Le travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves : des activités complexes à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants

*Principals' Contact with Students' Parents: Complex Activities as an Interface
between Teachers and Supervisors*

Cyrille Gaudin, Jérôme Amathieu et Sébastien Chaliès

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/1952>

DOI : 10.4000/ree.1952

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Cyrille Gaudin, Jérôme Amathieu et Sébastien Chaliès, « Le travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves : des activités complexes à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants », *Recherches en éducation* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 09 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1952> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1952>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves : des activités complexes à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants

Cyrille Gaudin, Jérôme Amathieu & Sébastien Chaliès¹

Résumé

Si la formation des chefs d'établissement en France est fortement balisée, référencée et définie par un corpus de savoirs théoriques et pratiques, leurs activités professionnelles quotidiennes n'y sont pas spécifiquement abordées. L'objet de l'étude est donc de recenser, formaliser et analyser certaines de ces activités, en particulier celles réalisées auprès des parents d'élèves qui sont peu examinées dans la littérature. Inscrite dans un programme de recherche sur la formation professionnelle, l'étude a consisté à analyser les rencontres entre deux chefs d'établissement et des parents d'élèves. Chaque rencontre a été enregistrée et des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec un principal et une principale de collège. Les résultats montrent la complexité de leur travail d'une part, en raison de la diversité des activités qu'ils mènent avec les parents d'élèves (les convaincre, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer) et, d'autre part, du fait que ces activités sont mêlées à d'autres activités qu'ils conduisent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie. La complexité de ces activités des chefs d'établissement à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants est amplifiée par le contexte spécifique d'une réforme importante des enseignements. Sur la base d'une discussion de ces résultats, des pistes en matière de recherches complémentaires à mener et d'aménagement des dispositifs de formation des chefs d'établissement sont finalement proposées.

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'école au cœur des réformes (Chevaillier, 2006). La décentralisation, l'autonomisation croissante et l'obligation de rendre compte font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissement et à leur capacité de faire travailler l'ensemble des membres de la communauté éducative (enseignants, élèves, parents d'élèves, etc.) et des partenaires extérieurs (collectivités, associations, etc.) autour d'objectifs communs (Maufras, 2011). Les chefs d'établissement doivent donc en permanence négocier des solutions qui prennent en considération des injonctions institutionnelles, des demandes internes et des attentes de l'extérieur. Cette nouvelle gestion publique offre notamment aux parents d'élèves un droit de regard sur la politique éducative de chaque école primaire ou secondaire (Pont, Nusche & Moorman, 2008 ; Rebaud, 2009). Ils sont ainsi jugés comme possédant suffisamment d'influence sur le fonctionnement et la réputation de l'école pour être l'objet d'une partie importante du travail relationnel des chefs d'établissement (Archambault & Harnois, 2012 ; Barrère, 2006 ; Lapointe et al., 2011).

Une revue de la littérature scientifique du domaine révèle que de nombreuses études examinent les activités des chefs d'établissement (par exemple, Poirel & Yvon, 2014), celles des parents d'élèves (par exemple, Fleischmann & de Haas, 2016) ou celles des associations de parents d'élèves (par exemple, Barrault, 2014) mais peu d'entre elles abordent de manière spécifique et centrale les activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves. Dans la plupart des études, ces activités sont étudiées à un niveau secondaire et périphérique (par exemple, Birgin & Fontana, 2014). Les quelques études réalisées sur cet objet s'attachent essentiellement à investiguer le rôle des chefs d'établissement dans l'engagement des parents d'élèves au niveau de la scolarité de leurs enfants, voire dans les activités de l'école. En détail, ils jugent nécessaire,

¹ Cyrille Gaudin, maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire « Éducation et diversité en espaces francophones » (FRED), Université de Limoges. Jérôme Amathieu, docteur en sciences de l'éducation, Unité mixte de recherche « Éducation, formation, travail et savoirs » (EFTS), Université de Toulouse. Sébastien Chaliès, professeur des universités en sciences de l'éducation, EFTS, Université de Toulouse.

et de leur responsabilité, de mener des actions visant à augmenter cet engagement (Lazaridou & Gravani Kassida, 2015 ; Morris, Chan & Patterson, 2009). Les résultats de plusieurs études ont montré que certaines activités des chefs d'établissement pouvaient concourir à l'atteinte de cet objectif : être accueillant et encourageant vis-à-vis des parents d'élèves (Barr & Saltmarsh, 2014), créer des espaces de dialogue permettant d'être à l'écoute de leurs attentes (Silas-Casillas & Perales-Franco, 2014) et, les impliquer dans les organes de gouvernance de l'école et les former aux pratiques de gouvernance (Hartell, Dippenaar, Moen & Dladla, 2016). Les chefs d'établissement reconnaissent néanmoins des difficultés pour favoriser l'engagement des parents d'élèves d'origine immigrée en raison principalement des problèmes de langue et des différences culturelles (Denessen, Bakker & Gierveld, 2007). Dans le même ordre d'idées et de manière contre-intuitive, les chefs d'établissement des écoles primaires perçoivent l'engagement des parents d'élèves plus faible comparativement à leurs homologues des écoles secondaires (Richardson, 2009). Plus généralement, les interventions des chefs d'établissement avec les parents d'élèves varient selon le niveau de scolarité (primaire, secondaire), leur statut (directeur, directeur adjoint) et leur sexe (Al-Taneiji, 2013). Au final, il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude ayant analysé spécifiquement les activités engagées par les chefs d'établissement avec les parents d'élèves. La question de recherche de l'étude est donc la suivante : quelles sont les activités des chefs d'établissement réalisées avec les parents d'élèves ?

L'étude a été réalisée en France où seuls les chefs d'établissement d'écoles secondaires sont considérés comme des personnels de direction (Rich, 2010). Leurs activités avec les parents sont entre autres régies par leur référentiel. Dans celui-ci, il est stipulé qu'ils doivent établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents d'élèves et les associations de parents d'élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). La récente Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) a rappelé la nécessité de redynamiser le dialogue entre l'école et les parents d'élèves, et les chefs d'établissement en ont la principale responsabilité. Ce dialogue apparaît d'autant plus important que l'étude se déroule dans le contexte d'une réforme des enseignements primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a, 2015b, 2015c). Largement relayées par les médias, les réserves, voire les oppositions à cette réforme ont créé de l'inquiétude, voire de la confusion chez les parents d'élèves. Par exemple, la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE) a déploré la campagne de désinformation sans précédent menée par certains (Communiqué de presse du 20 avril 2015). Confrontés à cette situation, les chefs d'établissement se sont retrouvés au cœur de la réforme. Pour faciliter l'information et les échanges avec les parents d'élèves, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) a mis à leur disposition deux diaporamas de présentation de la réforme spécialement dédiés aux parents d'élèves. À la lumière de ce contexte, la question de recherche de l'étude peut être affinée : quelles sont les activités des chefs d'établissement réalisées avec les parents d'élèves dans le contexte d'une réforme ?

