

Perrenoud, Ph. (2004).
Une formation réflexive et constructiviste
des chefs d'établissement
La Revue des Échanges, vol. 21, n° 2, 22-34.

Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2004

On ne peut que saluer la volonté, relativement récente dans l'histoire des systèmes éducatifs, de proposer au futurs chefs d'établissements scolaires une véritable « formation initiale », en considérant qu'ils se préparent à un métier qui sera pour eux *nouveau*, même s'ils vivent et travaillent dans le même milieu depuis des années.

Comme les chefs d'établissement sont en général recrutés parmi les professeurs ou conseillers d'éducation, on ne saurait les traiter comme de jeunes étudiants qui ont tout à apprendre du monde du travail et de l'école. Certains ont déjà expérimenté certaines fonctions de direction ou d'autres formes de leadership, dans un contexte professionnel ou dans le champ politique, syndical ou associatif. On leur propose donc assez naturellement une formation en emploi et en responsabilité, avec une *alternance* entre des temps de travail dans une équipe de direction et des temps de regroupement pour une formation plus scolaire.

À cette formule, il est tentant de faire correspondre la notion d'*accompagnement*, qui devient une façon de penser tout trajet de formation, comme en témoigne un récent

-
- Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
 - Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
 - Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

dossier des *Cahiers Pédagogiques* (Lafont, 2001). Je commencerai par discuter cette notion, ce qui me conduira à ne pas m'y enfermer. Puis je proposerai quelques orientations possibles et à mon avis souhaitables d'une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissements.

De l'accompagnement à la formation

La notion d'accompagnement a ses lettres de noblesse en thérapie comme en supervision. Elle s'est étendue aux innovations et aux démarches de projet, mais aussi au suivi du personnel et à la gestion des compétences. On en parle de plus en plus souvent à propos de la formation. Est-ce un progrès conceptuel ? Je n'en suis pas sûr. Il est juste d'insister sur l'idée que c'est l'apprenant qui se forme, que les formateurs ne peuvent faire ce travail à sa place, mais seulement créer le climat, les conditions, les dispositifs et les tâches qui favoriseront son évolution.

Se bornent-ils alors à « accompagner » ce processus ? Certainement non si la notion d'accompagnement laisse entendre qu'on se trouve essentiellement dans le registre du soutien moral, de la relation d'aide ou du conseil. Telle que Lafortune et Deaudelin (2001) l'entendent, un « accompagnement constructiviste » est une véritable stratégie de formation. Mais le mot charrie des significations diverses, qui peuvent éloigner d'une conceptualisation forte en termes de didactique professionnelle. Je résisterai donc à l'idée de nommer accompagnement une formation certes constructiviste, interactive et négociée, mais dans laquelle le formateur n'est ni un égal, ni un collègue des formés, ni une simple personne-ressource.

En formation, en particulier en formation initiale, le formé accepte un statut d'étudiant stagiaire, des exigences, un contrat, donc une forme d'asymétrie, qu'il ne faut pas penser comme subordination à des formateurs, mais comme inscription dans un *dispositif* de formation. Chacun peut s'en exclure, selon des procédures à respecter, mais il ne peut, aussi longtemps qu'il y participe, plier les règles, infléchir les contenus ou moduler les exigences à sa convenance.

Il me semble que l'on devrait distinguer assez clairement un contrat d'accompagnement, qui est dans le registre de l'aide et un contrat de formation à part entière. Les deux ont leur sens, mais n'ont pas les mêmes implications et ne justifient pas les mêmes exigences.

Dans un contrat d'accompagnement, l'accompagnateur a certains droits, mais il est avant tout au service de celui qu'il accompagne, comme un avocat ou un médecin servent leurs clients ou leurs patients. Dans un strict contrat d'accompagnement, le projet de formation appartient à celui qui se forme, qui décide du rythme et du niveau d'aspiration, qui choisit les démarches qui lui conviennent, qui mobilise l'accompagnateur au gré de ses besoins. La liberté de ce dernier est alors de mettre fin au contrat s'il estime son travail inutile ou contraire à ses convictions pédagogiques ou éthiques. Aussi longtemps qu'il maintient la relation, l'accompagnateur a le droit de donner son avis et d'exercer une influence, mais en dernière instance, « le client a toujours raison ». L'accompagnement est une réponse à une demande.

Dans un contrat de formation, en particulier dans le cadre d'une institution, avec un cursus structuré et un diplôme en fin de parcours, les droits et les devoirs des uns et des autres sont différents. Personne n'est obligé d'entrer dans le dispositif, chacun peut en sortir à son gré, à condition de respecter les délais et de suivre les procédures prévues. Toutefois, aussi longtemps qu'elle reste dans le dispositif, la personne en formation accepte, *volontairement*, d'aliéner une partie de son autonomie.

Je ne plaide pas pour la toute-puissance des formateurs et le minimum de négociation des objectifs, des contenus et des démarches de formation, au contraire. Mais il importe d'être clair : un programme de formation est une *offre*. Nul n'est obligé de la saisir. Mais quiconque entre dans cette formation accepte l'ensemble d'un dispositif, avec des droits et des devoirs à l'égard tant des formateurs que des autres étudiants, sans oublier les lieux de stages et ceux qui y travaillent et accueillent des stagiaires.

Dans ce contexte, la notion d'accompagnement garde son sens, mais c'est une façon assez ambiguë de désigner une démarche de formation constructiviste, parce que, pour le sens commun, l'accompagnement évoque plutôt un soutien psychologique - comme dans l'accompagnement des mourants, des victimes, des personnes âgées ou souffrantes - davantage que l'étayage didactique d'un processus d'autoformation.

Jargon pour jargon, parler d'autoconstruction ou d'autosocioconstruction de la formation me semble mieux mettre en évidence que le formateur n'est pas un « gentil accompagnateur » comme on parle d'un « gentil animateur ». C'est quelqu'un qui :

- dans le registre *socio-affectif*, précède, tire, provoque, stimule, critique autant qu'il « accompagne » ;
- dans le registre *didactique*, exerce une influence structurante forte, prend des initiatives, propose des démarches et des tâches, donne des feed back même et surtout si on ne les lui demande pas et se met au service du processus d'apprentissage plutôt que de la personne en formation, ce qui peut être assez différent.

Bref, ne prenons pas la notion d'accompagnement comme un « prêt-à-penser ». Elle souligne une dimension importante de la formation, mais elle n'en est pas l'alpha et l'oméga et ses diverses connotations ou significations peuvent aussi brouiller les cartes.

Des objectifs et un projet de formation

Qu'on se réfère à des objectifs et à un projet devrait, en formation, aller sans dire. Pourtant, il faut s'y arrêter un instant, car on n'en a jamais fini de clarifier :

- la nature du *développement durable* des personnes qui correspond aux objectifs d'une formation ;
- les pratiques de référence qui sont au principe de la transposition didactique qui sous-tend le cursus et les unités de formation ;

- la rencontre des objectifs avec les projets personnels des formés ;
- le degré possible d'individualisation de la formation.

Passer comme chat sur braise sur ces questions condamne à y revenir constamment, mais au mauvais moment et dans l'implicite. On ne saurait en effet débattre de dispositifs et de méthodes sans les rapporter aux objectifs et aux projets de formation.

