



HAL
open science

L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants

Hélène Veyrac, Sylvie Bos, Sébastien Chalies

► To cite this version:

Hélène Veyrac, Sylvie Bos, Sébastien Chalies. L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. Emmanuelle Bros-sais; Gwénaél Lefeuvre. L'appropriation de la prescription en éducation Le cas de la réforme du collège, Octarès, 2018, 978-2-36630-084-0. hal-01953558

HAL Id: hal-01953558

<https://hal.science/hal-01953558v1>

Submitted on 13 Dec 2018

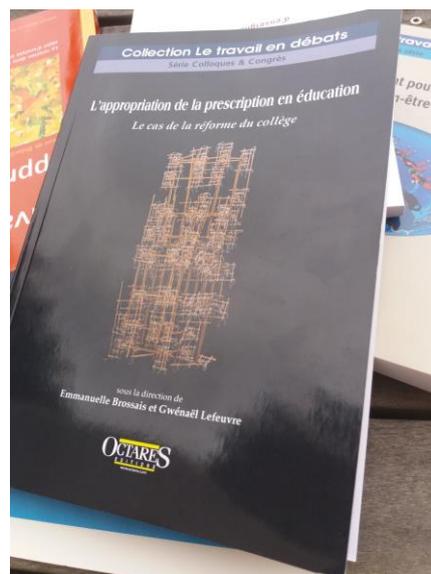
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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

L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants

Hélène Veyrac, Sylvie Bos, Sébastien Chaliès

EFTS, Université de Toulouse, ENSFEA, UT2J, France



Résumé : L'engagement des chefs d'établissement dans la mise en place de politiques éducatives est de plus en plus renforcé et ce dans de nombreux pays. Ce renforcement, lorsqu'il n'est guère accompagné d'aménagements, par exemple en termes de marges de manœuvre dans leur activité, confronte les chefs d'établissement à une situation complexe et par nature paradoxale : être parti prenante de la mise en place de la réforme sans en avoir réellement les moyens.

Dans le cadre de ce chapitre, l'analyse de l'activité de chefs d'établissement permet de mettre en exergue ce type de situation. A partir d'observations vidéoscopées, l'activité dialogique de ces chefs d'établissement est examinée à partir de situations de travail qui mettent en jeu une possible appropriation d'une réforme éducative par les enseignants. Engagés dans des activités tournées vers la « dédramatisation » de la mise en place de la réforme auprès des enseignants ou encore vers le « recadrage de tel ou tel enseignant », les chefs d'établissement tentent de minimiser le risque de ne pas voir appliquer la réforme tout en essayant d'accompagner au mieux les enseignants vers des modifications qui leur sont parfois encore étrangères.

Pour citer cette référence : Veyrac, H., Bos, S., & Chaliès, S. (2018). L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. Dans E. Brossais & G. Lefeuvre (Éds), *L'appropriation de la prescription en éducation* (pp. 77-89). Toulouse : Octarès.

Introduction

Entre autonomisation des établissements et régulation institutionnelle

Accroissement de la responsabilité des chefs d'établissement

L'activité des chefs d'établissement

Rôle pédagogique du chef d'établissement : une situation paradoxale

Méthodologie

Résultats

« Dédramatiser la nouvelle donne pédagogique »

« Recadrer un enseignant qui s'appuie sur l'autonomie pédagogique pour résister à la réforme »

Discussion - Un sentiment de « cisaillement » entre des prescriptions lentement dévoilées et des enseignants soucieux de bien travailler

Bibliographie

Introduction

Le chapitre précédent a détaillé le rôle de « traducteur » de la réforme (Latour, 1992) des chefs d'établissement en s'engageant comme « auteurs concepteurs » de celle-ci et non seulement « acteurs relais » (Raybaud-Patin & Lefevre, chapitre 4). Des questions restent toutefois en suspens, notamment en termes d'engagement effectif dans le déploiement de la chaîne prescriptive de la réforme. Autrement dit, comment s'y prennent les chefs d'établissement pour tout à la fois répondre aux prescriptions de mise en œuvre de la réforme qui leur sont faites tout en accompagnant professionnellement les enseignants ? L'analyse de l'activité dialogique des chefs d'établissement sera donc en suivant considérée comme un focus pertinent pour éclairer les modalités d'appropriation d'une prescription nationale au niveau des établissements scolaires. Au cœur de ce chapitre, engagé à partir d'une perspective à la fois socio-politique et psychologique, l'appropriation sera entendue comme le processus d'interprétation et d'adaptation des prescriptions. Ce concept s'apparente à celui de renormalisation de l'Ergologie. « *Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur* » (Durrive et Schwartz, 2001). L'appropriation est plus précisément entendue dans ces deux acceptions courantes : « *prendre pour soi* » et « *rendre approprié à la situation* ». Elle sera appréhendée par l'examen des conditions que les chefs d'établissement aménagent pour que d'autres acteurs, ici les enseignants, puissent s'en emparer au quotidien dans leur travail. Pour cela, des réunions d'équipes enseignantes conduites par des chefs d'établissements, ont été filmées puis soumises à discussion, afin d'en extraire des règles d'action constitutives de leur métier.

Avant le développement de ces résultats, une revue synthétique de la littérature relative à l'activité d'animation pédagogique des chefs d'établissement est présentée.