1. Cadre théorique

Le cadre théorique a été conceptualisé à partir de postulats empruntés à un programme de recherche sur la formation professionnelle², dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (pour plus de détails : Chaliès, 2012, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2015, 2017) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Deux postulats, exploités au sein de l'étude, sont ci-après détaillés.

■ Postulat 1

Un double mouvement de construction du sujet professionnel

Au sein du cadre théorique adopté, la construction de tout sujet professionnel, en l'occurrence ici des chefs d'établissement, est assimilée à un processus de subjectivisation par et dans l'usage

² Ce programme de recherche a été développé par Sébastien Chaliès et Stefano Bertone. Les travaux conduits au sein de ce programme examinent la construction du « sujet professionnel » en formation.

d'expériences holistiques et situées dans les situations professionnelles traversées (Chaliès, 2016 ; Lähteenmäki, 2003). Ces expériences sont, par ailleurs, théoriquement considérées comme normatives car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles (Searle, 1998) au sein d'un espace institutionnel appelé « jeu de langage » (Cometti, 2004). Autrement dit, la signification de toute expérience est donc liée à la fonction qui lui a été assignée dans un jeu de langage déterminé. Le processus de subjectivisation d'un sujet professionnel peut ainsi être assimilé à un flux expérientiel (Theureau, 2015) nourri par certaines expériences normatives situées et se développant au sein même d'autres expériences (Chaliès, 2016). En détail, l'hypothèse est faite que ce processus de subjectivisation se réalise par l'assujettissement du sujet professionnel à des expériences normatives situées « réglant » son activité en contexte de travail. Cet assujettissement à certaines expériences normatives situées est considéré dans un double mouvement (Le Blanc, 2004), de subordination, d'abord, puis de normativité à partir de leurs usages toujours interprétés. Autrement dit, toute construction du sujet professionnel repose sur son apprentissage (subordination) d'expériences normatives situées puis sur leur interprétation (normativité) (Chaliès, 2012).

■ **Postulat 2**

Un double régime de réflexivité chez le sujet professionnel

Lorsqu'il travaille, chaque sujet professionnel s'engage dans un double régime de réflexivité par rapport aux expériences normatives situées (Chaliès, 2012). Dans certaines situations professionnelles, il est engagé dans un régime de réflexivité où il réalise des actions qui sont « gouvernées » (Ogien, 2007) par les expériences normatives situées. Il agit donc selon ces dernières qui, à l'instant considéré lui sont soit préconscientes et potentiellement dicibles parce qu'apprises lors d'une formation réflexive antérieure, soit non conscientes et par là même non dicibles. Dans un grand nombre de situations de travail, il réalise en effet des actions « gouvernées » par les expériences normatives situées dont l'apprentissage s'est fait implicitement (Lave & Wenger, 1991) par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique des autres membres (Rogoff, Matusov & White, 1996) au cours de sa participation aux pratiques professionnelles constitutives de la communauté. Dans une profession comme celle des chefs d'établissement, ce régime de réflexivité est largement présent notamment du fait de l'absence de formation explicite sur les activités professionnelles réellement menées au quotidien dans les établissements scolaires. Autrement dit, même si la formation des chefs d'établissement est fortement balisée, référencée et définie par un corpus de savoirs théoriques et pratiques (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015), ces activités ne font pas l'objet d'une formation spécifique et *in fine* leur apprentissage est implicite (par exemple, par immersion mimétique). À notre connaissance, il n'existe pas de recherches ayant étudié en contexte de travail les activités de chefs d'établissement. Certaines études traitent de ces activités mais elles sont alors le plus souvent inférées et donc discutables (Maulini & Progin, 2014).

Dans d'autres situations professionnelles, l'acteur est engagé dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007), c'est-à-dire un régime réflexif qui lui permet de se représenter et de rendre compte de ses actions à tout moment de leur déroulement. Il agit donc en conformité avec les expériences normatives situées qui, à l'instant considéré, lui sont conscientes et dicibles parce qu'apprises lors d'une formation réflexive antérieure au cours de laquelle il a appris à les rendre intelligibles par l'intermédiaire de réélaborations discursives. Lors de ces réélaborations, il a appris à formaliser chacune des expériences normatives situées sous la forme d'une « règle » (Wittgenstein, 2004) établissant explicitement un « lien de signification » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009) entre les trois composantes expérientielles constitutives de chaque expérience normative située : 1) une composante permettant de l'étiqueter (par exemple, répondre à une question d'un parent d'élève lors d'une réunion), 2) une composante permettant de l'exemplariser (par exemple, reformuler la question en s'adressant à l'ensemble des parents d'élèves et en se replaçant physiquement face à eux) et 3) une composante permettant d'y associer des résultats attendus (par exemple, obtenir l'attention du public et éviter que les autres parents d'élèves décrochent).

2. Méthode

■ **Participants**

L'étude a été menée dans la région de Toulouse avec un principal et une principale de collège âgés respectivement de soixante-deux ans pour lui et de quarante-huit ans pour elle. Possédant une expérience de dix années, la principale entamait sa deuxième année dans un collège rural accueillant environ trois cent cinquante élèves. Elle est arrivée dans un contexte conflictuel entre le précédent principal et les parents d'élèves. Le principal, quant à lui, possédait une expérience de vingt années et exerçait depuis trois années dans un collège urbain accueillant environ sept cent cinquante élèves. Contrairement à la principale, il avait un adjoint. L'accès à ces deux chefs d'établissement a été permis par l'entremise d'une chercheuse appartenant à notre programme de recherche, elle-même chef d'établissement.

■ **Dispositif**

En amont de l'étude, une rencontre dite de « contractualisation » entre les chercheurs et les chefs d'établissement a eu lieu afin d'explicitier le projet de recherche, de négocier les circonstances de mise en place du dispositif (par exemple, le tutoiement) ainsi que de transmettre les documents relatifs au droit à l'image. Il a également été précisé que les données collectées resteraient confidentielles et ne serviraient qu'à des fins de recherche et de formation, et qu'une restitution était envisagée dès la validation de ce travail de recherche par une publication scientifique. Les résultats de l'étude ont finalement été communiqués aux participants lors d'un entretien sur leur lieu de travail.

