



HAL
open science

Formes, dynamiques identitaires et professionnelles des chefs d'établissements privés du 1er degré : une typologie d'entretiens à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles

Bruno Grave

► **To cite this version:**

Bruno Grave. Formes, dynamiques identitaires et professionnelles des chefs d'établissements privés du 1er degré : une typologie d'entretiens à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles. Sociologie. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016. Français. NNT : 2016MON30041 . tel-01508499

HAL Id: tel-01508499

<https://theses.hal.science/tel-01508499>

Submitted on 14 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'Université Paul Valéry Montpellier

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche TFD du laboratoire LIRDEF
Université Paul Valéry Montpellier.

Spécialité : *Sciences de l'éducation*

Présentée par Bruno GRAVE

**Formes, dynamiques identitaires et
professionnelles des chefs d'établissements
privés du 1er degré : *une typologie
d'entretiens à partir de régimes de
temporalités formatives et professionnelles***

Soutenue le 27 juin 2016 devant le jury composé de

Valérie COHEN-SCALI, Professeur en psychologie, CNAM Paris.

Didier DEMAZIERE, Directeur de recherche, Centre de Sociologie des Organisations, CNRS.

Richard ETIENNE, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université P. Valéry, Montpellier.

Pascal ROQUET, Professeur en sciences de l'éducation, CNAM Paris, Directeur de thèse.

Résumé (français) :

L'enseignement privé catholique, a contrario de l'enseignement public, a donné aux directeurs d'écoles primaires un statut de chef d'établissement, leur attribuant ainsi des responsabilités élargies. Ces derniers valident leur formation initiale par l'obtention d'un titre professionnel inscrit au RNCP (2014). Près de quarante années se sont déroulées entre la reconnaissance d'un enseignant chargé de direction (1976) et la création du statut de chef d'établissement (2006-2010). Cette évolution s'est réalisée progressivement, portée par la publication de plusieurs textes institutionnels et réglementaires. Notre thèse vise à comprendre en quoi ces mutations institutionnelles ont impacté les dynamiques identitaires de ces chefs d'établissements au cours de ces quarante dernières années. Les processus de professionnalisation à l'œuvre s'inscrivent dans un temps social vécu. Aussi, les propos des acteurs recueillis sous forme d'entretiens compréhensifs / biographiques sont traités grâce à un instrument d'analyse composite : les régimes de temporalités formatives et professionnelles. Ce dernier est décalqué du concept de régime d'historicité, emprunté à la philosophie de l'histoire. Un corpus de douze entretiens a été traité avec cet instrument. La démarche inductive utilisée (théorisation ancrée) conduit ainsi à la construction d'une typologie de formes identitaires de chefs d'établissements selon ces régimes de temporalités formatives et professionnelles et reflète leurs différentes dynamiques identitaires. L'ensemble s'inscrit dans une approche compréhensive et phénoménologique de la professionnalisation de ces chefs d'établissements, plutôt entendue ici au sens de l'émergence d'un groupe professionnel.

Mots-clés : Professionnalisation – groupe professionnel – chef d'établissement – identité professionnelle – dynamique professionnelle – dynamique identitaire – régimes d'historicité – temporalités sociales – régimes de temporalités formatives et professionnelles

Abstract (English):

The private Catholic school system, unlike the public one, gave the primary school Head teachers, the status of primary school Headmasters, by assigning them greater responsibilities. A professional title listed on the National Register of Professional Certifications (RNCP) (2015) validates their initial training. It took nearly forty years to move from the recognition of a teacher in charge of the direction of a school (1976) to the creation of the position of Headmaster (2006-2010). The evolution went on progressively supported by issues of several institutional and legislative texts. Our dissertation aims at understanding how these institutional changes impacted the Headmasters' identity dynamics over those forty years. Professional development is part of a social time that is why the processing of the material collected as comprehensive/biographical interviews is based on a compound method of analysis that used what has been called "sets of professional and training temporalities". This method derives from the concept of "set of historicity" borrowed from the philosophy of history. A corpus of twelve interviews has been processed with this method. This inductive approach (grounded theory) leads to the creation of a typology of the identity forms of the primary school Headmasters according to a set of professional and training temporalities and it also expresses their different identity dynamics. The whole study is part of a comprehensive and phenomenological approach of the professional development of these primary school Headmasters which should be considered here as the emergence of a new professional group.

Keywords: Professional development- professional group – Headmaster - professional identity -professional dynamics - identity dynamics - sets of historicity - social temporalities - sets of professional and training temporalities.

Remerciements

Je remercie tout d'abord Pascal Roquet, directeur de thèse, pour son accompagnement, son attention, son optimisme et ses conseils précieux. Entre Lille, Montpellier et Paris, tu as su à la fois me pousser dans mes analyses et me rassurer dans les moments de doute.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des universitaires qui ont accepté d'évaluer cette thèse : Didier Demazière et Valérie Cohen-Scali, qui ont accepté la tâche de rapporteur, Richard Etienne, pour sa participation en tant qu'examineur. J'ai pu apprécier tout au long de ce travail doctoral leurs recherches et leurs écrits ancrés dans différents domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation.

J'adresse toute ma gratitude aux collègues et amis qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail : les formateurs, les responsables de formation, les administrateurs et le personnel de l'ISFEC de Montpellier qui m'ont apporté leur soutien et m'ont permis de mener cette tâche dans les meilleures conditions. Remerciements particuliers à Tennessee, Sabrina, Aurore, Nathalie et Magali, étudiantes, pour leur contribution directe : toute la construction de cette thèse repose sur les entretiens réalisés.

Je remercie toutes les personnes rencontrées dans les séminaires, congrès ou colloques pour les échanges, leurs conseils ou propositions pour enrichir ma réflexion. Je pense notamment à l'équipe d'organisation et d'animation du séminaire doctoral du LIRDEF et particulièrement à Thérèse Perez-Roux, Roger Monjo et Pierre Hébrard : ces temps d'apports, de partage et de relecture critique m'ont été précieux.

J'exprime mes plus vifs remerciements à toutes les personnes croisées au cours de ce travail de recherche : en premier lieu, les chefs d'établissements privés catholiques de l'académie de Montpellier, ensuite les responsables, anciens ou actuels, œuvrant au Secrétariat Général (Paris), ou dans les directions diocésaines de l'Enseignement Catholique. Je n'oublie ni les collègues directeurs, ni les formateurs des autres ISFEC engagés également dans un travail de thèse.

Enfin j'adresse toute mon affection à ma famille, à mon épouse, aux enfants et petits-enfants. Ce travail de quatre années a pu être lourd et monopolisant : merci pour le havre réconfortant qu'a représenté la maison familiale durant les moments de doute que connaît tout doctorant. Je n'oublie pas mes parents et notamment mon regretté père : sans leur éducation, leur exigence, je n'aurai pas acquis ce goût du dépassement.

A Francis

Sommaire

<i>Table des schémas et tableaux.</i>	9
<i>Glossaire des sigles et abréviations utilisées.</i>	10
Introduction	13
Première partie : Cadre théorique.	15
Chapitre 1 <i>Éléments historiques et juridiques concernant les établissements et les chefs d'établissements privés catholiques du 1^{er} degré sous contrat.</i>	17
Chapitre 2 <i>Professionnalisation, dynamiques et transitions professionnelles des chefs d'établissements privés catholiques du 1^{er} degré sous contrat.</i>	39
Chapitre 3 <i>Temps, temporalités, historicité, parcours professionnels et biographisation.</i>	55
Chapitre 4 <i>Identité, identité professionnelle, dynamiques et stratégies identitaires.</i>	73
Chapitre 5 <i>Langage et formes symboliques, Mondes socioprofessionnels, Univers de croyances et formes identitaires.</i>	83
Deuxième partie : Cadre méthodologique.	95
Chapitre 6 <i>Méthodologie qualitative inductive de la recherche : Entretiens compréhensifs / biographiques et théorisation ancrée pour saisir et comprendre la parole des acteurs.</i>	96
Chapitre 7 <i>Méthodologie qualitative inductive de la recherche : Mise en œuvre des enquêtes, recueil et traitement des données.</i>	112

Troisième partie : Résultats et analyses : Production d’une typologie inductive de formes identitaires de CEPC1.	149
Chapitre 8 <i>Les entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL : Le monde socioprofessionnel du « Management Humaniste » et la forme identitaire du manager.</i>	151
Chapitre 9 <i>Les entretiens d’EVE, de ROSE, ZOE et LUC : Le monde socioprofessionnel de la « Mission – Vocation » et la forme identitaire de l’animateur.</i>	208
Chapitre 10 <i>Les entretiens de LINE et de PAM : Un monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » : d’une forme identitaire à une autre - Identités professionnelles en construction / transition.</i>	258
Chapitre 11 <i>L’entretien de SAM : Monde socioprofessionnel multi-facettes et forme identitaire plurielle : une navigation identitaire durant l’entretien ?</i>	302
Chapitre 12 <i>Une approche phénoménologique pour compléter l’analyse d’entretiens compréhensifs / biographiques : Figures temporelles, formes identitaires et régimes de temporalités formatives et professionnelles.</i>	328
Chapitre 13 <i>Que retirer de notre typologie de formes identitaires, en matière de professionnalisation des CEPC1 ?</i>	343
Quatrième partie : Discussion	367
Chapitre 14 <i>Discussion : hypothèses élaborées en cours de recherche, biais, résultats obtenus et démarche inductive opérée, prolongements possibles.</i>	368
Conclusion	386
Bibliographie	391
Table des annexes	399

Table des schémas et tableaux

Réf.	Intitulé	Pages
T1	Présentation synthétique du corpus de l'enquête A1.	27
S1	Corpus des textes étudiées (enquête A1) parmi d'autres textes édités entre 1976 et 2016.	28
T2	Evolution de la désignation / définition et de la position sociale du chef d'établissement privé catholique du 1 ^{er} degré selon les textes du corpus de l'enquête A1.	30
S2	Structures, partenariats et relations intra-établissement.	46
S3	Organigramme général situant les chefs d'établissements privés catholiques du 1 ^{er} degré et ses principaux partenaires.	47
S4	Structures, partenariats et relations intra et extra-établissement.	48
T3	Professionalisation et développement professionnel.	50
T4	Typologie des bifurcations (Grossetti, 2004).	67
T5	Typologie de Grossetti adaptée aux bifurcations des CEPC1 (créées par la prise de fonction de CEPC1).	69
T6	Etapas de l'analyse structurale des entretiens.	104-105
T7	Différentes étapes de l'analyse à plat des entretiens.	105-106
T8	Différentes étapes de l'analyse croisée dans les tas et entre les tas pour caractériser plus finement les unités-noyaux du point de vue des régimes de temporalités formatives et professionnelles.	107-108
T9	Tableau des effectifs des CEPC1 en Aude, Gard et Hérault – Sexe et nombre des classes des écoles (2012-2013).	114
T10	Représentativité de l'échantillon selon le sexe et les structures d'écoles.	115
T11	Représentativité de l'échantillon selon le sexe et l'ancienneté dans la fonction.	115
T12	Constitution de l'échantillon des CEPC1 femmes.	117
T13	Constitution de l'échantillon des CEPC1 hommes.	118
T14	Guide d'entretien compréhensif / biographique.	121
T15	Représentativité du corpus final (sexe et structures d'écoles).	126
T16	Représentativité du corpus final (sexe et ancienneté dans la fonction).	127
T17	Opérations de codages de l'analyse structurale à l'interne des verbatim.	130
T18	Reconstitution des séquences de l'entretien.	131-132
T19	Reconstitution chronologique des entretiens [S0-S1].	132-133
T20	Analyse de l'entretien de LINE – Turning points et bifurcations.	145
T21	Caractéristiques générales des entretiens du tas 1.	153
T22	Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du Monde socioprofessionnel du « Management humaniste ».	207
T23	Caractéristiques générales des entretiens du tas 2.	210
T24	Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du Monde socioprofessionnel de la « Mission / Vocation ».	257
T25	Caractéristiques générales des entretiens du tas 3.	260
T26	Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du Monde socioprofessionnel du « Présent omniprésent et préoccupant ».	301
T27	Caractéristiques générales des entretiens du tas 4 (entretien de SAM).	303

T28	Synthèse concernant l'entretien de SAM.	320
T29	Caractéristiques de l'unité-noyau du Monde socioprofessionnel du « Professionnisme pionnier ».	326-327
T30	Fermeture / ouverture des temporalités au passé et au futur dans les entretiens – Mise en liens avec les régimes de temporalités formatives et professionnelles, les mondes socioprofessionnels et les formes identitaires mises en évidence – Figures temporelles caractéristiques.	341
T31	Reconstitution des étapes d'induction / induction, des passages implicite / explicite pour la construction des hypothèses.	371-372
S5	Schéma des relations entre administration, enseignement catholique et chefs d'établissements privés du 1 ^{er} degré – Avant 2006.	375
S6	Schéma des relations entre administration, enseignement catholique et chefs d'établissements privés du 1 ^{er} degré – Après 2006.	375

Glossaire des sigles et abréviations utilisées dans la thèse

APEL	Association de parents de l'Enseignement Libre – Association de type loi 1901 qui regroupe des parents adhérents – L'APEL est membre de l'OGEC et du conseil d'établissement.
CAEC	Comité Académique de l'Enseignement Catholique – Instance de proposition et d'orientation au niveau académique – Liens avec le Rectorat.
CEPC1	Chef d'établissement privé catholique du 1 ^{er} degré.
CODIEC	Comité Diocésain de l'Enseignement Catholique – Instance interne à chaque diocèse proposant et décidant des orientations pour l'Enseignement Catholique.
DDEC	Direction diocésaine de l'Enseignement Catholique – Siège de la Tutelle diocésaine et des services administratifs diocésains.
IEN	Inspecteur de l'Education Nationale.
ISFEC	Institut supérieur de formation de l'Enseignement Catholique – Etablissement d'enseignement supérieur, associé à une université catholique, reconnu pour la formation initiale (et la formation continue des enseignants des établissements privés).
ISPEC	Institut supérieur de promotion de l'Enseignement Catholique – Etablissement chargé (au plan national) de la conception des dispositifs de formation des chefs d'établissements, d'animateurs institutionnels ou de formateurs de l'Enseignement Catholique. L'ISPEC a été fermé en 2009.
OGEC	Organisme de gestion de l'Enseignement Catholique – Association de type loi 1901, support juridique de l'école, employeur des personnels de droit privé, habilitée à recevoir des fonds publics (forfait communal).
RNCP	Registre national des certifications professionnelles – Le titre de « dirigeant des structures scolaires ou éducatives » créé en 2014 est inscrit au RNCP.
UC	Unité de certification – Partie ou étape évaluative pour l'obtention du titre de « dirigeant des structures scolaires ou éducatives ».

« Cette capacité anthropologique selon laquelle les hommes perçoivent leur vie et ordonnent leur expérience dans les termes d'une raison narrative doit être ici entendue comme une attitude première et spécifique du vécu humain : avant même de laisser de notre vie une quelconque trace écrite, avant tout discours, oral ou écrit tenu sur nous-mêmes, nous configurons mentalement notre vie dans la syntaxe du récit. La perception et l'intelligence de notre vécu passent par des représentations qui prêtent une figure narrative aux événements et aux situations de notre existence ».

Delory-Momberger, C., (2009).
La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée.
Paris : Tétraèdre, p. 29-30.

Introduction

L'Education Nationale s'interroge quant à l'évolution du statut des directeurs d'écoles primaires (Obin, 2007, Reiss, 2010). L'analyse de l'évolution professionnelle des chefs d'établissements privés catholiques du 1^{er} degré (désormais CEPC1) peut contribuer à cette réflexion. En effet, ces derniers, directeurs d'écoles avant 1992, ont obtenu progressivement un « *statut de chef d'établissement* » (2006, 2010) leur confiant les mêmes missions et responsabilités que leurs homologues du 2nd degré. Un titre professionnel les concernant (*Dirigeant d'organisation éducative, scolaire et/ou de formation*) inscrit au RNCP (Registre National des Certifications Professionnelles) a été enregistré en février 2014, intégrant un référentiel de compétences à développer pour assumer les responsabilités confiées. Une mutation centrale a été opérée par cette évolution : d'enseignants chargés de direction, les CPCE1 sont devenus des chefs d'établissements, pour certains déchargés d'enseignement, responsables de l'animation pédagogique, du management de l'équipe éducative et des personnels de service, de l'animation pastorale, de la gestion administrative, immobilière, matérielle et financière de leur école. Cette mutation les a conduits à une position de « *surplomb* » par rapport aux enseignants et aux personnels de leur école. Dans un premier questionnaire on peut se demander comment ces CEPC1 ont reçu et intégré ce statut, ces responsabilités, ce positionnement, ces prescriptions ? Selon leur contexte d'exercice (milieu urbain ou rural, taille de l'établissement et importance du temps de décharge), selon la durée de leur carrière, les CEPC1 ont-ils reçu et intégré ces responsabilités et prescriptions de la même façon ? Ont-ils développé une identité professionnelle spécifique ou une pluralité d'identités professionnelles en fonction de ces contextes ? Ont-ils développé / acquis systématiquement les compétences nécessaires pour assumer les responsabilités confiées ? Ont-ils gagné en autonomie professionnelle ou sont-ils, encore plus qu'avant, dans une conformation à des prescriptions elles-mêmes plus nombreuses ?

Cette évolution a d'abord été initiée par la promulgation de textes successifs, émanant de l'Education Nationale ou de l'Enseignement Catholique, les organisations professionnelles de chefs d'établissement ayant participé à la rédaction des textes internes à l'institution. Elle a été opérationnalisée parallèlement par la mise en place de dispositifs de formation professionnelle, tantôt à rayonnement national, tantôt pilotés localement. Ces mutations institutionnelles (en matière de prescriptions successives et de politiques de formation insufflées) peuvent être observées depuis près de quarante ans (1976-2016). Elles ne sont pas sans impact sur le rapport au travail, sur le rapport au métier de ces CEPC1. Aussi, notre questionnaire devient : comment ces professionnels, aujourd'hui, ont-ils reconfiguré et reconfigurent-ils leur rapport au travail, leur rapport à leur métier et traduisent ainsi les dynamiques professionnelles (générées au cours de ces trente dernières années) (Boussard, Demazière et Milburn (2010)) ? Assument-ils ces transitions professionnelles (Erikson, 1959, Perez-Roux, 2011, 2012, 2013) et comment ?

Notre recherche situe ces reconfigurations dans des processus de professionnalisation. La professionnalisation est ici conçue selon trois conceptions (Wittorski, 2012) s'inscrivant dans les champs de la *sociologie des professions* et des *sciences de l'éducation*. D'abord, elle

renvoie à la constitution d'une *profession*. La notion de *profession* est elle-même l'objet de différentes approches, principalement fonctionnaliste et interactionniste (nous nous inscrirons dans cette deuxième approche). Ensuite, elle *institutionnalise* une activité professionnelle dans un contexte évolutif nécessitant pour les salariés de s'adapter et d'être compétents dans cette activité. Dès lors, ces processus de professionnalisation s'inscrivent également dans des *institutions* qui, elles-mêmes, se redéfinissent en fonction des influences qu'elles génèrent et subissent entre elles (Abott, 1988). « ...Le plus souvent, les professions et les professionnels, même les plus reconnus, sont encadrés par des institutions surplombantes, des méta-institutions, l'Etat par exemple » (Aballéa, 2014, p. 55). Enfin, elle se traduit par la *formation* des professionnels, elle-même en recherche de légitimité, d'efficience et d'efficacité. Nous pouvons alors compléter notre questionnement : que disent les CEPC1 de leur formation et de leur expérience professionnelle ? Quels liens font-ils entre expérience et formation ?

Ces processus de professionnalisation s'inscrivent dans les temporalités plus ou moins longues, d'une prise de fonction plus ou moins récente ou d'une carrière jalonnée de plusieurs directions successives. Ces temporalités peuvent être conçues en différents niveaux (Roquet, 2010) :

- macro-historique pour appréhender des temporalités longues ponctuées d'évènements liés à l'histoire,
- méso-institutionnel pour appréhender des temporalités liées à l'exercice du métier, au suivi de dispositifs de formation, à la socialisation professionnelle,
- micro-individuel pour appréhender le vécu personnel, la réflexivité professionnelle.

Ces différents niveaux de temporalités renvoient à une conception du temps vécu (Minkowski, 1933), comme non linéaire (chronos), mais constitués de moments entremêlés, liant ces différents niveaux de temporalités. On peut alors se demander à quels niveaux de temporalités les CEPC1 se situent et situent leur activité au quotidien ?

Ces processus de professionnalisation et ces temporalités vécues entraînent des constructions ou des recompositions, des remaniements identitaires, entre identité héritée ou souhaitée, identité revendiquée par soi ou attribuée par autrui et différentes dynamiques identitaires d'entretien ou de préservation, de transformation ou de confirmation d'identité. L'identité est ici conçue comme résultant d'une triple transaction biographique, relationnelle (Dubar, 1991) et intégrative (Perez-Roux, 2014). Comment peut-on alors caractériser ces dynamiques identitaires (Kaddouri, 1999), fortement ancrées dans l'expérience subjective des CEPC1 ?

L'ensemble de ces processus, en fonction de contextes, en fonction de la durée de carrière et/ou de l'irruption d'évènements ponctuels plus ou moins importants, en fonction des logiques subjectives des CEPC1, concourt à des configurations catégorisables à partir de leur discours (Dubar, Demazière, 1996). Pour ces auteurs, à partir des trajectoires mises en mots par ces professionnels, il est possible de repérer, en traitant un corpus de ces trajectoires, des « *formes identitaires* », définies comme des « *types d'argumentation, des agencements typiques, des configurations significatives de catégories du discours* » (Dubar, 1998, p.73-85). En effet, selon Ricœur (1983), le temps se manifeste par le récit et ce dernier n'existe que parce qu'il restitue l'expérience temporelle. Aussi, les temporalités sont au centre de la narration des parcours professionnels des CEPC1, recueillie au cours d'entretiens

compréhensifs / biographiques. La temporalité du récit procède d'un ordre partant du présent du début de l'entretien pour arriver au présent de la fin de l'entretien. Entre ces instants, chaque CEPC1 interviewé, tout en se remémorant et en sélectionnant des éléments biographiques, argumente ce qu'il dit de son parcours, de ce qu'il est ou de ce qu'il est devenu, de ses constructions ou de ses évolutions identitaires, ouvre des fenêtres sur son « *univers de croyance* », son « *monde socioprofessionnel* ».

Ainsi, nous partons, à l'instar de Dubar et Demazière, des matériaux recueillis pour produire des théorisations du phénomène étudié, à savoir en quoi les mutations institutionnelles questionnent le sens du travail des CEPC1 (dynamiques professionnelles) et conduisent à des remaniements identitaires chez ces derniers. Cette approche par les temporalités nous place, en tant que chercheur, face à différentes formes d'expériences de la « *connaissance commune quotidienne* » des CEPC1 qui, selon la démarche de Schutz (2000, 2010), permet d'atteindre un certain niveau de compréhension de l'homme. Nous nous situons ainsi dans le registre scientifique et épistémologique d'une sociologie compréhensive.

Pour traiter les propos des CEPC1, nous avons progressivement conceptualisé un instrument d'analyse que nous avons appelé « *Régimes de temporalités formatives et professionnelles* », lui-même associant plusieurs outils construits à partir de notre cadre théorique, dont le concept de *régime d'historicité* (Hartog, 2003). Avec ce dernier, il s'agirait de « *mettre en lumière des modes de rapport au temps : des formes de l'expérience du temps, ici et là-bas, aujourd'hui et hier. Des manières d'être au temps...* ». Nos données sont ainsi traitées et re-traitées à mesure de l'élaboration de cet instrument pour construire une « *typologie* » de « *mondes sociaux partagés avec d'autres et structurés par des symboles communs* ».

En synthèse, et après l'exposé précédent, notre problématique pourrait se formuler par la question suivante : ***Durant ces quarante dernières années (1976-2016) d'évolutions professionnelles, quels « mondes socioprofessionnels », quelles « formes identitaires », quelles dynamiques identitaires spécifiques, les « régimes de temporalités formatives et professionnelles » permettent-ils de caractériser dans les entretiens des CEPC1 ?***

Nous la complétons de deux « *lignes de recherche* » provisoires que le traitement des données et l'analyse des résultats nous permettront d'explorer :

◆ « ***Ligne de recherche*** » 1 : *Les régimes de temporalités formatives et professionnelles permettent d'établir, à partir du traitement des entretiens compréhensifs / biographiques réalisés avec des CEPC1, une typologie de « formes identitaires », de « mondes socioprofessionnels », « d'univers ayant une relative cohérence et partagé par d'autres », qui reflète les dynamiques identitaires d'un groupe professionnel en constitution / construction.*

◆ « ***Ligne de recherche*** » 2 : *Les régimes de temporalités formatives et professionnelles, à partir du traitement des entretiens compréhensifs / biographiques réalisés avec des CEPC1, mettent en évidence des processus, en tension, de professionnalisation / déprofessionnalisation, d'institutionnalisation / désinstitutionnalisation dans lesquels s'inscrivent les dynamiques professionnelles des CEPC1.*

Cette thèse présente successivement le cadre théorique dans lequel s'est élaborée notre problématique, le cadre méthodologique de la recherche, les analyses réalisées et les résultats obtenus, une discussion de certains éléments de résultats ou de démarches. Si les quatre parties de cet écrit sont posées dans la linéarité classique d'un écrit de thèse, nous avons voulu renforcer à travers les différents chapitres le composant, l'idée d'une construction par essais-erreurs, par allers-retours, par avancées et réajustements successifs.

