

Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français

Professional training and identity mutation: the case of French school directors

Formación profesional y mutación identitaria: el caso de los directores de escuela franceses

Christophe Mauny

Volume 38, numéro 1, printemps 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039980ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039980ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français. *Éducation et francophonie*, 38(1), 72-91.
<https://doi.org/10.7202/039980ar>

Résumé de l'article

Devenir chef d'établissement scolaire constitue sans nul doute une inflexion importante de la trajectoire personnelle et professionnelle de l'individu. Pour autant, elle est fortement liée à un processus éducatif aux multiples formes. C'est tout d'abord l'empreinte biographique qui encourage sans doute une prise de risque certaine pour la recherche d'une reconnaissance de soi. Parallèlement, la formation curriculaire spécifique au corps des personnels de direction, bien que conservant son caractère formel, interpelle l'individu sur sa responsabilité décisionnelle. Enfin, dans une perspective dynamique, la multiplicité et la diversité des tâches au quotidien participent à l'enrichissement de l'individu et, de ce fait, constituent une mise en situation de formation continue.

Notre approche compréhensive du métier de chef d'établissement exerçant dans les établissements scolaires français montre que les curricula réel, formel et caché semblent se conjuguer pour conduire le processus de mutation identitaire indissociable du changement de métier.

Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français

Christophe MAUNY

Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)

Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)

RÉSUMÉ

Devenir chef d'établissement scolaire constitue sans nul doute une inflexion importante de la trajectoire personnelle et professionnelle de l'individu. Pour autant, elle est fortement liée à un processus éducatif aux multiples formes. C'est tout d'abord l'empreinte biographique qui encourage sans doute une prise de risque certaine pour la recherche d'une reconnaissance de soi. Parallèlement, la formation curriculaire spécifique au corps des personnels de direction, bien que conservant son caractère formel, interpelle l'individu sur sa responsabilité décisionnelle. Enfin, dans une perspective dynamique, la multiplicité et la diversité des tâches au quotidien participent à l'enrichissement de l'individu et, de ce fait, constituent une mise en situation de formation continue.

Notre approche compréhensive du métier de chef d'établissement exerçant dans les établissements scolaires français montre que les curricula réel, formel et caché semblent se conjuguer pour conduire le processus de mutation identitaire indissociable du changement de métier.

ABSTRACT

Professional training and identity mutation: the case of French school directors

Christophe MAUNY

Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)

Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)

Becoming the director of a school is definitely an important curve in an individual's personal and professional path, but it is closely linked to a many-faceted educational process. The biographic imprint no doubt encourages a certain amount of risk-taking in the search for self recognition. In parallel, the specific curricular training of corps of personnel and directors, although preserving its formal character, calls upon the individual to take on his decision-making responsibility. Finally, in a dynamic perspective, the multiplicity and diversity of the daily tasks contribute to the enrichment of the individual, and because of this, constitute a type of continuing education.

Our comprehensive approach to the profession of directing an establishment in the French school system demonstrates that the real, formal and hidden curriculums seem to come together, making the identity mutation process and the career change process inseparable.

RESUMEN

Formación profesional y mutación identitaria: el caso de los directores de escuela franceses

Christophe MAUNY

Laboratorio ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (Francia)

Laboratorio LEI – FSSEP Lille II (Francia)

Volverse director de escuela es sin duda alguna una inflexión importante en la trayectoria personal y profesional de un individuo, fuertemente ligada a un proceso educativo multiforme. Es un hito biográfico que incita a arriesgarse en la búsqueda de reconocimiento de sí mismo. Paralelamente, la formación curricular específica de los directores, aunque aun conserva su carácter formal, interpela la responsabilidad decisional del individuo. Desde una perspectiva dinámica, la multiplicidad y la diversidad de tareas cotidianas favorecen el enriquecimiento del individuo y por eso mismo constituyen una experiencia formativa continua. Nuestro enfoque comprensivo de la profesión de director en ejercicio en los establecimientos escolares franceses demuestra que los currícula real, formal y oculto parecen conjugarse y guiar el proceso de mutación identitaria indisoluble del cambio de profesión.

Introduction

À l'interface des urgences et incertitudes du quotidien et du cadre institutionnel des textes officiels¹, la position du chef d'établissement français est particulièrement complexe. Sa fonction est de piloter une structure scolaire qui, dans un contexte de décentralisation, se caractérise par ses enjeux multiples, une diversité des personnels aux statuts juridiques hétéroclites et un environnement social et culturel spécifique. Dans cette perspective, l'exercice du métier semble être lié au processus éducatif, car il suppose une base solide de connaissances en même temps que leur actualisation permanente.

Pour comprendre le changement de trajectoire professionnelle et saisir la portée du processus éducatif, notre travail analyse la nature et les contextes du processus décisionnel convoqués par les cadres dirigeants des institutions scolaires publiques. De la sorte, c'est la logique dynamique de leur carrière professionnelle (Hughes, 1996) et la résonance de la formation en général qui font l'objet de notre proposition. Nous envisageons donc les parcours biographique et curriculaire sur le mode d'une articulation dynamique et inséparable engendrant une mutation identitaire au cœur de laquelle la notion de compétence tient un rôle central.

Trois étapes réflexives constituent notre propos. La première part du biographique, étant entendu que l'expérience vécue apparaît déterminante dans la décision de s'engager. Il s'agit d'entreprendre un regard introspectif sur les motifs qui peuvent à un moment donné orienter une trajectoire professionnelle. La seconde analyse les étapes structurantes de la formation du chef d'établissement. Elle envisage une prise de distance réflexive sur les contenus de formation sur la base desquels se dessine la transformation attendue par l'institution des futurs cadres dirigeants. Enfin, notre troisième temps met en lumière la permanence de certains éléments cachés dans l'exercice du métier qui s'inscrit au cœur du processus de construction d'une nouvelle identité.