Le dispositif support de l'étude a consisté à suivre ces chefs d'établissement volontaires au cours de leurs rencontres avec les parents d'élèves lors de l'année qui précédait la mise en place de la réforme (2015-2016). L'objet de ces rencontres était d'informer les parents d'élèves du contenu et de la mise en œuvre de cette réforme. Deux rencontres ont eu lieu dans chacun des deux collèges. La première a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes (futurs élèves du collège). La deuxième a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans le collège. Ces deux rencontres ont été organisées de manière identique. Lors d'un premier temps, le chef d'établissement a présenté la réforme aux parents d'élèves en s'appuyant sur le diaporama officiel adapté au contexte du collège et, le second temps a consisté à répondre à leurs questions.

■ **Recueil des données**

Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim* et traitées. Les rencontres entre les chefs d'établissement et les parents d'élèves ont été filmées à l'aide d'une caméra vidéo et d'un micro HF. Ces données constituent des données dites « extrinsèques ». Des données dites « intrinsèques » ont ensuite été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation du principal et de la principale de collège à l'enregistrement audio-vidéo de ces rencontres. Au final, quatre entretiens d'autoconfrontation correspondant à ces rencontres, d'une durée environ d'une heure, ont été menés. Ils ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par le principal et la principale de collège au cours de ces rencontres. Par un questionnaire semi-structuré, le chercheur incitait plus précisément l'interviewé à signifier et à juger les actions réalisées (par exemple : qu'est-ce que tu fais là ? et qu'en penses-tu ?). En lui demandant des précisions (par exemple : je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action intéressante, peux-tu reprendre ? ou pourquoi juges-tu ton action ainsi ?), le chercheur invitait ensuite l'interviewé à étayer les jugements préalablement portés sur les actions signifiées. Enfin, il invitait l'interviewé à préciser les résultats attendus quant aux actions observées (par exemple : et là tu t'attends à quoi ?) et les résultats effectivement constatés (par exemple : et finalement, quels résultats tu obtiens ?).

■ **Traitement des données**

Pour identifier et formaliser les règles suivies par le principal et la principale de collège au cours du dispositif de l'étude, nous avons adopté la procédure proposée par Chaliès (2012). Les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives.

1) L'ensemble des rencontres et des entretiens d'autoconfrontation a été retranscrit *verbatim* puis découpé en unités d'interaction. Ces unités sont délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'interviewé aux actions et/ou événements visionnés.

2) Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage de la signification attribuée par l'interviewé ont été identifiés. Ces éléments d'étayage correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'interviewé pour expliquer la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation de visionnés.

3) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'interviewé pour signifier son activité et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet de la signification attribuée par l'interviewé, de l'ensemble des circonstances évoquées par l'interviewé pour étayer cette signification et, des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« Objet de la signification » vaut dans les circonstances où « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et /ou attendus »]. Par exemple, [« Donner des exemples en lisant mes fiches » vaut pour « illustrer mon propos et mettre en scène la lecture » ce qui obtient pour résultats de « permettre directement aux parents d'élèves de comprendre la réforme et de montrer implicitement que les enseignants sont au travail, que les projets sont riches mais que tout n'est pas calé »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des interviewés.

4) Après avoir identifié et étiqueté les règles suivies par l'interviewé, les jeux de langage qu'elles caractérisent ont été formalisés. Ils ont ainsi été définis pas à pas. Par convention, les règles ayant le même objet de signification ont été considérées comme appartenant au même jeu de langage.

5) La validité des résultats obtenus a été testée. L'ensemble du corpus a été analysé de façon séparée par deux chercheurs. Tous les résultats obtenus ont ensuite été comparés et discutés par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord entre les chercheurs. Ils ont été rejetés.

■ **3. Résultats**

Les résultats de l'étude permettent de décrire et d'analyser les activités réalisées par deux chefs d'établissement avec les parents d'élèves dans le contexte d'une réforme. Les résultats rendent compte, d'une part, des différents jeux de langage investis, par l'intermédiaire du suivi d'une ou plusieurs règles, par le principal et la principale de collège lors des différentes rencontres constitutives du dispositif. Ces jeux de langage sont les suivants : « convaincre les parents d'élèves, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer. »

La diversité de ces jeux de langage est révélatrice en quelque sorte de la complexité de leur travail avec les parents d'élèves. D'autre part, les résultats montrent que certaines activités du principal et de la principale de collège avec les parents d'élèves sont également complexes car celles-ci sont mêlées à d'autres activités qu'ils mènent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie.

Nous allons illustrer en suivant le caractère complexe de ces activités en précisant pour chaque cas étudié le jeu de langage investi par le principal ou la principale de collège.

■ **Complexité et entremêlement des activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves et les enseignants**

Nous allons montrer dans cette section que certaines activités du principal et de la principale de collège avec les parents d'élèves sont complexes car celles-ci sont mêlées à d'autres activités menées avec les enseignants. Deux cas vont illustrer ce résultat.

Le premier cas se déroule avec la principale de collège lors de la rencontre 2 avec les parents des élèves scolarisés dans son collège. Elle y investit le jeu de langage « donner des exemples pour leur rendre intelligible la réforme ». Elle fournit « des exemples » visant à expliciter aux parents d'élèves ce que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires. Elle leur donne « deux exemples d'enseignements pratiques interdisciplinaires : les robots et corps santé, sécurité »³ (extrait 1).

Extrait 1

Principale de collège (PC) : *Je voudrais évoquer deux exemples sur le tableau récapitulatif. Deux exemples de projet d'enseignements pratiques interdisciplinaires. Un exemple d'enseignements pratiques interdisciplinaires en sciences et technologie intitulé les robots mais ce sera peut-être autre chose : en français, étude du roman, réflexion sur la science-fiction et le rapport de l'homme à la machine. En technologie, la réalisation d'un petit robot et en mathématiques, le travail sur les algorithmes et en même temps, une production accompagnée par les enseignants de français à partir de la tenue d'un journal à la manière d'un scientifique sur la production du robot et les difficultés rencontrées. Un autre sur le thème corps, santé, sécurité [...].*

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, la principale de collège indique qu'elle « donne des exemples » de façon « théâtrale » en « lisant ses fiches ». Son intention est alors « d'illustrer » ce que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires de sorte que les parents d'élèves puissent s'en saisir. Elle a aussi pour intention de montrer à ces derniers que les « enseignants » de son collège sont actuellement « au travail » (extrait 2).

