

« Capter » l'expérience de travail pour en faire un levier de formation professionnelle : une étude de cas à partir d'un dispositif de formation continue de chefs d'établissement

Sylvie Bos et Sébastien Chaliès
Université de Toulouse II

Résumé

Cet article interroge les conditions d'accès à l'expérience vécue par les chefs d'établissement lors de leur pratique professionnelle, hors du récit avantageux, dans un métier où la présentation de soi est une compétence professionnelle (Barbier, 2011). Plus précisément, il rend compte des retombées d'un dispositif de formation continue permettant de rapatrier, en situation de formation, certaines expériences vécues par les chefs d'établissement, à partir d'usages singuliers de l'entretien d'autoconfrontation et de l'outil vidéo. D'un point de vue théorique, cet article s'ancre dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste dont l'objet central est l'étude de la construction du sujet professionnel en formation et/ou au travail (Chaliès, 2012). Outre la connaissance des activités réellement menées par les chefs d'établissement en situation de travail (Bos et Chaliès, 2019), les résultats produits interrogent les circonstances qui favorisent le développement professionnel à partir de la captation vidéo d'expériences vécues.

Mots-clés : chefs d'établissement, activité, expérience de travail, développement professionnel, autoconfrontation, vidéo

Introduction

Gumus et Bellibas (2016), en s'appuyant sur l'enquête Talis de 2013 (OCDE, 2014), interrogent les retombées effectives de la formation continue des chefs d'établissement sur leurs pratiques professionnelles, et, plus largement, sur leur développement professionnel. Selon ces auteurs, lorsqu'elle prend une forme traditionnelle (par exemple en incluant des enseignements, des conférences, des visites d'observation, des ateliers ou encore des séminaires), cette formation a peu d'impact. Il lui est ainsi régulièrement reproché d'être trop descendante, peu ancrée dans la réalité de l'établissement, ou encore, de ne concourir qu'à des visées à court terme. Ces auteurs ne sont pas les seuls à faire ce constat. Mauny (2010) souligne aussi, par exemple, le manque d'efficacité de la formation continue des chefs d'établissement. Selon cet auteur, ce constat peut être expliqué par le décalage existant entre les contenus qui y sont mobilisés et les besoins réels des chefs d'établissement compte tenu de leurs situations de travail. Pour d'autres auteurs, travaillant dans des contextes de pays anglo-saxons, la formation des chefs d'établissement relève bien souvent d'une démarche normative, fondée sur la transmission de normes professionnelles (Pont, Nusche et Moorman, 2009). L'objectif y est alors, de ce fait, de partager de « bonnes pratiques » de direction, c'est-à-dire des styles de leadership considérés comme efficaces, dans la logique du « *one best way* » (Progin, 2010).

A contrario, les résultats de l'étude de Gumus et Bellibas (2016) montrent que lorsque leur formation est basée sur des pratiques tutorales, un travail en réseau et/ou sur des activités relevant de projets de type « recherches collaboratives », les chefs d'établissement y trouvent davantage de bénéfices. Ces derniers

sont d'autant plus significatifs que la formation se réalise en « *peer to peer* » et se voit directement mise en tension avec leurs activités effectives du quotidien dans les établissements scolaires. Notons que de leur côté, les chefs d'établissement, lorsqu'ils et elles sont questionnés sur leur formation continue, soulignent l'importance des réseaux entre pairs (institués par exemple à l'occasion d'associations professionnelles, de bassins de chefs d'établissement, ou de groupes de rencontres). Ils les considèrent comme leurs ressources principales en matière de réflexion et de soutien professionnel (Fullan, Bertani et Quinn, 2004 ; Gather Thurler et al., 2014).

Cette dialectique dans les résultats scientifiques amène à s'interroger sur les aménagements nécessaires pour optimiser la formation continue des chefs d'établissement et faire en sorte qu'elle contribue plus significativement à leur développement professionnel. Parmi les zones d'ombre, celle de l'utilisation de leurs propres expériences vécues en situation de travail comme levier de formation apparaît tout particulièrement significative. Au sein des travaux déjà publiés, rien n'est en effet réellement explicité sur le « comment » se saisir de ces expériences pour en faire des objets et/ou des leviers pour la formation continue des chefs d'établissement. C'est à ce niveau que se situe l'objet de cette étude. Cette dernière s'efforce de rendre compte des retombées d'un dispositif expérimental de formation continue de chefs d'établissement structuré par une alternance entre des séquences de formation en collectif et des séquences de travail en établissement scolaire. Elle montre que, par des usages singuliers de l'outil vidéo et de l'entretien d'autoconfrontation, le dispositif itératif a notamment permis de rapatrier les expériences vécues par les chefs d'établissement au travail et d'en faire, ensuite, des objets d'analyse, qui sont source, in fine, de développement professionnel. Cet article vise donc tout d'abord à rendre compte de l'étude, puis à tenter ensuite d'interroger le caractère heuristique du dispositif expérimental mis en œuvre, et son potentiel déploiement dans le cadre de la formation continue des chefs d'établissement.

Cadre théorique

L'étude dont nous rendons compte a été menée dans le périmètre d'un programme de recherche plus large, mené en anthropologie culturaliste et dont l'objet central est l'étude de la construction du sujet professionnel (Chaliès et al., 2013 ; Chaliès et Bertone, 2019). Elle lui emprunte quelques-uns de ses postulats fondateurs.

Au sein du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, travailler ou se former à un travail, comme celui de chef d'établissement par exemple, revient à mener des actions gouvernées par des règles et/ou à réaliser des actions de suivi de ces règles (Ogien, 2007). Ces « règles » (Wittgenstein, 1929-1930/1996) rendent intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun des membres d'une même communauté de pratique professionnelle (Livet, 1993). Engendrées par la régularité des pratiques, les règles peuvent être considérées comme des « expériences normatives situées » (Chaliès, 2016 ; Lähtenmäki, 2003) acceptées par la communauté considérée. Elles constituent donc une sorte de « grammaire » (Wittgenstein, 1929-1930/1996) expérientielle qui irrigue un certain nombre de capacités anthropologiques, comme celles consistant à « signifier », à « juger » ou encore à « analyser » sa propre pratique professionnelle, ou encore, celle d'un autre membre de la communauté. Cette grammaire alimente aussi possiblement la capacité à « réaliser » certaines activités professionnelles en contexte de travail aménagé ou ordinaire. Finalement, on peut donc à ce stade considérer que ce sont ces capacités anthropologiques préexistantes qui, irriguées par les expériences normatives situées, font alors émerger in situ certaines capacités normatives à teneur pratique et réflexive (Cometti, 2004).