Détour conceptuel et cadre d'étude

Si l'aspect biographique, comme référence à l'histoire personnelle du sujet, paraît assez clair, définir le curriculum suggère de considérer l'évolution du concept et son lieu d'utilisation (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006). La logique curriculaire révèle une approche et un usage différents selon les points de vue francophone et anglo-saxon. Dans le premier cas, elle se traduit par un programme de formation

1. La loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1^{er} août 2001 et la loi du 11 février 2005 sur le handicap et les adaptations constituent le nouveau trépied sur la base duquel les établissements français élaborent leur problématique éducative. Si la première impose la recherche de solutions garantissant à chaque élève l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, la seconde articule des objectifs et des indicateurs pour évaluer l'efficacité et la performance des établissements. La loi relative au handicap, quant à elle, s'assure de la prise en considération du public scolaire dans sa plus large acception de l'hétérogénéité.

fondé sur la transmission des savoirs disciplinaires, marqueurs d'une tradition culturelle. Dans le second cas, elle renvoie davantage à l'idée de parcours individuel. L'approche est fonctionnelle puisqu'il s'agit de répondre aux attentes sociales en valorisant les « savoir-faire ». L'importation récente en France de ce terme, notamment au travers des écrits analysant le système éducatif et ses mises en œuvre (Duru-Bellat et Van Zandten, 1999; Perrenoud, 1994a, 1997; Perrenoud et Montandon, 1988; Forquin, 1989; Forquin et Paturet, 1999), explique en partie ce décalage de sens. Néanmoins, il semble aujourd'hui qu'il y ait un large consensus pour percevoir le curriculum selon un point de vue plus pragmatique, autrement dit « comme un processus évolutif, comme un outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes » (Lenoir et Bouillier, 2006, p. 10).

Plus précisément, Philippe Perrenoud (1994b) distingue trois types de curriculum qui, tout en s'articulant, révèlent la diversité des parcours de formation qu'emprunte un individu. Le curriculum formel ou prescrit se réfère à une sorte de programmation prédéterminée et imposée à l'individu. En complément de cette logique d'instruction, le curriculum réel fait référence aux multiples expériences qu'a vécues, vit ou va vivre l'individu et qui sont, par définition, formatrices. L'auteur suggère également l'existence d'apprentissages non maîtrisés, à l'insu des intéressés. Partant de cette distinction terminologique, notre étude tente d'approcher les contours décisionnels qui infléchissent le parcours professionnel des chefs d'établissement français. De l'explicitation de la trajectoire personnelle à l'analyse de la transformation attendue, nous souhaitons ainsi orienter notre regard en direction des données contextuelles qui participent du sens donné au métier par les acteurs eux-mêmes.

Notre démarche socio-anthropologique² (Bouvier, 2002) défend l'indissociabilité de la relation entre l'individu et le contexte de pratique, fût-il professionnel. Il s'agit de faire comprendre les procédures d'alliance entre les conditions normatives imposées par l'institution (ici l'Éducation nationale) eu égard au statut de fonctionnaire de l'État du chef d'établissement français³ et la *re*-définition de ces mêmes normes par les acteurs eux-mêmes. L'enquête se structure en trois temps, non successifs mais adaptés en fonction des opportunités offertes et de l'avancée progressive du travail. Elle prend d'abord appui sur une abondante revue de littérature présentant les éléments saillants des fonctions du chef d'établissement (Lefebvre et collab., 1999; Grellier, 1998, 2000; Pelletier, 1996; Obin, 1996; Paillole, 2003; Boissinot, 2003;

2. En conjuguant les visées sociologique et anthropologique, il s'agit de faire émerger le sens de l'activité au quotidien en isolant des pratiques et des représentations existantes, ce que ne saurait voir un enclavement disciplinaire. Ce que l'anthropologie apporte par ses méthodes descriptives particulières pour comprendre une culture, la sociologie par son processus d'abstraction en fait émerger une totalité à partir de dénominateurs communs.

3. Le code de l'éducation français qui fixe les dispositions juridiques et réglementaires de l'éducation en France stipule dans son article R421-8 que « les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté sont dirigés par un chef d'établissement nommé par le ministre chargé de l'éducation. Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement. Il est l'organe exécutif de l'établissement. » Contrairement à bon nombre de ses collègues européens, il est membre de la fonction publique et exerce à temps plein ses fonctions de direction. Il préside le conseil d'administration de l'établissement qui en retour n'a pas le pouvoir de la désignation du chef d'établissement.

Barrère, 2006), de leur formation statutaire (Woycikowska, 2000; rapport de Jean-Pierre Obin, 2005; Thaurel-Richard, 2007) ainsi que de la particularité du contexte professionnel, et plus largement du système éducatif (Lelièvre, 1990 et 2004; Dutercq, 2001; Toulemonde, 2003). Nous avons ensuite conduit quelques entretiens semi-directifs (n = 12) auprès de chefs d'établissement (stagiaires et expérimentés; chefs et adjoints⁴). Les axes « temps et espaces au quotidien », « culture collective et culture d'établissement », « histoire individuelle et changement professionnel », « difficulté des tâches et complexité du pilotage pédagogique », « marquage statutaire et reconnaissance individuelle », « formation professionnelle et exigences du métier » constitutifs de notre grille de lecture ont permis d'apprécier le décalage entre la logique prospective de la formation et les besoins professionnels au quotidien. Enfin, notre propre expérience de la fonction s'est voulue modératrice des discours au regard des différents contextes vécus.

Autopsie d'un engagement

Entre affirmation biographique et projection curriculaire, la trajectoire d'un futur chef d'établissement révèle des changements significatifs dans une carrière, à la fois dans sa dimension objective et sa dimension subjective, ainsi qu'a pu l'entrevoir Howard Hughes dans une perspective interactionniste :

Dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle une personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive (1937, p. 408-410).

À l'image du *turning point* d'Anselm Strauss (1992), cet acte de passage identitaire positionne l'individu à l'interface d'une reconnaissance visée et du risque substantiel de ne plus être aux yeux des autres le même individu.

Des origines professionnelles diverses, mais...

Que l'on prenne appui sur la littérature existante ou sur les entretiens menés, on recense quelques constantes à propos des origines professionnelles des chefs d'établissement français. Trois voies de recrutement distinguent les reçus au concours, les recrutés par liste d'aptitude et, enfin, ceux qui entrent en position de détachement. Ces trois modes d'accès participent incontestablement d'une diversité à l'intérieur de ce corps de cadres de la fonction publique. C'est ainsi que se côtoient

4. La distinction du chef d'établissement et de l'adjoint constitue une spécificité de l'organisation française des établissements scolaires. En effet, la plupart des pays ne procèdent pas au recrutement d'adjoints. Et lorsque certains établissements en possèdent, ce sont en général des enseignants qui font fonction sans pour autant bénéficier d'un statut équivalent à leurs homologues français.

