Moi c'est... Aujourd'hui c'est quand même, c'est quand même vers ça que je dois retendre quoi. Mais pour autant c'est pas vers ça que je vais parce que... Vu ce qui m'attend, mais...

En conséquence, comme le dit Alisson, « on est obligé d'en lâcher » (EP-AL-98).

Dans cette hypothèse, choisir devient une compétence nécessaire. Savoir choisir, être en mesure de choisir, dans le contexte particulier d'Alisson, se traduit par le fait de ne pas faire d'ordre du jour, de ne pas consacrer de temps à une préparation minutieuse de la réunion d'équipe. Pour elle, le temps personnel et professionnel est saturé. Comme tout choix, celui-ci peut se discuter si *a minima* la directrice est consciente de cet enjeu. Ce constat rejoint les propos de Duchauffour (2011) qui rappelait que plus on se sent déchargé, plus on se sent proche d'un poste de manager. Les directeurs que nous avons suivis, comme tous les directeurs débutants, sont très peu déchargés.

- L'interrelation comme expression d'un territoire contesté : l'effet caméléon du directeur

Pour Alisson et Nadine, nous avons repéré « un territoire contesté » et la nécessité de « défendre la face ». En « traquant les relationnèmes », nous nous sommes aperçus que la distance dans les rapports horizontaux fluctuait, mais prenait dans la réunion d'équipe une dimension ambiguë faite d'adhésions et de rejets. La relation entre les enseignantes et le directeur, bien que ce dernier assure à trois quarts temps son travail d'enseignant, engendre un positionnement délicat, fragile et instable. C'est en effet le cas chez Nadine quand elle veut associer ses « collègues » aux débats avec le maire.

R-NA-E-137(enseignante) – C'est pour ça qu'il faut pas que tu ailles seule enfin aussi, il faudra qu'on soit là aussi pour

R-NA-138 (la directrice) - Ah, oui, oui, non et puis moi j'ai très très très envie que vous soyez là

R-NA-E-138 (l'enseignante) - Non on l'entend bien, parce que c'est vrai que c'est pas simple.

Nous percevons dans ces propos le projet voire la conception d'un travail de direction, collectif, voire collégial et à partager. Mais la posture vis-à-vis de la mairie n'est pas tenable. Nadine sait que derrière cet accord de forme existe un désaccord sur le fond. Elle en prendra conscience à l'issue de la réunion lors du débriefing.

D-NA-183- Mmh, ben oui. Parce qu'après... Bon... Après c'est moi la directrice, c'est à moi d'aller aux réunions, mais plein de fois je leur ai proposé... Et puis et ben... Oui (agite la tête)... Et là (respiration)... C'est ce que je leur ai dit, à chaque fois vous, vous ne venez pas avec moi... Avant quand on allait rediscuter, car la semaine dernière on a ré-eu un temps quand elles sont venues en disant que ce n'est pas possible... Ouh là ! Ben attendez les filles (agite la tête). Comme je fais, moi, parce que... Et je leur ai dit vous venez jamais avec moi... Silence... Oui, mais c'était la directrice... J'ai dit non non c'était l'équipe enseignante hein (silence) Donc euh... Je dis après vous faites comme vous voulez... Et du coup là je me suis dit ben... Voilà... Moi je veux bien défendre, mais il faut aussi soit me donner des arguments, soit m'accompagner.

Les silences et les attitudes de la directrice montrent l'ambiguïté de sa position et du rapport de force qu'elle a engagé avec les enseignantes. Ce rapport est constamment l'enjeu d'un positionnement ambigu dont les enseignants, sans malveillance, jouent habilement et qui en même temps peut être amplifié par le directeur. C'est le cas lorsqu'Alisson, au nom de la collégialité et d'une relation horizontale, demande à ses collègues des noms d'intervenants pour les TAP.

R - AL - 512 : Mais c'est bon... Toujours est-il que, du coup, donc, si vous avez des idées hein de TAP. Nous en revanche, on va avoir à penser, non plus du soutien, mais les APC. Des activités pédagogiques complémentaires.

Alisson se positionne dans un rapport horizontal qui est refusé par les collègues. Elle le perçoit dans la réunion.

D - AL - 150 (la directrice) En même temps si un peu, enfin, j'le sens dans, dans ce flottement qu'il y a un peu, je ne sais pas si c'est comme ça que vous le voyez, mais euh... Personne ne rebondit quand je parle des APC, commencez à penser, personne ne me dit, ben moi j'ai déjà une p'tite idée quand je dis à Rozenn qui est là que je lui dis, ben toi comment tu analyses, etc. ... On n'en arrive pas à quelque chose de concret quoi.

Alisson vit sa seconde année de direction. Les enseignantes, par leur silence, refusent la question qu'elle leur pose. La directrice accentue l'ambivalence de fonction, de statut et de rôle en associant ses collègues enseignantes à cette question de façon très directe. Comme le lui dira le directeur expert, lors de la confrontation croisée : « ce qui les intéresse, c'est leur quotidien » (AC-AL-P-268).

Chez Nadine, cette ambiguïté se perçoit dans l'utilisation des pronoms :

AC-NA-P-87 (la directrice) - Mais après on sent que tu peux faire corps avec ton équipe en fait, parce que tu dis « on », tu dis « nous » tu dis... Enfin... Et... C'est important aussi... Par rapport à la municipalité on sent, que tu ne veux pas qu'elles aient l'impression que tu es du côté de la mairie...

Comme le mentionne le directeur expert, lors de la confrontation croisée, l'ambiguïté conduit à un manque de visibilité de la position du chef d'établissement. Ce

rapport de face peut-être aussi instrumentalisé. Erwan en joue avec adresse. Il reconnaît que dans le domaine pédagogique, la position d'enseignant-collègue s'impose.

D-Er-54 (le directeur) - Ben ouais, c'est... Même moi je sais pas si... Si je mesure complètement... Quand je prends la parole. Surtout là sur des questions d'ordre pédagogique. Voilà, quand on est sur d'autres champs, ça prête moins à... Ouais c'est... Là c'est vrai que là j'étais plus dans un échange d'égal à égal pour cette réunion-là quoi. C'est-à-dire vraiment sur-le-champ, on est cinq enseignants, voilà ce qu'on dit de... Et pour l'instant pas du tout en posture de... Pas du tout... En tout cas pas encore pilote, pas encore chef de chantier, enfin pas encore, si parce que c'est moi qui... C'est moi qui ai eu cette idée du chantier, qui amène la méthodologie de travail, mais pas encore dans mon discours et dans le fait d'orienter trop la direction qu'on va prendre quoi.

On pressent chez Erwan l'argumentation stratégique. C'est l'image du pêcheur qui laisse le poisson s'agiter avant de le ferrer. Il entre dans le jeu des enseignantes, les laisse s'engager dans le débat, les accompagne dans leurs réflexions et au moment opportun leur rappelle qu'il est « le » directeur. C'est bien lui qui maîtrise les outils et les stratégies de pilotage et de conduite de la réunion d'équipe. À sa manière, parce qu'il sait ce qu'il veut, Erwan s'installe en position d'enseignant-collègue dans une relation horizontale. Erwan a la maîtrise du sens et du but. Il peut même de façon désinvolte laisser l'échange s'installer (voir chap. 4, 2.2). Erwan parlera d'un effet caméléon. C'est aussi l'image de l'improvisation dans la musique de jazz.

D-Er-69 : Savoir être caméléon, être polyvalent et s'adapter quoi. Moi en musique je fais pas mal de jazz, de musiques improvisées et c'est ce que j'aime quoi, c'est s'adapter au plus vite à ce que les autres me renvoient pour que l'ensemble sonne quoi. Une espèce d'interaction, enfin dans la musique d'improvisation libre, on part de rien et on est ensemble et on construit un truc, sur le moment, là en étant à l'écoute et très réactif tout de suite quoi, pour que ce soit l'ensemble qui sonne et pas moi ce que je propose quoi... Et ça, ça se joue au quotidien dans une école.

L'analyse des interrelations nous permet de préciser les caractéristiques de l'activité des directeurs débutants. Celle-ci vient s'ajouter à l'analyse et à l'interprétation de la dimension cognitive de l'activité décrite dans la première partie. Arrêtons-nous maintenant sur la question du sens.

2.3 Analyse et interprétations liées au sens des actions chez les directeurs

Le sens s'exprime sous la forme de concepts ou de théorèmes chargés pragmatiquement. Le sens exprime ce qui prévaut pour le directeur dans l'activité. Le sens exprimé donne la direction et la cohérence au projet d'action. L'approche que nous proposons ici ne peut-être que qualitative. En effet, c'est au travers de l'analyse des différents entretiens et des discours tenus par le directeur lors de la réunion d'équipe que

nous avons repéré les diverses expressions qui donnaient à comprendre « ce qui valait ou prévalait pour le directeur débutant ». La précision de ces expressions et leur cohérence entre le dire et le faire que nous avons observées nous permet de retenir quatre expressions.

- Agir dans l'intérêt supérieur de l'enfant

Nadine est confrontée à une situation complexe d'un enfant dont la capacité à suivre un cursus en milieu ordinaire est questionnée :

D-NA-43 : Alors (se redressant sur sa chaise) c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autres structures pour l'instant donc on doit l'accueillir... Il n'a pas sa place ici parce qu'il n'est pas prêt pour les apprentissages, il devrait être dans une autre structure où il aurait... Où il y a des choses pour lui mises en place, des aides thérapeutiques... Nous on n'est pas à même de le faire... Mais la problématique pour cet enfant est que si on ne le prend pas nous, qui ? Qui va le prendre ?

Dans cette dernière réplique, la directrice ne se pose plus la question de sa mission, ni celle d'ailleurs du bien-être de ses enseignants qu'elle invoquait à d'autres moments. Elle revendique ce que nous pourrions nommer : « l'intérêt supérieur de l'enfant ». Nous appelons « valeur » cette première dimension, car elle engage et donne sens à l'action de façon prioritaire.

Pour Nadine, cela va même de soi. Elle emploie l'humour pour expliquer le caractère quasiment indiscutable de ce choix.

D-NA-45 (la directrice) - Il a 7 ans, il a 7 ans et puis la maman là qui craque... Alors je vais dire, là je me dis... Il est aussi là de mon devoir de protéger cet enfant... Quand j'ai une maman là, qui pleure et qui m'appelle sur le téléphone en disant je suis devant l'école et il me tape avec un bâton venez m'aider ! Il veut pas rentrer dans l'école... Ben voilà, je me dis euh... Qu'est-ce que je fais ? Je lui ai dit ben débrouillez-vous c'est votre gamin euh... (sourire) Enfin... (haussement d'épaules).

Alisson exprimera aussi cette valeur. Elle sera confrontée à sa mise en action dans l'attribution d'une classe au rez-de chaussée de l'école, pour un enfant handicapé.

AC-AL-310 (la directrice) - Non mais parce que là, par certains, par certains côtés qu'est-ce que j'entends tu vois, qu'est-ce que je comprends... Je sais bien l'enseignante n'a pas envie de changer de classe elle a pas envie de descendre au rez-de-chaussée. Sauf que parfois l'enfant il peut avoir le genou qui est bloqué. Parce que il a eu un coup euh... Enfin bon. Donc voilà... Il a des injections tous les deux jours, en chambre stérile et tout ça donc c'est un cas lourd, hein une pathologie lourde. Et là, là où elle m'énerve c'est qu'elle soit en train de minimiser le truc quoi. Et je me dis, et si, et si il faut pour cet enfant qu'on descende eh ben, tu descendras quoi. 'Fin pour moi c'est ça. Mais j'peux pas le dire, de cette manière-là. Voilà, tu vois ma difficulté c'est ça c'est...

Nous mesurons ici la valeur que porte et défend Alisson. Son intention est bien « l'intérêt supérieur de l'enfant ». Dans cette situation, c'est la santé de l'enfant qui est en jeu. Mais les relations difficiles entretenues avec l'équipe enseignante l'empêchent de pouvoir exprimer explicitement son projet. Erwan traite lui de la thématique de l'évaluation. Cette thématique travaillée en équipe n'est pas nouvelle. Mais elle reste souvent difficile à évoquer et à partager en équipe, tant l'évaluation constitue souvent un objet polémique. Sans mesurer les conséquences pratiques de la réflexion qu'il engage avec son équipe, Erwan sait définir les valeurs qu'il porte et, dans ce contexte de réunion, ces valeurs rejoignent la question de l'intérêt supérieur de l'enfant. Il parle de sécurité psycho-affective.

AS - ER - 18 : Silence... Alors déjà placer le... Euh... L'élève au cœur de tout ça... Et... Son... Respect de l'élève... Moi j'attache une grande importance à... Déjà, du côté sécurité psycho-affective chez l'enfant pour qu'il y ait... Pour que ça fonctionne même si ça c'est un truc qu'on peut interpeler quand on étudiait Piaget, lui il mettait de côté tout ce qui était... Euh... Enfin c'était de l'épistémologie, il mettait de côté tout ce qui était... L'affectif et puis le... Tout ça, tout en disant que... Bah... C'était le moteur et la condition sine qua non, et tout le reste... Puis être opérationnel quoi ! Et donc ça je le perds jamais de vue, donc, pour moi et travaillant en maternelle, c'est encore plus prégnant et que avant tout, je veux m'assurer qu'il y ait cette... Euh... Sécurité là chez l'enfant pour qu'il puisse être un apprenant à part entière... Et... Donc voilà, il y a l'idée de, il y a l'idée toujours dans ce qu'on propose de respecter l'enfant et ce qu'on lui propose, oui, il faut qu'il y ait du sens pour nous, mais faut aussi que ça ait du sens pour lui quoi.

- Servir les apprentissages et aider l'enfant à grandir librement

Comme seconde valeur, nous pouvons repérer une forte centration sur la question des apprentissages avec pour finalité l'émancipation des enfants. Alisson l'exprime en intégrant la question des apprentissages dans une dimension plus globale visant à décrire un processus qui conduit l'enfant à la liberté et qui ne peut être porté que par une communauté éducative.