En formation, un double mouvement dit de « subordination » puis de « normativité » (Chaliès, 2019) est nécessaire pour permettre la construction du sujet professionnel, et pour voir s'exprimer les « styles personnels » au cœur du « genre professionnel » (Clot, 1999). Être subordonné aux règles acceptées par la communauté considérée, autrement dit au genre professionnel, pour ensuite s'exprimer en tant que sujet professionnel (Chaliès, 2012) à partir de lui, tel est donc l'enjeu central de la formation professionnelle. En situation de travail, les formés doivent donc pouvoir théoriquement être gouvernés ou suivre les règles préalablement apprises. Ainsi, à l'occasion d'usages « extensifs » (Chaliès et al., 2008), les formés doivent pouvoir s'exprimer comme sujets, et s'adapter à toute nouvelle situation professionnelle (Chaliès, 2019). C'est à ce niveau de la normativité, de l'expression de soi dans les règles préalablement apprises que, théoriquement, se situe le développement professionnel.

Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à interroger les circonstances de formation ou de travail pouvant permettre, potentiellement, d'amorcer et de soutenir le développement professionnel de

chefs d'établissement, engagés depuis plusieurs années dans leur communauté professionnelle. Pour ce faire, il nous a semblé heuristique de faire en sorte que le flux de leurs expériences vécues en situation de travail et de formation soit guidé par des aménagements préconstruits, articulés au cœur d'un dispositif de formation continue.

L'hypothèse qui a alors été posée a été celle de construire un dispositif longitudinal comprenant plusieurs boucles itératives, qui alternait des situations de formation et de travail.

Dans le détail, chaque situation de formation était agencée pour permettre de tester l'hypothèse auxiliaire suivante : l'accompagnement par les formateurs de l'engagement hiérarchisé et cumulé des capacités des formés à signifier les règles ayant gouverné leurs activités, à comprendre le caractère problématique de celles-ci, à connaître les solutions pouvant y être associées et à les réaliser en contexte réel de travail, est susceptible de nourrir leur développement professionnel.

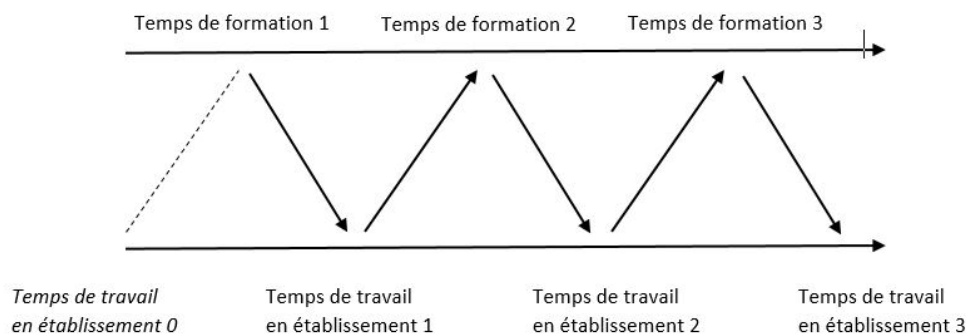
Méthode

Dispositif

Le dispositif de formation mis en œuvre de façon expérimentale était ordonné autour d'une alternance entre des séquences de formation menées avec un collectif de chefs d'établissement expérimentés, accompagné par un formateur, d'une part, et des séquences de travail en établissements scolaires français, d'autre part. Composé de six séquences déployées de façon itérative, ce dispositif était étalé sur une année scolaire. Compte tenu de la structure du dispositif, des entretiens d'autoconfrontation se sont déroulés dans deux contextes : en situation de formation, et en établissement scolaire, suite aux situations de travail.

Figure 1

Structuration du dispositif de formation



Comme souligné en amont, un aménagement technologique significatif était celui des situations de formation, organisées en fonction de l'hypothèse préalablement délimitée. Dans le détail, chacune de ces situations de formation comprenait trois temps :

Temps 1 : Le formateur invitait l'un ou l'une des chefs d'établissement à expliciter un extrait vidéo de sa pratique professionnelle enregistrée en établissement scolaire. Une description par l'acteur visionné était réalisée, en présence de ses pairs. Pour ce faire, il ou elle était autoconfronté à l'extrait en direct par le formateur. Ce premier temps de formation était finalisé lorsque le formateur et les chefs d'établissement se retrouvaient en capacité de formaliser les règles suivies, pour rendre compte de son travail par le chef d'établissement visionné.

Cette réimmersion dans l'expérience passée offrait un ancrage visuel et auditif permettant d'assurer, à l'acteur autoconfronté, une certaine profondeur à ce retour expérientiel, pour sa mobilisation en formation.

Pour les pairs, le visionnage de la pratique d'un pair devait offrir la possibilité d'une réimmersion dans sa propre pratique professionnelle. Lors de cet entretien, l'objectif du formateur était la remise en situation de l'acteur en provoquant les conditions d'une « immersion mimétique » (Durand, 2008) dans le temps de travail observé. Le formateur cherchait ainsi à accéder aux critères d'intelligibilité des activités qu'il ou elle avait menées, « en se faisant instruire » sur la signification de chacune de celles-ci. Pour ce faire, il s'efforçait de mener un questionnement permettant de soutenir un « étayage à l'envers » (Ogien, 2007) comme si c'était à lui d'agir en suivant conformément aux modes opératoires énoncés.

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

- Identifier l'objet de leur activité visionnée : « *Qu'est-ce que tu es en train de faire ?* » ;
- Justifier (au sens d'étayer) son jugement : « *Ça revient à faire quoi ?* » ;
- Décrire les résultats potentiellement attendus : « *C'est quoi ta finalité quand tu fais ça ? / À la fin, tu veux obtenir quoi ?* ».

Les réponses à ces questions ont permis de construire chaque règle, formalisée ainsi :

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

Par exemple, la règle suivante a pu être formalisée :

Règle 1 : « Rappeler le cadre » vaut pour « s'appuyer sur le Contrat d'objectifs pour ne pas permettre aux enseignants de remettre en question la légitimité de la demande » et « les inviter à travailler tout en rappelant qu'on a quatre ans pour trouver une solution » ce qui a pour résultat attendu qu'ils fassent des propositions ».

Temps 2 : Le formateur invitait les chefs d'établissement à analyser la pratique professionnelle préalablement signifiée, puis formalisée en règles suivies. Pour accompagner cette analyse, le formateur cherchait à engager les acteurs dans une controverse professionnelle, de façon à les faire entrer en discussion sur les règles qui avaient potentiellement gouverné leur pratique professionnelle en de pareilles circonstances. Il les amenait ainsi progressivement à identifier des similitudes et/ou des différences entre les règles suivies, puis, sur cette base, à faire émerger un problème professionnel partagé.