Objectifs et projets renvoient toujours à un contexte national et institutionnel qui spécifie les fonctions et les compétences visées par une formation professionnelle. C'est encore plus vrai pour les chefs d'établissement, dont le statut et le rôle varient fortement d'un système éducatif à un autre, selon la tradition administrative, le degré d'autonomie des établissements, l'existence et les missions de l'inspection, etc. Je m'en tiendrai ici à quelques réflexions d'ordre général, que j'espère pertinentes dans plus d'un contexte national, même si je me réfère en priorité à la France.

Des objectifs multiples de développement durable

Former un chef d'établissement, c'est former un cadre, un praticien, un décideur, un leader, une femme ou un homme d'*action*, mais aussi de *responsabilité*.

Les enjeux de la formation des chefs d'établissement sont donc multiples. Elle vise à développer à la fois :

1. une identité et une légitimité ;
2. des compétences ;
3. une éthique ;
4. une posture réflexive ;
5. un habitus « discipliné » ;
6. des connaissances.

Pourquoi mettre les connaissances en fin de liste ? Pour souligner qu'on ne peut les identifier indépendamment des cinq premiers éléments. Dans une formation professionnelle, elles sont en quelque sorte « à leur service ».

Dans la formation des chefs d'établissement, ces six composantes prennent un visage particulier. Sans entrer dans le détail, on peut mettre en évidence quelques difficultés spécifiques.

Une identité et une légitimité à construire

Même si l'on considère la formation des chefs d'établissement comme une formation « initiale », elle s'adresse à des gens dont la plupart ont commencé par apprendre et exercer un autre métier, souvent celui d'enseignant. On leur demande de rester dans le même milieu, mais de changer de place, de statut, donc aussi d'identité. C'est d'autant

plus difficile qu'ils doivent un beau jour diriger des gens qui étaient, hier encore, leurs égaux. C'est une des raisons de leur offrir une formation relativement longue, passant par des stages et exigeant une *rupture* avec leur identité précédente.

La construction d'une nouvelle identité sera facilitée si ce nouveau rôle apparaît *légitime* à la fois aux yeux de celui qui l'exerce et de ceux qui sont « en face », les enseignants et des autres personnels subordonnés au chef d'établissement. La formation et le diplôme sont des sources de légitimité. Ils ne suffisent pas. La formation doit favoriser une réflexion et une évolution des personnes quant au droit de diriger, au rapport au pouvoir, à la solitude du décideur. Elle doit traquer les stratégies de fuite du type « *Je suis un simple gestionnaire* » ou « *Je n'ai qu'une mission de service* ». L'un des malentendus fréquents entre un chef d'établissement et ses professeurs vient du fait que le premier pense se dévouer pour la collectivité alors que les seconds estiment qu'il fuit la classe ou manifeste des ambitions personnelles. Le chef d'établissement attend alors une forme de reconnaissance, au double sens du mot, qui ne vient pas.

Dans plusieurs systèmes éducatifs, on insiste désormais, au-delà de l'autorité formelle, sur le *leadership* du chef d'établissement, notamment sur sa responsabilité dans la qualité de l'action pédagogique et sur son rôle moteur dans les processus d'innovation et de professionnalisation (Gather Thurler, 1996, 1998 b, 2000 a et b ; Pelletier, 1996 a, b et c ; Pelletier, et Charron, 1998 ; Perrenoud, 1994 a, 1999 a, 2001 b). Dans cette perspective, il importe plus encore de ne pas sous-estimer la construction d'une identité de leader comme *enjeu de formation*. Un leader doit pouvoir assumer son pouvoir sans en abuser, négocier sans devenir un égal, vivre parmi les enseignants sans cesser d'occuper une position de surplomb. Cela demande une éthique et des compétences, mais on ne cherche à les acquérir qu'en *acceptant* d'occuper une place particulière dans les rapports professionnels et sociaux, en assumant la solitude et l'ingratitude du rôle. Tout en sachant que la légitimité ne se décrète pas, que ce sont les autres qui vous la reconnaissent et qu'il ne suffit pas de la construire pour soi. Un chef d'établissement doit assumer un rôle problématique, que les enseignants ne reconnaissent pas volontiers ou dénigrent à la moindre erreur.

Des compétences pour de multiples sphères d'action

Un chef d'établissement travaille sur plusieurs scènes, dans plusieurs sphères, à l'interne comme dans les rapports avec d'autres composantes du système. Cela demande donc des compétences dans divers registres, gestionnaire, relationnel, juridique, pédagogique, politique.

De nombreux chefs d'établissement semblent tentés de considérer l'une de ces sphères d'action comme la principale, la plus gratifiante pour eux, la source majeure de leur estime de soi et de leur identité, en traitant les autres comme des dimensions nécessaires, mais dont ils se débarrasseraient volontiers et qu'ils délèguent donc à un adjoint à la première occasion.

La formation initiale des chefs d'établissements ne peut à elle seule prévenir une telle dérive, mais elle peut insister sur le fait que ces diverses facettes ne sont pas « en options », que le rôle de chef d'établissement est de les assumer *toutes*, même s'il anime une véritable équipe de direction et délègue une partie de ses tâches. La fonction de direction est une fonction d'interface et de synthèse entre divers champs sociaux et diverses logiques d'action. Renoncer à cette multiplicité revient à complexifier la structure du pouvoir, en obligeant le système à créer des fonctions de coordination et des zones supplémentaires de pilotage partagé.

Dans chacune des sphères d'action du chef d'établissement, il reste à identifier et décrire ce que j'ai appelé des familles de situations à la fois emblématiques et problématiques (Perrenoud, 2001 i), chacune appelant une compétence spécifique. C'est toute la question de la construction et de la pertinence des référentiels.

Une éthique à assumer entre le marteau et l'enclume

Tous les métiers confrontent à des dilemmes éthiques. Toutefois, parce qu'un chef d'établissement occupe une position intermédiaire dans une chaîne hiérarchique, les dilemmes constituent son pain quotidien, parmi lesquels des conflits de loyauté qui sont en quelque sorte inscrits dans sa position et qu'il ne peut les éviter qu'en fuyant le cœur de son travail.

Par ailleurs, un métier d'encadrement donne un pouvoir et des droits sur la vie des personnes placées sous sa responsabilité, oblige par moments à entrer dans leur sphère privée, amène à rendre la justice, à évaluer des compétences et des manières d'être, à prendre des sanctions, à dire non à des projets ou à des initiatives, à prononcer des menaces, à mettre en marche des procédures lourdes concernant des élèves ou des professionnels.

La dimension éthique d'un tel métier peut et doit pouvoir compter sur une législation claire, un code de déontologie, des directives et une jurisprudence institutionnelles. Même si tous ces outils sont en place, cohérents et adéquats - et on sait bien qu'il en va rarement de la sorte - le chef d'établissement se retrouve souvent seul à devoir trancher un dilemme, dans l'incertitude.

L'éthique n'est jamais réductible à une « morale à tout faire », ni à un ensemble de principes aussi magnifiques qu'inapplicables. C'est un jugement en situation, qui procède d'un ensemble de ressources personnelles : lucidité, courage, cohérence, fidélité, mais aussi clarté de la pensée, finesse de l'analyse, décentration. De telles ressources permettent de « faire au mieux », de concilier des contraires en provoquant le moins possible de dégâts.