EP-AL-64 : Donc pour moi, dans l'enseignement catholique avec toute la liberté que l'on a on doit pouvoir aider, aider les enfants à grandir et à grandir intellectuellement, mais à grandir humainement, en faire des adultes qui tiennent sur deux jambes et qui à leur tour pourront prendre le témoin et à leur tour porter... Voilà c'est un projet de société un peu... Mais en fait. Moi, vraiment, ce qui m'anime c'est qu'il y a le scolaire, oui ça c'est indiscutable, les apprentissages à faire, mais surtout des enfants à faire grandir, et un message à leur donner et je me dis que peut-être nous pouvons être un petit maillon de cette chaîne qui va les aider. On fera pas tout hein, c'est eux qui vont faire, mais on est un petit maillon de cette chaîne et un jour c'est eux qui prendront leur vie en main quoi. Et dans ce projet-là je me dis, et que je ne suis pas la seule à porter, c'est toute une communauté quoi. C'est l'idée d'une communauté qui guide...

Erwan décrit cette seconde valeur de la même manière à partir du sujet de l'évaluation traité au cours de la réunion. La question de l'évaluation ne peut pas se limiter à la seule dimension pédagogique. Elle fait référence à une vision plus large de l'école où l'élève est d'abord considéré comme un enfant à qui les enseignants ont la charge de donner une perspective d'émancipation. Pour Erwan, cette perspective prendra naissance dans le fait que la question de l'évaluation devra permettre à chacun de prendre conscience des valeurs qu'il porte en lui.

R-ER-149 : Et euh... Et donc l'idée de personne comme tu dis, donner valeur à qui, donc voilà déjà à l'apprenant, donner valeur à ce qu'il est... Mais encore plus à ce qu'il sait, ce qu'il sait faire finalement, c'est ça qu'on essaie de mesurer, c'est pas la valeur de l'enfant, là ce serait impossible de mesurer la valeur d'une personne, mais de mesurer la valeur de ce qu'il sait et qu'on est obligé de donner valeur à parce qu'il sait forcément quelque chose. Moi un des trucs qui me soûle dans... Souvent dans l'évaluation c'est les fameux « non acquis, en cours d'acquisition et non acquis » parce que j'estime qu'il y en a deux qui n'existent pas. Parce que « non acquis » pour moi ça n'existe pas, tu sais jamais rien sur quelque chose et que le « acquis » n'existe pas parce que j'estime qu'on n'a jamais fait le tour complètement du truc et que c'est pas forcément définitif. On a tous les exemples de choses qu'on maîtrisait quoi.

Nadine traduit cette seconde valeur dans le contexte de la nouvelle organisation du temps scolaire. Derrière les débats liés à l'aménagement du temps scolaire, elle introduit au cours de la réunion des éléments de chronobiologie afin de mettre en évidence, au-delà des éléments favorables aux adultes et financièrement acceptables, combien la question du temps est une question centrale au regard de la question plus fondamentale des apprentissages.

R-NA-27-S12- Constat de départ du coup : la semaine de quatre jours, ça c'est ce qu'on a pris. On a eu pas mal de choses : on ne respecte pas la pendule biologique de l'enfant, l'amplitude de la journée est trop longue pour les plus jeunes, les temps d'apprentissage ne prennent pas en compte les temps de concentration optimale et les moments... demandent de la vigilance, la pause méridienne est souvent trop courte.

- S'inscrire dans le cadre du service d'éducation

Les trois directeurs expriment leur attachement à la spécificité du contrat des écoles privées catholiques que rappelle l'article 13 du statut :

L'école catholique propose à tous son projet éducatif spécifique et, ce faisant, elle accomplit dans la société un service d'intérêt général. C'est pourquoi les écoles catholiques s'inscrivent délibérément dans une logique de contribution au service éducatif de la Nation.

Dans le cadre du principe de liberté d'enseignement, elles coopèrent volontiers avec les pouvoirs publics et les autres institutions éducatives, avec lesquels elles tissent un dialogue serein et constructif, fondé « sur le respect mutuel, la reconnaissance réciproque de leur rôle propre et le service commun à l'égard de l'homme » (Statut de l'Enseignement Catholique en France, 2013, p. 7).

Agir pour Alisson c'est donc d'abord participer au service public d'éducation, même si elle relève de l'enseignement privé. Son expérience d'élue lui permet de mobiliser un vocabulaire que l'on rencontre plus fréquemment dans les discours politiques et qui explique pourquoi elle fait référence au service public d'éducation.

EP-AL-6-AL- Y a une envie d'agir pour les autres, enfin une notion, c'est bizarre, une notion de service par certains côtés on a envie de se mettre au service des autres, mais en étant un petit peu à la tête, quoi ! Alors qu'on peut aussi servir en étant à la base.

Être directeur, c'est donc être au service d'une cause qui dépasse le cadre même de l'école. Dans le réel d'une activité professionnelle souvent malmenée, parfois contestée, comme nous l'avons identifié dans les chapitres précédents, nous percevons une conscience politique de la place de l'école dans la société. L'expression reste limitée et parfois difficilement dicible chez les débutants, mais derrière chaque hésitation se dessine une vision plus large, plus ensemblière de l'éducation. Nous considérons cette réalité, dans ce contexte, comme un élément fondamental pour penser l'action, mais indicible pour un débutant confronté récemment aux regards de l'équipe.

Le projet spécifique de l'enseignement défini par la notion de « caractère propre » (loi du 31 décembre 1959), est évoqué par Alisson qui place le sens de son action en référence à son engagement spirituel.

EP-AL-64-AL - Ben, j'ai potassé un peu le statut de l'enseignement catholique [...] Le sens que j'y mets, pour moi c'est un appel à une liberté quoi. Enfin j'y vois... Quand on prend cette image de Jésus quoi... Quand on dit Jésus qui... À l'image de Jésus soyons un peu... Tournons-nous vers... Un peu comme lui, portons les valeurs qu'il a pu... Ce qu'il a pu dire, ce qu'il a pu apporter, cette bonne nouvelle-là qu'il nous a donnée. Je me dis la partager... De la partager quoi. Et pour moi la religion catholique est une religion de grande liberté. Donc pour moi, dans l'enseignement catholique avec toute la liberté que l'on a on doit pouvoir aider, aider les enfants à grandir et à grandir intellectuellement, mais à grandir humainement, en faire des adultes qui tiennent sur deux jambes et qui à leur tour pourront prendre le témoin et à leur tour porter... Voilà c'est un projet de société un peu...

Nous remarquons dans ces propos le double ancrage institutionnel des établissements privés catholiques sous contrat avec l'État. Tout ce travail éducatif n'est possible qu'en équipe.

- Faciliter le travail en équipe et développer une forme de management participatif

Le travail en équipe n'est pas seulement une règle d'action. Il devient une valeur et un passage obligé qui s'exprime différemment chez les trois directeurs. Si l'équipe constitue parfois un obstacle, elle reste une valeur première. Comme le dit Alisson :

EP-AL-64 (la directrice) – C'est toute une communauté quoi. C'est l'idée d'une communauté qui guide.

Erwan exprime aussi cette idée.

R-ER-204 (le directeur) - Il faut profiter au maximum de la marge de liberté qui nous est laissée pour aller vers ce en quoi tu crois au niveau perso, mais après aussi au niveau de l'équipe parce qu'il faut une homogénéité.

Pour Nadine, cette dimension est aussi une obligation de protection.

D-NA-163- Voilà ! Mon but c'est ça. Et que les enseignantes aillent bien, j'ai envie qu'on marche toutes en même temps. J'ai vraiment envie qu'on fasse... Qu'on soit une « communauté » (insisté sur le mot) puis qu'on sorte animés par quelque chose, par... Ben voilà... Quand on dit ah oui, votre esprit catholique etc.... Non, j'ai envie qu'on le vive vraiment quoi... C'est vraiment ça ! Et euh... Voilà j'ai envie que tout soit dit qu'il n'y ait pas de non-dit.

Les directeurs expriment une vision qui tend vers un style de management collégial et participatif. Qu'en est-il réellement ? Jacquet (2013) propose quatre principes pour évaluer un management participatif : 1) les enseignants sont mobilisés pour agir, 2) le directeur porte un souci au développement de ses collègues, 3) il délègue son pouvoir, 4) les problèmes sont résolus en équipe. Si les deux premiers indicateurs sont aisément vérifiables, nous avons pu constater que l'identification des deux autres s'avérait plus complexe. En résumé, nous venons d'identifier les quatre théorèmes qui donnaient sens à l'action des directeurs débutants. Ils font référence à des enjeux très larges qui dépassent les contextes mêmes des écoles qu'ils dirigent. Le chef d'établissement est guidé par l'intérêt supérieur de l'enfant. Il favorise les apprentissages en visant l'émancipation des élèves. Il s'engage à participer au service d'éducation. Il vise le travail en équipe en développant un management de type collaboratif.

2.4 En conclusion : L'activité des directeurs débutants se déploie dans un système dynamique interactionnel des situations d'animation de réunion

2.4.1 La situation de direction : un système dynamique interactionnel

Quoi qu'il en soit des contextes et des acteurs, l'activité des directeurs est marquée par l'influence des relations que génère le contexte et qui guident l'action. Nous qualifions la situation de système dynamique interactionnel dont l'interrelation et le langage constituent les éléments centraux. Nous choisissons cette expression dans la continuité des travaux de la didactique professionnelle qui parle d'une structure conceptuelle de la situation professionnelle (Pastré, 2009), ou d'une configuration interactionnelle (Vinatier, 2013). Reprenons les termes employés :

Un système définit un ensemble d'éléments considérés dans leurs relations à l'intérieur d'un tout fonctionnant de manière unitaire (Dictionnaire Larousse). Ce mot exprime donc l'unité d'une situation à partir des relations internes qui existent en son sein. Les situations professionnelles que rencontrent les directeurs sont caractérisées, comme le sont en général les situations des métiers adressés à autrui, et comme nous l'avons montré, par un ensemble de relations qui orientent l'action des acteurs.

L'idée de dynamique est mobilisée à partir de deux origines.

Du point de vue de la mécanique, la dynamique traite des relations entre les forces et les mouvements qu'elles produisent. L'interrelation au sein de la classe de situations que nous avons observée constitue bien une dynamique au sens mécanique dans la mesure où elle traite des relations (humaines) et s'intéresse aux mouvements et aux actions qu'elles produisent.

Le mot dynamique s'inspire aussi des travaux de Rogalski et Samurçay (1992) qui utilisent cette expression pour décrire l'évolution des environnements en cours d'action comme peut l'être l'évolution d'un feu de forêt en fonction de l'intervention des pompiers et de l'impact des conditions météorologiques. Dans les situations que rencontrent les directeurs d'école, des relations entre les acteurs font évoluer le système. Nous avons pu ainsi constater le temps que prenait Erwan pour accompagner la réflexion de son équipe, ou la décision que prenait Nadine en fonction des réactions des enseignantes de son équipe.

Interactionnel : ce dernier qualificatif situe le système dynamique du point de vue de la forme d'action qu'il engendre. Nous parlons d'interaction, dans le sens où le résultat opérationnel du système est le fruit d'une co-construction ou d'une coopération entre les acteurs. D'où l'importance de prendre en compte pour qualifier l'activité, non seulement la dimension cognitive de l'activité, mais les actes de langage où se jouent les enjeux personnels et où se construit une réponse collective.

Nos interprétations nous amènent à décrire les situations professionnelles des directeurs d'écoles comme un système dynamique interactionnel au sein duquel ils vont déployer une activité particulière en tension permanente

2.4.2 *Une activité en tension*

À la lumière des analyses que nous avons conduites, nous pouvons qualifier l'activité des directeurs débutants, dans la classe de situations d'animation de réunion d'équipe. Reprenons pour cela les trois dimensions de l'activité : cognitive, interrelationnelle et de sens de l'action.

- C'est une activité peu outillée

Dans nos analyses à partir des échanges rétroactifs sur l'action, nous avons noté très peu de références d'outil de pilotage ou de management, de concepts scientifiques. Dans les conduites de réunion, les ordres du jour, les comptes-rendus, la gestion des résistances ou parfois des oppositions ne fait pas l'objet de stratégies prédéfinies acquises en formation ou dans d'autres expériences. L'animation de la réunion, quand elle a pour objet de réfléchir au quotidien de l'action (formation, temps scolaire, élèves en difficulté) ne fait pas l'objet d'une préparation fine. Erwan le dit aussi pour les réunions régulières même si celle qu'il a animée devant nous présentait exceptionnellement un outillage adapté. Le dirigeant (allusion au titre qu'il présente) qu'est le directeur mobilise peu ou pas d'outils du management, car, bien que la formation y ait fait allusion (quatre jours sont consacrés aux outils du management), nous n'en avons pas trouvé trace.

Il en est de même des concepts pragmatiques. Les directeurs appuient leur activité sur quelques repères généraux et quelques règles d'action qui tous expriment la prédominance des relations : agir de façon collaborative ou faire participer les collègues. Là apparaît le cœur de l'activité.

- C'est une activité interactionnelle

L'activité du directeur est le résultat de l'interaction. Nous avons observé l'activité du directeur au travers des interrelations entre les acteurs de la réunion. L'activité est marquée par la communication entre les acteurs et les enjeux qui existent entre eux. Si l'activité est le résultat d'une adaptation de schèmes opératoires selon la théorie de Vergnaud, dans les situations que rencontrent les directeurs, cette adaptation est marquée par les enjeux interindividuels que traduisent les actes de langage. Les relations et les jeux qu'elles engendrent agissent de façon prioritaire sur l'activité des directeurs.

- C'est une activité qui implique de la collaboration

L'activité n'est plus alors à considérer comme un processus uniquement individuel. Elle est collaborative, sans que ce soit nécessairement perçu par les acteurs et dans un sens qui peut être ou positif ou négatif. L'interaction qui s'impose peut être le résultat d'une collaboration qui s'installe dans la résistance. Nous l'avons observé.

La notion de système qui décrit la situation professionnelle prend alors tout son sens. L'activité est collaborative, car elle s'inscrit dans une situation systémique. Dans ce cas agir ou co-agir nécessite de se centrer non plus sur les buts en premier, mais sur les relations entre les acteurs. L'activité passe d'une logique analytique à une logique systémique. D'où la nécessité d'une visée qui permette de dépasser l'action immédiate pour l'inscrire dans une vision de sens partagé.