Temps 3 : Le formateur invitait enfin les chefs d'établissement à trouver des solutions professionnelles originales pour répondre au problème professionnel préalablement délimité. La faisabilité de chacune des solutions envisagées était travaillée par le collectif, avant d'être entérinée comme potentiellement viable et exploitable, en situation réelle de travail en établissement.

Participants et contractualisation

La contractualisation a joué un rôle majeur pour créer les conditions d'une véritable coopération avec les trois chefs d'établissement (deux femmes et un homme) engagés dans l'étude. Les trois chefs d'établissement exerçaient en établissement français du second degré, dans des collèges périurbains, en contexte social relativement favorisé. Ils étaient tous les trois, au moment de l'étude, dans leur onzième année d'exercice en tant que personnels de direction.

Le dispositif et ses justifications, construites à partir d'un travail de synthèse de la littérature du domaine (Bos et Chaliès, 2019) ont préalablement été présentés aux chefs d'établissement. Il est à noter que leurs préoccupations à l'issue de la présentation ont principalement porté sur le choix des séquences de travail. Ils souhaitaient en effet pouvoir travailler sur un problème partagé au moment de l'étude : la recherche d'influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Compte tenu de cette préoccupation, les séquences de travail sélectionnées comportaient toutes un temps de travail collectif avec des enseignants lors de réunions plénières, de Conseils pédagogiques¹ ou d'harmonisation des évaluations.

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

¹ Article R421-41-3 du Code de l'éducation

des résultats produits.

Recueil et traitement des données

Pour chacune des six séquences support de l'étude, un dispositif singulier de recueil des données a été effectué.

Les séquences de travail en établissement scolaire s'intercalaient entre les séquences de formation. Les séquences de travail servant de support aux séquences de formation et/ou permettant d'y donner suite. Elles étaient sélectionnées par les chefs d'établissement eux-mêmes. Sollicitée par ces derniers, la chercheuse se rendait sur le lieu de travail pour procéder à leur enregistrement audio-vidéo.

Certaines situations de travail étaient ensuite exploitées comme support à un entretien d'autoconfrontation avec chacun des chefs d'établissement. Cet entretien était organisé comme nous l'avons détaillé dans la description du temps 1 du dispositif de formation. Qui plus est, afin d'identifier d'éventuelles retombées de la situation de formation passée sur le travail en cours, les chefs d'établissement étaient aussi régulièrement invités à faire référence aux séquences de formation antérieures et à l'évolution de leurs activités. Ces références étaient, soit spontanées, faites à leur initiative, soit déclenchées par le questionnement de la chercheuse. Lors de ces moments, pouvant être considérés comme complémentaires à l'entretien d'autoconfrontation, ils établissaient des liens entre ce qu'ils avaient vécu en formation et la transformation réelle ou potentielle de leurs activités en situation de travail.

L'ensemble des données recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation a été traité en quatre étapes successives conformément à la procédure proposée par Chaliès et Bertone (2021) :

- Étape 1 : retranscription du verbatim des données recueillies ;
- Étape 2 : découpage des données retranscrites en unités de signification ;
- Étape 3 : reconstruction et formalisation des règles suivies par les acteurs. Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée par « étiquette » vaut pour « ensemble des éléments d'étayage », ce qui a pour résultat attendu de « résultat attendu » ;
- Étape 4 : réalisation d'une enquête grammaticale diachronique afin de retracer l'historicité des règles suivies et/ou modifiées par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences de travail constitutives du dispositif support à l'étude.

Tel que mentionné précédemment, les entretiens d'autoconfrontation se sont déroulés dans deux contextes différents : en situation de formation, et en établissements scolaires, suite aux situations de travail. Il peut être intéressant de souligner ici les potentielles variations entre la signification de l'activité faite par les chefs d'établissement lors des séquences de formation - adressée aux pairs - et lors des temps d'entretiens individuels - adressée à la chercheuse et à soi-même. Veyrac (2017), dans le cadre d'une formation de chefs d'établissement sur le thème des conseils de classe, a pu remarquer que lorsque l'instruction au sosie est menée en présence de pairs, les chefs d'établissement choisissent alors davantage de « faire formation pour d'autres », plutôt que de provoquer des prises de conscience. Ils et elles peuvent alors être dans la justification de leur activité, c'est-à-dire préciser pourquoi ils ne s'y prennent pas autrement, et choisir d'exprimer ce que leurs pairs s'attendent à ce qu'ils disent. Ainsi, le discours tenu porterait davantage sur l'activité considérée comme efficace par le formé. Ces biais possibles, ou tout au moins ces variations, autour de la signification attribuée à l'activité à l'adresse de différents destinataires ont été pointés dans l'étude (pour plus de détails : Bos, 2020) et ont été signalés dans d'autres travaux (Barbier, 2011 ; Cadière, 2019).

Résultats

Obtenus dans le cadre d'une étude de cas, les résultats détaillés ci-après nécessitent d'être validés par des travaux menés avec des échantillons plus significatifs. Toutefois, avec les précautions qui s'imposent, nous avons fait le choix de présenter en détail l'un de ces résultats. Il permet selon nous de rendre compte du caractère heuristique du dispositif de formation proposé aux chefs d'établissement, autrement dit de la possibilité d'exploiter l'outil vidéo pour rapatrier les expériences de travail des chefs d'établissement, afin d'en faire, ensuite, des objets d'analyse, qui sont source, *in fine*, de développement professionnel. Il permet, à ce titre, d'ouvrir à la discussion théorique sur les conditions à créer pour initier et soutenir le développement professionnel de ces derniers. Enfin, le choix de ce résultat est guidé par le fait qu'il traite d'un problème professionnel significatif pour les chefs d'établissement. Ce problème est relatif au

choix d'associer ou non les enseignants à la réflexion sur la politique éducative de l'établissement, et en particulier, à la réflexion sur le Contrat d'objectifs². En France, rappelons qu'un Contrat d'objectif est conclu entre chaque établissement scolaire et les services académiques auxquels il se rattache, c'est-à-dire l'échelon régional du ministère de l'Éducation nationale. Ce contrat formalise la part que l'établissement s'engage à prendre dans l'atteinte d'objectifs pédagogiques et éducatifs fixés à l'échelle nationale. Cet engagement, sur un nombre d'objectifs ciblés et précis, tient compte des spécificités de l'établissement. Cette « contractualisation » est représentative du double mouvement engagé en France, d'autonomisation des établissements scolaires et de reddition de comptes (Normand, 2015).