Extrait 2

Chercheur (C) : *Que fais-tu ?*

PC : *Je leur donne des exemples. Je leur montre que l'on est au travail pour l'année prochaine, déjà avancer dans des projets. Mais en lisant la fiche, je leur montre que l'on est encore en cours de réalisation. Je sors mes fiches de travail. Je brasse mes papiers. Pour dire, prenez celui-là, parce que j'en ai suffisamment à vous en dire. Je leur montre que l'on est en train de... L'enseignement pratique interdisciplinaire qui est présenté, c'est un expérimental, qui a fonctionné cette année. On peut vous le présenter. Là, je ne peux pas vous le présenter. Voilà les idées. Un autre exemple... Et entre les deux, c'est un peu théâtral mais là, j'en ai assez pour vous parler, là, je n'en ai pas assez... Bon, je savais très bien lesquels j'allais dire... En gros, je m'en étais fixé deux.*

C : *Quand tu dis je recherche ?*

PC : *Oui, en fait, je les ai sous les yeux et je les ai passées au fluo. Je m'en étais fixé quatre. Ils étaient en fluo. Je prends vingt secondes pour savoir lequel des deux je vais lire. C'est une mise en scène qui me permet de leur montrer que l'on est au travail. J'ai sous les yeux des documents de travail et je ne parle pas dans le vent. En même temps, il y a plusieurs projets. Je leur fais sentir qu'il y a de la richesse de projets.*

C : *C'est différent de montrer des exemples ?*

³ Les enseignements pratiques interdisciplinaires s'adressent à tous les élèves du collège. Mobilisant au moins deux disciplines, ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences inscrites dans les différents programmes d'enseignement. Ils s'appuient sur une démarche de projet et conduisent à une réalisation concrète, individuelle ou collective.

PC : *Oui, mais c'est la manière dont je présente mes exemples. Mes exemples en amont sont calés. Je sais ce que j'ai en tête. Là, mes exemples ont deux visées. La première est d'illustrer mon propos mais aussi de montrer ce que l'on peut faire de différent dans la variété. Dans le dernier, je leur dis d'ailleurs, cela, on ne sait pas encore si on va le faire en cinquième. L'enseignante de sciences de la vie et de la Terre disait que c'était un peu ardu et que l'on n'y arriverait peut-être pas. C'est en réflexion. La seconde visée, je ne veux pas leur dire que l'on bricole, que l'on patouille... mais c'est ce travail... Je leur montre de manière implicite que les enseignants sont au travail, en réflexion. J'aurais pu le verbaliser davantage car les parents d'élèves peuvent l'entendre.*

C : *Tu utilises quoi pour verbaliser que la mise au travail est implicite ?*

PC : *La mise en scène et les commentaires que je fais par rapport au choix.*

C : *C'est deux activités : donner des exemples et dire que l'on réfléchit ?*

PC : *Ils ont deux visées : illustrer et montrer que l'on est au travail. Derrière, c'est leur dire que l'on travaille sur la forme mais on n'est pas prêt. C'est une lecture à double niveau.*

C : *Tu le juges comment ?*

PC : *Ça a des accents de sincérité.*

C : *Et dans ces activités, toi ?*

PC : *C'est un peu de la manipulation aussi quelque part. Pourquoi je ne dis pas : on est en plein boulot ? Pourquoi j'ai éprouvé le besoin de le présenter ainsi ? Parce que j'ai de l'appréhension à dire aux familles : à l'heure qu'il est, les enseignants et moi-même, nous ne sommes pas prêts.*

C : *C'est explicité à d'autres moments de la réunion ?*

PC : *Oui, c'est dit mais sans que ce soit un affichage.*

C : *Donner un exemple a donc deux visées ?*

PC : *L'exemple leur sert à appréhender les choses et me sert de prétexte à expliciter d'autres choses. C'est pour permettre directement aux parents d'élèves de comprendre la réforme.*

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, la principale de collège rend compte de son activité en suivant la règle [« Donner des exemples en lisant mes fiches » vaut pour « illustrer mon propos et mettre en scène la lecture » ce qui obtient pour résultats de « permettre directement aux parents d'élèves de comprendre la réforme et de montrer implicitement que les enseignants sont au travail, que les projets sont riches mais que tout n'est pas calé »]. Lors de cet extrait, elle précise la « manière » dont elle a minutieusement préparé en « amont » la présentation de ses exemples pour atteindre « deux visées ». Le caractère complexe de son activité réside ici dans le fait qu'elle vise deux résultats, dont l'un concernant les « enseignants » est « implicite », et que cette activité avec les parents d'élèves est mêlée à d'autres activités qu'elle mène avec les « enseignants ». Même si sa démarche est empreinte de « sincérité », elle reconnaît que la façon dont elle s'y prend peut être assimilée à une forme de « manipulation ». Elle reconnaît en effet cacher à ce moment de la rencontre une certaine « appréhension » à dire aux parents d'élèves que les enseignants et elle-même ne sont pas encore réellement « prêts » à mettre en œuvre la réforme dès la prochaine rentrée.

Le second cas se déroule avec le principal de collège lors de la rencontre 2 avec les parents des élèves scolarisés dans son collège. Il y investit le jeu de langage « donner des explications ». Il explicite aux parents d'élèves « un des fondamentaux de la réforme » relatif à « l'accompagnement personnalisé » tout en leur précisant que sa mise en œuvre par les « enseignants » va être « compliquée ». Cette « nouveauté » implique « une autre façon d'enseigner » (extrait 3).

Extrait 3

PC : *Dans le cadre de la réforme, il y a une chose qui est très importante dans l'organisation, qui est très compliquée du coup, par rapport à ce que nous vivons à l'heure actuelle, c'est l'accompagnement personnalisé. Jusqu'à maintenant, cet accompagnement correspondait à des heures en plus, qui étaient mises en place pour les élèves et que les enseignants organisaient. À la prochaine rentrée, l'accompagnement personnalisé existera dans le cours de l'enseignant. Donc, ce ne seront plus des heures en plus mais il fera*

partie du cours. Ce qui veut dire, et c'est un fond de la réforme qui est très fort, ça sous-entend qu'il y aura une vraie différenciation de l'enseignement, c'est-à-dire en termes clairs, un enseignement qui soit adapté à certains élèves par rapport à leurs difficultés et à d'autres élèves par rapport à leurs facilités, etc., et tout ceci dans la même salle avec le même enseignant. Donc, c'est quelque chose de très fort et nouveau et c'est vraiment un des fondamentaux de la réforme parce que ça met en jeu une autre façon d'enseigner, une autre pédagogie, un autre rapport avec les élèves suivant l'organisation de son enseignement.

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, le principal de collège indique qu'il « essaye d'expliquer une des nouveautés de la réforme » et « les difficultés inhérentes à celle-ci ». Néanmoins, il ne rentre « pas trop dans les détails » pour « éviter de susciter des polémiques » chez les parents d'élèves (extrait 4).

Extrait 4

C : Que fais-tu ?