- Une activité collaborative et une vision personnelle : la question du sens

C'est là la limite et peut-être l'enjeu majeur de l'apprentissage professionnel. Les tensions que fait naître le système dominant des relations et sa dynamique nécessitent que le directeur possède le sens de l'action qui lui permettra de se donner une vision plus lointaine du résultat attendu. Nous l'avons noté et analysé, les directeurs inscrivent leur action (et les relations) dans un sens qui s'inscrit dans les attendus institutionnels. Revenons sur ce point aux orientations de l'OCDE (2012) pour qui la réussite de tous les élèves passera par l'action des directeurs. Or nous avons identifié combien les directeurs portaient, dans une activité sous tension, le sens profond de la mission qui leur était confiée. La réussite de tous les élèves comme l'expression du sens profond de l'activité des directeurs est partagée par tous.

Reste alors à en faire, dans des situations qui engendrent la collaboration, un sens partagé ou un sens co-construit. Si l'action nous est apparue comme le résultat d'une

collaboration qu'impose la situation, le sens garde une dimension plus personnelle chez les directeurs.

Nous venons en conclusion de notre interprétation des résultats, de décrire les caractéristiques des situations que nous avons étudiées et de l'activité qu'y déployaient les directeurs débutants. Nous pouvons maintenant poursuivre notre réflexion autour des processus d'apprentissage au travers des transformations par auto-analyse de l'activité qu'a permis notre protocole expérimental.

3) RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES PROCESSUS DE TRANSFORMATION PAR LA RÉTROACTION : VERS UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE DÉBUTANTS

Quatrième dimension de notre analyse, le processus de transformation. Rappelons que nous avons conduit une recherche à partir d'un dispositif d'analyse de l'activité conduite selon deux principes : d'une part, l'analyse du chercheur à partir de l'observation du professionnel et du film de la réunion d'équipe et, d'autre part, l'analyse par le directeur lui-même de sa propre activité au travers d'une autoconfrontation simple et d'une autoconfrontation croisée. Cette démarche permet à la fois de proposer une description de l'activité dans le but de construire un projet de formation et d'identifier les effets d'une analyse, en différé, à partir de ces mêmes traces filmées. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous avons présenté le résultat de l'analyse de l'activité et décrit la classe de situations des directeurs d'école lors des temps d'animation d'une réunion d'équipe comme un système dynamique interactionnel. Nous allons dans un troisième temps analyser le processus de transformation de l'auto-analyse de l'activité que génère le protocole de rétroaction mis en place afin de valider l'hypothèse d'un modèle d'apprentissage professionnel du directeur d'école débutant que nous avons présenté dans le chapitre deux. Ce modèle et l'expérience conduite nous permettront de proposer, dans un troisième temps, des évolutions possibles du cadre de la formation professionnelle des directeurs d'école.

3.1 Les trois processus et leurs spécificités

Reprenons les trois schémas élaborés lors des analyses individuelles. Ils traduisent les quatre temps de collectes de données à partir de l'enregistrement de la réunion d'équipe. Nous sommes ici dans des configurations où les directeurs apprennent des

situations de travail à partir des analyses vidéoscopées de leur action et des temps de rétroaction qui favorisent la verbalisation. Ces démarches nous ont permis de construire sous la forme de schémas les étapes des transformations individuelles que nous rappelons ici.

Schémas n°16

Les processus de transformations de l’auto-analyse de l’activité chez les trois directeurs

Schéma du processus de transformation chez Nadine

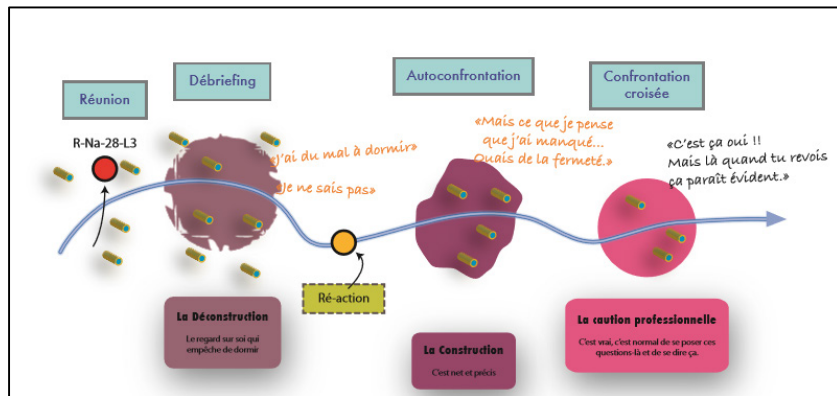


Schéma du processus de transformation chez Erwan

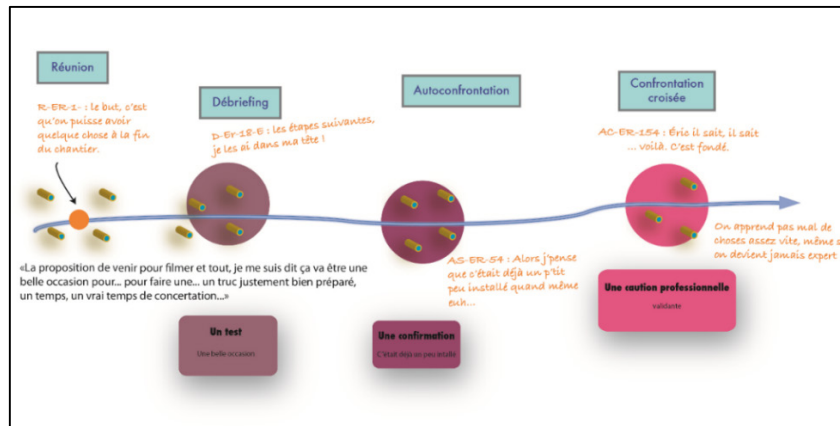
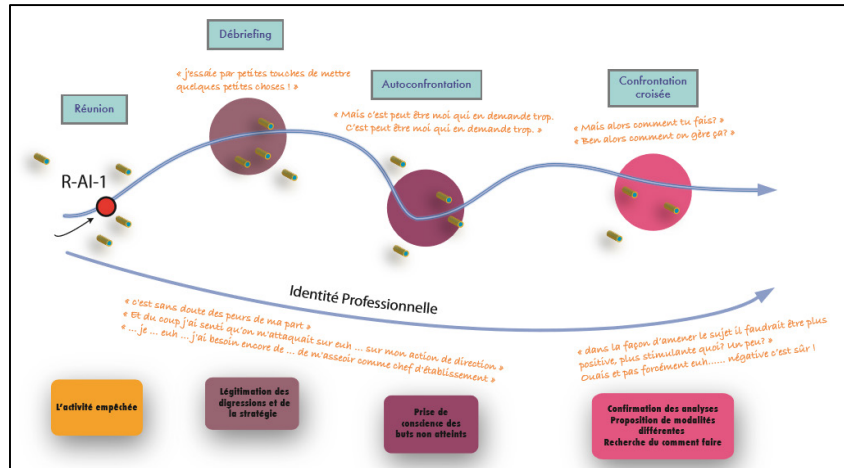


Schéma du processus de transformation chez Alisson



Ces représentations traduisent trois démarches singulières qu'il convient d'interpréter.

3.2 Analyse et interprétations

Ces trois représentations, dont nous trouvons le détail des explications dans le chapitre 4, nous permettent de proposer une analyse de ces transformations. Nous allons pour ceci en repérer les éléments significatifs et dans un second temps, analyser les effets des rétroactions en nous référant aux trois dimensions de l'analyse de l'activité.

3.2.1 Une démarche de recherche aux effets multiples

C'est la première phase. Engagé comme observateur de l'action et impliqué dans l'action, l'analyse partagée, quelle qu'en soit l'étape (débriefing ou autoconfrontation) représente un moment particulier tant pour le directeur que pour le chercheur. Observer les interrelations, analyser le langage dans sa dimension illocutoire, questionner le but de l'action et le sens de celle-ci nous fait entrer dans l'intimité des personnes. Intéressons-nous d'abord aux effets de ce dispositif.

- Des sujets engagés dans l'action et dans l'apprentissage

Notre choix théorique de la didactique professionnelle était basé sur une conception d'un « sujet capable ». Nous reprenions les propos de Pastré comme quoi « le sujet en situation est un - sujet capable -, c'est-à-dire qui dit - je peux ou je ne peux pas - avant de dire - je sais - » (2011, p. 126). L'observation met donc au premier plan le « je fais ce que je peux » et j'accepte de le montrer et d'y revenir. Plus qu'une acceptation à être observés, les directeurs se sont engagés dans une démarche où ils s'exposent dans leurs réalités. L'exploration, à partir des enregistrements filmés et des enregistrements avec des tiers

(chercheur et professionnels expérimentés), les moments d'émotions, de culpabilité, de remise en cause ou de prise de conscience d'un résultat insatisfaisant, exposent chacun au réel de son travail et au réel de son activité. Découvrir que le réel de l'activité, ce que j'ai voulu faire et que je n'ai pas réussi à faire, ce que j'ai choisi de ne pas faire ou de ne pas dire, ce que j'ai cru faire et que je m'aperçois que c'est sans effet, met chaque directeur face à des formes de dissonances. La prise de conscience, après l'action et avec les moyens d'un retour instrumenté sur son action, est un exercice qui peut s'avérer inhabituel, surprenant, voire violent. Il nécessite, au-delà d'une approche méthodologique et épistémique bien définie, beaucoup de vigilance et de bienveillance dans sa mise en œuvre et dans son accompagnement.

Mintzberg (2004) parle de management « engageant » quand il décrit des hommes et des femmes équilibrés, dévoués à leur tâche : « ces personnes qui croient devoir laisser derrière eux une entreprise plus vigoureuse ». Nous pouvons reprendre ce terme et parler de directeurs engagés pour décrire les actions qu'ils déploient dans les réunions et leur adhésion à l'expérimentation heuristique dans laquelle ils se sont lancés et impliqués. Ils sont engagés à deux titres. Dans l'action d'abord. Les trois directeurs portent un projet de sens bien ancré dans le double principe d'une école participant à la fois au service national d'éducation et au projet chrétien qui en fait sa spécificité et son caractère propre (loi du 31 décembre 1959). Engagement dans la rétroaction ensuite, car le processus qui consiste à revoir son action, à la porter au crible de la critique, accepter qu'elle soit vue par d'autres est en soi un engagement qui répond à un désir d'apprendre. Les directeurs ont reconnu l'intérêt de la démarche et les bénéfices qu'ils en tiraient. Il s'agit donc d'un engagement dans l'action et d'un engagement dans l'apprentissage. La directrice expérimentée qui participe à l'autoconfrontation croisée d'Alisson l'exprime :

AC-AL-P-338 Ben moi je trouve ça vraiment intéressant parce que je me suis dit que si on avait inversé les rôles ça aurait été la même chose (rires) parce que euh... Effectivement on ne se voit pas. Euh... Mener des concertations, là on est dans le cadre de la concertation, et euh, le fait d'avoir un regard euh, sur la pratique... D'une collègue euh... Fait écho à notre propre pratique et moi aussi je me revois des fois.

- La relation comme une dimension multiforme de la situation, le langage comme un outil partagé

Les situations professionnelles spécifiques que nous traitons se différencient du milieu conventionnel des managers d'entreprise auxquels fait allusion Minzberg (2005). Cette différence est caractérisée par la place prépondérante des actes de langage conçus comme des moyens d'agir. C'est peut-être l'élément le plus significatif du processus. Dans les analyses de pratique ou dans les jeux de rôles, le langage est peu considéré comme un élément constitutif de l'action. Le retour sur l'action que nous avons observé permet de relire la dimension relationnelle de la situation et d'en mesurer les conséquences sur l'activité. Elle est au cœur des problématiques des directeurs. Elle est souvent traitée sur le modèle de la gestion de conflit. Or, les réalités que nous avons découvertes nous amènent à nuancer cette approche. La relation n'apparaît pas conflictuelle. L'expression de la distance nous le montre. Mais elle n'est pas non plus d'un calme absolu. Les dimensions d'une familiarité *quasi* culturelle, d'un désir de travail coopératif, inscrite dans un rapport d'autorité rendent les situations professionnelles complexes pour des directeurs débutants. Les chemins que prennent les discours varient d'un acteur à l'autre, d'une situation à l'autre. Ils contribuent à l'unicité des situations d'une même classe. L'art de la relation prend le pas sur l'expérience. La science du métier devient un élément déterminant dans la « capacité d'agir » du directeur. Les réunions d'équipe sont des situations caractéristiques de ces enjeux. À huis clos, entre soi, en fin de journée, sont mis au débat des sujets très variés, du plus léger au plus complexe, du cas d'un élève aux enjeux de l'organisation globale du temps.

- De l'acteur engagé au temps du dégageant : s'extraire des enjeux relationnels, une nécessité pour analyser la situation

Si la relation est au cœur du métier, elle est souvent la cause de formes d'enlissement chez les directeurs débutants. Les hésitations de l'un, les ruses de l'autre et l'insécurité des résultats font de ces temps d'animation un exercice où le directeur peut, s'il ne possède pas un sens de l'à-propos, se laisser entraîner, perdre la face ou laisser échapper son pouvoir. Chez un directeur débutant, ces situations sont fréquentes. Alisson l'a vécu et en est venue à « détester » ces situations.

Dans ces conditions, les propos des directeurs ont constitué dès le temps du débriefing, une première phase qui permet de s'extraire des enjeux et des jeux de langage. C'est un temps de dégageant pour reprendre le terme de Lhuillier (2006), terme employé

dans le cadre de la clinique de l'activité. Ce n'est pas un hasard. L'interrelation, telle que nous l'avons décrite, génère en effet du stress. Elle peut devenir une épreuve personnelle. Chacun le dit, s'y prépare avec plus ou moins de méthode et s'engage dans un temps de rencontres qui devient parfois un temps d'affrontement. Les temps d'analyse ou simplement les temps de paroles des directeurs ont permis de poser le stress, d'exprimer la peur ou l'agacement. Ils leur permettent de se dégager du réel et d'amorcer une réflexion plus objective de la situation. La condition serait qu'ils possèdent les outils de l'analyse de ces moments. L'analyse de l'activité des directeurs « engagés » débute par une phase de dégagement des situations.

