

# L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation

Anne Jorro

Volume 12, Number 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017492ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017492ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 131–145. <https://doi.org/10.7202/1017492ar>

Article abstract

This article concerns the item of the educational intervention of the school direction. We propose as an hypothesis n that this intervention is produced in the actor's recognition process. Moreover we think that it can stimulate a change in the professional activities. We propose to bring two case studies led in France and in Belgium in support of this reflexion in order to show the impact of the educative intervention.

# L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation

**Anne Jorro**

Université de Toulouse

## Résumé

Cet article rend compte de l'intervention éducative du chef d'établissement en milieu scolaire. Notre hypothèse réside dans le fait qu'elle prend source dans la reconnaissance des acteurs et qu'elle permet ainsi des processus de transformation dans l'activité professionnelle. Nous illustrons ce propos par deux situations de recherche-formation en France et en Belgique.

## Abstract

This article concerns the item of the educational intervention of the school direction. We propose as an hypothesis n that this intervention is produced in the actor's recognition process. Moreover we think that it can stimulate a change in the professional activities. We propose to bring two case studies led in France and in Belgium in support of this reflexion in order to show the impact of the educative intervention.

## 1. Introduction

Dans la typologie des actions relationnelles proposée par Demailly (2008), l'intervention représente une action volontaire auprès d'autrui. Cette lecture sociologique de l'intervention pourrait laisser penser à une action qui impose quelque chose de l'extérieur et qui contraint les acteurs à agir. Offrant un autre éclairage, la culture de l'intervention-conseil dans les établissements scolaires (Bouvier, 1989) a mis en évidence une approche participative à partir de laquelle les acteurs, accompagnés par un consultant, définissent de nouvelles perspectives d'action (Jobert, 1988). L'intervention éducative, qui sera ici étudiée, partage des similitudes avec l'approche externe de l'intervention-conseil. En partant des missions pédagogiques du chef d'établissement [Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN), 2006], nous chercherons à caractériser l'intervention éducative.

Le chef d'établissement est amené à intervenir auprès des enseignants, tenant compte des contraintes du métier, mais aussi, des obligations institutionnelles et des enjeux éducatifs dans un monde incertain où la prise de risque est de plus en plus avérée. L'intervention éducative est donc à entendre plutôt comme une relation de médiation auprès des enseignants dans l'exercice de leur métier, les conseillant dans leur activité quand les changements institutionnels brouillent un peu la lisibilité de l'action enseignante et que ces derniers opposent des routines défensives. Nous proposerons une conception de l'intervention éducative irriguée par une visée éthique, celle de la reconnaissance professionnelle, sans laquelle les processus de transformation ne peuvent être enclenchés. Par ailleurs, nous soulignerons l'idée que l'intervention éducative tire sa consistance et sa pertinence de deux processus fortement intriqués : l'évaluation et l'accompagnement (Jorro, 2001). Pour étayer ce propos, des situations de formation-recherche mises en œuvre auprès de chefs d'établissement dans deux pays différents (France et Belgique) seront convoquées. Nous caractériserons la spécificité de l'intervention éducative lorsqu'elle concerne l'interaction professionnelle entre un cadre du système éducatif, le chef d'établissement, et les équipes enseignantes.

## 2. De la reconnaissance des acteurs

Considérer la reconnaissance professionnelle comme une visée éthique de l'intervention éducative revient à souligner l'importance du regard porté sur le monde enseignant. La lecture qui est produite est d'autant plus cruciale que les enseignants reçoivent des messages dont la portée négative n'est pas sans effets sur leur activité professionnelle (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008 ; Maroy, 2006). Il importe de saisir l'ampleur de la charge symbolique qui pèse sur le milieu éducatif et de comprendre à quel point la société, dont la réflexivité est de plus en plus manifeste (Beck, 1986), considère que l'institution éducative n'assure plus l'égalité des chances (Dubet, 2004).

Le projecteur critique que la société dirige vers le monde enseignant n'échappe à personne : le gigantisme des attentes et les griefs globalisants conduisent à un déni de reconnaissance sociale. Perçus comme démesurés et injustes, les reproches relèvent tout à la fois des résultats scolaires, des attitudes des élèves, des démissions devant l'acte d'éduquer. La surenchère critique prend de la vigueur avec la publicité organisée autour des résultats aux tests nationaux et internationaux. Dans un tel contexte, en France comme en Belgique, l'image et le statut de l'enseignant sont écornés. Le jugement social, emprunt de scepticisme à l'égard de l'école, se double d'une interpellation sur l'efficacité de l'activité enseignante.

À ce jugement social s'ajoute la question de l'évaluation des enseignants (Paquay, 2004), laquelle provoque remous et insatisfactions. Dans l'exercice de leur métier, les enseignants évoluent en creux la reconnaissance professionnelle. Déçus des retours des évaluateurs, ils expriment un sentiment de frustration ou de perte devant une identité de métier en souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008). Si la reconnaissance par autrui laisse à désirer, la reconnaissance de soi par soi n'est pas une évidence. Les enseignants portent aussi sur leur métier et sur leur activité un regard dépréciatif. Le mode nostalgique l'emporte sur l'analyse des situations du point de vue de leurs potentialités (Jorro, 2002).