Nous avons enfin fait le choix de regrouper toutes nos analyses détaillées en trois blocs-annexes figurant sur un CD-ROM situé en troisième de couverture de notre écrit. Ce dernier y fait référence lorsqu'il ne reprend pas in extenso ces analyses. Le lecteur pourra consulter ces annexes, au fil de la lecture de l'écrit, pour saisir l'ensemble des analyses, ou bien, de façon plus indépendante pour comprendre les démarches d'analyse à plat et comparative effectuées.

Première partie :
Cadre théorique et problématique

Chapitre 1 :

**Premiers éclairages et questionnements à propos
d'une évolution professionnelle :**

Eléments historiques et juridiques concernant les établissements et les chefs d'établissements privés catholiques du 1^{er} degré sous contrat.

« Quelques ouvrages offrent de larges perspectives synthétiques en intégrant la question du privé à une présentation générale de l'école en France. [...] Ce choix s'inscrit, [...], dans une très nette volonté, d'une part de dédramatiser la question scolaire et d'autre part de souligner l'effacement progressif des frontières entre ce qui étaient deux réalités éducatives totalement distinctes. Il tire, en quelque sorte, les conséquences de la thèse soutenue par Antoine Prost – on passe de la confrontation à la cohabitation, ce qui ne signifie pas, pour autant, l'effacement des différences. Désormais, c'est à un véritable rapprochement auquel on assiste, rapprochement qui résulte d'une double causalité, l'une propre à l'enseignement privé – et l'on retrouve ici la loi Debré – l'autre propre à l'enseignement public : la fin de l'école Ferry dans les années 1960, le début de mise en place du collège unique en 1975, ont considérablement modifié les données du problème : le contexte européen à venir ne se prêtant guère à un maintien des frontières étanches, les « deux écoles » contribuant au maintien de l'unité nationale (Lelièvre, 1996) ».

Poucet, B.,(2002).

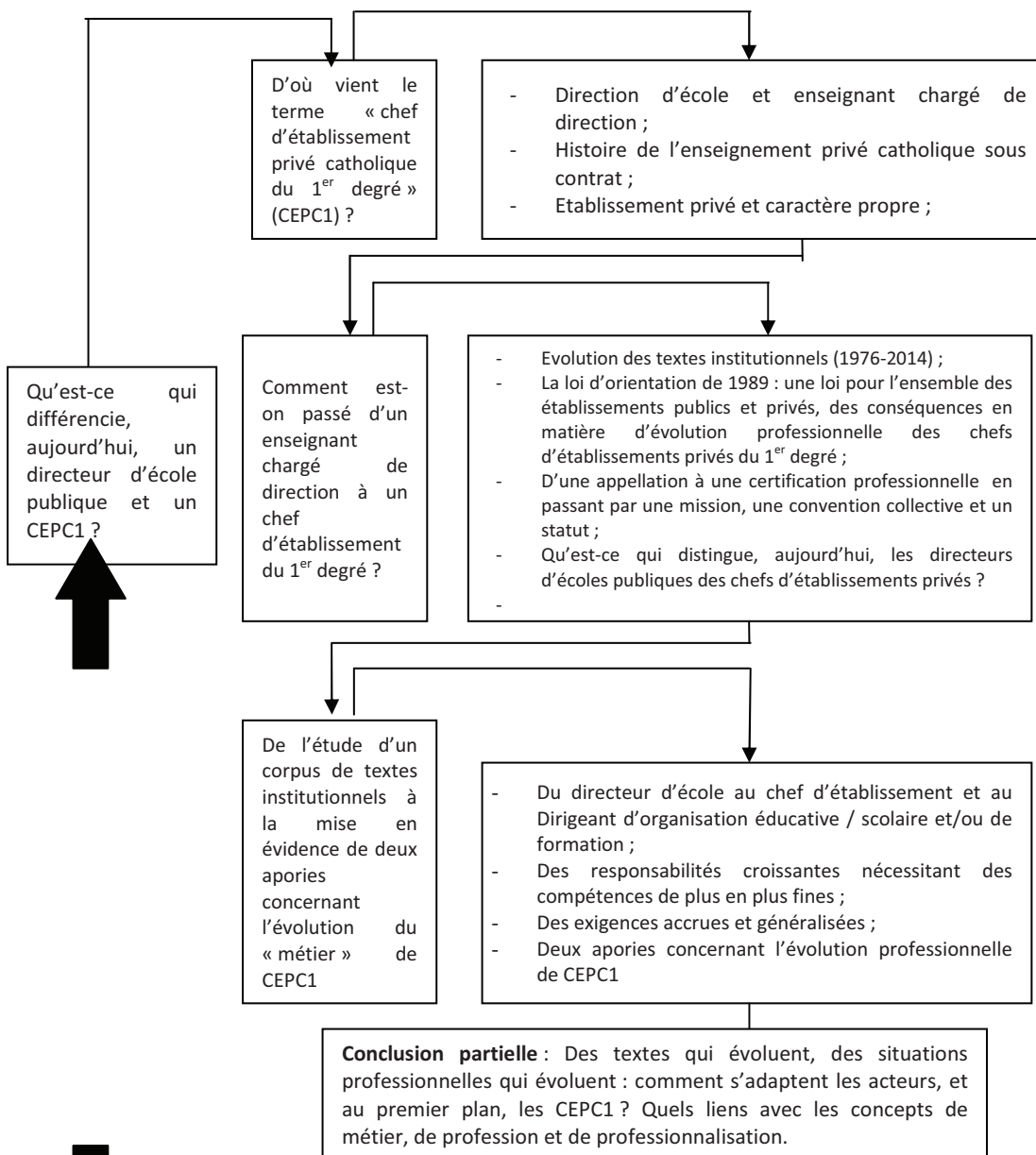
« L'enseignement privé en France au XXe siècle. », *Carrefours de l'éducation* 1/2002 (n° 13), p. 160.

URL: www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-152.htm.

Articulation avec la problématique :

L'enseignement en France s'est historiquement constitué et réalisé dans des établissements (écoles) d'obédience religieuse avant la création d'un service public d'éducation regroupant des établissements publics et des établissements privés. La loi Debré (1959) a créé les établissements privés sous contrat, associés au service public d'éducation. Ces établissements sont en très grande majorité (97%) des établissements catholiques. La direction de ces établissements, si elle a pu être confiée à des religieux, est aujourd'hui assurée par des laïcs. En premier degré, les enseignants chargés de direction (1976) sont devenus progressivement des chefs d'établissements (2006) obtenant, par la formation, une certification professionnelle inscrite au RNCP (2014). Comment s'est effectuée cette évolution ? Qu'est ce qui distingue un directeur d'école publique et un chef d'établissement privé catholique du 1^{er} degré (CEPC1) aujourd'hui ?

Carte heuristique de l'élucidation théorique effectuée :



1. Quelques repères historiques et juridiques concernant les établissements et les chefs d'établissements privés catholiques du premier degré sous contrat.

Dans cette première partie, nous retraçons quelques grandes lignes de l'histoire des établissements privés du premier degré sous contrat et de leurs chefs d'établissements. Nous nous intéresserons notamment, dans cette approche historique, à situer l'évolution du cadre juridique ayant permis, d'une part, la création des établissements privés sous contrat et, d'autre part, l'émergence de la notion de chef d'établissement privé du 1^{er} degré jusqu'à la publication d'un statut spécifique. Nous nous appuierons d'abord, pour ce travail, sur une revue littéraire large, reprenant des données historiques, juridiques, institutionnelles. Il n'y a, pour ainsi dire, pas d'études menées sur les CEPC1. Quelques recherches ont été menées sur les chefs ou dirigeants d'établissements scolaires en général ou sur les directeurs d'écoles publiques. On citera, dans la littérature francophone : M. Gather-Thurler (1996, 2000), J.-P. Obin (1996), G. Pelletier (1995), P. Perrenoud (1996) et plus récemment H. Duchaufour (2006, 2013) et J. Rich (2010). D'autres études se sont plutôt centrées sur les chefs d'établissements du 2nd degré comme celle d'A. Barrère (2006) ou sur les rôles et responsabilités des cadres des établissements (Muller, Normand, 2013).

1.1. De l'Enseignement libre aux établissements privés sous contrat.

Les différents éléments historiques de cette partie de notre étude sont puisés notamment chez Prost (1981), Launay (1988), Fontaine (1994), Cholvy et Chaline (1995), Avanzini (2001), Poucet (2012).

1.1.1. Une histoire enracinée dans l'histoire de l'Eglise.

Sous l'Ancien Régime, l'Eglise catholique exerce et conserve jusqu'à la révolution le contrôle de l'enseignement quels que soient les niveaux. Après le concile de Trente (1545-1563), et surtout aux XVII^e et XVIII^e siècles, les congrégations religieuses enseignantes se multiplient et s'adressent à toutes les catégories sociales. De nombreux « fondateurs » comme J.-B. de La Salle, N. Barré, ou M. Champagnat, ont créé des congrégations encore actives aujourd'hui. Les « frères des écoles chrétiennes » ont, par exemple, développé en plus de deux siècles, un réseau important d'établissements dont la vocation est d'accueillir et d'instruire les enfants issus des milieux les plus modestes.

1.1.2. La révolution, l'université napoléonienne et l'instauration de la liberté d'enseignement.

La Révolution modifie profondément les données précédentes. Le principe d'un enseignement d'état est inscrit dès 1791, dans la constitution. La constitution de 1795, dans

son article 300, fait naître la liberté de l'enseignement. En même temps, le Directoire engage une lutte virulente contre les écoles primaires chrétiennes en voie de multiplication. Pendant plus d'un siècle, une querelle de prédominance est engagée entre les révolutionnaires partisans d'un enseignement laïc et les tenants, en grande majorité catholiques, d'un enseignement confessionnel. L'Université impériale créée par Napoléon n'a qu'un monopole théorique : de très nombreuses écoles confessionnelles continuent d'exister, tout en étant sous son contrôle. Peu à peu, sous la restauration puis la monarchie de juillet, l'Université impériale est de plus en plus contestée, notamment par les catholiques libéraux tels Lacordaire, Lamennais ou Montalembert¹. La loi Guizot de 1833 reconnaît la liberté de l'enseignement primaire. Puis, en 1850, la loi Falloux reconnaît la liberté de l'enseignement secondaire. Enfin, en 1875, la loi Laboulaye reconnaît la liberté de l'enseignement supérieur.

Sous la troisième république et dans la suite de la promulgation des lois Ferry (1881-1882), la loi Goblet (1886) initie un mouvement inverse, donc plus défavorable, aux écoles privées. En effet, cette loi modifie assez largement le régime prévu par la loi Guizot : elle supprime la catégorie des écoles privées tenant lieu d'écoles publiques et surtout elle ne précise en rien la subvention possible des écoles privées par les collectivités publiques. Un avis du conseil d'état de 1888² rendra impossible ce subventionnement. Dès lors, avec la troisième république, écoles publiques et écoles privées ne sont plus en simple juxtaposition, elles sont en concurrence.

La loi de séparation (1905) proclame la pleine laïcité de l'état. Durant cette période, on assiste à la fermeture des écoles congréganistes établies, à la fuite de congrégations dans les pays frontaliers (où elles fondent d'autres écoles), à l'interdiction d'enseigner pour tout congréganiste, au refus d'examiner les demandes d'autorisation des congrégations (la loi de juillet 1901 les incitait à faire ces demandes).

Notons au passage qu'en 1919, la loi Astier instaure la liberté de l'enseignement technique. Plus tard, le régime de Vichy (1942) assouplit certaines règles concernant les congrégations. Dès lors, les écoles privées ont un fonctionnement et une identité qu'elles garderont jusqu'à la fin des années 50. Elles diminueront en nombre, *a contrario* des établissements secondaires et des collèges pour filles. Même si localement, la querelle laïcité / confessionnalisme est encore vive, elle perd progressivement de son intensité. Cette opposition glisse peu à peu vers celle d'un enseignement public étatique, centralisé contre un enseignement privé décentralisé répondant aux aspirations des familles.

¹ Henri LARCORAIRE (1802-1861), Charles de MONTALEMBERT (1810-1870) et Félicité de LAMENNAIS (1782-1854), tout en étant influencé par l'idéal révolutionnaire, ont rejoint la monarchie de juillet en 1830, sont devenus les précurseurs d'un catholicisme libéral. Ils ont créé le journal « *l'Avenir* » dans lequel ils revendiquent à la fois un catholicisme « *ultra-montaniste* » [reconnaissant la souveraineté absolue du Pape], un libéralisme et des aspirations démocratiques (liberté de la presse, liberté d'association, liberté d'enseignement, séparation de l'Eglise et de l'Etat).

² DE NAUROIS (in CHOLVY, G. & CHALINE, N.-J., 1995, p. 20-21) exprime trois arguments à l'impossibilité de subventionnement des écoles privées prononcée par un avis du conseil d'état de 1888 :

- L'article 2 de la loi Goblet prévoit deux types d'établissements d'enseignement primaire : les écoles publiques, fondées et entretenues par l'état et les écoles privées fondées et entretenues par des particuliers ou des associations ;
- Dès les travaux préparatoires de la loi Goblet, à la chambre des députés comme au sénat, plusieurs amendements proposant la possibilité de subventionner des écoles privées ont été rejetés à très forte majorité ;
- La loi rend obligatoire pour les communes l'obligation de fondation et d'entretien d'écoles primaires publiques. Il en résulte que les écoles privées sont considérées comme concurrentes et donc non subventionnables sur fonds publics.

1.1.3. Des établissements privés sous contrat.

A la fin des années 50, la France se trouve aux prises avec une forte augmentation de la population scolaire. En effet, le baby-boom des années 45-46-47 produit, une dizaine d'années après, une « vague démographique » à scolariser. « La croissance des effectifs scolaires s'explique par la conjonction de deux phénomènes, l'un conjoncturel, la vague démographique, l'autre structurel, les progrès de la scolarisation » (Prost, 1968, p. 438). L'état français est bien en peine de faire face aux dépenses générées par cette scolarisation massive. Le redressement du pays n'est, en effet, pas complètement achevé et la guerre d'Algérie a généré d'autres dépenses.

Dans ce contexte, la loi Debré du 31 décembre 1959, est votée comme une loi de compromis. D'une part, elle permet de répondre aux besoins de scolarisation des élèves de la vague démographique en associant les établissements privés à l'état, d'autre part, en prenant en charge le salaire des enseignants des établissements privés, elle résout un problème qui s'avérait de plus en plus délicat. Symboliquement, la loi Debré marque la reconnaissance par l'état d'un enseignement privé associé par contrat, donc ouvert à tous, tout en reconnaissant le « caractère propre » de chaque établissement.

En 1959, l'état propose en fait quatre possibilités aux établissements privés :

- L'intégration pure et simple au service public³ ;
- De rester établissements privés sans lien avec l'état, comme avant la loi,
- D'être associés à l'état par un « contrat simple », laissant plus de liberté à l'établissement vis-à-vis de l'état ;
- D'être associés à l'état par un « contrat d'association », donnant plus de prérogatives à l'état par rapport à l'établissement (notamment, pour l'ouverture, de répondre à un besoin scolaire reconnu).

La caractéristique commune des établissements privés sous contrat peut se définir par une « double appartenance ». En effet, l'association par contrat à l'état est, pour ces établissements, doublée d'une autre « mission » confiée ou par une autre tutelle ministérielle ou une tutelle religieuse. Les établissements catholiques d'enseignement, proportionnellement les plus nombreux, illustrent bien cette double appartenance en étant associés à l'état par contrat et assurant en même temps une « mission d'Eglise⁴ ».

1.2. Le « caractère propre » des établissements privés sous contrat.

« L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect de la liberté de conscience » évoque l'article 1 de la loi Debré du 31 décembre 1959. Comment définir ce caractère propre ? La loi ne définit pas ce terme. On se réfèrera à ce qu'en a dit Roger Errera, conseiller d'état, interrogé en 2004, au cours des

³ C'est ce qu'ont choisi de faire les écoles relevant de l'entreprise Michelin de Clermont-Ferrand en 1967. Note citée par FONTAINE, N. (1994). *Guide juridique de l'Enseignement privé associé à l'état par contrat*, Paris : UNAPEC.

⁴ Voir Statut de l'Enseignement Catholique promulgué par la Conférence des évêques de France en 1992, réécrit en 1996 et en 2013.

travaux préparatoires de la loi du 15 mars 2004 (loi encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées) :

La loi ne définit pas le caractère propre, la jurisprudence non plus. On le discerne bien en distinguant ce qui est de l'éducation et ce qui relève de l'enseignement. Le caractère propre c'est la « valeur différente » de l'enseignement privé, le style de l'éducation, l'encadrement, les activités postsecondaires, les formes de la vie pédagogique, les rapports avec les familles, avec les élèves, la disposition même des locaux, les valeurs au nom desquelles cet établissement a été créé...⁵

Historiquement, les établissements catholiques ont deux origines possibles : soit ils appartiennent à un réseau d'établissements relevant d'une congrégation religieuse (Lassalliens [St Jean Baptiste de la Salle], Vincentiens [St Vincent de Paul], Salésiens [Don Bosco] pour les congrégations les plus connues), soit ils sont issus d'écoles paroissiales, c'est-à-dire ouvertes, à l'origine par la volonté de paroissiens ou du clergé local. Ces deux origines ont débouché sur la double possibilité de tutelle de ces établissements : soit congréganiste (relevant d'une congrégation), soit diocésaine (relevant de l'évêché local, relayé auprès des établissements par une direction diocésaine).

Différentes études ont été produites sur le « *caractère propre* » des établissements privés. On signalera celle de S. Da Costa (2006) à propos de la gestion, par les chefs d'établissements, de l'articulation de l'« *excellence scolaire* » recherchée par les familles dans les établissements privés et « *l'accueil de tous* », à la fois contraint par la loi Debré mais figurant aussi dans bon nombre d'injonctions de l'Église. Pour S. Da Costa, le caractère propre des établissements catholiques est modifié par des phénomènes de « *publicisation* » (assimilation progressive à l'enseignement public) et de « *laïcisation* » (des valeurs humanistes plutôt que religieuses véhiculées dans les discours et les projets d'établissements catholiques).

1.3. Les établissements privés catholiques aujourd'hui.

Une enquête du CREDOC (2005) précise que les établissements privés catholiques scolarisent 17% de la population scolaire de l'Hexagone, taux plus élevé en lycée (21%) qu'en maternelle (14%) l'ensemble étant très variable selon les académies. L'enquête montre que les familles motivent leur choix du privé en fonction de deux pôles majeurs : la conviction (46%), les raisons pratiques (35%). Le critère religieux ou philosophique du choix, très marqué dans les années 1980, laisse place aujourd'hui à des approches plus pragmatiques. Selon cette enquête, les critères faisant la quasi unanimité sont ceux de l'encadrement, de la capacité à s'adapter aux enfants pour qu'ils s'épanouissent, de la transmission de valeurs morales. Les critères secondaires sont ceux de l'adaptation au niveau des élèves, tant par la valorisation d'un niveau élevé, que par l'adaptation aux spécificités des élèves. Les critères les moins les moins fréquents concernent les raisons pratiques de déplacement, la comparaison avec l'Enseignement Public ou l'instruction religieuse. Cette enquête tendrait à confirmer les phénomènes de « *publicisation* » et de « *laïcisation* » évoquées plus haut.

⁵ Annexe au PV de la séance du 25 février 2004. Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles par J. VALADE, sénateur, sur le projet de loi du 15 mars 2004. Cité dans la fiche « *caractère propre* » - Mission Enseignement et religions – Mars 2005. Site <http://ec-ressources.fr/PVC/PVCdossier/PVcf2.pdf> consulté le 12 janvier 2013.

1.4. Chef d'établissement catholique d'enseignement du 1^{er} degré : d'une mission à un statut.

1.4.1. Des directions d'écoles catholiques progressivement confiées à des laïcs.

Historiquement, et notamment dans les écoles congréganistes, des directeurs laïcs ont remplacé progressivement des directeurs religieux. Les écoles paroissiales, elles, ont été, le plus souvent, dirigées par des laïcs, dès leur création... Cette évolution amorcée durant les années 1960, donc dans la foulée de la promulgation de la loi Debré, s'est poursuivie jusque dans les années 1990.

Cet état de fait a entraîné logiquement des questions telles que celle du statut juridique de ces directeurs laïcs ou celle de la reconnaissance de leur fonction. Ainsi, en 1976, est publié un avenant à la convention collective des maîtres de l'Enseignement Catholique pour préciser ce statut juridique : il s'agit bien alors d'un enseignant chargé de direction.

1.4.2. La loi de 1989 (loi Jospin) : une loi d'orientation pour l'ensemble du système éducatif.

Deux éléments historiques renforcent, au début des années 1990, l'émergence d'un questionnement autour de la fonction de directeur d'école primaire catholique et de la reconnaissance de cette fonction. D'abord, la loi de 1989, loi d'orientation Jospin s'applique à l'ensemble du système éducatif français. Bien souvent, les textes officiels sont rédigés pour l'Enseignement Public et l'Enseignement Privé est tenu de s'en inspirer (ou non). Ici, la loi d'orientation concerne tous les établissements publics ou privés sous contrat. Cela entraîne l'application de mesures pédagogiques telles que l'organisation en cycles d'apprentissages mais aussi organisationnelles telles que la mise en place des concertations, du conseil de maîtres, des conseils de cycles, autant d'espaces de réflexion, d'échanges et de régulation de la vie des écoles. La posture et le rôle d'animateur du directeur deviennent une nécessité voire une exigence pour répondre à ces nouvelles directives. D'autres mesures telles que celle de la mise en place d'un projet d'école mettront davantage de temps à se concrétiser. En effet, cette mesure a pu poser des difficultés d'ordre sémantique, le statut de l'Enseignement Catholique de 1992 prônant la mise en place d'un projet éducatif concrétisé en un projet d'établissement par école. Les diverses notions citées ont pu créer confusion ou incompréhension.

Une autre mesure, en lien avec la loi Jospin, a consisté à mettre en place un système de « décharge » pour les directeurs⁶ des écoles privées, le volume hebdomadaire de cette décharge dépendant du nombre de classes de l'école dirigée. Cette mesure préexistait pour l'Enseignement public (circulaire 80-018 du 9 janvier 1980). La circulaire 92-363 du 7 décembre 1992 précise :

De nouvelles activités, découlant en particulier de la mise en place des projets d'école et des cycles pédagogiques pluriannuels, ont diversifié les responsabilités assumées par les directeurs d'école. Il m'apparaît donc nécessaire d'améliorer les conditions d'attribution des décharges de

⁶ Décret n°89-122 du 24 février 1989 modifié le 15 janvier 1991.

service. La première priorité consiste à attribuer une décharge de service à une partie de ceux des directeurs d'école qui n'en bénéficient pas encore. Le seuil d'attribution d'une décharge de quatre jours par mois sera abaissé à six classes pour l'ensemble des écoles, ce qui correspond au régime ci-après :

- *écoles maternelles : 6 à 8 classes*
- *écoles élémentaires : 6 à 9 classes*

Une telle opération peut être menée progressivement, en fonction des moyens qu'il vous sera possible de dégager.

La circulaire de 1980 posait l'attribution de décharges en fonction des moyens disponibles, celle de 1992, pour permettre de poursuivre les orientations prônées par la loi Jospin pose la nécessité de ces décharges et donc, en même temps, reconnaît le rôle du directeur d'école dans la mise en œuvre des prescriptions officielles. Dans l'Enseignement Catholique, les décharges se sont mises en place progressivement en respectant le régime posé par la circulaire de 1992. Aujourd'hui, l'attribution d'une décharge de six heures hebdomadaires a été abaissée aux écoles de quatre classes (jusqu'à neuf classes).

1.4.3. D'un alinéa visant une précision terminologique à un statut de chef d'établissement du 1^{er} degré.

En 1992, la conférence des évêques de France promulgue le « Statut de l'Enseignement Catholique ». Le titre 1 du Statut de « l'établissement catholique d'enseignement », et notamment l'article 3 correspondant à ce titre 1 stipule :

Chaque établissement catholique d'enseignement constitue une communauté éducative placée sous la responsabilité du chef d'établissement et formée des élèves, des parents, des personnels d'enseignement, d'éducation, d'administration et de service, des prêtres et des autres personnes qui participent à l'animation pastorale, des gestionnaires, des anciens élèves et, dans la mesure du possible, des propriétaires.

La dénomination « chef d'établissement » fait l'objet d'un renvoi visant à préciser cette terminologie « Dans le présent statut, on entend par Chef d'établissement la personne responsable d'une école, d'un collège ou d'un lycée ». Les rédacteurs du statut, sans le savoir et sans le vouloir, venaient d'amorcer le processus d'élaboration du statut de chef d'établissement pour les directeurs d'écoles primaires de l'Enseignement Catholique.

Entre 1996 et 2014, vont être promulgués différents textes (1997, 2001, 2002) conduisant à l'obtention d'un statut de chef d'établissement du premier degré (2006), puis à une certification professionnelle inscrite au Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP), le titre de « dirigeant d'organisation scolaire, éducative ou de formation » (2014).

2. Mise en évidence, à partir d'un corpus de textes institutionnels et réglementaires, de deux analyseurs de l'évolution de l'activité des CEPC1.