Une posture réflexive dans un métier d'action

Aucune formation ne permet de tout anticiper. Le travail réel s'écarte toujours du travail prescrit et aucun travailleur ne peut exercer son métier sans *penser* (Hubault, 2001 ; Jobert, 2001). La part de la réflexion dans et sur l'action s'accroît lorsqu'on s'intéresse à un métier complexe, dans lequel les « cas d'école » sont l'exception et les procédures préétablies, aussi nombreuses et sophistiquées soient-elles, bien insuffisantes pour faire face à toutes les situations . La dimension réflexive s'exerce :

- dans l'action, pour la soutenir, la guider, parfois la différer, la recadrer, la négocier ou la déléguer à des acteurs plus compétents ou légitimes ;
- dans l'après-coup, pour apprendre de l'expérience et faire mieux la prochaine fois, sachant que certains acquis seront transférables s'ils ont été minimalement formalisés et intégrés.

La distinction de ces deux temps renvoie à ce que Schön (1994) a appelé « réflexion dans l'action » et « réflexion sur l'action », distinction que je propose de nuancer et d'enrichir, en élargissant la réflexion au *système d'action collective* dans lequel le praticien est impliqué aussi bien qu'à son propre *habitus* (Perrenoud, 2001 a).

Si j'y insiste ici, c'est pour souligner que la dimension réflexive :

1. est un *objectif* autant qu'un *moyen* de la formation de chef d'établissement ;
2. n'est pas seulement une *méthode*, mais une *posture*, un rapport au réel, une façon d'être au monde.

Autrement dit, former des gens savants, et même compétents, n'est pas *ipso facto* former des praticiens réflexifs. La formation doit le vouloir, le faire savoir et s'en donner les moyens durant tout le cursus, bien au-delà d'un module d'analyse des pratiques...

La posture réflexive peut paraître s'imposer dans le métier de chef d'établissement, en raison de la complexité des tâches. Toutefois, elle se heurte souvent à une forme de pragmatisme et de goût de l'action. Ce n'est pas par hasard que Pelletier (1995 c) doit inviter les dirigeants à pratiquer, lorsqu'il le faut, un « arrêt d'agir ». Ce n'est pas leur plus forte pente, leur raison de devenir cadres. À quoi il faut ajouter que le passage à l'acte est un remède efficace contre l'angoisse. La dimension réflexive a donc un double sens, comme dans nombre de métiers complexes :

- suspendre le passage à l'acte lorsque les enjeux méritent qu'on y regarde à deux fois avant de décider, même s'il faut assumer un temps d'hésitation et de doute ;
- apprendre de l'expérience pour aborder des situations analogues de mieux en mieux préparé et armé.

Un *habitus* professionnel « discipliné »

Les métiers de pouvoir confrontent à l'arbitraire des bureaucraties qui rendent fou, aux injonctions paradoxales, aux conflits de loyauté, à l'impossibilité de tout faire très

bien, à des phases de culpabilité - pour n'avoir pas anticipé ou compris quelque chose d'important -, à des moments de *burn out*, de « ras-le-bol » ou de déprime. Comme dans tous les métiers de l'humain, et peut-être plus encore, le professionnel agit avec ce qu'il est, en particulier dans l'urgence ou l'incertitude (Perrenoud, 1996 a). Or, ce qu'il est, sans être inné, résulte de son expérience de vie. Une partie de l'action professionnelle relève de l'inconscient pratique, du préréfléchi, de l'intuition confuse, avec sa face claire et sa face sombre.

Il importe donc qu'une formation professionnelle travaille ce qu'on appelle parfois la personnalité, ou des attitudes, ce que je préfère appeler un *habitus*, à la fois professionnel et personnel, que je définirai avec Bourdieu (1980) comme la *grammaire génératrice* des conduites. L'*habitus* est au principe des conduites les plus rationnelles et réfléchies, mais aussi des plus impulsives, des passages à l'acte prématurés aussi bien que des hésitations sans fin ou des ambivalences chroniques qui bloquent certaines décisions nécessaires.

J'ai tenté de développer quelques idées sur le travail de l'*habitus* en formation d'enseignants, au-delà de l'analyse de pratiques (Perrenoud, 1996 b, 2001 a, 2001 h). Il importe d'aller dans le même sens pour les chefs d'établissement, en admettant que le rapport au pouvoir, au savoir, au conflit, à l'altérité, à l'incertitude, à la responsabilité, peuvent et doivent être travaillés en formation, en particulier lorsque l'*habitus* risque d'interférer avec les missions ou l'éthique du futur professionnel.

Il est impossible de prendre entièrement le contrôle de son propre *habitus* dans le simple cadre d'une formation professionnelle. Elle peut en revanche valoriser explicitement un certain type d'*habitus* - par exemple faire confiance aux gens, ne pas juger trop vite ou accepter de faire partie du problème - et proposer quelques moyens de discipliner progressivement les réactions « spontanées » les plus destructrices, anxiogènes ou inefficaces.

Des connaissances empruntées à des champs variés

Identité, compétences, éthique et posture réflexive s'appuient sur des savoirs multiples. D'autres sont nécessaires pour prendre conscience de son *habitus*, le discipliner et le faire évoluer. On parle beaucoup aujourd'hui de savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Pelletier, 1998 b). Cette notion est assez ambiguë. Elle désigne parfois des savoirs de tous genres en insistant sur le rôle dans l'action. Il s'agit alors de connaissances au plein sens du mot, qui sont des ressources au service de compétences, dans le sens de Le Boterf (1994). Il arrive aussi que les savoirs d'action soient assimilés à des « connaissances-en-acte », comme dit Vergnaud (1996, 1999). Il s'agit alors de schèmes, donc d'une composante de l'*habitus*.

Je me limiterai ici aux savoirs comme représentations du réel et de l'action sur le réel, y compris le sujet lui-même. Certaines des connaissances exigées par le métier de chef

d'établissement viennent du métier d'enseignant, et leur origine est alors difficile à retrouver. D'autres sont directement reliées à l'art et la manière de diriger un établissement scolaire ou plus globalement de diriger des êtres humains dans une organisation.

Les unes proviennent des sciences sociales et humaines, donc de la recherche. D'autres sont issues des « sciences » de la gestion ou de l'administration, et allient des savoirs issus de la recherche et des prescriptions fondées sur des bases rationnelles et explicites. D'autres connaissances encore s'enracinent dans la culture professionnelle partagée par les cadres et ne sont qu'en partie formalisées. Un curriculum de formation professionnelle ne peut exclure aucune de ces catégories. Il ne devrait pas davantage confier aux stages seulement l'apprentissage des moins formalisées. Séparer nettement savoirs « théoriques » et savoirs « pratiques » est la meilleure manière de ne jamais les confronter !

Sans prétendre ici identifier les connaissances pertinentes pour exercer le métier de chef d'établissement, je plaiderai pour leur rattachement *explicite* aux autres objectifs de la formation. Dans une formation de chefs d'établissement, on devrait s'interdire d'introduire dans le curriculum des connaissances dont nul ne peut dire précisément *en quoi* elles sont soit une source d'identité ou de légitimité, soit une ressource mobilisable par des compétences définies, soit encore un outil au service d'une réflexion éthique, d'une posture réflexive ou d'une maîtrise de son habitus. J'élargis ici les propos de Gillet (1987) et de Tardif (1996), qui proposent fermement de donner aux compétences un « droit de gérance » sur les connaissances dans l'élaboration du curriculum. Je suggère d'étendre ce droit à l'identité, à l'éthique, à la posture réflexive et au travail sur l'habitus.