Entre autonomisation des établissements et régulation institutionnelle

Des choix politiques sont faits dans de nombreux pays, en vue d'améliorer les systèmes éducatifs, selon des logiques distinctes (Dupriez, 2014). Au niveau européen, à quelques exceptions près, la recherche d'une performance accrue s'organise à partir d'un modèle qui valorise le niveau local « établissement » pour l'affectation des ressources et des choix pédagogiques (OCDE, 2011 ; 2015). L'établissement devient, à ce titre, l'échelon clé de la mise en œuvre des réformes (Dutercq, 2005). Paradoxalement, ce mouvement de délégation aux établissements est doublé d'un contrôle croissant par les instances des pouvoirs décentralisateurs (académies, services déconcentrés de l'Etat, etc.) dont ils dépendent, ce qui réduit leur marge d'autonomie (Pélage, 2009, Reuter et al. 2011). En effet, cette autonomisation s'accompagne de l'obligation de rendre compte via des indicateurs de performances scolaires (Brassard 2009, OCDE 2015), ce qui induit des changements importants dans l'organisation des établissements et leur gouvernance locale (Maroy, 2005). Les effets de ces modes de pilotage sur la mobilisation des équipes (Dupriez et Malet, 2013) et sur l'efficacité de la régulation interne (Mons, 2007) sont questionnés. Barrère (2010) montre, par exemple, que le manque d'expertise et de temps au niveau local accentue les contraintes que la culture d'évaluation génère.

Accroissement de la responsabilité des chefs d'établissement

Cette responsabilisation de l'échelon intermédiaire « établissement » dans la mise en œuvre des réformes s'accompagne d'attentes nouvelles vis-à-vis des chefs d'établissement (Bravo, 2008 ; Meuret, 2007). Ces derniers se doivent en effet de s'engager dans une action plus directe sur les pratiques pédagogiques des enseignants (Matringe, 2012) afin d'accroître la réussite des élèves placés sous leur responsabilité (Hassani et Meuret, 2010). Ils sont ainsi de plus en plus assimilés à des « pilotes responsables » de la qualité du système et de ce fait garants du travail en équipe des enseignants (Gather, Thurler et Maulini, 2007, OCDE, 2008). Considérés comme des « organisateurs pédagogiques » (Baluteau, 2009a) ou encore des « interlocuteurs privilégiés » pour convaincre du bien-fondé des réformes et de leur mise en œuvre auprès de l'ensemble de la communauté éducative (Dutercq, 2012), les chefs d'établissement se voient souvent confrontés à la nécessité de jouer un « rôle de tampon » vis-à-vis des prescriptions (Perrenoud, 2015). Autrement dit, les chefs d'établissement cherchent à répondre à ces dernières tout en usant d'une part d'autonomie professionnelle (Maulini et Progin, 2014 ; Poirel et Yvon, 2012) nourrie par leur envie ou besoin de guider ou non le travail effectif de l'équipe pédagogique (Progin, 2013), leurs propres « doutes » au sujet des prescriptions (Cloutier, 2007) ou encore leur perception du caractère réalisable en contexte effectif de travail de celles-ci (Bravo, 2008).

L'activité des chefs d'établissement

Souvent considérée comme première responsable de la construction et de la mise en œuvre de la politique pédagogique de l'établissement¹, l'activité des chefs d'établissement a été étudiée sous l'angle de ses retombées sur l'activité collective des enseignants (OCDE, 2008 ; Boncompain-Katz, 2013 ; Dupriez, 2010 ; Letor, 2010) et sur la réussite des élèves (Endrizzi et Thibert, 2012 ; Kandaria, 2016 ; Townsend, 2007). Ducros (2014) pointe une évolution récente des recherches, passant d'une centration sur les personnalités des chefs d'établissement à une centration sur les leaderships « distribués » ou « partagés » au sein des établissements (Spillane, 2006 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008). Baluteau (2009b) met en exergue que les chefs d'établissement déploient de façon discontinue trois « régimes d'action » distincts (régimes d'incitation, d'imposition et d'accompagnement) pour manager les équipes d'enseignants. Perrenoud (op.cit) identifie quatre « dimensions » dans l'activité de pilotage pédagogique. Les chefs d'établissement s'engagent ainsi selon les circonstances dans des activités « de politique pédagogique de l'établissement et de pilotage des pratiques enseignantes », « de pilotage de nouvelles pratiques et de projets pédagogiques », « de pilotage des équipes pédagogiques et d'influence des collectifs » ou de « développement professionnel et de pilotage des collaborateurs ». De façon complémentaire, certaines études montrent des fluctuations de l'activité selon différentes temporalités qui s'entrecroisent au cours de la journée. Mauny (2010) met ainsi en avant que l'activité des chefs d'établissement est tenue par une temporalité pédagogique ou politique. De la même manière, Barrère (2006, 2008) identifie une triple temporalité relative à la forme scolaire, au projet et à l'urgence du quotidien.

Rôle pédagogique du chef d'établissement : une situation paradoxale

De plus en plus souvent, les chefs d'établissement se voient affectés de nouvelles responsabilités en matière d'animation pédagogique (Barrère, 2016 ; Garant et Letor, 2014) sans que leurs marges d'action pour intervenir sur les pratiques pédagogiques des enseignants ne soient augmentées. Par exemple, le manque de définition des missions des enseignants hors enseignement² constitue un frein au travail en équipe. Ces missions occupent, en moyenne, un temps de travail équivalent aux tâches d'enseignement mais les disparités individuelles sont très marquées (Perronnet, 2013). De la même manière, l'évaluation du travail des enseignants par les chefs d'établissement, qui pourrait constituer un levier d'action, est souvent considérée comme potentiellement attentatoire à leur liberté pédagogique (OCDE, 2008). Tous ces constats amènent certains auteurs à souligner le caractère paradoxal de cette nouvelle donne et à appeler à une redéfinition des droits et obligations des enseignants mais aussi des chefs d'établissement (eg. Ducros et Amigues, 2014 ; Leclerc, 2012). Parallèlement, d'autres auteurs soulignent que ces situations paradoxales engendrent l'engagement récurrent des chefs d'établissement dans des stratégies de détour auprès des enseignants afin de parvenir à répondre aux tâches qui leur sont prescrites (Progin-Romanato et Gather-Thurler, 2012).

¹ Par exemple en France : MEN (2011). Modification du statut des personnels de direction Décret n°2011-202 du 22 février 2011 modifiant le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001

² Par exemple dans le contexte des établissements publics de l'Education Nationale en France, MEN (2013) Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013.