d'anciens gestionnaires, des professeurs certifiés, des professeurs agrégés, des professeurs des écoles, des professeurs de lycée professionnel, des conseillers principaux d'éducation (CPE)⁵. Cette origine plurielle génère quelques situations décalées sur le plan statutaire pouvant créer le trouble chez certains, ce qui leur imposera d'opérer une véritable mutation intellectuelle. Même si l'institution veille à les éviter en plaçant les personnes qui possèdent le grade le plus élevé dans les lycées, un ancien CPE ou professeur des écoles peut rapidement devenir le supérieur hiérarchique d'un professeur agrégé. Cela est d'autant plus possible que les professeurs agrégés paraissent très peu intéressés par la fonction de chef d'établissement; le salaire n'étant pas à la hauteur de ce qu'ils peuvent recevoir dans certains établissements qui proposent notamment des classes préparatoires aux grandes écoles. Agnès Pelage (1996) dans sa recherche constate que diriger un établissement scolaire quand on est peu diplômé est valorisant et octroie de la reconnaissance. Les logiques de carrière et de promotion qui s'ensuivent peuvent conduire des personnels parmi les moins qualifiés au départ à terminer leur carrière à la tête d'un établissement prestigieux; en un mot, à obtenir une promotion de carrière largement supérieure à celle qu'ils auraient pu obtenir dans leur corps d'origine. Pour autant et bien que les individus se soient enrichis des diverses expériences accumulées, le regard projeté sur les différents problèmes garde la trace du corps d'origine. Chacun d'entre eux met en avant sa sensibilité, son expérience, son regard pour coordonner l'ensemble d'une communauté éducative. Les entretiens menés montrent que cela apparaît plus fortement encore chez les stagiaires ou les personnels ayant peu d'années d'expérience. Ainsi, si le climat semble être une préoccupation prioritaire pour les anciens CPE, les aspects pédagogiques paraissent plus déterminants pour les anciens enseignants.

... des motifs d'engagement forts

À propos des motifs d'engagement, quelques tendances se dégagent également des entretiens. Accroître le poids de la prise de décision marque l'envie de devenir plus influent dans le fonctionnement de l'établissement. Il ne s'agit pas tant d'adopter une attitude « carriériste » que d'occuper une place offrant la possibilité d'étendre, du moins le pense-t-on au départ, les expérimentations pédagogiques et éducatives. Le ressenti d'un enfermement disciplinaire caractérise davantage les professeurs du second degré. Sans perdre le goût de leur discipline de rattachement, ils souhaitent, après plusieurs années d'enseignement, faire de la pédagogie autrement en cherchant à coordonner les diverses pratiques professionnelles et à se

5. Plusieurs catégories de personnels interviennent directement au sein du système scolaire français. Mis à part les gestionnaires qui ont la responsabilité financière d'un établissement sans intervenir auprès des élèves, les autres personnels cités sont en contact direct avec les élèves. Les professeurs des écoles œuvrent dans les écoles primaires (premier degré) rassemblant des enfants de 3 ans à 10 ans. Les professeurs certifiés ou agrégés (l'obtention d'un concours supplémentaires distingue les seconds des premiers) interviennent dans les établissements du second degré, à savoir les collèges (11 ans à 15 ans) ou les lycées (15 ans à 18/19 ans). Les professeurs de lycée professionnel interviennent dans des établissements dispensant des formations professionnalisantes après le collège. Les conseillers principaux d'éducation ne possèdent pas de spécificité disciplinaire. On leur attribue la responsabilité du climat général de l'établissement.

confronter à des questions plus larges de politique éducative. Ils ont conscience que les disciplines ne sont pas un but en soi, mais bien des moyens à partir desquels on conçoit le parcours de formation des élèves. Un autre motif pointe la lassitude professionnelle due à la redondance des tâches ou à la spécificité de certaines disciplines au regard de l'âge des individus. Cette lassitude révèle la difficulté, souvent physique, de parvenir au terme de sa carrière d'origine. C'est le cas notamment des enseignants d'éducation physique et sportive, dont la compétence perçue est fortement liée à la gestion sécuritaire des élèves et à leur capacité de démontrer le mouvement attendu.

Au regard des motifs annoncés, tous prétendent vouloir conserver l'aspect pédagogique de leur métier sans parvenir à estimer avec pertinence le poids des tâches administratives qui rythment le quotidien des personnels de direction. En filigrane de leurs motivations, nous pressentons le souci de sortir d'une sorte d'invisibilité de soi qui se serait installée au fil des ans. Cette décision de changement sonne comme une inflexion biographique basée exclusivement sur leur ressenti. Il s'agit pour chacun de conjuguer les deux facettes de l'identité défendue par Claude Dubar (2002), à savoir : l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Les deux sont indissociables et l'engagement dans cette nouvelle fonction vise leur congruence. Plutôt que de franchir les étapes de l'ascenseur social, nous percevons plutôt l'envie d'être en phase avec le regard projeté sur soi et le souci d'être vu positivement par autrui au travers des valeurs sociales et culturelles communes (Lallement, 2007). Ainsi, en préservant ou en ré-impulsant l'estime de soi (Honnert, 2006), l'individu cherche à éviter le risque d'une « solidification d'une identité » (Fraser, 2005) dès lors que la perception de soi est attachée immanquablement au statut professionnel. Néanmoins, l'inflexion biographique ne se décide pas en un jour, mais apparaît plutôt comme la conséquence de tout un processus de négociation au sein duquel les rencontres humaines jouent un rôle prépondérant.

L'inflexion biographique ne se décide pas en un jour, mais apparaît plutôt comme la conséquence de tout un processus de négociation au sein duquel les rencontres humaines jouent un rôle prépondérant.

Entre confirmation d'un engagement professionnel préalable et prise de risque

L'influence d'une tierce personne, soit pour suggérer l'idée, soit pour accompagner le candidat, est pour chacun déterminante. Les personnes interviewées font référence à un chef d'établissement, un inspecteur pédagogique, des collègues de travail ou des relations professionnelles ayant déjà entrepris ce changement de parcours. Quoi qu'il en soit, tous affirment que cette nouvelle orientation biographique s'inscrit dans la continuité d'une implication professionnelle reconnue au sein du système éducatif. Ce changement n'est pourtant pas sans risques, car « diriger n'est pas enseigner [...] c'est un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un autre rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants » (Perrenoud, 1994c, p. 6). À l'évidence, le changement de carrière procède d'un véritable choix mettant en scène sa propre biographie (Berger, 2005), mais il révèle également un processus d'individualisation, conséquence indissociable d'une société du risque. Ainsi, prolonger l'éducation, accepter la mobilité géographique et

entrer en compétition constituent les ressorts pour accéder à un poste plus important (Beck, 2001). Cette vision attractive du progrès social comporte le risque d'un désenchantement pouvant être provoqué par l'affectation géographique, le type d'établissement, la réalité des tâches professionnelles ou bien le poids réel de la nouvelle responsabilité. D'ailleurs, les interviewés ne manquent pas de noter ce décalage entre leur représentation antérieure et la vision qu'il porte actuellement sur le métier. Ils invoquent le poids de plus en plus lourd du système, mais aussi l'absence d'un réel pouvoir sur les équipes qu'ils doivent pourtant piloter. On note dans leurs propos l'existence d'une relative frustration due au sentiment de ne pas bénéficier d'une reconnaissance par les autres membres les plus influents de la communauté éducative, à savoir les enseignants.

