

La recherche-intervention : une démarche participative « sur » et « pour » le pilotage intermédiaire des établissements scolaires

Giannina Cenzano Vilchez, Jean-François Marcel and Lucie Aussel

Number 199, 2022

Image, performance et pressions : les conséquences sur l'étude du leadership à l'ère de l'imputabilité

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091091ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091091ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cenzano Vilchez, G., Marcel, J.-F. & Aussel, L. (2022). La recherche-intervention : une démarche participative « sur » et « pour » le pilotage intermédiaire des établissements scolaires. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 34–46. <https://doi.org/10.7202/1091091ar>

Article abstract

Cet article présente la recherche-intervention (Bedin, 2013b; Marcel, 2010, 2014, 2015a) en tant que démarche méthodologique participative permettant d'étudier le leadership. Celle-ci a été mobilisée dans une recherche portant sur le pilotage intermédiaire et ayant convoqué le cadre théorique du leadership distribué. Six établissements scolaires secondaires français ont participé pendant deux ans au dispositif de recherche qui a associé pleinement les acteurs (Aussel et Cenzano Vilchez, 2019; Cenzano Vilchez, 2020). Le texte s'appuie sur des comptes rendus qui sont soumis à une analyse de contenu. Les résultats mettent en évidence l'importance de la construction du binôme chercheurs-acteurs, de la prise en compte des contextes, de l'expérience des acteurs et des engagements nécessaires (scientifiques et socioprofessionnels). Ils révèlent aussi des difficultés à surmonter. Ceci défend l'idée et l'intérêt d'associer chercheurs et acteurs tout au long du processus de recherche et d'intervention dans une démarche d'accompagnement (Bedin, 2013a; Marcel, 2015a).

© Giannina Cenzano Vilchez, Jean-François Marcel and Lucie Aussel, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

La recherche-intervention : une démarche participative « sur » et « pour » le pilotage intermédiaire des établissements scolaires

Giannina Cenzano Vilchez, Jean-François Marcel, et Lucie Aussel
Université Toulouse Jean-Jaurès

Résumé

Cet article présente la recherche-intervention (Bedin, 2013b; Marcel, 2010, 2014, 2015a) en tant que démarche méthodologique participative permettant d'étudier le *leadership*. Celle-ci a été mobilisée dans une recherche portant sur le pilotage intermédiaire et ayant convoqué le cadre théorique du *leadership* distribué. Six établissements scolaires secondaires français ont participé pendant deux ans au dispositif de recherche qui a associé pleinement les acteurs (Aussel et Cenzano Vilchez, 2019; Cenzano Vilchez, 2020). Le texte s'appuie sur des comptes rendus qui sont soumis à une analyse de contenu. Les résultats mettent en évidence l'importance de la construction du binôme chercheurs-acteurs, de la prise en compte des contextes, de l'expérience des acteurs et des engagements nécessaires (scientifiques et socioprofessionnels). Ils révèlent aussi des difficultés à surmonter. Ceci défend l'idée et l'intérêt d'associer chercheurs et acteurs tout au long du processus de recherche et d'intervention dans une démarche d'accompagnement (Bedin, 2013a; Marcel, 2015a).

Mots-clés : Recherche-intervention, participation, pilotage intermédiaire, établissements scolaires, *leadership* distribué

Introduction

Le pilotage des établissements scolaires, tel qu'il est actuellement, est le résultat des multiples décisions, dont le transfert des responsabilités du pouvoir central vers les pouvoirs locaux. Depuis les années 1980, ce mouvement de décentralisation a entraîné progressivement un accroissement des responsabilités pour les équipes de direction. Corollairement, cela a amené à la mobilisation d'autres acteurs éducatifs (enseignants et personnel non enseignant) pour assumer des missions liées au pilotage. De ce fait, de nouvelles modalités intermédiaires de pilotage se sont développées. Toutefois, celles-ci restent encore peu connues et leur étude nécessite un travail d'analyse profond et innovant.

Dans ce cadre, l'objectif du présent article est de contribuer à une réflexion méthodologique sur la manière de mener des recherches concernant le pilotage des établissements scolaires. Pour se faire, l'article présente tout d'abord les ancrages contextuels et théoriques de la problématique sur lesquels il s'appuie, pour ensuite se focaliser sur l'objet de la présente contribution, la démarche méthodologique de la recherche-intervention. Enfin, dans les deux dernières parties, l'analyse vise à montrer comment la démarche assumée a permis d'étudier le pilotage intermédiaire.

Contexte général : le pilotage dans les établissements scolaires secondaires français

Depuis les 40 dernières années, des enjeux économiques, sociaux et culturels ont été à l'origine des

réformes éducatives de décentralisation et des politiques de professionnalisation au sein des systèmes éducatifs occidentaux y compris en France. Ceci s'est traduit par de multiples évolutions, dont l'augmentation de la fréquentation des lycées, l'expansion des structures éducatives, la massification de l'éducation, pour n'en citer que quelques-unes. Des répercussions sur la gouvernance du système éducatif ont eu lieu et de nouvelles formes de gestion ont émergé (financière, pédagogique, du personnel, des ressources, etc.), devenant lourdes et difficiles à gérer par le gouvernement central (Mons, 2004; Viger, 2007). Cela a entraîné une redistribution des responsabilités, du pouvoir central vers les pouvoirs locaux, y compris les établissements scolaires (Bouvier, 2009, 2017; Mons, 2004; Progin *et al.*, 2021; Tardif, 2013), transformant l'organisation et le fonctionnement du système. Dès lors, les environnements éducatifs ont gagné en complexité, traduite par des demandes croissantes et une montée en responsabilités vers les acteurs éducatifs (Baluteau, 2009; Bouvier, 2017).

Tel est le cas en France, où les chefs d'établissement (leaders formels du pilotage) prennent en charge des responsabilités qui relèvent des dimensions variées, dont institutionnelle, gestionnaire, organisationnelle, administrative et pédagogique (Attarça et Chomienne, 2012). Ces fonctions ne cessent d'augmenter et ne font que complexifier la prise en charge du pilotage des établissements scolaires (intensité du travail, contraintes de temps, relations sociales liées au travail, etc.). De même, ces pilotes ou *leaders* travaillent côte à côte avec d'autres acteurs éducatifs¹ et ensemble font partie de l'équipe de direction. Les fonctions de ces acteurs sont aussi réglementées et à travers les responsabilités qu'ils assument, ils participent au pilotage de l'établissement scolaire (Rey, 2019).

