

# 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

## **DYNAMIQUE DE PROFESSIONNALISATION DES PERSONNELS DE DIRECTION EN SITUATION DE PILOTAGE PEDAGOGIQUE ET EDUCATIF**

Marjory ANDREANI  
UMR CNRS 6240 LISA, Université de Corse,  
Avenue Jean Nicoli, 20250 Corte, France  
marjory.andreani1@ac-corse.fr

### **Types de communication**

Recherche empirique

### **Axes de la conférence**

Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

### **Objectifs de la conférence**

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

### **Résumé**

*La recherche doctorale en cours porte sur une composante particulière de la dynamique de professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif en établissement scolaire du second degré. La recherche vise à rendre intelligibles les processus de développement ancrés dans le travail à travers la mise en relation des concepts majeurs de dynamiques identitaires, comme cadre d'analyse, et de didactique professionnelle, comme angle de vue de la recherche. Nous nous appuyons sur une approche qualitative, à visée exploratoire, instrumentée par des entretiens individuels. Selon les premiers résultats de la recherche, le pilotage pédagogique et éducatif génère des catégories de situations qui participent aux dynamiques identitaires des acteurs et à la dimension cognitive de cette activité. Les espaces de travail et de formation sont repensés et liés vers un projet renouvelé d'école inclusive et émancipatrice.*

### **Mots-Clés**

Transition, pilotage pédagogique, identité, professionnalisation.

## **Introduction**

Les évolutions du système scolaire et de formation accompagnent et visent l'apport de réponses aux transformations de la société. Le changement de paradigme socio-éducatif contemporain, qui place l'individu au cœur de l'organisation, s'accompagne d'un changement de registre attendu pour les professionnels de l'éducation : dépasser la notion d'efficacité pour tendre vers un positionnement de professionnel de l'éducation engagé dans une démarche de réflexivité (Paquay et *al.*, 2012) qui « s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel de l'éducation nationale du 23/07/2013). Les injonctions institutionnelles, issues des politiques éducatives, accompagnent la mise en œuvre de dispositifs, à dimension éducative, visant la régulation et l'évolution de l'activité des équipes éducatives et pédagogiques. Ces évolutions appellent des pratiques professionnelles qui s'inscrivent dans un nécessaire processus de professionnalisation dont la compréhension demande l'étude des liens, rapport(s) et articulation(s) entre le travail et la formation (Wittorski, 2012).

Notre contribution présente notre travail de recherche doctorale dans le contexte de transformations du système éducatif et de formation français. La recherche s'intéresse au processus de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement (EPL), dans le contexte de leur mission de pilotage pédagogique au sein de l'entité établissement scolaire. La professionnalisation des pratiques des personnels de direction est ainsi investie dans le contexte des situations de travail, en établissement scolaire du second degré, dont la lecture et la compréhension sont projetées dans le contexte formatif et développemental. Le projet formatif de l'institution est envisagé en regard du projet développement de l'individu (Wittorski, Maulini, Sorel, 2015).

L'état des lieux de la recherche indique que la professionnalisation en situation de travail des personnels d'encadrement éducatif relève d'un domaine encore peu étudié. La détermination de la méthodologie nécessaire à l'étude nous conduit à opérer le choix d'une étude qualitative à visée exploratoire instrumentée par des entretiens individuels menés auprès de personnels de direction en exercice. Ancrée dans les sciences de l'éducation et de la formation, notre recherche s'affirme dans une approche multi-référencée en lien avec l'individu et l'organisation dans laquelle il évolue.

Notre propos s'articulera en trois temps. Dans une première partie, après avoir contextualisé la recherche dans une perspective de pertinence sociale, nous exposerons la problématique et les principaux éléments relatifs aux choix conceptuels et d'orientation de la recherche. Dans un deuxième temps nous présenterons la méthodologie retenue accompagnée des premiers résultats. Enfin, la réflexion engagée par l'analyse des résultats nous conduira à dessiner les possibles entre espaces de travail et de formation dans une démarche de compréhension de la dynamique de professionnalisation des personnels de direction sur lesquels est centrée la recherche présentée.

## **1. Contexte et problématique de la recherche**

### **1.1. Pertinence sociale**

L'éducation joue un rôle social structurant (Durkheim, 1966) en préparant, par la transmission des connaissances et compétences, la socialisation de l'enfant futur citoyen pour son

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

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

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

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

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

Inscrite dans un mouvement de « réflexion globale [...] nécessaire sur de nouvelles formes d'éducation et d'enseignement susceptibles de prendre en charge de façon innovante des questions sociales qu'il serait particulièrement dangereux de laisser en déshérence » (Barthes, Alpe, 2018, p. 34), la recherche investit le champ du pilotage pédagogique et éducatif et plus spécifiquement les dynamiques d'évolution des pratiques d'acteurs. Le travail de thèse en cours s'intéresse aux personnels de direction exerçant en établissement publique scolaire du second degré dans le contexte des mutations du système « école », en France, de ces trois

décennies, et plus particulièrement dans les réformes de ces cinq dernières années. Les personnels de direction négocient partiellement les orientations et les ressources de leur action (Van Zanten, 2014 a) de pilotage pédagogique et éducatif ; ce qui nécessite de leur part le développement de compétences nouvelles (Dutercq et Land, 2001).

## **1.2. La question de recherche et le cadre conceptuel afférent**

La recherche doctorale menée prend appui sur le cadre conceptuel exploré dans la continuité du travail mené en master deuxième année : la professionnalité et les dynamiques identitaires des acteurs dans le cadre du projet pédagogique et éducatif de l'établissement comme terrain d'étude.

Nous ciblons la perspective de compréhension d'une thématique peu étudiée, relative à la dynamique de professionnalisation des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif en établissement scolaire public local d'enseignement du second degré ; et plus particulièrement les contextes et les conditions de la professionnalisation des personnels de direction dans un contexte socio-éducatif inscrit dans une dynamique de changement (Rinaudo, 2016). Nous posons comme objectif l'étude des articulations entre les possibilités données par les modèles d'analyse de l'activité et les modèles de développement et de la formation qui prendront appui sur l'étude des pratiques des personnels de direction. La problématique de recherche est posée en ces termes : La situation de pilotage pédagogique et éducatif est-elle constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E ?