Au contact des diverses expériences, l'analyse des entretiens montre bien que la manière d'imposer son savoir plutôt que son pouvoir et le souci de communiquer en toute transparence conditionnent ultérieurement la plus ou moins grande distance entre le chef d'établissement et ses équipes. La plupart des interviewés font allusion à ce changement d'identité professionnelle qui doit nécessairement s'enrichir de l'ancienne sans pour autant s'y restreindre. Le risque tient dans ce « souci identitaire » (Gather-Thurler, 1996) qui accompagne inévitablement la nouvelle position occupée au sein d'une même structure et qui appelle une rupture dans le regard projeté sur le fonctionnement et la gestion de l'établissement scolaire. Les propos stigmatisent particulièrement ce passage de la salle de classe et du collectif de collègues au bureau isolé du chef d'établissement pour témoigner du processus de reconversion professionnelle qui attend le candidat au changement. C'est en matière de décisions, et surtout de leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement et sur soi-même, que se constate l'essentiel de l'inflexion biographique. C'est pourquoi le désir d'occuper une fonction de direction impose d'entreprendre un tournant réflexif sur soi afin d'afficher clairement ses motifs, car cette bifurcation est double, à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005). La décision de « franchir le pas » s'appuie sur la chance estimée de réussir et sur la valeur appréciée de cette nouvelle expérience professionnelle à plus ou moins long terme. Cette bifurcation biographique apparaît être une manière de donner du (un nouveau?) sens à sa vie; un sens qui n'est pas à trouver mais à créer (Comte-Sponville et Ferry, 1999, p. 347).

La formation : glissement du curriculaire à l'expérience

Conjointement à l'expérience biographique de l'individu, la formation engage le processus de transformation identitaire afin qu'il puisse occuper pleinement son nouveau statut. Alors que la formation initiale invite l'individu à prendre de la distance vis-à-vis de son statut antérieur, la formation continue confirme la bascule qualitative vers la fonction de cadre appelé à décider dans un temps très court. La responsabilité décisionnelle, la position vis-à-vis des autres usagers du service public et le regard projeté sur soi-même invitent l'individu à se confronter à différents conflits, au sens simmélien, que ce soit avec l'institution, avec les collaborateurs ou bien

encore avec soi-même. En cela, exercer le métier de chef d'établissement semble indissociable de la capacité à négocier et à argumenter (Thuderoz, 2000).

Le curriculum formel de la formation initiale

En prenant appui sur le référentiel de compétences (BO n° 30 du 2 septembre 1999), être chef d'établissement, c'est savoir administrer l'établissement, savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative et savoir impulser, animer, conduire cette dernière. Ces trois domaines de compétences témoignent de la complexité de la tâche attendue. C'est sans doute pourquoi la formation se veut surtout professionnelle en adoptant le modèle de l'alternance. Tous les interviewés notent l'intérêt du couplage entre les moments de pratique et les moments de réflexion sur sa pratique. Le regroupement régulier des stagiaires permet de s'interroger collégialement sur les dimensions éducatives, politiques, pédagogiques, éthiques et philosophiques de la fonction, sans oublier quelques détours vers des questions d'ordre technique liées à l'utilisation courante de logiciels.

L'affectation sur un poste d'adjoint au commencement de la carrière facilite l'entrée dans la fonction dans la mesure où l'individu bénéficie d'un accompagnement au quotidien par un chef d'établissement expérimenté. Cette situation de tutorat favorise la multiplicité des échanges professionnels et rompt avec le caractère parfois formel de la formation souvent dénoncé par les personnes rencontrées. Chaque souci, questionnement ou événement professionnel peut être discuté en temps réel, et ce, dans un relatif confort décisionnel puisque la responsabilité finale n'engage pas directement l'adjoint. Les interviewés ressentent bien ce décalage entre le contenu de la formation et les questions professionnelles du quotidien. Sur ce point, ils parlent de juxtaposition des données plutôt que d'articulation. Néanmoins, ils reconnaissent que la formation les pousse à dépasser les urgences quotidiennes pour accroître leur compréhension du métier. Autrement dit, si l'accompagnement par le chef d'établissement d'accueil les aide à affronter la difficulté des nouvelles tâches professionnelles, la formation les confronte, par le jeu du questionnement réflexif, à la complexité du rôle de personnel de direction.

Il est admis que le chef d'établissement expérimenté influence fortement la vision première du métier. Si certains d'entre eux témoignent de leur gratitude envers cette personne qui n'a pas été avare en conseils et en temps, d'autres n'ont pas oublié que cette relation a pu, à de rares exceptions, donner l'envie de démissionner. Le souvenir d'une collaboration douloureuse tient souvent dans ce sentiment de séparation, parfois de conflits ouverts, révélant un problème plus relationnel que professionnel. Les entretiens témoignent du fait que les désaccords peuvent aussi dépendre du décalage entre deux types de savoirs codifiés : ceux commandés par l'institution par l'intermédiaire de la formation et ceux commandés par le chef d'établissement d'accueil qui sont issus de sa propre expérience. Le courage de persévérer se trouve alors, disent-ils, dans la solidité du réseau de relations qu'ils se sont tissées lors des moments de formation et parfois au travers des relations professionnelles au sein même de l'établissement d'affectation. Complémentarité des fonctions, positionnement du formateur, conception du métier, traits de personnalité ressortent des

Si l'accompagnement par le chef d'établissement d'accueil les aide à affronter la difficulté des nouvelles tâches professionnelles, la formation les confronte, par le jeu du questionnement réflexif, à la complexité du rôle de personnel de direction.

discours comme les grandes catégories sur la base desquelles s'établit la relation professionnelle. Il semble bien que le sentiment d'être un simple administré ou bien d'obtenir de réelles responsabilités n'induit pas la même estime de soi face à la nouveauté de la fonction et, en conséquence, influence notablement le contenu et la qualité de la relation. L'histoire de chacun peut engendrer une véritable opposition en termes de conception du métier et, plus largement, du système éducatif. Dans ce cas, cela peut devenir un frein à la collaboration avec toutes les répercussions possibles sur le plan de l'efficacité. Dans cette optique, un récent rapport de la Division de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (2005) tend à montrer que le vécu professionnel et le niveau de qualification obtenu influencent considérablement la nature de la relation professionnelle. Ainsi, un ancien agrégé n'aurait pas les mêmes besoins, ni les mêmes attentes qu'un ancien professeur des écoles ou CPE, sans pour autant survaloriser la compétence du premier au détriment des deux autres. Car, en fin de compte, l'efficacité de la relation est d'abord une affaire de personnes. Les traits de personnalité constituent la clef de la collaboration à tel point que la relation entre l'adjoint et le chef d'établissement s'apparente à un rapport de couple. Quoi qu'il en soit, et malgré la diversité des situations professionnelles vécues positivement ou non, il ressort que le passage du biographique au curriculaire nécessaire au processus d'évolution de la carrière du chef d'établissement appelle un recul réflexif sur soi-même (Schön, 1993) afin de concilier sa propre expérience avec celle du tuteur professionnel. Sur ce plan, la formation continue permet d'étendre le regard au moyen de l'élargissement des questions professionnelles auxquelles l'individu est susceptible d'être confronté sur la durée d'une carrière.