Le déficit de reconnaissance est une donnée actuelle du monde enseignant. D'une part, parce que les enjeux sociétaux ont évolué dans un monde en crise économique et en perte de repères, d'autre part, parce que le monde éducatif valorisant les savoirs n'est pas toujours promoteur des acteurs et des activités innovantes.

Cette faiblesse de la reconnaissance professionnelle nous semble également dépendante de la prégnance du modèle normatif caractéristique de la gouvernance européenne. La reconnaissance professionnelle paraît ténue quand l'univers de rationalisation, qui se dessine depuis le processus de Bologne (principe d'une économie de la connaissance), en termes de normes et d'indicateurs de pilotage des établissements scolaires, est entièrement dévolu à une logique de performance. Outre l'attachement aux résultats, le modèle européen du « gouvernement par les normes » (Thévenot, 2007) participe à l'émergence de l'agent collectif porteur de qualités normalisées et évaluables sous l'angle des compétences. Ainsi, la singularité des acteurs se trouve-t-elle recouverte par la vague uniforme qui érige alors un modèle impersonnel et transnational. Les référentiels de compétences professionnelles de l'enseignant illustrent en partie cette situation. Les modèles de la recherche en éducation, en particulier, les approches situées de l'activité enseignante (Lave et Wengers, 1991), les approches culturelles mobilisées pour comprendre les modes organisationnels des établissements scolaires (Gather Thurler, 2000) perdent de leur vitalité. C'est un fait, le politique prend le pas sur les travaux de recherche.

Dès lors, la place de l'idéal n'a jamais été aussi prééminente et l'exemplarité de l'action traverse de façon implicite les plus hauts niveaux décisionnels. C'est là un obstacle de taille pour l'intervention éducative dans la mesure où les acteurs sont frileux devant toute nouvelle réforme et opposent des attitudes de retranchement, « des logiques de bloc » (Careil, 1996), voire de franche opposition. L'intervention éducative est amenée à se départir de la tentation du modèle idéal pour se centrer sur l'activité telle qu'elle se déroule en contexte et telle qu'elle peut faire l'objet d'ajustements. Il s'agit de prendre ses distances avec une vision décontextualisée pour comprendre la spécificité de la situation et d'en saisir les potentialités. L'intervention éducative est donc tiraillée entre l'injonction d'une pensée normée et les attentes de singularité des acteurs. Les conflits d'intérêts entre le global et le local (Van Zanten, 2007) appellent une vigilance de la part de l'intervenant. Il doit pouvoir mettre en tension les différents niveaux d'appréhension tout en portant aux acteurs attention et soutien. La tâche est difficile pour les cadres intermédiaires, ces « métis de l'intervalle » selon la formule de Pelletier (2004), qui la qualifie également de tâche intenable.

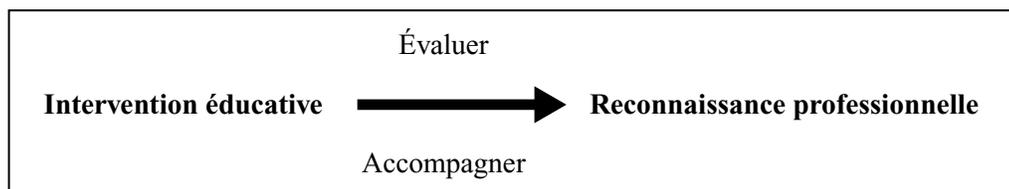
La reconnaissance professionnelle constitue une visée éthique obligeant à tenir compte des actions dans ce qu'elles permettent de faire et des améliorations envisageables. Si la visée de reconnaissance professionnelle enjoint de travailler sur le souhaitable de l'activité réalisée, c'est que la prise en compte des potentialités des acteurs et du contexte demande une compétence précise qui

est mobilisée dans l'intervention éducative. Cette compétence reste implicite. Nous proposerons l'idée qu'une double compétence détermine l'intervention éducative : l'accompagnement et l'évaluation. Leur forte intrication constitue selon nous la caractéristique de l'intervention éducative. L'accompagnement relevant d'une dimension psychosociologique sur un mode communicationnel, l'évaluation concernant la dimension socioprofessionnelle permettant une rationalisation de l'action. Lorsque cette intrication est pertinente, les processus de reconnaissance professionnelle peuvent être effectifs.

Nous avons proposé une conception de la reconnaissance professionnelle en éducation (Jorro, 2009) autour de quatre processus fondateurs : analyser, interpréter, dialoguer et instituer. La reconnaissance du praticien ou du collectif (équipe pédagogique) serait effective à partir,

- de l'analyse de la pratique professionnelle,
- de l'interprétation de sa qualité,
- de l'instauration d'un dialogue autour de l'activité,
- et de la légitimation de l'engagement professionnel de l'acteur.

Nous reprenons la conception de la reconnaissance professionnelle en la situant non seulement comme une visée de l'intervention éducative, mais aussi comme un effet de l'intervention éducative. Ce qui nous conduit à la figure 1 illustrant la schématisation suivante.



**Figure 1 – Schématisation de l'intervention éducative**

Dans notre conception de l'intervention éducative visant la reconnaissance professionnelle, l'évaluation concerne les opérations d'analyse et d'interprétation, l'accompagnement s'inscrit dans la dimension dialogique et instituante. De ce fait, l'intervention éducative est tributaire des aspects suivants.