Méthodologie

Pour mettre en évidence les règles de métier des chefs d'établissement, un examen des situations réelles de travail a été proposé à cinq d'entre eux, principaux de collèges d'une même académie. Suite à l'enregistrement audiovisuel de leur activité, ils ont participé individuellement à des entretiens semi-directifs dont les principaux résultats ont été détaillés par Raybaud-Patin & Lefeuvre (chapitre 4). Contactés en dehors de contexte hiérarchique, ces chefs d'établissement ont accepté de travailler aux côtés des chercheurs à deux reprises à l'Université et d'ouvrir les portes de leur établissement. En février 2016, une première rencontre entre eux et l'équipe de chercheurs, a permis d'identifier un ensemble de situations de travail à venir dans lesquelles les chefs d'établissement prévoient d'avoir à mettre en œuvre la réforme. Seules des situations qui pouvaient être filmées et privilégiant les interactions entre eux et les enseignants de leur établissement et/ou les parents d'élèves ont été retenues. Deux types de situations de travail ont finalement été sélectionnées : celui où les chefs d'établissement interagissent avec les parents d'élèves³ et celui où ils interagissent avec les enseignants. S'agissant du second type, trois chefs d'établissement ont été filmés, en situation de conduite de réunion avec des enseignants (en avril et mai), puis invités à choisir des extraits qui leur semblaient intéressants à commenter et faire commenter à leurs collègues. En juillet 2016, une seconde rencontre principaux/chercheurs a permis le visionnage et l'analyse collective de trois extraits considérés comme significatifs par les principaux. Le protocole retenu a été le suivant : visionnage collectif d'un extrait vidéo (d'une durée de 2 à 3 minutes), puis « entretien d'autoconfrontation simple » du chef d'établissement impliqué dans la situation visualisée, et enfin « entretien d'autoconfrontation croisée » (échanges entre un chercheur et les autres chefs d'établissement n'ayant pas vécu la situation visionnée). Il était attendu que les chefs d'établissements s'expriment à partir des règles qu'eux-mêmes suivent dans des situations de travail similaires. Lors de ces entretiens d'autoconfrontation des « controverses professionnelles » ont été engagées par la mise en discussion de leur « style » afin de tendre progressivement à la formalisation collective d'un « genre professionnel » fait de règles de métier partagées (Clot et al. 2000). Par cette approche, les éléments d'intelligibilité des situations sont apportés à partir des commentaires des chefs d'établissement sur une situation de travail vécue. Ci-après sont présentées et explicitées les règles de métier suivies dans des situations professionnelles au cœur desquelles l'appropriation de la réforme par les enseignants est en jeu.

³ Pour plus de détails sur ce point se référer au chapitre Gaudin, Amathieu & Chaliès dans cet ouvrage.

Résultats

Parmi l'ensemble des résultats obtenus, deux sont ici détaillés. Ils permettent de mettre en exergue le suivi de règles constitutives d'un genre professionnel partagé mais aussi bousculé par les nouvelles prescriptions. N'ayant pas réellement été formés à la manière d'aboutir à une mise en œuvre effective de la réforme, les chefs d'établissement n'en comprennent que progressivement les visées et/ou les modalités de mise en œuvre.

« Dédramatiser la nouvelle donne pédagogique »

Lorsque le chercheur lui demande de contextualiser l'extrait vidéo en cours d'analyse, Etienne (chef d'établissement) met surtout en avant que, dans une grande majorité, les enseignants du collège qu'il pilote étaient jusqu'alors en « *refus de mise en place de la réforme* » et avaient d'ailleurs « *rejeté les temps d'information/formation* » qui leur avait été proposé par le rectorat. Il associe la séquence visionnée de travail collectif avec les enseignants à une des « *actions menées intra établissement pour répondre à ce rejet* ». A l'instant considéré de la séquence visionnée, Etienne cherche à montrer aux enseignants que les nouvelles formes de pratiques pédagogiques prescrites par la réforme sont finalement assez proches de ce qu'ils réalisent déjà et, par voie de conséquence, qu'il n'est pas si compliqué que cela de répondre à ce qui est attendu d'eux à partir de la prochaine rentrée scolaire (Extrait 1).

Séquence 1 (Extrait 1)

Etienne (Chef d'établissement) : Rassurez-vous ... l'idée des parcours c'est quoi ? C'est d'avoir sur chacune des quatre thématiques... Quand je fais telle ou telle chose on sait que ça se rattache à ça. De la même façon que quand vous faisiez, je sais pas, le joueur de Scat, et bien on rattache cela à l'histoire des arts. Ce n'est pas autre chose que ça.

Julien (Enseignant) : Oui mais ça sert à quoi de dire « on le rattache à » alors que ce ne sera pas évalué ?

Etienne : Ah si pour le coup l'évaluation par compétences elle est faite là, clairement... Et je continue l'application Folios⁴ c'est juste en fait l'application qui permettra d'enregistrer certains travaux des élèves et clairement on enregistrera le petit travail produit par l'élève dans le parcours souhaité... Et donc rien qu'à ce titre là, au moment où on enregistre et on valide là, on a ce repérage.

Julien : Mais par exemple si ils font « petit déjeuner » dans le parcours Santé. Il faudra leur dire c'est le parcours Santé.

Etienne : Au moment où l'enseignant a fini son action « petit déjeuner » avec les élèves et bien il l'enregistre sur le parcours. Y a quatre onglet il faudra choisir le parcours et l'élève verra le parcours.

Julien : Ca veut dire qu'il y a un rendu systématique ?

Etienne : Ah oui pour les actions qu'on va choisir il faudra qu'il y ait un rendu... enfin ça me paraît pas scandaleux de garder des traces de ce qui est fait.

⁴Folios est le nom donné à l'e-port-folio destinés aux élèves, il accompagne la Réforme des Collèges.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation qui a suivi cette séquence, Etienne explicite son activité au chercheur qui l'interroge. L'extrait qui suit permet d'identifier la règle qu'il a suivie pour avant tout essayer de « *dédramatiser la situation* » aux yeux des enseignants qui l'interpellent (Extrait 2).