- La dynamique identitaire : entre transactions avec les collègues, avec soi et processus de reconnaissance institutionnelle

Dans ce processus de retour sur l'action, l'identité des directeurs est mise à l'épreuve. Le travail nous rappelle Lhuilier (2006) est une épreuve : épreuve d'existence en tant que sujet et épreuve de ses propres limites. Nous avons défini l'identité comme une transaction entre soi et entre soi d'abord, l'institution et les collègues (l'environnement). Nous constatons que deux types de transactions sont à l'œuvre au cours des réunions, celle du directeur envers lui (se reconnaître comme compétent et comme directeur) et celle du directeur envers ses collègues (suis-je directeur ou enseignant ?). Nous pouvons reprendre l'expression de de Gaulejac (2009) : qui est « je » ? Le discours qui aborde ces questions (les trois directeurs y feront référence) agit sur cette double dynamique. « Parler de soi peut être un changement personnel » nous rappelle de Gaulejac (2006, p. 69). Les directeurs, lors de ces temps de rétroactions, ont beaucoup parlé d'eux.

La dynamique identitaire est aussi une transaction avec l'institution. Cette dernière dimension est présente, mais s'exprime discrètement. L'identité de ce point de vue est déjà établie. Le directeur est missionné par son institution qui, en l'appelant et en passant contrat de travail avec lui, lui a signifié sa confiance. Dans la continuité de cette nomination, le directeur est de fait aussi reconnu par ses pairs et reconnu par les acteurs externes. Certes, comme le mentionnent certains auteurs, les directeurs sont attendus par ces mêmes acteurs externes. L'institution les accompagne en veillant à leur engagement et à produire les effets attendus. Les acteurs locaux que sont les enseignants, les parents, les responsables des collectivités ou associations locales se donnent toujours le temps de la rencontre pour reconnaître la place du nouveau directeur. Dans l'écosystème, la

dynamique identitaire est principalement en œuvre dans la proximité. Le directeur est mieux reconnu par l'extérieur.

3.3 Vers un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs débutants basé sur l'analyse de l'activité et sur la configuration interactionnelle de la situation

La didactique professionnelle se donne pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré *et al.*, 2006) à partir de l'idée que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes dont le noyau dur est constitué de concepts pragmatiques. Cette dimension d'analyse du travail est aussi un instrument de formation. La didactique professionnelle postule que la conception d'un dispositif de formation professionnelle doit intégrer l'analyse de l'activité réelle du travail à partir des traces objectives que peut constituer un enregistrement vidéo. (Vinatier, 2013).

3.3.1 L'analyse de l'activité instrumentée d'un directeur débutant : un triple défi : pragmatique, méthodologique et épistémique

Dans un métier adressé à autrui, dans un rapport hiérarchique entre adultes, l'analyse de l'activité instrumentée constitue un défi pragmatique, méthodologique et épistémique.

- Un défi pragmatique

Un défi pragmatique de collecte de traces. Le choix que nous avons fait de filmer une réunion d'équipe s'avère délicat. Seul le directeur était filmé et les traces des échanges étaient collectées sous la forme d'un enregistrement sonore. Dans la salle de réunion se trouve présent un observateur. Cette organisation impose d'obtenir l'autorisation des participants qui acceptent de contribuer à la formation de leur directeur. Les enjeux sont importants et le devenir de ces enregistrements peut faire naître des craintes légitimes.

Ce défi pragmatique, pour qui veut permettre l'analyse par des directeurs débutants de leur activité en situation, nous l'avons déjà mentionné, est confronté à l'incertitude permanente de l'action. Il devient nécessaire de repérer les classes de situations délimitées dans le temps et dans l'espace. Nous avons retenu les réunions d'équipe. Mais nous pourrions l'élargir à des réunions de parents, à des rencontres individuelles, à des entretiens d'embauche, à des rendez-vous de parents d'enfants en difficulté, etc. Les

situations existent. Elles sont toutes caractérisées par la place centrale que prennent les relations interpersonnelles.

- Un défi méthodologique

Inscrire dans la formation des temps d'analyse des traces de son activité constitue un second défi. La formation que suivent les directeurs leur donne un outillage sous la forme de savoirs scientifiques référencés à une discipline : le management. Les contenus les plus indicatifs sont ceux qui relèvent de la gestion et du droit du travail. Les jeunes directeurs, formés principalement à l'enseignement, y trouvent des repères indispensables auprès de formateurs spécialisés dans ces domaines. Sur le plan pédagogique, un travail sur le projet d'établissement au service des apprentissages est proposé et quelques journées de formation sur la gestion du stress, sur la gestion des conflits et sur le management en complètent le programme. Ces temps formels sont enrichis de plusieurs séances d'analyse de pratique fort appréciées et réparties sur les deux années.

Depuis trois ans, les directeurs en formation présentent le titre de « dirigeants des organisations scolaires, éducatives et/ou de formation (2014) ». Nous l'avons déjà évoqué. Cette certification met en avant la capacité réflexive des directeurs et, notamment au travers du mémoire qu'ils présentent en fin de formation, elle les invite à engager une analyse approfondie de leur pratique. Or, l'approche actuelle de cette certification prend peu en compte la dimension interactionnelle et interrelationnelle du métier.

L'analyse de l'activité que nous avons conduite et celle que les directeurs ont engagée au travers des temps de rétroaction font émerger la nécessité d'introduire dans l'ingénierie de formation des directeurs des temps d'analyse de l'interaction. Comme le mentionne Mintzberg (2006), il nous faut réintroduire de l'art (celui de la relation) et du métier (l'expérience) dans la formation, de sorte qu'ils (les directeurs) les réintroduisent dans leur pratique. Or, si les écrits professionnels permettent d'engager une analyse de situations référée aux situations que rencontre le directeur, l'analyse privilégie des techniques et l'expérience du métier au détriment de l'art. Les résultats de notre recherche nous permettent d'affirmer que, dans ce cas, la formation ne répond pas à la dimension interactionnelle du métier dont nous avons montré l'influence dans et sur l'activité.

- Un défi épistémique : définir les dimensions de l'activité

Cette approche pose un troisième défi qui est celui des savoirs associés à cette approche. La méthodologie que nous avons proposée, celle de l'analyse d'une activité intégrant trois dimensions (cognitive, interrelationnelle et axiologique) à laquelle nous avons ajouté une dimension contextuelle, peut constituer un ensemble épistémique de référence pour une analyse de l'activité. Dans ce contexte, nous proposons de reprendre les éléments que l'analyse nous a permis de vérifier pour définir l'activité du directeur.

L'activité est définie comme une démarche de conceptualisation, c'est-à-dire comme une forme d'invariance de l'action. Cette invariance est le fruit d'une construction des acteurs dans et par les situations. Elle se mesure à partir de la théorie des schèmes opératoires de Vergnaud (1996). Nous postulons que, dans le cas de l'apprentissage des directeurs d'école, trois dimensions des situations agissent sur la conceptualisation : une dimension contextuelle, une dimension relationnelle et langagière et une dimension axiologique.

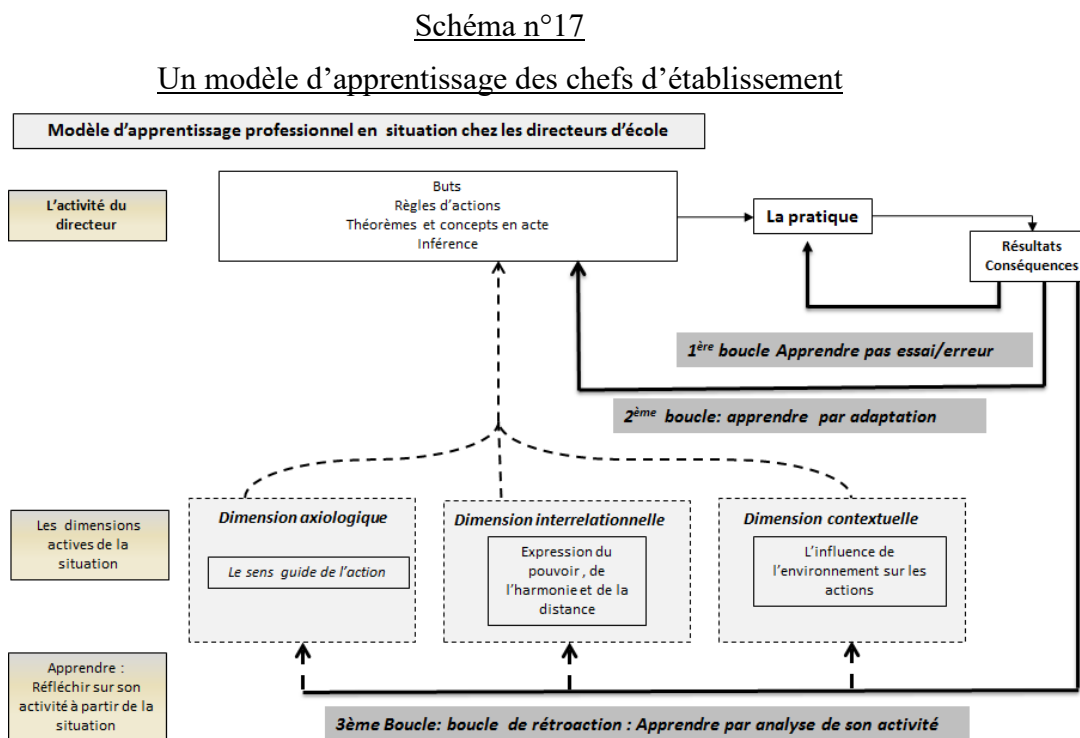
La dimension contextuelle se réfère à la théorie de Bronfenbrenner de l'écosystème à laquelle nous avons fait longuement référence dans ces pages. La dimension relationnelle et langagière se réfère au champ théorique de la pragmatique du langage de Kerbrat-Orecchioni. La dimension axiologique fait référence à la théorie de la complexité de Morin, au postulat du sujet capable de Pastré et à la théorie du sens de l'action de Weick. Nous pouvons maintenant proposer sous forme d'un schéma le modèle d'apprentissage professionnel des directeurs d'école débutants en situation et par les situations.

3.3.2 Un modèle d'apprentissage professionnel des directeurs d'école en situation et par les situations

Dans le chapitre consacré au champ théorique de notre recherche, nous avons présenté un modèle adapté de la théorie d'Argyris construit à partir de quatre boucles de l'apprentissage. Ce modèle s'ancrait dans l'épistémologie du modèle Piagétien, auquel Vergnaud et Pastré se sont référés pour construire le champ conceptuel de la didactique professionnelle. En restant dans cette logique conceptuelle, à partir des données collectées dans notre recherche, le modèle d'apprentissage professionnel peut être ainsi schématisé. Nous parlerons d'un modèle en trois boucles.

- Un modèle d'apprentissage en trois boucles

Commençons par présenter un schéma de notre modèle.



La boucle 1 est celle souvent mise en œuvre dans le feu de l'action du débutant. J'ai un problème, qui pourra me donner la réponse ? Où puis-je la trouver ? En termes de formation, favoriser cette première boucle, c'est donner aux directeurs débutants un ensemble de procédures d'action et de ressources qui répondraient aux problèmes ou aux questions qu'ils se posent.

La boucle 2 traduit l'adaptation, selon le terme de Piaget. Dans l'action, le sujet transforme ses principes d'action sans nécessairement en prendre conscience. Il tire les leçons de son expérience. En termes de formation, favoriser cette seconde boucle, c'est transmettre des procédures d'action, les confronter, les partager entre pairs, les tester sous la forme d'essais-erreurs. La réflexion, les analyses de pratique, les visites de collègues, les témoignages sont les méthodes employées qui favorisent chez les débutants ces temps d'adaptation. La formation apporte des connaissances et des outils d'analyse (gestion de conflit, accompagnement du changement, pilotage par projet...) qui viennent s'ajouter aux connaissances personnelles et aux ressources de l'environnement.

La boucle 3 est celle de la rétroaction par l'analyse de l'activité. Le processus est centré sur l'analyse de l'activité qui devient objet d'apprentissage et son analyse, une méthode.

Cette approche impose que le directeur soit confronté à son agir professionnel et qu'il soit accompagné dans son analyse. En termes de formation, favoriser cette troisième boucle, c'est donner les moyens d'observer et d'analyser sa pratique en étant accompagné. Les traces réelles seront privilégiées. Mais l'analyse peut aussi s'appuyer sur la description détaillée de l'action. Les temps d'analyse de pratique ou l'écriture réflexive en sont des moyens.

Cette dernière dimension constitue la dimension singulière de notre recherche. On apprend le métier par la prise de conscience de sa manière d'agir selon le modèle des schèmes opératoires tels que les décrit Vergnaud, à partir de la situation systémique, dynamique et interactive. Apprendre le métier, c'est-à-dire rendre le directeur sujet de l'adaptation des schèmes opératoires aux situations (accommodation - assimilation) nécessite d'identifier et décrire les schèmes au travers des quatre éléments qui les constituent (buts, règles d'action, concepts pragmatiques ou pragmatisés et inférences) au travers des trois dimensions qui agissent sur l'activité, la dimension axiologique, interrelationnelle et contextuelle selon un modèle systémique et dynamique.

- Ce modèle s'inscrit dans l'esprit du titre de dirigeant, tel que formulé et rédigé dans le référentiel de l'autorité de tutelle

Reprenons l'introduction du domaine 1 du référentiel qui stipule que :

À partir des textes fondateurs et du cadre légal des institutions (1) où il exerce, de la veille dont il a la responsabilité et de son (2) analyse stratégique, le titulaire de la certification est garant des orientations de son organisation (3) et du sens des activités (4). Dans le pilotage des projets, il prend en compte la personne (5) dans sa globalité, favorise la responsabilisation des acteurs (5) et s'appuie sur le principe de subsidiarité (5) et sur les concepts de l'organisation apprenante (5). La complexité des situations professionnelles (6) et de leur contexte (6) auxquelles il est confronté nécessite que le dirigeant sache conduire et accompagner le changement (7). Il a conscience que prendre des responsabilités est un engagement pour soi et pour les autres (8).