Structurellement parlant, nous travaillons dans un premier temps à montrer comment le dispositif a permis de rapatrier, en formation, l'expérience de travail d'une chef d'établissement. Dans un second temps, nous détaillons comment cette expérience, formalisée, partagée et analysée, lors de la formation, par chacun des chefs d'établissement engagé dans le dispositif, a permis de contribuer à son développement professionnel.

Rapatrier l'expérience professionnelle par un usage singulier de la vidéo et de l'entretien d'autoconfrontation en formation

Dans la situation professionnelle détaillée, les enseignants sont réunis par la chef d'établissement pour « travailler sur un axe du Contrat d'objectifs » relatif à la lutte contre le décrochage scolaire. Dans cet établissement, le Contrat d'objectifs a été rédigé quelques mois auparavant, et co-signé par la chef d'établissement et l'autorité hiérarchique académique. Lors de cette réunion, la chef d'établissement travaille avec l'ensemble des professeurs principaux des niveaux de classe de 5e, 4e, et 3e (élèves de 12 à 15 ans), ainsi que la conseillère d'orientation psychologue. Cette réunion se déroule dans une salle de classe munie d'un tableau blanc. À l'instant considéré, après avoir travaillé en ateliers, un groupe d'enseignants effectue une synthèse de leurs propositions en matière de repérage des élèves décrocheurs. La chef d'établissement interagit avec les enseignants de ce groupe (Extrait 1).

Extrait 1 : Temps de travail en établissement 1

Chef d'établissement (CE) : On y va, on débute notre réflexion [brouhaha], je le redis, ça va être redondant. « Objectif 1 du Contrat d'objectifs : la réussite de chaque élève. Passer de la gestion de l'hétérogénéité à l'étayage de la réussite de chacun » donc on est dans cet objectif-là, on a quatre ans pour essayer d'améliorer les choses. [...]. Donc en 3e qu'est-ce que vous avez noté comme critères ?

Enseignante 1 : Donc on s'était dit que c'était des critères qui devaient être visibles dans la plupart des matières. Travail non fait d'une manière répétée.

CE : Ok

Enseignante 1 : Une attitude en classe repérable par non prise de notes, des corrections d'exercices...

Enseignante 2 : Ils refusent de travailler.

Enseignante 1 : C'est même pas de travailler...

CE : C'est pas un refus, parce qu'il y a eu un débat là-dessus.

Enseignante 1 : Voilà, c'est... un arrêt complet de l'attitude d'élève à avoir en classe. De prendre, déjà, le cours. Et puis aussi, l'absentéisme qui peut être révélateur de ce décrochage...

CE : L'absentéisme est un révélateur aussi. Alors par exemple, dans ce cadre-là, il y a des élèves qui n'entrent pas dans le champ du décrochage et d'autres qui y rentrent parce qu'il y a vigilance de certains collègues. Ok ? Oui, M. B. ?

Enseignant 3 : Juste, pour l'absentéisme, on pourrait mettre, peut-être les retards à l'arrivée ?

Enseignante 4 : Ou retards systématiques ?

Enseignante 1 : Oui, retards à l'arrivée en cours. [...]

CE : Je vais citer deux exemples, après je propose que les collègues abondent ou contre

² Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°36 du 6 octobre 2005

disent. Par exemple ils [le groupe d'enseignants niveau 4e] ont sorti Antoine G. qui pour eux n'est pas en décrochage, c'est ce que vous avez dit. Et par contre ils y ont mis Emma S. qui était invisible sur plein de critères. [...] Mme M., vous pouvez repréciser pourquoi ce cas est emblématique ?

Enseignante 5 : C'est une élève qui est très discrète, mais qui se laisse porter, et notamment par sa grande copine Pauline R. Sauf que Pauline déménage samedi. Elle est dans un état de fragilité extrême. Enfin, c'est un sentiment personnel.

CE : Et qu'en émettant, vous vous êtes rendu compte que les collègues qui la connaissaient depuis la 4e le percevaient aussi. M. P. ? En 5e aussi ?

Enseignante 3 : En 6e aussi...

Autoconfrontée à cet extrait, la chef d'établissement précise tout d'abord à la chercheuse (CH) qu'elle a pour objectif que les enseignants fassent des propositions sans revenir sur « *la légitimité de la réflexion* » (Extrait 2).

Extrait 2 : Entretien d'autoconfrontation de la chef d'établissement - Temps de travail en établissement 1

CE : C'est bon, tu peux arrêter, là [la lecture de la vidéo].

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

CE : Je rappelle le cadre. D'accord ? C'est-à-dire que la question de la légitimité de la réflexion, sur ça, n'a pas lieu d'être, puisque c'est dans notre Contrat d'objectifs et qu'il est voté. On doit travailler là-dessus. On a quatre ans pour trouver une solution. [...]

CH : Et ta finalité ?

CE : Et ma finalité, c'est qu'à un moment ils me fassent des propositions suite aux vingt minutes de travail qu'ils ont fait dans ce cadre-là.

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

Règle 1 : « Rappeler le cadre » vaut pour « s'appuyer sur le Contrat d'objectifs pour ne pas permettre aux enseignants de remettre en question la légitimité de la demande » et « les inviter à travailler tout en rappelant qu'on a quatre ans pour trouver une solution » ce qui a pour résultat attendu qu'« ils fassent des propositions ».

La formalisation de cette règle permet de mettre en exergue que la chef d'établissement inscrit son activité dans une politique d'établissement prédéfinie et ne souhaite pas ouvrir le débat sur ce point avec les enseignants. Son intention est d'entrer le plus rapidement possible dans la construction des solutions concrètes à apporter au décrochage scolaire au sein de l'établissement.

Lors de la réunion enregistrée, les échanges se poursuivent. La chef d'établissement note directement au tableau les propositions des enseignants. À un moment, elle s'interrompt et intervient. Elle précise alors qu'elle souhaite « *accélérer la réflexion* ». Autoconfrontée sur cet extrait de la réunion, elle dit vouloir « *personnaliser* » le décrochage pour que les enseignants s'approprient l'objectif du Contrat d'objectifs. Elle cherche par ailleurs à les faire « *culpabiliser* » pour accentuer leur implication dans les réflexions engagées (Extrait 3) :

Extrait 3 : Entretien d'autoconfrontation de la chef d'établissement - Temps de travail en établissement 1

CE : Là, j'essaie d'accélérer leur réflexion. En prenant un exemple et en leur montrant que ce qu'ils constatent à ce jour était finalement visible depuis 3 ans. Je cherche à rendre visible le décrochage de certains élèves. En fait, je vais être franche, je cherche à les faire un peu culpabiliser. Se rendre compte que...