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

La présente contribution, qui rend compte des premiers résultats de la recherche, convoque le cadre conceptuel afférent.

### *1.2.1. Transition*

La transition, qui évoque un « processus développemental », fait état de mutations vécues par les individus au sein d'environnements eux-mêmes en changement (Dupuy et Le Blanc, 2001, p.63). La transition se définit comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux et *al.*, 2013, p.2).

Le temps de transition, dans lequel se situe l'Institution scolaire, s'accompagne d'une rupture qui s'apparente à une situation de rupture biographique (Du Breil De Pontbriand, Brugaillière, 2019), pour les acteurs du monde éducatif, qui favorise l'élaboration du processus de réflexivité, un des outils de l'apprentissage de soi.

Les périodes de rupture et de transition participent à l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires (Zittoun et Perret-Clermont, 2001) et s'accompagnent d'un développement de la personne ; le changement de paradigme socio-éducatif et le changement de paradigme managérial qui s'y adossent questionnent les

professionnalisations et induisent des remaniements identitaires (Perez-Roux, 2012). Les temps de transition, posent, de manière spécifique, des questions qui ressortissent des processus de professionnalisation (Demazière et *al.*, 2012).

### 1.2.2. *Professionnalisation*

La professionnalisation, comme fait social, relève de processus inscrits dans des contextes collectifs et individuels. L'exploration de l'articulation travail-formation (Demazière et *al.*, 2012) vise à découvrir les relations cachées entre les faits, les choses et les phénomènes, dans une démarche de reliance sociale (Bolle De Bal, 2003) entre une personne et un autre acteur social, individuel ou collectif, produit de rapports sociaux médiatisés.

La recherche doctorale s'appuie sur la littérature et les définitions données à l'acception professionnalisation, terme qui revêt deux sens : le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession qui conduit à la définition de la professionnalité des acteurs ; la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités, ce processus conduit au professionnisme (Hoyle, 1980, 1983), la socialisation professionnelle à l'échelle de l'individu aboutissant au professionnalisme (Bourdoncle, 1991).

Le terme professionnalisation, fortement polysémique, revêt un sens différent en fonction des enjeux ciblés par les acteurs et les espaces sociaux concernés : la professionnalisation-profession à l'initiative des groupes professionnels dans une visée de constitution de professions; la professionnalisation-efficacité du travail à l'initiative des organisations de production dans une visée de flexibilité du travail et des individus ; la professionnalisation-formation à l'initiative de l'espace de la formation dans une visée d'efficacité et de légitimation des pratiques de formation » (Wittorski, 2008). Le travail mené est centré sur la compréhension de la dimension formation des processus de professionnalisation (professionnalisation-formation) des personnels de direction par l'étude des liens, rapport et articulation, entre le travail et la formation (Wittorski, 2012).

Les tensions, apparues dans le contexte de mutations institutionnelles, constituent à la fois une résultante et une condition d'émergence d'une réalité sociale, associée à la professionnalisation, dont la caractérisation prend appui sur sa définition (Maubant et *al.*, 2013) : la déprofessionnalisation. Associée à des signes de souffrances au travail, la déprofessionnalisation procède d'une perte d'autonomie professionnelle des acteurs dans un environnement normatif en évolution caractérisé par des modalités de contrôle imposées et induit des rapports modifiés au travail et au groupe socioprofessionnel. Repérer les éléments inhérents à la déprofessionnalisation, condition, contexte, situation, processus, c'est révéler un espace de transition permettant d'appréhender les transformations des rapports que les personnels de direction entretiennent à leur activité, aux groupes professionnels, à l'institution ; et dès lors envisager une évolution de professionnalisation en termes de processus et de résultats induits.

### 1.2.3. *Identité, identité professionnelle*

Nous explorons la dynamique de construction de l'identité professionnelle du personnel de direction à la lumière du cadre d'analyse sociologique qui définit la construction de l'identité de l'individu en interaction avec la dimension sociale de la réalité et nous maintenons en filigrane le contexte particulier de notre étude, celui des situations de transition.

Les travaux d'Erikson (1959) mettent en lien la phase de transition en temps de crise et la construction de l'identité de l'individu. La transition est dès lors une composante indissociable de la construction de l'identité et par la même du développement humain.

La notion d'identité sociale est définie (Dubar, 1991) : selon l'axe biographique, l'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même ; selon l'axe relationnel, l'identité de l'acteur se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur. Produit des socialisations successives (Dubar, 1991), l'identité se conçoit aussi de manière active selon des projets futurs, des projections de soi vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées.

L'identité professionnelle, qui est définie comme la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, distingue des types d'identité au travail : l'identité fusionnelle, de retrait, de négociation, affinitaire (Sainsaulieu, 1985) ; l'identité professionnelle « de service public, entrepreneuriale (Francfort et *al.*, 1995).

Selon l'éclairage anthropologique, les interactions, qui existent entre les sujets et avec l'environnement, ancrent le sujet dans sa vie sociale et participent de la définition de plusieurs composantes de l'identité : l'identité sociale, l'identité personnelle ; distinguant l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Goffman, 1975). La réalité est co-construite dans l'expérience avec les autres et par le langage mis en œuvre dans ces expériences (Guichard, Huteau, 2006, p. 218) ; les représentations, issues des relations exercées, donnent un sens au soi impliquant une réflexion sur nos formes de compréhension (Gergen, 1999). Nous nous inscrivons dans cette nécessaire démarche réflexive (Schön, 1983) qui conduit à « l'émancipation, l'enrichissement et la transformation », à « générer des alternatives » (Gergen, 1999, p. 207), et qui intègre l'identité, dès lors « (...) en situation instable, soumise aux déplacements subtils des mots, des intonations, des gestes » (Gergen, 1999, p. 147).

Les mutations institutionnelles et sociales constituent un terrain d'élaboration de stratégies identitaires des acteurs de l'éducation. « Les stratégies telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci. » (Taboada-Léonetti, 1990, p. 49).