Cette seconde partie consiste en l'étude d'un corpus de textes de différentes natures (textes institutionnels, réglementaires ou contractuels, un référentiel) produits, publiés ou promulgués de 1976 à 2016 et relatifs aux personnels de direction des écoles privées catholiques. Nous n'utilisons pas ici, volontairement, l'appellation de chef d'établissement, puisque cette dernière fit elle-même l'objet d'une évolution, lisible dans le corpus étudié. Le but de cette enquête est de repérer à travers les textes étudiés les évolutions de l'activité des CEPC1 et les difficultés ou questions engendrées par les changements ou adaptations qu'elles ont entraînés pour les acteurs concernés.

2.1. Composition du corpus.

Notre corpus se compose de dix textes publiés sous l'égide du SGEC entre 1976 et 2013 (ces dix textes sont rédigés sous huit titres différents ; deux d'entre eux ont fait l'objet d'une rédaction reprise et complétée quatre années après leur publication). L'annexe 1 présente ces textes sur une échelle chronologique en les resituant par rapport à d'autres textes officiels concernant l'ensemble du système éducatif (les lois d'orientation par exemple) ou spécifiques à l'enseignement public. Nous avons limité la composition de notre corpus à des textes présentant un caractère officiel et s'érigeant ainsi comme des références, voire des prescriptions. D'autres documents, présentant des points de vue moins officiels, tels les publications syndicales ou celles des organisations professionnelles pourront compléter ultérieurement notre étude. Le tableau T1 ci-après présente ce corpus ainsi que quelques données quantitatives les concernant.

Concernant le type attribué à chaque texte, nous avons distingué, dans notre tableau et dans la présentation étendue (schéma S1) :

- Les textes législatifs et réglementaires concernant l'enseignement public et privé ;
- Ceux concernant l'enseignement privé sous contrat exclusivement ;
- Ceux concernant l'enseignement public exclusivement ;
- Les textes d'ordre institutionnel publiés par l'Enseignement Catholique ;
- Les textes d'ordre contractuel produits par l'Enseignement Catholique ;
- Le terme « officiel » qualifiant le texte présentant le référentiel d'activités rédigé pour le titre de « dirigeant d'organisation éducative scolaire et/ou de formation » et déposé au RNCP (Registre National des Certifications Professionnelles).

Ce corpus a été choisi parmi beaucoup d'autres textes publiés durant la même période. Aussi, il est important de pouvoir les remettre dans la perspective de cet ensemble. Nous avons reconstitué ces différentes publications en les catégorisant en textes législatifs ou réglementaires (Education Nationale), en textes institutionnels (Enseignement Catholique) ou contractuel (employeurs/employés). Nous exposons cette reconstitution, page suivante.

Année de publication	Intitulé du texte	Type de texte	Données quantitatives
1976	Avenant à la convention collective de travail de l'Enseignement Catholique	Contractuel	7737 caractères – 1406 mots – 3 pages
1992-96	Statut de l'Enseignement Catholique	Institutionnel	Seuls quelques paragraphes du texte concernent les CEPC1
1997	Mission du chef d'établissement du 1 ^{er} degré de l'Enseignement Catholique	Institutionnel	21 027 caractères - 4224 mots – 7 pages
2001	Statut du chef d'établissement du 1 ^{er} degré de l'Enseignement Catholique	Institutionnel	20 737 caractères – 3734 mots – 7 pages
2002	Convention collective des chefs d'établissements du 1 ^{er} degré	Contractuel	29229 caractères – 5163 mots – 551 lignes – 8 pages
2006-10	Statut du chef d'établissement du 1 ^{er} degré de l'Enseignement Catholique	Institutionnel	31834 caractères – 5787 mots – 11 pages
2013	Statut de l'Enseignement Catholique	Institutionnel	Seuls quelques paragraphes du texte concernent les CEPC1
2014	Référentiel d'activités et de certification pour le dossier d'enregistrement du titre de « <i>dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation</i> »	Réglementaire	25702 caractères - 4672 mots – 11 pages

Tableau T1 : Présentation synthétique du corpus de textes étudiés pour notre enquête A1.

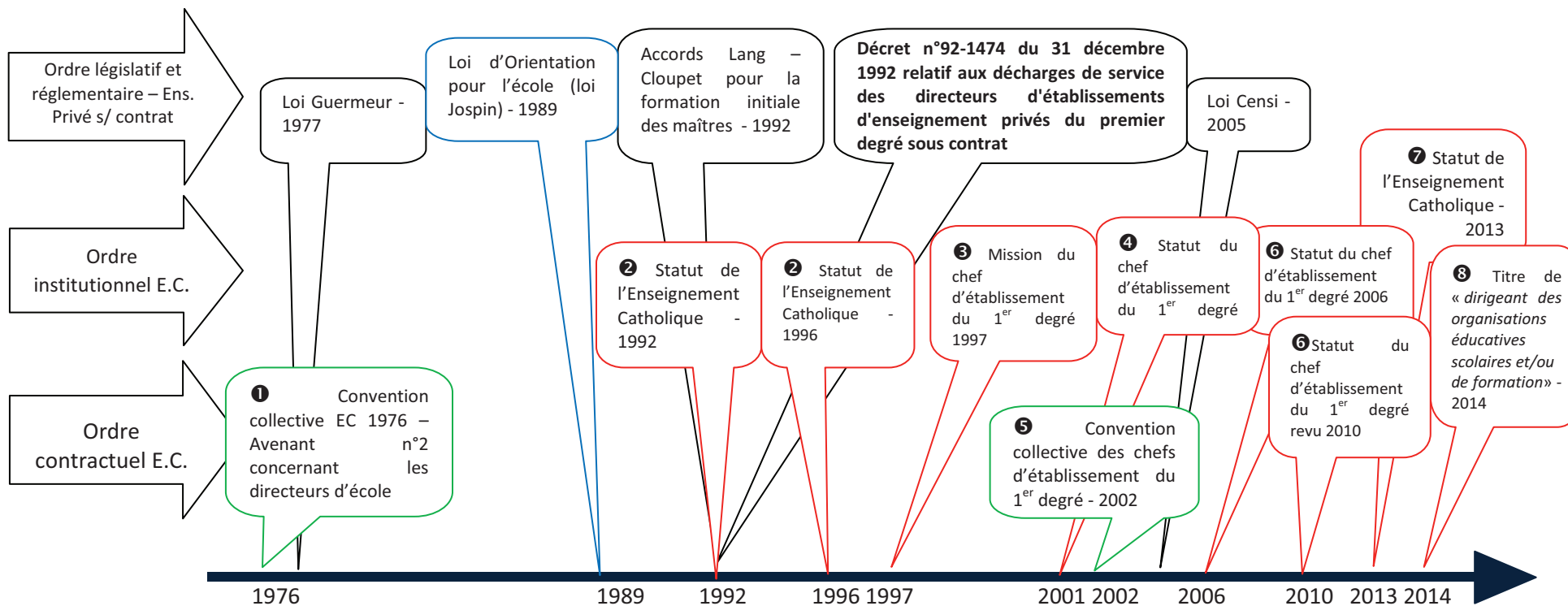


Schéma S1 : Le corpus de textes étudiés (enquête A1) parmi d'autres textes édités dans la même période. Les textes du corpus sont numérotés de 1 à 8

2.2. Repères méthodologiques.

L'analyse des textes du corpus s'est effectuée en deux temps. D'abord, chaque texte a fait l'objet d'un découpage thématique. Ce découpage, construit sur deux textes au préalable a été étendu ensuite aux autres, ce qui a permis de croiser les catégories thématiques obtenues (Bardin, 1977). Ensuite, c'est à partir d'une discussion, articulant relecture des catégories obtenues et cadrage théorique, que :

- d'une part, quelques évolutions notables ont été constatées ;
- d'autre part, quelques organigrammes et schématisations d'un tissu relationnel entre CEPC1 et acteurs ou instances institutionnelles ont été esquissés. Ces schématisations seront reprises au chapitre suivant sous forme de « configurations professionnelles » ;
- enfin, a émergé un questionnement débouchant sur la formulation de deux apories concernant cette « activité prescrite » des CEPC1 selon les textes du corpus, c'est-à-dire deux interrogations ou problèmes inhérents à l'évolution constatée.

2.3. Quelques évolutions notables

2.3.1. Du directeur d'école au chef d'établissement et au dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation.

L'une des évolutions les plus sensibles concerne l'appellation, la désignation des CEPC1 eux-mêmes. En effet, de 1976, où l'on parle de directeur d'école, de 1992 où l'on évoque le terme de chef d'établissement, de 1997 à 2001 où l'on revient, selon les textes, à l'appellation chef d'établissement – directeur d'école, de 2006 où l'on assoit le statut de chef d'établissement à 2014 où l'on crée le titre de dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation, les désignations successives sont nombreuses. Au-delà de l'évolution de ces dernières, nous pouvons effectuer le constat qu'elles contribuent à asseoir une profession spécifique qui s'éloigne de celle d'enseignant à partir de laquelle elle s'est construite.

Tout en s'érigeant en « profession » spécifique, les CEPC1 sont progressivement reconnus, réunis voire assimilés à d'autres. C'est ainsi que le statut de CEPC1 se structure progressivement pour rejoindre le statut du CEPC2 (2nd degré) et que sous le titre professionnel de « dirigeant d'organisation éducative scolaire et/ou de formation », les CEPC1 rejoignent leurs homologues du 2nd degré, de l'enseignement agricole, les directeurs d'instituts de formation avec un référentiel de compétences identique pour l'ensemble de ces professionnels.

Nous pouvons synthétiser l'ensemble de nos constats dans le tableau ci-dessous.

Repères chronologiques	Désignation	Définition	Position sociale
Avant 1976	Directeur d'école	Le directeur d'école est un enseignant chargé de direction	Fonction de direction non reconnue
1976 – 1992 (avenant à la CC de travail de l'Enseignement Catholique)	Directeur d'école	Le directeur d'école est un enseignant chargé de direction	Fonction de direction reconnue
1992 – 1997 (Statut de l'Enseignement Catholique)	Chef d'établissement	« par chef d'établissement on entend la personne responsable d'une école, d'un collège ou d'un lycée » (titre 1 article 3).	Fonction de direction (mais appellation commune 1 ^{er} et 2 nd degré)
1997 – 2001 (Mission du CEPC1 – texte articulé avec le Statut de l'EC)	Chef d'établissement du 1 ^{er} degré	Personne physique qui reçoit mission de sa tutelle et qui « ouvre » une école (loi Goblet 1886)	Fonction de direction exercée à partir d'une mission confiée regroupant différentes responsabilités notamment pédagogique et pastorale
2001 – 2006 (Statut du CEPC1)	Chef d'établissement du 1 ^{er} degré	« La notion de chef d'établissement s'applique au 1er degré comme au 2d degré. En effet, la mission confiée est de même nature, quelle que soit la taille de l'établissement ou le degré d'enseignement. C'est pourquoi la reconnaissance de cette mission ecclésiale doit être explicitée par un statut du chef d'établissement du 1er degré, puisqu'il existe un statut du chef d'établissement du 2d degré. »	Statut de CEPC1 Ce statut définit la façon de remplir la mission de chef d'établissement dans l'Enseignement catholique du 1er degré. Il met en valeur les aspects essentiels d'une responsabilité qui est inséparablement pastorale, éducative, pédagogique, matérielle et administrative
2006-2013 (Statut du CEPC1)	Chef d'établissement du 1 ^{er} degré	Idem 2001	Idem 2001 sauf responsabilité étendue en matière de gestion financière et RH par délégation écrite de l'OGEC
2013 (Statut de l'Enseignement Catholique)	Chef d'établissement	« Avec la responsabilité pastorale que lui confère sa lettre de mission, le chef d'établissement a la charge éducative, pédagogique, administrative et matérielle de l'établissement » (p. 27)	... détermine « les règles et les principes qui s'appliquent aux écoles appartenant à l'Enseignement Catholique en France ».
2014 - ... (référentiel d'activités et de référentiel de certification)	Dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation	S'applique à tout chef d'établissement ou directeur d'une organisation scolaire (école – collège – lycée - lycée agricole – ISFEC ou organisme de formation professionnelle)	Titre inscrit au RNCP

Tableau T2 : Evolution de la désignation – définition et de la position sociale du CEPC1 selon les textes du corpus de l'enquête A1

Sur le plan de la nomination, on remarque qu'en 1976, le directeur d'école est nommé par le directeur diocésain, après avis de la commission de l'emploi et il « ouvre son établissement » conformément à la loi Goblet (1886). Dès 1997, il est recruté et nommé par l'autorité de Tutelle (diocésaine ou congréganiste) de qui il reçoit mission. Dans tous les cas, il signe un contrat de travail avec l'OGEC qui l'emploie, ce contrat de travail étant différent du contrat d'enseignement qui le lie à l'état. Le statut de l'Enseignement Catholique de 2013 reprend

l'appellation de « chef d'établissement » en précisant la notion de « mission » et « d'envoi en mission » de ce dernier.

2.3.2. Des responsabilités croissantes qui exigent des compétences de plus en plus nombreuses et expertes.

La deuxième évolution notable inscrite dans les différents textes du corpus concerne les responsabilités confiées au CEPC1. En effet, ces domaines de responsabilités ont été étendus entre 1976 et 2013. Nous retenons, dans notre analyse des textes, trois évolutions notoires quant à ces responsabilités confiées :

- le passage d'une « animation » de l'établissement à une « *vision stratégique* » pour le développer ;
- le passage de « l'animation du conseil des maîtres » à « l'autorité sur l'équipe enseignante » ;
- le passage d'un « OGEC⁷ employeur et gestionnaire » à une « gestion des ressources humaines, matérielles et financières dans une perspective prospective ».

Nous notons également que la formation des CEPC1, notamment la formation initiale a peu évolué en volume tout en évoluant en contenus et en exigences.

2.3.2. A. D'une « animation » de l'établissement à une « vision stratégique » pour le développer.

Plusieurs textes posent progressivement cette évolution. En 1976, on demande avant tout au directeur d'école d'être « *responsable de la vie scolaire de l'établissement et de l'animation pédagogique* », notamment en animant le conseil des maîtres et en président le conseil d'établissement. Il a également pour responsabilité essentielle

dans le respect du caractère propre de l'école catholique qu'il dirige et de la liberté des consciences, [...] de tout mettre en œuvre pour que se développe au sein de l'établissement le climat évangélique de liberté et de charité nécessaire à l'éducation chrétienne des jeunes.

La loi d'orientation de 1989, les textes qui en ont découlé et le Statut de 1992 inscrivent clairement les établissements scolaires dans une dynamique de projet. Cette notion de « *projet* », outre le changement de culture qu'elle a induit, a fait d'ailleurs pendant quelques années l'objet de confusions pour les acteurs car elle a été déclinée sous plusieurs vocables, qui, selon les points de vue, revêtaient des sémantiques différentes. Entre le « *projet éducatif* » et le « *projet d'établissement* » du statut de 1992, le « *projet d'école* » de la loi de 1989, les « *projets pédagogiques* » ou les « *projets d'action éducative* », termes utilisés à ce moment-là pour formaliser des intentions et activités planifiées à destination des élèves, les confusions ont été fréquentes. La « *mission du CEPC1* » de 1997, le « *statut du CEPC1* » de 2001 et ceux de 2006 et 2010 réaffirment l'élaboration (participative) et la mise en œuvre d'un « *projet éducatif, explicitement référé à l'évangile* » qui se traduit dans un « *projet d'établissement* » et dans des « *projets pédagogiques* » dont le CEPC1 est le garant. Le texte de 2013 relatif au titre professionnel de « *dirigeant d'organisation éducative scolaire et/ou de formation* » quitte le registre précédent en évoquant, de façon plus large, le « *pilotage de*

⁷ OGEC : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique : c'est l'association (1901) support juridique et organisme gestionnaire de l'établissement. L'OGEC est employeur des personnels de droit privé donc du CEPC1.

l'organisation dans un cadre éthique et porteur de sens » à partir de l'élaboration d'un « projet d'organisation ». Ce dernier formalise une « *vision stratégique globale, claire et opérationnelle des objectifs, du rôle de l'organisation et de son plan de développement* » à partir de laquelle le « dirigeant » pourra « exercer la gouvernance de l'organisation » (Annexe A1-). Notons la dimension de neutralité de ce dernier texte qu'impose l'inscription de ce titre au registre national des certifications professionnelles. On évoque ici un « *cadre éthique* » plutôt qu'une « référence explicite à l'évangile ». N'est-ce pas là une concrétisation des hypothèses de S. Da Costa (2006) évoquant la « publicisation » et la « laïcisation » des établissements catholiques d'enseignement ?

Que retirer de ces constats ? Il semble qu'au cours de ces quarante dernières années, à la fonction d'animation de l'établissement est venue s'ajouter celle de « management d'une organisation » lui associant analyse stratégique, gestion, prospective... Un dernier constat concernant le dernier texte de notre corpus est éloquent : quatre intitulés des cinq unités de certification posées débutent par « management », la cinquième s'intitulant « ingénierie stratégique ». Cette orientation s'inscrit dans la volonté de l'institution Enseignement Catholique de répondre aux demandes sociétales tout en conservant le caractère propre des établissements et d'optimiser leur gestion (financière et ressources humaines).

2.3.2. B. De « l'animation du conseil des maîtres » à « l'autorité sur l'équipe enseignante ».

L'une des évolutions majeures constatées dans les textes de notre corpus désigne le passage d'un enseignant chargé d'animer l'équipe et la communauté éducative à un chef d'établissement ayant autorité sur l'équipe enseignante. C'est dans le texte « *Mission du CEPC1* » de 1997, qu'apparaît explicitement cette responsabilité. Elle réapparaît le statut du CEPC1 de 2001, 2006 et 2010. Ce changement s'est construit progressivement avec la fin des contrats simples (les enseignants étaient alors reconnus de droit privé), les contrats d'association et la reconnaissance des enseignants comme contractuels de l'état. Le CEPC1 est alors considéré comme le relais entre les enseignants et l'état et comme responsable de l'établissement. Cela a été également l'objet de longues négociations entre organisations professionnelles de CEPC1, de syndicats de maîtres et l'institution Enseignement Catholique.

Encore faut-il préciser de quelle autorité il s'agit ? Le statut de 2010 évoque

Dans le respect des textes législatifs, des accords nationaux, des conventions et des règlements intérieurs, le chef d'établissement :

- *exerce l'autorité de l'employeur par délégation écrite du conseil d'administration de l'Organisme de gestion sur les personnels de droit privé. Il est chargé de promouvoir leur formation permanente ;*
- *constitue l'équipe pédagogique et l'équipe éducative de l'établissement ;*
- *exerce, comme cosignataire du contrat de l'établissement, l'autorité hiérarchique sur les personnels enseignants sous le contrôle de l'autorité académique ».*

Le référentiel de 2014 n'utilise pas le terme « *d'autorité hiérarchique* » et met en avant, en termes de compétences du « *dirigeant* » : « *C2-2.2- Constituer, responsabiliser et manager une équipe afin de fédérer les personnes et mener à bien les actions à conduire. - C2-2.3- Entendre et comprendre les points de vue, favoriser le dialogue, organiser le débat et arbitrer quand cela est nécessaire* » inscrivant son action dans un management de mode participatif.

L'arbitrage est ici un fait d'autorité. Plus loin, dans ce document, on retrouve, en matière de compétences en gestion des ressources humaines, ce management participatif, sous l'intitulé *exercer le leadership vis-à-vis de l'ensemble des personnels* :

C3-2.1- Organiser et mettre en place la délégation pour rendre autonomes les équipes. - C3-2.2- Faciliter le dialogue et réguler les échanges, résoudre les conflits afin de maintenir la cohésion des équipes. - C3-2.3- Développer des processus de rendre compte qui permettent la valorisation des compétences des collaborateurs. - C3-2.4- Impulser une dynamique collective (projets, événements fédérateurs, ...) et permettre aux collaborateurs d'en être acteurs.

L'exercice de l'autorité sur les personnels enseignants concrétise un point de différenciation entre enseignants et CEPC1, en introduisant une relation asymétrique entre ces professionnels. Cet exercice de l'autorité, nous le devinons bien, est un domaine sensible de l'activité du CEPC1. D'une part, un management participatif nécessite de réelles aptitudes au leadership et de vraies compétences de communication et d'animation. D'autre part, la mise en place d'un tel management ne garantit en rien des effets positifs immédiats, car nécessitant des autres acteurs, une adhésion et une habitude à ce mode de fonctionnement. Tout cela n'est pas sans lien avec l'évolution des compétences professionnelles des professeurs exigées par les textes officiels⁸ posant explicitement les dimensions collectives de leur travail (collaborations, coopérations, partenariats, travail partagé...).

2.3.2. C. Un gestionnaire des ressources humaines, financières et matérielles en partenariat avec l'OGEC.

En termes d'évolution des responsabilités, un troisième point nous semble important à relever, celle concernant la gestion des ressources humaines, financières et matérielles de l'école. Rappelons que, structurellement, un établissement scolaire privé repose sur un support juridique de type associatif. Pour l'enseignement catholique, il s'agit d'un OGEC, association de type loi 1901, relevant donc d'un fonctionnement associatif (assemblée générale et conseil d'administration). L'OGEC est habilité à recevoir des fonds publics (les forfaits communaux versés au titre du contrat d'association) et privés (contribution des familles). Il est également employeur des personnels de droit privé (CEPC1, personnels administratifs ou de service). Notons la singularité du positionnement du CEPC1 au moment de sa prise de fonction :

- Il est recruté et reçoit mission de la Tutelle pour un établissement donné ;
- Il ouvre administrativement l'établissement (loi Goblet) vis-à-vis de l'état (mairie, préfecture, autorités académiques) ;
- Il est embauché par l'OGEC avec lequel il signe son contrat de travail et qui va le rétribuer pour sa fonction de direction ;
- Il est coresponsable, avec l'OGEC de la gestion financière de l'école.

Durant les quarante années de notre étude, de façon générale, le CEPC1 s'est vu confier de façon de plus en plus explicite la responsabilité des ressources humaines, financières et matérielles de l'établissement. Nous ne reviendrons pas sur l'autorité et le management de l'équipe enseignante, évoqués dans le paragraphe précédent.

⁸ Arrêtés du 12 mai 2010 et du 1^{er} juillet 2013 faisant état du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Dans l'avenant de 1976,

Le directeur est consulté avant l'engagement des personnels de service et d'administration. Il a le souci de leur formation permanente. Le directeur informe l'organisme de gestion de la vie de l'établissement. Il participe avec voix consultative aux travaux du conseil, et éventuellement du bureau de l'organisme de gestion, sauf pour les questions qui le concerneraient personnellement. L'organisme de gestion définit le cadre des responsabilités du directeur dans la gestion et le fonctionnement matériel de l'école par délégation explicite, inscrite à son contrat personnel. Dans ce cas, il rend compte de l'exécution de son mandat.

Cet article cinq induit clairement la responsabilité de gestion à l'OGEC : le directeur y a un rôle informatif et consultatif. Dans la « *mission du CEPC1* » de 1997, même si le CEPC1 « *responsable du projet de l'établissement, doit pouvoir disposer des moyens financiers pour sa mise en œuvre* », il n'en demeure pas moins qu'il reste « *invité, avec voix consultative, aux réunions du conseil d'administration, [...] associé étroitement à la préparation du budget de l'établissement* ». L'évolution apparaît dans le statut du CEPC1 de 2010 :

2.7 - Par délibération du conseil d'administration de l'organisme de gestion, le chef d'établissement reçoit les délégations nécessaires à l'exercice de ses responsabilités dont il rend compte régulièrement. Dans ce cadre, le chef d'établissement :

- participe à l'élaboration de l'ordre du jour de toutes les réunions de l'organisme de gestion ;
- propose, ordonnance et exécute le budget ;
- recrute dans la limite des postes définis au budget, toute personne salariée de l'établissement [...] ;
- cosigne, ès qualités, avec le président de l'organisme de gestion, les contrats de travail ;
- procède en accord avec le président de l'organisme de gestion, aux licenciements.

Cette évolution se traduit par un partenariat dans lequel le CEPC1 a une plus grande place. Ceci signifie, en même temps, qu'il possède des compétences de gestionnaire et de comptable car pour établir un budget, il faut pouvoir élaborer, lire et interpréter différents documents. En matière de compétences le référentiel de 2013 est encore plus exigeant car demandant au « dirigeant » de « développer une stratégie économique et financière afin de garantir la pérennité de l'organisation » et de « traduire la réflexion prospective en termes de gestion économique et financière, sur les investissements mobiliers et immobiliers de l'organisation » (compétences 5.2 et 5.3).

2.3.3. Une formation qui évolue peu en volume mais qui se structure en contenus et en exigences.

Dès 1976, l'avenant à la convention collective, dans son article 3, stipule que les directeurs reçoivent une formation assurée par les « services diocésains de l'Enseignement Catholique » tout en spécifiant que pour être directeur, il faut pouvoir disposer du titre de « *maître qualifié* », titre attribué jusque dans les années 1990, par les DDEC, à la suite, notamment d'une visite en classe attestant des compétences pédagogiques de l'enseignant. Cette remarque confirme le fait que le directeur de ces années-là est avant tout un pédagogue. La « *mission du CEPC1* » de 1997 précise que cette formation est placée sous la responsabilité de l'Enseignement Catholique et effectuée par les organismes habilités. Deux cas de figures se présentent au cours des années 1995-2005. Soit la DDEC du lieu a les

ressources locales pour la mise en œuvre d'un parcours spécifique de formation ; soit la formation est confiée à l'ISPEC (Institut Supérieur de Promotion de l'Enseignement Catholique), situé à Angers, et habilité par le SGEC à dispenser un parcours de formation initiale de six semaines. Ce parcours a pu même être délocalisé à la demande sur tout le territoire français. Le statut de 2001 et la convention collective de 2002 précisent d'une part que la formation initiale des CEPC1 doit être achevée dans les trois premières années d'exercice et validée à son terme, d'autre part que « les besoins en formation des personnels en responsabilité sont constants. Des sessions doivent être régulièrement proposées dans le plan de formation de l'établissement et du diocèse ».