La formation continue : combiner la posture du technicien avec celle du cadre

Tous les interviewés reconnaissent la même difficulté à gérer le temps en début de carrière, ce qui, selon eux, concentre leur attention sur l'aspect technique du métier. Ainsi, la confection des emplois du temps et la gestion de l'évaluation par des logiciels occupent la majeure partie de leur temps. S'ils ne prennent pas garde, ils risquent fort de s'enfermer dans une posture de technicien spécialisé et non de véritable cadre dirigeant. Sur ce point, la formation continue joue un rôle important à la condition que l'individu reste vigilant au moment du choix des formations. Sur ce sujet, les entretiens témoignent de deux logiques décisionnelles. La première vise l'acquisition de connaissances en vue d'un projet de carrière, notamment celui d'accéder à la fonction de chef. L'aspect juridique et financier de la fonction constitue alors une forte demande de formation, car la logique pédagogique d'un chef d'établissement peut parfois se heurter à la logique économique d'un gestionnaire, occasionnant de possibles désaccords, voire des dysfonctionnements préjudiciables à l'établissement que certains personnels plus expérimentés n'ont pas manqué de nous relater. Accroître ses compétences en la matière consisterait à mieux saisir les subtilités comptables et ainsi mieux exprimer le rôle d'ordonnateur des dépenses; un rôle qui n'est pas dévolu statutairement à l'adjoint. La seconde logique de formation vise l'élargissement des connaissances pour répondre à un besoin immédiat. La gestion

au quotidien d'un établissement est ponctuée de son lot de conflits, de désaccords, d'incompréhension en tout genre. Expliquer les décisions, comprendre les modes de raisonnement, relancer les projets existants, impulser de nouveaux projets, contrôler la cohérence des pratiques avec le projet d'établissement constituent autant d'actions dévolues au chef d'établissement. La formation continue est une occasion d'échanger les expériences en les confrontant à la diversité des contextes professionnels. Pour les interviewés, elle est un moyen de prendre du recul vis-à-vis de leurs problèmes professionnels et de s'enrichir de l'expérience des autres chefs d'établissement. En un mot, sans pour autant y trouver la solution miracle, elle participerait d'une bascule qualitative nécessaire en matière de pilotage pédagogique. L'apport de connaissances sur des thèmes précis, tels que coordonner les pratiques professionnelles, gérer une situation de crise, conduire la mise en œuvre du projet d'établissement ou encore optimiser l'évaluation, pour n'en citer que quelques-uns, encourage l'individu à dépasser la réponse du technicien pour adopter une attitude de cadre.

Compétences souhaitées et compétences attendues

Le ressenti des personnels rencontrés confirme le décalage existant entre ce qui est attendu au moment du recrutement, ce qui est souhaité lors de l'évaluation par le supérieur hiérarchique et ce qui est souhaitable au quotidien et qui forge la reconnaissance de sa compétence par les autres membres de la communauté éducative. Plus on accumule de l'expérience dans la fonction, plus il semble que cette distinction s'affirme.

Le moment du recrutement vérifie l'acquisition des compétences préalables à l'occupation d'un poste dont l'urgence temporelle de la prise de décision est une des caractéristiques principales (Barrère, 2006). La récente réintégration d'une épreuve écrite d'admissibilité (concours 2007) valorise la capacité à rédiger et à formaliser, de manière synthétique, un contenu en fonction de l'interlocuteur hiérarchique supposé. La capacité à prendre du recul par rapport aux événements et à proposer une stratégie d'intervention pertinente et ciblée en réponse à un problème constitue une condition importante de la recevabilité. Il semble donc nécessaire de discerner l'essentiel de l'accessoire et de s'exprimer clairement afin de réduire les éventuelles incompréhensions. Le concours s'attache à valoriser des expériences professionnelles acquises antérieurement. Pour autant, et c'est d'ailleurs l'objet de la formation initiale, durant les deux premières années de prise de fonction, que de rendre opérationnelles ces compétences de base, par définition nécessaires mais non suffisantes pour appréhender ce nouveau contexte professionnel. L'expression de sa personnalité dans les tâches quotidiennes dépasse largement le cadrage des compétences institutionnellement évaluées. La reconnaissance de soi au moyen de son propre ressenti ainsi que le regard et les attitudes conciliantes des autres pèsent fortement sur le sentiment de compétence. Adeptes conscients ou inconscients d'une gestion coordonnée efficace des structures (management) ou d'une volonté d'impulser du changement dans les pratiques (leadership), chacun tente de trouver son style de pilotage.

En changeant de fonction, l'individu s'inscrit dans un véritable processus d'acculturation (Cuche, 2001) car, au cœur même de nouvelles problématiques professionnelles, il s'imprègne de nouvelles logiques de raisonnement qui peuvent générer un conflit cognitif eu égard à son groupe professionnel d'origine. La connaissance du système éducatif et de son fonctionnement, les connaissances relatives aux méthodes pédagogiques et le souci de coordonner ces aspects que sont la pédagogie, l'administratif, l'éducatif et l'humain sont des prérequis pour occuper la fonction de direction. Ce sont les procédures d'auto-adaptation convoquées par chacun pendant la mise en œuvre de ces prérequis au regard de la spécificité de chaque établissement qui induisent à plus ou moins court terme le processus de transformation identitaire et de sa reconnaissance par les autres. Les propos des plus expérimentés nous permettent d'identifier quelques ficelles qui apparaissent bien comme des compétences souhaitables. Parmi les plus courantes, on relève : analyser rapidement le problème, organiser une réponse prioritairement collective, décider à partir d'alternatives, prévoir les effets collatéraux des décisions, déléguer les responsabilités, estimer le climat scolaire, résister à la pression interne ou externe, diversifier les voies de communication, argumenter une opinion, lire les pratiques professionnelles. Même si toutes ne sont pas l'apanage de tous, ces compétences apprises au contact de la réalité du métier participent sans aucun doute au processus de professionnalisation que Marguerite Altet définit comme la capacité à « construire des stratégies, mettre en œuvre des savoirs d'action, analyser leurs pratiques, construire une pratique réfléchie, adaptée aux nouvelles conditions d'exercice du métier » (Altet, 1997, p. 11).