Dans le contexte de la formation que nous questionnons, les dynamiques identitaires apparaissent comme une catégorie d'analyse dans le champ de la formation des adultes (Kaddouri, 2019). Trois types de dynamiques identitaires sont définis : « les dynamiques de transformation identitaires qui visent la réduction d'un écart entre identité vécue et identité visée ; les dynamiques de préservation identitaire visant le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée ; les dynamiques d'entretien identitaire ayant pour objectif d'empêcher l'avènement d'un écart entre identité actuelle et identité visée qui, dans le moment présent de la trajectoire personnelle sont concordantes » (Kaddouri, 1999, p. 31).

La professionnalisation des pratiques du personnel de direction est ainsi envisagée à l'aune des stratégies et dynamiques identitaires du personnel de direction en situation de pilotage, dont la compréhension, par l'analyse, est projetée dans le contexte formatif et développemental des situations expérientielles de travail en établissement scolaire du second degré.

#### *1.2.4. La situation de pilotage pédagogique et éducatif selon l'angle de vue de la didactique professionnelle*

Le cadre théorique développé par le courant de la didactique professionnelle est saisi comme un outil de compréhension de la dynamique d'activité des personnels de direction exercée dans le cadre de la situation de pilotage pédagogique et éducatif. La didactique professionnelle, qui constitue l'angle de vue de la recherche, vise l'analyse du travail en relation avec le développement et la formation. Dans cette perspective, nous interrogeons les relations entre travail, apprentissage et formation des personnels de direction par l'analyse de la situation de pilotage pédagogique et éducatif.

Les apports de la psychologie et de l'ergonomie permettent de définir les composantes de la situation de travail. La psychologie ergonomique en distinguant la tâche de l'activité souligne l'écart entre le travail réel et la tâche prescrite (Leplat, 1997). L'analyse du travail met en lumière une dimension cognitive de l'activité (Ombredane, Fauverge, 1955 ; Leplat, 1997). L'apport de la psychologie du développement définit le rôle du sujet dans ses apprentissages. Selon Piaget (1936), la construction de l'intelligence représente une forme d'adaptation à l'environnement, elle évolue au cours de l'apprentissage. Vygotski (1926), souligne le rôle des interactions entre l'environnement et le sujet dans la construction de ce dernier ; le processus de conceptualisation lié au langage et à la culture transmise y occupe une place centrale.

Le schème représente un outil d'adaptation à des environnements et propriétés nouvelles d'objets, il constitue une organisation interne de l'action du sujet. Selon Pastré (1997), le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition ; il est un élément de base de l'action qui permet de rendre compte des caractéristiques de cette dernière: efficace, reproductible, adaptable, intelligible, analysable. Le schème, qui représente une organisation invariante de l'activité sur une classe de situations donnée, se compose de quatre éléments : 1) un but ; 2) des règles d'actions, la partie générative du schème ; 3) des invariants opératoires, la partie conceptuelle du schème, concepts et théorèmes en acte qui guident l'action du sujet ; 4) des inférences en situation, qui permettent l'adaptation du schème à la situation (Vergnaud, 1996). Le sujet mobilise des concepts, à savoir des connaissances en acte (Vergnaud, 1996), sans en avoir conscience. C'est la compréhension de la réussite de l'action engagée en situation qui permet de passer de la conceptualisation agie à la coordination conceptuelle ; l'organisation de l'action est alors modifiée (Piaget, 1974) vers de nouveaux possibles. Selon le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011), un concept pragmatique est construit dans l'action et l'organise ; l'ensemble des concepts pragmatiques constitue la structure conceptuelle de la situation composée par : 1) les concepts organisateurs ; 2) les indicateurs qui évaluent la valeur des concepts d'une situation ; 3) les classes de situations qui renvoient à des concepts spécifiques.

L'étayage de la recherche par la dimension cognitive de l'activité, nous permet d'envisager l'apport du travail dans le développement (cognitif) des personnels de direction. Dans un contexte éducatif en mouvement, il s'agit d'analyser les conditions et les processus par lesquels les professionnels deviennent des professionnels capables de se débrouiller avec les situations lorsqu'elles se présentent (Mayen, 2008). L'angle de vue de la recherche vise l'étude de la structure conceptuelle de la situation de pilotage pédagogique et éducatif qui permet le guidage conceptuel de l'action des personnels de direction en tant que sujet capable (Rabardel, 2005) qui se positionne dans l'agir.

Pour ce faire, nous ciblons l'étude des concepts, inhérents à la situation de pilotage, en tant qu'outil pour résoudre les problèmes socio-éducatifs actuels et en tant qu'objet, caractérisé par des propriétés et des relations (Douady, 1986) nouvelles. L'exploration de la conceptualisation dans l'action des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif vise à donner à voir la dynamique de développement dans sa dimension formative des personnels de direction qui permet leur adaptation en situation professionnelle dans la prospective d'une institution émancipatrice (Jellab, 2021).

## **2. Méthodologie et résultats**

### **2.1. Méthodologie**

La présente recherche, qui interroge une thématique peu étudiée relative à la professionnalisation des personnels d'encadrement en situation de travail et questionne l'environnement professionnel, appelle une approche qualitative à caractère exploratoire « qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier et al., 2016, p.164). Inscrite dans une perspective interprétative et constructiviste, la posture épistémologique retenue, pour une épistémologie de la pratique, « vise une compréhension riche d'un phénomène ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Gauthier et al., 2016, p. 337).

Le choix d'une méthodologie de recherche qualitative à visée exploratoire est fondé sur la recherche de liens entre la situation, le contexte, les dimensions identitaires et le développement professionnel des personnels de direction, en considérant leurs pratiques, telles que relatées, en tant que des situations expérientielles de travail.

Pour construire l'étude, il s'agit de donner à voir, à travers l'étude des entretiens menés (7), les attitudes, les comportements et les pratiques qui, dans le discours des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif, sont associés à une dynamique développementale. Notre choix d'instrumentation premier porte sur l'entretien individuel dans le but d'obtenir des informations d'un locuteur, soit sur des faits qu'il connaît, soit sur ses propres comportements, et d'explorer les opinions de l'interlocuteur, ses attitudes et ses motivations.