C'est le statut de 2006 qui fixe un cahier des charges à la formation initiale. Ce cahier des charges est annexé au statut du CEPC1. Il fixe notamment la durée du parcours de formation initiale à six semaines réparties sur les deux premières années d'exercice, des principes régissant la formation (tels que réflexivité, culture institutionnelle, changement de posture...) et des contenus incontournables (conduite de projets, gestion administrative et financière, communication et gestion des relations, animation pédagogique, conduite de réunions, etc.). Ce cahier des charges fixe également le mode de validation de la formation initiale selon trois critères : assiduité à la formation, rédaction d'un écrit professionnel et présentation orale de cet écrit devant un jury composé de membres de la tutelle, de chefs d'établissement experts et de formateurs.

Le titre de « dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation » déposé au RNCP en 2013 est rédigé en référentiel de compétences et en référentiel de certification. Le référentiel présente une liste de 72 compétences organisées en 5 familles d'activités.

Chaque famille d'activités est associée à une unité de certification qui présente les modalités de validation des compétences visées.

- UC1 – Management global de l'organisation dans un cadre éthique et porteur de sens.
- UC2 – Management éducatif et pédagogique.
- UC3 – Management des ressources humaines.
- UC4 – Ingénierie stratégique.
- UC5 – Management administratif, économique, matériel et immobilier.

Chaque UC est décrite en modalités et en critères d'évaluation. Nous nous limiterons à citer les intitulés de la modalité correspondant à chaque UC prévue :

- UC1 – Un Ecrit professionnel qui rendra compte du mode de pilotage mis en œuvre et des visées prospectives.
- UC2 – Réalisation d'un dossier d'une dizaine de pages présentant l'analyse d'un projet pédagogique ou éducatif mené.
- UC3 – Analyse orale d'une situation professionnelle mettant en jeu la gestion des ressources humaines.
- UC4 – Présentation orale de la cartographie du réseau professionnel et institutionnel de l'organisation dans laquelle travaille le candidat.
- UC5 – Présentation commentée des rapports d'activités, financiers et d'orientation.

Ainsi, la formation des CEPC1 évolue d'une formation institutionnelle et « *outillante* » vers une certification de compétences effectuée à travers diverses productions et prestations, à partir d'un cadre posé par le référentiel d'activités.

2.3.4. Des exigences administratives accrues et généralisées

Il nous semble important de souligner que bon nombre de textes de notre corpus ainsi que certains textes officiels publiés sur la période 1976-2013 ont généré et imposé des exigences administratives de plus en plus nombreuses et précises. De nombreuses procédures se sont progressivement ajoutées au simple « *contrat de travail* » et à « *l'indemnité de direction* » prévus à l'avenant de 1976. On citera, concernant notre corpus :

- Le calcul de cette indemnité de direction (critères dont l'entretien triennal) ;
- L'ensemble des procédures de gestion des litiges (commissions de conciliation) ;
- Les procédures de cessation d'activités du CEPC1 ou de retrait de lettre de mission ;
- Les modèles de contrats de travail et d'avenants éventuels à ce contrat.

Concernant d'autres publications institutionnelles ou officielles, citons les nombreuses enquêtes administratives, les contraintes liées à la mise en conformité des locaux (accueil des personnes à mobilité réduite) et à la sécurité (passage des commissions, PPMS⁹), l'organisation, la formalisation des multiples partenariats liés à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers...

2.3.5. Qu'est-ce qui distingue, aujourd'hui, un CEPC1 d'un directeur d'école publique ?

L'obtention progressive d'un « statut » de CEPC1 a contribué à distinguer le CEPC1 du directeur d'école publique.

Tout d'abord, le « contrat » avec l'état est formalisé par un dossier d'ouverture d'école, signé en préfecture. Par cet acte, le CEPC1 nouvellement nommé « ouvre » son école (loi Goblet, 1886). Il en va de même, à l'inverse lorsqu'il la quitte : il ferme son école. Le directeur d'école publique n'a pas à effectuer cette démarche : il est affecté par l'autorité académique dans son école. En fait, une école privée sous contrat n'existe que par le contrat qui la lie avec l'état, et ce contrat n'existe que si le dossier de contractualisation est signé par le CEPC1 lors de l'ouverture de l'école.

Le CEPC1 reçoit mission de sa tutelle et pleine responsabilité de son établissement vis-à-vis de l'administration. En cela, il rend compte, à la fois, à l'autorité rectorale (selon l'objet, à l'échelon circonscription, départemental ou académique) et à l'autorité de tutelle. Le directeur d'école publique n'est en lien, lui, qu'avec l'autorité rectorale représentée localement par l'inspection de circonscription et par la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale. Notons que le directeur d'école publique agit sous l'autorité de son inspecteur de circonscription et que les services municipaux interviennent dans le fonctionnement des écoles publiques (aides maternelles, entretien, travaux, intervenants sportifs ou autres).

⁹ PPMS : Plan Particulier de Mise en Sureté : pour les établissements situés en zone sujette potentiellement à des risques majeurs.

Le CEPC1, portant pleine responsabilité de son établissement, a une position de surplomb vis-à-vis des enseignants de l'équipe éducative (il est le relai de l'état employeur dans l'établissement - voir texte de 1997). En école public, le directeur, après avoir été « pair parmi les pairs » est aujourd'hui « *primus inter pares* », le premier d'entre les pairs. Il anime, il représente mais il n'est pas supérieur hiérarchique des enseignants. Globalement, il n'y a pas de revendication des directeurs d'écoles publiques à devenir supérieur hiérarchique des enseignants¹⁰. Duhauffour, H., (2011, 2013) montre que les directeurs d'écoles publiques vivent, avec difficultés, l'évolution de leur métier. Une partie de ces derniers demandent un statut mais cet avis est très partagé. En tous cas, pour cet auteur, le pouvoir des directeurs d'écoles publiques est bien réel et leur autorité s'exerce au quotidien, qu'ils soient « ...dans la revendication de ce pouvoir, dans la plainte de ne pas en avoir, dans la dénégation de celui-ci ou dans la satisfaction de ne pas en avoir ».

2.4. Mise en évidence de deux apories caractérisant l'évolution de l'activité prescrite des CEPC1.

On appelle *aporie* (en grec *aporia*), de façon générale, une difficulté à résoudre un problème. Dans le Dictionnaire de philosophie (2000, p. 23)¹¹, on note : « chez Aristote, l'aporie désigne une difficulté, une mise en présence de deux arguments contraires en réponse à une même question « *απορία, διαπορία* » c'est-à-dire « contradiction, embarras ». Chez les modernes, un sens plus fort est donné à l'aporie ; il s'agit alors d'une impasse, d'un problème insoluble. C'est dans le sens aristotélicien de la gestion d'une difficulté mettant en présence deux arguments opposés (ou pouvant sembler s'opposer) que nous utiliserons le terme d'aporie pour caractériser ce qui transparait de l'analyse d'un corpus de textes relatifs à l'évolution de la profession de chef d'établissement privé catholique du 1^{er} degré (CEPC1). En effet, à partir de nos constats et de nos analyses, nous pouvons, dans une forme de discussion, mettre en évidence deux difficultés majeures qu'ont à résoudre les CEPC1, deux apories pouvant répondre (de façon non exhaustive) à la question générale : « comment caractériser l'évolution de l'activité des CEPC1 telle que prescrite entre 1976 et 2013 ? »

2.4.1. Une première aporie : la gestion de la tension « responsabilités confiées – compétences développées ».

Nous avons vu, dans les évolutions notables du « *métier* » de CEPC1, que ce dernier s'est vu confier des responsabilités en nombre croissant, notamment dans le pilotage de l'établissement (et de ses projets) et dans la gestion des ressources humaines (animation, management, délégation). Assumer ces responsabilités exige des compétences professionnelles plus nombreuses, plus ouvertes, plus expertes. Les CEPC1 ont-ils toujours toutes les compétences pour assumer les responsabilités confiées ? Les acquièrent-ils au fur et à mesure de l'extension de ces domaines de responsabilités ? Et comment les acquièrent-ils : formation continue, tâtonnement et apprentissage « *sur le tas* », socialisation professionnelle (notamment grâce aux organisations professionnelles) ? La question peut

¹⁰ Cf. Enquête SNUIPP, 2010, <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/DirectionSyntheseEnquete-3.pdf>

¹¹ Dictionnaire de philosophie (2000), Paris : Armand Colin (2^e édition).

même être posée en termes de recrutement et donc « *d'aptitudes* » : les candidatures ou personnes sollicitées pour prendre cette fonction de CEPC1 sont-elles choisies en fonction de ces potentialités ?

Nous avons également constaté que l'évolution du « *métier* » de CEPC1 l'a transformé progressivement d'un « *enseignant chargé de direction* » à un « *chef d'établissement* » voire à un « *manager d'une organisation* ». Quels sont les impacts de cette évolution sur le rapport aux enseignants, à l'équipe enseignante ? Nous avons évoqué une asymétrie croissante dans cette relation, même si cette dernière se joue dans un mode de travail participatif, en tous cas prescrit comme tel. Comment a été vécue cette évolution ? A-t-elle été acceptée et vécue facilement ou a-t-elle créé des insatisfactions, des tensions, voire des conflits ?

2.4.2. Une deuxième aporie : la gestion du paradoxe « conformation aux prescriptions – autonomie d'initiative et d'action ».

Un deuxième questionnement peut être mené à partir de nos constats : comment les CEPC1 gèrent-ils leur autonomie d'action quand, en même temps les prescriptions émanant des textes réglementaires, institutionnels ou contractuels sont de plus en plus lourdes et de plus en plus nombreuses ? Une première étape de notre questionnement peut être de préciser de quelle autonomie du CEPC1 parle-t-on. Et y a-t-il véritablement une autonomie d'action ? Nous l'avons vu, la prescription est fortement présente. D'abord, le CEPC1 reçoit mission de l'autorité de Tutelle, c'est-à-dire ce que la Tutelle préconise pour l'établissement en question. Le CEPC1 doit répondre de cette mission. Ensuite, les prescriptions officielles (textes et instances académiques, textes contractuels) dans multiples domaines (pédagogie, emploi, sécurité, hygiène...) sont de plus en plus lourdes. Enfin, les textes qui régissent l'activité même du CEPC1, lui assignent un cadre, des orientations, des démarches (statut, convention collective).

Où se situe alors l'autonomie du CEPC1 ? Cette dernière semble résider dans l'ensemble des actions et des initiatives impulsées, arbitrées ou décidées par le CEPC1 dans le pilotage de l'établissement : choix, sens et élaboration des projets, organisation du fonctionnement de l'école, recrutement et gestion du personnel, etc. Ce qui caractérise donc cette autonomie réside surtout dans l'originalité, la pertinence et la cohérence des actions concrètes mises en œuvre en réponse aux problématiques posées dans la lettre de mission reçue. Jusqu'où peuvent alors aller cette originalité, cette créativité ? Y a-t-il des « missions impossibles » ? Et, si non, les réponses apportées peuvent-elles « déborder » les cadres ou prescriptions posées ? Ne risquent-elles pas, avec les « changements » qu'elles induisent, de générer des freins, de l'opposition, du refus ? Comment agir alors, pour le CEPC1 ?

Conclusion partielle : De deux apories à deux analyseurs de l'évolution professionnelle des CEPC1.

Platon, puis Ricœur précisent que l'aporie, en philosophie, n'est qu'une étape du raisonnement. Sous l'embarras qu'elle désigne se cache parfois la source d'une autre

orientation à la recherche, à la compréhension. Nous pouvons nous inspirer de ce postulat pour poursuivre et réorienter notre étude. En effet, après nous être consacrés à une étude de textes « prescriptifs », nous pouvons interroger l'activité réelle des CEPC1, ou plutôt ce qu'en disent les professionnels concernés... Par « activité réelle », on entend d'abord le « *travail réel* », l'action au quotidien, les gestes, les routines, les paroles, le traitement des problèmes rencontrés par les acteurs concernés, bref, ce qui est observable du travail en cours. Mais la notion d'activité va plus loin : si elle prend en compte la façon dont les acteurs assument et assurent l'ensemble des prescriptions, elle s'étend à tout ce qui influence, oriente, accompagne et résulte des actions et opérations menées, tout ce que les acteurs ont ou auraient voulu faire, ont pensé à faire.

Nos deux apories pourront être alors transformées en deux « *analyseurs* » de l'activité des CEPC1 et de l'évolution de cette activité. Que disent les CEPC1 de leur activité ? Comment lisent-ils la réalité de leur métier ? Quelles proximités ou écarts existent entre l'activité prescrite (celle décrite dans les textes) et l'activité réelle (celle décrite par les CEPC1 eux-mêmes) ? Que disent-ils de toutes les interrogations qu'ont suscitées les textes de notre corpus, y compris sur un plan identitaire ? Le détour par l'avis, la parole des acteurs est incontournable pour répondre à ces questions.

Toutefois, il nous semble important, avant d'interroger les acteurs, de questionner cette « évolution de l'activité des CEPC1 » sous l'angle de leur professionnalisation progressive. C'est ce que nous proposons d'explorer dans le chapitre suivant de cet écrit.

Synthèse du Chapitre 1

Les chefs d'établissements privés catholiques ont vu doublement évoluer leur métier durant les quarante dernières années (1976-2016). A l'évolution du métier dans un contexte sociétal lui-même évolutif (Voir Dubet, F., Martucelli, D., 1996), se sont ajoutés un cadrage et une définition plus précise de leur fonction et de leurs rôles. Différents textes institutionnels ou réglementaires se sont succédé jusqu'à la création d'un statut de chef d'établissement et d'un titre professionnel sanctionnant leur formation initiale. Cette dernière évolution a conduit d'une part à distinguer le métier de CEPC1 (privé) du métier de directeur d'école (public), d'autre part à participer à l'émergence d'un groupe professionnel. Les CEPC1 ont pu s'approprier de façons différentes les textes institutionnels, publiés essentiellement entre 1992 et 2016 et initiant cette évolution. Certains CEPC1 sont en poste depuis les années 1980, d'autres ont vu leur carrière morcelée en missions successives, d'autres enfin prennent leur fonction ces derniers mois. Nous avons pointé deux difficultés majeures (apories) posées par l'appropriation de ces textes : d'une part la possible tension pouvant exister entre « exercer des responsabilités » et « développer des compétences », d'autre part, le paradoxe existant entre l'autonomie du CEPC1 et la conformation aux prescriptions institutionnelles et réglementaires. Comment les CEPC1 ont-ils donc appréhendé cette évolution prescrite ? Pour répondre à cette question, nous posons le choix d'interroger directement ces acteurs.

Chapitre 2 :

Professionalisation, dynamiques et transitions professionnelles des chefs d'établissements privés catholiques du 1^{er} degré sous contrat.

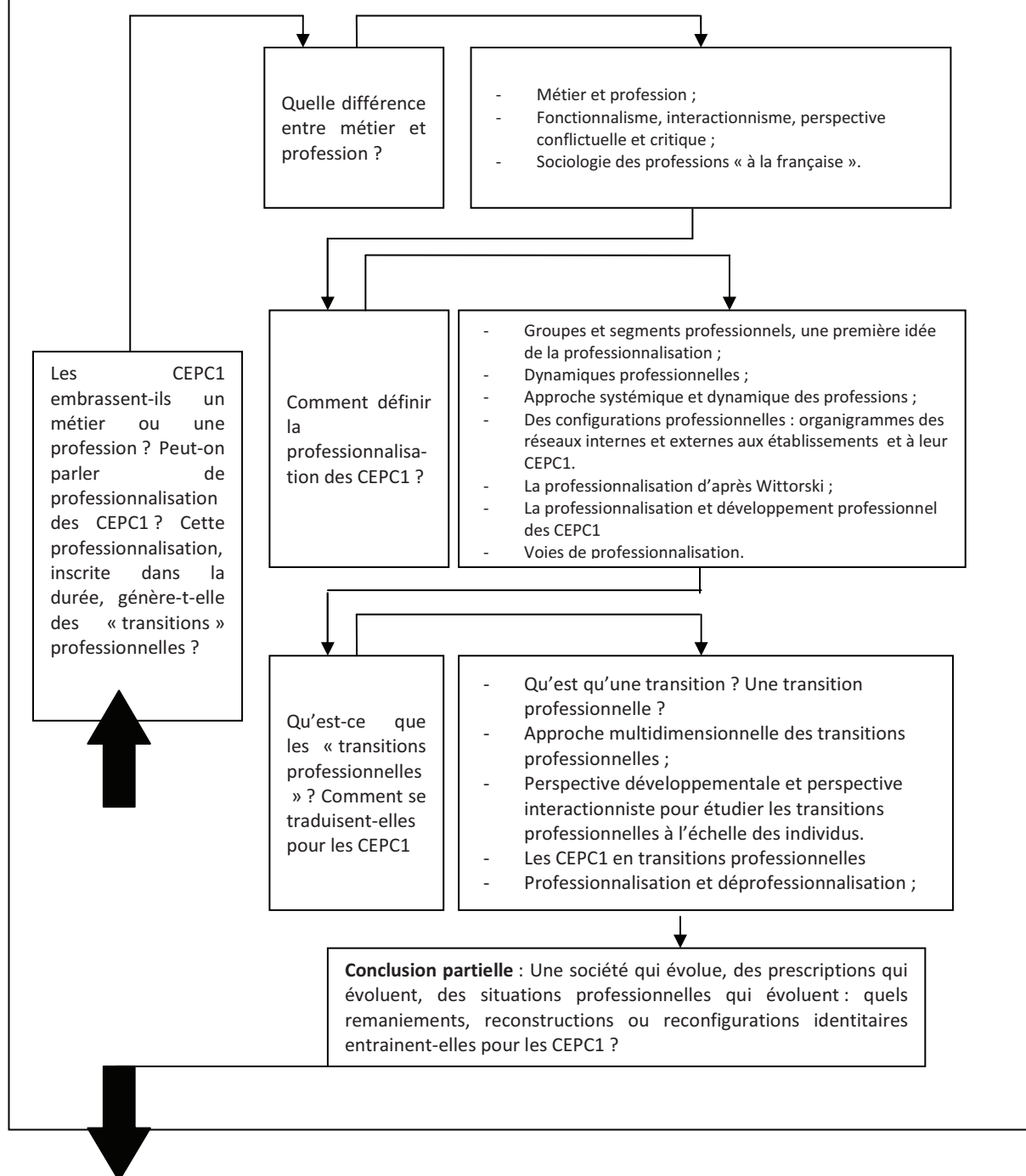
« La qualité de professionnel est devenue, c'est là une caractéristique de notre modernité, une exigence généralisée dans le monde du travail : chacun se doit d'être professionnel. Parallèlement, il est de plus en plus difficile de saisir le sens de ce terme : le professionnel ne renvoie plus seulement à la figure du travailleur qualifié, expert, autonome, animé par des valeurs d'engagement et de responsabilité et impliqué dans une activité expressive et créative ; il désigne aussi un ensemble d'impératifs imposés de l'extérieur à des travailleurs, soumis à de nouvelles définitions de leurs missions, et confrontés à des normes d'efficacité pilotant leur activité ».

Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P., (dir.), (2010).
L'injonction au professionnalisme. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 13.

Articulation avec la problématique :

De quoi parle-t-on lorsqu'on parle des CEPC1 ? S'agit-il d'un métier, d'une profession ? En quoi peut-on alors parler de professionnalisation des CEPC1 ? Quels sont alors les processus à l'œuvre dans le phénomène de professionnalisation ? Les CEPC1 ont été recrutés progressivement, en fonction des besoins des écoles. Certains ont des carrières longues. Comment ont-ils vécu cette évolution, cette professionnalisation induite par les prescriptions officielles et institutionnelles ? La vivent-ils tous de la même façon ? Les CEPC1 vivent-ils des « transitions professionnelles » durant leur parcours, leur carrière ?

Carte heuristique de l'élucidation théorique effectuée :



1. La professionnalisation des chefs d'établissements privés sous contrat du premier degré comme objet d'étude.

1.1. *Métier, profession, professionnalisation : premières clarifications terminologiques.*

Les termes de « métier » et de « profession » sont définis de façon proche, même si la « profession » est colorée d'une dimension de reconnaissance sociale. Le métier ferait référence à ce qui nécessite la maîtrise de « tours de main », alors que la profession renverrait à la gestion de situations nécessitant une analyse et la convocation de savoirs précis pour les résoudre (Astolfi, 2002).

La définition de la profession est très diverse, nous pouvons en exprimer les trois définitions suivantes :

- La première définition a une origine religieuse et politique : c'est « l'action de déclarer hautement ses opinions ou croyances ». Elle vient du latin « *professio* » dans l'expression « profession de foi » ;

- La deuxième définition est celle qu'on utilise fréquemment : c'est « l'occupation par laquelle on gagne sa vie », c'est une activité rémunérée et qui génère des revenus économiques quelle que soit la nature de la profession : profession libérale, commerçant, artisan, agriculteur, etc. ;

- La troisième définition nous rappelle les formes de groupements professionnels tels que des ordres, des corporations comme ordre comptable, médecin : c'est « l'ensemble des personnes exerçant un même métier ».

La sociologie et plus spécifiquement la sociologie des professions nous permettent d'appréhender ces notions en les référant aux « courants » qui les ont définies. Ainsi, la sociologie des professions anglo-saxonne d'une part, et la sociologie des professions « à la française » d'autre part ont coloré les significations de ces notions.

1.2. *Profession et « nature du social » : trois perspectives sociologiques de référence.*

Selon Bourdoncle (1994), le concept de profession s'est structuré à travers trois perspectives sociologiques s'appuyant sur trois conceptions de la « nature du social ».

1.2.1. L'approche « fonctionnaliste ».

Pour le courant sociologique anglo-saxon du fonctionnalisme (Parsons, 1949), la « *nature du social* » est l'ensemble des relations qui constituent harmonieusement la société. Pour les fonctionnalistes,

[...] les professions sont des activités qui permettent de résoudre rigoureusement des problèmes toujours individualisés, mais répondant à des besoins sociaux importants, comme la santé ou la justice. Pour ce faire, les professionnels mobilisent des savoirs scientifiques ou rationnels de haut niveau de généralité, qui peuvent donc s'appliquer à de nombreux cas individuels et résoudre leur problème. (Bourdoncle, 1994, p. 79).

En cela, les fonctionnalistes distinguent les métiers (occupations) des professions. Dans ce courant, le terme « profession » « pourrait être utilisé comme un cas particulier de métier particulièrement structuré » (Tourmen, 2007, p. 4).

1.2.2. L'approche « interactionniste ».

La sociologie interactionniste, concept selon les sociologues de Chicago, a été initiée par Everett Hughes et ses successeurs (Howard Becker, Anselm Strauss, Simmel et Park) dans les années 1950 et 1960 aux Etats-Unis. Pour ce courant de l'interactionnisme symbolique, le social est le produit des interactions entre deux ou plusieurs individus entre eux. Les sociologues relevant de ce courant appellent

... profession tout groupe professionnel que la société désigne ainsi et professionnalisation, le processus de négociation entre un groupe professionnel émergent et le reste de la société pour obtenir cette dénomination avec les avantages qui lui sont liés (Bourdoncle, 1994, p. 85).

Pour ces sociologues, toutes les professions sont, du point de vue éthique et cognitif, égales. Par conséquent, ils s'intéressent à tous les métiers et toutes les activités professionnelles. Le courant interactionniste repose sur deux principes de base : la biographie de la profession et l'interactionnisme.

1.2.3. La perspective « conflictuelle et critique ».

Enfin, pour la perspective conflictuelle et critique (Marx, Weber, Bourdieu), c'est un ensemble de relations, d'organisations et d'institutions qui constitue non harmonieusement mais conflictuellement la société. Pour ces sociologues, la profession est le résultat social et historique, et donc elle peut s'expliquer par les événements, les facteurs socio-économiques et politiques ainsi que ceux issus d'autres domaines de la vie humaine. Toujours selon cette perspective :

...le statut si particulier des professions n'est pas déterminé par les interactions entre un groupe professionnel émergent et sa clientèle, mais par sa place dans l'ensemble de la société, que l'on parle des groupes de statut (néo-weébériens) ou de structure de classe (néo-marxistes). Ces sociologues prennent aussi le contre-pied des affirmations consensuelles du fonctionnalisme : la société n'est pas un tout harmonieux, mais un ensemble profondément divisé par les intérêts divergents des groupes sociaux » (Ibid. p. 90).

1.3. Profession, professionnalisation et sociologie des professions « à la française ».

Rompant avec la sociologie classique des professions (versus fonctionnaliste), les travaux menés en France dans ce domaine depuis une cinquantaine d'années s'intéressent aux dynamiques à l'œuvre à l'interne et autour des groupes professionnels. Il ne s'agit plus, comme pour les fonctionnalistes, de départager les métiers et les professions au regard d'un idéal type de la profession. En s'appuyant sur l'approche interactionniste de l'école de Chicago, Chapoulie, dès 1973, préfère « étudier les groupes professionnels comme objets de la pratique quotidienne » et utilise le terme de professionnalisation comme « processus par lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies ». Dans cette approche, la professionnalisation s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle individuelle et la construction d'une identité professionnelle collective.