À la lecture de cet extrait, nous pouvons noter en suivant les repères chiffrés :

- 1) Un ancrage institutionnel de l'activité du dirigeant, exprimé explicitement ;
- 2) Une invitation à une démarche d'analyse de son activité personnelle ;
- 3) La garantie déléguée au dirigeant d'orienter son action au service de l'organisation ;
- 4) La garantie déléguée au dirigeant de finaliser ses actions ;

- 5) Une activité s'inscrivant dans une volonté affichée d'interactivité et de collaboration prenant appui sur la prise en compte de l'humain, sur la responsabilité des acteurs, sur le principe de subsidiarité et sur l'apprentissage au cœur de l'établissement ;
- 6) La grande complexité des situations ;
- 7) La conduite et l'accompagnement du changement ;
- 8) L'engagement de soi au service des membres de la communauté éducative.

Si l'activité du directeur d'école, que nous avons décrite, caractérisée et analysée dans notre thèse, trouve une forme de cohérence avec la description que propose le référentiel du métier, rien ne définit dans un tel document officiel de référence la logique didactico-pédagogique qui pourrait créer les conditions de l'apprentissage professionnel.

3.3.3 Les repères d'une formation au service de l'apprentissage professionnel des directeurs débutants de petites écoles rurales : la didactique professionnelle, une démarche de formation adaptée à la spécificité des situations et de l'activité

À partir des différentes analyses et interprétations que nous avons mises en évidence, nous pouvons proposer quelques repères essentiels pour la formation, ou pour ce qui pourrait constituer une nouvelle ingénierie de formation des directeurs d'école. Pour cela, nous nous référons aux fondements épistémologiques et aux principes méthodologiques de la didactique professionnelle. Rappelons que les directeurs que nous accompagnons sont en activité. Ils assument leur mission tout en suivant une formation de quelques semaines.

- Apprendre en situation : un apprentissage nourri d'incidents

C'est l'apprentissage premier, engagé dès les premiers contacts avec la situation, quand les responsables institutionnels appellent des enseignants pour occuper des postes de direction ou quand ils les confirment dans leur souhait d'accepter un poste de direction.

Le directeur prenant ses fonctions a souvent engagé préalablement une réflexion sur son activité. Il a élaboré des impressions premières anticipées de cette activité, mais aussi de sa fonction, de son statut et de son nouveau métier. Il peut alors puiser dans ses expériences pour agir. Les premières actions qu'il initie et engage le transforment. Elles vont agir sur la situation. L'activité déployée engage donc une première forme d'apprentissage. C'est un apprentissage en situation et par la situation.

- Apprendre des situations : des démarches d'autoconfrontation favorisant un apprentissage institué

La didactique professionnelle postule que l'apprentissage est le résultat d'une conceptualisation trouvant son origine dans la capacité et la volonté des humains à s'adapter à leur environnement et à adapter leur environnement à eux-mêmes (Pastré, 2008). Mais cet apprentissage, ajoute Pastré (*ibid.*), s'opère grâce aux médiations, à partir de situations-problèmes et conduit à une forme d'archivage patrimonial de savoirs-outils intériorisés. La formation doit donc avoir l'ambition de favoriser la mise en place de médiations adaptées à l'activité des sujets. Dans notre recherche, l'activité des directeurs d'école est caractérisée par quatre éléments principaux :

- Elle est interactionnelle ;
- Elle est collaborative ;
- Elle est finalisée au regard du sens des actions, elles-mêmes finalisées au regard des apprentissages des élèves ;
- Elle est peu outillée conceptuellement.

De cette description, nous retirons quatre principes d'action de formation. Ils sont basés sur la médiation au travers du principe de la troisième boucle de rétroaction. Le dispositif de formation institué par la prise en compte des situations professionnelles nécessite donc :

- De proposer des analyses de l'activité à partir de traces réelles de l'action prenant en compte les contextes des directeurs. Dans la continuité de notre recherche, nous pensons en effet possible d'enregistrer des réunions d'équipe et de les proposer à l'analyse des formés à partir des trois dimensions que nous avons retenues : la construction des schèmes opératoires, les effets des interrelations et des actes de langages (positifs ou négatifs) et l'identification du sens (porté par le directeur ou co-construit). Ce premier principe d'action de formation suppose des accompagnateurs formés pouvant être des pairs expérimentés et formés à l'accompagnement.
- De mettre à disposition des formés les outils conceptuels nécessaires à cette analyse. Ces outils relèvent à notre sens de deux ordres.

En premier, ce sont d'abord des concepts liés aux dimensions qui agissent sur les situations et sur l'activité. Analyser les effets pragmatiques du langage nécessite d'avoir quelques références sur les dimensions illocutoires des prises de parole. Pas dans le sens

d'apprendre à contrer les résistants, ou contrôler les déviants, mais dans le but d'analyser les échanges et les interactions. On mesure sur ce point l'importance d'une analyse de l'activité réelle. Puis analyser l'écosystème de l'école. Dans ce sens la théorie simplifiée du modèle de Bronfenbrenner (1994) peut être des plus utiles pour l'analyse. Enfin nourrir le sens de l'action. Découvrir quelques auteurs phares, approfondir les connaissances du monde et des enfants, bien identifier les enjeux actuels de l'éducation au service de tous. Les repères sont variés et présupposent une curiosité intellectuelle en veille.

En second, nous nous référons aux outils du management collaboratif et le management participatif. Beaucoup de travaux vont dans ce sens et peuvent outiller les directeurs pour leur analyse.

- De s'appuyer sur l'organisation pour apprendre. Nous avons décrit avec force la dimension interactionnelle de l'activité du directeur d'école. Cette dimension peut créer les conditions favorables à l'apprentissage professionnel des directeurs. Nous pourrions ici nous inspirer du modèle de l'apprentissage d'Aumont et Mesnier (1992) qui décrivent deux processus d'apprentissage liés à l'activité des sujets : l'un relevant d'une démarche d'entrepreneur et l'autre d'une démarche de chercheur. L'accompagnement des directeurs pourrait viser à favoriser chez les directeurs le recours plus systématique à des recherches collaboratives impliquant leur équipe et d'autres partenaires comme les parents par exemple. L'analyse de l'activité individuelle pourrait interagir avec une analyse de l'activité collective. Cette double analyse pourrait convoquer les différents modèles d'organisation apprenante (Belet, 1993).
- De mobiliser les pairs en les instituant comme de véritables accompagnateurs et d'encourager à ce qu'ils maîtrisent les fondements et les savoirs de pratiques d'accompagnement dans un contexte de développement de recherches collaboratives au service d'une finalité d'organisation apprenante. C'est pourquoi les trois premiers principes d'action de formation doivent être soutenus et précédés d'une formation des accompagnateurs qui mobilisent les mêmes logiques.

3.3.4 *En conclusion*

Pour faire suite à notre analyse de l'activité des directeurs d'école, nous proposons un modèle d'apprentissage professionnel en trois boucles, inspiré du modèle d'Argyris (1999, 2003). Ce modèle permet d'inscrire l'acte d'apprendre au cœur des situations

professionnelles rencontrées par les directeurs. Ce modèle d'apprentissage professionnel nous a encouragé à proposer un dispositif et une démarche de formation. Nous avons aussi déduit que l'accompagnement formatif des directeurs nécessitait de créer chez leurs formateurs-accompagnateurs les conditions favorables pour nourrir, selon un processus dialectique, leur apprentissage de l'accompagnement.

4) CONCLUSION

Cet avant-dernier chapitre nous a permis de synthétiser les analyses des données individuelles que nous avons proposées dans le chapitre précédent.

De là nous avons proposé un modèle d'apprentissage professionnel à partir duquel nous avons identifié, dans la logique de la didactique professionnelle, les orientations que pourrait prendre un processus de formation qui tiendrait compte de l'activité des directeurs d'école débutants.

Résumé du chapitre cinquième : Synthèse analyse et interprétations

- L'écosystème des petites écoles représente l'espace d'engagement des directeurs.
- La dimension interrelationnelle s'intègre dans l'écosystème de la réunion.
- L'analyse de la dimension cognitive de l'activité nous permet de définir une règle d'action partagée : agir de façon collaborative lors des réunions. « Faire participer les collègues » en constitue la règle d'action.
- L'analyse des actes de langage permet de repérer l'importance des enjeux de personnes (collaboration, distance et pouvoir) et nous conduisent à décrire l'interrelation est comme un jeu à double face.
- Le sens qui guide l'action les directeurs s'ancre dans une volonté de faire réussir tous les élèves et s'inscrit dans les préconisations de l'OCDE.
- L'analyse de l'activité nous a permis de proposer un modèle d'apprentissage professionnel en trois boucles.
- De ce dernier nous avons déduit quatre repères pour la formation :
 - Analyser l'activité en autoconfrontation à partir de traces filmées ;
 - Transmettre des savoirs liés à la coopération et à la systémie ;
 - Intégrer une démarche de recherche collaborative dans une logique d'apprentissage coopératif ;
 - Former des pairs/accompagnateurs selon les principes d'apprentissage des directeurs débutants.

Chapitre Sixième DISCUSSION

Ce dernier chapitre nous permet d'engager une discussion des résultats et du processus de recherche. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les étapes de la recherche. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons les apports de nos travaux :

- 1) Sur la connaissance du métier de directeur débutant de petite école ;
- 2) Sur les dimensions de l'apprentissage professionnel des directeurs d'école. Nous évoquerons les retombées possibles de nos résultats sur l'ingénierie de la formation de ces professionnels de direction dans la perspective de contribuer à la refondation d'un référentiel de formation du dirigeant des organisations scolaires, éducatives et/ou de formation. Puis, dans un troisième temps, nous questionnerons l'apport de la didactique professionnelle à la formation des directeurs d'école et des dirigeants en général. Dans un quatrième temps, nous poserons les limites de notre travail. Dans la cinquième et dernière partie nous proposerons quelques pistes visant à esquisser de futures recherches portant sur la professionnalisation des directeurs tant du point de vue de leur formation que du point de vue de la connaissance du métier.

1) LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Au terme de notre recherche, et avant d'aborder la question des résultats, relisons le cheminement heuristique que nous avons suivi tout au long de cette thèse.

1.1 Une question de recherche qui trouve son origine dans la formation

La responsabilité que nous avons de concevoir et d'animer des actions de formation dédiées aux directeurs d'école débutants nous amène à interroger les modèles de formation qui leur sont proposés. De cette réalité est né notre projet de recherche.

- La mise en place du titre de dirigeant

Depuis trois années, les directeurs d'école de l'enseignement catholique français, dès leur première année de fonction, s'engagent à suivre une formation initiale de six semaines et à présenter le titre de dirigeant des organisations scolaire, éducative et/ou de formation. Le titre déposé par le secrétariat de l'enseignement catholique est officiellement reconnu comme un titre de niveau 1. L'élaboration du référentiel de compétences associé à ce dernier a fait l'objet d'un long travail de construction entre 2013 et 2014. Il a notamment associé les organisations professionnelles de chefs

d'établissement, les responsables de l'enseignement catholique français et quelques directeurs d'instituts chargés de la formation de ces personnels, ceci autour d'une représentante du ministère du travail chargée du registre national des certifications, des titres et des diplômes. Cette présence avait pour but d'orienter les travaux et d'aider les partenaires à la rédaction du dossier de reconnaissance du titre.

Le référentiel métier est issu de ces travaux. Il s'appuie sur les discours des directeurs qui ont relu leurs expériences pour définir une première liste de compétences. Ces dernières ont été revues, analysées pour n'être pas limitées ou réservées au métier de directeur ou de chef d'établissement de l'enseignement catholique. C'est pourquoi le terme de « dirigeant » a été retenu pour faire de ce document, le référentiel d'un métier plus large, sans qu'il ne soit précisément situé dans un contexte institutionnel donné. De là est née une première interrogation chez les responsables de formation des directeurs d'école.

- Une recherche qui trouve son origine autour de la question de la formation

Du point de vue des responsables de formation engagés dans la formation de directeurs d'école de Bretagne dès le début de ce processus, deux questions se sont posées. Celle d'abord de l'adéquation entre l'activité des directeurs engagés dans les situations professionnelles singulières (déployées dans des petites écoles rurales) et les compétences du référentiel métier. Celle, ensuite, des contenus et des modèles de formation mis en œuvre, sachant que depuis plusieurs années, les modèles n'avaient pas été interrogés, mais seulement adaptés aux exigences institutionnelles et budgétaires.

Le référentiel, dans une perspective de formation, se doit d'aider les directeurs à analyser et à situer leurs actions. Ce document important pour le processus de formation et pour le projet de certification a été élaboré sans véritable référence à l'activité spécifique des directeurs que nous accueillons en formation. Il représente davantage un idéal générique d'un métier de dirigeant.

Un exemple des réalités que les directeurs rencontrent, et les entretiens et observations que nous avons faits le confirment, est la question du temps imparti à la fonction. Ces dirigeants ou ces directeurs consacrent officiellement plus de temps à l'enseignement qu'à la direction de leur école. L'usage du mot dirigeant est dans ce sens assez significatif. Il fait référence principalement à des organisations importantes, ce que ne sont pas les petites écoles. C'est pourquoi, en référence à la didactique professionnelle,

nous nous sommes intéressés aux situations et à l'activité des directeurs dans ces situations de formation pour mieux définir un modèle d'apprentissage professionnel.

1.2 Des situations professionnelles des directeurs d'école marquées par l'interrelation et définies comme des systèmes dynamiques interactionnels

Dans notre partie théorique, nous avons défini le concept de situation comme un système dynamique et complexe. Notre recherche nous a permis d'y ajouter le qualificatif d'interactionnel.

Si le référentiel métier décrit des compétences génériques qui peuvent s'appliquer, parfois en les reformulant, à des directeurs débutants, l'analyse des situations professionnelles vécues ne permet pas de faire coïncider celles-ci avec celles évoquées et exprimées par le référentiel. Faut-il rappeler que la compétence, comme le souligne Barbier (2011, p. 38), est « une propriété conférée à un sujet individuel et/ou à un collectif, par inférence, à partir de son engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à une attribution de valeurs ». Cette inférence, note plus loin Barbier (*ibid.*), permet de faire apparaître la compétence comme une explication de l'action et de l'attribuer au sujet qui y est engagé. Ces éléments descriptifs font référence au sujet, un sujet engagé, un sujet capable, un sujet libre d'agir. Ils font aussi référence aux situations dans lesquelles ces actions se déroulent. Il n'existe de compétences que situées. Celles décrites dans le référentiel métier tiennent-elles compte des situations professionnelles des jeunes directeurs ?