Cette composition ne fait que témoigner d'une charge telle du pilotage que l'investissement d'une seule personne (voire équipe) n'est pas suffisant, surtout quand le temps pour y parvenir se voit réduit. Dans cette nécessité d'y répondre, les *leaders* formels (ici les chefs d'établissement) mobilisent des stratégies et des ressources (humaines, financières et techniques) dont ils disposent. De plus, ils font appel à d'autres acteurs éducatifs (membres des équipes pédagogique ou administrative) pour participer aux différentes dimensions du pilotage (Ravez, 2021). Que ce soit de la coordination, de l'animation, de la planification, de la supervision, de l'accompagnement, de la représentation de l'établissement, ou de la régulation, toutes impliquent une responsabilisation assumée de leur part. De ce fait, le pilotage se voit transformé et des modalités intermédiaires se développent (Garant et Letor, 2014; Marcel, 2014, 2019; Perrenoud, 2014; Progin et Périsset, 2015; Rey, 2019). Toutefois, le pilotage intermédiaire² se déploie souvent dans un cadre informel. Ses missions n'étant pas définies ni délimitées, elles ne bénéficient pas d'une reconnaissance, tant au niveau local (établissements scolaires) qu'institutionnel (le pouvoir central). L'absence de précision fait que cette modalité de pilotage est construite par les acteurs eux-mêmes, à travers leurs pratiques, leurs interactions, leurs stratégies, empruntant les marges de manœuvre dont ils disposent, mais aussi leurs compétences, leurs expériences, voire leur temps personnel. Corollairement, les acteurs qui y participent (dorénavant pilotes intermédiaires), ayant souvent adhéré de façon volontaire, s'investissent et contribuent, tout en voyant leurs rôles et leurs responsabilités se transformer (Chapon, 2008; Endrizzi et Thibert, 2012). Ceci implique un accroissement de travail pour eux, car ces nouvelles responsabilités se joignent à celles déjà existantes, sans que rien ne change, tout comme pour les pilotes formels. C'est le scénario actuel du pilotage intermédiaire dans les établissements scolaires, cependant les connaissances à son sujet demeurent encore dans un cadre vague et imprécis, nécessitant d'être étudiés.

Cadre conceptuel : l'étude du pilotage intermédiaire

Analyser le pilotage intermédiaire nous invite à étudier les acteurs concernés, la coordination établie pour sa mise en place, les stratégies prises, les situations qui le permettent, etc. De ce fait, nos choix théoriques sont centrés sur le courant du *leadership* distribué, car à travers celui-ci nous envisageons de mettre au jour le pilotage intermédiaire tout en tenant compte des dynamiques et des dimensions sociales qui s'établissent.

Dans la perspective du *leadership* distribué, Spillane *et al.* (2004, 2008) postulent que l'activité du *leadership* est le résultat du travail en équipe et de collaboration, c'est-à-dire de l'action conjointe des

¹ Le ou la chef d'établissement adjoint.e, l'adjoint.e gestionnaire, le conseiller ou la conseillère principal.e d'éducation, le directeur ou la directrice délégué.e aux formations professionnelles et technologiques.

² Rappelons que la description du pilotage intermédiaire n'est pas l'objet premier du présent article. Toutefois, nous y donnons une brève description permettant de le comprendre et de le situer.

individus d'une organisation. Ainsi, différentes personnes, exerçant des rôles et des fonctions divers, exerceraient, par leurs actions, un *leadership* qui contribuerait au développement de l'activité. De ce fait, dans l'établissement scolaire, le *leadership* ne serait ni ancré dans un niveau hiérarchique (celle de la direction) ni ne serait l'action exclusive d'une personne ayant le statut formel de *leader* (ici, la ou le chef d'établissement). Au contraire, celui-ci serait aussi exercé par d'autres membres de l'établissement, lui donnant ainsi un caractère distribué.

Pour ce courant théorique, outre les *leaders* (formels ou informels), d'autres acteurs (« les affiliés ») sont partie prenante de l'activité du *leadership*. Ceux-ci, à travers leurs actions, ne feraient que collaborer avec les premiers dans l'accomplissement de leurs tâches. Toutefois, les activités du *leadership* pouvant varier, les rôles (de *leaders* ou d'affiliés) le peuvent aussi, que ce soit dans un sens ou dans l'autre. Tout de même, dans la perspective distribuée, la situation sociale est un élément important pour le développement de l'activité intellectuelle, car elle la définit et la délimite. Cela signifie que le cadre donné pour développer l'activité de *leadership* répond à l'environnement dans lequel celle-ci se trouve. De la sorte, l'activité des *leaders* (formels ou informels) n'est pas la seule à prendre en compte, il y a aussi celle d'autres acteurs qui y contribuent, et également le contexte dans lequel cette activité se déploie. Or, le *leadership* distribué ne peut se comprendre qu'à partir de l'analyse des interactions qui s'établissent entre ces trois éléments : activité des leaders formels/informels, autres acteurs, et contexte.

Méthodologie

Nos choix méthodologiques rendent compte de la démarche entreprise pour étudier le pilotage intermédiaire dans les établissements scolaires. Dans ce cadre, nous présentons la démarche de la recherche-intervention, puis l'expérimentation créée, l'environnement socioprofessionnel dans lequel celle-ci s'est déroulée, et les données qualitatives mobilisées pour le présent article.

La recherche-intervention : une démarche participative

Mentionnons d'emblée que la recherche-intervention (Marcel, 2015a) est une démarche scientifique qui, dans le champ de l'éducation, permet d'interroger des objets d'étude tout en établissant un lien entre les mondes scientifique et social.

Cette démarche s'inscrit dans une double visée, heuristique (ou académique) et praxéologique (ou transformative). La première permet la construction des connaissances scientifiques et la seconde accompagne les transformations à propos d'un sujet dans un contexte particulier (Marcel, 2018). À travers celles-ci se mobilisent des validités dans chacun des champs (scientifique et socioprofessionnel). De même, la recherche-intervention répond à deux principes, d'une part la participation et d'autre part l'émancipation, toutes les deux en rapport avec les acteurs de terrain. Ensemble, visées et principes constituent les quatre fondements sur lesquels repose la démarche : le pour, le sur, le avec, et le par (Marcel, 2015b). Le premier répond au volet intervention et concerne les transformations produites à travers le processus de réflexion et de production. Le second concerne la construction des connaissances et répond au volet recherche. Le troisième correspond à la participation des acteurs aux deux volets tout au long de la démarche. Le dernier répond au principe d'émancipation des acteurs, établi par ces nouveaux savoirs qui transforment leurs perceptions, voire leurs pratiques, et les amènent à en construire d'autres.