1.3.1. De « l'activité » professionnelle.

Nous avons utilisé plusieurs fois le terme « d'activité » dans notre propos. Nous définissons ici cette notion, tant elle peut sembler recouper des significations diverses. Pour Tourmen (2007, p. 2), et selon les ergonomes, l'activité est définie comme « l'exécution d'une série d'actions et les « représentations qui l'accompagnent et qui la guident » (Leplat, 1997). Cette activité est soumise à de nombreuses contraintes ou variations et nécessite de nombreuses adaptations aux diverses situations rencontrées. Elle est rendue possible et limitée par des prescriptions qui lui fournissent un cadre. L'activité est donc individuelle et/ou collective : il y a « activité de travail » en réponse à des prescriptions.

1.3.2. Des « groupes » et des « segments professionnels ».

Selon cette approche, le groupe professionnel se définirait plutôt comme une entité composite, constituée de segments, de réalités professionnelles distinctes constamment en négociation, en compétition permanente. Les segments se distinguent alors entre eux, non pas par « des définitions officielles ou des classifications préétablies mais par une "construction commune de situation" et des croyances partagées sur le "subjectif de l'activité professionnelle" » (Dubar et Tripier, 1998, p. 106). Strauss (1992, p.68) caractérise un segment professionnel par le partage de mêmes « mondes sociaux », de mêmes « définitions de la situation » qui se sont construits au cours du processus de socialisation professionnelle. Selon cette perspective, on peut s'interroger sur les mondes sociaux et sur les définitions de la situation susceptibles d'être identifiés pour chaque segment du groupe professionnel. Les segments dégagés permettraient alors de caractériser des communautés dans le sens où l'entend Strauss (1992, p. 69), c'est-à-dire des groupes partageant par exemple un même univers de discours, les mêmes valeurs, la même manière de penser, de parler, etc. : « [...] nous développerons une conception des professions comme agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire ».

1.3.3. Des « dynamiques professionnelles ».

Comme déjà précisé en introduction, Boussard, Demazière et Milburn (2010, p. 19) définissent les « dynamiques professionnelles » comme « des changements dont l'enjeu est la transformation significative de la définition du travail effectué par une catégorie de travailleurs ». Pour Aballéa (2014, p. 23), un groupe professionnel se développe lorsqu'il répond à un besoin et lorsqu'il génère de la confiance, c'est-à-dire lorsqu'il fait l'objet d'une reconnaissance en légitimité. Cette dernière résulte de la dynamique interne que les professionnels entretiennent et développent mais aussi des alliances nouées avec les autres partenaires : usagers, institutions, puissance publique.

Notre étude a pour objet de cerner de façon plus précise le « groupe professionnel » que constituent les CEPC1 et notamment d'examiner ce qu'ils disent de la (ou les) transformation(s) significative(s) du travail de CEPC1 au cours des trente dernières années, période au cours de laquelle ce groupe professionnel s'est constitué, dans l'institution Enseignement Catholique, dans le contexte de l'Enseignement Privé associé à l'état par contrat.

1.4. Abott, ou une approche dynamique et systémique de la professionnalisation.

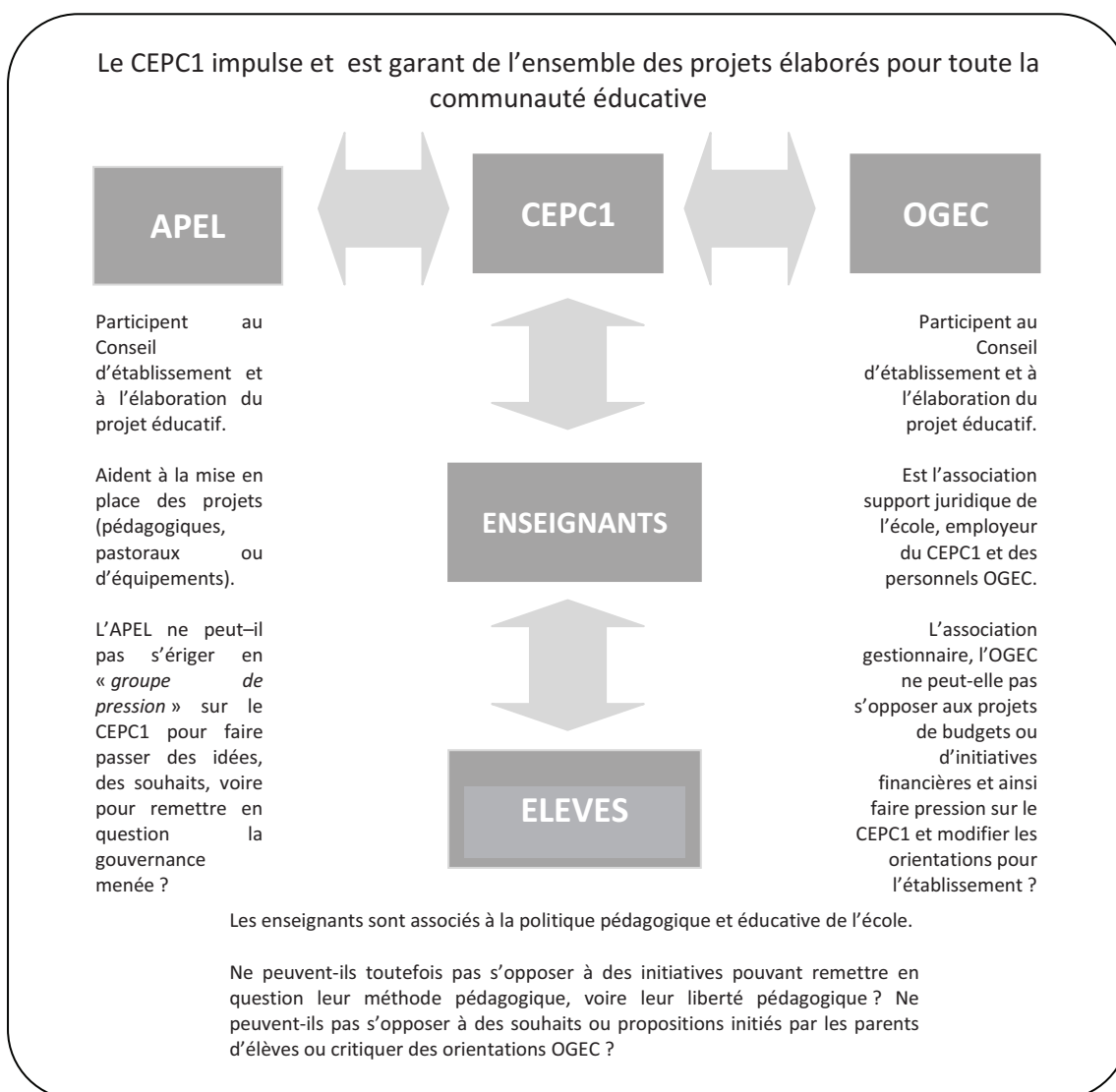
Abott (1988) resitue l'activité d'un groupe professionnel dans le réseau de plusieurs groupes professionnels ayant un même objet d'activité, contribuant à résoudre un même problème. Dès lors, la question est de comprendre comment chaque groupe professionnel légitime son activité par rapport à celles des autres groupes professionnels, comment se mettent en place des démarches professionnalisantes. Abbott (1988) définit la professionnalisation comme la stabilisation des « juridictions » d'un système de professions par une reconnaissance des structures formelles et informelles qui lient un groupe professionnel et une activité. L'analyse, alors systémique, porte sur les interactions entre les différentes « juridictions ». Nous reprenons ce vocable du terme « juridiction », traduit littéralement en français. Nous rapprochons ce terme d'une définition de la « juridiction », comme « territoire » où un juge a le pouvoir de juger. Ce concept est central dans la théorie d'Abott. L'analyse ne se concentre donc pas alors sur un seul groupe professionnel mais sur un ensemble de relations entre plusieurs groupes professionnels, dans un processus dynamique. La stabilisation d'un système de relations entre groupes professionnels peut se schématiser en « configurations », décrivant et traduisant l'état et le fonctionnement du système à un moment donné.

Cette approche nous paraît intéressante pour étudier de façon dynamique le groupe professionnel des CEPC1. En effet, sa constitution ne s'est pas opérée de façon linéaire ; elle est le fruit de négociations, de revendications, de conflits entre acteurs (groupes professionnels, état, hiérarchie...). Il s'agit alors pour chacun d'eux de légitimer sa place, ses rôles auprès de différents auditoires. Ce processus met en évidence la dimension subjective de la professionnalisation.

1.5. Quelques schématisations de « configurations professionnelles ».

A la suite des textes et de nos considérations, nous proposons, avec un organigramme général situant le CEPC1 parmi ses principaux partenaires (schéma S3), deux schématisations de « configurations professionnelles » permettant de situer son activité et notamment ses « juridictions » et liens avec d'autres groupes professionnels. D'autres schématisations sont possibles, nos deux propositions ne s'avèrent pas exhaustives ; il nous semble cependant que les deux configurations présentées aident à la compréhension des « jeux » susceptibles d'apparaître dans le tissu relationnel créé. Le terme de « jeux » est à entendre ici au sens de Crozier (19), c'est-à-dire de stratégies que les acteurs (ici les différents partenaires) peuvent déployer dans leurs relations, en absence de règles pour les régir, lorsqu'elles sont incomplètes ou lorsque ces règles ne sont pas maîtrisées par ces acteurs (rationalité limitée).

1.5.1. Structures, partenariats et relations intra-établissement (Schéma S2).



1.5.2. Organigramme général situant le CEPC1 en lien avec ses principaux partenaires.

Nous développons cet organigramme ci-dessous (Schéma S3). Il permet de situer les principaux partenaires cités dans notre corpus de textes et les liens entretenus avec le CEPC1. Nous avons volontairement situé le CEPC1 au centre de cet organigramme

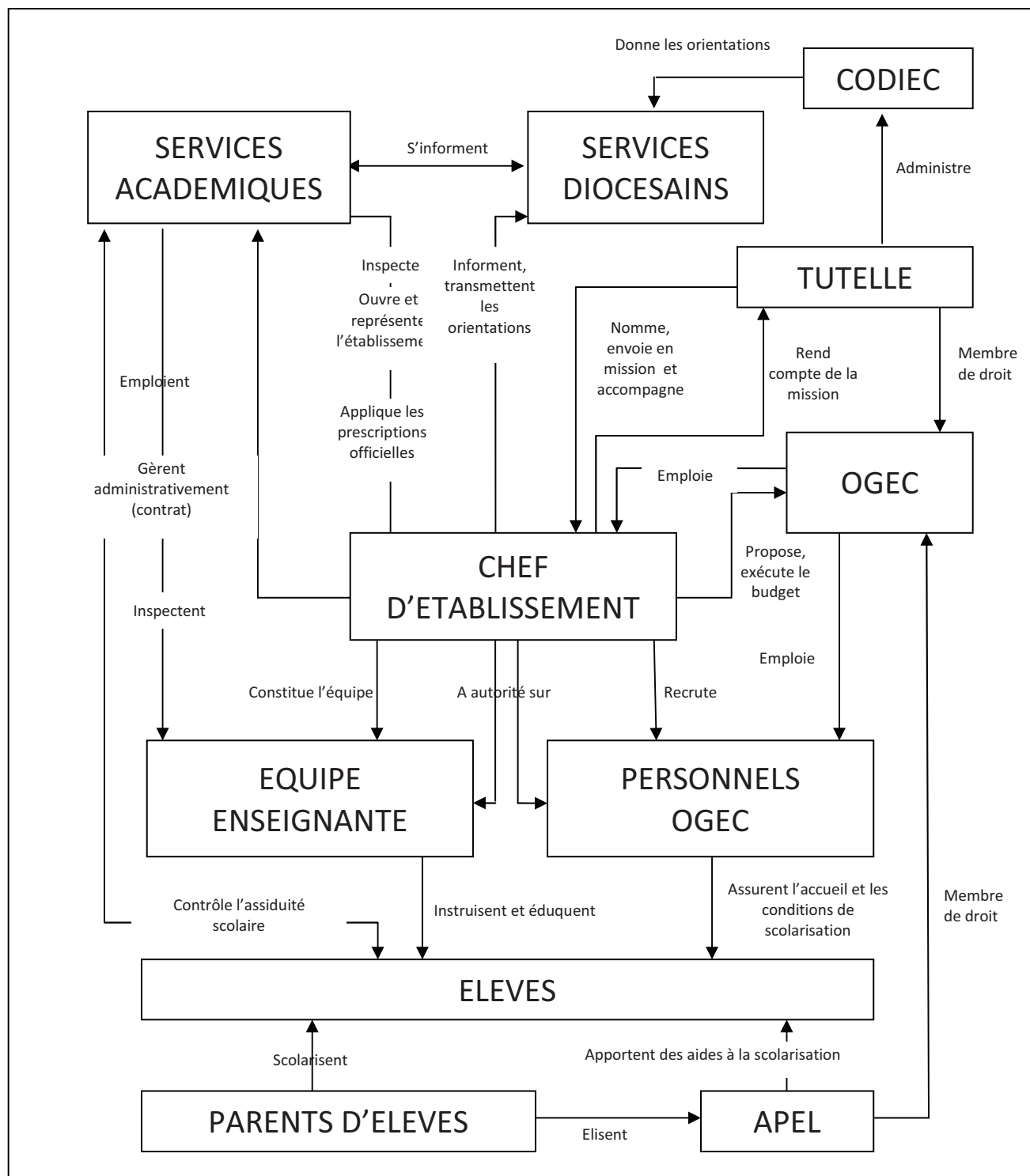
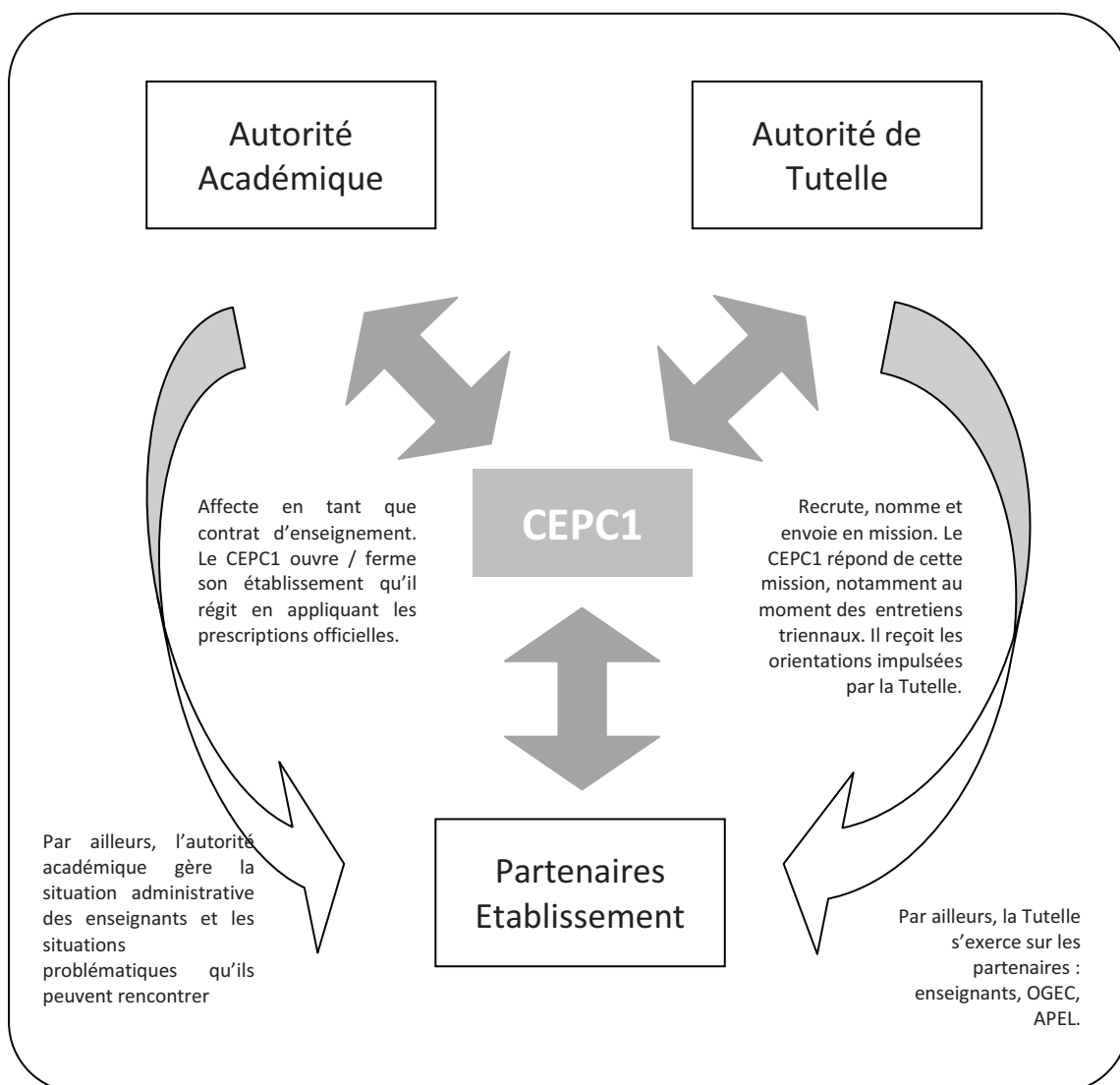


Schéma S3 : Organigramme général situant le CEPC1 et ses principaux partenaires.

Le schéma S2 (voir pages précédentes) met en exergue les relations avec les trois partenaires internes à l'établissement. Ces trois partenaires correspondent à un groupe professionnel (reconnu comme profession) : les enseignants, à un groupe professionnel (qui ne relève pas d'une profession) : les administrateurs OGEC, à un groupe non professionnel : les parents d'élèves. Le relationnel entretenu par le CEPC1 avec ces trois partenaires semble garantir un « *équilibre* » dans l'établissement. Ou plutôt, on peut supposer qu'un déséquilibre peut provenir d'une relation difficile avec l'un ou plusieurs de ces partenaires. Les relations les plus sensibles semblent celles entretenues avec l'équipe enseignante, d'une part et avec l'OGEC, d'autre part. Les parents semblent plus « extérieurs » à l'établissement. Néanmoins, ces derniers choisissent l'école de leur enfant ; ce choix les engage et sans doute veulent-ils avoir des retours à cet engagement. Le « management participatif » promu par les textes de notre corpus semble caractériser cette recherche d'équilibre dans le relationnel CEPC1 – partenaires internes.

1.5.3. Structures, partenariats et relations avec les autorités institutionnelles.

Schéma S4 : Structures, partenariats et relations intra et extra-établissement.



Ce troisième schéma (S4) présente les relations entre CEPC1 et autorités hiérarchiques. Ces autorités hiérarchiques sont elles-mêmes constituées de différents groupes professionnels. Concernant l'autorité académique, il s'agit de différents niveaux hiérarchiques entrant en relation avec le CEPC1 : de l'IEP de circonscription, aux instances rectORAles en passant par les personnels des directions académiques des Services de l'Éducation Nationale. Concernant l'autorité de tutelle, là encore, il s'agit de différents interlocuteurs selon le type de tutelle. Pour les tutelles diocésaines, c'est le directeur diocésain qui représente l'évêque du diocèse. N'y a-t-il pas une « double conformation » du CEPC1, à la fois aux orientations de l'autorité de tutelle et aux instructions de l'autorité académique ? Ces orientations de la tutelle et ces instructions de l'autorité académique sont-elles de natures différentes, complémentaires ou peuvent-elles être en contradiction ? Dans ce dernier cas, comment le CEPC1 assume et résout cette contradiction ?

1.6. La professionnalisation des CEPC1 comme « objet d'étude » des sciences de l'éducation.

1.6.1. Des processus de professionnalisation.

Quels processus ont été et sont à l'œuvre dans la professionnalisation des CEPC1 ? Pour reprendre Wittorski (2007), nous considérons que la professionnalisation renvoie à quatre conceptions articulées entre elles :

- La professionnalisation comme constitution / construction d'une profession (cf. sociologie des professions), c'est pour Wittorski la « professionnalisation / profession » ;
- La professionnalisation comme institutionnalisation d'une activité engageant une professionnalisation des acteurs (développement des compétences, adaptabilité, flexibilité) ;
- La professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation, cette conception renvoyant elle-même à la légitimité et à l'efficacité des pratiques de la formation (« professionnalisation de la formation ») ;
- La « professionnalisation / organisation » comme construction d'une culture commune de la professionnalisation des différents acteurs et instances concernés.

Demazière (2012) propose un double processus de professionnalisation : l'un « from with in » émanant des travailleurs eux-mêmes, en recherche de reconnaissance de leur professionnalisme, l'autre « from above » , davantage assigné par l'organisation pour optimiser les résultats et le fonctionnements de cette dernière.

A l'instar de Roquet (2012), nous situons l'objet « professionnalisation » au point de rencontre de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation, dans un rapport de complémentarité de points de vue. Outre l'exploration des composantes et des processus de « professionnalisation des acteurs », d'une part, et l'analyse ou la recherche concernant les pratiques de formation, d'autre part, il s'agit bien ici d'étudier la professionnalisation de personnels d'encadrement scolaire, les CEPC1.

Reprenant Wittorski (2009), la figure moderne du « professionnel », portée par les organisations, résulte d'un nouveau mode de gouvernance sociale, mettant en avant un sujet autonome et porteur des responsabilités déléguées par l'organisation. Ce « professionnel réflexif » auto-prescrit son activité dans un environnement qui, lui-même, prescrit et évalue l'engagement au travail de ce professionnel (Roquet, Wittorski, 2013, p. 74).

Ainsi entre 1976 et 2016, la professionnalisation des CEPC1 s'est en même temps réalisée par :

- la constitution / construction d'un « groupe professionnel » émergeant d'un groupe plus large qu'est celui des enseignants ;
- l'institutionnalisation d'une activité typique de « direction-gestion-pilotage-animation » d'une école, engageant elle-même une professionnalisation des CEPC1 pour qu'ils aient les compétences requises pour cette activité ;
- la mise en place de dispositifs de formation initiale et continue reconnus pour servir l'acquisition / développement des compétences évoquées ci-dessous ;
- la construction d'une culture commune des enjeux et modalités de la professionnalisation des CEPC1.

1.6.2. Professionnalisation et développement professionnel.

A cette déclinaison de la professionnalisation pour les CEPC1, correspond la notion de « développement professionnel » entendue comme un « processus d'apprentissage dynamique et continu impliquant le développement de compétences professionnelles et des modifications de l'identité professionnelle ». Le processus est « orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée » (Charlier et Dejean, 2010).

Si la professionnalisation peut être considérée comme « l'offre » faite au CEPC1, c'est-à-dire les dispositifs pour se former et se professionnaliser, le « développement professionnel désigne l'action des sujets (dynamique d'apprentissage) au sein de l'offre » (Wittorski, 2007, p.90). On peut synthétiser ces correspondances dans le tableau ci-dessous :

Professionnalisation	Pôle des organisations	Se traduit par des référentiels, des dispositifs, des compétences	Itinéraire Identité prescrite
Développement professionnel	Pôle des individus	Se traduit par de l'expérience en actes	Trajectoire Identité agie

Tableau T3 : Professionnalisation – Développement professionnel

Compte tenu des évolutions opérées entre 1976 et 2016, qu'en est-il du développement professionnel de ces CEPC1 ?

1.6.3. Des voies de professionnalisation.

Wittorski (2007, Ibid.) identifie six voies de professionnalisation :

- La première correspond au modèle de la formation « sur le tas » : les situations professionnelles, le volume de pratique, amènent l'acteur à construire des compétences, dans l'action, par tâtonnement et essais-erreurs : c'est une « *logique de l'action* ».
- La deuxième renvoie à une alternance entre apports de savoirs théoriques en regroupements de formés et la production de compétences en stage : on a là une « *logique de la réflexion et de l'action* ».
- La troisième vise à mettre en évidence et à formaliser les compétences implicites contenues dans l'action et à les expliciter en savoirs d'action. Les compétences sont désignées et formulées en savoirs communicables validés par les formés, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres : on est, dans ce cas, dans une « *logique de réflexion sur l'action* ».
- La quatrième est la « *logique de réflexion pour l'action* ». Les situations dans lesquelles se trouvent les professionnels vont leur permettre de définir par anticipation de nouvelles pratiques, de nouveaux gestes, de nouvelles démarches, selon des critères d'efficacité, qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail.
- La cinquième envisage les situations de travail où un tiers (tuteur, conseiller) transmet des savoirs, permet la co-construction de pratiques et la modification des points de vue sur la situation. Dans ce cas, nous sommes dans une « *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* ».
- Enfin, dans la sixième voie de professionnalisation, les savoirs théoriques sont construits et acquis en formation, intégrés en connaissance par les acteurs et sont mobilisés à travers des capacités qui deviendront des compétences dans les situations professionnelles à résoudre. La formation groupée fait acquérir des savoirs que les acteurs vont transposer, transférer en situation de travail. Il s'agit là d'une « *logique de l'intégration/assimilation* ».

Cette grille de lecture des « voies de professionnalisation » est intéressante pour repérer et comprendre comment se professionnalisent ou se sont professionnalisés les CEPC1 de notre étude.