PC : J'essaie d'expliquer une des nouveautés de la réforme qui met aussi d'une certaine manière en difficulté les enseignants. Parce que je ne l'ai pas dit mais certains horaires ont diminué et malgré cela, il faudra quand même mettre en place dans la semaine un travail d'accompagnement personnalisé. Ça, c'est un travail très important et compliqué pour les enseignants. L'organisation pédagogique d'une classe doit changer quand l'enseignant est dans ce type de travail et il doit harmoniser cela avec son cours. C'est compliqué parce que ça fait partie du cours. Ce que je ne dis pas mais que je souhaite dire, c'est de montrer la complexité du travail des enseignants qui alors qu'ils avaient deux heures à disposition pour cela, ces heures vont disparaître et ils doivent faire cela dans le cadre de leur cours. Je ne l'ai pas dit pour éviter des relances polémiques mais les heures de cours n'ont pas augmenté, voire certaines ont diminué.

C : Que penses-tu de ton activité ?

PC : Je la trouve bien placée. Je trouve que c'est cohérent, suffisant, explicatif sans rentrer trop dans les détails et en même temps, c'était un souci aussi, j'évite d'ouvrir des portes qui amèneraient à rien si ce n'est à dire que nous avons moins de moyens. Ce n'est pas l'objet de la rencontre, c'est plutôt de présenter aux parents d'élèves les changements fondamentaux et les difficultés inhérentes à ceux-ci.

C : Donc, il y a plusieurs niveaux à ton message ?

PC : Oui, absolument, et ça je le dis très clairement mais je ne vais pas plus loin. J'essaie de le présenter d'une manière à ce que les parents d'élèves comprennent en évitant l'écueil de susciter des polémiques mais en même temps, je n'ai pas triché, j'ai dit les choses et il faut que ça soit clair pour tout le monde.

C : Ce n'est donc pas qu'expliquer ?

PC : Oui, ce n'est pas simplement une explication de texte. L'idée, c'est de sensibiliser les parents d'élèves sur l'essentiel et ne pas être sur les détails qui arriveront dans l'année. L'objectif, c'est de faire en sorte que les parents d'élèves adhèrent au fond de la réforme et qu'ils n'accrochent pas aux difficultés de la réforme mais en même temps il faut dire ces difficultés. C'est subtil. Le deuxième objectif, c'est aussi de souligner sans le dire explicitement que c'est compliqué pour les enseignants.

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, le principal de collège rend compte de son activité en suivant la règle [« Essayer d'expliquer une des nouveautés de la réforme aux parents d'élèves » vaut pour « leur présenter subtilement, sincèrement et clairement l'essentiel de la réforme sans en nier la difficulté mais sans rentrer trop dans les détails » ce qui obtient pour résultats de « les faire adhérer au fond de la réforme, d'éviter des relances polémiques et leur montrer, sans le dire explicitement, la complexité du travail des enseignants »]. Lors de cet extrait, il précise au chercheur que son activité « n'est pas une simple explication de texte » et qu'il poursuit trois « objectifs ». Le caractère complexe de son activité réside ici dans le fait qu'il vise trois résultats, dont l'un concernant les « enseignants » n'est pas clairement explicité aux parents d'élèves (« ce que je ne dis pas mais que je souhaite dire »), et que cette activité avec les parents d'élèves est mêlée à d'autres activités qu'il mène avec les « enseignants ». Même s'il

mentionne « ne pas tricher », il reconnaît jouer « subtilement » sur la « manière » dont il présente « les choses » aux parents d'élèves.

■ **Complexité et entremêlement des activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves et leur hiérarchie**

Nous allons montrer dans cette section que certaines activités du principal et de la principale de collège avec les parents d'élèves sont complexes car celles-ci sont mêlées à d'autres activités qu'ils entretiennent avec leur hiérarchie. Deux cas vont illustrer ce résultat.

Le premier cas se déroule avec la principale de collège lors de la rencontre 1 avec les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes (futurs élèves de son collège). Elle y investit le jeu de langage « affirmer l'identité du collège ». La principale de collège précise en effet à ces parents d'élèves qui ne connaissent pas encore véritablement le collège que la « réforme » ne fait pas table rase de « l'identité du collège ». Pour ce faire, elle énumère les différentes activités spécifiques de ce collège, activités qui seront conservées malgré la mise en place de la réforme à la prochaine rentrée (extrait 5).

Extrait 5

PC : *Et je tiens à cette vignette (diaporama) parce que la réforme se met en place mais notre identité de collège reste ce qu'elle était. Une classe arts du spectacle qui produit un spectacle chaque année, un atelier danse et écriture chorégraphique avec des enseignants d'éducation physique et sportive et de français [...].*

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, la principale de collège souligne « l'importance » de garder les « activités spécifiques » du collège. Ce sont, selon elle, ces activités qui fondent en effet sa « culture » et son « identité ». Elle précise toutefois qu'il faudra tout à la fois chercher « à être dans les clous » de la réforme en la « mettant en œuvre » (extrait 6).

Extrait 6

C : *Que fais-tu ?*

PC : *Je tiens à montrer aux parents d'élèves que la réforme... il y a un raccourci que l'on entend parfois ou même que les enseignants véhiculent un peu ou ils craignent en tout cas, c'est que la réforme soit une manière de lisser et de faire la même chose dans tous les collèges mis à part que les enseignements pratiques interdisciplinaires ne sont pas les mêmes.*

C : *C'est important de le montrer ?*

PC : *Pour moi, oui, c'est important. C'est à mon avis ce qui fait que c'est un des points forts de notre collège, et c'est important aussi parce que c'était un peu ce qui guidait la résistance des enseignants au départ quand ils m'ont dit on va perdre tout ce que l'on est, et je me suis engagée sur non, on ne perdra pas tout ce qu'on est, on va garder cette richesse-là et on sera dans les clous de la réforme. Forts de ça, les enseignants se sont engagés dans la réforme, et ce sans résistances. Et, c'est important pour moi de dire aux parents d'élèves, mais presque en gage de confiance pour les enseignants derrière en second plan, on garde bien notre identité et on reste bien le collège X avec ça, ça et ça, aussi coûteux que ce soit parce que ça me met dans une posture compliquée vis-à-vis de la hiérarchie.*

C : *Comment vous le montrez ?*

PC : *En fait, je donne une liste pas tout à fait exhaustive mais je tiens à montrer un certain nombre de choses qui se font dans le collège juste en les nommant ou en les explicitant à peine. L'intérêt n'est pas de nommer les actions mais de montrer qu'elles vont perdurer. Elles sont spécifiques au collège et les parents d'élèves les connaissent. Je n'ai pas nommé les quatre premières actions au hasard, elles sont très relayées à l'extérieur. Même les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes ont déjà vu des affiches ou ont assisté à ou ont entendu parler de ces actions.*

C : C'est pour atteindre quel résultat ?

PC : C'est pour montrer que l'on a une richesse particulière dans le collège. Dire en tout cas. Je le dis, je l'affirme. On met en œuvre la réforme et on garde nos propres projets qui font la culture et l'identité du collège.