Il sera alors possible, mais alors seulement, soit de regrouper les connaissances requises par disciplines (droit, gestion, sociologie, etc.), soit de les organiser autrement, par exemple en fonction de problèmes professionnels mobilisant plusieurs regards disciplinaires. J'accorderai ma préférence à cette seconde voie, car il me semble que les savoirs seront plus aisément mobilisables s'ils sont assimilés à propos de situations ou de problèmes complexes, par exemple le partenariat avec les collectivités locales ou les entreprises, les sanctions, le plan de formation, le projet d'établissement, etc.

Partir des pratiques et s'en distancer

L'analyse de pratiques n'est pas évoquée ici seulement comme démarche de formation, mais d'abord comme outil de *transposition didactique* au moment de construire le plan et les contenus de la formation des chefs d'établissement.

Il s'agit de partir du *travail réel* des chefs d'établissement, de *décrire* les situations auxquelles ils sont confrontés, les contextes d'action, les problèmes à résoudre, les décisions à prendre, les dilemmes à affronter (Perrenoud, 1998 c, 2001 e).

Cela ne va pas sans dispositifs d'enquête, d'entretien avec les acteurs, d'observation des pratiques. Dans une formation en alternance, qui crée des espaces et des temps d'analyse des pratiques et d'échanges sur les pratiques, les personnes en formation actualisent et diversifient en principe les représentations du travail réel. Dans un métier qui bouge en fonction des politiques administratives, des réformes du système éducatif et des problèmes du terrain, il importera que chaque cohorte d'étudiants stagiaires traversant le cursus de formation permette la « mise à jour » des références au métier et fasse évoluer les objectifs visés aussi bien le contenu de telles ou telles unités de formation.

Toutefois, le réalisme ne suffit pas, il faut encore faire un choix lucide entre reproduction des pratiques courantes et professionnalisation accrue du métier. Le dilemme est connu : préparer au métier tel qu'il se pratique aujourd'hui ne contribue pas à le faire évoluer, alors que former à un métier qui n'a pas cours place les nouveaux chefs d'établissement dans une situation impossible. La marge de manœuvre est donc étroite et il importe que la formation maîtrise la *distance* qu'elle introduit entre ce qui se fait couramment et ce qu'elle préconise, tout en donnant aux futurs chefs d'établissements les moyens de l'assumer une fois en poste.

Des objectifs au projet personnel

À ce niveau de formation, l'explicitation des objectifs de formation est non seulement une question de principe, mais un *outil de travail*. Si les formateurs ne parviennent pas à formuler clairement et - ce qui est plus délicat - à mettre en débat l'identité, les compétences, l'éthique et la posture réflexive que la formation veut développer, comment les formés pourraient-ils prendre en charge leur propre processus de formation ?

Dans une formation d'adultes, même et surtout si elle est définie par l'institution, la formation demande l'*adhésion active* des formés, non seulement parce qu'elle conditionne le sens de ce qu'on leur demande et leur investissement dans le travail de formation, mais parce que, sans représentation précise des identités, postures et compétences à construire, le pilotage de la formation ne peut être partagé avec les formés, ni avec ceux qui les accueillent ou les encadrent sur le terrain.

À expliciter les objectifs d'une formation professionnelle, on court cependant le risque de souligner un éventuel conflit entre ce qu'elle entend développer et ce que les formés en attendent, à supposer que tous en attendent quelque chose... Qu'on prenne cependant conscience du risque inverse, bien plus grand : *taire les divergences ne les supprime pas !* Cela prépare au contraire la coexistence, tout au long du trajet de

formation, d'une logique officielle, celle des formateurs et d'une logique souterraine, celle des formés, se pliant à la logique officielle à des fins purement tactiques, sans adhérer aux finalités déclarées de la formation, ni, en général, à ses démarches.

Il serait naïf d'espérer un accord total entre offre de formation et projet personnel, d'autant que les futurs chefs d'établissement ont eu l'occasion de se faire une idée personnelle du job et sont donc moins dépendants que de jeunes étudiants de l'image du métier et des compétences requises que proposent les formateurs. Sans devenir une auberge espagnole, une formation flexible peut s'accommoder de divers projets et de diverses attentes. Toutefois, sans un accord minimum sur l'essentiel, l'énergie des formés s'investira pour détourner la formation de ses objectifs déclarés. Il en ira de même dans le registre des démarches de formation et du contrat didactique.

Il est donc judicieux de mettre le tout sur la table et d'en débattre, à condition d'être prêt, comme formateur ou comme institution de formation, à *négocier* avec les formés, à trouver certains compromis, certaines adaptations. Il faut donc que la clarification et dans une certaine mesure la négociation des objectifs et des démarches fassent partie du dispositif et puissent infléchir la suite de la formation.

Ce dispositif devrait d'ailleurs être assez flexible pour s'adapter à la physionomie de chaque cohorte d'étudiants, à leurs acquis et à leurs projets. Cela non seulement dans le cadre d'une validation d'acquis et d'une individualisation des parcours, dont il sera question plus loin, mais aussi d'une véritable « négociation collective » avec les étudiants ou leurs représentants. On ne peut prétendre former les cadres au pilotage négocié ou partagé du système éducatif (Gather Thurler, 2000 c et d ; Perrenoud, 1999 b ; 2001 c et d) sans le mettre en œuvre au sein du dispositif de formation.

Individualiser la formation

L'individualisation des objectifs et des parcours de formation est nécessaire pour tenir compte des projets personnels des formés, mais aussi de leurs besoins, de leurs acquis, de leurs façons d'apprendre.

Il devrait être évident qu'en raison de la diversité des insertions, des trajectoires, des expériences de vie, des âges, tous les chefs d'établissements en formation n'ont pas le même chemin à parcourir, soit parce que leurs projets diffèrent, soit parce que, même si leurs visées sont les mêmes, leur degré de réalisation est inégalement avancé en début de formation, dans chacun des compartiments distingués : identité, compétences, éthique, posture réflexive, habitus et connaissances.

Bilan de compétences et individualisation du parcours sont donc des éléments nécessaires du dispositif, avec si possible des procédures de validation des acquis que chaque étudiant stagiaire doit à des expériences professionnelles ou personnelles antérieures.

Une formation constructiviste et clinique

Si l'on veut à tout prix parler d'accompagnement, alors c'est le *processus de formation* qu'il s'agit d'accompagner. Astolfi (1996) nous rappelle que « mettre l'élève au centre » n'est pas lui donner tout pouvoir, mais le mettre au cœur de son propre processus de formation, ce à quoi il peut résister.

Même si l'accompagnement se réfère au processus de formation, le mot reste ambigu et pauvre, car il faut aussi stimuler, soutenir, canaliser ce processus. Autant il importe de ne pas substituer une dynamique exogène à la dynamique propre du sujet, autant il est illusoire et élitiste de croire que cette dynamique endogène est toujours assez forte pour qu'on puisse se borner à l'accompagner, du simple fait qu'il s'agit d'adultes. Boutinet (1993, 1998) montre que la formation se heurte inévitablement aux incohérences et aux ambivalences de l'adulte.