Dans le cadre de l'analyse des données obtenues au regard de la méthodologie employée, nous avons procédé à une analyse de contenu catégorielle par thématique. Les entretiens exploratoires (2) ont permis de valider la méthodologie. L'analyse des entretiens semi-dirigés (5) a été utilisée dans une perspective ethno-méthodologique, et a eu pour but de recouper les vues, les conceptions et les représentations des acteurs professionnels entretenus.

### **2.2. Résultats**

#### *2.2.1. Les personnels de direction, des professionnels au positionnement professionnel et porteurs de valeurs institutionnelles, dans un environnement en constante évolution*

Dans une perspective de dialectique situation-activité, l'étude de l'activité de pilotage tient compte de l'environnement dans lequel il est inscrit. Les personnels de direction interrogés évoquent le contexte dans lequel ils évoluent professionnellement :

« Il faut que je puisse piloter quelque chose qui soit de l'ordre de l'éducatif parce que ... il y a des enjeux que je perçois ... marqué par voilà une grande paupérisation, par de la violence » ; « Dans un bassin en reconvention ... avec des situations socio professionnelles difficiles ».

Les participants font état du contexte social au sein du système éducatif dans lequel ils sont inscrits professionnellement. Le contexte en mouvement, marqué par des difficultés sociales croissantes et par un fort enjeu éducatif au sein de l'institution Ecole, caractérise le contexte dans lequel est inscrite la situation de pilotage pédagogique et éducatif.

Dans ce contexte, les personnels de direction interrogés expriment leur positionnement :

« Mais on est quand même des fonctionnaires ... des représentants de l'État ... On a à mettre en place des réformes, des dispositifs » ; « On incarne les choses » ; « en tant que personnel de direction, on a des possibilités ... on peut faire avancer les choses ; « faire bouger les choses » ; « d'un point de vue institutionnel ... on a un devoir de loyauté, de solidarité ... on se doit de mettre en place ces outils ».

Les personnels de direction se positionnent en professionnels responsables et loyaux. Ils incarnent la fonction de représentant de l'Institution dans une recherche permanente d'efficacité et d'efficacités de mise en œuvre des politiques publiques. Ils prennent la mesure d'une nécessité d'évolution de l'Institution, et de la déclinaison de ses environnements de travail, et s'attachent à mettre en œuvre les prescrits des politiques publiques, dans le cadre du pilotage pédagogique et éducatif, avec une conscience professionnelle transcrite dans les données de terrain recueillies.

Les personnels de direction s'attachent à la notion de valeurs :

« Valeurs caractéristiques d'un personnel de direction » ; « défendre encore les valeurs et de l'école et de la république quelque part, je me suis retrouvée vraiment complètement là-dedans et par rapport, moi, à ce que j'entendais des missions du service public et notamment de l'école » ; « les valeurs que je pouvais porter ».

Dans l'exercice de leur mission, les personnels de direction affirment porter « les valeurs de l'Ecole de la République ». Les objectifs assignés à l'Ecole ont évolué au cours de son histoire passant d'un objectif d'assimilation de l'élève dans une visée de formation d'un citoyen respectant l'autorité publique, à un objectif réclamé par une forte demande sociale d'émancipation de l'individu. L'engagement en responsabilité des personnels de direction adossé à l'incarnation et la représentation de valeurs caractérisent l'identité professionnelle des personnels de direction.

Les propos relevés ci-avant caractérisent le système de valeurs relatif au groupe professionnel des personnels de direction qui ont pour mission (prescrite) de conduire le changement ; ils positionnent les objectifs et valeurs professionnelles des fonctionnaires de l'Etat au sens de protocole d'accord du 11 novembre 2000-Article 21, qui définit le référentiel métier des personnels de direction et pose les caractéristiques des savoirs, compétences et valeurs professionnels. Nous relevons les objectifs et valeurs, incarnées par les personnels de directions interviewés, qui caractérisent la situation de pilotage pédagogique et éducatif : « le chef d'établissement est le garant et le relais dans son établissement de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui fondent notamment le projet de l'établissement » ; « créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficaces au sein de l'établissement » ; « le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPL) » (Protocole d'accord du 11 novembre 2000).

### *2.2.2. Les personnels de direction mettent en œuvre des stratégies de dépassement des tensions vécues*

Les personnels de direction interviewés font mention de tensions vécues :

« Crise de confiance par rapport à l'Institution » ; « On a l'impression au niveau central d'un manque de confiance pour les managers que nous sommes » ; « j'ai connu des situations de crise diverses et variées. » ; « j'ai été vraiment en grand, grand questionnement » ; « parce qu'on voit bien que dans l'école, ce qui est compliqué, c'est ça, c'est d'arriver à faire bouger les choses parce que les gens, voilà, il y a une vraie insécurité ».

Les situations de crises vécues engendrent des tensions qui semblent subies par les acteurs. L'instabilité des situations rencontrées génèrent des crispations et amènent les personnels de direction à questionner leurs pratiques. Les espaces de questionnement des personnels de direction renvoient à l'aspect auto- de la construction de leur identité professionnelle.

L'activité des personnels de direction dépasse ainsi le cadre de la gestion dans une prospective d'amélioration de l'efficacité globale, ce qui engendre des tensions entre leurs nouveaux rôles managériaux et leurs missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006).

Les personnels de direction mettent en œuvre des stratégies de dépassement des tensions vécues et observées en établissement scolaire et au sein de l'Institution :

« cette posture-là de personnel de direction » ; « un peu rebelle » ; « Alors ça, je vous le dis tout de suite, je ne l'ai pas fait » ; « le prescrit, oui, bien sûr. Oui. ... il y a des choses qui ont été prescrites et qui n'ont jamais été mises en place ».

La distinction entre le travail réel et le travail prescrit est verbalisée et révèle l'instabilité vécue par les personnels de direction en situation de pilotage.