2. Transitions professionnelles et recompositions identitaires des CEPC1.

2.5. Transitions professionnelles : une approche plurielle

La notion de « transition » est fréquemment utilisée pour évoquer un passage, une mobilité, un déplacement entre un état de départ et un autre d'arrivée. On parle ainsi de la transition enfant – adolescent ou de celle menant de la vie professionnelle à la retraite. La transition évoque des mouvements de passage tels que le deuil, le changement ou les transformations professionnelles. Colin Murray Parkes (1971) désigne par transition psychosociale, « les changements d'ordre majeur dans l'espace de vie (life space), qui se produisent dans un

temps relativement court, mais qui ont des effets durables et qui affectent de manière déterminante les présomptions de l'individu sur le monde (assumptive world) » (cité par Guichard, 2006, p. 98, in Delory-Momberger, 2010, p.62). Pour Boutinet (1998, p. 172), le concept de transition est « incontournable pour l'adulte en société postindustrielle, devant aménager un trajet fait d'étapes ». Cet auteur précise que la variable à prendre en compte dans l'étude de transitions, c'est leur caractère anticipé ou non.

Sur des temporalités longues, la notion de « transition » peut rendre compte des mutations subies ou vécues par des individus à l'interne d'environnements eux-mêmes en évolution (Dupuy, Leblanc, 2001). Balleux et Perez-Roux (2013, p. 101-114) proposent d'abord une approche multidimensionnelle de ce concept de transition professionnelle avant d'examiner sa conception à l'échelle des individus.

2.5.1. Approche multidimensionnelle socio-économique et socio-organisationnelle du processus de transition professionnelle.

Pour Balleux et Perez-Roux, les transitions professionnelles sont en rapport avec les évolutions de la société. Les individus, confrontés à ces mutations s'adaptent et trouvent des réponses aux attentes du monde professionnel, ces réponses étant acceptables pour eux-mêmes. La socialisation professionnelle participe des transitions, par l'identification à un groupe de référence et par l'intériorisation progressive d'images professionnelles ouvertes, moins stéréotypées. Le processus activé dans ces phénomènes de transitions professionnelles est multiple et complexe.

2.5.2. Les transitions professionnelles à l'échelle des individus : perspective développementale et perspective interactionniste.

La perspective développementale décrit les transitions comme des périodes de passages normales dans les cycles de vie, inscrites dans des étapes supposées connues. La perspective interactionniste s'attache à définir la transition comme un espace de tensions et de transactions que vivent les individus pour donner sens aux situations rencontrées. La transition entraîne alors changement, distanciation, régulation et adaptation et génère des remaniements, des recompositions identitaires. L'individu use de sa transition pour s'adapter, faire des choix dans un environnement auquel il participe à la transformation.

2.6. Des recompositions identitaires.

Nous venons de voir que la professionnalisation entraîne chez les CEPC1 du « développement professionnel ». Ce dernier comprend, outre des apprentissages professionnels (connaissances, habiletés, gestes), des modifications identitaires. De quel ordre sont ces modifications ? En premier lieu, le passage d'enseignant à CEPC1, constitue la « transition » professionnelle fondatrice : passer d'un point de vue enseignant à un point de vue de « dirigeant » nécessite un déplacement. En second lieu, durant la carrière, les

changements d'affectation, les changements structurels survenant dans les établissements, l'évolution du statut même de CEPC1 constituent/gènèrent des « transitions professionnelles » importantes à vivre, à négocier. Ce dernier point est au cœur de notre problématique de thèse : quels sont, chez les CEPC1, les effets des « transitions professionnelles » induites par les mutations sociétales, les prescriptions officielles ? Si, l'identité professionnelle est au premier plan des effets générés par ces transitions, cela nécessite de saisir les transitions, recompositions et remaniements identitaires qu'elles ont provoqués. Delory-Momberger (2010, p. 63) précise :

Les mutations et les crises qu'entraînent pour les sujets les périodes de transition se traduisent pour eux par la mise à l'épreuve des représentations de soi et des activités qu'ils ont constituées en normes personnelles de leur socialisation. Tout le « travail de la transition » va constituer dès lors en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action, et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale.

3. Professionnalisation et déprofessionnalisation.

3.5. De la déprofessionnalisation.

La déprofessionnalisation a une connotation négative. Elle signifie (Roquet, Wittorski, 2013, 9-14 et 71-88) une perte de confiance dans l'activité professionnelle par :

- Au plan collectif, un affaiblissement et une perte des repères professionnels (identitaires, éthiques, déontologiques...), une perte de professionnalité ;
- Au plan individuel, une remise en cause des gestes et de l'identité professionnels, elle s'exprime alors sous forme d'un « sentiment » de déprofessionnalisation.

Pour ces auteurs, cette déprofessionnalisation apparaît lorsqu'il y a évolution forte de l'activité prescrite des professionnels concernés.

Pour Aballéa (ibid.), professionnalisation et déprofessionnalisation peuvent constituées des oscillations dans les dynamiques professionnelles de différents groupes. Ainsi, une dynamique de professionnalisation, dans une recherche d'efficacité du travail, dans un processus de redéfinition de l'activité professionnelle, l'ensemble étant prescrit par des injonctions institutionnelles, peut activer et développer, pour les professionnels, un sentiment de « déprofessionnalisation ». Ce sentiment transparait dans les rapports entre acteurs et institution d'une part, et dans le « rapport à soi » constitutif de leur identité professionnelle. Ainsi, les logiques de développement de compétences et de développement professionnel qui imposent aux acteurs des dynamiques de professionnalisation peuvent se transformer en « logiques de déprofessionnalisation dans leurs trajectoires professionnelles » (Roquet, Wittorski, Ibid., p.85).

3.6. Le rapport au temps comme analyseur d'un processus de déprofessionnalisation.

Selon Maubant et Roger (2013, p. 89-102), les injonctions en matière de réformes visant une nouvelle organisation du travail, s'effectuent dans des durées, dans des temporalités, et ont-elles-mêmes comme résultats la modification du rapport des professionnels à leur temps de

travail. Pour ces auteurs, ce constat est sensible pour les acteurs exerçant des métiers à forts fondements et valeurs vocationnels, lorsque ces derniers se définissent sur le mode du service à autrui. Ce redéploiement du temps professionnel vient ainsi compenser un sentiment de culpabilisation du professionnel par rapport à l'efficacité de son action. Le temps professionnel envahit ainsi d'autres formes de temps, notamment le temps privé. Cette modification du rapport au temps professionnel, et notamment lorsque les temporalités professionnelles viennent empiéter sur les autres temporalités sociales des acteurs, est symptomatique de déprofessionnalisation. Pour ces auteurs, le rapport au temps (et ses modifications) est donc un analyseur d'un processus de déprofessionnalisation.

Conclusion partielle : CEPC1 en transitions professionnelles.

Entre 1976 et 2016, bon nombre de CEPC1 ont pris leur fonction et/ou y ont mis fin. Certains ont enchaîné les affectations, d'autres viennent de découvrir cette mission. Cette réalité de diversité (carrière longue ou plus courte) est directement interrogée par l'évolution sociétale et celle des prescriptions réglementaires et institutionnelles :

- Les CEPC1 formés et nommés il y a trente ans, il y a vingt ans ou il y a dix ans ont-ils vécus de façon similaire les transitions professionnelles elles-mêmes générées par les mutations sociétales ou les prescriptions réglementaires et institutionnelles ?
- Comment les CEPC1 se sont adaptés à ces évolutions durant leur carrière ?
- Le temps, la durée est un paramètre important dans ces évolutions, ces transitions Comment les CEPC1 ont-ils inscrit leur activité et ces transitions professionnelles dans le temps ?
- Sur la durée, les prescriptions réglementaires et institutionnelles, les évolutions entraînées, constaterait-on les effets d'une déprofessionnalisation ?
- Quel « rapport au temps » les CEPC1 entretiennent-ils dans leur activité et leur développement professionnel ?

Nous nous proposons, dans le chapitre suivant, d'élucider cette notion de temps et celle de temporalité(s), laquelle sera centrale pour notre étude.

Synthèse du Chapitre 2

L'émergence du groupe professionnel des CEPC1 peut être considérée, selon la perspective interactionniste de la sociologie des professions, comme l'un des effets de leur professionnalisation. Les évolutions du métier, de l'activité professionnelle constituent la dynamique professionnelle dans laquelle s'inscrivent les processus de professionnalisation. Les changements prescrits par les textes institutionnels et réglementaires conduisent les CEPC1 à vivre des transitions professionnelles au cours desquelles ils s'approprient ces prescriptions et modifient leur activité et leur identité professionnelles. Cette dernière fait l'objet de transitions qui sont autant de reconfigurations, de recompositions ou de remaniements. Ces transitions professionnelles et identitaires peuvent activer chez les professionnels un sentiment de déprofessionnalisation, c'est-à-dire une perte de repères dans le rapport à leur identité professionnelle. Ces processus s'inscrivent dans le temps, dans la durée. Comment concevoir l'inscription de ces processus dans le temps ?

Chapitre 3 :

Temps, temporalités, historicité, et parcours professionnels

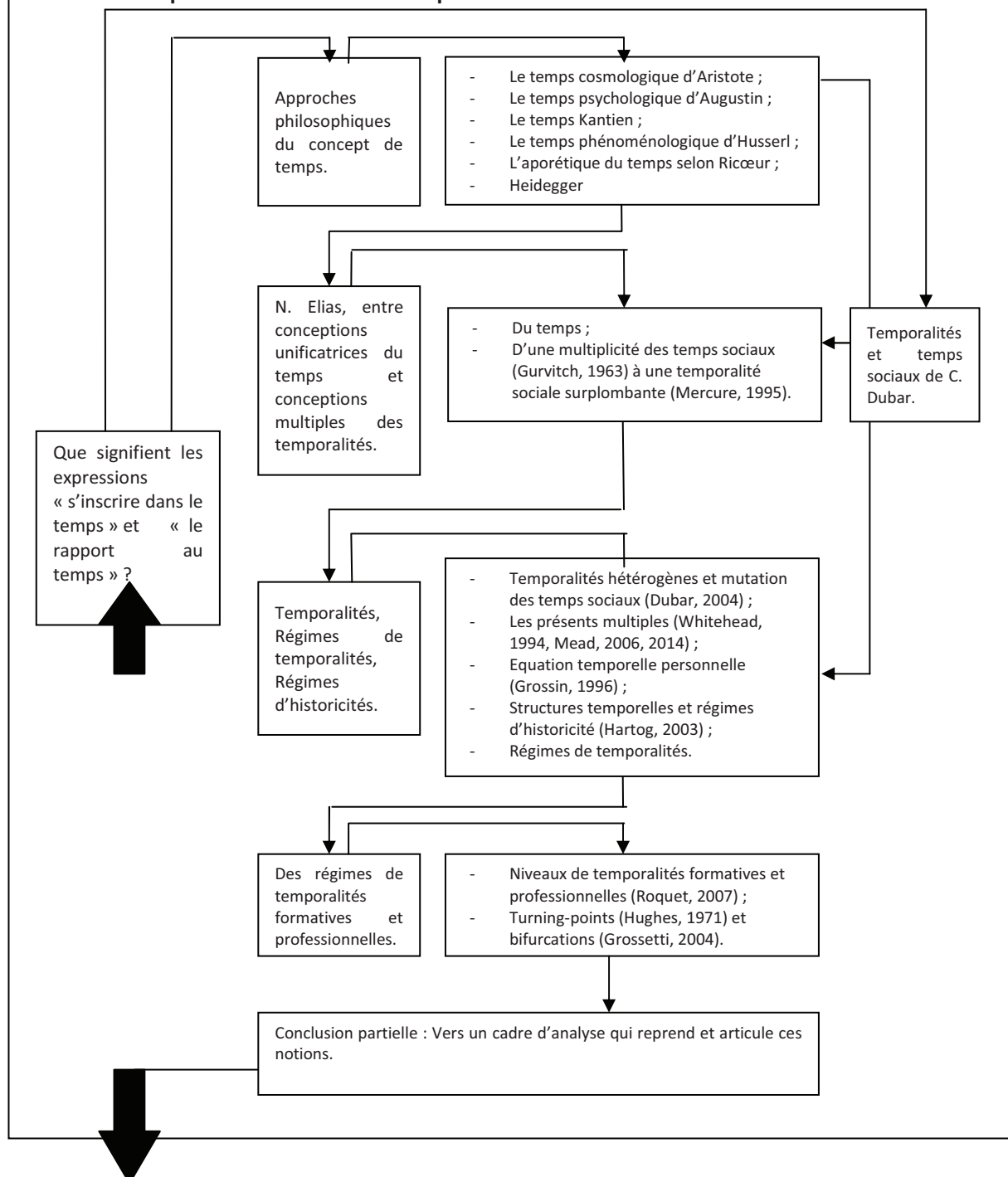
« Chronologiquement, l'expérience saute des pans entiers de temps, elle ne crée pas la moindre continuité au sens d'une présentation additive du passé. Elle est plutôt comparable au hublot d'une machine à laver, derrière lequel apparaît de temps à autre telle pièce bariolée du linge contenu dans la machine ».

Koselleck, R, (1990), *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*,
Paris : EHESS, p. 312.

Articulation avec la problématique :

La profession de CEPC1 a évolué entre 1976 et 2016, s'adaptant à des mutations sociétales, à des prescriptions officielles et à des injonctions institutionnelles. La formation et la socialisation professionnelle ont activé des processus de professionnalisation. Ces derniers s'inscrivent dans le temps, dans la durée de ces quarante années, mais aussi au fil de la carrière, des affectations successives et de l'expérience accumulée des CEPC1. Que signifie « s'inscrire dans le temps » ? Quel(s) rapport(s) au temps les CEPC1 entretiennent-ils ? Que nous apprennent la philosophie et les sciences sociales sur ces concepts de temps et de rapport au temps ? Vers quelles pistes méthodologiques, l'élucidation théorique des questions précédentes nous entraîne-t-elle ?

Carte heuristique de l'élucidation théorique effectuée :



Parler de temporalités permet par l'explicitation biographique, d'observer, avec le sujet, des temporalités longues (histoire de vie, carrière) et des moments transformateurs, courts, décisifs (réorientations, abandons, engagement en formation) (Lesourd, 2006). Pour Dubar, (Dubar, 2008), le passage du concept de temps à celui de temporalités correspond à l'épuisement des recherches philosophiques à répondre aux apories du temps et à l'ouverture possible des recherches et des approches plurielles des temporalités par les sciences socio-historiques :

Passer du temps, au singulier, aux temporalités, au pluriel, et définir celles-ci soit abstraitement, comme formes diverses d'agencement du passé, du présent et de l'avenir soit concrètement comme modes d'organisation temporelle des champs sociaux (travail, famille, politique, loisir...) représente une avancée analytique incontestable. D'objet abstrait de réflexion philosophique, le temps devient, en se traduisant par des opérations empiriques diverses, un ensemble d'objets scientifiques concrets, quantitatifs et qualitatifs, différenciés selon des échelles et des significations déterminées.

Nous nous proposons, dans le présent chapitre, de développer et d'articuler conceptuellement les notions de temps et de temporalités, d'un point de vue philosophique puis en sciences sociales, et d'en retirer quelques implications pour notre recherche.

1. Du temps... de la mythologie à la philosophie.

Afin d'appréhender de façon globale le concept de temps, nous proposons d'explorer différents champs ou disciplines qui le mobilisent pour en comprendre l'évolution des perceptions. Pour cela, nous nous intéresserons d'abord à la mythologie grecque, puis à la philosophie, et enfin au courant phénoménologique.

1.1. De la mythologie grecque : Chronos (Χρόνος), Kairos (Καιρός) et Aiôn (αἰών).

La mythologie grecque fait état de trois « figures » du temps : Chronos, Kairos et Aiôn. Selon les ouvrages Chronos et Kairos sont présentés comme frères et fils d'Aiôn, selon d'autres, ce dernier est lui-même présenté comme le fils de Chronos.

Chronos, présent dans la tradition orphique, est le dieu représentant la personnification du temps quantitatif et linéaire qui se déroule et se mesure. Il permet une structuration du temps en passé, présent, futur.

Kairos est le dieu représentant un temps métaphysique, celui du « moment opportun », du « bon moment pour agir ».

Moment opportun, occasion favorable, instant propice ou encore décisif, etc., kairós est de ces termes complexes que l'on peine à traduire tant ils appartiennent à un ensemble notionnel qui leur est propre, typiquement grec en l'occurrence. Kairos et Chronos sont tous deux frères, car fils d'Aiôn (temps immuable, éternité) » (Jalabert,2010).

Kairos est honoré chez les Pythagoriciens, au 6^e siècle avant J-C. Le kairos, objet quotidien, est cité dès le 7^{ème} siècle avant J-C, par Homère, sous forme adjectivale, pour qualifier, « l'endroit approprié » (le lieu où frappe la lance) ou le « moment approprié ». C'est donc un

point de basculement décisif. Contrairement au temps chronos, il ne se mesure pas : au contraire, il donne de la profondeur à l'instant. E. Moutsopoulos dit du kairos :

Si le temps est un processus-cadre de la réalité, le kairos, lui, en est une partie à la fois consubstantielle et différente, puisqu'il en dépasse la formalité pour s'avérer une essentialité critique, une charnière temporelle qui transforme l'avant et l'après en pas-encore et en jamais-plus, respectivement, et qui instaure une divisibilité discriminante du réel, qui va au delà du répétable et du périodique, en instaurant l'unique et le définitif.

Aiôn, enfin, est une divinité grecque représentant à la fois le temps des cycles (saisons) mais aussi des formes de temps sans bornes (les générations, la destinée, l'éternité). Héraclite la présente comme un jeu d'enfants dont les hommes sortent toujours perdants.

Ainsi, la mythologie grecque, en trois personnifications, donne trois sens au temps : celui d'un temps linéaire, quantitatif, mesurable (chronos), celui du moment opportun, de l'occasion unique (kairos), celui du renouvellement permanent ou de l'éternité (aiôn).

1.2. Le temps en philosophie classique.

En philosophie, dans l'antiquité, le temps est un concept mobilisé pour appréhender le changement dans le monde. Pour Héraclite, rien n'est stable dans le monde, tout est soumis au mouvement, à l'écoulement, au devenir. Pour Platon, le temps est une image mobile de l'éternité immobile. Cette dernière concerne les dieux, le monde ayant été engendré et ne pouvant donc être éternel. Les catégories du passé et du futur ne s'appliquent donc qu'aux choses du monde, choses sensibles soumises au devenir. Pour Aristote (2012) le temps est mouvement, permettant de situer avant / antérieur et après / postérieur. Il est nombre car exprimant une mesure selon l'antérieur et le postérieur. Pour Saint Augustin (1993), nous ne connaissons le passé parce qu'il y a des choses qui passent et l'avenir parce qu'il y a des choses qui adviennent. Mais, quel est l'être du passé et quel est l'être du futur si ceux-ci ne sont pas (au sens du présent) ? La solution d'Augustin est qu'il n'y a pas trois temps qui sont le passé, le présent, le futur, mais trois temps qui sont le « présent du passé – la mémoire », le « présent du présent – la perception » et le « présent du futur, l'attente ».

La philosophie classique s'est également intéressée au temps. Pour Pascal, le temps est directement attaché au sentiment de notre existence : en ce sens, il ne relève d'aucune explication : c'est un terme premier. Newton, lui, va rejeter toutes les considérations empiriques du temps : pour lui, le temps est un abstrait, un absolu, de nature mathématique. Kant propose une conception nouvelle du temps. Pour lui, le temps est une forme a priori de la sensibilité, une forme de la connaissance humaine, un des principes de l'expérience mise en œuvre par l'homme. Ainsi le temps est présent dans toute expérience vécue par lui, expérience intérieure (réflexion, imagination) ou expérience extérieure (action). On évoquera ensuite Nietzsche, qui reprenant la pensée des stoïciens de l'éternel retour, conçoit le monde comme une combinaison de forces cherchant à s'épanouir, à dominer (volonté de puissance) et pouvant se renouveler pour viser le développement de cette puissance des hommes (et faire advenir le surhomme). Enfin, pour Bergson, la conception physico-mathématique, quantitative du temps, faisant de celui-ci une suite d'instantanés identiques et extérieurs les uns aux autres, est insatisfaisante. Il lui substitue une conception qualitative fondée sur les vécus psychiques qui montre que le temps est *durée*,

chaque état de conscience étant inséparable des précédents, en ce sens qu'il les conserve tout en y ajoutant quelque chose.

1.3. *L'avènement des sciences et la mesure du temps.*

Appuyées sur la réflexion philosophique, les recherches sur la quantification du temps devinrent l'objet des sciences physiques et aboutirent avec la révolution de la mécanique et la formalisation mathématique du temps propre selon le système galiléo-newtonien. Ce cadre une fois posé devient la référence de toute activité scientifique. Le temps et l'espace sont les références de toute observation de phénomènes sous l'angle d'un temps linéaire, exogène et mesuré. Toutefois, les travaux des chercheurs (comme C. Bernard en biologie et en médecine, avec le concept d'homéostasie) ont fait évoluer cette conception univoque du temps vers une conception plurivoque plus à même de comprendre la complexité des phénomènes observés. Cette évolution vaut-elle pour les temps concernant les sciences autres que physiques (biologie, astronomie, géologie...), c'est-à-dire les sciences humaines ? Pour répondre à cette question, nous nous référerons d'abord, de nouveau, à un cadre philosophique, celui de la phénoménologie.

1.4. *L'approche phénoménologique : le temps vécu.*

1.4.1. *Une approche phénoménologique du temps.*

Husserl (1893-1917) propose une approche phénoménologique du temps. Pour ce dernier, nous sommes toujours plongés dans des « maintenant » qui se succèdent ; ces « maintenant » interagissent entre eux car chacun d'eux gardent le souvenir de celui qui le précède et se projette dans celui qui va suivre. C'est l'intentionnalité (toute conscience est conscience de quelque chose) qui permet de vivre dans le temps. La conscience se définit donc comme conscience de vivre la durée des choses, temps intime perçu dans le flux d'un temps personnel, mais aussi de constituer sa propre durée dans un temps objectif qui peut être mesuré. Heidegger, qui a suivi les cours de Husserl, a l'intuition fondamentale que « le temps » et « l'être » désignent la même chose et que le recours à la notion d'éternité ou d'atemporalité n'est d'aucun secours.

Pour Heidegger, l'être-là, l'être-au-monde (Dasein) n'existe que dans l'anticipation de la mort, et rend possible cette anticipation qui revient sur son passé et ce déploiement de « l'être-pour-l'avenir ». Si Augustin organise le temps comme distribution à partir du présent, Heidegger introduit le futur comme principe organisateur de l'organisation du temps. Dès lors, le Dasein ne se conçoit pas comme « être-en-attente » mais comme « possibilité d'être » constamment renouvelable. Heidegger nomme « temporalité » le processus de « résolution anticipante » qui se réapproprie son « avoir été » et son « être-jeté », rapport d'accomplissement non-objectivable avec le temps... Pour cet auteur, la temporalité est temporalisation car elle articule, à partir d'un à-venir, un avoir-été et un rendre-présent. Ce faisant, sa réflexion abandonne sa dimension épistémologique (connaissance objective) pour rejoindre une dimension plus ontologique (celle d'un mode d'être).

Pour Heidegger, la parole est inhérente au *Dasein* car ouverture au monde. Pour lui, il n'y a pas les mots puis des significations, il y a le sens (le *Dasein*) qui lui-même déploie des significations qui s'exprime par la parole. Ce faisant, Heidegger démontre implicitement que la question du temps est question de langage : il n'y a pas un langage du temps mais plusieurs formes de temporalisations par le langage : le langage mathématique (le temps comme variable physique), le langage conceptuel et empirique (le temps historique des sciences sociales) et le langage poétique et métaphorique (le temps vécu des expressions personnelles).

Grâce à Heidegger, la « temporalité » unique de la philosophie abstraite, d'Aristote à Kant et d'Augustin à Bergson, peut basculer dans les temporalités des langages humains concrets et notamment de ceux qui servent de sources et d'expressions aux diverses sciences humaines et sociales » (Dubar, 2008).

1.4.2. Le « temps vécu » d'Eugène Minkowski.

Entre psychologie et phénoménologie, Eugène Minkowski (1933, p. 15), héritier de Bergson et de Husserl, propose une approche originale du « temps vécu ». Dans son approche phénoménologique du temps vécu, il évoque le concept de « figures temporelles » pour désigner « des phénomènes qui, s'ils s'écoulent dans le temps, contiennent en outre le temps en eux ». Pour cet auteur, et rejoignant ainsi Bergson, le temps c'est le devenir. Mu par un élan vital, tout être est poussé en avant et voit l'avenir s'ouvrir devant lui, comme une direction dans le temps. Cet « avenir vécu » (ibid, p. 36) nous est donné, selon Minkowski de façon primitive. Pour lui, l'avenir se traduit comme un horizon temporel, lointain, une perspective... Entre le maintenant et cet horizon de l'avenir, l'être n'est plus être mais devenir. Minkowski cite dans son ouvrage, différentes figures temporelles qu'il situe comme des phénomènes « intercalaires » entre la ligne droite représentant habituellement le temps qui passe et l'impossibilité rationnelle de représenter ce temps :

Le temps se présente, d'une part, comme un phénomène irrationnel, réfractaire à toute formule conceptuelle ; mais, d'autre part, dès que nous essayons de nous le représenter, il prend d'une façon naturelle l'aspect d'une ligne droite ; il faut donc qu'il existe des phénomènes venant s'intercaler et s'échelonner entre ces deux aspects extrêmes du temps, en rendant possible le passage de l'un à l'autre (p. 22).

A « l'avenir vécu », formule générale concrétisant l'approche phénoménologique de Minkowski, nous proposons l'autre figure de style du « devenir vécu ». Le devenir, pour cet auteur, est la définition même du temps : c'est la subjectivation d'un vécu orienté vers un avenir. Le « devenir vécu » embrasse pour tout être, de façon dynamique, ce qui est agi, ce qui est pensé, ce qui est dit de sa propre réalisation, de sa propre évolution ou transformation et se manifeste dans les différentes « figures temporelles ».