Le constructivisme est le contraire d'une non intervention

Seul un constructivisme très mal compris pourrait incliner à croire que le rôle des formateurs et des dispositifs de formation s'amenuise du simple fait qu'on reconnaît que c'est le formé qui apprend et que personne ne peut le faire à sa place. C'est tout le contraire ! Le défi de la formation s'amplifie dès lors qu'il ne suffit plus de transmettre des savoirs ou d'exercer des habiletés spécifiques. On ne peut développer des compétences, des postures, une éthique qu'en créant des situations qui favorisent leur construction par le sujet lui même, ce qui demande beaucoup plus d'imagination, de rigueur, de cohérence didactiques qu'un enseignement classique.

Le constructivisme véhicule une image du sujet comme être actif et autonome. Philosophiquement, cette image est flatteuse, mais l'autonomie du sujet complique terriblement l'action de formation. Il serait bien plus simple et économique de pouvoir simplement transmettre des connaissances et développer des compétences sans avoir à compter avec les résistances et l'activité des personnes en formation.

Le constructivisme (Jonnaert et Vander Borght, 1999) n'est pas une affaire de valeur, c'est une théorie *réaliste* de la façon dont l'être humain apprend, en particulier s'agissant de compétences et de connaissances de haut niveau. Seuls peuvent ne pas être constructivistes, soit des formateurs qui ignorent tout des sciences humaines et sociales et se fient à leur bon sens, contre les acquis de la recherche, soit des formateurs qui se sentent à ce point incapables de former selon ce paradigme qu'ils préfèrent le mettre en doute, pour mieux conserver leurs routines.

Le constructivisme n'exclut pas une part de transmission. À un certain niveau d'instruction et d'abstraction, les apprenants peuvent construire des connaissances même dans le cadre d'un enseignement frontal, car ils prennent en charge l'ensemble de la construction, qui devient d'autant plus invisible qu'elle se fait rapidement et n'est ni

verbalisée, ni interactive. Chacun peut construire seuls de nouveaux savoirs, à condition d'avoir des bases suffisantes, une grande capacité d'abstraction, de concentration et d'organisation de ses idées, une forte motivation, une bonne mémoire. C'est pourquoi l'enseignement supérieur *ex cathedra* est relativement efficace pour les étudiants qui ont assez de facilité pour construire leurs savoirs dans leur for intérieur, alors que la même façon d'enseigner engendre des hécatombes parmi les étudiants qui n'ont pas d'aussi grands moyens et auraient besoin de dispositifs didactiques autres qu'un cours, un polycopié, éventuellement quelques travaux pratiques.

Dès qu'il est question de construire des compétences, par exemple en ingénierie, en médecine ou en droit, les universités mettent d'ailleurs en place des dispositifs plus inspirés des méthodes actives et constructivistes : la clinique, le laboratoire, le projet, le stage, etc. Dans une formation de chefs d'établissements, qui vise à préparer des praticiens à gérer des situations complexes, une approche constructiviste est à l'évidence de mise. Il s'agit pour l'essentiel d'*apprendre en le faisant à faire ce qu'au départ on ne sait pas faire*. Non pas simplement par essais et erreurs, mais au gré d'une démarche réflexive, reliant l'expérience à des savoirs qui la transcendent et la rendent intelligible. L'alternance est donc au cœur d'une formation professionnelle constructiviste, dans la mesure où elle seule rend possible un apprentissage réflexif à partir de l'expérience.

Reste à penser et à optimiser le rôle de l'expérience dans la construction de compétences, de postures, de connaissances ou d'une identité..

Une vision constructiviste de l'alternance

La pratique n'a rien d'une potion magique. Nous rencontrons souvent des praticiens qui n'ont guère appris de leur longue expérience. Elle ne provoque chez eux aucun recadrage, aucune rupture, aucune innovation, elle se borne à renforcer leurs routines. « *La pratique compte, la théorie ne compte pas* », disent volontiers les praticiens de tous genres, dans toutes les langues. Cette vision est extrêmement simpliste et témoigne d'une méconnaissance des rapports de l'action et de l'esprit. La pratique sans réflexion se borne à automatiser certains gestes, à élargir un peu notre répertoire, à développer les habiletés qui dépendent essentiellement de l'entraînement, de la répétition. Ces apprentissages ont une part dans tous les métiers. Toutefois, plus un métier confronte à des situations complexes, plus il faut « comprendre ce qui se passe » pour progresser.

L'alternance ne saurait se réduire dans ce cas à un « bain de pratique », à un apprentissage sur le tas, doublé d'une socialisation par le milieu de travail. Je conteste avec la plus grande détermination l'opposition conventionnelle entre une formation *théorique* et une formation *pratique* (Perrenoud, 1998a et b ; 2000 a, 2001 f et g). Le terrain et l'expérience ne sont certainement pas un lieu d'application de la théorie. Pour la plupart, les formateurs actuels semblent avoir fait le deuil de tout « applicationnisme » strict de la théorie dans les métiers de l'humain. Schön (1994, 1996) et le courant de la

pratique réflexive ont d'ailleurs montré que même dans les domaines scientifiques et techniques, la pure et simple application de la théorie rencontrait rapidement des limites.

Que le terrain ne soit pas un terrain d'application n'affaiblit pas, au contraire, son rapport à la théorie, qui est présente de trois manières complémentaires :

1. Comme *ressource pour planifier l'action*. Même si on n'en fait pas une application pure et simple, les savoirs peuvent guider l'action, ils permettent d'anticiper, de concevoir diverses hypothèses plausibles, de modéliser un champ de forces, des interdépendances, des évolutions, des probabilités. Sauf dans l'urgence absolue, un praticien réfléchit avant d'agir, anticipe, construit des schémas.

2. Dans l'action, il s'agit de comprendre ce qui se passe et la théorie est mobilisée comme *outil d'intelligibilité* des événements, des réactions d'autrui, des enchaînements de causes et d'effets.

3. Dans l'après-coup, la théorie permet de *relire l'expérience* et d'en tirer des enseignements, qui viennent la nuancer, l'élargir, la diversifier, la spécifier.

Ces trois modes de présence et d'influence de la théorie sont à l'œuvre dans l'action d'un expert, mais aussi d'un novice, et même d'un stagiaire. Ce qui fait la différence, c'est l'étendue des ressources mobilisables et effectivement mobilisées, la rapidité, la sûreté, la pertinence des observations, des analyses, des raisonnements et des transferts analogiques. Dans cette perspective, l'alternance doit être conçue et mise en œuvre pour favoriser cet aller et retour entre la théorie et l'action, les savoirs et la décision. C'est pourquoi une simple coexistence entre des stages et des cours n'est pas du tout à la hauteur du défi didactique.

Il ne se passera rien de formateur sur le terrain si le stage n'est pas, comme on dit, dûment « préparé » et « exploité ». Je ne pense pas ici à une vague introduction, en amont du stage, aux caractéristiques d'un milieu de travail, ni à une aimable discussion au retour de stage, sur le mode « *Alors, est-ce que cela s'est bien passé ?* ». Je pense à un dispositif de formation dans lequel le temps de terrain s'inscrit dans une séquence de formation conçue pour *optimiser le rôle formateur de l'expérience*.

Comment peut-elle le faire :

- En forgeant le regard, en préparant les stagiaires à observer et parfois à expérimenter, à créer des conditions formatrices.
- En donnant les outils et la sécurité permettant une posture réflexive sur le terrain.
- En reprenant les événements observés et vécus sur le mode de la mise à distance et de l'analyse.