Les transformations au plan identitaire, induites par les tensions vécues dans les périodes de transition professionnelle, engagent un processus de déconstruction (Perez-Roux, 2011) que nous percevons dans les propos exprimés :

« Temps long, usure, revers, on y est arrivé » ; « C'est un regret chez moi. Ça, je n'ai pas pu le faire avancer » ; « les prescrits, les réformes ... on voit que ça crée aussi des souffrances avec des gens qui ont du mal à adhérer » ; « on est vite enfermé ... mis à distance ... d'une forme de conceptualisation et de la conscientisation ... c'est un moment où je me suis interrogée d'ailleurs sur mon devenir en tant que personnel de direction parce que ne retrouvais pas ... le sens que j'y avais donné » ; « Déstabilisé aussi dans son identité ... Ça a aggravé, j'ai envie de dire, les difficultés » ; « il y a des postures ... très marquées ... et des personnels qui sont très clivés ... Il y a eu une espèce de crise identitaire ».

Les signes de souffrance au travail relevés ci-dessus renvoient ici à une phase de déconstruction. La question de la posture professionnelle, et du sens donné au métier, est posée par les acteurs dans une dynamique réflexive. La notion de crise identitaire, tant professionnelle que personnelle, est verbalisée et placée dans un espace de transition ainsi pensé.

### *2.2.3. Les personnels de direction inscrits dans une dynamique de construction*

A la lumière des propos recueillis en entrevue, les participants s'inscrivent dans une volonté de construction :

« Co-élaboration, collaboration, coopération, partenaire, se retrouse les manches avec, logique de partenariat, piloter en équipe » ; « quand on co-élabore ... il y a un enrichissement mutuel » ; « Avec une vraie volonté finalement de donner la parole aux acteurs » ; « Notre raison d'être c'est réussir ensemble » ; « les échanges en sont forcément plus riches », « On travaille en équipe. » ; « dans la consultation, qui est dans le partage, qui est dans fédérer, vouloir co-construire, co-écrire » ; « en faisant confiance aux personnes, on les responsabilise et on obtient de meilleurs résultats ».

Les personnels de direction s'affirment dans une volonté et une dynamique de co-construction avec les acteurs de la communauté éducative. Les propos relevés dans les entretiens renvoient à ces aspects énoncés co- de la construction de l'identité professionnelle du personnel de direction. C'est au sein de l'espace de pilotage pédagogique et éducatif, comme espace de socialisation, que le personnel de direction construit, en situation professionnelle (dimension environnementale), de manière auto- (dimension individuelle) et avec- (avec et par autrui) (dimension collective), ses propres stratégies identitaires.

#### 2.2.4. Des personnels de direction inscrits dans une logique développementale

L'évolution et les tensions associées demandent le renouvellement des registres de référence des acteurs du pilotage qui sont amenés à développer de nouvelles compétences.

Dans ce contexte, les personnels de direction mettent en œuvre une dynamique relationnelle externe. Ils recherchent et utilisent des ressources externes :

« J'ai fait appel à un cabinet de consultants pour m'aider ... moi, personnellement ... ça faisait du bien qu'il y ait des gens extérieurs » ; « J'ai fait dernièrement un DU et deux Masters » ; « J'ai été cherché des diplômés universitaires à chaque fois que j'ai changé finalement de mission au sein de l'Education Nationale » ; « il y a des compétences qu'il faut quand même développer et arriver à développer » ; « essayer de mettre du sens ... process d'auto-formation » ; « tous les ans, j'avais fait différents types de formations ... ça permet de monter toujours en compétence » ; « je manquais d'outils théoriques ... j'ai besoin de passer par la théorie ... de cette mise en perspective de la théorie et de la pratique ».

Les personnels de direction identifient l'apport formatif comme levier développemental et de montée en compétences. Les ruptures et réajustements engendrés par les mutations institutionnelles favorisent « l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens » (Balleux et al., 2013, p.9) de la part des personnels de direction.

De plus, l'institution, par le prescrit des politiques pédagogiques et éducatives, favorise le processus réflexif des acteurs :

« audit ... à l'occasion des temps de concertation, on se pose beaucoup de questions » ; « je suis toujours un petit peu dans une analyse réflexive » ; « j'avais le sentiment ... d'avoir de la conscientisation parce que c'était une année de formation parce qu'elle appelait la réflexivité » ; « la mutation ... remet en question, elle interroge nos routines quand bien même elles ne sont pas négatives » ; « C'était toujours un regard d'analyse ... » ; « temps de réflexivité, pour revenir à ça, entre des contenus théoriques, une réflexion sur mon cadre d'exercice pratique » ; « J'avais besoin, moi, d'avoir toutes ces ressources, qui m'éclairent, qui aident à analyser

justement, qui donnent des outils d'analyse et des outils dans la pratique quotidienne ».

Les propos relevés, relatifs à la dynamique réflexive et partagée des personnels de direction, révèlent des situations de médiations professionnelles ancrées dans des situations d'apports volontaires et d'analyse de ressources externes. Dans une démarche de projet expérientiel, les personnels de direction, inscrits dans une dynamique de réflexions individuelles et collectives mobilisant des apports théoriques, élaborent leur signification (En référence à Clénet et *al.* (2005, p. 65)).

Ils se positionnent d'autre part, dans une relation d'accompagnement des usagers de l'école : « Accompagner l'autre, c'est s'accompagner soit même » ; « ça fait travailler ensemble des personnes qui ont nécessairement des pratiques différentes » ; « On travaille en réseau » ; « Moi, je suis plutôt dans essayer d'accompagner pour cheminer mais pas pour me placer comme un modèle ».

Les propos relevés illustrent la dynamique d'accompagnement, de recherche et d'utilisation de ressources externes, le lien avec le territoire et la connaissance dans une volonté de mise à disposition et de transfert. Les personnels de direction, par la recherche de ressources externes, la dynamique d'échange et de réflexion, engagent des interactions et rétroactions, avec les équipes pédagogiques et éducatives et avec l'institution, qui les positionnent dans une logique d'ouverture et de développement ; les interactions étant considérées au regard du milieu dans lequel elles s'inscrivent.