- **L'analyse.** L'intervention éducative implique un processus d'analyse d'une pratique en vue de comprendre cette même pratique. L'intervenant, dans notre cas le chef d'établissement, procède à l'analyse de l'activité en repérant ses éléments constitutifs, en étudiant son déroulement, puis la production qui en résulte. Il peut aussi identifier les invariants de l'action (Pastré, 2002), les processus organisateurs à l'œuvre dans l'agir professionnel (Bru, 2002). Il peut également repérer la singularité de cet agir à partir d'une analyse approfondie des gestes professionnels (Jorro, 2002).
- **L'interprétation.** L'intervention éducative mobilise les processus évaluatifs qui conduisent à une interprétation. À partir de la confrontation avec un référentiel, l'acte évaluatif permet de comprendre les points d'appui et les points d'amélioration. La question du référentiel est majeure dans l'intervention éducative, elle permet le partage d'une référence et la réflexion autour de celle-ci à partir du réel de l'activité. L'interprétation consiste à élaborer une vision synthétique de la valeur de l'activité ou de la situation.

- **Mode dialogique.** L'intervention éducative commence avec l'aménagement d'une rencontre qui évolue vers la construction d'une réflexion partagée. Il est nécessaire de permettre au professionnel d'explicitier l'action vécue, de faire valoir son identité professionnelle dans le contexte qui est le sien, de réinterroger l'importance de son engagement au regard de l'action prescrite en évitant autant que possible l'expression des routines défensives des acteurs (Argyris, 1995, Friedberg, 1997, Schön, 1996). La coconstruction d'un espace dialogique permet une réflexion approfondie sur la situation observée, tout autant que sur l'exercice du métier. La dimension dialogique (Bakhtine, 1977) qui offre la possibilité d'un échange entre professionnels sera analysée du point de vue de la fonction-conseil qu'elle véhicule.
- **Mode instituant.** L'intervention éducative suppose l'instauration d'un cadre institutionnel dans lequel une relation instituante se construit. Ainsi, lorsqu'un chef d'établissement précise le cadre de l'interaction professionnelle, il renvoie un signe de reconnaissance à l'enseignant qu'il considère comme un professionnel de l'éducation. L'implicite qui traversait certaines situations accentuait un positionnement inégal entre celui qui disposait de la référence et celui qui cherchait tant bien que mal à l'identifier. L'intervention éducative prend appui sur des repères qui feront l'objet d'une délibération et d'une mise en perspective. Nous verrons dans les situations rapportées plus loin que, parfois, les chefs d'établissement ne disposent pas de repères stabilisés sur la professionnalité enseignante au sein de leur établissement. Il s'agit bien dans l'intervention éducative de valoriser l'action conduite et le porteur de l'action. La valorisation du positionnement professionnel de l'acteur dépend de l'interprétation de la manière dont le praticien incarne le métier. À la suite de Clot (2008), nous pourrions dire que la relation instituante a lieu lorsque le chef d'établissement perçoit et interprète « l'entrée du métier dans l'individu ». La relation instituante est créée dans la rencontre évaluateur et praticien lorsque le dialogue produit des effets réflexifs et praxéologiques et qu'il s'établit sur des transactions de reconnaissance (Barbier, 2001).

Les objets de la reconnaissance professionnelle peuvent porter sur l'activité professionnelle de l'enseignant dans sa classe, dans l'établissement scolaire, dans la communauté éducative. Ils concernent également les dimensions de la professionnalité sur lesquelles nos propres travaux, à la suite des travaux de Clot (1999) sur le genre et le style professionnel, ont porté sur la reconnaissance du genre, du style et de l'*ethos* professionnel (Jorro, 2009).

## 2.1 La reconnaissance du genre professionnel

Cette forme de reconnaissance suggère qu'un travail d'analyse de l'action prescrite a été mené et que l'évaluation s'est appuyée sur une conception rationnelle de l'action. L'évaluation consiste alors à reconnaître l'existence de gestes structurant l'activité et à apprécier leur effet organisateur et conducteur dans le déroulement de la séance. Cette lecture permet d'approcher le genre professionnel dans ses dimensions invariantes.

Un rapport de conformité s'instaure alors, lequel permet la reconnaissance des règles du métier. L'intervention éducative peut consister à partir de situations courantes, de scénarios connus ou d'actions particulièrement attendues qui supposent la mobilisation des gestes du métier, gestes qui sont partagés par la communauté des praticiens.

## 2.2 La reconnaissance du style professionnel

Cette forme de reconnaissance tente de valoriser le pouvoir d'agir de l'acteur dans l'activité au moyen des stratégies et de tactiques. Les arts de faire (De Certeau, 1981), l'intelligence rusée, «la métis» à l'œuvre au milieu des épreuves et des incidents critiques permettent d'appréhender le style professionnel du praticien. Que les décisions soient réfléchies ou prises sur le fil du rasoir, que les choix soient improvisés ou calculés, l'empreinte du praticien résulte de différentes combinaisons. L'activité est alors analysée dans son grain le plus fin afin d'appréhender les variations de l'activité dans son déroulement, les préoccupations immédiates au regard des intentions préables et les effets sur les bénéficiaires. Autant d'indicateurs à retenir pour saisir la singularité de la pratique professionnelle.