Tout cela suppose évidemment des contrats didactiques clairs, tant entre les stagiaires et les formateurs du centre, qu'entre les stagiaires et ceux qui les accueillent, les encadrent, les accompagnent sur le terrain. Le rôle des formateurs de terrain est triple :

1. Autoriser et soutenir l'expérience telle que le plan de formation l'appelle de ses vœux, en modulant au besoin le degré de responsabilité et de prise de risque, les centrations thématiques et les démarches à but formatif à conduire sur le terrain (observation, expérimentation, explicitation, etc.).
2. Amorcer son premier traitement sur le vif, avec les limites de l'immédiateté, mais aussi la force d'une régulation possible en temps réel.
3. Faciliter sa mise en mots et sa mémorisation en vue d'une élaboration ultérieure dans un autre cadre.

Les formateurs de terrain font en ce sens partie de l'*orchestre* des formateurs, ils ne sont pas censés jouer leur propre musique, même si on peut leur reconnaître le droit d'avoir aussi, pour une part, un projet personnel de formation et de proposer à leurs stagiaires des apports spécifiques, fondés sur leurs convictions ou leur expérience.

Je ne ferai que mentionner ici l'importance d'un partenariat fort avec le milieu professionnel, la nécessité d'informer les formateurs de terrain mais aussi de les impliquer dans la conception, non seulement de leur rôle, mais de l'ensemble du dispositif de formation.

Pour aller dans ce sens, il apparaît fécond d'installer l'alternance au cœur des unités de formation, de *ménager des temps de terrain inclus dans les unités de formation et étroitement connectés aux problématiques théoriques ou méthodologiques qu'elles traitent*. Il est recommandé, dans ce cadre, que chaque unité de formation d'une certaine importance crée et entretienne son propre réseau de formateurs de terrain, voire d'institutions d'accueil.

L'alternance telle qu'elle est envisagée ici amène à *rompre radicalement avec la simple juxtaposition de temps de stages et de temps de cours*. Elle exige une *didactique professionnelle pointue*, qui ne se contente pas de faire un pari positif sur l'expérience, mais tente de créer les conditions et les postures qui la rendront formatrice.

L'analyse de pratiques n'est pas alors une simple démarche de formation, elle constitue le paradigme *global* de la formation. Mais peut-être suscitera-t-on moins de confusions en parlant de démarche clinique.

La démarche clinique de formation

La clinique est souvent assimilée à la pratique de la médecine au chevet du malade. La confusion vient du fait que l'on forme les médecins de la sorte, ce qui empêche de distinguer conduite professionnelle et démarche de formation.

Une démarche clinique de formation *construit des savoirs généraux à partir de situations singulières*. On parle dans certains contextes d'approche par problèmes, mais la notion de formation clinique est plus vaste et renvoie plus explicitement à une épistémologie et à une théorie de l'apprentissage.

Les procédures relativement codifiées peuvent s'enseigner, s'exercer au moyen de simulations ou de jeux de rôles, puis se vérifier sur le terrain. La démarche clinique vise plutôt la construction de savoirs *théoriques*, notamment ceux qui sont nécessaires à l'intelligibilité de situations professionnelles complexes. De tels savoirs ne se construisent pas *ex nihilo*, ils s'appuient sur des champs conceptuels et des fragments de théorie, issus de phases antérieures de la démarche clinique ou d'apprentissages théoriques structurés de façon plus classique.

L'expérience contribue au développement, à l'enrichissement, à la réorganisation de ces acquis, du fait de leur mobilisation et de leur combinaison dans l'action, mais aussi et parfois davantage du fait d'un travail d'élaboration dans l'*après-coup*, sur la base de traces, de récits, d'enregistrement audio ou vidéo de l'activité. Par souci d'optimiser les ressources rares, parmi lesquelles le temps de stages, on réservera la démarche clinique aux savoirs dont la construction doit s'ancrer dans l'expérience et son élaboration.

L'analyse de situations complexes et de pratiques suppose et développe une posture réflexive. Toutefois, la démarche clinique ne se résume pas à un entraînement intensif à la pratique réflexive, ni à un simple exercice de mobilisation des connaissances acquises. Elle vise l'émergence de connaissances *nouvelles*, qui ne vont pas surgir spontanément sur le terrain, mais passer par un travail de mise en mots, de formalisation, de mise en relation, de conceptualisation et souvent d'écriture (Cifali, 1996 a et b ; Imbert, 1992). La démarche clinique ne se limite en aucun cas à ce qui se passe durant les stages, mais elle ne saurait se passer du terrain comme ancrage expérientiel, matériau d'analyse et moteur irremplaçable de l'élucidation des mécanismes en jeu dans l'action.

La démarche clinique de formation, développée d'abord par les psychanalystes, peut s'inspirer désormais de courants de sociologie clinique et des courants récents d'analyse clinique du travail (Clot, 2000, 2001).

Suivi des étudiants stagiaires et unités d'intégration

Une formation complexe est condamnée à procéder à un découpage du réel et des pratiques en composantes qui seront travaillées séparément, afin de réduire un peu la complexité et de rendre la formation progressive.

Un étudiant stagiaire passera donc d'unité de formation en unité de formation en avançant dans le cursus. À l'intérieur de chacune, il sera en principe pris en charge par une équipe de formateurs et de formateurs de terrain, garante du fil rouge des apprentissages théoriques et/ou méthodologiques, mais aussi de la cohérence et de la continuité du contrat didactique, des modalités de travail du rapport au savoir et à l'action. L'accompagnement peut donc ne pas avoir de statut spécial au sein d'une unité de formation, mais il est possible aussi d'attribuer à chaque étudiant un tuteur, une personne de référence ou un groupe de suivi.

Il importe en revanche de prévoir un dispositif d'accompagnement des étudiants stagiaires *tout long de la formation*, lorsqu'ils passent d'une unité à la suivante. On peut envisager diverses formules :

- des pratiques multiples d'évaluation formative au sein de chaque unité ;
- une forme de tutorat individualisé ou en groupe qui accompagne la progression dans le cursus ;
- un séminaire d'analyse de pratiques et/ou de développement personnel centré sur la pratique et le vécu de la formation ;
- l'encadrement individualisé d'un mémoire professionnel ou d'un mémoire de recherche ;
- des unités d'intégration, qui permettent de mettre en relation les diverses composantes du programme.

Ces formules peuvent se compléter, si l'on en a le temps et les moyens. Je ne développerai que la dernière, qui me semble allier une forme d'encadrement de la personne et un travail métacognitif et épistémologique qui dépasse le soutien psychologique.

Nous savons qu'une compétence suppose la mobilisation de diverses ressources cognitives. Le Boterf (1994, 1997, 2000) insiste sur l'aspect *combinatoire* de la mobilisation des ressources, autrement dit sur la capacité d'intégrer des acquis hétérogènes, et notamment des savoirs d'expérience et des savoirs savants de divers genres. Cette intégration est toujours singulière dans son détail, puisque les ressources pertinentes à conjuguer dépendent de la situation, mais un entraînement intensif peut entraîner cette forme d'intégration que j'appellerai « pragmatique ».