CH : Et dans quel but ?

CE : *Pour que, prenant acte d'un échec, dans la réflexion qui va être la nôtre et qui débute là, [...] ils se disent « il faut qu'on fasse attention à ne pas faire comme pour Emma S. ». C'est-à-dire que je **personnalise le décrochage** pour leur permettre, après, de ne pas avoir l'impression que c'est ex nihilo qu'on est en train de travailler*

CH : *[...] et tu veux obtenir quoi ?*

CE : ***Qu'ils se sentent concernés** [...] que ça devienne une vraie quête, **qu'ils s'approprient l'objectif du Contrat d'objectifs**. [...] Je veux qu'ils se l'approprient en personnalisant des figures du décrochage.*

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

Règle 2 : « Accélérer la réflexion des enseignants en prenant un exemple d'élève » vaut pour « leur montrer que ce qu'ils constatent à ce jour était finalement visible depuis 3 ans », « les faire un peu culpabiliser et se rendre compte de l'importance de trouver des solutions » et « rendre visible le décrochage de certains élèves en le personnalisant » ce qui a pour résultat attendu que « les enseignants se sentent concernés et s'approprient l'objectif du Contrat d'objectifs ».

À l'instant considéré, la chef d'établissement travaille à « *toucher* » les enseignants, à « *faire en sorte qu'ils se sentent concernés* ». En exemplarisant les critères donnés par ces derniers, elle recherche une meilleure appropriation de l'objectif fixé dans le Contrat d'objectifs. Elle poursuit son interaction avec la chercheuse en précisant à cette dernière que finalement, selon elle, son objectif est atteint (Extrait 4).

Extrait 4 : Entretien d'autoconfrontation de la chef d'établissement - Temps de travail en établissement 1

CE : *Là on peut arrêter, là pour moi j'ai réussi ce que je voulais faire.*

CH : *D'abord qu'est-ce que tu fais là ?*

CE : *C'est-à-dire que je pose une question : « est-ce que pour vous il y a niveau, un moment, où c'est plus important ? ». Au travers d'une question, en fait, je veux que quelque chose de non-dit soit dit, c'est-à-dire que **le décrochage c'est depuis longtemps, c'est pas en troisième qu'on doit le repérer**. [...] Tout est dans les critères de repérage. **Je cherche à ce qu'ils s'approprient le questionnement.***

CH : *Et ton but ?*

CE : ***Mon but c'est qu'ils s'approprient la politique d'établissement** qu'on a mise en œuvre en étant convaincus de sa légitimité. **Parce qu'ils auront eux-mêmes repéré les indicateurs. L'idée c'est que ça vienne d'eux, que ça ne soit pas moi qui leur dise « le décrochage se repère bien longtemps à l'avance ».***

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

Règle 3 : « Poser une question » vaut pour « faire dire le non-dit » et « que les principales idées viennent des enseignants » ce qui a pour résultat attendu qu'« ils s'approprient la politique de l'établissement ».

Dans l'exemple ici détaillé, la chef d'établissement rend compte d'une intention significative dans son activité : faire en sorte que des idées « *viennent* » des enseignants afin qu'ils adhèrent davantage à la réflexion engagée.

En termes de formation, à ce stade du dispositif, l'utilisation de la vidéo et de l'entretien d'autoconfrontation permet essentiellement de rapatrier l'expérience vécue, malgré les difficultés spécifiques liées à l'observation des chefs d'établissement. Par exemple, ainsi que le notent Gather-Thurler et al. (2011), les activités cognitives ou relationnelles sont nombreuses et difficilement observables. Cros

(2011) et Losego (2013) considèrent de plus que l'observation est nécessairement lacunaire et incomplète, tant les activités sont multiples, diverses, parfois triviales, et qu'elles ne sont pas toujours explicites du point de vue des finalités qui les sous-tendent. En procédant comme proposé, le dispositif permet donc aux chefs d'établissement de partager de façon singulière leurs expériences de travail, et, potentiellement, d'en faire ensuite un levier de formation.

Plus largement, se pose là la problématique de la participation des enseignants à la politique de l'établissement. Cette participation a précisément été discutée au préalable en formation, comme un levier mobilisable par les chefs d'établissement. Nous détaillons ci-après comment la formalisation et l'analyse de l'expérience vécue en situation de travail, puis travaillée en situation de formation, ont justement alimenté le développement professionnel de la chef d'établissement considérée.

Faire des expériences de travail un levier pour favoriser le développement professionnel en formation

Outre le fait de donner accès aux règles ayant gouverné la pratique professionnelle de la chef d'établissement considérée, l'analyse des extraits d'entretien d'autoconfrontation permet aussi de trouver trace des retombées des séquences de formation passées. La chef d'établissement précise en effet à plusieurs reprises à la chercheuse que l'activité dont elle lui rend compte est en lien avec l'entretien d'autoconfrontation mené lors de la séquence de formation précédente, et certains échanges qui ont été menés par la suite.

Plus en détail, lorsqu'elle est invitée à mettre en tension son activité de travail en établissement scolaire avec un épisode de la séquence de formation l'ayant précédée, la chef d'établissement souligne l'importance d'une controverse ayant eu lieu avec ses collègues. C'est cet épisode qui est retranscrit dans l'Extrait 5 détaillé ci-après. Lors de cet extrait, une autre chef d'établissement engagée dans le dispositif (CE2) indique qu'elle a toujours l'intention de faire réfléchir les enseignants à la politique de l'établissement. Pour elle, c'est un moyen de véritablement provoquer du changement dans l'établissement scolaire via une plus grande participation des enseignants, et en particulier au Contrat d'objectifs (Extrait 5) :

Extrait 5 : Séquence 1 de formation

*CE2 : J'ai bêtement cru au fait que ce truc-là [le Contrat d'objectifs] qui est ... si on arrivait à le ficeler d'une manière qui donne du sens, on pourrait aller chercher dans nos établissements et en faire quelque chose de pertinent. Et du coup, moi ma question, c'est, que ce soit un Contrat d'objectifs ou autre chose : « **qu'est-ce qu'on peut faire pour que ce soit pertinent et que ça amène du changement dans nos établissements ?** ». Moi ma conviction c'est que, si on dit que l'institution attend ça, donc on va mettre ça. On leur plaque, enfin, je caricature, c'est volontaire [...] à la fin ça ne nous empêchera pas de faire ce qu'on veut. Mais en fait, comme ça, on ne changera rien. On se dira « Ben ça n'a toujours pas marché ! ». Ben non, **on ne s'est jamais, entre nous, demandé où était le nœud ? Pourquoi ça marchait pas ? Qu'est-ce qui se dit du pourquoi ça marche pas ? On les entend [les enseignants, dans l'extrait vidéo] dire à un moment « on court tout le temps »**. [...] De toute façon au bout de 4 ans... pour peu qu'on arrive à manipuler un peu nos indicateurs, on va expliquer qu'on a eu 2% de progression, on a mis un truc sous le tapis pour coller avec nos objectifs, parce que c'est quand même le but du jeu ! [...] Parce qu'à la fin, on nous demande des comptes. Et du coup, sur la structure, ça sert à rien. ! [...] **Je ne suis pas sûre que ça fasse bouger les gens qui sont au travail.***