L'acteur agit en fonction d'un contexte et improvise de manière pertinente, il manifeste alors le sens du *kairos* (Detienne et Vernant, 1974).

## 2.3 La reconnaissance de l'*ethos* professionnel

Cette forme de reconnaissance s'intéresse à la manière dont l'enseignant se positionne par rapport à l'exercice de son métier. En revisitant ses engagements, son expérience professionnelle, il s'agit alors de déborder du cadre de la situation pour envisager une réflexion sur l'exercice du métier. Les contraintes, les aspects positifs, les intentions pédagogiques et les systèmes de valeurs et les conflits potentiels sont discutés. Tous ces éléments renvoient d'une certaine manière à la question de la nature de l'engagement professionnel, à la responsabilité du professionnel, autrement dit à l'*ethos* professionnel.

L'intervention éducative dont nous avons souligné la visée éthique en termes de reconnaissance professionnelle et avons distingué sa structuration autour des processus d'évaluation et d'accompagnement suppose un approfondissement. Nous essaierons de comprendre à quelles conditions l'intervention éducative, du point de vue de l'accompagnement, devient formative pour les professionnels de l'éducation.

## 3. L'accompagnement : de la dimension dialogique aux gestes de conseil

L'accompagnement en éducation et en formation a fait l'objet de nombreuses recherches depuis les 10 dernières années. Sur la base des travaux de la Bouedec (2002), Paul (2004), Pelletier (2004), Boutinet (2007), nous retiendrons que l'accompagnement implique une posture particulière de l'accompagnateur, prêt à mobiliser des gestes de soutien et de conseil en cherchant à libérer, valoriser ou restaurer le pouvoir d'agir de l'acteur. Cette posture prend ses distances avec le rôle de l'encadrement (Ministère de l'Éducation nationale, 1998) qui met l'accent sur la nécessité de donner des cadres pour agir. Aujourd'hui, les préoccupations se sont déplacées vers la remobilisation des acteurs, lassés par l'inflation de réformes. Dès lors, l'intervention éducative vise plus à valoriser, sinon à restaurer, la qualité du lien institutionnel moins à souligner l'existence d'un cadre institutionnel.

L'accompagnement est alors proche de la médiation dont parle Imbert (1993) au sens où il s'agit d'échanger et d'agir avec les acteurs, de quitter une position haute pour participer aux actions quotidiennes. La figure du passeur à laquelle recourt Imbert s'intègre à la démarche d'accompagnement parce qu'elle offre un renvoi instituant à ces derniers.

Dans le contexte de l'intervention éducative au sein des établissements scolaires, les chefs d'établissement peuvent agir sur trois plans.

- Libérer le pouvoir d'agir des enseignants en garantissant le développement d'un projet par l'octroi de ressources nouvelles, le suivi du projet, les gestes de conseil auprès des acteurs.
- Valoriser l'engagement des enseignants en donnant de la visibilité aux actions conduites au sein de l'établissement scolaire et hors de l'établissement scolaire.
- Restaurer le lien avec l'institution et l'activité professionnelle lorsque les enseignants opposent toutes les bonnes raisons de ne pas se lancer dans une action nouvelle, lorsqu'ils portent une lecture dépréciative sur l'environnement éducatif et leur activité. Restaurer l'image du professionnel au regard d'une vision passéiste du métier.

L'accompagnement des équipes suppose des gestes professionnels de conseil lorsqu'une fragilité est perçue et que le travail s'enlise mais aussi lorsqu'il s'agit d'intervenir de façon ponctuelle, au bon moment, en fonction de la perception de l'évolution des situations. Les gestes de conseil reflètent l'intrication entre l'accompagnement et l'évaluation, ils se situent à la croisée de ces deux processus.

### 3.1 Les gestes de conseil

Les gestes de conseil nous semblent particulièrement importants à revisiter, car ils dépendent de la qualité du dialogue professionnel qui est au cœur de l'intervention éducative. La dimension communicationnelle de l'accompagnement peut s'ouvrir sur deux grandes modalités : une modalité injonctive et une modalité délibérative. La modalité injonctive s'avère pertinente dans les situations d'urgence ou lorsque les acteurs demandent du soutien. L'injonction reste une modalité courante, car il s'agit d'inciter autrui à agir à partir d'une prescription, à suivre une recommandation. Toutefois, la forme injonctive peut résulter d'une parole détournée, à la façon des fabulistes qui s'emploient à laisser un message de portée générale dont on pourra se saisir et, par conséquent, qui oriente l'activité du professionnel.

La délibération suppose l'échange et la confrontation des significations dans la perspective qu'un partage des valeurs et des idées est possible. De nombreux travaux sur la conduite d'entretiens ont montré l'importance de l'écoute, de la décentration du conseiller. D'autres ont pointé les difficultés propres à l'échange dialogique. La délibération suppose des compétences communicationnelles dans l'interaction professionnelle. La délibération peut également résulter d'un acte d'interpellation. Cette dernière modalité renvoie à l'art de la *parèzzia*, art quelque peu provocateur, censé créer un questionnement (Foucault, 2008). Dans cette manière d'agir, le geste du conseil relève d'une parole qui ose bousculer les acteurs dans leurs raisonnements ou retranchements. L'effet déstabilisateur produit par l'apostrophe peut inciter à la réflexion, l'évidence est alors explicitée.