Entretien d'autoconfrontation sur la Séquence 1 (Extrait 2)

Sébastien (Chercheur) : Là tu fais quoi à cet instant ?

Etienne (Chef d'Etablissement) : Ils (les enseignants) sont sur de l'irrationnel par rapport à cette réforme du collège. Tous les arguments contre on les a entendus, on en a discuté et, pour certains, je peux les partager avec eux. Mais on en a déjà parlé, souvent. Là c'est autre chose. On est sur un autre temps. Clairement maintenant on est là pour y aller. Il faut y aller donc je cherche à dédramatiser.

Sébastien : Mais dédramatiser ça correspond à quoi dans ton activité ?

Etienne : C'est les sortir de l'irrationnel en fait... en répondant aux craintes. C'est faire entendre aussi à certains que si on prend point par point la réforme ils y sont déjà en fait. Ils y sont déjà engagés en fait.

Sébastien : Mais ça c'est un autre point de ton activité non ?

Etienne : Oui je m'appuie sur ce qu'ils font déjà. Je m'appuie sur des choses qu'ils font et j'essaie de leur montrer que c'est transposable en fait. Qu'ils comprennent en fait que pour certains ils le font déjà

Sébastien : Et en fait tu cherches quoi quand tu dédramatises comme tu le fais là ?

Etienne: Faire en sorte que ce soit moins irrationnel comme je te le disais.

Lors de cet extrait, Etienne a formulé la règle qu'il a suivie lors de la séquence de travail avec les enseignants pour signifier son activité. Ainsi, selon lui, à l'instant considéré, il [« *Dédramatise la situation* » aux yeux des enseignants ce qui vaut pour « *répondre à leurs craintes* » et leur « *montrer qu'ils font déjà des choses (avec leurs élèves) qui peuvent être facilement transposables* » ce qui devrait permettre de « *sortir les enseignants de l'irrationnel* »].

L'analyse de l'autoconfrontation croisée menée avec les autres chefs d'établissement présents à partir de la pratique d'Etienne permet de mettre en exergue le caractère générique de cette règle suivie par des principaux dans leur propre contexte de travail. Elle permet, en outre, de dresser l'histoire de ses usages et son enrichissement progressif compte tenu de la nécessaire singularité de ces contextes mais aussi par celui induit par la mise en œuvre attendue de la réforme (Extrait 3).

Entretien d'autoconfrontation croisée sur la Séquence 1 (Extrait 3)

Delphine (Chef d'établissement) : La dédramatisation, c'est quelque chose qu'on a eu à faire beaucoup cette année devant la masse que leur demandait la réforme. On a avancé progressivement dans nos pratiques sur « comment on allait pouvoir leur faire dédramatiser les choses ». Moi le « *on le fait déjà* » c'est quelque chose qui nous a même été dit institutionnellement... Et puis à un moment, je ne sais pas vous, mais je me suis rendue compte que c'était un argument qui me revenait en boomerang parce que c'était pas complètement vrai. Ils (les enseignants) avaient raison d'avoir peur. Enfin, objectivement ils ont quand même des raisons de se poser des questions... ça fait vraiment bouger leurs pratiques. Et donc du coup je

pense qu'on a tous mesuré que c'était pas suffisant de dire en gros « ça va rien changer ». Bien sûr que si, le but c'est de les faire changer

Sébastien (Chercheur) : Est-ce que vous pouvez clarifier « on joue sur « *on le fait déjà* », mais ce n'est pas tout à fait vrai » (qu'on le fait déjà) ?

Delphine : Oui, en fait il y a eu deux phases. La phase du « *on le fait déjà* » et parfois ça m'est revenu... et il y a eu aussi la phase où il a quand même fallu poser sur la table ce qui allait de fait leur arriver... je suis passé moi par la phase de me dire « dédramatiser c'est pas forcément simplifier » c'est pas forcément leur montrer que c'est simple qui va les faire dédramatiser l'objectif

Sébastien : Mais Etienne ce n'est pas ce que tu nous disais de ta pratique ?

Etienne : Si je suis d'accord avec ce que dit Delphine. Ce n'est pas parce que je leur dis « *on le fait déjà, vous êtes capable de le faire et il y a qu'à généraliser* » que ça veut dire que c'est facile, que cela ne demandera pas de travail et que ça va aller de soi...

Delphine : J'ai mis du temps au fil de l'année à mesurer là où allait être réellement la modification et l'enjeu de cette réforme. Du coup je les ai amenés très progressivement à comprendre ça ... pour les aider à formaliser leur crainte, il faut qu'on ait un temps d'avance ...

Virginie (Chef d'établissement) : Moi ma dédramatisation dès le départ elle a été de dire « *on va construire ensemble, on est en mode débutant* »... Il y a quelque chose de rassurant, en gros « *on arrête de vous demander d'être excellent tout le temps ... et on va y arriver* » et c'est une révolution dans le pilotage du chef d'établissement. Sur cette réforme, je suis en mode débutant ... « *on va être clair, je vais vous accompagner, mais je vais être à vos côtés... on découvre tous ce nouveau texte, toutes les semaines* »

La discussion engagée entre les chefs d'établissement lors de cet échange valide, pour ainsi dire, le caractère générique de la règle suivie par Etienne lors de la séquence de travail avec les enseignants pour signifier son activité. De façon complémentaire, cette discussion montre combien le genre professionnel des chefs d'établissement est plastique et sans cesse en mouvement compte tenu des prescriptions. Le contexte induit par la réforme, plus ou moins maîtrisé (« *J'ai mis du temps au fil de l'année à mesurer là où allait être réellement la modification et l'enjeu de cette réforme* »), a en effet engendré de l'insatisfaction professionnelle chez les chefs d'établissement qui, suivant une règle de métier stabilisée en amont, se sont trouvés confrontés à des résultats inattendus et déstabilisants (« *je me suis rendue compte que c'était un argument qui me revenait en boomerang parce que c'était pas complètement vrai*»). Par tâtonnements, ils ont donc pour ainsi dire procédé à un enrichissement (« *ce n'était pas suffisant* ») de la règle de métier considérée qui, après une année de travail au sein des activités individuelles et collectives s'est progressivement stabilisée comme suit : [« *Dédramatiser la situation* » aux yeux des enseignants vaut pour « *répondre à leurs craintes* », leur « *montrer qu'ils font déjà des choses (avec leurs élèves) qui peuvent être transposables* » en leur précisant éventuellement que « *tout le monde est en mode débutant dans le travail complexe à engager* » ce qui devrait permettre de « *sortir les enseignants de l'irrationnel* »].