L'articulation de deux volets (recherche et intervention) permet la collaboration et l'enrichissement des champs scientifique et social. Dans un sens partenarial, les acteurs de terrain sont associés à toutes les étapes de la démarche et les chercheurs sont en contact avec le terrain. Ceci est possible par la définition et la construction d'un espace de rencontre et d'échanges, que Marcel (2010) a qualifié de tiers espace socioscientifique. Cet espace est au cœur de la mise en œuvre de la démarche, car il permet d'établir le lien entre les deux sphères, tout en respectant leur autonomie (scientifique et socioprofessionnelle). C'est d'ailleurs celui-ci qui distingue la recherche-intervention d'autres types de démarches (recherches collaboratives, recherche-action, recherche participative).

Sur le plan opérationnel, la recherche-intervention suit une phase de négociations, et une fois les intérêts stabilisés, une commande s'établit entre l'équipe de recherche et le commanditaire. Cette commande définit les objectifs à atteindre, les aspects techniques et opérationnels de la démarche, l'installation du tiers espace socioscientifique, ainsi que les responsabilités de chacune des parties et les

limites.

La création d'une expérimentation

La recherche-intervention dont il est question dans cet article a pris la forme d'une expérimentation adossée à l'élaboration d'une thèse, cette dernière finalisée dans l'année 2020. Elle s'est définie après la formalisation d'une commande signée entre le commanditaire³ et notre équipe de recherche. L'objectif étant d'accompagner l'étude du pilotage intermédiaire dans les établissements scolaires, voire de conduire des transformations possibles, tout en s'associant à une démarche scientifique de recherche. Six chefs d'établissement y adhèrent. La démarche s'opérationnalise à partir de la conformation/composition d'un Groupe de travail et d'un Comité de pilotage⁴. Des séances de travail en présentiel (et à distance) associent chercheurs et représentants des établissements scolaires pendant deux ans. La première année est consacrée à la production, et la seconde année à la mise en œuvre. L'ensemble des membres du Groupe de travail réalisent diverses productions : un diagnostic du pilotage intermédiaire, puis l'élaboration des dispositifs d'évaluation sous forme de questionnaires, des dispositifs expérimentaux composés de fiches de candidature et de fiches de missions en lien direct avec le pilotage, ainsi que d'un dispositif de communication. Ainsi, des approches quantitatives et qualitatives seront adoptées, et à la fin, une étude ethnographique sous forme de monographies de chaque établissement viendra compléter le travail.

Le contexte de la recherche-intervention

L'expérimentation a été conduite auprès de six établissements scolaires secondaires qui se sont engagés volontairement dans la démarche après avoir reçu une proposition de la part du commanditaire pour y participer. Leur intérêt étant de connaître le pilotage intermédiaire dans leurs établissements. Il s'agit des établissements scolaires de l'enseignement catholique privé de la région Occitanie (sud-ouest français), qui impartissent un enseignement général, technologique et/ou professionnel et dont la taille est variable et la composition hétérogène⁵.

Soulignons que les établissements scolaires privés sous contrat avec l'État, tout comme les établissements publics, sont soumis aux prescriptions et aux exigences émanant de leurs Académies⁶, auxquelles ils doivent rendre compte. En termes de pilotage, ils sont également pilotés par une ou un chef d'établissement et soutenus par une équipe de direction. La différence réside principalement en un choix religieux, car ils sont souvent catholiques sous une tutelle religieuse. Cela veut dire qu'en plus des responsabilités académiques, ils dépendent aussi de leur autorité de tutelle.

Le corpus

Les données soumises à l'analyse proviennent de l'expérimentation menée. Ainsi, l'article mobilise des comptes rendus (CR) co-produits entre chercheurs et représentants des établissements scolaires, à la suite des séances du Groupe de travail. Ces documents ont été rédigés par la coordonnatrice éditoriale qui prenait des notes lors de chaque séance, puis élaborait le texte les jours suivants et le faisait partager à l'ensemble du groupe pour sa validation ou des ajustements.

Le corpus est composé de 12 CR qui expliquent la démarche méthodologique assumée pour étudier le pilotage intermédiaire (voir Tableau 1). Ceux-ci témoignent de la participation des acteurs, des échanges établis et du travail réalisé entre les membres du Groupe de travail.

³ Un organisme d'orientation des formations pour les personnels enseignants et non enseignants des établissements scolaires catholiques privés sous contrat avec l'État.

⁴ Nous y reviendrons plus loin, dans la 4^e partie de l'article.

⁵ Ils sont tous des lycées professionnels, dont certains associent en plus la filière générale et technologique, pouvant accueillir des formations post-bac. Ces établissements accueillent entre 454 et 1010 élèves, ayant ceux-ci des âges qui varient entre 15 et 25 ans. En plus, deux de ces établissements participent à la gestion du collège qui leur est associée, accueillant autour de 650 élèves d'entre 12 et 14 ans.

⁶ Circonscription administrative du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports qui met en œuvre la politique éducative dans une région administrative.