Pour Minkowski, il existe plusieurs figures temporelles, dont six phénomènes vitaux révélant du « devenir vécu » : l'activité et l'attente, le désir et l'espoir, la prière et l'acte éthique. Parmi ces six figures temporelles, trois expriment des attitudes plutôt passives vis-à-vis du futur : l'attente, l'espoir et la prière. Les trois autres expriment plutôt un mouvement, un engagement vers le futur : l'activité, le désir et l'acte éthique.

Pour Minkowski, l'activité est un cadre général accumulant les actions, les obstacles à leur déroulement et un cadre fondateur d'expériences. Du point de vue du temps, l'activité ouvre à un avenir immédiat : l'activité fait partie du devenir, dans une direction présent → avenir. A l'inverse et sur un même plan, l'attente se situe dans une direction présent ← avenir. Toujours pour cet auteur, deux autres figures temporelles contiennent en elles un avenir plus lointain que celui contenu par l'activité et l'attente. Le désir et l'espoir sont les figures temporelles qui dépassent l'immédiat, et accèdent ainsi à un avenir médiateur. Le désir, comme pour l'activité, s'inscrit dans une direction présent → avenir tandis que l'espoir, comme pour l'attente, s'inscrit dans une direction présent ← avenir. Dans ces deux figures temporelles, le regard, qui dépasse un avenir immédiat pour accéder à un avenir médiateur, se double d'une intériorisation plus marquée : lorsque je désire, j'accède au-dedans du moi actif, lorsque j'espère, j'accède à un moi plus intime que le moi qui attend. Enfin, Minkowski propose deux autres figures temporelles, englobant et dépassant les précédentes, car ouvrant à un horizon futur infini. La prière surgit ainsi surtout lorsque la vie ou notre moi paraissent menacés et lorsque l'espoir est insuffisant. Intériorisation totale vécue, la prière permet de se recueillir, de rentrer au plus profond de soi-même, d'oublier le devenir ambiant. Contenant en elle une forme d'abandon, de passivité, la prière, comme pour l'attente et l'espoir, se situe dans une direction présent ← avenir.

La dernière figure temporelle du « *devenir vécu* » évoquée par Minkowski est l'action éthique, réalisation relevant de l'idéal, comme la réalisation exceptionnelle de ce qui a de plus élevé en nous. Cette action éthique peut être rare, ponctuelle, sa grandeur dépassant largement sa fréquence. Pour l'auteur, ce phénomène explique que l'on puisse se sacrifier pour un idéal. L'action éthique réalisée est parfois inconnue de tous. Sa recherche nous soustrait à la matérialité de la vie, nous fait entrer au fond de nous-mêmes et nous révèle la conscience de nous-mêmes.

Pour Minkowski, les trois figures temporelles inscrites dans un mouvement présent → avenir, s'associent à trois autres phénomènes leur correspondant : « j'existe... » (ou comment, dans la vie, par l'activité, on affirme son existence), « j'ai... » (ou comment par le désir, on va au-delà de l'avoir) et « j'appartiens à... » (ou comment, d'un point de vue phénoménologique, l'action éthique sublime le moi par son appartenance à une collectivité). Ces trois phénomènes vitaux, primitifs sont autant d'étapes d'un moi qui se dépasse progressivement : du « j'existe » à « j'ai », du « j'ai » à « j'appartiens à »...

Notons que Minkowski évoque également les « figures temporelles » du passé que sont le souvenir, le regret et le remords. Ces figures temporelles se situent elles aussi dans l'élan vital dirigé vers un avenir, car le passé est toujours voué à être dépassé.

1.5. Ricœur et le « récit » pour sortir des apories du temps.

Pour P. Ricœur, dans « *Temps et Récit* » (1985), « la notion de temps reste un nœud de difficultés et d'aporées apparemment sans issue ». Ricœur examine minutieusement les théories d'Aristote, d'Augustin, de Kant, de Husserl et de Heidegger. Il se pose comme conciliateur de ces différentes théories en partant de l'impossibilité d'un discours phénoménologique direct sur les temporalités et introduit le récit comme médiateur de cette tentative. « Le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière

narrative ; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience humaine » (1983, p. 17). Pour Ricœur le récit est le gardien du temps, il refigure le temps vécu. Il y a ainsi conditionnement mutuel entre temporalité et narrativité. La temporalité rapporte l'action humaine et le récit raconte l'histoire : la fonction du récit est d'organiser et d'articuler le temps pour lui donner la forme d'une expérience humaine. Au cœur de cette articulation / organisation, se trouve l'intrigue. Nous verrons ultérieurement que ces quelques considérations fondent notre recherche.

2. Des temporalités... de la philosophie aux sciences sociales

Le titre de cette partie de notre écrit reprend celui donné par C. Dubar à l'un de ses articles (2008, Ibid. p. 8) et nous empruntons à cet auteur, pour notre étude, bon nombre de réflexions extraites d'autres articles (2004, 2011, 2014). Pour cet auteur, et dans le prolongement de la réflexion philosophique d'Heidegger, la question du temps est une question de langage : il existe plusieurs « langages du temps » donc plusieurs modes de temporalisation, et ainsi plusieurs temporalités. Au moins trois langages du temps peuvent être identifiés : un langage mathématique (le temps comme variable physique), un langage conceptuel et empirique (le temps historique des sciences sociales), un langage poétique ou métaphorique (le temps vécu des expressions personnelles). La « temporalité unique » des philosophes peut basculer dans les temporalités des langages humains concrets, ceux qui, par ailleurs sont des données et des sources pour les sciences humaines et sociales. On peut éviter de parler du temps pour parler de temporalités, hétérogènes, considérées comme des points de vue sur le temps, des formes de manifestation de la diachronie.

Bon nombre de sociologues ou socio-anthropologues vont s'inscrire dans ces « temporalités sociales ». Halbwachs (1968) distingue ainsi un « temps réel », individuel et social, d'un « temps abstrait », correspondant au temps physique. Gurvitch (1963) désigne une « multiplicité de temps sociaux » dont les cadres varient selon les cultures et les groupes concernés. Norbert Elias (1984, p. 199) pose que « l'activité de détermination du temps et le concept de temps sont inséparables de la représentation générale que les hommes se font de leur univers et des conditions dans lesquelles ils vivent ». Elias et quelques autres chercheurs ont montré la structuration des vies et des sociétés par les techniques de mesure du temps. Les évolutions démographiques, culturelles, économiques et techniques de la fin du vingtième siècle redéfinissent les articulations temporelles antérieures : entre temps professionnel, temps familial, temps des loisirs, c'est un temps pluriel qu'il faut recomposer. Pour Mercure (1995, p. 15), les temporalités sont à la fois des modes d'activités dans le temps physique mais aussi « divers rapports aux autres temps et des constructions pratiques et horizons temporels selon les groupes et instances sociales ». Ces différentes considérations montrent une recherche d'articulation entre « temps ordinaire » et « temporalités sociales ».

Pour Chesneaux (1996), le « vrai temps », c'est le temps social, le temps concret vécu. Mead (2006, 2012), à la suite de Whitehead (1994), dans la ligne de la philosophie pragmatiste américaine, et dans celle de la relativité einsteinienne, réunit, dans l'hypothèse de « présents multiples », un ordre temporel pluriel où s'articulent « temps physique », « temps

vécu » et « temps sociaux ». Grossin (1996, p. 156) évoque la notion « d'équation temporelle personnelle » pour « désigner une combinaison unique de temporalités sociales incorporées par une personne durant toute sa vie ».

Ainsi, le temps au singulier est à la fois mathématique, un concept et une énigme philosophiques. Le temps est aussi un « temps éclaté » entre « temps englobant » et « temps englobé » (Grossin, 1996, Ibid.), entre temps cosmologique et temps phénoménologique (Ricoeur, 1985, Ibid.). Enfin, le temps peut être pensé comme « un produit de l'action collective et individuelle, « englobé » dans un temps cosmique et « éclaté » en multiples temporalités « vécues », collectives et individuelles, subjectives et intersubjectives (Dubar, 2008, Ibid.).

C'est dans cette dynamique d'une pluralité de « temporalités », tantôt choisies, tantôt contraintes, que nous souhaitons inscrire notre recherche. Il s'agit bien d'explorer comment les CEPC1 évoquent leur professionnalisation, dans différentes « temporalités » qu'ils convoquent à cet effet.

3. Histoire et historicité ; des régimes d'historicité aux régimes de temporalités

3.1. De l'histoire et de l'historicité.

Le concept « d'histoire » est polysémique : les dictionnaires le définissent tantôt comme « ensemble de faits passés », tantôt comme « récit de ces faits » ou enfin comme « discipline dont l'objet consiste à réguler le récit portant sur des faits passés ». Piqué (2010, p. 9) le définit comme une « représentation singulière de l'articulation entre passé, présent et avenir ».

L'historicité est, toujours dans les dictionnaires, le « caractère d'un fait ou d'une personne qui appartient à l'histoire », autrement dit la « dimension historique, temporelle de l'existence en situation ». Dans une définition plus psychologique (Thinès-Lemp, 1975), l'historicité est « l'ensemble des facteurs qui constitue l'histoire d'une personne et qui conditionnent son comportement dans une situation donnée ». L'Encyclopédie Universalis, se situe dans une approche plus philosophique en précisant que l'historicité signifie « la constitution foncière de l'esprit humain [...] (qui) prend conscience de sa propre situation historique » (1990, Corpus 11, p. 513). On retrouve cette approche épistémologique de l'histoire chez Lefort (1978) pour qui l'historicité est la « modalité de conscience de soi d'une communauté humaine ». Pour Hartog (2003), reprenant Lefort, l'historicité désigne « la modalité de conscience de soi d'une communauté pour laquelle le rapport au temps constitue une dimension symptomatique ».

3.2. Des régimes d'historicité.

La notion de « régime » vient du latin *regere* : diriger, gérer, régir, gouverner, donner une ligne de conduite. Elle renvoie au régime alimentaire, à un régime politique, au régime d'un fleuve ou celui d'un moteur. Ainsi, le terme « régime » désigne ce qui tend à « s'organiser autour des notions de plus et de moins, de degré, de mélange, de composé et d'équilibre toujours provisoire et instable » (Hartog, 2003, p. 13).

Pour Hartog, si « par historicité on accepte d'entendre cette expérience première d'*estrangement*, de distance de soi à soi, que, justement, les catégories de passé, présent, futur permettent d'appréhender et de dire, en l'ordonnant, en lui donnant sens », cette notion devrait pouvoir fournir « un instrument pour mettre en lumière des modes de rapport au temps, des formes de l'expérience du temps, des manières d'être au temps (2003, p. 29) ». Cet instrument, Hartog le conceptualise à travers les « régimes d'historicité ».

S'appuyant sur d'autres auteurs comme Koselleck (1990), Hartog distingue quatre régimes d'historicité, c'est-à-dire quatre façons typiques d'écrire ou de rapporter l'histoire, selon l'époque et les croyances dominantes durant cette dernière. Ces régimes d'historicité présentent des manières différentes d'articuler passé, présent et futur, ou de relier (notions empruntées à Koselleck) *champ d'expérience* (dimension Passé → Présent) et *horizon d'attente* (dimension Présent ← futur). Le présent de la rédaction de l'histoire par l'historien, peut ainsi, plutôt se tourner vers un passé, plutôt s'orienter vers l'avenir, se limiter au présent ou articuler ensemble ces trois notions. Ainsi, Hartog définit-il quatre « régimes d'historicité » :

- Le *régime mythique* se rapporte au récit épique : le passé est au cœur de ce régime d'historicité : l'histoire est faite. Dans ce type de récit, le passé éclaire le présent.
- Le *régime eschatologique* (Gaucher, 1990) est au cœur du christianisme. C'est le régime du Salut, déjà acquis mais devant se réaliser au terme d'une attente. Il est à la fois ancré dans les événements d'hier (résurrection du Christ) mais est ouvert sur une réalisation à venir (Apocalypse). De type providentiel, le récit donne à l'histoire le sens d'un accomplissement.
- Le *régime moderne* est hérité des Lumières et des découvertes scientifiques. Il donne lieu à des récits progressistes ayant comme référence temporelle principale, l'avenir. Le progrès est la finalité première.
- Plus récent et au centre de l'ouvrage de Hartog (2003), le *régime du présentisme* s'ancre dans la postmodernité. Il désigne « un enfermement dans le présent du fait de l'absence de toute leçon à tirer du passé et d'un futur devenu menaçant » (Dubar, Demazière, 2005, p. 97). Il s'érige en critique du régime moderne s'appuyant sur les faits mêmes ayant entraîné la fin de la modernité : crises économiques, catastrophes industrielles, conflits et génocides, terrorisme... L'idée du progrès s'est transformée en constats des « dégâts du progrès ». F. Hartog (2003, p. 268), précise :

L'extension du présent dans la direction du futur donne lieu, soit, de manière négative, à un catastrophisme (en l'occurrence « pas éclairé »), soit, positivement, à un travail sur

l'incertitude elle-même. [...] Il ne s'agit plus de « prévoir l'avenir », mais de « mesurer les effets de tel ou tel avenir envisageable sur le présent », en s'avancant virtuellement dans plusieurs directions avant d'en choisir une. On parle alors de présent « multidirectionnel » ou « multiple ». [...] On part du présent et on n'en « sort » pas. La lumière vient de lui. En un sens, il n'y a même que du présent : non pas infini mais indéfini. Dans sa version managériale, l'incertitude se traduit par la flexibilité : moins anticiper qu'être à tout instant le plus flexible possible, c'est-à-dire pouvoir être présent immédiatement (« être sur le coup »).

Dans ce cas, l'histoire n'est plus un récit mais une agrégation de récits individuels, contingents, peu signifiants.

Ces régimes d'historicité, pour Hartog, ont un « usage proposé tantôt large, tantôt restreint, macro ou micro-historique » (p. 15). Ils constituent un artefact pour « éclairer la biographie d'un personnage historique ou celle d'un homme ordinaire » (p. 16) et ont alors pour but de faire surgir de l'intelligibilité des rapports au temps, d'être au temps.

3.3. Des régimes d'historicité aux régimes de temporalités.

Cet instrument, cet artefact des « régimes d'historicité », nous semble pertinent pour interroger les rapports au temps, l'inscription dans le temps de nos CEPC1 et de leur professionnalisation. Toutefois, il ne s'agit pas pour nous de construire un point de vue d'historien. Aussi, à l'instar de Demazière et Dubar (2005, *Ibid.*), nous nous proposons de décalquer, à partir des « régimes d'historicité » la notion de « régimes de temporalités ». Ces deux notions sont à la fois similaires et distinctes :

- similaires car quatre « régimes de temporalités » peuvent être mis en évidence et recouper les quatre « régimes d'historicité » présentés ci-dessus ;
- distinctes car la notion de « régime de temporalité » « désigne autre chose que des façons d'écrire l'Histoire, elle est le résultat d'un inventaire des moyens d'exprimer l'articulation du passé, du présent et du futur dans des récits biographiques, et donc des manières de raconter son histoire » (Demazière et Dubar, 2005, *Ibid.*)¹². Il ne s'agit pas d'appréhender l'histoire collective, le « temps surplombant et englobant » mais des histoires individuelles et des temporalités vécues.

Interroger la professionnalisation des CEPC1, c'est donc, à partir de la mise en mots de ces professionnels (langage), examiner comment se joue cette professionnalisation, dans des temporalités plus ou moins longues. C'est aussi explorer les propos de ces professionnels afin d'étudier la mise en évidence de « régimes de temporalités », c'est-à-dire des formes « d'être au temps » dans leur parcours professionnel. Ces parcours, de durées variables, révèlent des transitions professionnelles, ces dernières pouvant être plus ou moins brutales, plus ou moins prévisibles. C'est ce que nous souhaitons aborder dans la partie suivante.

¹² Demazière et Dubar, dans l'article de 2005, paru dans la revue *Temporalités*, font une relecture des analyses d'entretiens biographiques réalisés en 1996 lors d'une enquête à partir de « récits d'insertion professionnelle » de jeunes adultes. Cette relecture s'effectue à la lumière de « régimes de temporalités », décalqués des « régimes d'historicité ». Dans notre recherche, il s'agit de mettre notre concept des « régimes de temporalités formatives et professionnelles » au cœur de nos analyses, ces régimes étant, pour nous, des formes de temporalisation des entretiens réalisés.

4. Parcours professionnels, carrières et bifurcations, niveaux et régimes de temporalités formatives et professionnelles.

4.1. Parcours, carrière et bifurcations professionnelles.

4.1.1. Carrières et bifurcations professionnelles.

Nos CEPC1, nous l'avons vu dans le précédent chapitre, depuis une quarantaine d'années, inscrivent leur parcours professionnels dans une évolution sociétale et des mutations institutionnelles qui se traduisent par la promulgation ou la publication de prescriptions officielles. Ces parcours professionnels sont de différentes durées, ont débuté à des dates différentes, présentent une diversité de constitution. Même s'ils s'ancrent tous dans le métier d'enseignant, par obligation, ces professionnels commencent parfois avant l'entrée dans l'enseignement, ou se doublent d'une activité professionnelle connexe (CEPC1 et directeur de centre de vacances par exemple, ou CEPC1 et formateur). Ils sont parfois marqués d'événements professionnels significatifs tels l'abandon de la fonction, ou une nouvelle mission, l'affectation dans une autre école.

Les sociologues américains interactionnistes se sont intéressés aux carrières professionnelles qu'ils conçoivent comme des « enchainements de séquences ». Entre ces séquences, nous retrouvons la notion de « transition » déjà abordée dans un précédent chapitre. Hughes (1950,1996) s'est particulièrement intéressé aux transitions entre ces séquences (« turning points »). Dans cette étude, Hughes démontre que ces phases de transitions peuvent être plus ou moins longues, plus ou moins prévisibles, plus ou moins ritualisées ou institutionnalisées.

Abott (2001) a repris cette notion de « tournant » qu'il définit comme « des changements courts, ayant des conséquences, qui réorientent un processus (p. 258) ». Grossetti (2004) et Négroni (2010, 2013) désignent par « bifurcations » ces changements intervenant dans les parcours professionnels ou sociaux et associent à cette notion, celle de prévisibilité / imprévisibilité des situations. Pour ces chercheurs, certaines « bifurcations » nécessitent, pour les sujets qui ont à les gérer, moins de « ressources » que d'autres. Négroni insiste sur le temps de latence existant entre le moment où l'ancienne profession est abandonnée et la décision arrêtée de s'inscrire dans une nouvelle orientation professionnelle. Grossetti réunit ces « bifurcations » en une typologie, en croisant prévisibilité du moment de la bifurcation et prévisibilité de l'issue de la bifurcation :

	Moment prévisible	Moment imprévisible
Issue prévisible	Carrefour	Risque anticipé
Issues imprévisible	Changement d'état programmé	Crise

Tableau T4 : Typologie des bifurcations de Grossetti (2004).

- Dans le « carrefour », le moment du changement et ses issues sont prévisibles. Même si l'orientation vers l'une des issues reste imprévisible pour les acteurs. Il y va ainsi dans beaucoup de situations de la vie courante : élections, orientation scolaire.
- Dans le « changement d'état programmé », le moment est prévisible mais les issues moins délimitées. Les transitions entre les phases de vie illustrent cette situation : entrée dans l'âge adulte, retraite.
- Dans le « risque anticipé », le moment du changement est imprévisible mais les issues sont, elles, connues. Grossetti illustre cette situation avec, d'une part, la maladie qui survient à n'importe quel moment, mais dont les réponses ensuite sont connues : traitement, voire hospitalisation, d'autre part avec le chômage, qui peut, lui aussi, survenir de façon imprévisible, mais pour lequel des réponses existent : prise en charge, accompagnement, réorientation...
- La quatrième situation de la typologie est la « crise ». Dans ce cas rien n'est anticipé par les acteurs, ni moment du changement, ni issue pour sortir de cette situation. La séparation dans un couple peut illustrer cette situation.

Grossetti précise qu'une situation peut passer d'un type d'imprévisibilité à un autre. Des problèmes de santé peuvent entraîner une situation de crise par exemple.

4.1.2. *Carrières et bifurcations professionnelles des CEPC1.*

En quoi ce modèle peut aider à comprendre les parcours professionnels des CEPC1 ?

Un CEPC1 est avant tout un enseignant qui, un jour, devient CEPC1. Une première situation de bifurcation dans le parcours de nos CEPC1 peut être analysée à partir de la grille de Grossetti, celle de la décision à devenir CEPC1. Certains l'ont anticipée, d'autres absolument pas, certains se retrouvent en situation de « crise » en devant répondre à la proposition d'une direction. Car prendre une direction d'école relève toujours de la proposition de l'autorité de tutelle et peut mettre l'enseignant interrogé dans une situation de grande instabilité, de grande incertitude.

4.1.2. A. *Situation de « carrefour ».*

En ce sens, la situation de « carrefour » peut paraître difficilement concevable : aucun enseignant ne peut savoir précisément à quel moment on le sollicitera et combien de temps la mission va durer. Toutefois, tout enseignant peut se mettre dans cette dynamique en

sollicitant son autorité de tutelle, en se formant de façon préalable. Peut-on prévoir d'avance les issues d'une telle sollicitation ? Les critères du recrutement sont nombreux et appartiennent à l'autorité de tutelle. Aussi, la sollicitation de la tutelle peut déboucher sur une proposition plus ou moins immédiate, ou non. Et si l'enseignant accepte la proposition, s'il s'agit d'une première prise de fonction, il n'y a que deux issues possibles : soit tout fonctionne et il la poursuit, soit il rencontre des difficultés et abandonnera cette mission. L'autorité de tutelle peut toutefois, dans la lettre de mission, donner des échéances, notamment lorsque la survie d'une école est menacée. Mais, généralement, la durée de la mission n'est pas fixée. Sauf à ce que la tutelle anticipe longtemps à l'avance une prise de fonction, qu'elle prévienne l'intéressé et que ce dernier ait entériné ce fait, la situation de « carrefour » est peu concevable pour évoquer la bifurcation d'un CEPC1 causée par la prise d'une première direction d'école.

Dans un parcours professionnel de CEPC1, on peut penser que certains, ayant eu pour direction confiée, celle d'un petit établissement, y prennent goût et souhaitent obtenir la direction d'une école plus importante. Mais dans ces cas, l'issue présente une double possibilité : soit la tutelle, interpellée, entend la demande et propose une autre mission ; soit le CEPC1 attend l'opportunité d'un tel changement. Cette dynamique de passage d'un établissement de petite taille, à une structure plus importante puis à une école ayant une direction en décharge complète d'enseignement peut être utilisée et par les CEPC1 pour évoluer dans leur carrière et par les autorités de tutelle pour garantir l'encadrement et la gestion des établissements. Dans ce cas précis, les affectations successives peuvent être considérées comme des situations de « carrefour ». Sinon, nous retrouvons une situation de « changement programmé ».

4.1.2. B. Situation de « changement programmé ».

Pour un enseignant ayant le projet de devenir CEPC1 et ayant fait connaître ce projet d'une autorité de tutelle, se trouve davantage dans une situation de « changement programmé ». L'enseignant a le projet de ce possible changement, mais ne sait pas s'il sera sollicité, et quand on le sollicitera.

4.1.2. C. Situation de « risque anticipé ».

Plus couramment, le moment de la sollicitation par la tutelle est plutôt imprévu par les enseignants. La tutelle leur propose ce « challenge » et eux l'acceptent ou non. Cette situation répond davantage au modèle du « risque anticipé ». C'est une éventualité possible, pour un enseignant, d'être appelé pour devenir CEPC1 et l'issue (ou les options d'issue) est / sont connues à l'avance : il réussira et durera dans sa mission ou il ne réussira pas et l'abandonnera. Mais là encore, la durée de la mission reste incertaine et inconnue.

4.1.2. D. Situation de « crise ».

Enfin, la situation de crise correspond à une situation exceptionnelle. Rien n'est prévisible, ni la proposition de direction, ni, apparemment, les issues de la nomination. Ces situations sont liées à des contextes d'écoles particuliers ou lorsque l'autorité de tutelle n'a pu ou n'a

pas su anticiper le départ ou l'arrêt de la mission d'un CEPC1 en poste. Les issues d'une telle nomination, comme dans les autres cas sont prévisibles : cela fonctionne et la direction dure, cela ne fonctionne pas et le CEPC1 abandonnera sa direction et la tutelle prendra d'autres décisions.

En synthèse, pour les CEPC1, dans les quatre situations, les issues sont prévisibles. Soit la direction fonctionne et elle se poursuit. Mais dans ce cas, pour combien de temps ? Soit la direction ne fonctionne pas et le CEPC1 l'abandonne et quitte son poste. Hormis la question de la durée de la mission, les issues d'une nomination de CEPC1 sont prévisibles. L'imprévisibilité se trouve davantage du côté du moment de la décision et de la nomination du CEPC1. Aussi, le modèle de Grossetti nous paraît intéressant dans la prévisibilité plus ou moins accordée à ce moment de la décision / nomination.

4.1.3. Un modèle adapté pour lire et comprendre les « bifurcations » des CEPC1.

Nous proposons d'adapter le modèle de Grossetti aux « bifurcations » des CEPC1. Pour cela, nous nous concentrons sur le « moment » de la prise de direction (décision / nomination).