Ainsi se trouve-t-on dans un jeu dialogique avec plusieurs possibilités.

- Une approche injonctive avec une modalité discursive directe (la prescription) et discursive indirecte de type fable.
- Une approche délibérative avec une modalité discursive directe (l'interpellation et la *parèzzia*) et discursive indirecte de type dialogique. Le tableau 1 illustre ces gestes de conseil.

**Tableau 1**  
**Des gestes de conseil**

	Modalité discursive directe	Modalité discursive indirecte
Geste de conseil de type prescriptif	Prescription	Modalité de la fable
Geste de conseil de type délibératif	Interpellation <i>Parèzzia</i>	Dialogisme

Les gestes de conseil et, plus particulièrement, les modalités discursives mobilisées sont éloignés de celles qui prévalent dans la tradition chinoise. Le philosophe Jullien (1995), qui compare les systèmes de pensée entre l'Occident et la Chine, nous invite à concevoir la parole de manière radicalement différente. Lorsqu'il analyse la parole du maître chinois, il saisit une parole du commencement qui joue avec le silence, avec le vide afin de créer du manque, de la réflexion. Le maître chinois éviterait de répondre pour permettre à l'autre d'accéder à la pensée. La parole de celui qui sait devient une parole minimale qui vise le déclenchement d'un processus réflexif. Si le chef d'établissement conçoit son intervention de façon indirecte, il marque sa présence auprès des acteurs et dialogue de façon à laisser évoluer les réflexions. C'est la posture du consultant telle que la propose Bonniol (1992) qui ne dit ni « la somme, ni le vrai ».

En outre, la dimension dialogique suppose une connaissance du mouvement des acteurs et des institutions, de leurs stratégies, de leurs tactiques, de leurs mécanismes de défense, de leur fragilité et de leurs angoisses. Elle suppose également une connaissance des processus de développement professionnels des acteurs en situation de travail. Que l'on prenne en compte des approches plurielles du développement professionnel (Uwamariva et Mukamurera, 2005), des approches développementales (Hétu, Lavoie et Nault, 1999; Huberman, 1989), situées (Eraut, 2007; Lave et Wenger, 1991), pragmatiques (Le Boterf, 2007), analytiques (Mayen, 2001; Wittorski, 2007), philosophiques et anthropologiques (Jorro, 2009), elles constituent une grille de lecture pour accompagner les acteurs.

Notre conception prend appui sur des approches philosophiques (Ricoeur, 2004) et anthropologiques de l'agir humain (Gebauer et Wulf, 2004), où les processus évaluatifs jouent un rôle de levier dans le développement professionnel, reconnaissant l'acteur dans ses potentiels, dans sa capacité à apprendre, en situation et à partir des situations.

La théorie de l'homme capable élaborée par Ricoeur (2004) attribue un rôle majeur au sujet agissant. Cette approche reconnaît la puissance d'agir du sujet, le conçoit comme un être autopoisonnel, réfléchissant aux significations et à la portée de ses actes. Le rapport que le sujet entretient avec l'action constitue un analyseur pour le chef d'établissement puisque ce rapport peut osciller de la passivité à l'engagement, du simple déroulement de l'action à son amplification, de stratégies

d'évitement à la prise de responsabilité. Le pouvoir d'agir est donc une question essentielle dans le champ de la professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation parce qu'elle met en évidence la part que le sujet prend dans la compréhension de son action, dans son infléchissement et dans son ajustement.

Gebauer et Wulf (2004) conçoivent l'agir humain comme un remodelage incessant d'actes, de pratiques héritées combinées, transformées. La théorisation proposée nous semble pertinente pour analyser la manière dont les gestes professionnels témoignent d'une implication de l'acteur dans son action. Ils constituent un niveau de caractérisation de l'activité plus précis que celui proposé par les compétences professionnelles prescrites par l'institution. Chaque enseignant mobilise un genre de l'activité (Clot, 1999) structuré par les règles et les conventions du métier. Chaque enseignant ajoute une touche personnelle à ces savoirs d'action en faisant valoir un style particulier. Au plan de l'action collective, la culture d'établissement peut générer des types d'activité de concertation, de collaboration, de coopération (Marcel, Dupriez, Perisset Bagnoud et Tardif, 2007), de collégialité contrainte (Gather Thurler, 2000). Il importe, selon notre point de vue, de prendre en compte la culture d'établissement qui favorise ou freine les dynamiques de travail collectif.

Ainsi, l'accompagnement suppose une approche communicationnelle dans laquelle les références professionnelles sont partagées. Il nous apparaît que les savoirs sur la professionnalité enseignante et sur les modalités du développement professionnel déterminent la qualité de l'intervention éducative.