Tableau 1*Corpus*

CR		Date	Durée	Participation des ES*		Programme travaillé
				Matin	AM	
Année 1	1	18/02	3h	----	5/6	Le pilotage intermédiaire dans chacun des ES (tour de table)
	2	14/03	6h	5/6	5/6	Synthèse du pilotage actuel dans les ES Apports théoriques Création du dispositif de diagnostic Organisation de sa mise en œuvre
	3	06/04	6h	5/6	4/6	Analyse de données (par ES)
	4	02/05	6h	5/6	4/5	Synthèse générale du diagnostic (tous les ES) Création du dispositif d'évaluation
	5	23/05	6h	4/6	5/6	Dispositif d'évaluation (suite) Création des dispositifs expérimentaux (DE)
	6	06/06	6h	3/6	3/6	Organisation de la 1re passation d'évaluation Dispositifs expérimentaux (suite) et organisation de leur mise en œuvre Bilan de l'année 1 - Préparation pour restitution au Comité de pilotage
Année 2	7	10/10	3h	----	5/6	Restitution du Comité de pilotage Organisation de l'année 2 Calendrier pour la 1re passation de l'évaluation et démarrage des dispositifs expérimentaux
	8	02/12	3h	4/6	----	Difficultés pour la passation Proposition des solutions Réorganisation du calendrier pour la passation État des lieux des DE mis en œuvre 1ers résultats des questionnaires
	9	31/01	6h	4/6	4/6	Restitution du Comité de pilotage Analyse de données du dispositif d'évaluation Avancement et accompagnement des DE
	10	27/02	6h	4/6	3/6	Préparation de la restitution au Comité de pilotage Organisation pour la 2e passation (évaluation finale) Organisation pour élaborer des monographies sur les DE et le pilotage intermédiaire des ES
	11	15/05	6h	3/6	3/6	Analyse de données de la 2e passation Analyse des écarts entre les deux passations Avancement des monographies Apports théoriques
		01/06	Annulée	----	----	-----
	12	27/06	6h	3/6	3/6	Monographies de chaque ES Apports théoriques Préparation pour restitution au Comité de pilotage

*Etablissements scolaires

Ce matériau est soumis à une analyse de contenu (Bardin, 2013) à partir de laquelle nous dégageons quatre axes d'analyse au service de la connaissance et de la compréhension de la recherche-intervention. De ce fait, l'analyse est centrée sur :

- le binôme chercheurs-acteurs : sa construction, et en quoi cela a été propice à l'étude du pilotage intermédiaire ;
- le contexte et l'expérience des acteurs : en quoi leur prise en compte a-t-elle été nécessaire tout au long de la démarche ;
- les engagements : les investissements, tant du champ scientifique que socioprofessionnel, pour permettre l'avancée du travail ;
- les crises : les obstacles qui ont dû être surmontés dans des dimensions diverses.

Les résultats

Les résultats de l'analyse de contenu sont présentés et organisés en fonction des axes d'analyse signalés précédemment. La description vise à montrer comment la démarche méthodologique adoptée a été opportune à notre problématique. Les extraits verbatim présentés, issus des comptes rendus, sont signalés entre guillemets et en police italique, suivis par les lettres CR pour indiquer leur appartenance (p. ex. : CR1). Ceux-ci témoignent des moments d'échanges établis entre les membres du groupe.

La construction du binôme chercheurs-acteurs

Un binôme chercheurs-acteurs s'est construit sous la forme de deux instances, constituées préalablement au démarrage des séances de travail, lors d'une séance d'organisation.

Le Groupe de travail. La première instance concerne le Groupe de travail, composé de 3 chercheurs et de 13 représentants des établissements. Ces derniers se sont engagés à participer à la démarche après avoir été sollicités par leur chef d'établissement. Parmi les 13 représentants, 8 occupent, en plus de leurs fonctions d'enseignement, une responsabilité en lien avec le pilotage, et les 5 autres font partie de l'équipe de direction (voir Tableau 2). Chaque établissement compte 2 représentants pouvant se relayer entre eux en cas d'empêchement, et participer aux séances présentiels de travail. Le but de leur constitution est d'étudier le pilotage intermédiaire de chacun des établissements participants au dispositif, tout en associant la rigueur d'une démarche scientifique et les connaissances du terrain. De ce fait, chacun des champs (scientifique et socioprofessionnel) participe à la création des outils et des dispositifs sur le pilotage intermédiaire, ainsi qu'aux autres étapes de la démarche (organisation, recueil des données, analyses et restitutions).

Tableau 2

Représentants des établissements scolaires et leur fonction exercée

ES*	Fonction des représentants des ES pour le Groupe de travail
LGTP TH ⁷	• Conseiller principal d'éducation • Directeur adjoint
LP SMSS	• Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) • Professeure et responsable des projets CFC (Centre de formation continue)
LP LM	• Professeure et responsable UFA/CFC (Unité de formations par apprentissage / Centre de formation continue) • Professeure documentaliste et référente culturelle
LGT ER	• Professeure et référente MIGEC (Mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique) • Professeure terminale et coordinatrice de la filière STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion)

⁷ Les noms des établissements scolaires sont anonymisés.

ES*	Fonction des représentants des ES pour le Groupe de travail
IL	• Enseignante/Formatrice et Référente CNFETP (Centre National de Formation de L'Enseignement Technique Privé) • Chef d'établissement adjoint (pour l'année 1) • Formateur et Chargé du projet ISO (pour l'année 2)
LGT SMLC	• Responsable Vie scolaire • Professeure et responsable des Classes terminales

*Etablissements scolaires

Le Comité de pilotage. La deuxième instance concerne le Comité de pilotage, composé de l'équipe de recherche, du commanditaire, des chefs des établissements participant à la démarche et de 2 représentants du Groupe de travail. Il est chargé de valider les co-productions du Groupe de travail et de faciliter la mise en œuvre des outils et des dispositifs créés au sein des établissements scolaires. Son objectif est d'« *ajuster et valider* » (CR6) les productions du Groupe de travail.

Du début à la fin de l'expérimentation, les acteurs s'associent aux processus de recherche-intervention entrepris, dans une dynamique de « *travailler ensemble, faire ensemble* » (CR1). Ainsi, toutes les étapes de la démarche sont assumées par le binôme, dans un travail « *d'échange, de partage et de mutualisation des pratiques et d'expérience* » (CR1). D'une part, la composante scientifique (les chercheurs) du binôme apporte ses connaissances et sa rigueur scientifique indispensables pour une telle démarche. Dès lors, un travail d'accompagnement s'établit. D'autre part, la composante socioprofessionnelle (les acteurs) apporte son expérience, issue de sa pratique sur le terrain et de la connaissance du contexte. Une fois que les intérêts individuels et institutionnels (de chaque établissement) sont conciliés, « *la volonté de travailler en équipe* » (CR1) se manifeste. De la même manière, s'établit le but commun de « *positionner* » et de « *rendre visible* » (CR5) le pilotage intermédiaire.

Ces éléments rendent compte que la démarche « *s'appuie sur un partenariat* », cela se traduisant par une « *réciprocité entre les partenaires* » (CR8).

La prise en compte du contexte et de l'expérience des acteurs

Les réflexions et le partage des connaissances et des expériences sont au cœur de la démarche.