Notre recherche nous a permis de présenter ces situations professionnelles comme des systèmes dynamiques interactionnels. Nous avons situé les directions d'école dans la catégorie des métiers adressés à autrui. Certes, de nombreux métiers relèvent de cette catégorie. Du vendeur à l'enseignant, du soignant à l'hôtesse d'accueil, les métiers adressés à autrui sont variés. Mais ils sont tous marqués par l'impact des interrelations sur l'action.

Notre thèse traite d'un métier de « direction ». La mission confère aux personnes concernées une responsabilité qui donne le pouvoir d'agir sur les acteurs, en l'occurrence les enseignants. La spécificité des relations au regard de cette mission, dans un contexte très particulier qui se trouve être celui des petites écoles rurales, nous a permis de définir les situations professionnelles, que rencontrent ces jeunes directeurs, comme des

systèmes dynamiques interactionnels. Ceci pour affirmer que la relation est au centre de l'action. Elle l'impacte et l'influence. Cette relation n'est jamais stabilisée, car agir fait réagir. Les réactions font évoluer le système et l'organisation, ce qui engendre naturellement des actions co-construites.

Mais cette relation de collaboration (caractéristique de la situation) et d'autorité (inscrite dans la mission déléguée au chef d'établissement) crée une tension dans l'activité. La formation professionnelle, voulue par l'institution et portée par les organisations professionnelles, s'inscrit dans une double logique, celle de l'autorité et celle de la mission qu'elles ont, définie. Le statut du directeur d'école (2006) l'exprime avec clarté en ces termes « il [le chef d'établissement] est investi des pouvoirs et prérogatives inhérentes à sa fonction » (Statut des chefs d'établissement du premier degré de l'enseignement catholique, SGEC, 2006). Aller plus loin nous imposait de comprendre et de définir l'activité dans la situation.

1.3 Analyser l'activité dans un système dynamique interactionnel : une question conceptuelle et un défi méthodologique

Notre première question était celle de la formation. Nous n'avions pas au début de cette recherche de référent théorique arrêté. Après diverses explorations, nous avons choisi la didactique professionnelle. Car elle intègre dans son champ théorique les dimensions auxquelles nous nous référons. Elle confère à la situation un rôle prépondérant dans la construction et le développement de l'intelligence de l'activité (Maubant, 2013). Elle inscrit l'analyse de l'activité située comme un préalable à la formation. Elle l'installe comme une méthode d'apprentissage. Pour le dire autrement, la didactique professionnelle invite tout responsable de formation à analyser l'activité des sujets en situation avant de concevoir des dispositifs de formation et proposer, au cours de la formation, l'analyse de l'activité par le sujet comme un moyen et une démarche à part entière d'apprentissage professionnel. Nous pouvons parler aussi d'une analyse externe de l'activité et d'une analyse par le sujet de son activité. Cette approche didactique et professionnelle de la formation était la plus adaptée à notre réflexion et à notre démarche. C'est dans cette perspective théorique et méthodologique que nous avons orienté notre recherche.

Nous avons donc défini l'activité comme un processus de conceptualisation dont l'analyse suppose, à partir de l'action engagée, de repérer les schèmes opératoires. Il s'agit d'identifier les buts que se donne le sujet, de décrire comment il construit son action

à partir de ce qu'il croit efficace pour agir (principes d'action), de repérer les savoirs pragmatiques ou scientifiques qu'il mobilise et de comprendre comment il modifie ses stratégies en cours d'action.

L'activité se situe entre l'engagement du sujet et la situation dans laquelle et par laquelle il agit. La prise en compte de cette situation, empreinte d'une dimension relationnelle influente, nécessitait d'introduire dans l'analyse de l'activité une dimension pragmatique du langage. Entre ce qui se dit réellement (la dimension locutoire), ce qui veut se dire et ce qui est compris (la dimension illocutoire), nous percevons que les effets du langage sont centraux dans les relations (l'interrelation) et dans l'action (l'interaction). La théorie de la pragmatique du langage, que Vinatier (2009) a mobilisée dans ses travaux sur la formation des enseignants, nous a permis d'élargir l'analyse de l'activité.

Nous avons choisi un troisième marqueur pour analyser l'activité du directeur ; celui du sens. L'activité engage le sujet avec ses valeurs à partir desquelles il construit le sens qu'il donne à son action. Sans aller à l'origine de sa construction, il nous est apparu important d'identifier comment le sens était porté et comment dans une situation professionnelle de directeur d'école, il pouvait évoluer. Nous avons identifié le sens comme un marqueur, non limitatif, de l'identité professionnelle du directeur. S'est alors posée la question méthodologique de notre recherche.

1.4 Analyser l'activité et définir la situation, une question de méthode

La tâche réalisée ne dit pas tout de l'activité du sujet. Celui-ci pense dans l'action et analyse son action de façon différée après l'action. Cette réflexion *a posteriori* est une forme de conscience réfléchie (Vermersch, 2012) qui viendrait préciser une forme de conscience vécue en acte à l'origine de la capacité d'inférer, c'est-à-dire de réagir dans l'action. C'est pourquoi nous devons observer l'action réelle des sujets et leur permettre de réagir en retour sur cette action.

Peu de démarches offrent la possibilité d'observer en situation réelle les dirigeants. Beaucoup d'entre elles portent sur les discours des acteurs ou sur leurs écrits. La méthode du *shadowing* qu'a choisie Progin (2015), auprès des directeurs d'école en Suisse, permet de suivre le travail « comme une ombre » pendant un temps donné (un jour, une semaine). Mais elle ne produit pas de traces enregistrées, simplement un cahier d'observation à partir duquel on peut engager des analyses. Le travail d'autoanalyse de l'activité est alors plus limité s'il ne s'appuie pas sur des traces réelles. Il existe cependant d'autres traces

réelles que sont les écrits professionnels (agenda, notes de réunion, compte-rendu ou écrits professionnels produits en formation). Ces documents pouvaient en effet constituer des traces réelles. Leur principale limite est qu'ils ne prennent pas en compte les interrelations entre acteurs. Ce sont aussi des traces décalées de l'action réelle. Les influences des relations dans le résultat de l'action n'y sont pas observables.

Du point de vue de l'analyse externe, la question est donc celle de pouvoir observer et de garder une trace enregistrée du réel de l'action pour analyser l'activité des acteurs. L'intrusion d'un acteur externe ou simplement d'un outil d'enregistrement dans une rencontre organisée ou spontanée s'avère délicate et peut influencer les échanges. Poser une caméra cachée sur la poitrine des directeurs répondrait à notre défi. Mais ce serait très délicat selon nous d'un point de vue éthique. Reste à trouver des moments où des personnes ont un rendez-vous de travail et leur demander, sous une forme écrite, leur accord.

Nous avons choisi les réunions d'équipe. Malgré les craintes que nous avons eues et les doutes émis par quelques collègues chercheurs, les réponses positives à notre demande se sont avérées plus simples à obtenir que prévu.

Nous avons alors organisé trois temps de rétroaction qui ont permis de faire parvenir à la conscience réfléchie ce qui ne l'était pas encore (Vermersch, *ibid.*). Nous avons assisté à des formes de création ou de re-création d'analyse. Ce travail méthodologique expérimental a constitué une forme de collecte de données nous permettant d'analyser l'activité. Il a engendré un processus de transformation des représentations qui nous a permis de proposer un modèle d'apprentissage fondé sur les situations professionnelles et sur l'activité déployée par les directeurs.

Nous pensons que cette démarche de recherche constitue une approche originale et peu exploitée jusqu'alors par la communauté scientifique, notamment celle qui s'intéresse aux métiers de direction. Malgré la lourdeur du protocole et la nécessité d'un engagement éthique rigoureux de notre part, elle s'avère, selon nous, transférable dans les processus de formation.

2) LES RÉSULTATS

Deux idées fortes émergent de notre recherche : celle d'une activité collaborative et celle d'un apprentissage professionnel pouvant se déployer dans la mesure où les directeurs peuvent, *a posteriori*, analyser par eux-mêmes leur activité.

2.1 Une activité à dominante collaborative

Dans des situations professionnelles de nature systémique, dynamique et interactionnelle, le directeur d'école doit à la fois assumer une mission de dirigeant (qui possède l'autorité suffisante) et de *leader* (qui favorise l'émergence d'une action collective au service de la réussite des élèves). Erwan propose ainsi une clé de compréhension de l'activité de directeur en comparant son activité à celle du musicien de jazz :

D-Er-69 : Moi en musique je fais pas mal de jazz, de musiques improvisées et c'est ce que j'aime quoi, c'est s'adapter au plus vite à ce que les autres me renvoient pour que l'ensemble sonne quoi. Une espèce d'interaction, enfin dans la musique d'improvisation libre, on ne part de rien et on est ensemble et on construit un truc, sur le moment, là en étant à l'écoute et très réactif tout de suite quoi, pour que ce soit l'ensemble qui sonne et pas moi ce que je propose quoi... Et ça, ça se joue au quotidien dans une école.

À partir de ces propos, nous pouvons filer la métaphore que nous propose Erwan afin de définir l'activité du directeur d'école débutant. En la confrontant à nos résultats, nous pourrions dire que le directeur d'école débutant :

- est un *leader* de groupe qui vise une musique de qualité adaptée au public ;
- utilise une structure musicale de base répondant à une exigence artistique sans être au préalable complètement définie comme une partition à part entière ;
- vise à établir une capacité d'écoute et de construction commune entre les musiciens dont dépendra la qualité de l'interprétation ;
- est à l'écoute de tous, et garant de l'exigence attendue. Il est reconnu comme tel ;
- possède à la fois un savoir maîtrisé et une réelle capacité d'adaptation et d'improvisation.

L'activité est conceptualisation, c'est-à-dire qu'elle est une organisation qui permet au sujet de s'adapter dans une classe de situations données. Reprenons alors les quatre dimensions du schème opératoire qui constituent notre fondement théorique pour définir cette activité.

Le but s'inscrit dans une vision assez large. Il est stratégique et opérationnel à la fois. Le directeur agit pour engager l'équipe dans un travail collectif qui répond aux visées de la réussite de tous les élèves. L'initiative pédagogique est au cœur de l'établissement. Qu'il en soit de la question du temps scolaire, des pratiques d'évaluations ou de la formation des enseignants, nous mesurons combien le but d'une action, aussi précise ou

concrète soit-elle, s'inscrit dans un but plus large. Il serait plus juste de parler de vision. Nous rejoignons les propos de Spillane *et al.* (2008) qui définissent la mission du directeur comme celui qui favorise et coordonne l'initiative pédagogique de l'équipe.

Les règles d'actions relèvent des règles du management coopératif. Les directeurs que nous avons observés s'inscrivent dans cette logique. Les réalités contextuelles et la spécificité des situations professionnelles des directeurs débutants créent les conditions d'un travail co-construit. Même dans les situations de tension entre acteurs, les directeurs ont exprimé avec vigueur cette envie d'agir en équipe.

Les savoirs pragmatiques et/ou scientifiques renvoient à la fois aux règles de l'animation d'équipe, à la compréhension des phénomènes interrelationnels, à la connaissance de l'écosystème (du macro au micro) et à un ensemble de savoirs culturels permettant de tenir le sens de l'action collective. Agir en coordinateur d'une action d'équipe, même si la nécessité d'improvisation est forte, nécessite des savoirs solides. Là encore, les réunions que nous avons observées le confirment. Les connaissances sur le développement de l'enfant, sur les troubles du comportement, sur les textes légaux en vigueur, sur l'apprentissage en général permettent au coordonnateur d'orienter l'action collective, de redonner la direction, de préciser la vision. Mais elles ne suffisent pas si elles ne sont pas étayées par des savoirs sur la communication et sur la stratégie collective à adopter. Ces savoirs scientifiques permettront de construire dans l'action les savoirs pragmatiques et les théorèmes en acte qui faciliteront l'adaptation des directeurs en situation (boucles 2 et 3).

Dans l'activité telle que nous la définissons et telle que nous l'avons observée, le directeur est amené à réagir au cours de l'action s'il veut développer le travail interactif. Nous revenons à la notion de conscience vécue que développe Vermersch (2012) ou de conscience en acte. Dans la mesure où nous inscrivons notre approche dans une conception collaborative de l'action, un pilotage par les valeurs (Obin, 2007) ou par le sens (opposé à un pilotage par les normes ou par les objectifs), cette quatrième dimension du schème tiendra un rôle important dans l'apprentissage professionnel de sorte que la conscience en acte puisse être une conscience réfléchie ou sur-réfléchie (conscience réfléchie de la conscience réfléchie). Nous rejoignons alors les apports de Vygotski lorsqu'il affirme que « la conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues » (2003, p. 78).

L'activité ainsi décrite reste une activité en tension chez les directeurs, écartelés qu'ils sont entre la mission de dirigeant ou de « chef » assignée par l'institution et le projet exprimé révélateur et porteur d'un travail d'équipe. La partition transmise par les autorités de tutelle et la manière de la jouer peuvent ne plus permettre l'improvisation et la liberté nécessaires à la coopération et à l'interaction. L'activité est donc en tension entre ces deux pôles. La question d'être enseignant et/ou d'être directeur en est la traduction. Elle génère des processus de transactions identitaires dont nous avons pu identifier la complexité et mesurer les conséquences en termes de stress, de reconnaissance et d'incertitude.

2.2 De l'analyse de l'activité en situation au modèle d'apprentissage professionnel, un pas hasardeux, mais déterminant

L'apprentissage professionnel s'inscrit dans cette tension. La conceptualisation concerne le sujet individuellement, mais l'activité déployée est marquée par des interrelations et des interactions que la situation génère. Concevoir la formation nécessite de se référer à l'activité analysée et à un modèle d'apprentissage.

Nous sommes partis de l'idée qu'apprendre des situations consistait, à partir d'une évocation, en différé, des événements d'une action, à prendre conscience de l'action et à transformer les modèles opératoires mobilisés dans l'action afin de les rendre plus efficaces dans des actions similaires.

De cette logique nous avons pu proposer un modèle d'apprentissage en trois boucles qui correspondent aux trois modèles de prise de conscience que propose Vermersch : une forme de conscience irréfléchie (boucle 1), une conscience vécue en acte (boucle 2) et une conscience réfléchie (boucle 3 de la rétroaction).