#### **4. L'évaluation du personnel**

L'évaluation du personnel peut s'articuler, selon Paquay (2004), autour de cinq fonctions : le contrôle administratif, la gestion des carrières, le développement professionnel des enseignants, la reddition des comptes aux responsables et aux usagers, la qualité de l'enseignement. En France comme en Belgique, ces cinq fonctions opèrent. En France, l'évaluation du personnel dans les établissements secondaires fait appel à une évaluation concertée entre cadres (chefs d'établissement et inspecteur), ou encore d'évaluation croisée. Ces évaluations relèvent de la qualité de l'enseignement, de la reddition des comptes lorsqu'il s'agit de l'intervention de l'inspection, elle relève du champ administratif et pédagogique (travail d'équipe) lorsque le chef d'établissement procède à une évaluation. En Belgique, les enseignants du secondaire rencontrent les mêmes systèmes d'exigence. La culture de l'évaluation externe se développe et, à la suite des politiques d'*accountability* du monde anglo-saxon, la société et par conséquent les usagers de l'école manifestent de plus en plus leurs attentes, lesquelles sont récusées lorsqu'il s'agit de considérer l'éducation sous l'angle unique des obligations de résultat. Dans chaque pays, l'écueil réside dans le fait de ne pas s'enfermer dans une régulation bureaucratique pour tendre vers une régulation professionnelle (Hutmacher, 2004).

#### **5. Les préoccupations des chefs d'établissement : exemples de recherche-formation**

L'intervention éducative constitue pour les chefs d'établissement une pratique quotidienne qui les amène à agir sur plusieurs « fronts » : l'organisation scolaire, le pilotage de l'établissement, les partenariats, l'accompagnement pédagogique des équipes enseignantes. Qualifiés de managers

de la république (Barrère, 2006), ils font en sorte que l'établissement tourne avec le souci d'être à l'écoute des élèves, des enseignants, des parents, etc. Dans le cadre du management, les chefs d'établissement sont en demande de formation, en particulier sur la question épineuse de l'évaluation et de l'accompagnement des équipes. Si le terme intervention n'est pas utilisé de façon spécifique aussi bien en France qu'en Belgique, toutes les activités de ces cadres du système éducatif y renvoient. De ce fait, il nous semble que l'intervention éducative telle qu'elle a été esquissée précédemment rencontre les préoccupations de ces acteurs dont le souci pragmatique consiste à lancer et à maintenir les actions.

Deux contextes de recherche-formation serviront d'études de cas pour comprendre les enjeux de l'intervention éducative quand il s'agit pour le chef d'établissement de comprendre la spécificité des actions collectives et de valoriser le travail en équipe. Pour ces cadres du système éducatif, la question du management des équipes est une préoccupation, car il s'agit avant tout de mobiliser les enseignants sur les réformes et de les encourager à aller de l'avant.

Nous mettrons en regard deux contextes.

- Le premier contexte de recherche-formation s'est déroulé à la Réunion en septembre 2007 : deux sessions de deux jours ont été organisées avec deux groupes différents. La première session a réuni une cinquantaine de chefs d'établissement, la seconde session une quarantaine. Les sessions portaient sur l'accompagnement des enseignants au sein de l'établissement scolaire et sur la problématique de l'évaluation des personnels.
- Le deuxième contexte de recherche-formation s'est déroulé en Belgique en mars 2009 : deux sessions de deux jours ont également été organisées avec deux groupes différents. La première session a réuni 120 chefs d'établissements, la seconde 38 chefs d'établissement. La thématique des sessions concernait le management des personnels et l'accompagnement des équipes.

Les sessions de recherche-formation ont été construites sur un dispositif identique. Une conférence suivie d'un débat le premier matin et des travaux d'ateliers portant sur les formes du travail collectif et sur les indicateurs de la professionnalité enseignante au sein de l'établissement scolaire. Ces travaux, suivis de synthèses intermédiaires, ont débouché sur la production de documents de travail à l'usage des chefs d'établissement. La formation-recherche alliait une visée de compréhension des pratiques enseignantes collectives, une analyse des postures des chefs d'établissement dans leur mission d'accompagnement et de conseil ainsi qu'une réflexion sur la professionnalité enseignante.

Au cours des ateliers, la problématique de l'intervention auprès des équipes pédagogiques était posée. Comment faire pour mobiliser les enseignants au travail en équipe ? Comment remotiver les enseignants expérimentés, pris dans les routines du métier ou se retranchant derrière l'immobilisme au nom de l'inflation de réformes éducatives ? Comment valoriser les enseignants innovants ? Quel dialogue mener sur le métier d'enseignant ? Comment promouvoir la professionnalité des enseignants ?

Cet ensemble de questions tend à montrer le souci d'accompagner les équipes à partir de bases de connaissances qui sont encore peu accessibles aux cadres. L'intervention du chef d'établissement dans l'accompagnement du collectif suppose de :

- savoir identifier les formes du travail collectif afin d'accompagner les équipes selon leur degré de formation (équipe constituée, collégialité contrainte, etc.) ;

- savoir identifier la professionnalité de l'enseignant dans sa classe, dans l'établissement et dans la communauté éducative pour communiquer autour de l'activité professionnelle et tenir sa mission d'évaluation.

## 6. Résultats

Les différents ateliers ont permis des analyses approfondies sur les formes du travail collectif à partir de la grille d'analyse illustrée au tableau 2 (Jorro, 2003). Cette grille différencie cinq formes du travail collectif. La première forme dénommée « attentisme » est volontairement posée comme une forme en opposition au travail collectif, les quatre suivantes répondent avec plus ou moins de congruence au travail en équipe.