Après avoir proposé à la chercheuse de revenir sur cet extrait de formation, la chef d'établissement dont l'activité est analysée propose de visionner un autre extrait de formation lors duquel elle répond à sa collègue (CE2). Elle oppose à cette dernière sa propre vision, quant aux limites d'associer les enseignants à une réflexion sur la politique de l'établissement (Extrait 6).

Extrait 6 : Séquence 1 de formation

CE : Quand à un moment je fais cet exercice-là, je suis en cohérence avec les indicateurs académiques. Après, ce que j'y mets, c'est ce qu'il y a dans mon cadre de travail, de sorte à ce que les gens qui travaillent s'y retrouvent donc en fait... moi il y a un moment...cette politique d'établissement, elle n'est pas - que - faite de ce que nous demande l'institution ! Elle est faite de ce pour quoi, enfin, pour quoi tout le monde vient : on vient pour accompagner des élèves, point ! Pour construire pour des élèves. Y'a pas autre chose. [...] Et pour moi, ce cadre, il est rassurant. C'est-à-dire que, les rencontrer et leur dire : « Bien, alors, on a des difficultés, bon, regardez les indicateurs, vous en pensez quoi ? et autre... », pour moi, déjà ce n'est pas forcément leur métier. Ils ne savent pas forcément bien le faire. Ils ne vont pas regarder ce qu'il y a à faire. De la même façon que je ne suis pas enseignante, quand il va y avoir une copie de SVT, analyser les compétences, je ne sais pas le faire, voilà. [...] Là, moi, pour moi, c'est mon champ de compétences, c'est-à-dire que j'ai vocation à leur apporter des indicateurs et un cadre qui leur permet de travailler dans un contexte contraint, parce que, à un moment, ce n'est pas à eux de décider des objectifs.

Comme précisé en amont, au sein du dispositif mis en œuvre, les échanges engagés en formation entre les chefs d'établissement ont toujours eu lieu suite au visionnage et à la formalisation des expériences professionnelles de l'un d'entre eux. Dans l'exemple ici exploité, nous pouvons observer que les deux chefs d'établissement sont en accord sur certains aspects de leur activité. En particulier, il y a accord sur le fait que l'objet de travail, ici la construction du contrat d'objectifs, répond à une double logique. D'une part, il répond à une commande de politique éducative, académique, voire plus largement, nationale. D'autre part, il intègre des contraintes plus locales en lien avec les objectifs propres à l'établissement.

Une controverse se déploie toutefois. Elle est relative à la nécessité, ou non, de faire réellement participer les enseignants à la construction du Contrat d'objectifs. La formalisation de la problématique professionnelle reflète l'impact des nouveaux principes de gestion publique qui modifient progressivement les relations qui lient les chefs d'établissement aux différents acteurs, en particulier aux enseignants (Normand, 2018). C'est précisément à l'interface de ces deux niveaux de prescription que le problème professionnel discuté par les chefs d'établissement s'institue. D'un côté, si la prescription est académique, l'association des enseignants se justifie peu. De l'autre, si la prescription est locale, située au niveau de l'établissement, ils et elles en sont les principaux dépositaires, et, de ce fait doivent nécessairement être associés aux réflexions.

Cette controverse, lors de l'analyse de l'expérience engagée en formation, fait émerger un problème professionnel qui, potentiellement, devient un levier pour poursuivre le travail de formation. Autoconfrontée à ces extraits de formation (Extraits 5 et 6), la chef d'établissement analyse les modifications qu'elle a mises en place, suite à la controverse professionnelle (Extrait 7).

Extrait 7 : Entretien d'autoconfrontation de la chef d'établissement – Séquence de travail en établissement

CE : Là tu peux arrêter. Ce que j'ai fait aujourd'hui, ce sur quoi j'ai bougé. Alors, je ne changerais pas un mot de ce que je viens de dire sur la vidéo, par contre, l'échange qu'on a eu... Aujourd'hui j'ai mis le cadre, j'ai mis tout ça, mais là où j'ai bougé par rapport à l'échange et par rapport à ce que disait D. [collègue CE2], de faire en sorte que ça vienne de tous et pas que d'un ou d'en haut ... Je suis partie du principe que D. avait raison quant au fait que, quand c'est partagé par tous, c'est plus facile à mettre en œuvre que si moi je leur dis : « voilà ce qu'est le décrochage, et vous devez vous en saisir ». D'accord ? Donc en fait, j'ai posé le cadre d'une réunion [...], mais pour moi, j'ai été moins dans le cadre que ce que je pouvais être.... Je le fais [hésitations] alors, par curiosité, pour voir ce qui va sortir de cette réflexion. Mais curiosité positive, hein ? Une vraie curiosité [...] Et aussi parce que, sur cette thématique-là, pour avoir porté très seule le repérage, l'accompagnement, le suivi du décrochage... je suis fatiguée. Et que, une des clés, peut-être, pour que je cesse de le porter toute seule, c'est pas tant de le faire porter à un ou deux profs principaux et à la CPE, c'est de permettre aux profs, entre pairs, de le repérer eux-mêmes.

L'analyse de cet extrait d'autoconfrontation permet, tout d'abord, de mettre en exergue que la controverse professionnelle amorcée en formation pousse la chef d'établissement à modifier son activité. Elle trouve en effet une solution à partir de la pratique analysée de sa collègue. Le collectif est ici une ressource pour trouver des solutions potentielles à la problématique professionnelle soulevée collectivement. Lorsqu'elle s'engage dans une nouvelle façon de faire, consistant à « *faire partager la réflexion par tous pour faciliter la mise en œuvre* », elle garde intactes ses convictions, mais accepte de partager la croyance de sa collègue selon laquelle « *quand c'est partagé par tous, c'est plus facile à mettre en œuvre* ». Au-delà de la question de l'intérêt, ou non, d'associer les enseignants, cet entretien met à jour l'importance du style personnel, des valeurs et des croyances portées par les chefs d'établissement dans la conduite de leurs décisions. Il apparaît également intéressant de souligner que ce qui est retenu de l'analyse engagée en formation l'est compte tenu des intentions propres à chacun des chefs d'établissement. Au cours de l'Extrait 7, la chef d'établissement justifie l'emprunt à l'expérience analysée de sa collègue par sa préoccupation à mieux faire son travail, mais aussi à réduire sa fatigue et son sentiment de solitude. Elle trouve donc, dans la pratique de sa collègue analysée en formation, une solution à une préoccupation saillante de métier : ne plus être seule responsable de cette charge de travail au sein de l'établissement.