Dans son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, la principale de collège rend compte de son activité en suivant la règle [« montrer aux parents que l'on garde notre identité tout en étant dans les clous de la réforme » vaut pour « nommer les activités spécifiques au collège et les plus relayées à l'extérieur, qui perdureront dans le collège » ce qui obtient comme résultat « d'affirmer la richesse particulière du collège »]. Elle précise ainsi au chercheur son intention de chercher à concilier tout à la fois la mise en œuvre de la réforme et la poursuite des activités spécifiques déjà en place dans le collège. En « second plan », elle considère que cette activité avec les parents d'élèves constitue également un « gage de confiance pour les enseignants » auprès desquels elle s'est initialement « engagée » à conserver « les projets propres » au collège. Elle concède également que cette activité est « coûteuse » parce qu'elle la place dans « une posture compliquée vis-à-vis de sa hiérarchie ». Le caractère complexe de son activité avec les parents d'élèves réside ici dans le fait que celle-ci est mêlée à d'autres activités qu'elle mène avec les « enseignants » mais également avec sa « hiérarchie ».

Le deuxième cas se déroule avec le principal de collège lors de la rencontre 1 avec les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes (futurs élèves de son collège). Il y investit le jeu de langage « donner des explications. » Concernant les « classes bi-langues », il « précise » aux parents d'élèves « comment les choses seront organisées dans le cadre de la réforme » à la prochaine rentrée. Il mentionne néanmoins que « sa hiérarchie » ne lui permet pas de donner davantage de « précisions » à ce moment-là (extrait 7).

Extrait 7

PC : Je précise concernant les classes bi-langues qu'il y a des choses différentes. Concernant l'espagnol, lorsqu'un élève a débuté cette langue à l'école primaire, on est dans le cadre de la réforme sur la continuité et nous devons donc l'accueillir dans le cadre des classes bi-langues. Ces classes n'existeront qu'en première année du collège. Ce qui veut dire que lorsque l'élève rentrera en deuxième année, il rentrera dans le cadre de la réforme avec une première langue, l'anglais, et une seconde langue, l'espagnol. C'est comme cela que les choses seront organisées. Mais pour l'instant la hiérarchie est dans l'interrogation et ne nous indique pas plus de précisions sur les élèves qui auraient commencé l'espagnol en dernière année de l'école primaire.

Lors de son entretien d'autoconfrontation relatif à cet extrait, le principal de collège indique qu'il « explique » aux parents d'élèves « ce qui va changer avec la réforme » au niveau de la « classe bi-langue ». Il précise que cette classe constitue un « enjeu » car, dans son « contexte favorisé », les parents d'élèves « souhaitent que leur enfant soit dans une filière d'excellence » et « des fantasmes et des rumeurs ont circulé depuis l'annonce de la réforme ». Il affirme donc qu'il doit changer leur « représentation » concernant cette classe (extrait 8).

Extrait 8

C : Que fais-tu ?

PC : Les parents d'élèves veulent que leur enfant soit dans une classe bi-langue. Ce qui résiste dans leurs esprits, c'est qu'être en classe bi-langue, c'est être avec les bons élèves. Donc, il était pour moi important d'expliquer pourquoi il y aura une classe bi-langue dans le collège, parce que la réforme prévoit la continuité mais uniquement pour les élèves qui ont fait espagnol à l'école primaire. On ne passe donc pas dans une classe d'élite comme certains parents d'élèves l'ont en tête. De même, il n'y a pas de classe bi-langue en deuxième année et donc pas d'entre-soi, dans la réussite. Je précise donc les choses par rapport à la réalité et non pas laisser certains parents d'élèves nous mettre la pression. Par exemple, j'ai un parent d'élève qui m'a dit qu'il connaissait très bien le recteur (sa hiérarchie) et qu'il allait lui en parler. Dans notre contexte avec une majorité de familles favorisées, il a une pression très forte par rapport à ça.

C : *Qu'entends-tu par repositionner par rapport à la réalité ?*

PC : *Ce qui va changer. Avec la réforme, il y aura la continuité. Tout le monde ne pourra pas y accéder. Seuls les élèves qui ont fait espagnol à l'école primaire.*

C : *Tu fais quoi exactement par rapport aux parents à ce moment-là ?*

PC : *J'explique. Là, je sais ce que les parents d'élèves ont dans la tête. Je réponds donc à ce qui n'est pas dit mais qui est dans la tête de beaucoup de parents d'élèves. C'est-à-dire, j'ai besoin d'éclaircir très précisément la manière dont les choses vont s'organiser. Malgré tout, je suis limité dans mes précisions et je ne peux pas répondre à toutes les questions des parents d'élèves car je suis en attente d'informations supplémentaires de la part de la hiérarchie.*

C : *Ça sert à quoi de faire cela ?*

DE : *D'éviter que des parents d'élèves mettent une pression sur leur enfant et éliminer cette idée d'une filière pour les bons élèves qu'il y a dans la tête de certains parents d'élèves. Il y a un enjeu par rapport à la représentation des parents d'élèves, la changer et leur souhait que son enfant soit dans une filière d'excellence. Il y a eu tellement de fantasmes et de rumeurs qui ont circulé depuis l'annonce de la réforme notamment sur les classes bi-langues. Ce sont des enjeux que je ne dis pas mais qui sont extrêmement présents. Et, je prends donc aussi les devants pour éviter des débats qui n'auraient pas lieu d'être.*

C : *C'est tout ?*

DE : *Non, que les parents d'élèves comprennent également que ce n'est plus un choix des familles mais un droit de continuité, le sens de la réforme, c'est-à-dire apporter plus d'égalité.*

Lors de son entretien d'autoconfrontation, le principal de collège rend compte de son activité en suivant la règle [« Expliquer aux parents d'élèves que la réalité de la classe bi-langue qui va changer avec la réforme » vaut pour « répondre à ce qui n'est pas dit mais qui est dans la tête de beaucoup d'entre eux en éclaircissant très précisément la manière dont les choses vont s'organiser » ce qui obtient pour résultats « qu'ils comprennent le sens de la réforme, qu'ils changent leur représentation notamment éviter que certains d'entre eux mettent une pression à leur enfant et à lui-même, et éviter des débats qui n'auraient pas lieu d'être »]. Lors de cet extrait, le principal de collège précise au chercheur la « pression » qu'il subit de la part de « certains » parents d'élèves concernant spécifiquement cette classe bi-langue. Il donne « l'exemple » d'un parent d'élève qui lui avait dit qu'il solliciterait sa « hiérarchie » si besoin pour obtenir gain de cause. Le principal de collège concède quant à lui être « limité » dans ses échanges avec les parents d'élèves parce qu'il est « en attente d'informations supplémentaires de sa hiérarchie ». Le caractère complexe de son activité avec les parents d'élèves réside ici dans le fait que celle-ci est mêlée à d'autres activités qu'il entretient avec sa « hiérarchie », voire même aux activités que les parents d'élèves peuvent entretenir de leur propre initiative auprès de sa hiérarchie.