Pour cela, nous pensons que les connaissances scientifiques représentent un support de questionnement favorable à la prise de décision. Pourtant, notre regard porté sur les contenus de formation montre qu'elles en sont absentes ou qu'elles sont très peu exploitées, laissant croire à une certaine primauté de l'empirisme. Telle une confirmation, l'étude du parcours des interviewés montre bien que rares sont ceux qui possèdent des connaissances scientifiques actualisées, encore moins des compétences méthodologiques pour mettre en œuvre une expérimentation avec la garantie de conserver une distanciation par rapport aux croyances et aux apparences.

Les dimensions formatrices d'une mutation identitaire

Le chef d'établissement prend très vite conscience de ses différents rôles : orienter la politique éducative nationale à l'échelon local, impulser des projets, guider les pratiques, relancer les actions pédagogiques, contrôler leur pertinence au regard du projet d'établissement, évaluer les effets des pratiques. Si « ce qui doit se faire » et « pourquoi le faire » semblent assez clairs en référence aux missions attribuées aux établissements scolaires (Rapport IGEN-IGAENR, 2006), la manière de procéder paraît plus problématique. Elle reste assujettie au contexte, à la personnalité du chef d'établissement et à sa conception éducative. C'est dans la permanence de certaines données liées au contexte d'exercice du métier que se perçoivent les mécanismes d'une mutation identitaire. Cette partie vise leur explicitation et aborde in fine la

problématique de l'identité professionnelle du chef d'établissement conçue comme une construction sociale de la réalité au sens de Berger et Luckman (1966).

Culture disciplinaire et culture éducative

Tous conviennent que l'imprégnation du milieu constitue la meilleure façon de se confronter aux réalités d'un métier et de ses missions. Elle permet de dépasser le stade de la représentation, de formaliser un point de vue précis de ce que sont réellement les tâches professionnelles et d'ainsi se rendre compte de certains décalages entre son corps d'origine et son nouveau corps d'appartenance. C'est le cas notamment du changement de regard, qui contraint l'individu à basculer de la culture disciplinaire significative de son corps d'origine à la culture éducative propre à la vision globale du chef d'établissement.

Face à tout problème, chacun projette un regard empreint de sa culture d'appartenance, qu'il soit enseignant, personnel administratif, d'entretien ou de vie scolaire. Il ressort des entretiens que le chef d'établissement doit se positionner à l'interface de cet ensemble. L'objectif est bien plus de coordonner que de trancher en faveur d'un au détriment des autres. S'il revient à l'enseignant d'organiser ses contenus et de gérer ses classes afin de créer au mieux les conditions favorables à l'apprentissage des élèves, le chef d'établissement a pour rôle d'optimiser le fonctionnement de l'établissement par une gestion pertinente des structures et des individus tant sur les plans pédagogique, éducatif, administratif et financier. Si le premier peut parfois se satisfaire des connaissances purement disciplinaires, le second doit nécessairement les élargir à plusieurs domaines (institutionnel, psychologique, sociologique, didactique, pédagogique...). À cet égard, il revient fréquemment dans les propos des personnes interviewées le reproche, parfois un certain agacement, lorsqu'ils évoquent le décalage existant entre les différents points de vue. Selon eux, cela peut générer quelques oppositions pouvant aller jusqu'au blocage. Au regard des différentes personnes interviewées et *a fortiori* de la diversité des établissements scolaires concernés, il est un fait que la singularité des contextes comme des situations professionnelles rend difficile l'application stricto sensu des contenus de formation. C'est pourquoi chaque situation professionnelle devient en elle-même formatrice. De la sorte, chaque individu forge son propre curriculum par l'intermédiaire des différentes situations professionnelles pour lesquelles il est amené à trouver des réponses. En conséquence, le chef d'établissement doit démontrer une certaine qualité d'écoute pour être attentif et réceptif aux problèmes. De plus, et bien que la décision comporte toujours un risque, la procédure d'essai-erreur reste dans son cas associée au processus d'acquisition de nouvelles compétences pour le pilotage de l'établissement.

La singularité des contextes comme des situations professionnelles rend difficile l'application stricto sensu des contenus de formation. C'est pourquoi chaque situation professionnelle devient en elle-même formatrice.

De la difficulté d'enseigner à la complexité de piloter

Exercer le métier de chef d'établissement, c'est en quelque sorte être en formation permanente, tant il doit faire la preuve de sa capacité à observer le milieu et ses intervenants, saisir les cohérences et les incohérences dans les pratiques, proposer des solutions à expérimenter tout en acceptant le point de vue des autres. Sa préoccupation

est de faire travailler les adultes et les élèves dans le respect des grands principes républicains (liberté, égalité, fraternité, laïcité) alors que tout un chacun se spécifie par sa singularité. En prenant appui sur le travail de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991), force est de constater la présence de l'individu au sein d'une juxtaposition de mondes qui, par leur confrontation, contribue à rendre complexe la gestion de l'institution scolaire. Ainsi, les positionnements professionnels réglés hiérarchiquement; l'influence du regard des autres, élèves comme adultes; la volonté paradoxale de valoriser des principes collectifs tout en plaçant l'individu au cœur des procédures d'évaluation; et, enfin, l'efficacité comme critère important pour évaluer le bon fonctionnement des établissements constituent un ensemble de contraintes à gérer. Elles contribuent ainsi à faire du métier de chef d'établissement une épreuve professionnelle qui suppose d'adopter une attitude réflexive, mais surtout de se constituer des outils méthodologiques pour recueillir les données objectives propices aux décisions. C'est bien dans cette posture dialectique entre engagement et distanciation (Elias, 1996) que se trouve l'efficacité professionnelle du personnel de direction. Il s'agit bien de trouver un équilibre entre la volonté d'accéder aux données de l'intérieur et le souci de rester prudent vis-à-vis d'une immersion non contrôlée. Deux données majeures rappellent cette nécessité. La première est structurelle et a trait au fonctionnement au sein de la classe. Il existe une impossibilité pour le chef d'établissement de tout contrôler au regard des différents lieux qui composent un établissement scolaire. La seconde est humaine et renvoie à la dissonance entre les discours et les pratiques, autrement dit entre ce qu'impose un programme et ce qui se fait réellement en classe. Ces zones d'ombre renforcent de notre point de vue la prudence utile du chef d'établissement et incitent à faire preuve de curiosité permanente vis-à-vis de ce qui est entrepris individuellement et collectivement. Son attention doit être constamment en éveil car l'efficacité du pilotage en dépend, ainsi que le dit la majorité des personnes rencontrées. Cette distanciation professionnelle s'exprime également dans le devoir de réserve attaché à la fonction et qui agit comme une frontière éthique contraignant l'individu à adopter une nouvelle posture dans la relation à autrui. De l'action réciproque et plus précisément de la manière dont elle s'exprime entre les individus découlent la définition de l'espace professionnel et l'identification du statut de chacun (Simmel, 1999).