Discussion

Cette étude visait à analyser les effets en matière de développement professionnel d'un dispositif de formation s'appuyant sur l'observation et l'analyse d'expériences professionnelles de chefs d'établissement. Ce dispositif était structuré autour d'une alternance itérative entre situations de travail et de formation. Il était conçu de sorte que certaines expériences de travail soient captées et analysées, et puissent devenir, en formation, des objets de signification, d'analyse, de problématisation, et de construction de solutions professionnelles, qui soient sources potentielles de développement professionnel lors du retour au travail. Pour ce faire, des usages singuliers de l'entretien d'autoconfrontation et de l'outil vidéo ont été réalisés. Le résultat détaillé précédemment permet, en premier lieu, de contribuer à répondre à la question de l'accès à l'expérience de travail des chefs d'établissement. Plus largement, cette étude permet de dessiner certaines pistes afin d'aménager la formation continue des chefs d'établissement, encore trop souvent perçue par eux comme inefficace. Parmi les aménagements constitutifs du dispositif expérimental mis en œuvre, certains semblent heuristiques. C'est notamment le cas de ceux concourant au rapprochement des contenus de formation et des expériences réellement vécues en établissement scolaire. Deux principales pistes peuvent être ici tracées. La première est relative aux conditions et modalités de rapatriement des expériences de travail comme objets de formation. La seconde est relative aux choix des expériences qui vont alimenter le dispositif de formation des chefs d'établissement.

En premier lieu, l'usage singulier de l'outil vidéo et des entretiens d'autoconfrontation apparaît comme particulièrement heuristique pour rapatrier des traces de l'expérience de travail qui permettent à la fois de se former soi-même, mais aussi d'alimenter la formation des autres. Le visionnage de l'activité de pairs engagés en situation de travail, ainsi que celui de sa propre activité, analysée par l'intermédiaire d'un entretien d'autoconfrontation, se sont en effet révélés des outils efficaces pour la formation. L'entretien d'autoconfrontation, mené au sein de cette étude selon la procédure stabilisée dans l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021), s'est plus particulièrement révélé pertinent pour permettre aux chefs d'établissement d'analyser leur activité, de la problématiser et d'envisager de possibles transformations. Tel que souligné par Clot (2005) en clinique de l'activité, l'entretien d'autoconfrontation n'a pas seulement autorisé la signification de l'activité passée. Pour le professionnel autoconfronté, mais également pour ses pairs, il a aussi été l'occasion d'une pratique réflexive riche à l'origine de développement professionnel. C'est effectivement dans l'accompagnement d'une migration des expériences professionnelles entre situations de travail et de formation que l'entretien d'autoconfrontation s'est révélé particulièrement intéressant. Il a permis la mise en mouvement de l'activité et, de fait, a engendré du développement professionnel (Moussay *et al.*, 2019). Ce résultat trouve écho dans une étude récente, cherchant à approcher les activités de chefs d'établissement en lycée (Emo, 2017). L'auteure y montre que le regard porté sur soi via les entretiens d'autoconfrontation contribue à transformer la manière dont l'acteur perçoit ses actions, mais aussi la manière dont les chefs d'établissement perçoivent les situations de travail et les interactions avec leurs collaborateurs. L'entretien d'autoconfrontation impacte l'activité en devenir. Dans un contexte scolaire différent, mais avec une méthodologie similaire, Moussay et Flavier (2014) indiquent que la

migration d'une activité scolaire vers un cadre de recherche, et notamment la confrontation aux traces audiovisuelles, crée des situations inhabituelles propices à une activité de reconstruction du sens.

Complémentaire, l'opportunité donnée aux chefs d'établissement de visionner l'activité de pairs et de participer indirectement à leur autoconfrontation est aussi une circonstance favorable pour le développement professionnel. Ce type de visionnage a en effet donné lieu à un processus d'imitation raisonnée, car objet d'allers-retours réflexifs entre les situations de formation et de travail. L'accès aux intentions sous-jacentes aux activités visionnées a, par ailleurs, accentué le caractère formatif de ce type d'usage de l'entretien d'autoconfrontation. À certains moments, les chefs d'établissement se sont en effet engagés dans une pratique mimétique empruntant largement à ce qu'ils avaient pu observer et entendre lors des temps d'autoconfrontation.

Il est toutefois à noter que les effets ici constatés n'étaient sans doute pas étrangers à un certain nombre d'aménagements de la situation de formation. Parmi ceux-ci, celui consistant à laisser l'initiative du choix par les formés - et non par les formateurs - des problématiques professionnelles abordées en formation était particulièrement prégnant. Pleinement acteurs de ces choix, les chefs d'établissement ont pu s'engager dans des controverses professionnelles, lors des séquences de formation qui ont ensuite alimenté leur développement professionnel. Ainsi que le montre par exemple le traitement de l'Extrait 7, la chef d'établissement s'est en effet saisie de l'analyse de ses pairs, développée lors des controverses, pour ensuite transformer sa propre activité lors du retour à la situation de travail. De ce point de vue, nos résultats s'alignent, sur ceux obtenus par Talérien *et al.* (2019) suite à la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue d'enseignants, proche du dispositif exposé ici. Les auteurs y indiquent que la controverse fait suite à l'apprentissage des règles, rendant nécessaire l'identification préalable de leurs singularités dans le suivi de règles. Nos résultats montrent que, parfois, à l'inverse, l'explicitation de l'activité n'a pas été une étape nécessaire. Ce qui semble primer n'est pas tant que l'analyse entre pairs apporte une connaissance en lien avec la controverse travaillée, mais davantage qu'une partie de l'analyse vienne répondre à une préoccupation personnelle du ou de la formée. Ainsi, en acceptant de poursuivre la réflexion initiée en formation, la chef d'établissement trouve de nouvelles solutions pour mener à bien son activité, et alimente donc son développement professionnel. En revisitant individuellement les controverses qui ont émergé lors de la formation, les chefs d'établissement dégagent des problématiques professionnelles qui leur sont propres, mais aussi certaines solutions qui permettraient d'y répondre dans leur contexte de travail singulier.