On peut prévoir dans le cursus des moments d'intégration plus théoriques, moins liés à une décision et davantage à une prise de conscience des acquis, de leur

complémentarité, de leurs relations. Cette prise de conscience, qui passe par un travail métacognitif, ne peut se faire que si certaines unités de formation en font leur enjeu principal, leur raison d'être. Elles renoncent du coup à ajouter des savoirs nouveaux aux savoirs acquis et elles ne s'enferment dans aucune discipline, aucune problématique limitée, puisque leur vocation est d'aider les apprenants à reconstituer le puzzle de leur formation.

Les unités d'intégration, qui font défaut dans de nombreux programmes de formation professionnelle, devraient contribuer à donner aux formés les moyens de se situer, de dresser des bilans intermédiaires, d'identifier leurs points faibles, donc d'actualiser leur projet et de piloter en connaissance de cause la suite de leur parcours, en optimisant l'usage du temps qui reste.

Faut-il le préciser, les unités d'intégration n'ont pas pour fonction de réparer les incohérence du cursus. On ne peut accumuler des unités de formation sans penser leur enchaînement et espérer que les unités de formation articuleront ce que les auteurs du plan de formation se sont bornés à juxtaposer.

Atouts et limites d'une formation en emploi

Lorsque des praticiens sont en activité depuis de nombreuses années, on ne peut les former qu'en emploi. C'est évidemment un atout, puisqu'ils disposent alors d'une réelle expérience du travail auquel on les prépare. Mais c'est aussi une limite, parce qu'ils ne sont pas d'abord des étudiants. Ce qui a plusieurs effets :

1. Les stagiaires sont engagés dans une action à réussir, si bien qu'ils ne sont pas à chaque instant disponibles pour se former ; le travail prime, la logique de production l'emporte sur la logique de formation.
2. Leurs besoins de formation, s'ancrant dans leur travail, se concentrent sur ce qui leur résiste ou leur fait problème *hic et nunc* ; sans attendre nécessairement des recettes, l'acteur engagé manifeste une certaine impatience si on lui fournit des outils qu'il ne peut réinvestir dans l'action en cours, et peut devenir agressif si la formation induit des doutes au moment où il a besoin de « foncer » sans trop d'états d'âme.
3. Les regroupements éloignent les stagiaires de leur travail à des moments arbitraires, engendrant des sentiments de frustration et parfois de culpabilité peu propices à la formation.
4. Lorsque l'emploi ne dépend que faiblement de la qualité de la formation finale, les enjeux formatifs sont affaiblis, on peut traiter les cours comme des obligations pesantes, un mal nécessaire plutôt que comme une ressource.

Ces limites ne pèsent pas trop fortement si la formation et les formateurs sont de grande qualité. Dans le cas contraire, on peut craindre l'absentéisme, la critique féroce, le cynisme ou le manque d'investissement d'une partie des formés.

Les temps de regroupement doivent donc relever un double défi : être assez proches du travail des stagiaires dans leurs établissements respectifs, sous peine de ne pas leur sembler pertinents ; mais en même temps, construire des connaissances et des compétences à plus long terme, voire questionner l'action des stagiaires, en particulier lorsqu'elle mobilise leur habitus de professeur ou d'autres héritage culturels davantage qu'une formation spécifique de chef d'établissement.

Une formation constructiviste et clinique se heurte aux impatiences mais aussi aux mécanismes de défense des formés. Mettant la personne au centre, ne négligeant pas son inconscient pratique, voire psychanalytique, travaillant l'identité et l'habitus, s'attaquant aux rapports au pouvoir, au savoir, aux autres, valorisant la posture réflexive contre le pragmatisme et l'activisme, une telle démarche ne peut au départ que provoquer la résistance passive ou active d'une partie des futurs chefs d'établissement. Ce n'est pas une raison d'y renoncer. Ces résistances devraient inciter à concevoir des dispositifs dans lesquels, loin de bloquer le travail de formation, elles l'alimentent.

La formation des formateurs est donc un enjeu majeur. J'ai tenté (Perrenoud, 2001) de relever les défis auxquels sont confrontés les formateurs d'enseignants. La plupart sont transposables sans peine à la formation de cadres scolaires :

1. Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission.
2. Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence.
3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier.
4. Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute.
5. Travailler sur les non dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde.
6. Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.
7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.
8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser.
9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.
10. Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

Il faudrait, mais c'est un autre travail, se demander qui sont et d'où viennent les formateurs de cadres scolaires. Alors que la professionnalisation des formateurs d'enseignants est en marche (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), celle des formateurs de cadres me semble moins avancée, sans doute parce qu'elle est plus récente, mais aussi parce que l'impression prévaut encore que des cadres scolaires détachés à la formation

sont *ipso facto* de bons concepteurs de formation et de bons formateurs s'ils savent faire appel à quelques experts dans des domaines pointus, des juristes, des économistes, des sociologues.

On découvrira tôt ou tard - le plus tôt sera donc le mieux - que pour concevoir, piloter et mettre en œuvre une formation clinique et constructiviste, on a besoin de professionnels qui connaissent bien le métier auquel ils préparent, mais surtout de *formateurs d'adultes*, avec un bagage substantiel en théorie de l'apprentissage, évaluation formative, didactique professionnelle, articulation théorie-pratique, dispositifs d'alternance et d'analyse de pratiques, construction d'une identité et de compétences, posture réflexive, travail sur l'*habitus*, etc. Ces expertises sont spécifiques, il ne suffit pas d'être un excellent professionnel pour en disposer. Le métier de formateur s'apprend, comme celui de chef d'établissement !

De telles compétences sont progressivement reconnues dans le champ de la formation des enseignants, au-delà des expertises disciplinaires (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996). Il importe qu'elles se développent aussi dans la formation et la professionnalisation des dirigeants de l'éducation.

Références

Les références données ici renvoient à des textes pertinents pour penser le métier et la formation des chefs d'établissements, même si tous ne sont pas citées dans le texte. Une partie de mes propres articles sont accessibles sur Internet. Les publications sont regroupées par thèmes. Il existe aussi une liste des textes récents.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, Ph. (dir.) (2002) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.

Astolfi, J.-P. (1996) Mettre l'élève au centre, oui, mais au centre de quoi ?, in *Sens du travail scolaire et construction des savoirs : quelle place pour les enseignants ? quelle place pour les élèves ?*, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-32.

Barbier, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF,

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.) (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Blondeau, S. (1996) Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle, in Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp.65-95.

Bonami, M. et Garant, M. (dir.) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck.

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Boutinet J.-P. (1998) *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF.

Boutinet, J.-P. (1993) *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, QSJ.