4. Discussion

L'analyse des règles suivies par le principal et la principale de collège révèle la complexité du travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves dans le contexte d'une réforme. Cette complexité réside, d'une part, dans la diversité des jeux de langage qu'ils investissent : « convaincre les parents d'élèves, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer. » En détail, l'analyse des règles suivies par le principal et la principale de collège montre notamment qu'ils usent habilement de stratégies de communication pouvant parfois s'apparenter à une forme de « manipulation » mais qu'ils manifestent également et paradoxalement le souci de tenir un discours de vérité. Plus généralement, les résultats de l'étude confirment ceux d'autres études qui montrent que les parents d'élèves sont l'objet d'une partie importante du travail relationnel des chefs d'établissement (Archambault & Harnois, 2012 ; Barrère, 2006 ; Lapointe et al., 2011). Dans le contexte particulier d'une réforme, ils cherchent effectivement à maîtriser les tenants et

les aboutissants des rencontres avec les parents d'élèves et à asseoir leur crédibilité auprès d'eux (Attarça & Chomienne, 2012).

D'autre part, la complexité réside dans le fait que ces activités menées avec les parents d'élèves s'articulent, s'alimentent, s'étalonnent et parfois s'entremêlent avec d'autres activités. Le principal et la principale de collège indiquent que leurs activités avec les parents d'élèves sont parfois empreintes d'autres activités qu'ils mènent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie. Autrement dit, ils doivent travailler avec les parents d'élèves sans sortir de leur engagement avec d'autres acteurs de la réforme. Le caractère complexe des activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves réside donc dans leur positionnement à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants. Ils peuvent être assimilés à des « responsables intermédiaires » dont le rôle consiste principalement à résoudre la tension entre, d'un côté, l'obligation qui leur est faite de mettre en œuvre des actions s'inscrivant dans le cadre d'une politique et d'objectifs définis par leur hiérarchie et, d'un autre côté, la nécessité pour y parvenir, de mettre à contributions des acteurs locaux, placés sous leur autorité mais dont la culture et les traditions ne sont pas toujours empreintes de coopération (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Plus généralement, les résultats de l'étude confirment ceux d'autres études qui montrent que le travail des chefs d'établissement s'effectue avec une diversité d'acteurs scolaires et extra-scolaires, plus ou moins en relation les uns avec les autres, dont les enseignants (Buttram & Farley-Ripple, 2016) et leur hiérarchie (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015). Des études ont en outre examiné le travail des chefs d'établissement avec ces acteurs sous l'angle du « leadership » (DeMatthews, 2014) notamment dans le contexte spécifique d'une réforme (Urlick, 2016). Outre ce contexte de réforme, le contexte de l'établissement (son environnement, sa taille, les caractéristiques de son encadrement, etc.) pourrait également influencer le caractère complexe des activités réalisées par les chefs d'établissement auprès des parents d'élèves. Par exemple, dans l'étude, est-ce que le contexte conflictuel dans un des collèges a influencé les activités du chef d'établissement avec les parents d'élèves et sa capacité à « gérer » leur complexité ? Il serait intéressant d'investiguer dans de futures études l'influence du contexte de l'établissement sur les activités de pilotage des chefs d'établissement.

Plusieurs limites de l'étude peuvent être par ailleurs pointées. Tout d'abord, le nombre de participants ($n = 2$) est faible. Il faudrait analyser l'activité d'un nombre plus conséquent de chefs d'établissement pour pouvoir délimiter des jeux de langage constitutifs du « genre » professionnel (Clot, 2008). Dans une perspective de clinique de l'activité, des entretiens en autoconfrontation croisée pourraient également être envisagés (Clot et al., 2000). De même, seuls des chefs d'établissement de collège ont été examinés. Il serait judicieux d'investiguer des directions d'écoles primaires. Enfin, l'étude n'a pas pu décrire et analyser l'exhaustivité des activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves. Il serait donc important d'investiguer d'autres situations de rencontre avec les parents d'élèves : par exemple, un conseil de classe ou un conseil d'administration. Il pourrait d'ailleurs être intéressant de réaliser, de manière complémentaire, des entretiens d'autoconfrontation avec les parents d'élèves pour mettre en perspective leurs points de vue avec ceux des chefs d'établissement. De futures études apparaissent donc nécessaires pour approfondir et compléter cette étude.

Conclusion

L'objectif spécifique de cette étude était d'examiner les jeux de langage investis par les chefs d'établissement dans le travail avec les parents d'élèves. L'analyse des règles suivies par un principal et une principale de collège révèle la complexité du travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves dans le contexte d'une réforme scolaire en France. Cette complexité réside, d'une part, dans la diversité des jeux de langage qu'ils investissent : « convaincre les parents d'élèves, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer. » D'autre part, la complexité réside dans le fait que ces activités menées avec les parents d'élèves s'articulent, s'alimentent, s'étalonnent et parfois s'entremêlent avec d'autres activités. Les chefs d'établissement indiquent que ces

activités avec les parents d'élèves sont parfois empreintes d'autres activités qu'ils mènent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie. Le caractère complexe des activités des chefs d'établissement avec les parents d'élèves réside ainsi dans leur positionnement à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants. Mais comment former les chefs d'établissement à ces activités complexes ? La formation des chefs d'établissement devrait aborder spécifiquement leurs activités professionnelles quotidiennes en s'appuyant sur des travaux de recherche qui permettent de les recenser, de les formaliser et de les analyser. Autrement dit, la formation des adultes ne peut pas faire l'économie d'une analyse du travail outillée par la recherche (Durand & Filliettaz, 2015 ; Flandin, 2017). De même, la formation des adultes peut être optimisée à l'aide du numérique (Poizat & Durand, 2017). Par exemple, les ressources vidéo constituées par les chercheurs (situations de travail et entretiens filmés) pourraient permettre d'ancrer davantage la formation initiale et continue des chefs d'établissement dans la réalité de leurs pratiques professionnelles à travers des dispositifs de type vidéo-formation (Gaudin et al., 2018).