**Tableau 2**  
**Les formes de travail collectif**

	<b>Attentisme</b>	<b>Soumission à l'injonction</b>	<b>Partage des tâches par affinité</b>	<b>Travail en projet</b>	<b>Management de l'équipe</b>
Démarche	En solo	Harmonisation	Exploitation d'une action commune	Résolution d'un problème	Analyse et évaluation des pratiques
Pratique de projet	Esquivée	Contournée	Enclenchée	Expérimentée	Incorporée
Posture professionnelle	Sur la défensive	Cohabitation	Collaboration	Coopération	Régulation
Culture professionnelle	Individualisme	Collégialité contrainte	Balkanisation	Coopération	Développement professionnel

Source : Jorro, 2003.

Les chefs d'établissement situent la plupart des pratiques collectives dans une dimension affinitaire, ce que confirment les travaux de Barrère (2002) qui évoque la « sociabilité affinitaire des enseignants ». En revanche, les formes qui relèvent du travail en projet sont de l'ordre de l'exception dans des contextes scolaires dits difficiles ou bien concernent des groupes de travail très bien identifiés dans l'établissement. La forme du travail en projet dépend de la place que les acteurs accordent aux compétences transversales (p. ex. : apprendre la controverse en français, en histoire et en sciences) dans les apprentissages. Lorsque les enseignants prennent conscience de la transversalité de certaines compétences, le ralliement entre disciplines devient possible. Mais là encore, les formes du travail collectif sont plus proches de l'interdisciplinarité entre deux disciplines, par exemple, que de la transdisciplinarité un apprentissage mobilisant plusieurs disciplines.

Au cours des sessions du séminaire, les chefs d'établissement se posaient plus la question du « comment agir » que celle du « sur quoi agir ». Les modalités de l'accompagnement étant solidaires de la connaissance de la professionnalité enseignante, un temps de travail a été aménagé pour tenter de mettre en commun des indicateurs de la professionnalité. Quels que soient les groupes, les indicateurs ont fait débat prouvant ainsi que l'implicite perdurait dans les représentations du « bon enseignant ». La démarche de référentialisation autour de la professionnalité enseignante a constitué

un moment de prise de conscience des fausses évidences que chacun détenait sur le métier et de l'opacité qui régnait encore dans la perception et la compréhension de la professionnalité. La difficulté majeure énoncée et non résolue concerne plus particulièrement les formes du travail collectif qui relève du retranchement (attentisme) et de la soumission à l'injonction. Autant, il est possible d'agir sur la complexification du travail collectif, notamment en valorisant les interactions entre disciplines si bien que les équipes peuvent évoluer d'une dimension affinitaire vers une dimension transversale, autant les attitudes de contournement supposent que les cultures d'établissement soient propices à un repositionnement des acteurs. Sur ce point, les chefs d'établissement constatent leur « impuissance à faire bouger les lignes » lorsque les enseignants sont réfractaires.

Du côté de la professionnalité, les sessions en séminaire ont favorisé des prises de conscience à propos de l'éventail des compétences attendues chez l'enseignant. Là encore, les représentations sont fonction des terrains scolaires et les travaux montrent des centrations sur tels ou tels aspects. Le travail a donc été vécu par certains dans un premier temps comme « inutile » puisqu'un bon enseignant c'est celui qui fait marcher sa classe puis, au fil des échanges, a été perçu autrement comme une lecture à envisager pour construire un point de vue professionnel

Le tableau 3 renvoie à la synthèse produite lors de sessions en séminaire en Belgique sur la professionnalité perçue et attendue par les chefs d'établissement.

**Tableau 3**  
**Synthèse sur la professionnalité enseignante selon le point de vue des chefs d'établissement**

<b>La professionnalité de l'enseignant selon le chef d'établissement</b>
<p><b>Dimension institutionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taux de réussite des élèves</li> <li>• Respect du règlement</li> <li>• Pertinence de la formation</li> <li>• Tenue des documents</li> <li>• Recherche d'informations</li> <li>• Communiquer avec les parents, la communauté éducative</li> </ul>
<p><b>Dimension organisationnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en équipe (pluridisciplinaire)</li> <li>• Se concerter</li> <li>• Partager son expérience entre pairs</li> <li>• S'engager dans la vie de l'établissement</li> <li>• Communiquer sur ses actions</li> <li>• Participer à des projets</li> </ul>
<p><b>Dimension individuelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect de la déontologie (réserve, confidentialité, etc.)</li> <li>• Rôle d'éducateur</li> <li>• Disponibilité, adaptabilité, proactivité</li> <li>• Pertinence de gestes professionnels</li> <li>• Congruence entre les propos et les actes</li> <li>• Réflexivité : positionnement professionnel par rapport aux problèmes</li> </ul>

Tableau 3 (suite)

<p><b>Dimensions didactique et pédagogique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtriser sa discipline</li> <li>• Planifier son enseignement (préparer ses cours)</li> <li>• Interroger sa pratique (relativiser l'importance de son cours)</li> <li>• Structurer son cours en situation d'apprentissage</li> <li>• Diagnostiquer les difficultés des élèves</li> <li>• Gérer sa classe</li> </ul>
<p><b>Dimension relationnelle avec l'élève, la classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écoute</li> <li>• Connaissance de l'élève</li> <li>• Communication</li> <li>• Se coordonne avec d'autres enseignants (passe le relais, etc.)</li> <li>• Permet au jeune de se projeter dans l'avenir</li> </ul>

Sur cette fiche de synthèse, on perçoit que les informations peuvent renvoyer à des verbes ou des substantifs. C'est dire que cette synthèse préfigure un second travail qui viserait à harmoniser les informations. Nous gardons la forme discursive telle qu'elle a été présentée par les acteurs.