À l'interface du pédagogique et du politique

Dans la mesure où les pratiques des enseignants et les directives institutionnelles s'opposent plus qu'elles ne s'accordent, le chef d'établissement se situe dans un entre-deux particulièrement inconfortable, car il doit alors conjuguer plusieurs temporalités (Obin, 1995) qui ont bien du mal à cohabiter. Dans le quotidien de leur action, ils s'accommodent du discours enseignant qui marque souvent le manque de moyens. Les enseignants font constamment référence à l'expérience passée pour souligner soit leurs difficultés professionnelles, soit leur incompréhension vis-à-vis de certaines directives, convaincus qu'elles ne font qu'entériner les pratiques existantes. Corrélativement, les chefs d'établissement ont la mission de mettre en œuvre la politique éducative nationale à l'échelon local de leur établissement. En

l'occurrence, ils privilégient les réflexions sur le temps à venir. Se projeter pour mieux coordonner devient un mode opératoire qui, comme la majorité l'affirme, les contraint chacun à lire les diverses productions concernant directement ou indirectement leur activité professionnelle, et ce, même si tous regrettent le manque de temps. Pourtant, cette attitude est ressentie comme particulièrement formatrice en ce qu'elle actualise les connaissances et alimente la réflexion personnelle. Cette façon d'être à la fois dans l'urgence du quotidien et dans la projection professionnelle (Barrère, 2006) les conduit à remettre en question leur activité et leur propre positionnement au sein de l'institution. À défaut, ils risquent de se sentir submerger par les tâches et de prendre des décisions tardives.

Dans la continuité de ces diverses temporalités, ce sont plus globalement deux logiques qui semblent s'opposer et provoquer des sentiments d'incompréhension. La première est politique et s'inscrit en toile de fond des directives institutionnelles. Le souci constamment réitéré de rechercher et de contrôler l'efficacité du système éducatif s'associe aux préoccupations économiques de connaître le bénéfice du coût engagé. Même si cela peut parfois provoquer des situations d'échanges pédagogiques au sein des établissements, notamment dans le cadre des contrats d'objectifs⁶, ce mode de raisonnement se heurte à la logique éducative des personnels de terrain. Instruire, former et éduquer des individus constituent des finalités difficilement mesurables. Surtout, il existe un décalage entre l'enseignement offert et ses premiers effets. D'ailleurs, les chefs d'établissement savent bien qu'en arrivant à leur poste, ils récoltent d'abord ce que le prédécesseur a entrepris. Ils sont conscients que dans la plupart des cas ils ne pourront vivre pleinement les effets de leurs actions, puisqu'ils seront contraints de changer d'affectation. La question de privilégier une logique plutôt que l'autre ne se pose pas. Le chef d'établissement se positionne de fait à l'interface des deux. Cela génère quelques tensions qu'il faut comprendre soi-même et expliquer à l'ensemble des personnels pour conserver la dynamique de l'établissement. Pour cela, il doit maîtriser les enjeux politiques, institutionnels et pédagogiques à la fois sur les plans national et local. Son rôle se rapproche alors davantage du négociateur pour que cohabite ce qui paraît dissocié (Thuderoz, 2000). Cet effort d'explicitation des enjeux et de leurs conséquences pour l'établissement est particulièrement formateur, car cela nécessite la compréhension des différentes logiques de rationalité. Le projet de l'établissement s'impose alors comme l'outil essentiel pour mettre au débat et accorder les individus sur les axes stratégiques d'un projet pédagogique et éducatif.

Cet effort d'explicitation des enjeux et de leurs conséquences pour l'établissement est particulièrement formateur, car cela nécessite la compréhension des différentes logiques de rationalité.

Reconnaissance partagée *versus* reconnaissance propre

Le changement de posture professionnelle marque sans nul doute une rupture dans le processus de reconnaissance à la fois professionnelle et personnelle. Au sein du corps des enseignants ou d'une autre catégorie de personnel, on ne juge pas le

6. L'article 22 de la loi du 3 juillet 1991 en date du 14 janvier 1993 stipule que « les contrats d'objectifs déterminent en particulier les orientations sur les effectifs à former par type et niveau de qualification, la localisation souhaitable des formations, les durées prévisionnelles des formations en centre de formation et les types d'actions susceptibles de favoriser l'information des jeunes et de leur famille ».

collègue sur le plan professionnel. Comme si sa compétence était indiscutable. Le chef d'établissement, quant à lui, ne semble plus faire partie de la même corporation. Parce qu'il est difficile de faire fi totalement de l'aspect personnel de la relation, dans son cas, le jugement associe, parfois en les confondant, les versants professionnel et personnel de la personne. Ses décisions représentent l'élément essentiel sur lequel se fonde le jugement porté. Il faut bien se rendre à l'évidence que, si « la reconnaissance ne constitue pas l'expression visible d'une identification cognitive, il reste qu'elle est bien l'expression d'une perception évaluative dans laquelle la valeur de l'individu est "directement donnée" » (Honnet, 2004, p. 149). Les entretiens témoignent de l'omniprésence de l'interprétation subjective qui fragilise la confiance au sein de la communauté éducative. Entre l'idée suggérée, les discussions engagées, les effets recherchés et les résultats obtenus, les chefs d'établissement évoquent un enchaînement non mécanique qui laisse plus souvent la place à l'incertitude et à l'imprévisibilité (Brassard, 2004). Ils affirment devoir faire preuve d'une grande vigilance dans le choix de la stratégie de communication pour convaincre de la valeur et de l'intérêt de leurs propos. Le principe de cohérence est souvent avancé pour justifier de l'image positive et des effets en termes de confiance et d'approbation et, en conséquence, de la reconnaissance de dirigeant. D'ailleurs, Lazzeri et Caillé défendent que « la reconnaissance que les autres dispensent à l'agent contribue tout à la fois à la création de la valeur de ses projets et à la constitution du sentiment de confiance dans ses capacités pour les mener à bien » (2004, p. 93).