« Recadrer un enseignant qui s'appuie sur l'autonomie pédagogique pour résister à la réforme »

Lorsque le chercheur lui demande de contextualiser l'extrait vidéo en cours d'analyse, Delphine (chef d'établissement) précise que, contrairement à ce que vit Etienne dans son établissement, elle n'a jamais pour sa part « *vécu de réelle contestation* » à la mise en place de la réforme. Elle précise l'attachement de l'équipe des enseignants à un projet d'établissement structuré autour de deux axes interdépendants « *Accompagner chacun à faire mieux* » et « *Mieux accompagner la différenciation pédagogique* ». Les dispositifs d'accompagnement personnalisé (AP) des élèves sont donc dès à présent, dans certaines disciplines, mis en œuvre à tous les niveaux scolaires. Ils préfigurent la mise en place d'un volet de la réforme. A l'instant considéré de la séquence visionnée, deux enseignants impliqués dans un de ces dispositifs d'AP expérimentaux viennent d'en réaliser un bilan. A l'écoute jusqu'ici, Delphine se saisit de ce dernier pour initier le travail sur les nouveaux dispositifs à construire. Elle est alors interpellée par un des enseignants de l'équipe (Extrait 4).

Séquence 2 (Extrait 4)

Martin (Enseignant) : Mais cette réforme c'est pour nous amener sur la pédagogie différenciée qu'ils veulent faire depuis des années et là, s'ils nous avaient dit « *maintenant, votre mode d'enseignement ça va être la pédagogie différenciée, le plus possible* », on aurait tous fait « *Ah non c'est pénible et tout. On y arrivera pas* » et donc, du coup, ils se sont dit « *bon, ils ont déjà l'AP, on va leur mettre ça et ils vont être contents* »...

Delphine (Chef d'établissement) : C'est vrai...

Martin : Bon après la pédagogie différenciée ou non, on fera comme on veut de toute façon, tu seras dans ta classe donc tu seras maître, mais grosso modo il faudra quand même un peu le faire parce que sinon...

Delphine : (elle prend sa tête dans ses mains)... Alors si vous le permettez... (Des enseignants rient, Delphine se met à rire) Alors, (elle mime un T avec ses mains, comme un arbitre qui impose un arrêt de jeu) pas bon.

Martin : Mais c'est un peu ce que vous nous aviez dit à un moment donné (Les enseignants rient de plus belle, et couvrent le son de Martin qui s'exprime dans le brouhaha)

Delphine : Bon si on reprend un tout petit peu. La pédagogie différenciée ça fait un moment qu'on nous le demande et que vous êtes censés en faire. Alors de là où je suis avec la fonction que j'ai (chef d'établissement), je vous dis que même si vous êtes maître dans votre classe, vous êtes aussi fonctionnaire d'Etat et comme on vous dit depuis des années de différencier, vous avez déjà réfléchi à comment différencier en classe. Et je suis sûre que vous le faites déjà chacun à votre façon dans les classes. C'est à dire que là (avec la réforme) la pédagogie différenciée, on va la faciliter dans des temps pensés pour ça. Mais ça ne nous interdit pas de faire de la différenciation pédagogique quand on n'a pas d'heures dédiées. On va pas vous demander de faire des cours magistraux et puis seulement parfois de la différenciation. Vous ne faites plus ça depuis longtemps et on ne va pas vous le demander davantage à la rentrée. Nous, ici, on n'a pas attendu cette réforme pour se lancer dans la différenciation au quotidien. Ça fait longtemps qu'on est en chemin.

Delphine explicite son activité au chercheur qui l'interroge : à l'instant considéré, elle est satisfaite de son activité de « *recadrage de l'enseignant* » car elle lui permet de « *l'isoler* » dans sa prise de position et d'obtenir « *à la fin l'adhésion des troupes* » (Extrait 5).

Entretien d'autoconfrontation sur la Séquence 2 (Extrait 5)

Delphine (Chef d'établissement) : Là je le (Martin, un enseignant) recadre.

Sébastien (Chercheur) : Tu es satisfaite de ton activité ?

Delphine : Oui, à la fin le groupe est avec moi. Je savais là à la fin que j'avais l'adhésion des troupes et que derrière je n'allais pas avoir en face de moi un agrégat de gens qui allaient dire « *Ah oui, il n'a pas tort* ». Il était isolé à la fin.

Sébastien : C'est cela recadrer ?

Delphine : Oui et aussi je pense qu'à un moment on doit rappeler à ses obligations. Je lui dis « *je suis le chef, tu es un fonctionnaire d'Etat et voilà ce qu'on va nous demander de faire et on va le faire* ». Je le rappelle à ses obligations et aussi à ses pratiques. Lui je le connais, je vois depuis le début ce qu'il fait... Il peut pas vis à vis de moi qui le connais par cœur, il peut pas m'expliquer que l'institution pose là une injonction de différenciation pédagogique alors que c'est son quotidien comme pour beaucoup d'autres. Et donc je lui dis que la commande de la différenciation pédagogique n'est pas liée à la réforme. On le fait déjà et on n'a pas le choix parce qu'on nous le demande.

Sébastien : Mais le « on le fait déjà » ça veut dire qu'il n'y a rien de nouveau alors dans cette réforme ?