Si l'on compare ce référentiel élaboré en formation par rapport aux référentiels belges et français, on peut dire que le point de vue du chef d'établissement apparaît nettement dans l'explicitation des systèmes d'attentes. En effet, les dimensions institutionnelles, organisationnelles, individuelles qui sont distinguées mettent en évidence l'investissement de l'enseignant dans l'établissement scolaire. La dimension organisationnelle tend à montrer le système d'attentes sur les pratiques collectives des enseignants. Les autres dimensions qui mettent l'accent sur les aspects pédagogiques et didactiques et la relation à l'élève relèvent de l'investissement de l'enseignant dans la classe. Ce référentiel traduit les préoccupations des chefs d'établissement, cherchant un équilibre entre la vie au sein de l'établissement et l'activité menée en classe. Il reste encore à faire partager ce référentiel, à le croiser avec les référentiels du métier pour construire une vision négociée de la professionnalité enseignante.

## 7. Conclusion

Pour les chefs d'établissement, l'intervention éducative correspond à une activité qui repose sur une double compétence : l'évaluation et l'accompagnement. La question de la professionnalité collective suppose une explicitation des critères du travail collectif, de même un processus dialogique pour communiquer avec les enseignants autour de la professionnalité enseignante et des formes du travail collectif. À la question « comment faire » qui revient systématiquement dans les quatre séminaires, en Belgique et en France, il a été opposé l'idée du « sur quoi agir ensemble ». L'idée d'une méthodologie persiste et constitue une représentation difficile à défaire. Pourtant, c'est en travaillant sur la clarification du référentiel de la professionnalité enseignante que le « comment » se transforme en « agir avec les équipes ». Intervenir auprès des enseignants c'est agir et interagir avec des professionnels de l'éducation en offrant une lecture compréhensive de la situation, en envisageant des améliorations pour assurer une continuité de l'action. L'intervention éducative du chef

d'établissement allie la recherche d'une communication professionnelle qui explicite les enjeux de l'activité collective et encourage la reconnaissance professionnelle des acteurs et des équipes.

## Références bibliographiques

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Inter Éditions.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Barbier, J.-M. (2001). Quelques notions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. In G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 351-360). Bruxelles : De Boeck.
- IGAEN (2006) *L'Eple et ses missions*. Rapport 2006-100 de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Paris : MEN.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481- 497.
- Barrère, A. (2006). *Les managers de la république*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beck, U. (1986). *La société du risque*. Paris : Flammarion.
- Bonniol, J.-J. (1992). Le consultant fonction publique : logique de l'intervention, logique de la recherche. In Dupas, R. et V. Bonniol (dir.), *Démarche plurielle du consultant fonction publique* (Tome 1, p. 63-83). Marseille : B et B Consultants.
- Bouedec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouvier, A. (1989). Les établissements scolaires ont-ils besoin d'intervenants-conseil? *Éducation permanente*, 96, 219-227.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Careil, Y. (1996). Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les banlieux. *Migrants-formation*, 106, 8-26.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Certeau, M. (1981). *L'invention, du quotidien*. Tome 1 – *Arts de faire*. Paris : Seuil.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Detienne, M. et Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Seuil.
- Eraut, M. (2007). *Theoretical and practical knowledge revisited*. Communication présentée lors du XX<sup>e</sup> colloque EARLI, University of Szeged, Budapest, Hongrie, août.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Paris : Seuil.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gebauer, G. et Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Nault, M. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Paris : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants* (p. 59-86). Paris : L'Harmattan.
- Imbert, F. (1993). *Loi, institution et médiation dans la classe*. Paris : ESF.
- Janot-Bergugnat, L. et Racle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jobert, G. (1988). *Formateur consultant : un nouveau métier. L'année de la formation*. Paris : Paideia.

- Jorro, A. (2001). L'accompagnement des équipes. Une approche des processus de transformation des établissements. In MEN (dir.), *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire* (p. 239-247). Tunis : UNICEF.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2003). *Les formes du travail collectif*. Communication présentée lors du colloque international de Brdo, Slovénie, septembre.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jullien, F. (1995). *Le détour et l'accès*. Paris : Grasset.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser*. Paris : Dunod.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel en formation : une théorie didactique*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Grenoble.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie (1998). *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement*. Paris : CNDP.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Schön, D. (1996). Pour une épistémologie de la pratique. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Thévenot, L. (2007). La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne. In J.-L. Derouet et R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 55-62). Lyon : INRP.
- Uwamariva, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 133-155.
- Van Zanten, A. (2007). Régulation des systèmes éducatifs entre globalisation et localisation. In J.-L. Derouet et R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 135-139). Lyon : INRP.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