Des savoirs contextualisés. Dès le départ, la prise en compte du contexte se positionne comme l'un des éléments indissociables à l'expérimentation : « *Il sera nécessaire de prendre en compte le contexte qui n'est pas neutre, celui de la culture, du charisme propre à chaque établissement [...] et de l'adaptation à celui-ci* » (CR1). Les échanges établis mettent en évidence les particularités du pilotage dans chacun des environnements : « *la culture de l'établissement en la matière, les valeurs qui l'irriguent, la dynamique créée avec ses forces et ses faiblesses et les questions qu'elles posent sur l'enjeu de ce pilotage* » (CR3). Ce premier partage amène à déceler « *un caractère transversal* » (CR2), traduit par « *des points communs* » (CR2) susceptibles d'avoir un impact sur le pilotage des établissements : « *la complexité de l'organisation [...], la référence à une tutelle [...], l'existence d'un Conseil de direction [...] qui se réunit 1 à 2 fois par semaine [...], des instances intermédiaires aux fonctions très variables [...] identifiées par statut ou non [...], le recours au volontariat et au bénévolat [...], l'existence des conseils thématiques : d'établissement, de pastoral, d'éducation, de cycle, de décrochage [...]* » (CR1). Les échanges sur la connaissance de chaque contexte contribuent à la réflexion collective et permettent d'identifier les aspects « *qui influent sur la nature du pilotage intermédiaire* » (CR2).

Le travail de co-production renforce la place de la contextualisation, car ceci est « *spécifique aux établissements* » (CR2). Les outils de diagnostic et les dispositifs (d'évaluation et expérimentaux) co-produits sont le résultat de la réflexion collective et de la mise en commun des points convergents qui prennent la forme de synthèses générales. Le processus de création et de mise en œuvre se fait en prenant en compte les « *besoins des établissements* » (CR9). Ainsi, dans chacun d'eux, les dispositifs expérimentaux sont mis en place sur « *des missions qui sont propres à l'établissement [...]* » (CR6) et « *ce sera l'occasion de les formaliser* » (CR7). La recherche des solutions tient compte du contexte : « *il convient avant tout de s'interroger et de réfléchir sur les problèmes que les établissements ont pu*

rencontrer [...] pour y apporter des solutions » (CR8).

Les dimensions organisationnelle et temporelle des dispositifs ont un lien étroit avec le contexte. La mise en œuvre des outils et des dispositifs ne se fait qu'à partir de la prise en compte du fonctionnement de chacun des environnements concernés : *« on s'ajuste sur l'organisation des établissements [...] » (CR6)*, étant donné que certaines activités scolaires ont plus ou moins un caractère transversal à tous les établissements scolaires, et que celles-ci se déroulent à peu près au même moment de l'année scolaire (période des examens, conseils de classe, etc.). Cette simultanéité commune est prise en compte dans les différentes dates fixées pour la mise en œuvre des dispositifs (la charge de travail étant plus ou moins lourde selon la période de l'année). Rien ne se fait sans avoir préalablement concilié les temporalités des établissements et des dispositifs.

Des savoirs pratiques et expérimentiels. La prise en compte de l'expérience des acteurs permet de repérer *« le vécu et la perception du pilotage intermédiaire par les acteurs eux-mêmes » (CR3)*. Force est de constater l'importance donnée au facteur humain et à l'interaction : *« le pilotage intermédiaire s'inscrit dans une relation de personne à personnes » (CR5)*. De même, ce partage donne la possibilité de connaître des éléments « cachés » qui font partie du pilotage intermédiaire actuel : *« le manque de lisibilité, de visibilité et d'officialisation des fonctions intermédiaires [...], le besoin de reconnaissance, de légitimité et d'autorité hiérarchique [...], une gestion prioritaire de l'urgence et surtout multifonction [...] des missions diverses aux contours mal définis » (CR4)*. Des situations quotidiennes auxquelles font face les pilotes intermédiaires, mais qui sont difficiles à connaître quand on n'est pas en relation avec le terrain.

L'ébauche d'un portrait-robot des pilotes intermédiaires commence à émerger, les caractérisant comme acteurs *« engagés »* dans leur mission assumée, mais *« positionnés » (CR4)* dans un travail très peu valorisé et reconnu par leur communauté éducative. À ce sujet, les échanges chargés de l'expérience des acteurs font ressortir la nécessité de mener un travail qui puisse *« contribuer à l'installation des nouvelles pratiques et éviter les risques d'épuisement des personnes dans la fonction. Pour cela, il est utile de les identifier, de valoriser les ressources et les compétences [...] » (CR10)*. Les dispositifs expérimentaux prennent en compte les savoirs pratiques et expérimentiels pour mettre en place des missions spécifiques au pilotage intermédiaire. Des missions qui *« sont définies et cadrées précisément » (CR12)* contribuant à la reconnaissance des compétences et à la collaboration *« pour développer de nouvelles pratiques » (CR12)*.

Enfin, la prise en compte des contextes et des expériences se traduit par *« des informations intéressantes et pertinentes pour la recherche » (CR8)*, notamment pour le *leadership* distribué.

L'engagement nécessaire

Tout d'abord, l'engagement de participer à l'expérimentation s'est traduit par l'investissement de tous les acteurs associés à la démarche, tant du champ scientifique que socioprofessionnel.

De l'équipe de recherche. L'équipe de chercheurs s'est engagée à donner le soutien nécessaire, veillant à ce que la démarche garde son caractère scientifique. Ainsi, ils partagent leurs connaissances scientifiques et méthodologiques et assurent l'accompagnement dans toutes les étapes de la démarche. Ils orientent le travail et les activités à faire pour accomplir les différentes missions du Groupe de travail. De même, l'équipe mène toute la partie technique de la démarche. De ce fait, ils organisent les journées de travail et veillent au maintien de la communication entre les séances à travers des stratégies diverses (p. ex. : envoi des courriels pour relecture et validation des documents travaillés, bilans et rappels de participation au dispositif d'évaluation, etc.). La préparation des documents pour les analyses, leurs ajustements, les synthèses et les rapports sont de leur responsabilité, de même que le partage à l'ensemble du groupe. Le suivi de la participation aux dispositifs de dévaluation et l'accompagnement des dispositifs expérimentaux sont aussi assurés par eux.