Delphine : Si. Cette réforme porte sur deux choses. L'objet différenciation pédagogique et les cadres qu'on va mettre en place pour le faire davantage. Et c'est là l'ambiguïté. Et c'est sur ces cadres qu'on a été balbutiant, débutant sur l'organisation des cadres. On a découvert au fur et à mesure ces cadres de travail. Par contre la visée là on était bon, au clair depuis le début. C'est sur les cadres qu'il faut bouger.

Lors de cet extrait d'entretien d'autoconfrontation, Delphine a formulé la règle qui a gouverné son activité à l'instant considéré de la séquence de travail avec les enseignants. Selon elle, elle [« *Recadre l'enseignant* » ce qui vaut pour le « *rappeler à ses obligations en tant que fonctionnaire de l'Etat et à ses pratiques du quotidien qui, en termes de visée, correspondent à la commande institutionnelle* » ce qui devrait permettre de « *l'isoler dans sa prise de position* » et de « *garder avec soi le reste du groupe* »]. De façon complémentaire, cet extrait permet une nouvelle fois de rendre compte du caractère « en flux tendu » de la mise en place de la réforme au niveau national. Delphine précise, en effet, qu'elle a « *découvert au fur et à mesure les cadres de travail* » induits par la réforme alors même que la « *visée* » lui était claire dès le début. Elle considère en ce sens qu'elle a été « *balbutiante et débutante dans l'organisation de ces cadres* » alors même que ce sont eux qu'il faudrait « *faire bouger* ».

L'analyse de l'extrait d'autoconfrontation croisée menée avec tous les chefs d'établissement à partir de la pratique de Delphine permet de valider le caractère générique de cette règle suivie mais aussi et surtout de la compléter. Le « *Recadrage d'un enseignant* » s'effectue en effet par l'utilisation de stratégies (« *le rire c'est une stratégie comme une autre* ») qui permettent aux chefs d'établissement de s'associer au reste du groupe contre ce dernier (Extrait 6).

Entretien d'autoconfrontation croisée sur la Séquence 2 (Extrait 6)

Virginie (Chef d'établissement) : Le langage du corps est aussi une compétence du chef d'établissement. En fait la façon dont elle (Delphine) bouge pendant que l'enseignant parle... C'est ça aussi qui provoque le rire. Et dès l'instant où elle a provoqué le rire elle vient de répondre en partie à l'opposition de l'enseignant... Elle le recadre. Et la salle ne rit pas contre elle, elle rit de la profusion de paroles du collègue qui ne parvient plus à s'arrêter... Et en fait, à partir du moment où elle parle, du coup, elle a moins besoin de se positionner institutionnellement et elle part sur la pédagogie... Et du coup c'est pas vraiment du recadrage, j'ai trouvé que c'était plutôt de l'accompagnement pédagogique...

Fabienne (Chef d'établissement) : le contexte là il est très important... je pense que l'enseignant, là, il n'est pas du tout tout seul, il pose une question qui relève d'un exercice de style qu'on a régulièrement dans un groupe avec lequel on collabore bien, qui est de la réassurance réciproque...

Sébastien (Chercheur) : moi j'y vois pas tout à fait ça dans ce qu'a dit Virginie...

Etienne : Sur un cas comparable... la seule façon que j'ai pu avoir pour contrer cette personne sur des attaques... il est d'une agressivité incroyable... et la seule façon que j'ai pu avoir de le tenir et le maintenir, c'est d'arriver à retourner ce qu'il dit en faisant rire la salle contre lui

Sébastien : Donc on peut dire que pour recadrer vous vous associez au reste du groupe alors ?

Virginie : Il ne faut jamais oublier quelque chose « nous ne faisons pas partie du groupe », c'est une stratégie

Delphine (Chef d'établissement) : Je ne me suis pas dit « je vais les faire rire » ; je n'ai jamais eu d'opposition frontale jusqu'alors, et depuis le début de l'année je me dis que ça va arriver, je me demande depuis le début d'où ça va venir. Mais le moment où le rire arrive il est salvateur. Je ne me suis pas dit « je vais les faire rire »

Sébastien : l'idée de recadrer un (enseignant) parmi les autres, est-ce que c'est se jouer des autres avec soi pour le recadrer ?

Delphine : parfois oui

Philippe (Chef d'établissement) : dans des situations de cette nature... j'analyse ce qui se passe dans la salle... il n'est pas question de laisser polluer une réunion que l'on met en place par rapport à la réforme par des argumentations qui peuvent durer des heures... il faut être très réactif, on peut s'appuyer sur quelque chose qui se passe, et qui peut être très anodin, mais qui va être une porte de sortie, et il faut être capable de la capter... si on est plongé complètement dans ce que l'on fait, on peut se laisser déborder... l'objectif c'est de clore (la prise de parole de l'enseignant) intelligemment pour ne pas rompre

Même si la discussion engagée entre les chefs d'établissement met en évidence les styles de chacun dans le suivi de la règle considérée compte tenu de la spécificité de leur contexte de travail (« *le contexte là il est très important* »), elle permet de compléter la règle suivie par Delphine pour signifier son activité. Cette dernière, suivie par tous, peut être finalement formalisée ainsi : [« *Recadrer un enseignant* » vaut pour le « *rappeler à ses obligations en tant que fonctionnaire de l'Etat et à ses pratiques du quotidien qui, en termes de visée, correspondent à la commande institutionnelle* » et « *s'associer par diverses stratégies au groupe pour le contrer* » ce qui permet de « *isoler dans sa prise de position* » et de « *garder avec soi le reste du groupe* »]. En complément avec le premier résultat, celui-ci met en exergue le délicat positionnement selon les circonstances des chefs d'établissement par rapport à l'équipe enseignante. Pour « *dédramatiser la situation* » liée à la réforme, et faire en sorte que les enseignants « *sortent de leurs craintes* », des chefs d'établissement se positionnent ainsi « *à leurs côtés* » en reconnaissant ouvertement que, comme eux, ils sont « *en mode débutant* ». Toutefois, régulièrement confrontés à des oppositions d'un ou plusieurs enseignants, ils se doivent alors de s'extraire de l'équipe pour parvenir à le ou les recadrer. Ils jouent alors de leur statut pour « *rappeler les obligations* » liées au « *statut de fonctionnaire* ». Ce retrait vis-à-vis de l'équipe s'effectue avec stratégie pour garder une partie du groupe avec eux et faire en sorte qu'il poursuive le travail entrepris.