### **3. Discussion**

Les personnels de direction actent un positionnement de représentant de l'Institution d'Etat, responsable de la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans une recherche permanente d'efficience, en loyauté avec l'institution les personnels de direction sont des acteurs efficaces (Mac Clelland, 1917 – 1998) qui fixent leurs objectifs et peuvent constater un bénéfice observable sur leur propre évolution ; et en écho sur l'organisation scolaire. Le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'éducation nationale, et le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 11 novembre 2000 portant sur le référentiel métier précisant les missions inhérentes au pilotage, définissent le cadre institutionnel du groupe professionnel des personnels de direction. L'action des personnels de direction intègre à la fois « des fonctions théorique, empirique et opérationnelle, mais aussi les fonctions de sens et de valeur (Lenoir, 1993, 2009a), cette conception ancre ainsi leur pratique dans une perspective socio-historique et l'insère dans un contexte social et culturel fait notamment de normes et de règles.

Les gestes professionnels des personnels de direction témoignent de la mise en œuvre d'habiletés techniques et de la reconnaissance d'un apport à autrui et à l'environnement et sont porteurs de valeurs du métier (Jorro, 2018). Ils donnent à voir le sens de l'activité des personnels de direction inscrit dans une dynamique d'agir éthique (Marsollier, 2020) eu égard à la demande sociale. Au-delà de la dimension technique liée à l'activité, l'agir professionnel du personnel de direction, en situation de pilotage, dans le cadre du projet d'établissement, est porteur de valeurs et d'une culture commune à ce groupe professionnel qui implique une identité collective et participe de leur transformation.

En référence à la sociologie de l'action (Touraine, 1965), le personnel de direction en tant qu'acteur social est porteur de valeurs et d'engagement en quête de sens dans un temps que l'on peut qualifier, eu égard aux nouvelles politiques éducatives, de transition (Perez-Roux, 2011). La transition fait état de mutations vécues par les individus au sein d'un environnement en changement. Les mutations vécues par les personnels de directions dans un environnement animé par des tensions sociales et sociétales font état d'un espace en transition (Dupuy, Leblanc, 2001). Des indicateurs phénoménaux et processuels de situations de transition (Dupuy et Le Blanc, 2001, p.63) sont repérés au niveau des personnels de direction : les situations de transition vécues engagent à la fois un développement personnel, qui implique des changements au niveau du concept de soi, des valeurs, des compétences ; la transition active par la mise en œuvre de stratégies de régulation ; la superposition de cadres de référence anciens et des modes de pensées et d'actions émergents remplissant de nouvelles fonctions identitaires.

« Les transformations qu'entraînent ces mutations viennent perturber, au moins pour un temps, les logiques antérieures et la manière d'appréhender la sphère professionnelle et ses contours » (Perez-Roux, Balleux, 2014). Ces références nouvelles qui ne correspondent pas, voire s'opposent, à une lecture du monde acquise et inscrite dans un système de références et de valeurs normées dans et par lesquelles les personnes ont été et se sont construites, sont constitutives d'une rupture d'intelligibilité de sens (Deltant, Kaddouri, 2014). Ce temps de transition s'accompagne d'une rupture qui s'apparente à une situation de « rupture biographique » (Deltant, Kaddouri, 2014) vécue et exprimée par les personnels de direction. « La transition professionnelle lorsqu'elle est contrainte, est à la fois porteuse de changements organisationnel valorisant certaines normes au détriment d'autres qui avaient cours, mais également inductrice de crise et de remise en question chez les acteurs » (Maleyrot in Perez-Roux et *al.*, 2014, p. 50) personnels de direction.

Les situations de transition entraînent des phénomènes de déconstruction et de recomposition dans les domaines notamment cognitifs et structurels et induisent des stratégies individuelles ou collectives adaptatives à l'échelon de l'individu, du groupe et de l'organisation. Les remaniements identitaires, du rapport entre soi et l'environnement alors engagé, génèrent des stratégies identitaires (Taboada-Léonetti, 1990) chez ces professionnels, qui visent à dépasser les tensions (Kaddouri, 2019). L'établissement scolaire, en tant qu'organisation, devient le lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales (Renaud, Sainsaulieu, 1935-2002). L'identité subjective résulte des interactions sociales et s'ancre dans les expériences (Lipiansky, 1990) des situations professionnelles de pilotage pédagogique et éducatif, par l'intériorisation de ces situations (Sainsaulieu, 1985, puis Reynaud, 1989). Les transformations au plan identitaire, induites par les tensions sociales vécues par les acteurs de l'éducation, les usagers et relayées au sein de l'institution scolaire, dans les périodes de transition professionnelle, engagent un processus de déconstruction/reconstruction (Perez-Roux, 2011) sont exprimés par les personnels de direction. Les signes de souffrances relevés, en situation de pilotage pédagogique et éducatif, renvoient à cette phase de déconstruction que serait la déprofessionnalisation. La perte d'autonomie professionnelle associée s'exprime dans un environnement normatif (l'institution) en évolution (nouvelles politiques éducatives), caractérisé par des modalités de contrôle imposées (l'évaluation des établissements scolaires), qui induit des rapports modifiés au travail et au groupe socioprofessionnel (Maubant et *al.*, 2013) et qui définit les

contours des contextes et conditions d'émergence de cette réalité sociale en établissement public local du second degré.

La complexité des situations de pilotage nécessite une adaptation permanente. Les situations de pilotage pédagogique et éducative s'inscrivent dans une action collective des acteurs du monde éducatif qui sont concernés par la construction de règles nécessitant un ajustement permanent entre les règles autonomes des personnels de direction et les règles de contrôle de l'institution pour trouver un équilibre en une règle commune, entre officiel et officieux, explicite et implicite en référence à la théorie de la régulation conjointe (Reynaud, 1989). L'action collective du personnel de direction en tant qu'acteur social complexe contribue à la structuration de l'environnement professionnel dans lequel il évolue et ancre ces acteurs dans un modèle de professionnalisation en adéquation avec les nouveaux enjeux socio-éducatifs.