Cette troisième dimension relève de la formation dans le sens où l'apprentissage engage d'autres acteurs que sont des formateurs, des accompagnateurs, mais aussi des pairs ou toute autre personne qui permet la rétroaction. Nadine nous a indiqué que les relations et les échanges qu'elle avait eus avec le président de l'association des parents l'avaient aidée à prendre le recul nécessaire et proposer ainsi une nouvelle réponse aux questions que posaient les enseignants. Nous nous situons dans le cadre de la formation formelle, c'est-à-dire des temps organisés et définis par l'institution pour la formation, ceux où interviennent formateurs et accompagnateurs reconnus.

Le modèle que nous proposons s'inscrit dans la boucle de rétroaction. Il doit permettre de conscientiser les actions du directeur en tenant compte des trois dimensions

importantes que nous accordons à la situation : axiologique, interactionnelle et contextuelle.

3) LES APPORTS DE NOS TRAVAUX

Ces éléments contribuent à enrichir trois aspects de la recherche : la connaissance du métier de directeur d'école débutant, la formation de ces derniers et la contribution à une réflexion concernant la mobilisation de la didactique professionnelle dans le champ des métiers de direction.

3.1 Sur la connaissance du métier

À la lumière de l'activité sous tension dont nous avons parlé entre un pôle plus dirigiste et un pôle plus collaboratif, il nous semble que le métier de directeur débutant des petites écoles rurales doit être pensé selon le double modèle du pilotage et du *leadership*. Le directeur doit d'abord avoir la capacité d'orienter et de mobiliser durablement un groupe d'enseignants vers l'accomplissement d'un but précis qu'est la réussite de tous les élèves, notamment en favorisant l'interaction. Il doit aussi conserver le pouvoir d'agir sur autrui comme représentant des règles intentionnelles qu'il est censé garantir. Dans ce sens, l'activité des directeurs est infléchie non seulement par les dynamiques collectives et coopératives mais aussi par les acteurs qui s'influencent réciproquement. Le métier de directeur n'est pas une science. Il est un art, un art de la relation, un art de l'adaptation au contexte et un art du sens.

3.2 Sur la formation

La formation des dirigeants s'inscrit dans cette conception du métier. Elle ne peut plus être conduite comme une formation scientifique ou technocratique que parfois les approches managériales ont voulu promouvoir. Notre expérience de la formation des directeurs nous montre souvent combien les schémas et les modèles procéduraux, susceptibles de fournir des réponses aux situations-problèmes, fascinent les directeurs.

La formation des dirigeants doit être conduite comme une formation d'artiste. En paraphrasant Mintzberg (2005), nous pourrions dire qu'il nous faut réintégrer l'art de diriger dans les formations. Cela passe par un engagement des personnes. Nous l'avons décrit plus haut. Les directeurs que nous avons rencontrés sont fortement (trop parfois) engagés dans leur mission. Dans ce cadre, la formation doit prendre appui sur le réel du

métier et faciliter la prise de conscience réfléchie de l'activité. Nous revenons au modèle situation-activité-sujet.

Une forme aboutie de cette démarche nécessite un retour sur l'action telle qu'elle est réalisée et non plus seulement sur l'interprétation qu'en font les acteurs. Les autoconfrontations simples ou croisées que nous avons pu expérimenter dans notre méthodologie constituent des formes didactico-pédagogiques que l'ingénierie de formation doit explorer et ceci, en complément des apports de connaissances que nous avons décrits plus haut. La formation des accompagnateurs à l'utilisation de ces démarches devient un passage obligé. Le modèle d'apprentissage que nous avons développé constitue un guide méthodologique nécessaire à ces orientations.

3.3 Sur la mobilisation de la didactique professionnelle dans le champ de la formation des métiers de direction

Nous avons indiqué dans le début de notre travail pourquoi et comment nous avons choisi le champ théorique de la didactique professionnelle pour conduire nos travaux. Nous pouvons à l'issue de notre parcours évaluer ce choix. Entre l'intuition réfléchie du début et les résultats, il convient de se demander si ce choix était le bon.

3.3.1 L'analyse de l'activité pour comprendre le métier

Incontestablement, ce champ est adapté dans la mesure où il contraint le chercheur à comprendre le métier avant d'agir sur la formation. C'est essentiel d'autant que les référentiels, les formes génériques et prescrites des compétences à posséder et à acquérir pour agir comme professionnel, ne traduisent pas finement l'activité des directeurs dans des situations aussi singulières.

En observant les directeurs, nous avons repéré la nécessaire adaptabilité des acteurs aux situations dans lesquelles ils exerçaient et la construction de formes variées d'organisation. Le concept de schème a constitué un repère opérationnel pour analyser l'activité. Nous avons montré l'importance que prenaient les invariants opératoires dans un métier qui relève à la fois de l'art et de la maîtrise.

3.3.2 La place du sujet capable

Notons aussi l'importance accordée au sujet : capable d'agir, capable d'inventer et capable de s'adapter. Si nous avons parfois perçu de la solitude chez les chefs d'établissement face aux situations qu'ils rencontrent, nous avons croisé aussi des acteurs

qui savaient dépasser leurs peurs et leurs émotions pour agir et inventer. Si nous mesurons la nécessité d'une formation qui transmette des repères solides, ceux-ci seront toujours réinterprétés, décontextualisés et reformatés pour répondre à l'exigence de la situation et à la personnalité du directeur. La didactique professionnelle nous a permis de prendre en compte cette dimension essentielle de l'activité.

3.3.3 La pragmatique du langage et le sens de l'action

Constatant que l'activité des directeurs dans ce métier adressé à autrui est très influencée par les communications entre les acteurs, nous nous sommes inspirés des travaux de Vinatier (2009). Nous avons mobilisé la théorie des actes du langage. La richesse de cette théorisation et le choix relativement limité que nous en avons fait nous ont permis d'explorer une dimension peu connue du métier. Notre analyse de l'activité et la compréhension que nous retenons du métier est marquée par ce principe essentiel que le langage est action et moyen d'agir sur le contexte. Il est pragmatique. Cette approche nous permet d'affiner l'analyse de l'activité et de mieux identifier les intentions d'agir qui ont, ou non, vaincu (Clot, 2003), c'est-à-dire ce qui se voit et ne se voit pas mais a été pensé dans l'action. Entrer par le langage de l'action, pour analyser l'activité, donne accès à des dimensions plus précises de celle-ci, tout en la rendant plus variable.

Considérer l'activité à partir de la conceptualisation dans une situation systémique, dynamique et interactionnelle, c'est accepter la forte variabilité de cette dernière.

Reste la question du sens. Il nous semble que la didactique professionnelle gagnerait à explorer, chez chaque sujet, l'origine et la construction du sens dans l'action, autrement dit un sens en acte. Dans un métier de direction, le sens que le sujet donne à son projet d'action agit sur la transformation des schèmes opératoires. Notre découverte récente de la théorie du sens de l'action de Weick (2013) nous offre des perspectives de recherches nouvelles qui nous semblent prometteuses et qui peuvent enrichir le cadre du champ théorique de la didactique professionnelle.

3.3.4 L'analyse de l'activité comme moyen de formation

Dernier élément de notre analyse, l'analyse de l'activité comme moyen de formation. Apprendre des situations suppose un travail de mise à distance du sujet à partir de traces objectives. Outre les éléments traditionnels de formation, il nous semble que cette approche que préconise la didactique professionnelle peut trouver, dans la formation des directeurs d'école en particulier et des managers en général, un nouveau terrain

d'expérimentation pouvant s'appuyer sur le modèle d'apprentissage que nous avons proposé. C'est là un second champ de recherche que nous pourrions proposer d'explorer à l'issue de cette thèse. Ce serait contribuer au développement, pour la formation, de la dimension opérationnelle de l'analyse de l'activité que suggère la didactique professionnelle.

4) LIMITES DE NOS TRAVAUX

Si nous étions au cœur de la situation et si nous pouvions en garder trace, pouvons-nous, à partir de l'analyse de cette classe de situation singulière, généraliser les résultats à l'ensemble du métier ? Non ! Notre travail reste sur ce point limité et ne constitue qu'une première approche de l'activité des directeurs d'école. La classe de situations que nous avons retenue se prête à l'enregistrement des traces de l'action. Mais elle ne constitue qu'une partie de l'ensemble des actions qu'un directeur déploie dans son métier.

Les trois cas étudiés, nombre relativement limité, ont néanmoins permis de réaliser des collectes de données importantes au travers des cinq temps d'échanges et de réunions que nous avons filmés. Mais la généralisation de ces premiers résultats reste scientifiquement impossible. Cependant, nos résultats s'inscrivent dans la continuité de travaux considérant que nous pouvons accorder un certain crédit à nos différentes conclusions. Nous pensons notamment aux propositions de l'AITSL (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2011). En effet, nous situons ces propositions dans une approche ensemblière qui intègre des feed-back, différentes formes d'analyse, des échanges entre collègues et des processus d'autoformation.

L'analyse des interrelations et des interactions malgré des critères et des indicateurs précis soutenus par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1998a, 1999) mériterait sans doute d'être davantage précisée. Comme l'auteur elle-même le mentionne, l'analyse ne permet jamais de comprendre en totalité les enjeux entre les acteurs. Si la partie locutoire du langage est aisée à transcrire sous forme de *verbatim*, la dimension illocutoire reste sujette à interprétation et donc à discussion. Sur ce point aussi, il reste des dimensions méthodologiques à préciser et à explorer quand on veut intégrer à l'analyse de l'activité, la dimension et l'analyse pragmatique des échanges.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis six années, tout en gardant des responsabilités importantes dans la formation des maîtres et des directeurs d'école de l'enseignement catholique de Bretagne, nous avons conduit les travaux de recherche qui ont permis la rédaction de cette thèse. Se mêlent aujourd'hui différents sentiments : du soulagement, certes, une relative satisfaction, sans aucun doute, mais aussi et surtout de nombreuses questions. Conclure, c'est arrêter, à un moment donné, un processus. C'est marquer une pause. Au cours de ces années, la formation des maîtres a connu bien des évolutions. La formation des directeurs, quant à elle, a été sujette à des évolutions importantes, dont notamment la nécessité de certifier cette formation par l'obtention d'un titre de niveau 1.

Tout au long de ce parcours, aux aléas professionnels se sont mêlées des incertitudes, voire des doutes comme ceux que rencontrent les directeurs débutants. Suis-je à la hauteur ? Ai-je compris toutes les subtilités du champ professionnel dans lequel je m'inscris ? La lecture d'auteurs reconnus est parfois enrichissante, mais souvent stressante.

Nous sommes convaincus que nos travaux, tout au long de ces années, ont influencé l'ingénierie de la formation dont nous sommes responsables. Depuis deux ans maintenant, nous avons formé trente chefs d'établissement expérimentés à l'accompagnement de leurs collègues débutants. Ces derniers mois, nous avons orienté notre travail de responsable de formation selon une perspective interactionnelle de management collaboratif. Notre souci premier est d'offrir à chaque directeur débutant les conditions d'une réflexion approfondie sur sa pratique dans le but de développer des modèles opératoires adaptés aux contextes où ils évoluent.

Dans cette perspective, lors d'un séminaire de deux jours en juin 2016, à l'issue de deux années d'expérience et de formation, nous explorons la possibilité de poursuivre, avec un groupe de collègues, directeurs-accompagnateurs et formateurs, une recherche-action collaborative nous permettant de construire des démarches et des outils de formation à partir des propositions que nous avons soulignées à l'issue de cette thèse. Autrement dit, nous proposons de former les directeurs à partir de l'analyse de leur activité. Les élèves et les différents personnels de l'école (enseignants, agents spécialisés des écoles maternelles, personnels de service) devraient en tirer bénéfice. C'est dans ce

sens que nous souhaitons conduire, dans les prochaines années, une réflexion approfondie sur la formation des directeurs d'école débutants de Bretagne.

Références bibliographiques

- Absil, G., Vandonne, C., et Demartineau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Site télé-accessible à l'adresse <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf> . Consulté le 12 mai 2014.
- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1994). *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Argyris, C., et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*. Québec : Éditions Logiques.
- Aumont, B., et Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Berne : Peter Lang.
- Bachelard, G. (1931). *L'intuition de l'instant*. Paris : Stock.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil, un instrument de développement du métier*. Thèse de doctorat en éducation, CNAM, Paris.
- Baluteau, F. (2009). *Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. Carrefours de l'éducation*, 28, 171-188.
- Barbier, J.-M. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissements ; les managers de la république*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2012). Des identités professionnelles en construction. Les chefs d'établissement en France. *Revue internationale d'éducation*, (60), 65-80.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles de l'enseignant : l'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

- Bellavance, Guy. (2002). La direction d'établissement : jongleur? *Le point en administration scolaire*, 4(3), 6-9.
- Bellengier, F. (2004). *Le chef d'établissement privé et l'état*. Paris : Berger-Lerrault.
- Belet, D. (1993). « Le concept d'organisation apprenante » : vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines. Communication présentée au colloque AGRH à Jouy-en-Josas, Site télé-accessible à l'adresse <<http://www.agrh.fr/assets/actes/1993belet004.pdf>>. Consulté le 15 juin 2016.
- 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 les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, Tome 72 n°2, 104–125.
- Besson, P., et Mahieu, C. (2008). Fabriquer des stratégies ordinaires : Caractérisation d'une posture managériale émergente. *Revue management et avenir*, 16, 66-85.
- Bottani, N., & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales* (n° 16). Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Pratiques informelles : Questions de modèles et de méthodes*, (35), 47-60.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 1643-1647.
- Brougère, G. (2007). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratique de Formation*, 54, 49-63.
- Browne-Ferrigno, T., & Allen, L. (2006). Preparing Principals for High-Need Rural Schools: A Central Office Perspective about Collaborative Efforts to Transform School Leadership. *Journal of Research in Rural Education*, 21(1)(Journal Article), 1–16.
- Byrne Browne, B. (2010). The year of living invitationally : reflections of a first year principal. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(2).
- Brunel, V. *Comprendre l'activité des cadres territoriaux pour construire une culture du métier*. Communication présentée aux 14^{èmes} journées du GDR, Annecy, 7 décembre 2007.
- Brunet, L., et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation. *Education et francophonie*, 24(2), 283 à 299.