Discussion - Un sentiment de « cisaillement » entre des prescriptions lentement dévoilées et des enseignants soucieux de bien travailler

L'analyse des règles de métier suivies par les chefs d'établissement révèle des activités porteuses de préoccupations contradictoires, comme « *Inciter les enseignants à s'appuyer sur ce qu'ils faisaient avant la réforme* » vs « *inciter les enseignants à innover pour mettre en œuvre la réforme* » ou encore « *se positionner comme partie prenante de l'équipe pédagogique* » vs « *se positionner à l'extérieur de l'équipe pédagogique* ». Elle permet, en ce sens, d'illustrer et conforter les registres d'actions définis par Baluteau (2009b) : régimes d'incitation, d'accompagnement et d'imposition. Elle révèle non seulement des styles personnels différents d'un chef d'établissement à un autre, mais également des tâtonnements opérés dans la mise en place de la réforme. En effet, les chefs d'établissement précisent, lorsqu'ils sont confrontés à leur activité auprès des enseignants, qu'ils s'efforcent constamment de s'adapter. Ils relatent pour certains avoir eu des difficultés à comprendre les enjeux et plus encore les dispositifs qui tardaient à être diffusés par leur hiérarchie. Ils se sont donc sentis peu épaulés par cette dernière. Ils imputent leurs tâtonnements à l'ampleur de la réforme et, plus encore, aux éléments nationaux de cadrages tardifs, apportés au fil des semaines⁵.

Dans ce contexte, les règles de métier que les chefs d'établissement suivent pour parvenir à une appropriation de la réforme par les enseignants visent principalement à les rassurer (dédramatiser, sortir de l'irrationnel, etc.) tout en leur rappelant le cadre prescriptif. Le suivi de ces règles est lié à la perception, par les chefs d'établissement, de velléités de certains enseignants à ne pas effectivement mettre en œuvre la réforme (« on fera comme on veut de toute façon ») et de leurs inquiétudes parfois fortes, devant l'ampleur des changements. Ainsi, un chef d'établissement expérimenté (Philippe⁶) indique avoir dû, pour la première fois de sa carrière, rassurer des enseignants « performants ». Le niveau d'angoisse des enseignants, qu'il a ressenti lorsque des enseignants chevronnés lui ont fait part de leur projet de démissionner de leur travail du fait d'une trop grande remise en cause de leur professionnalité, l'a conduit à modifier l'accompagnement à la réforme qu'il avait envisagé. Il se dit surpris de ce que son institution est capable de provoquer en termes d'angoisse pour des personnels enseignants dont il ne soupçonnait nullement la fragilité. Il attribue ces angoisses à la nature de la réforme en cours qui remet en question un vaste ensemble de points d'appui (réforme qui touche à tous les niveaux simultanément, révisé tous les programmes et modifie les liens avec les écoles primaires),

⁵ « Les errements de l'Etat en tant que prescripteur sur cette réforme [...], le désengagement de l'Etat sur certaines missions qui sont de son ressort et qui fonde notre légitimité va à un moment nous mettre en difficulté et dans notre loyauté et dans notre représentation en tant que ses pilotes » (Virginie, entretien autoconfrontation croisée).

⁶ « J'ai découvert dans le cadre de la réforme, l'angoisse très forte de la part du personnel ; je n'imaginai pas à quel niveau cela puisse être ; ça a été un moment important et très fort qui m'a fait revisiter comment j'avais pensé organiser tout le travail durant l'année ; j'ai plus approché les professeurs sur le fait que de toutes manières, cette réforme se mettra en place, rassuré dans le sens où on avancera pas à pas avec modestie mais efficacité sur le sens profond de la réforme, et que rien n'était fermé sur quoi que ce soit, et que nous serions les uns et les autres à l'écoute ; je n'ai pas cadré certaines choses ; j'ai préparé avec l'adjoint, mais j'ai laissé suffisamment ouvert pour que les professeurs soient en capacité d'appréhender et de mettre leurs propres marques sur quelle était la meilleure organisation qui rentre dans la préparation de la réforme mais je n'ai pas voulu imposer les choses. [...] des professeurs très performants se sont posé la question de démissionner, cette réforme a fait émerger le sentiment d'instabilité de certains professeurs pour lesquels je n'aurais jamais imaginé ça [...] je me suis dit, « il faut qu'on prenne soin de ces gens-là, et comment s'y prend-on pour les mettre en énergie positive pour aller vers la mise en place de la réforme ; cette réforme a été un révélateur de ce que l'institution est capable de provoquer chez des personnels qui n'étaient pas du tout en échec, mais qui était en réussite [...] combien de fois j'ai entendu, « mais monsieur c'est impossible, on ne va pas y arriver » » (Philippe, autoconfrontation croisée).

sans que des accompagnements effectifs (par exemple en termes de formation continue) ne soient réellement prévus. Un autre chef d'établissement affirme avoir mis du temps à comprendre que l'angoisse des enseignants venait du fait de la difficulté à accepter de s'engager dans des modifications de leur travail, modifications qui auraient pu les amener à ne plus être satisfaits de ce dernier. Ainsi, ce chef d'établissement dit avoir découvert l'importance du travail « bien fait » pour les enseignants et s'est trouvé en situation d'aider à « faire le deuil de l'excellence ». En effet, il parle ainsi du processus d'appropriation de la réforme par les enseignants de son établissement : « Il y a finalement très peu d'enseignants qui se disent « on verra bien », ça les met en tension de se dire que leur travail ne sera pas bien » ; « plus ils sont performants, plus l'idée d'accepter de faire un travail médiocre leur est insupportable ».