Les personnels de direction engagent une lecture complexe du réel fondée sur les interactions et les rétroactions existantes, pour tendre vers une approche complexe de l'organisation scolaire d'une manière générale et de l'établissement scolaire en particulier. L'organisation scolaire apparaît dès lors comme « le produit des projets des acteurs se formant et se transformant dans les actions humaines, suffisamment stable pour être identifiable » et dès lors intelligiblement « modélisable » (Lemoigne, 2018, In Morin et Bibard (dir.), p. 57). Les résultats de la recherche renvoient à ces aspects énoncés (co, auto, éco) de la construction de l'identité professionnelle ; par ailleurs évoqués d'une part, par la théorie tri-polaire de l'auto-formation et ses dimensions co, auto et éco (Pineau, 1989), et d'autre part, par le constructionnisme (Gerden, 2001) selon lequel la réalité et le sens sont co et auto construit dans l'expérience. C'est au sein des instances de pilotage pédagogique et éducative, comme espace de socialisation, que le personnel de direction construit, en situation professionnelle (dimension environnementale), de manières auto (dimension individuelle) et avec (avec et par autrui) (dimension collective), ses propres stratégies identitaires. Les dimensions environnementale, individuelle et collective façonnent l'identité du professionnel et sont constitutives d'une « dynamique évolutive » (Ardouin, 2003) des personnels de direction et du groupe professionnel ainsi constitué.

L'analyse du verbatim met en lumière une dimension cognitive de l'activité (Ombredane, Fauverge, 1955 ; Leplat, 1997). Les éléments analysés, étayés par la revue de la littérature relative à l'ingénierie didactique professionnelle, font, par ailleurs, état d'un apprentissage des situations et par l'expérience des situations de travail, et par l'expérience de situations didactisées (projet de l'Institution) (Mayen et *al.*, 2017, dans Carré, Caspar (dir.)) conçues à partir des situations de travail des personnels de direction. L'approche complexe des situations mise en œuvre par les personnels de direction, en situation de tensions identitaires que les entretiens permettent de saisir, montre le recours à des ressources externes et la mise en œuvre d'une démarche réflexive et formative, et s'inscrit dans une prospective de reliance. Les personnels de direction font état d'une dynamique de réflexions individuelles et collectives qui mobilisent des apports théoriques et leur permettent d'élaborer leur signification (en référence à Clenet et *al.* (2005, p. 65)). Les temps de réflexions individuelles et collectives adossées à la mobilisation d'apports extérieurs (théoriques, réseaux d'acteurs) favorisent la confrontation des regards complémentaires qui impliquent des moments de métacognition qui sont caractéristiques des situations de formation (Clenet et *al.*, 2005) ; l'Institution, par le prescrit des politiques pédagogiques et éducatives favorise ce processus.

L'étayage par le cadre théorique de la didactique, et notamment de la conceptualisation dans l'action, permet d'identifier les invariants dans l'organisation de la classe de situations de pilotage pédagogique et éducatif. Pour ce faire, une première exploration du schème opératoire lié au pilotage pédagogique et éducatif, par la décomposition de ses quatre éléments (Pastré, 1997), permet de comprendre l'activité de pensée des personnels de direction en situation de travail : 1) le but de l'activité: les personnels de direction inscrivent leur action dans une perspective développementale et visent les réussites individuelles (élèves, professionnels) et collectives (à l'échelle de l'établissement, du territoire, de la société) ; 2) les règles d'action qui structurent l'activité de pilotage : élaboration d'une réponse collective (réponse co, éco construite avec les acteurs de la communauté éducative), d'une démarche réflexive (auto) par la recherche de ressources internes et externes, mise à disposition de ces ressources, questionnement des pratiques ; 3) les invariants opératoires, les concepts et théorèmes en actes qui guident l'action des personnels de direction : accompagnent les pratiques pédagogiques (par la mise en œuvre des dispositifs prescrits) différenciées et diversifiées qui président à une école inclusive ; 4) les inférences : permettent aux personnels de direction d'adapter leur action au regard du contexte de l'établissement (choix des dispositifs pédagogiques et éducatifs).

Selon Vergnaud (1996), le sujet mobilise des concepts, à savoir des connaissances en acte sans en avoir conscience. La compréhension de la réussite de l'action engagée par les personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif leur permet de passer de la conceptualisation agie à la coordination conceptuelle; l'organisation de l'action est alors modifiée (Piaget, 1974) vers de nouveaux possibles. Dès lors, l'exploration de la conceptualisation dans l'action des personnels de direction en situation de pilotage pédagogique et éducatif donne à voir une dynamique de développement, dans sa dimension formative, et permet leur adaptation en situation professionnelle dans la prospective d'une institution émancipatrice (Jellab, 2021).

L'approche clinique des situations de pilotage engage les personnels de direction dans le renouvellement des modèles théoriques (complexe) et des savoirs d'expérience corrélés à leur capacité à agir (l'implexe) ; complexe et implexe confèrent au personnel de direction sa qualité d'ingénieur.

Selon les éléments énoncés, ci-avant, le pilotage pédagogique, déclinaison opérationnalisante des politiques éducatives dans un contexte évaluatif, génère des catégories de situations qui favorisent la médiation par l'analyse de l'activité, et constitue ainsi un espace d'apprentissage et de développement professionnel.

Au terme du présent travail, une première réponse positive est apportée à la question de recherche selon laquelle la situation de pilotage pédagogique et éducatif est constitutive d'un espace de professionnalisation des personnels de direction en établissement public local d'enseignement E.P.L.E. L'ouverture d'un angle de vue formatif permet d'envisager le pilotage pédagogique comme un espace d'apprentissage professionnel qui concourt à la professionnalisation des personnels de direction ; et au sein duquel il est possible de penser « des dispositifs d'accompagnement professionnel » (Jorro et al., 2017) à visée professionnalisante vers « des formes renouvelées des cadres de l'intervention en formation » (Clénet, 2007, p. 1).

## Conclusion

Les récentes évolutions législatives en matière d'éducation et de formation créent de nouveaux contextes de travail et positionnent les personnels de direction dans un temps de transition.

La recomposition des rapports entre travail et formation questionne la nature de la professionnalisation dans les dispositifs de formation, à la fois sur le développement des compétences et la transformation des contextes de travail (Barbier, 2001). La compréhension de ces processus demande l'étude des liens, rapport(s) et articulation(s) entre le travail et la formation (Wittorski, 2012) en tenant compte à la fois des dimensions individuelle et collective. De nouveaux contextes de formation sont envisagés afin de définir plus adéquatement les situations de pilotage-apprentissage permettant de créer des conditions d'une construction de savoirs professionnels. La référence aux travaux sur la didactique professionnelle vise à « penser autrement cette convergence entre situations d'enseignement-apprentissage, situation de formation et situation de travail » (Maubant, Roger, 2012).