- Brunet, L., et Savoie, A. (2008). La gestion des paradoxes chez les directeurs d'école aujourd'hui : un must pour la bonne santé psychologique. *Enjeux pédagogiques*, n°9, 11-14.
- Cabestan, P. (2015). Qui suis-je ? Identité-ipse et identité narrative. *Le philosophe*, 43, 151-160.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50.
- Chandezon Gerard, Lancestre Antoine, (2010). *L'analyse transactionnelle*. Paris : PUF.
- Charmillot, M., Seferdjeli, Laurence, et Dayer, C. (2002). Recherche compréhensive dans la construction de l'objet. In, M. Saada-Robert, F. Leutenegger (dir), *Explication et compréhension en sciences sociales* (p. 187-203). Bruxelles : De Boeck.
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Rapport UNESCO, Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2002). *Avec Vygostki* (La dispute). Paris : La dispute.
- Clot, Y. (2008a). *La fonction psychologique du travail* (Vol. 5e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faiïta, D., & Fernandez, G., Sheller, Livia. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 n°1 (Journal, Electronic).
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289–316.
- CNEC (Comité Nationale de l'Enseignement Catholique). (2011). *Formation initiale des chefs d'établissement : texte cadre*. Paris.
- CNEC (Comité national de l'enseignement catholique). (2006). Statut du chef d'établissement du premier degré de l'enseignement catholique. Paris.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Compendium de la doctrine sociale de l'Eglise. (2005). Conseil Pontifical « justice et paix ». Site télé-accessible à l'adresse

<http://eucharistiemisErwanor.free.fr/compendium_social.php>. Consulté le 20 juin 2015.

- Courtine, S. (2005). *Le débriefing*. Strasbourg : École nationale d'administration pénitentiaire.
- De France, Claudine. (1988). *Cinéma et anthropologie*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Seuil.
- Delahaye, J. P. (2007). Le collège unique, miroir grossissant de gouverner l'éducation. *Pouvoirs*, 122, 5-17.
- Deleuze Gilles. (2010). Michel Tournier et le monde sans autrui. In *M. Tournier, Vendredi ou les limbes du Pacifique*. (p. 273-301). Paris, Folio.
- Demazière, D., et Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Laval : Les presses de l'université de Laval.
- Dempster, N., Lovett, S., et Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership*. AITSL, 42.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement (ESF)*. Paris.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons* (Vol. Les empêcheurs de penser en rond). Paris: le Seuil.
- Dolle, J. M. (1999). *Pour comprendre Piaget*, Paris : Dunod
- Duchauffour, H. (2011). Directeur d'école primaire, un métier sous tensions : d'une crise identitaire à une crise de recrutement. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=C3209>>. Consulté le 20 mai 2014.
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des chefs des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante ? *Recherche et Formation*, 74, 87 à 100.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In PUF (Éd.), *Apprendre du travail* (p. 15–31).
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement. In *G. Chapelle et D. Meuret (dir.), Améliorer l'école* (p. 141 à 152). Paris : PUF.
- Éducation Nationale (2014). Référentiel métier du directeur d'école. Paris : n° 2014-163.

- Endrizzi, L., et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves. *Dossier d'actualité de l'institut français d'éducation*, 73, 1-28.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèse d'un paradigme. *Recherche en éducation*, 6, 22-32.
- Feuerstein, R., Broyer, G., Hadli, C., Martin, R., & Eid, G. (1993). Reuven Feuerstein, le P.E.I et l'intelligence, (635).
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière.
- Fotinos, G. (2006). Le climat des écoles primaires: état des lieux, analyse et propositions. MGEN. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/Education/Reflexionssurlemonde/Climatecoles.pdf>. Consulté le 12 janvier 2014.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Fullan, M. (2011). Learning is the work. unpublised paper. Site télé-accessible à l'adresse <<https://www.aisnsw.edu.au/Services/PL/leadership/Documents/The%20Moral%20Imperative%20Realized%20-%20Keynote%20-%20Michael%20Fullan.pdf>>. Consulté le 16 février 2016.
- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois (dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (p. 31-49). Lyon : CRDP.
- Gather Thurler, M., De Rham, C., et Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (dir.) *La gouvernance en éducation*, (p. 173-185).
- Gather Thurler, M., Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *La revue des Échanges*, 21(3), 67-76.
- Gautier, R.-F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique ? *Les cahiers pédagogiques*, 458, 22-24.
- Guba, E. et Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : Sage publication.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Revue Phronésis*, 1(1), 21 à 39.
- Haut Conseil de l'éducation. (2007). *Bilan des résultats de l'école 2007*. Paris : Ministère de l'éducation française.

- Hopkins, D., et Higham, R. (2007). System Leadership : Mapping the Landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147-166.
- Jacquet, S. (2013). Du management participatif ...au management coopératif. Consulté 20 mars 2016, à l'adresse <http://www.creg.ac-versailles.fr/du-management-participatif-au-management-cooperatif>
- Kaddouri, Mokhtar. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-37.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998a). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998b). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'Énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris :
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014a). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Lassida, E. (2011). *Le goût de l'autre. La crise, une chance pour réinventer le lien*. Paris : Albin Michel.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice, Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : University of Cambridge
- Le Boterf, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence (Vol. 4^e éd. revue et augm.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Le Houérou. (2015). *Questionner les concepts d'auto-mise en scène et de profilmie*. Revue Sciences and Vidéo, 5. Site télé-accessible à l'adresse <<http://scienceandvideo.mmsh.univ-aix.fr/numeros/5/Pages/05-02.aspx>>. Consulté le 16 mai 2016.
- Leleux, Claudine. (1998). Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 21, 135-144.
- Leleux, C. (2003). *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lelièvre, C. (2008). Les personnels de direction, des cibles privilégiées... In *Éducation Nationale. (Éd.), Lycées et collèges : le moral des personnels de direction* (p. 123-128). Paris : MGEN.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Larose, F., Lacourse, F., Zaid, Abdekarim, et Albanel, X. (2007). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y., et Ornelas Lizardi, A. (2009). *Le concept de situation existentielle chez Freire*. Documents du CRIE et de la CRCIE, Université de Sherbrooke.

- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.
- Leplat, J ; Hoc, JM : (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Lhuilier, D., et Clot, Y. (2010). *Agir en clinique de l'activité*. Paris : Erès.
- Lhuilier, D. (2011). *Cliniques du travail* (érès). Paris : érès.
- Martineau, S. (2004). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec, Presses universitaires de Québec.
- Maubant, P., Clénet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Desjardins, B., et Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 13-30.
- Maubant, P., et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44, 7 à 11.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-8
 Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situations professionnelles*. Paris V René Descartes, Paris.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-40). Saint-Fons : Institut national de la recherche pédagogique.
- Mayen, P. (2007a). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (2007b). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir avec les autres. *Recherche en éducation*, 4, 5-64.
- Mc Donald, S. (2005). Studying Action in Context : a Qualitative Shadowing Method for Organisational Research. *Qualitative Research*, 5(4), 445-473.
- Mees, V., Carlier, G., et Renard, J. P. (2003). L'influence du chef d'établissement sur l'éducation physique et ses déterminants. *STAPS*, 62, 7-19.

- Meirieu, P. (1995). *Apprendre ...oui, mais comment ?* (ESF). Paris : ESF éditeur.
- Mignard, J. L. (2012, janvier 10). Réflexions sur la direction d'école et, par conséquent, sur le métier de professeur des écoles. Consulté 12 janvier 2015, à l'adresse http://www.meirieu.com/ECHANGES/mignard_direction.pdf
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*. Paris : Éditions d'Organisation. Paris : OCDE.
- Mispelblom, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible ?* Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1991). *La méthode : 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La méthode : de l'humanité de l'humanité - L'identité humaine*. Paris : Points Seuil.
- Obin, J. P. (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Rapport de base national de la France.
- Olry, P. (2012). La situation professionnelle entre invariance et perspective. *Phronesis*, 1(1), 48-62.
- Paillé, Pierre. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pair, Bruno. (2007). Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France : Réflexions dans une perspective européenne. In J.C. Derouet, R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 101-118). Lyon : INRP.
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*. Paris : Université Paris V.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999a). Apprendre des situations. *Éducation permanente*, 139(2)
- Pastré, P. (1999b). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

- Pastré, P. (2008a). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir, P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2008b). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1, 9-21.
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? Un point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 6, 46-55.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pavel, T. (2013). « Suis-je un récit ? Réflexions sur la notion d'identité narrative », Document consulté sur le site <<http://www.fabula.org/colloques/document1889.php>>. Consulté le 4 mai 2016.
- Pelletier, G. (1996). Diriger en éducation : De l'autorité, du courage et de la vie. Site télé-accessible à l'adresse <<http://www.forres.ch/documents/pelletier-diriger.htm>>. Consulté le 12 janvier 2014. Consulté le 21 décembre 2013.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2000). *Diriger un établissement scolaire : jeu de piste pour un temps actuel*. Communication présentée au colloque régulier évaluer et décider dans les systèmes éducatifs, Lyon, 6-8 avril.
- Pelletier, G. (2008). Diriger en éducation : quelques réflexions en 7000 signes... *Enjeux pédagogiques*, 9, 33-34.
- Pelletier, Guy. (2002). Devenir directeur : un coup dur ? *Neuf Exposant*, 12, 28-31.
- Perraud, M. (1996). *Piaget aujourd'hui : réponses à une controverse*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas tout simplement diriger ? In G. Pelletier, R. Charron (dir), *Diriger en période de transformation* (p. 7-30). Montréal : éditions AFIDES.
- Perrenoud, P. (1999). Quelques compétences du formateur-expert. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Site télé-accessible à l'adresse :

- <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>>. Consulté le 15 mai 2015.
- Perrenoud, P. (2002a). *Piloter les pratiques pédagogiques*. Communication présentée à l'université d'été : Le pilotage pédagogique : exercice partagé, Montpellier, 22-27 août.
- Perrenoud, P. (2002b). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*. Communication présentée au séminaire national sur les pratiques de formation des personnels encadrants, Poitiers, 22-24 avril.
- Perrenoud, P. (2006). Diriger, animer, piloter un établissement scolaire. Un état du débat. In *Du pilotage partagé au pilotage négocié*. (p. 75-95). Dijon : CRDP de Bourgogne et Poitiers.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J., et Evans, R. I. (1977). *Mes idées : propos recueillis par Richard I. Evans*. Paris : Denoël / Gonthier.
- Piot, T. (2008). *La didactique professionnelle des métiers d'interactions humaines*. Site de l'université de Caen. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/PIOT-La%20didactique%20professionnelle_pptx.pdf>. Consulté le 13 février 2013.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives en éducation et en formation*, 5, 259-275.
- Piotet, F. (2009). Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat. *Éducation et Société*, 23, 123-137.
- Poirel, E.. (2009). *Le stress des directions d'école au Québec*. Rapport de recherche, Association Montréalaise des Directions d'Établissement Scolaire.
- Pont, B., Nusche, D., et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris : OCDE.
- Pouliquen, B. (2010). *Construire l'excellence scolaire : l'exemple de la Bretagne*. Paris : Scérén.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein de l'établissement scolaire. *Recherche et formation*, 4, 42-54.
- Progin Romanato, L. (2014). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Université de Genève, Genève.

- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 85, 163-192.
- Quivy, R. et V. C., L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Rabardel, P., et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès
- Rebaud, C. (2007). Y a-t-il un pilote dans l'établissement ? *Pouvoirs*, 122, 73-89.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique*. Paris : PUF.
- Revault d'Allonnes. (1921). Le mécanisme de la pensée : les schèmes mentaux. *Revue philosophique de la France*, 92, 316-343.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck
- Ricœur, P. (1998). L'identité narrative. *Esprit*, Juillet 1998, 295-306.
- RNCP (2014). *Référentiel d'activité et référentiel de certification du titre de dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation*. Arrêté du 16 avril 2014.
- Robin, J. Y. (2001). *Quand des responsables se racontent*. Paris : L'Harmattan.
- Robin, J. Y. (2009). Le dirigeant : un sujet bien énigmatique. Manuscrit non publié. Angers : Université Catholique de l'Ouest
- Robin, J. Y. et Vinatier, I. (2011). *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (s. d.). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why*. Wellington: Minsitry of Education.
- Rogalski, J. et Samurçay, R. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnement dynamique. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace Étude de cas dans deux écoles secondaires québécoises*. Québec : Université Laval.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. In *Recherches en didactique profesionnelle* (Vol. Octarès, p. 163–180). Toulouse.
- Savoyant, A. (2010). Notes manuscrites rédigées par Alain Savoyant peu de temps avant sa mort. *Travail et Apprentissage*, 5, 51-54.

- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivités*, 4 n°2(Journal, Electronic), 12 novembre 2011.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogues : entretien sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Scouarnec, Aline. (2004). L'observation des métiers : définition, méthodologie et «actionnabilité en GRH», *Management & Avenir*, 1, 23-42.
- Spillane, J., Halverson, R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et Sociétés*, 21, 121-149.
- Theureau, J. (1997). Verbalisations provoquées. In *Vocabulaire de l'ergonomie* (p. 277-279). Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tourmen Claire. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Société française de santé publique*, 19, 15-20.
- Tournier, M. (2010). *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris, Folio.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2015). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Tupin, Frédéric, & Sauvage Laëtitia. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronésis*, 1(1), 102-117.
- UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs; In *Lenoir, Y. et Pastré, P. (dir.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 227-237). Toulouse : Octarès.
- Vergely, B. (2005). *Petit précis de morale*. Paris : Milan.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G., & Récopé, M. (2000). De Revault d'Alonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française, Tome 45, n°1*(Journal Article), 35–50.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service. *Éducation permanente, 151*, 11-27.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant* (De Boeck). Bruxelles : De Boeck.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1925). La conscience comme problème de la psychologie de comportement. In Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 61-94). Paris : La dispute.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience inconscient émotions*. Paris : La dispute.
- Weick, K. E. (2013). *Le sens de l'action*. Paris : Vuibert.
- Wenger, E. (2009). *La théorie des communautés de pratiques : apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Wittorski, R. (2003). L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation. In *Dire son métier : les outils des animateurs* (L'Harmattan, p. 47 à 61). Paris.
- Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17*, 11-39.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier (dir), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique... *Les dossiers des sciences de l'éducation, 24*, 7-11.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research; Design and Methods*. Thousand Oaks : Sage.