Des acteurs éducatifs. En ce qui concerne les représentants des établissements, leur engagement principal est de partager leurs connaissances et leurs expériences, nécessaires pour connaître l'état actuel du pilotage intermédiaire par le biais de leurs contextes. L'expérimentation est comprise comme un échange bidirectionnel et réciproque, *« un travail collectif »*, dont les apports du terrain s'articulent avec les apports scientifiques : *« l'objectif est de produire ensemble, de collaborer en intra et en interne pour construire [...] » (CR1)*. Cela représente pour les établissements l'occasion de mener une auto-analyse : *« c'est l'opportunité d'une meilleure lisibilité du fonctionnement par une remise en question... »*

(CR1). Lors de séances de travail, les représentants des établissements prennent la parole, établissent des échanges, contribuent à la réflexion, et à la fin, un consensus s'instaure pour parvenir à une prise de décision collégiale. Dans leurs établissements, ils s'engagent à faire le relais auprès de leur direction et de leur communauté éducative, ayant pour but « *d'informer, de sensibiliser et d'expliquer* » (CR6). Cela se traduit par un travail de communication concernant les objectifs de l'expérimentation, son avancement et la mise en œuvre des outils et des dispositifs : « *la mise en place d'un tel dispositif (d'évaluation) dépend aussi de l'organisation interne des établissements qui sont maîtres de la définition de la stratégie* » (CR7). Pour leur part, les directions facilitent la participation de leurs représentants aux séances de travail et la mise en œuvre d'outils et de dispositifs co-produits dans leurs établissements.

De l'ensemble d'acteurs. La réalisation de tout le travail décrit précédemment ne peut se faire qu'avec « *l'implication à la fois avant, pendant et après* » (CR8), de l'ensemble des membres du groupe pour participer aux séances présentiels de travail, prévues aux sièges de l'université. D'une part, les membres du Groupe de travail se réunissent 6 fois par an (à partir de l'installation du dispositif), pour des journées entières de travail (sauf la première séance), pendant deux ans, aux dates établies par eux-mêmes en début d'année. Il faut souligner que ces journées ont entre elles un intervalle d'un mois (en moyenne) pour la première année, et pour la seconde année, les intervalles s'espacent vers la fin de l'année. Cela se justifie par la mise en œuvre d'une période de passation des questionnaires, par les analyses statistiques des résultats et par la prise en compte de la charge de travail des acteurs éducatifs⁸ en fonction du moment de l'année. De même, avant ou après les séances, un travail à distance est mené pour des relectures et des validations nécessaires à l'avancement de la démarche et pour préparer le travail en présentiel. D'autre part, les membres du Comité de pilotage se réunissent à la mi-année (du calendrier du dispositif) pour faire un point d'étape et à la fin de l'année pour faire un bilan, ayant eu à chaque occasion des restitutions du travail réalisé par le Groupe de travail et des prises de décisions.

Le travail mené et le temps investi sont récompensés par des « *dynamiques de changement* » (CR12) qui se mettent en place après la mise en œuvre des dispositifs expérimentaux : « *il est possible d'observer des changements plutôt positifs [...] au niveau des équipes et des élèves, ce qui convient aux acteurs (pilotes intermédiaires) et qui donne des idées pour l'année prochaine* » (CR11). Des changements qui se traduisent par « *la reconnaissance des compétences [...], une plus grande capacité de décision, une meilleure communication aux différents échelons [...], la formalisation des fiches de mission, la participation des enseignants, une meilleure identification des pilotes (intermédiaires) et de leurs fonctions [...], un développement du travail collaboratif [...], une valorisation des compétences* » (CR12). Un travail qui a été possible grâce à l'association de la recherche-intervention et du *leadership* distribué.

Le temps de crises

Malgré l'organisation établie, les rôles définis de chacune des parties et les objectifs fixés, l'expérimentation n'est pas exempte de vivre des difficultés. Ces dernières relèvent surtout des domaines fonctionnels, techniques et stratégiques.

Une participation affaiblie. Des moments d'instabilité surgissent pendant la seconde année de l'expérimentation. La sortie d'un des établissements scolaires⁹ en début de la seconde année sème des incertitudes sur la continuité de l'expérimentation telle qu'elle a été prévue. Cela oblige à penser aux stratégies pour une restructuration, à laquelle tous les acteurs participent (même le commanditaire). Étant donné qu'il s'agit d'un établissement expérimentateur, une perte de données est engagée compte tenu du rétrécissement de la population. Pour garantir l'avancée des dispositifs et l'obtention des données pour la construction du corpus, l'un des établissements témoins devient expérimentateur. Une seconde crise survient avec la mise en œuvre des dispositifs d'évaluation : « *Le constat d'un taux de passation très faible ne permet pas de commencer véritablement le travail [...], la principale difficulté est celle de mobiliser les personnes* » (CR8). Des stratégies d'amélioration sont prises en tenant compte des contextes (la situation des élèves, le *management* existant, le calendrier scolaire, etc.). Ainsi, il est décidé de rallonger les délais prévus, de même que de reprogrammer le calendrier. Ceci provoque un retard pour les étapes suivantes, et corollairement, l'annulation d'une séance de travail prévue pour l'analyse de résultats.

Des choix à faire. Concernant le pilotage intermédiaire, les questions sont nombreuses et les

⁸ Ici, enseignants et personnel non enseignant.

⁹ Pour des raisons internes à l'établissement.

résultats du diagnostic signalent que le travail à faire est conséquent. Ainsi, l'expérimentation doit « *faire des choix* », car l'avancement de la démarche est en jeu. Cela signifie d'« *établir des priorités, car tout ne pourra pas être travaillé* » (CR4). Rappelons que les séances de travail prévues en présentiel sont de 12, dont 10 journées entières (de 6 heures) et 2 demi-journées. Le programme fixé est chargé, composé de moments consacrés à la réflexion, à la création des outils, aux analyses de résultats, à l'élaboration des dispositifs et à l'organisation de leur mise en œuvre, sans compter les moments dédiés à résoudre les imprévus. Le rythme de travail en présentiel est assez exigeant, sans compter les relectures et la validation des documents à faire entre les séances. Pour cela, l'articulation de tous les intérêts, scientifiques et socioprofessionnels sont nécessaires. Le rôle des chercheurs est important, car les choix à faire ne se font qu'à partir de l'accompagnement établi par eux. Dans ce cadre, il est clair pour tous que la transformation du pilotage intermédiaire est un processus « *à moyen et long terme* » (CR8) et donc il apparaît nécessaire de concilier les temps de la recherche avec les temps du terrain. Toutefois, même si « *la temporalité de l'expérimentation est serrée* », l'accompagnement vise des transformations des pratiques. Celles-ci auront « *un réel impact quand les questions de la reconnaissance, de la visibilité, de la lisibilité, de la légitimité/clarification, voire de la rémunération seront abordées* » (CR10) par les responsables hiérarchiques.