Si les travaux scientifiques menés en psychologie du travail ont déjà montré les liens entre quête du travail bien fait et souffrance au travail, certains chefs d'établissement semblent les découvrir sur le terrain, lors de l'accompagnement de cette réforme. Ces chefs d'établissement semblent avoir plus besoin qu'auparavant de comprendre l'activité des enseignants, du fait d'un pilotage pédagogique plus direct qui est attendu par leur hiérarchie. Ces nouvelles activités prennent différentes formes : une dédramatisation inclusive (« on est tous en mode débutant »), une dédramatisation par l'appui sur les acquis (« vous le faites déjà »), un enrôlement collectif (recadrer un enseignant). Face à ce constat, une prise au sérieux des conditions réelles de travail des chefs d'établissement apparaît cruciale afin de ne pas rendre invivable un métier qui ne peut se limiter à constituer un relai entre les prescriptions nationales et leurs applications par les enseignants au sein des établissements scolaires. Les chefs d'établissement, dont l'Etat semble attendre d'eux une application loyale des prescriptions, prescriptions relativement « localement adaptables », se retrouvent potentiellement tiraillés entre le devoir de faire appliquer des prescriptions dans leur établissement, et des cadrages tardifs, au fil de l'eau, rendant le sens des politiques publiques parfois insuffisamment précis pour pouvoir justement inventer des modalités d'ajustement locales. Pour les personnes rencontrées, tout semble s'être passé comme s'ils avaient oscillé entre « appliquer le modèle qu'ils ont subi », c'est-à-dire des injonctions fortes à appliquer une réforme en absence d'accompagnement et « inventer un accompagnement » dont ils regrettent n'avoir eux-mêmes pas bénéficié.

L'analyse des règles de métier des chefs d'établissement accompagnant l'appropriation d'une réforme par les enseignants enrichit les stratégies mises en évidence précédemment (Patin & Lefeuvre, *supra* chapitre 4). Elle est poursuivie par les règles de métier des chefs d'établissement relatives à l'appropriation d'une réforme par les parents d'élèves (Gaudin, Amathieu, Chaliès, *infra* chapitre 6). Elle met en exergue qu'au-delà d'un genre professionnel partagé, des styles se déploient compte tenu de la singularité des établissements scolaires. Elle pose des mots sur des activités et permet ainsi des discussions entre chefs d'établissement. Ces discussions sur les activités du chef d'établissement dans le cadre d'une réforme participent à la formation professionnelle. Elles mériteraient d'être complétées par une analyse des effets des différents styles : effets sur les chefs d'établissement eux-mêmes et effets sur les différents « bénéficiaires » de leur travail.

Bibliographie

Baluteau, F. (2009a). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos*, 4, <http://socio-logos.revues.org/2308>.

Baluteau, F. (2009b). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 171-188. doi:10.3917/cdle.028.0171

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les nouveaux managers de la République*. Paris, France : PUF.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en Education*, 2, mis en ligne le 18 décembre 2008. URL : <http://tfe.revues.org/698>

Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires : Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ». *Ethnologie Française*, 40(1), 141-149. doi:10.3917/ethn.101.0141

Barrère, A. (2016). L'épanouissement au travail des enseignants. Représentations et marges d'action des chefs d'établissement du second degré. Dans L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 55-65) Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Boncompain-Katz, L. (2013). Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques/écoles privées. *Recherches en Education*, (15) 27-37

Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 109-126). Bruxelles : de Boeck. (p.65-102).

Bravo, P.J. (2008). Réussir le changement ? Du rôle du proviseur pour mobiliser les ressources humaines. *Administration et Education*, (118), 153-166.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, PISTES* (2-1). doi :10.4000/pistes.3833

Cloutier, M. (2007). Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. Université de Montréal, thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation.

Ducros C. (2014). Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes pédagogiques : analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège réseau ambition réussite en France. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille.

Ducros, C., Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et Profession*, 22(3), 12-23.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et Formation en Education*, 7. <https://tfe-revues-org.nomade.univ-tlse2.fr/1492>

Dupriez, V. (2014). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (Pédagogies en développement), Louvain-la-Neuve : De Boeck.

- Dupriez, V., Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Durrive, L., & Schwartz, Y. (2001). *Vocabulaire (provisoire) de l'Ergologie*. <http://www.histoires-de-travail.fr/sites/default/files/pdf>
- Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et Management Public*, 23(1), 125-134.
- Dutercq, Y. (2012). La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France. *Formation et Profession*, 20(3), 83-86.
- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, (73). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M., Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Hassani, M., Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et Management Public*, 27(4), 103-126.
- Kandaria, I. (2016). *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français*. Thèse de Doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et Formation en Education*, 7. <http://tfe.revues.org/1458>
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 49.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44.
- Maulini, O., Progin, L. (2014). Le directeur d'école, leader pédagogique ? De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel. In J.L. Derouet et R. Normand (Ed.). *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp. 219-234). Louvain-la-Neuve : Acadamia-L'Harmattan.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire: le cas des chefs d'établissement français. *Education et Francophonie*, 38, 72-91.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ? Paris : Presses Universitaires de France.
- OCDE (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (Vol. 1).

OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Vol. III), Paris, PISA, Editions des OCDE.

OCDE (2015). Assurer la qualité de l'éducation. Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe. Bruxelles : Eurydice

Pélage, A. (2009). Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. Dans D. Demazière & C. Gadea (Éds), *Sociologie des groupes professionnels: acquis récents et nouveaux défis* (pp. 40-50). Paris : Découverte.

Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques? *Formation et Profession*, 23(3), 60-69.

Perronnet S. (2013) DEPP A2, note du MEN du 13 juillet 2013, "Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors"

Poirel, E., Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 94-118.

Progin, L. (2013). *Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Progin-Romanato, L., Gather-Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education*, 4, 42-54.

Reuter, Y., Bart, D., Boulanger, L., Condette, S., Lahanier-Reuter, D. (2011). Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'École de 2005. Paris : Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation.

Spillane J.P., Halverson R., Diamond J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Education et sociétés*, 21, 121-149.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass

Townsend, T., (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Berlin : Springer.