Les premiers résultats de la recherche légitiment des ouvertures pour repenser et lier les espaces de travail et de formation. En situation de tensions (sociales, identitaires), les personnels de direction se positionnent dans leurs missions et sur les valeurs inhérentes au groupe professionnel ainsi constitué. La variation et l'évolution des situations de pilotage pédagogique et éducatif, et les enjeux socio-éducatifs afférents, induisent l'élaboration de stratégies identitaires. La gouvernance éducative, en tant que mission prescrite, participe dès lors aux dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019) des personnels de direction par l'émergence d'une dimension formative articulée au travail. Les situations de médiations professionnelles à l'œuvre dans le cadre des situations de pilotage, et d'évaluations liées, accompagneraient dès lors les processus de changements visés par l'Institution, en favorisant le développement d'une professionnalité émergente du personnel de direction dans un contexte de mutation. Dès lors, les transformations internes de l'institution ancrent les acteurs de l'éducation dans un modèle de professionnalisation qui permet d'envisager l'espace de travail comme un espace d'accompagnement intra-professionnel, dans un double mouvement de formation des personnels de direction et des équipes pédagogiques et éducatives ; en adéquation et en réponse aux nouveaux enjeux socio-éducatifs corrélés aux mutations à l'œuvre dans la société, qui intègrent, au niveau macro l'évolution sociétale, au niveau méso le développement de l'organisation et au niveau micro le développement de l'individu en regard.

Les différentes modalités de l'apprentissage professionnel accompagné (Jorro, 2009) projetées visent à développer une professionnalité toujours en émergence dans des métiers ou des fonctions qui ne sont jamais totalement accomplis, en particulier dans une société en continuelle mutation (Jorro et *al.*, 2017, p. 16-20).

La formation est dès lors envisagée au cœur de l'activité des acteurs éducatifs à l'aune des mutations institutionnelles de l'Ecole dans un projet renouvelé de société inclusive.

## Bibliographie

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- Alpes, Y. (2017). Légitimité. Dans A. Barthes, J.-M., Lange, et N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. L'Harmattan.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation*, 25-26, 15-34.
- Ardouin, T. (éd.) (2003). Où en est l'ingénierie de la formation ? *Éducation permanente*, 157.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles, identités professionnelles en crise(s)? *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (dir.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 2(2), 99-131.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Edition de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Carré, P. (2012). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (2008). *Traité de la psychologie de la motivation*. Dunod.
- Clénet, J. (2007). *La dynamique de l'ingénium, former et se former à l'ingénierie de formation*.  
URL : <https://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/0707clenet.pdf>
- Clénet, J. et Poisson, P. (dir.) (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. L'Harmattan.
- Corcuff, P. et Singly, F. (2017). *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*. Armand Colin.
- Demilly, L., (2003). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels : une sociologie non clivée. *Savoir, Travail et Société*, 2, 107-128.
- Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (dir.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. L'Harmattan.
- Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *Etablissement scolaire, autonomie locale et service public*. INRP ESF.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5-31.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Du Breil de Pontbriand, B. et Brugailière, M.C. (2019). L'apprentissage et la construction de soi dans une situation de rupture biographique. *Savoirs*, 49, 69 - 82
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Dutercq, Y. et Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et sociétés*, 8, 65-80.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York International Universities Press.
- Francfort, I., Osty F., Sainsaulieu, R. et Uhalde, M. (1995). *Les Mondes sociaux de l'entreprise*. Desclée de Brouwer.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.) (2016). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires du Québec.
- Gergen, K.-G. (1999/2001). *Le constructionisme social. Une introduction*. Delachaux et Niestlé.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (2<sup>e</sup> éd.). Editions de minuit.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In Hoyle E., Megarry J. (eds). *Professional development of teachers. Word yearbook of education 1980* (42-54). London Kogan.
- Jellab, A. (2020). *L'éducation prioritaire en France. Bilan et devenir d'une politique emblématique*. L'Harmattan.
- Jellab, A. (2021). *L'école à l'épreuve des incertitudes. Plaidoyer pour une institution émancipatrice*. Berger Levrault.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissages*, 3.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'université d'Ottawa.
- Jorro, A. (dir.) (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire: éducation, formation, médiation culturelle*. Presse universitaire du septentrion.
- Jorro, A., De Ketele, J. et Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31, 101-112.

- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13-48.
- Lemoigne, J.-L. (2018). Transformer l'expérience humaine en science avec conscience. Dans E. Morin, L. Bibard, *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Eyrolles.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- Marsollier, C. (2020). *L'éthique à l'école. Quels enjeux, quels Défis ?* Berger Levrault.
- Maubant, P., Caselles-Desjardins, B., Roger, L., Mercier, B., et Gravel, N. (2010). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Maubant, P., Roger, L. et Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, 72, 89-102.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet et C. Lessard (dir.), *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 66-79). De Boeck.
- Mayen, P., Orly, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4<sup>e</sup> éd., p. 467-432). Dunod.
- Merle, P. (2017). Démocratisation de l'enseignement. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 149-155). Presses universitaires de France.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.
- Ombredane, A., Fauverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail, ruptures et évolutions*. Presses universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies, Quelles compétences ?* (4<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses universitaires de France.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes : Introduction. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45 (3), 7-15.
- Perez-Roux, T et Balleux A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan.
- Piaget, J., (1936). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèle du sujet pour la conception*. Octarès.
- Raynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu*. Armand Colin.
- Rinaudo, J.-L. et Tavignot, P. (dir.) (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York Basic Books.
- Sorel, M. (2015). La professionnalisation, un processus en tension. Dans R.Wittorski, O. Maulini, et M. Sorel, *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Peter Lang.
- Taoboada-leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. Dans C. Camilleri et al., *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'Action*. Le Seuil.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducatons*. Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses universitaires de France.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17(2), 11-9.
- Wittorski, R., Maulini, O. et Sorel, M. (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Peter Lang.
- Zittoun, T., Perret-Clermont, A-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*.