Les contraintes de temps. Au sein des établissements scolaires, certains moments de l'année sont plus au moins chargés, provoquant des « *contraintes de temps* » qui finissent par avoir une influence sur les priorités et les disponibilités des acteurs éducatifs, car « *tous les collègues sont sollicités de multiples manières [...]* » (CR2). Ainsi, l'organisation pour la mise en œuvre des outils de diagnostic et des dispositifs co-produits (d'évaluation et expérimentaux) doit concilier sa temporalité avec celle des contextes concernés. De même, concilier la charge professionnelle avec la participation aux séances n'est pas toujours évident, surtout en fin d'année scolaire où les disponibilités sont plus difficiles du fait des périodes d'examens, des stages, des commissions évaluatives, etc. Dans ce cadre, la présence des représentants des établissements aux séances prévues se voit affectée. Dans le cas de la présente expérimentation, aucune des séances n'a pu compter avec la totalité des représentants ; dans le meilleur des cas la participation était de 5/6 établissements (80%) et au mieux de 3/6 (50%). Ceci affecte la dynamique de l'expérimentation, car d'une part cela signifie une perte de partage des expériences pour le travail du groupe, d'autre part la participation de l'établissement absent se réduit à une approbation ou désapprobation des accords établis, et enfin pour la recherche-intervention, c'est une perte des apports précieux pouvant contribuer à la connaissance du pilotage intermédiaire. L'annulation d'une séance, qui d'ailleurs ne pourra pas se récupérer faute de disponibilités, donne un indice des contraintes existantes pour trouver des accords de temporalité entre les parties.

En effet, quelles que soient la situation inattendue et sa raison, c'est l'ensemble des acteurs (sociaux et scientifiques) qui agissent pour une prise de décision pour résoudre la difficulté rencontrée. Cela ne fait que réaffirmer le sens partenarial de la démarche.

Une démarche participative sur et pour l'objet d'étude

Dans la recherche-intervention, le partage et les apports de chacune des parties s'articulent au service de la démarche. La mobilisation des savoirs scientifiques, expérientiels, professionnels et pratiques, crée un espace d'interaction et d'échanges qui favorise l'étude du pilotage intermédiaire. Il s'agit d'un accompagnement réciproque dans un espace intermédiaire où confluent les engagements et la participation. Un espace que Marcel (2010) appelle « le tiers espace de la rencontre ». La recherche-intervention engage la participation et la responsabilité de tous dans son déroulement.

La recherche-intervention a des effets de connaissances et de transformations (Monceau, 2013), car à travers elle, des savoirs heuristiques et praxéologiques se construisent. Le partage des savoirs pratiques et expérientiels du pilotage intermédiaire contribue à sa connaissance et à sa compréhension. Ainsi, nous parvenons à analyser les interactions qui se dégagent entre les *leaders*, les affiliés et les situations impliquées dans l'activité de *leadership*. Leur articulation avec les apports théoriques ouvre la voie aux nouvelles constructions scientifiques.

Au sein de la démarche, les chercheurs accompagnent le processus de recherche-intervention sans avoir un rapport hiérarchique d'experts en la matière. Ils ont surtout la responsabilité du processus scientifique dont ils sont les garants, leur vigilance étant importante, car de cela dépend la production des connaissances scientifiques. Pour cela, ils assument plusieurs rôles dans une polyvalence qui les

amène à être à la fois animateurs, gestionnaires, accompagnateurs, et formateurs (Mérini, 2015). Ils n'apportent pas des « solutions » à appliquer dans un terrain qui n'est pas le leur, mais ils guident et conduisent la démarche menée. Ce sont les acteurs qui, à partir de la connaissance des particularités, de leur contexte et de leurs expériences, maîtrisent leur terrain. Le partage de leurs expériences, issues de l'exercice des fonctions en lien avec le pilotage intermédiaire, contribue à la validité du travail collectif. L'association chercheurs-acteurs apporte du sens à la démarche et donne de la solidité aux constructions cognitives. Celles-ci se matérialisent avec la réalisation de co-productions visant la connaissance du pilotage intermédiaire, voire sa transformation. La signification des résultats se co-construit à partir des rapports entrepris avec les acteurs et leurs interprétations sont imprégnées de leurs savoirs pratiques et contribuent à nourrir les analyses. De même, par l'intermédiaire de tout ce processus, l'appropriation de nouveaux savoirs professionnels contribue au développement de chacun des membres, voire à leur émancipation.

Un travail de mobilisation des acteurs paraît nécessaire pour qu'ils s'engagent dans le projet, surtout quand la négociation de la commande relève de leurs supérieurs hiérarchiques¹⁰. Cela passe peut-être par une forte sensibilisation et par son ancrage comme objectif de l'établissement. Il s'agit d'amener les acteurs à s'enrôler et à s'y engager (Lessard, 2021). S'approprier le projet pour avoir une clarté sur les objectifs poursuivis et sur les apports que cela peut signifier pour leur établissement est important pour l'avancement de la démarche. Toutefois, rien ne peut garantir que la démarche se déroule sans contretemps, surtout quand on ne peut pas maîtriser l'action de la population visée, dans la mesure où sa participation (ici, aux questionnaires et aux entretiens) dépend de sa volonté. Dans ce sens, prévoir de la souplesse et de la vigilance paraît nécessaire, non seulement pour s'adapter aux terrains, mais aussi pour dépasser les résistances.

La capacité de la démarche à s'adapter au contexte et aux situations émergentes est déterminante pour l'avancée de l'expérimentation. Cela permet le processus d'objectivation et d'articulation des données, puis la production des connaissances pour faire avancer le débat scientifique.

Conclusion

Dans cet article nous avons présenté une démarche méthodologique permettant d'étudier le pilotage intermédiaire tout en associant acteurs scientifiques et acteurs socioprofessionnels.