- Bouvier, A. (2001) *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette.
- Bouyssières, P. (2001) Formateurs et accompagnement, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pp. 25-26.
- Caspar, P. (dir.). (1993) La formation des dirigeants, *Éducation Permanente*, n° 114-1.
- Cifali, M. (1996 a) *Écriture et transmission de l'expérience*, in Actes de l'Université d'été « *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* », Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 61-81.
- Cifali, M. (1996 b) Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.
- Cifali, M. (2001) Accompagner : quelles limites ?, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pp. 15-17.
- Clot, Y (1995) *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- Clot, Y (2000) La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, in Maggi, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, pp. 133-156.
- Clot, Y. (dir.) (2001) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, N° 146.
- Clerc, F. (2001) Pour les apprentissages des élèves, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pp. 21-22.
- Cros, F. (2001) Accompagner les innovateurs, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pp. 23-24.
- Demainly, L. (1999) Chantier commun, évaluation d'établissement et formation : la formation de surcroît ?, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 29-45.
- Gather Thurler, M. (1993) *Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Fortin, R. et Gélinas, A. (1999) Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 47-69.
- Garant, M. (1991) *La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action*. Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Garant, M. (1992) *Le directeur d'école : rouage, grain de sable, catalyseur, moteur, Saint-Bernard, martyr, patron, cerveau ?*, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Garant, M. (1999) Actions et savoirs chez des chefs d'établissement, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 71-99.
- Gather Thurler, M. (1994 a) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in Crahay, M. (dir.) *Évaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.
- Gather Thurler, M. (1994 b) Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?, *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre, n° 109, pp. 19-39.
- Gather Thurler, M. (1996) Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ?, *La Revue des Échanges*, vol. 13, n° 1, mars, pp. 1-16.
- Gather Thurler, M. (1998 a) Vers une autonomie accrue des établissements scolaires. Les nouveaux défis du changement, in Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 103-120.

- Gather Thurler, M. (1998 b) Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-129.
- Gather Thurler, M. (1998 c) Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école , in Pelletier, G. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Éditions de l'AFIDES, pp.83-99.
- Gather Thurler, M. (1999) Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 101-131.
- Gather Thurler, M. (2000 a) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Gather Thurler, M. (2000 b) Diriger pour transformer l'établissement scolaire, in Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, de Boeck, pp. 187-215.
- Gather Thurler, M. (2000 c) L'innovation négociée : une porte étroite, *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-mars, pp. 29-43.
- Gather Thurler, M. (2000 d) Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié, in Demailly, L. (dir.) *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-195.
- Gather Thurler, M. (2001 a) Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques, *Politiques d'éducation et de formation*, « Le projet d'établissement : mythe ou réalité ? », no 1, pp. 57-69.
- Gather Thurler, M. (2001 b) L'autonomie des établissements d'enseignement, difficile, mais indispensable, *Le Point en administration scolaire*, n° 3, vol. 3, pp. 27-31.
- Gather Thurler, M. (2001 c) Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel, in Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Université de Montréal/AFIDES, pp. 81-93.
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.
- Hubault, F. (dir.) (2001) *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- Jobert, G. (1999) L'intelligence au travail, in Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod, pp. 205-221.
- Jobert, G. (2001) Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action, in Hubault, F. (dir.) *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999) *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour le formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Lafont, M. (dir.) (2001) Accompagner, une idée neuve en en éducation. Dossier, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions

d'organisation.

Le Boterf, G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.

Lenhardt, V. (1993) L'accompagnement individuel des dirigeants : le coaching, *Éducation Permanente*, n° 114-1, pp. 91-104.

Minguet G. et Perez, Y. (1993) De l'art de diriger comme problème, *Éducation Permanente*, n° 114-1, pp. 65-78.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck (3^e éd. 2000).

Pelletier, G. (1994) Savoirs professionnels et formation : le cas des directions d'établissements, *La Revue des Échanges* (AFIDES), Vol. 11, n° 4, décembre, pp. 17-21.

Pelletier, G. (1995 a) De la professionnalisation des chefs d'établissements..., *La Revue des Échanges* (AFIDES), Vol. 12, n° 1, décembre, pp. 25-28.

Pelletier, G. (1995 b) Entre le cristal et la fumée : former le personnel d'encadrement administratif de l'éducation aux États Unis et au Canada, *Revue Administration et éducation*, n° 66, pp. 47-65.

Pelletier, G. (1995 c) Les Virgules du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion, *Harvard L'Expansion Management Review*, n° 78, Paris, pp. 90-95.

Pelletier, G. (1996 a) Chefs d'établissements, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action, in Bonami, M. et Garant, M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, de Boeck, p. 87-113.

Pelletier, G. (1996 b) Gestionnaire, leader ou... artiste : de l'utopie décapée à l'action de direction, *La Revue des Échanges*, vol. 13, n° 1, mars, p. 11-16.

Pelletier, G. (1996 c) Innover ou... la légèreté de l'art de diriger, in Bonami, M. et Garant, M. (dir.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, pp. 227-225.

Pelletier, G. (1999) Management de l'éducation, formation et savoirs d'action , in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 9-28.

Pelletier, G. (dir.) (1998 a) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation. Défi, ouverture et impasse*, Montréal, Éditions de l'AFIDES.

Pelletier, G. (dir.) (1998 b) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck.

Pelletier, G. (dir.) (2001) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Éditions. de l'AFIDES.

Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) (1998) *Diriger en période de transformation*, Montréal, AFIDES.

Perrenoud, Ph. (1996 a) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1996 b) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208 (2^e éd. 1998).

Perrenoud, Ph. (1996 c) Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?, *La Revue des Échanges* (AFIDES), vol. 13, décembre, pp. 23-35 (repris in

- Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) (1998) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 7-30).
- Perrenoud, Ph. (1996 d) L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?, in Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* », Paris, pp. 17-34 .
- Perrenoud, Ph. (1998 a) De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153-199.
- Perrenoud, Ph. (1998 b) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 11, n° 4, pp. 16-22.
- Perrenoud, Ph. (1998 c) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1999 a) L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique, *Le Point en administration scolaire* (Québec), Vol. 2, n° 1, Cahier central « *Le point de réflexion* », pp. 1-16.
- Perrenoud, Ph. (1999 b) Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs, in Lurin, J. et Nidegger, C. (dir.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, Cahier n° 3, pp. 88-103.
- Perrenoud, Ph. (1999 c) Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences, *Éducation Permanente*, n° 140, 3, pp. 123-144.
- Perrenoud, Ph. (2000 a) Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 9-22.
- Perrenoud, Ph. (2000 b) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2000 c) *Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître dans les Actes des Entretiens Jacques Cartier, Montréal, 3-6 octobre 2000)
- Perrenoud, Ph. (2001 a) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF
- Perrenoud, Ph. (2001 b) L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative, in Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Université de Montréal/AFIDES, pp. 39-66.
- Perrenoud, Ph. (2001 c) *Du pilotage partagé au pilotage négocié*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 d) *Piloter les pratiques pédagogiques ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 e) *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 f) *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 g) Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, pp. 10-27.

- Perrenoud, Ph. (2001 h) De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 131-162 (repris dans Perrenoud, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001).
- Perrenoud, Ph. (2001 i) *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001 j) *L'évaluation des chefs d'établissement en France : quelques interrogations*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Philibert, C. et Wiel, G. (2001) L'expérience d'être accompagné, *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pp. 38-39.
- Raux, J.-F. (1993) La professionnalisation des dirigeants à EDF et GDF, *Éducation Permanente*, n° 114-1, pp. 175-184.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (1999) Former pour transformer : une recherche-action conduite auprès de chefs d'établissement et visant l'implantation d'une culture de formation continue, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 133-151.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.
- Schön, D. (dir.) (1996) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- St-Germain, M. (1999) La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies, in Pelletier, G. (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*, Bruxelles, De Boeck, pp. 153-180.
- Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998) Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, *Vie pédagogique*, n° 108, pp. 39-45.
- Vandermotte, Ch. (1993) Une expérience d'accompagnement de dirigeants, *Éducation Permanente*, n° 116-3, pp. 125-138.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation, in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.
- Vergnaud, G. (1999) Le développement cognitif de l'adulte, in Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod, pp. 189-203.