Le quotidien du métier est un lieu de formation à part entière eu égard à la multiplicité des situations et des personnes rencontrées et entièrement à part compte tenu des différences d'un lieu à l'autre. L'empreinte du contexte et du milieu d'exercice est tellement forte que, si le statut de personnel de direction reste le même, l'exercice du métier change considérablement entre le pilotage d'un établissement de centre-ville avec un large effectif et des enseignants qui ne peuvent pas connaître tous les élèves et le pilotage d'un établissement isolé dans la montagne avec un faible effectif et une équipe enseignante restreinte au minimum partageant les aléas climatiques de la population locale. Sans nous étendre sur ce qui fonde cette différence, nous soulignons simplement que le processus de conviction, la stratégie de communication et la représentation du chef d'établissement peuvent changer radicalement en fonction du type de proximité professionnelle. L'enracinement dans le quotidien influence les conduites de l'individu et lui permet de construire sa propre compréhension de son milieu professionnel, telle une théorie de l'action (Dubet, 1994). À l'image des multiples expériences rencontrées, la formation professionnelle s'inscrit en complémentarité du vécu dans un souci d'aide à la formalisation des pratiques professionnelles difficilement réalisables dans le cours même de l'action.

Conclusion

Il apparaît que l'articulation du biographique et du curriculaire se positionne au cœur du processus décisionnel du changement professionnel et plus encore du processus de construction identitaire. Notre propos conçoit cette relation dans une perspective dynamique. Autrement dit, les deux sont continuellement convoqués à chaque période de la vie personnelle et professionnelle ou dans chaque situation et contexte vécus. L'analyse des discours met en exergue l'existence d'une diversité de curricula, et c'est de leur coordination que l'on perçoit la richesse des parcours individuels. Le processus de formation semble attaché à l'évolution des parcours professionnels. Il est sans aucun doute à l'origine de la décision d'infléchir sa trajectoire professionnelle et, au final, pose le problème de la construction identitaire au regard de trois acceptions majeures. L'engagement de l'individu dans un changement de positionnement professionnel paraît indissociable des visées personnelle et sociale au cœur desquelles le concept de reconnaissance prend tout son sens. Les contenus de formation qui accompagnent le changement professionnel incitent l'individu à changer son regard sur le fonctionnement de l'institution scolaire et, en conséquence, à faire évoluer ses modes de questionnement. Enfin, en complément du vécu biographique et des contenus curriculaire reçus, les incertitudes liées à l'exercice au quotidien du métier nécessitent une activité réflexive permanente de l'individu. *In fine*, le contexte est en lui-même formateur et contribue pleinement au processus de conversion identitaire; un processus toujours inachevé dans la mesure où la complexité du système éducatif français appelle continuellement des réformes politiques et administratives modifiant les modes de gouvernance et de régulation (Bouvier, 2007).

Références bibliographiques

- ALTET, M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant. *Les cahiers du Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes*. Nantes : CRDP de Nantes, 11-22.
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- BECK, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- BERGER, P. (2005). *L'impératif hérétique*. Paris : Van Dieren éditeur.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York : Anchor Books.

- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOISSINOT, M.-M. (2003). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- BOUVIER, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- BOUVIER, P. (2002, 1^{re} éd. 2000). *La socio-anthropologie*. Paris : Armand Colin.
- BRASSARD, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Revue Éducation et francophonie*, XXXII(2), automne, 36-61.
- COMTE-SPONVILLE, A. et FERRY, L. (1999, 1^{re} éd. 1998). *La sagesse des modernes*. Paris : Laffont.
- CUCHE, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DUBAR, C. (2002, 1^{re} éd. 1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANDTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- DUTERCQ, Y. (dir.) (2001). *Comment peut-on administrer l'école?* Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1996, 1^{re} éd. 1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN, J.-C. et PATURET, J.-B. (1999). Culture. Dans J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 109-122). Paris : Hachette.
- FRASER, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- GATHER-THURLER, M. (1996). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : Pourquoi et comment?, dans Actes du colloque international de l'AFIDES, *Diriger un établissement scolaire : une profession !* Tunis, 25-28 octobre 1995.
- GRELLIER, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF.
- GRELLIER, Y. (2000). *L'adjoint au chef d'établissement scolaire*. Orléans : CRDP du Centre.
- HONNETT, A. (2004). Visibilité et invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du M.A.U.S.S.*, 23, 137-151.
- HONNETT, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- HUGHES EVERETT, C. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, XLII.

- HUGHES EVERETT, C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.
- LALLEMENT, M. (2007). Qualités du travail et critique de la reconnaissance. Dans A. Caillé (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (p. 71-88). Paris : La Découverte.
- LAZZERI, C. et CAILLÉ, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du M.A.U.S.S.*, 23, 88-115.
- LEFEBVRE, É. et collab. (1999). *Le nouveau chef d'établissement*. Paris : Berger-Levrault.
- LELIÈVRE, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- LELIÈVRE, C. (2004). *L'école obligatoire, pourquoi faire?* Paris : Retz.
- LENOIR, Y. et BOUILLIER-OUDOT, M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NEGRONI, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérologie*, 10(2), 331-348.
- OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette éducation.
- OBIN, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- OBIN, J.-P. (2005). *La formation des personnels de direction : 1999-2005*. Rapport IGEN n° 2005-095, ministère de l'Éducation nationale, juillet.
- PAILLOLE, C. (2003). *Diriger autrement l'établissement scolaire*. Paris : Chronique sociale.
- PELAGE, A. (1996). *Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin.
- PELLETIER, G. (1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 87-113). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994b). Curriculum : le formel, le réel, le cache. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1994c). Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif. *La Revue des Échanges (AFIDES)*, 11(4), décembre, 3-7.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- PERRENOUD, P. et MONTANDON, C. (dir.) (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne : Réalités sociales.
- Rapport conjoint IGEN-IGAENR (2006). *L'EPL et ses missions*. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- SIMMEL, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- STRAUSS, A. (1992, 1^{re} éd. 1959). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- THAUREL-RICHARD, M. (2007). Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier en juin 2004 à l'issue de deux ans de stage. *Éducation et formations*, 74, 161-185.
- THUDEROZ, C. (2000). *Négociations. Essai de sociologie sur le lien social*. Paris : PUF.
- TOULEMONDE, B. (dir.) (2003). *Le système éducatif en France*. Paris : La Documentation française.
- WOYCIKOWSKA, C. (2000). *Préparer le concours de personnel de direction*. Paris : Hachette.