À ce niveau de développement, il semble nécessaire de souligner que la question de l'alignement de pratiques entre pairs, ou, *a contrario*, de leur ajustement à un modèle préalablement validé, institutionnel ou universitaire, est tout à la fois éthique et technologique. Il convient en effet, en laissant aux formés le choix des problématiques professionnelles abordées, d'éviter l'écueil pointé par Veyrac (2017) qui note que les autorégulations d'un groupe de formés peuvent aussi aboutir à « *s'auto-prescrire de ne rien changer à leurs habitudes* », et que les débats entre pairs peuvent avoir des effets négatifs sur la qualité du travail (Veyrac et Blanc, 2015).

La nature de l'accompagnement du formateur apparaît ici comme centrale. Au sein du dispositif support à l'étude, le formateur ne cherchait à se placer, ni dans une posture de « formateur modélisant » (par le partage plus ou moins transmissif de solutions permettant théoriquement de répondre au problème préalablement circonscrit) ni dans une posture de « formateur réflexif » (n'ayant comme intention que de maintenir l'engagement des formés dans une discussion professionnelle). L'idée était bien d'aboutir, par cette réflexion, à de réelles solutions c'est-à-dire à des solutions concrètement mises en œuvre en situation de travail. Nous rejoignons ici de nouveau les propositions de Talérien *et al.* (2019) qui montrent que face à des professionnels expérimentés, il apparaît plus efficace pour le formateur de se positionner comme « catalyseur des dialogues de formation » plutôt qu'en « surplomb » afin d'aboutir à une transformation effective des pratiques du quotidien.

Plus largement, cette implication du formateur dans le dispositif misait sur la nécessité d'associer les chefs d'établissement au dispositif de recherche. Nous nous inscrivons dans les préconisations de Moussay *et al.* (2019) à deux titres : la nécessité d'associer les formés au dispositif de recherche, et la nécessité, pour les chercheurs, de contractualiser avec eux en prenant connaissance des circonstances d'implantation de la recherche. En effet, les professionnels, eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivent au travail, sont en pleine capacité de partager certaines de leurs préoccupations professionnelles.

Au fil de ce résultat, nous avons donc tenté de montrer comment le dispositif de formation a permis : 1) d'accéder (partiellement) aux expériences de travail, 2) de les analyser pour progressivement les formaliser en règle et les adresser à des pairs, et 3) d'en faire des objets de problématisation, source potentiellement de transformation des pratiques effectives en établissement scolaire. Nous avons ainsi cherché à rapprocher les contenus de formation des attentes des formés et à contribuer ainsi à un développement professionnel effectif des chefs d'établissement.

Bibliographie

- Barbier, J.M. (2011). L'action de diriger. *Diriger*, CNAM, 61-84.
- Bos, S. (2020). *Accompagner le développement professionnel et analyser l'activité via la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation : le cas des chefs d'établissement dans leur recherche d'influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès]. Theses.fr <http://www.theses.fr/2020TOU20062>
- Bos, S., et Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? Revue de la littérature. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 423-445.
- Cadière, P. (2019). Étude des circonstances permettant à des enseignants novices du premier degré de se former à la gestion de classe. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/s103746>
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches, Université de Toulouse II Le Mirail].
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & Formation*, 83(3), 33-48.
- Chaliès, S. (2019). Philosophical Foundations of Teacher Education for Training and Teaching Situations. Dans M. A. Peters (dir.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature.
- Chaliès, S., Amathieu, J., et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309 -334.
- Chalies, S. et Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 210, 51-66.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., et Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Chalies, S. et Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 210, 51-66.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, 37-55.
- Cometti, J. P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie : essai sur la signification de l'intériorité*. PUF.
- Cros F. (2011). Chercheurs et dirigeants. *Diriger*, CNAM, 35-58.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Emo, M. (2017). *Activités et préoccupations de chefs d'établissement: études de cas relatives au travail quotidien de cinq proviseurs*. [Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2017CLFAL026>

- Fullan, M., Bertani, A., et Quinn, J. (2004). New Lessons for Districtwide Reform. *Educational leadership*, 61(7), 42.
- Gather Thurler M., Kolly Ottiger I., Losego P., Maulini O., Denecker C., Jan A., Meyer A., Progin L., et Tchouala C. (2011). *Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires*. Une recherche conduite en Suisse romande par trois hautes écoles partenaires. HEP Lausanne, HETS Genève, Université de Genève. HEP Lausanne, HETS Genève, Université de Genève.
- Gather Thurler, M., Denecker, C., et Meyer, A. (2014). L'expérience du leadership : des tâches aux épreuves des directeurs d'établissement scolaire. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 33-49). De Boeck.
- Gumus, E., et Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following : obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45 -6.
- Losego, P. (2013). Diriger : un travail en miettes ? Les « dessous » de la recherche CADRE : questions de recherche, méthodes et outils d'analyse. *Actes du 85e séminaire de la CROTCES à Yverdon-les-Bains*. Consulté le 11 juillet 2018 dans www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_Crotces.pdf.
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, 291-319.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français. *Education et francophonie*, 38(1), 72-91.
- Moussay, S., et Flavier, E. (2014) L'entretien d'auto-confrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 37(1).
- Moussay, S., Escalié, G., et Chaliès, S. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui ». Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités* (16-1).
- Normand, R. (2015). French Principals in Secondary Education: Towards New Roles and Responsibilities? *ECPS Journal*, 11, 135-152.
- Normand, R. (2018). Leadership and New Public Management : The Forgotten Professional Dimension of School Organizations. Dans Normand R., Liu M., Carvalho L., Oliveira D., LeVasseur L. (dirs) *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Perspectives on Rethinking and Reforming Education* (p. 221-234). Springer.
- OCDE (2014). Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Editions OCDE.
- Ogien, A. (2007). Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein. Armand Colin.
- Pont, B. Nusche, D., et Moorman, H. (2009). Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques, 2. OCDE.
- Progin, L. (2010). Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire. Communication présentée à Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse.
- Talérien, S., Chaliès, S., et Bertone, S. (2019). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en Éducation* - N°37 - Juin 2019.
- Veyrac, H. (2017). L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par les chefs d'établissement, Dans *Présent et Futur de l'Ergonomie*, 52ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) (p. 319-323).

Veyrac, H., et Blanc, J. (2015). *Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat*. Éducation et Formations, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective (pp. 185-200). Consulté le 20/08/20 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01244706/document>

Wittgenstein, L. (1929-1930/1996). *Remarques philosophiques*. Gallimard.