Références

- AL-TANEIJI Shaikah (2013), «The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools », *International Education Studies*, vol.1, n°6, p.153-165.
- ARCHAMBAULT Jean & HARNOIS Li (2012), « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol.1, n°35, p.3-21.
- ATTARÇA Mourad & CHOMIENNE Hervé (2012), « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, vol.5, n°55, p.215-232.
- BARR Jenny & SALTMARSH Sue (2014), « "It All Comes down to the Leadership": The Role of the School Principal in Fostering Parent-School Engagement », *Educational Management Administration & Leadership*, vol.4, n°42, p.491-505.
- BARRAULT Lorenzo (2014), « Former de bons représentants. Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol.1, n°47, p.95-115.
- BARRÈRE Anne (2006), *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERTONE Stephano & CHALIÈS Sébastien (2015), « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », *@ctivités*, vol.2, n°12, p.53-72.
- BERTONE Stephano, CHALIÈS Sébastien & CLOT Yves (2009), « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le Travail humain*, vol.2, n°72, p.104-125.
- BIRGIN Alejandra & FONTANA Adriana (2014), « Expériences de directeurs d'école engagés pour l'égalité éducative », *Revue Française de Pédagogie*, n°187, p.5-21.
- BUISSON-FENET Hélène & DUTERCQ Yves (2015), « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche et formation*, n°78, p.9-18.
- BUTTRAM Joan L. & FARLEY-RIPPLE Elizabeth N. (2016), « The Role of Principals in Professional Learning Communities », *Leadership and Policy in Schools*, vol.2, n°15, p.192-220.
- CHALIÈS Sébastien (2012), *La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès.
- CHALIÈS Sébastien (2016), « Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques », *Recherche et Formation*, vol.3, n°83, p.33-48.

CHALIÈS Sébastien & BERTONE Stephano (2017), « And if L. Wittgenstein Helped Us to Think Differently About Teacher Education? », dans Michael Peters & Jeff Stickney (éds.), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*, Singapore, Springer, p.659-673.

CHEVAILLIER Thierry (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris, UNESCO.

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel & SCHELLER Livia (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé », *PISTES*, vol.1, n°2, En ligne <http://pistes.revues.org/3833>

COMETTI Jean-Pierre (2004), *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DEMATTHEWS David (2014), « Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities », *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol.2, n°2, p.176-206.

DENESSEN Eddie, BAKKER Joep & GIERVELD Marieke (2007), « Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices », *School Community Journal*, vol.2, n°17, p.27-44.

DIMOPOULOS Kostas, DALKAVOUKI Katerina & KOULALIDIS Vasilis (2015), « Job Realities of Primary School Principals in Greece: Similarities and Variations in a Highly Centralized System », *International Journal of Leadership in Education*, vol.2, n°18, p.197-224.

DURAND Marc & FILLIETTAZ Laurent (2015), *Travail et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

FLANDIN Simon (2017), « Vidéo et analyse de l'activité », dans Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*, Paris, Presses Universitaires de France, p.193-205.

FLEISCHMANN Fenella & DE HAAS Annabel (2016), « Explaining Parents' School Involvement: The Role of Ethnicity and Gender in the Netherlands », *Journal of Educational Research*, vol.5, n°109, p.554-565.

GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (2018), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Paris, L'Harmattan.

HARTELL Cicyl, DIPPENAAR Hanlie, MOEN Melanie & DLADLA Themba (2016), « Principals' Perceptions and Experiences of the Role Parents Play in School Governing Bodies in Rural Areas », *Africa Education Review*, vol.1, n°13, p.120-134.

LÄHTEENMÄKI Mika (2003), « On rules and rule following: obeying rules blindly », *Language and Communication*, vol.1, n°23, p.45-61.

LAPORTE Pierre, BRASSARD André, GARON Roseline, GIRARD Alain et RAMDÉ Pascal (2011), « La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol.1, n°34, p.179-214.

LAVE Jean & WENGER Étienne (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.

LAZARIDOU Angeliki & GRAVANI Kassida Aspasia (2015), « Involving Parents in Secondary Schools: Principals' Perspectives in Greece », *International Journal of Educational Management*, vol.1, n°29, p.98-114.

LE BLANC Guillaume (2004), *Les maladies de l'homme normal*, Bègles, Éditions du Passant.

MAUFRAS Christophe (2012), *L'État, le proviseur et le territoire. Une sociologie politique de l'art de gouverner par les segments*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Toulouse-Le Mirail.

MAULINI Olivier & PROGIN Laetitia (2014), « Le directeur d'école, leader pédagogique ? De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel », dans Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (éds.), *La question du leadership en éducation : perspectives européennes*, Paris, L'Harmattan, p.219-234.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction », *Bulletin Officiel Spécial*, n°1, p.12-14.

- (2015a), « Organisation des enseignements au collège. Décret n°2015-544 du 19 mai 2015 », *Bulletin Officiel*, n°22, p.2-3.
- (2015b), « Organisation des enseignements dans les classes de collège. Arrêté du 19 mai 2015 », *Bulletin Officiel*, n°22, p.4-7.
- (2015c), « Programmes pour les cycles 2, 3, 4. Arrêté du 19 mai 2015 », *Bulletin Officiel Spécial*, n°11, p.1-383.

MORRIS Robert C., Chan Tak Cheung & Patterson Judith (2009), « Principals' Perceptions of School Public Relations », *Journal of School Public Relations*, vol.2, n°30, p.166-185.

OGIEN Albert (2007), *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*, Paris, Armand Colin.

POIREL Emmanuel & YVON Frédéric (2014), « School Principals' Emotional Coping Process », *Canadian Journal of Education*, vol.3, n°37, p.1-23.

POIZAT Germain & DURAND Marc (2017), « Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique : état des lieux critique et prospectif », *Raisons éducatives*, vol.1, n°21, p.19-44.

PONT Beatriz, NUSCHE Deborah & MOORMAN Hunter (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1. Politiques et Pratiques*, Paris, OCDE.

REBAUD Claude (2007), « Y a-t-il un pilote dans l'établissement ? », *Pouvoirs*, vol.3, n°122, p.73-89.

RICH Joël (2010), *Les nouveaux directeurs d'école*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

RICHARDSON Sharon Ann (2009), « Principals' Perceptions of Parental Involvement in the "Big 8" Urban Districts of Ohio », *Research in the Schools*, vol.1, n°16, p.1-12.

ROGOFF Barbara, MATUSOV Eugene & WHITE Cynthia (1996), « Models of learning in a community of learners », dans D.R. Olson & N. Torrance (éds.), *Handbook of education and human development: New models of learning and schooling*, Londres, Basil Blackwell, p.388-414.

SEARLE John R. (1998), *La construction de la réalité sociale*, Paris, Gallimard.

SILAS-CASILLAS Juan Carlos & PERALES-FRANCO Cristina (2014), « Making a Difference in Poor Communities: Relations among Actors in Mexican Schools », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol.8, n°27, p.992-1019.

THEUREAU Jacques (2015), *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*, Toulouse, Octarès.

URICK Angela (2016), « Examining US Principal Perception of Multiple Leadership Styles Used to Practice Shared Instructional Leadership », *Journal of Educational Administration*, vol.2, n°54, p.152-172.

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.