Tout d'abord, nous avons vu que le transfert des responsabilités de la part du pouvoir central vers les pouvoirs locaux a eu pour conséquence l'accroissement des demandes et des responsabilités dans les établissements scolaires, multipliant leurs missions et leurs tâches pour y parvenir. Dans les établissements scolaires, cela a fait émerger des modalités intermédiaires de pilotage, qui sont assumées par divers acteurs éducatifs dans l'expression d'un *leadership* distribué. Mais l'étude du pilotage intermédiaire soulève encore nombre de questions et demande non seulement de l'investissement scientifique, mais aussi un besoin des savoirs pratiques et contextualisés. Ces derniers concernent les apports et l'expérience des acteurs éducatifs qui peuvent être considérés comme une ressource riche de connaissances pratiques. Pourtant, cela ne va pas de soi, la recherche en éducation a besoin d'adopter des méthodologies scientifiques qui permettent de rapprocher les champs scientifique et socioprofessionnel dans une démarche d'accompagnement réciproque. L'objectif du texte a été d'apporter un éclairage sur l'importance et la nécessité (voire la place) d'une collaboration étroite entre chercheurs et acteurs de terrain, tout au long du processus de recherche et d'intervention. L'étude du pilotage intermédiaire n'a pu se faire qu'avec la participation des acteurs éducatifs, qui ont apporté leurs connaissances issues de leurs expériences sur des fonctions à responsabilité intermédiaire. Rappelons que, selon les missions, ces acteurs peuvent assumer la responsabilité des missions (rôle de *leaders*) ou collaborer avec les *leaders* pour l'accomplissement de ces missions (rôle d'affiliés). Le *leadership* distribué, répondant à une nature dynamique et à une dimension sociale, a besoin pour son étude d'une méthodologie qui permet de faire le lien entre apports scientifiques et pratiques. Dans ce sens, cette démarche a donné cohérence et pertinence au travail mené, car la prise en charge des contextes concernés a permis de travailler sur et pour notre objet de recherche. Les savoirs contextualisés contribuent tant à une validité scientifique que sociale (Marcel, 2020) et donne de la légitimité à la recherche-intervention menée, car les savoirs, les interprétations et les stratégies prises sont ancrés dans des situations sociales particulières.

¹⁰ Soulignons que l'engagement de la ou du chef d'établissement n'a pas de caractère obligatoire sur l'engagement individuel des acteurs (enseignants, élèves, etc.), les actions de ces derniers se basant sur le volontariat.

Certes, cette démarche méthodologique n'est pas une panacée. Des questions restent à résoudre, notamment celles concernant la participation des acteurs, dont la maîtrise échappe à la démarche, ainsi que l'articulation entre les temporalités de la recherche scientifique et celles du terrain.

En tant que chercheurs et accompagnateurs, nous avons tout intérêt à être en relation directe avec le terrain. Cela ne peut que contribuer à faire une étude des pratiques en émergence. Or, il s'avère nécessaire d'assumer des méthodologies qui le permettent. Enfin, soulignons que la recherche-intervention ne répond pas aux questions, mais elle permet de se poser des questions pour faire avancer les connaissances et la compréhension du sujet, ici le pilotage intermédiaire.

Bibliographie

- Attarça, M. et Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management et Avenir*, 55(5), 215-232. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0215>
- Aussel, L. et Cenzano Vilchez, G. (2019). Le pilotage intermédiaire des établissements scolaires. Approche évaluative. Dans *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation. Relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux* (p. 111-139). Éditions du Croquant.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (4).
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition « Quadrige »). Presses universitaires de France.
- Bedin, V. (2013a). Introduction générale : Recherche et changement. Dans *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 17-33). L'Harmattan.
- Bedin, V. (2013b). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. Dans *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). L'Harmattan.
- Bouvier, A. (2009). *Du projet au contrat d'objectifs*. CRDP de Poitou-Charentes.
- Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable*. Berger-Levrault.
- Cenzano Vilchez, G. (2020). *Le pilotage intermédiaire dans les établissements scolaires. Une recherche-intervention dans l'enseignement secondaire catholique privé en Occitanie ; sous la direction de Jean-François Marcel et Lucie Aussel* [sciences de l'éducation et de la formation]. Toulouse Jean Jaurès.
- Chapon, É. (2008). Pilotage des établissements scolaires : les apports de la théorie socio-économique. *Management et Avenir*, 17(3), 26-43. <https://doi.org/10.3917/mav.017.0026>
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quel leadership pour la réussite de tous les élèves? *ENS de Lyon*, (73).
- Garant, M. et Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/encadrement-et-leadership--9782804184797.htm>
- Lessard, C. (2021). Diriger un établissement scolaire : un leadership plus affirmé, mais multiforme. Dans *Les directions des établissements au cœur du changement* (p. 285). De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27-28), 41-64.
- Marcel, J.-F. (2014). Les « règles du jeu » de la coordination : le cas du système d'enseignement agricole public français. Dans *Encadrement et leadership* (p. 109-124). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0109>
- Marcel, J.-F. (dir.). (2015a). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Educagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2015b). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). Dans J.-F. Marcel (dir.),

- La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (p. 223-253). Educagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2018). Esquisse du portrait d'un-e chercheur-e du changement. Dans *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (p. 171-188). Cépaduès Éditions.
- Marcel, J.-F. (2019). De la division du travail de pilotage de l'établissement scolaire français. Dans *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation. Relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux* (p. 81-110). Éditions du Croquant.
- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 33). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Mérini, C. (2015). Du négoce à la négociation : terrains d'entente entre recherche et intervention. Dans E. Educagri (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: accompagner le changement* (p. 181-193). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410045>
- Monceau, G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche (p. 91-104).
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3092>
- Perrenoud, O. (2014). Cadre intermédiaire dans une institution scolaire : vision d'enseignants. Dans *Encadrement et leadership* (p. 91-107). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0089>
- Progin, L., Letor, C., Etienne, R. et Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement*. De Boeck Supérieur. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807333215-les-directions-d-etablissement-au-coeur-du-changement>
- Progin, L. et Périsset, D. (2015). L'introduction des directeurs dans des écoles primaires suisses : une nouvelle division du travail et des transformations identitaires particulières. Dans *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail* - (p. 155-174). L'Harmattan.
- Ravez, C. (2021). Piloter : entre métiers et activités. *ENS de Lyon*. <https://edupass.hypotheses.org/2159>
- Rey, O. (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *ENS de Lyon*, (128), 36.
- Spillane, J., Halverson, R. et Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Spillane, J., Halverson, R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, (40), 42-59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Viger, E. (2007). *Les effets de la démocratisation de l'enseignement en France: Une étude empirique* [économies et finances]. Panthéon-Sorbonne.