Nous arrivons à synthétiser ce modèle adapté dans le tableau ci-dessous :

Carrefour	Changement programmé	Risque anticipé	Crise
Projet professionnel pensé. Changement planifié et préparé au niveau du CEPC1 et de la tutelle.	Projet individuel de changement mais pas de planification. Même sollicitée, la tutelle ne se positionne pas d'emblée.	Pas de projet individuel précis et planifié, mais opportunité de changement à saisir. C'est la tutelle qui sollicite.	Ni projet, ni volonté de changement. Placé devant un dilemme. Situation particulière d'école. Recrutement difficile.
Les issues sont communes à tous les cas : soit la direction fonctionne, et le CEPC1 demeure en poste, soit la direction ne fonctionne pas, et le CEPC1, parfois sur le conseil ou l'insistance de la tutelle, voire la décision de cette dernière, abandonne sa direction. Il est alors licencié par son OGEC employeur.			

Tableau T5 : Typologie adaptée de GROSSETTI des bifurcations des CEPC1 créées par la prise de fonction de direction

Cette grille de lecture doit nous permettre de relire et d'analyser l'ensemble des situations de prise de direction des CEPC1 et surtout de les situer dans un rapport au temps : projet planifié, anticipation d'un futur possible, opportunité à saisir ou imprévu posant question ou problème.

4.2. Niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Avec Roquet (2007, 2012) nous proposons un autre modèle, complémentaire, d'analyse de l'activité professionnelle et de la professionnalisation des CEPC1. Il s'agit de considérer et de repérer, dans les temporalités formatives et professionnelles vécues par ces derniers, des « niveaux de temporalités ». Pour Roquet, la multiplicité des temporalités vécues et

rapportées se rattachent à des expériences temporelles que l'on peut approcher selon différents niveaux de l'expérience humaine : niveaux macro-historique, méso-institutionnel et micro-individuel.

4.2.1. Niveau macro-historique.

Le macro-temporel relève d'un temps historique, social, d'un temps construit sur une longue durée. Il se réfère à des temps longs, à des repères politiques ou chronologiques des activités formatives et professionnelles.

A ce niveau d'analyse, la professionnalisation renvoie à une construction historique, voire chronologique des activités formatives et professionnelles, par la publication de textes, de réglementation ou par des événements liés à ces activités. On retrouvera par exemple, à ce niveau :

- L'analyse du recrutement social, scolaire et professionnel des individus ;
- La construction et validation des savoirs (théoriques, professionnels, savoirs d'action) ;
- La production de professionnalités, de parcours et de carrières professionnelles...

4.2.2. Niveau méso-institutionnel.

Le niveau méso-institutionnel se réfère à la traduction des dynamiques historiques de professionnalisation dans des dispositifs de formation, initiale ou continue, ou de socialisation professionnelle (notamment par exemple par les organisations professionnelles, les réseaux professionnels).

Ce niveau méso-institutionnel se distribue dans deux « *sous-niveaux* ». Le premier sous-niveau méso-institutionnel « *formel* » correspond à une traduction de la professionnalisation construite dans des dispositifs de formation. L'ensemble est visible, lisible, repérable.

Le second sous-niveau méso-institutionnel « *informel* » correspond, notamment pour les « *métiers adressés à autrui* », à la professionnalisation construite comme adaptation à un contexte socioprofessionnel précis (une unité institutionnelle concrète, locale). Ce second niveau imprègne les dynamiques individuelles dans une perspective éco-systémique (un lieu, des acteurs, une histoire...). Quel que soit le lien établi avec les dispositifs prévus dans le sous-niveau « formel », ce sous-niveau ancre, fonde l'activité professionnelle débutante (et donc la professionnalisation). Ce sous-niveau est celui de l'apprentissage « sur le tas », de la construction d'une expérience professionnelle « en situation », par essais-erreurs, par tâtonnements, par ajustements progressifs, dans un contexte précis. L'ensemble est informel et souvent conscientisable *a posteriori*.

Ces deux sous-niveaux se complètent dans des dispositifs « alternant » entre pratique en situation et temps de formation.

4.2.3. Niveau micro-individuel.

Enfin, le niveau micro-individuel se réfère aux parcours personnels, sociaux, professionnels des individus, à l'exercice de leur réflexivité professionnelle. Les temporalités de ce niveau peuvent se disjoindre de celles des niveaux précédents. A ce niveau, les acteurs mettent en mots leur parcours professionnel, leur ressenti, décrivent leurs activités quotidiennes et ce qu'ils en pensent. Ce niveau micro-individuel, outre des temporalités et des expériences individuelles vécues, révèle les appropriations, les convictions construites et les abandons, les ruptures opérées au cours (ou à partir) des expériences vécues.

Pour Roquet (2012), plus les articulations sont construites entre ces trois niveaux, plus les processus de professionnalisation se visibilisent et rejoignent le modèle fonctionnaliste des professions. Moins ces articulations se manifestent, moins les activités se pérennisent et sont assimilables à des « *occupations* ».

4.3. Des régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Nous appelons, à la suite des considérations précédentes, « régime de temporalités formatives et professionnelles », l'ensemble composite de caractéristiques ayant trait au rapport au temps d'un type discursif, d'un récit biographique professionnel ou une phase de ce récit. Outre l'articulation, la relation ou l'ordonnement entre passé, présent et futur (régimes de temporalités décalqués des régimes d'historicité), le régime de temporalités formatives ou professionnelles se compose des niveaux de temporalités (macro-historique, méso-institutionnel ou micro-individuel), des bifurcations du parcours professionnel, des figures temporelles du récit ou de la phase du récit, de la gestion des apories mises en évidence dans notre enquête A1 (enquête documentaire).

La première hypothèse grossière, que nous formulons à ce stade de notre étude, est que les quatre régimes de temporalités décalqués sur les régimes d'historicité (Hartog, 2003) correspondent à quatre régimes de temporalités formatives et professionnelles reprenant les éléments précisés ci-dessus. Ces régimes de temporalités formatives et professionnelles organisent, structurent les propos des CEPC1. La conceptualisation de ces régimes de temporalités formatives et professionnelles entraîne la formalisation d'un cadre d'analyse des propos des CEPC1 permettant leur mise en évidence.

Le chapitre deux nous conduit à prendre en compte les remaniements, les reconfigurations identitaires des CEPC1, induits par les évolutions sociétales, les prescriptions institutionnelles et leur propre professionnalisation. Il nous faut donc poursuivre notre réflexion pour articuler cette question de l'identité avec notre conceptualisation des régimes de temporalités formatives et professionnelles. Le chapitre quatre aura cette finalité.

Conclusion partielle : Vers un cadre d'analyse.

L'ensemble des réflexions de ce chapitre pose les bases d'un cadre d'analyse qu'il nous faut encore affiner. Ce cadre a pour objet d'analyser les propos des CEPC1 sur l'exercice de leur activité professionnelle et son évolution au fil des années, sur leur professionnalisation, toutes deux inscrites dans des temporalités « formatives et professionnelles ». Dans cette perspective, nous conceptualisons un instrument composite que nous appelons « Régimes de temporalités formatives et professionnelles », articulant différents types ou formes d'analyses dont :

- Celle des « régimes de temporalités » (Demazière, Dubar, 2005, Ibid.) ;
- Celle des « niveaux de temporalités » (Roquet, 2007, 2012, Ibid.) ;
- Celle des « bifurcations » (adaptée de Grossetti, 2004) ;
- Celle des « apories » mises en évidence dans notre enquête A1.

Notre étude se doit maintenant d'approfondir deux domaines pour fonder, compléter et finaliser la construction de notre cadre d'analyse. Le premier domaine est celui de l'identité professionnelle pour répondre au questionnement généré par la mise en évidence de transitions professionnelles chez les CEPC1, entraînant elles-mêmes des modifications identitaires. Le second domaine concerne l'objet même de nos analyses : la parole des acteurs, conçue ici, non comme un « véhicule de représentations » mais comme « forme symbolique » élaborant et exprimant la pensée et les catégorisations des acteurs. Les chapitres suivants devraient permettre d'explorer ces deux domaines et finaliser ainsi notre cadre d'analyse.

Synthèse du Chapitre 3

L'élucidation théorique du concept de temps nous montre que cette notion a largement été étudiée en philosophie, de l'antiquité à aujourd'hui. Nous en avons retenu plusieurs points de vue notamment celui de la phénoménologie. Le passage du concept de temps à celui de temporalité opère comme une rupture épistémologique. Nous quittons un temps unique et linéaire pour évoquer des temporalités diverses, éclatées et vécues. Pour Ricœur, le récit refigure ces temporalités vécues. Notre étude inscrit la professionnalisation des CEPC1 dans des temporalités sociales et notamment formatives et professionnelles. Empruntant la notion de régime d'historicité à la philosophie de l'histoire (Hartog, 2003), Dubar et Demazière(2005) évoquent celle de régime de temporalité pour y inscrire différentes formes de récits d'insertion. Nous nous appuyons sur cette notion pour fonder le cadre d'analyse que nous avons appelé Régimes de temporalités formatives et professionnelles. Ce cadre d'analyse est composite, convoque et articule, dans une première approche, divers modèles ou concepts tels les niveaux de temporalités formatives et professionnelles (Roquet, 2010, 2013), les bifurcations (Grossetti, 2005, Négroni, 2005). Il reprend et intègre, en outre, les apories mises en évidence au chapitre 1.

Chapitre 4 :

Identité, identité professionnelle, Dynamiques, reconstructions et/ou stratégies identitaires ?

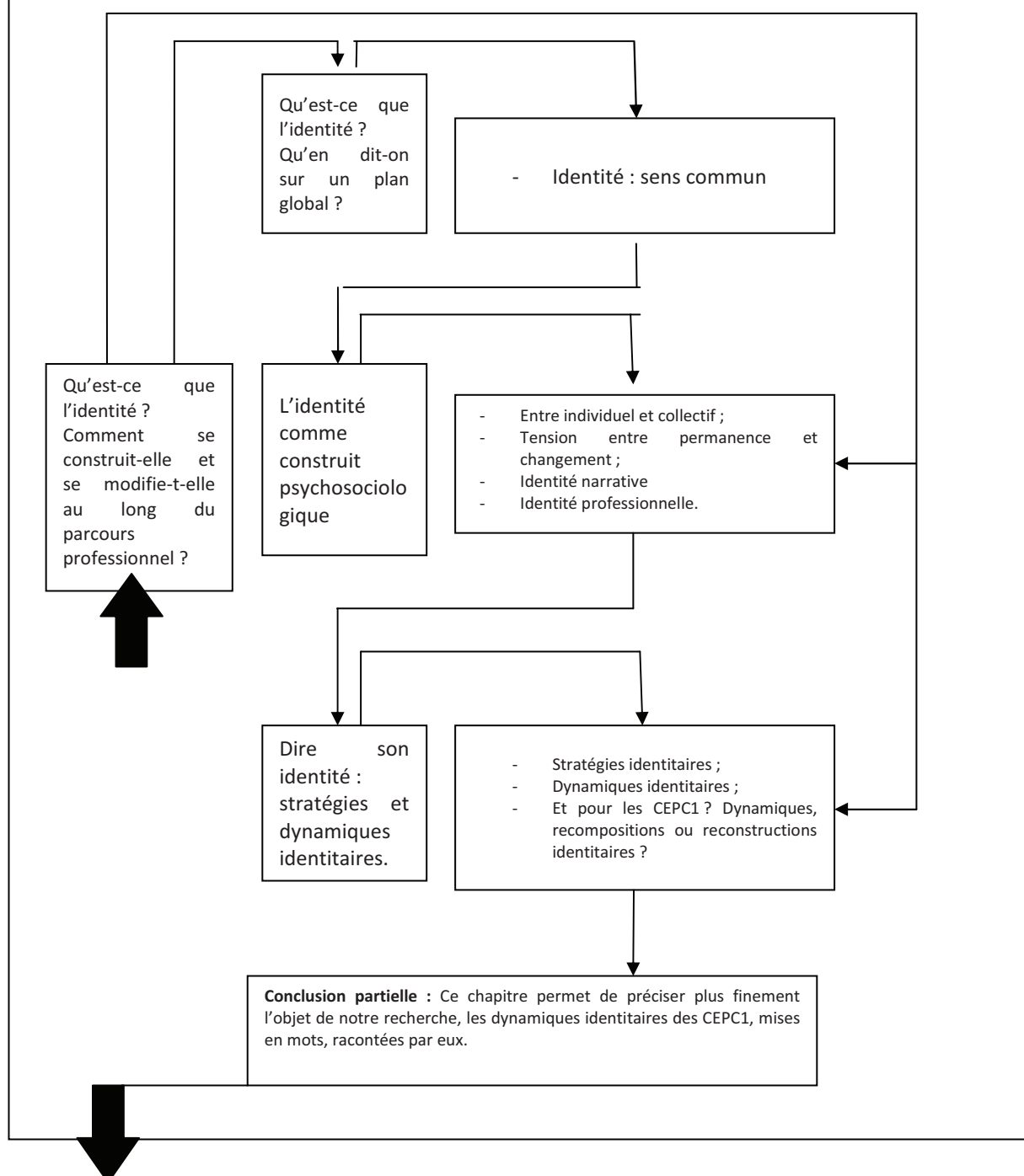
« Si l'identité est un processus, continuellement ouvert et interactif, il est impossible, jamais, de la stabiliser et encore moins d'y découvrir à l'intérieur sa vérité ultime. Si par contre, le mouvement identitaire est une crise, elle peut être dépassée, et laisser penser que la véritable identité est susceptible d'être atteinte au-delà. »

Kaufmann, J.-C., (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris : Armand Colin.

Articulation avec la problématique :

Les CEPC1 ont vu leur activité professionnelle évoluer depuis près de quarante années. Prescriptions officielles et professionnalisation ont produit cette évolution, générant pour ces acteurs des transitions professionnelles inscrites dans des temporalités plus ou moins longues que constituent leurs carrières, leurs missions. Les CEPC1 vivent, affrontent et/ou se réalisent dans ces temporalités formatives et professionnelles et développent des formes diverses de rapport au temps. Ces transitions professionnelles les amènent à recomposer, reconfigurer, remanier leur identité professionnelle. Mais qu'est-ce que l'identité ? Comment se construit-elle et comment se modifie-t-elle au fil du parcours professionnel ?

Carte heuristique de l'élucidation théorique effectuée :



Le plus communément, l'identité fait référence à la dimension individuelle spécifique d'une personne. Les objets qui la traduisent, comme la carte ou la photo d'identité ont d'ailleurs ce caractère de singularité. Les dictionnaires lui confèrent également cette référence individuelle. Le Petit Larousse Illustré (2008, p. 517) lui donne plusieurs significations dont :

- Rapport que présentent deux ou plusieurs êtres ou choses qui ont une similitude parfaite ;
- Caractère permanent de quelqu'un ou d'un groupe ;
- Ensemble des données de fait et de droit qui permettent d'identifier quelqu'un.

Le Nouveau Petit Robert (2008, p. 1272) donne aussi plusieurs sens à ce mot :

- Caractère de deux objets de pensée identiques – similitude ;
- Caractère de ce qui est un – unité ;
- Psycho : caractère de ce qui demeure identique à soi-même.

Ces considérations, ramenées aux CEPC1, nous permettent de nous questionner : qu'est-ce qui caractérise l'identité des CEPC1 ? Y a-t-il une pluralité d'identités à l'interne du groupe professionnel des CEPC1 ? Cette (ces) identité(s) évolue(nt)(-t) elle(s) et comment ? Ces identités varient-elles selon la durée de la carrière ?

Mais de quoi parle-t-on exactement lorsqu'on parle d'identité ? Le mot « identité » semble un mot-valise dans lequel chacun met sa propre vision des choses (Kaufmann, 2009). Ne s'agit-il que d'identité individuelle ? Tout être humain faisant partie de collectifs, l'identité individuelle est-elle en lien avec une « identité sociale » ? Comment, alors, définir cette dernière ?

Se situant au croisement de différents champs disciplinaires : psychologie, anthropologie et sociologie, l'identité se définit aujourd'hui plutôt comme un processus dynamique (on parle alors de processus identitaires) que d'une « entité stable et permanente » (De Gaulejac, 2002, p. 175).

1. L'identité comme « construit psychosociologique ».

1.1. *Entre individuel et collectif.*

1.1.1. *Approche psychosociale de l'identité.*

Dès l'enfance, chaque individu construit et se définit comme un « soi » à partir d'éléments disparates, entre projections et désirs individuels, attentes et aspirations de l'entourage et codes, normes, produits par le milieu pour nommer, reconnaître les membres qui le composent. Ainsi, l'identité renvoie toujours à des sentiments d'être, d'unité, de cohérence, propres à la personne et, en même temps, à des attributs extérieurs, familiaux, sociaux.

Erikson (1950, 1959, 1968) et Marcia (1966, ces deux auteurs in Cohen-Scali, 2008, p. 2) inscrivent l'identité dans la perspective d'une psychologie développementale autour de l'évolution progressive des représentations qu'a l'individu de lui-même. Si Tap (1979, p. 8), dans cette ligne, définit l'identité comme : « système de sentiments et de représentations de soi », Todorov (1989) précise « Le moi se situe aussi par rapport aux autres ». L'identité est donc située dans une tension entre « collectif » et « individuel », entre « personnel » et « social » (Goffman, 1975). Ce collectif préexiste à l'individu (on naît dans une famille, on appartient à un peuple) et le positionne en lui-même. Il en va ainsi pour nos CEPC1 : le groupe professionnel préexiste à leur nomination et chacun d'eux va trouver sa place dans ce groupe. Chacun, grâce au symbolique, se situe, s'inscrit dans ce collectif (identification) et construit progressivement son identité individuelle (identisation) en reprenant à son compte tout ou partie des éléments mis à disposition dans / par le collectif. Les groupes professionnels n'échappent pas à cette règle : l'identité professionnelle des acteurs en question se teinte de sentiment d'appartenance à ces groupes. En même temps, les groupes leur fournissent les éléments culturels (connaissances, langage, pratiques) pour que chaque identité professionnelle affine et se précise comme définition du « soi professionnel » de chacun des acteurs. Pour Sainseaulieu (1977), « l'identité ne peut-être appréhendée en ignorant les cadres sociaux dans lesquels elle s'inscrit ».

1.1.2. L'identité comme produit de la socialisation : les apports de Dubar (1992).

Le sociologue C. Dubar poursuit la réflexion de Sainseaulieu en posant que « l'identité est un produit des socialisations successives ». Dans son approche, l'identité, processus complexe et dynamique, se construit par l'articulation ou la tension entre « identité pour soi » et « identité pour autrui ». Ce processus se traduit par une double transaction, biographique d'une part et relationnelle d'autre part. La transaction biographique (ou subjective) se situe entre identité revendiquée et identité visée, prenant en compte à la fois les acquis mais, à partir de ces derniers, se projetant aussi dans l'avenir. La transaction relationnelle (ou objective) articule ou met en tension reconnaissance sociale ou non reconnaissance sociale. Entre ces transactions, l'individu négocie en permanence une transaction identitaire qui mène à une identité en construction ou en crise. Pour Dubar, l'identité est le « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p. 113). Les processus d'équilibre produits et conduits par la double transaction (biographique et relationnelle) constituent, pour Dubar les « dynamiques identitaires » du sujet.

1.2. L'identité comme tension entre permanence et changement.

Du point de vue identitaire, tout individu se transforme en permanence, tout en restant le même. Ricœur (1990) distingue l'identité « *idem* », qui pose un sujet identique à lui-même

dans la diversité de ses états, de l'identité « *ipse* », qui pose un sujet multiple, changeant. Avec l'identité « *idem* », il existe un sujet, un MOI, un JE. Ricœur reprend là la tradition des philosophies du sujet (Descartes, Kant, Hegel). Avec l'identité « *ipse* », il y a de l'altérité en moi, je peux accueillir l'autre en moi pour produire un « *soi* » composé de moi et de cet autre : « Soi-même comme un autre ». Pour Ricœur, l'identité « *ipse* » est la vraie identité, celle qui est dynamique, qui vise à se dépasser. J.C. Kaufmann (2008) s'appuie sur cette conception de l'identité dans son ouvrage « *Quand je est un autre* », dont le titre reprend à la fois Ricœur et un vers célèbre de Rimbaud : « Car je est un autre. Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute ». Pour Kaufmann, l'identité est avant tout un processus identitaire : « ...l'individu n'est nullement une entité, encore moins une identité stable, il est un processus, et la vie est un mouvement permanent. C'est au cœur de ce mouvement, inscrit dans le présent et tourné vers l'avenir, que je est un autre » (p. 223). Nous retrouvons bien dans cette citation, également, l'inscription du processus identitaire dans des temporalités.

1.3. L'identité narrative.

L'identité narrative, pour Ricœur, est directement liée à l'ipséité évoquée ci-dessus. Le sujet, en se racontant, en devenant auteur, fait émerger sa propre identité de sujet. « L'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même » (1985). Transposée à nos CEPC1, c'est le récit de leur activité professionnelle, la façon dont il la conçoit qui fait apparaître leur identité. L'identité narrative vaut autant pour des sujets individuels que pour des groupes humains. Elle-même n'est jamais stabilisée, elle évolue au fil du temps et des multiples versions des récits rapportés.

Ce concept d'identité narrative est au cœur de notre recherche en ce sens où, les évolutions / modifications / recompositions identitaires des CEPC1, produites par les transitions professionnelles vécues, ne pourront être appréhendées qu'au travers des récits qu'ils feront de ce qui constitue leur activité, leur vie professionnelle.

1.4. De l'identité professionnelle.

Pour Ion (1996), l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux professionnels de se reconnaître eux-mêmes à l'intérieur du groupe (unification interne) et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur (reconnaissance externe). Dubar (2001, p. 95) définit la notion d'identité professionnelle comme des « formes identitaires [...] telles qu'on peut les repérer dans le champ des activités de travail rémunérées ». Ces formes ne sont pas seulement relationnelles, elles sont aussi biographiques (types de trajectoire au cours de la vie de travail). « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ». Nous retrouvons ici, pour l'identité professionnelle, le modèle de la « double transaction » déjà évoquée plus haut. Perez-Roux (2011), reprenant Dubar, évoque une triple transaction, en

ajoutant aux transactions biographique et relationnelle, une transaction intégrative qui met en synergie les différentes « facettes identitaires » du sujet pour trouver une cohérence à se préserver (soi professionnel, soi familial, autres formes du soi).

Nos CEPC1, en se racontant, en narrant leur activité professionnelle, leur parcours professionnel font émerger de leur propos de l'identité professionnelle. Cette dernière apparaît à travers des transactions biographiques (leur parcours, leur projet, espéré(s) ou réalisé(s)), des transactions relationnelles (comment ils se sentent reconnus ou non, avec qui ils se trouvent en connivence ou en opposition) et des transactions intégratives (les autres domaines de leur vie personnelle ou sociale dans / avec lesquels ils trouvent une forme d'équilibre).

Tout CEPC1 étant recruté chez les enseignants du premier degré, nous pouvons, de suite, poser une première série d'interrogations par rapport à cette identité professionnelle :

- Le changement vécu entre le métier d'enseignant et celui de CEPC1 s'effectue-t-il naturellement et facilement ?
- Les CEPC1 ne gardent-ils pas toujours une « double identité » professionnelle ?
- D'autres paramètres, tels que le contexte ou la durée de carrière, n'agissent-ils pas sur cette identité professionnelle ?
- N'y a-t-il qu'une seule identité professionnelle de CEPC1 ?

2. Des stratégies identitaires et des dynamiques identitaires.

Les notions de « stratégies identitaires » et de « dynamique identitaire » découlent du concept d'identité sociale telle que caractérisée par Lipianski (1990) :

- L'identité est le produit d'un processus intégrant les expériences réalisées par l'individu durant sa vie : c'est un processus dynamique ;
- L'identité se développe au « sein de réseaux d'interaction » ;
- L'identité revêt un aspect multidimensionnel correspondant à des réponses identitaires à des situations diversifiées ; ces réponses relèvent d'une structure intégratrice ;
- Le sujet garde conscience de son unité et de sa continuité ;
- Le sujet développe des « stratégies identitaires » pour faire face à des conflits intérieurs et/ou aux contradictions institutionnelles.

Quel sens accorder à cette notion de « stratégie identitaire » dans une perspective interactionniste ?

2.1. Des stratégies identitaires.

2.1.1. Des stratégies identitaires dans une perspective interactionniste.

La notion de « stratégies identitaires » a été conceptualisée par Camilleri (1990). Pour cet auteur, elles sont le

Résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, des ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent - c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs- et des ressources de ceux-ci (p. 49).

Si pour P. Tap, les stratégies identitaires relèvent de stratégies de personnalisation (1996), c'est-à-dire comme participant à la construction de la personnalité, Lipianski se situe clairement dans une perspective interactionniste. Il considère alors l'identité comme un enjeu central de la communication sociale et les stratégies permettent alors la maîtrise et le contrôle de cet enjeu identitaire.

Dans la ligne de Camilleri, Lipianski, Taboada-Léonetti et Vasquez (1990) donnent comme définition des stratégies identitaires :

Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation (p. 24).

Ramenées aux travaux de Dubar (1991), les stratégies identitaires résultent donc de la double transaction, relationnelle et biographique, pour réduire les écarts entre identité revendiquée et identité attribuée, et entre identité héritée et identité visée, entre « identité sociale virtuelle » et « identité sociale réelle ».

Ainsi, en situation de communication (d'entretien par exemple), les CEPC1 peuvent être amenés à développer des stratégies pour maîtriser, contrôler des facettes de leur identité voire en valoriser certaines ou en relativiser d'autres. Quelles stratégies peuvent-ils alors mettre en œuvre et à quelles fins ?

2.1.2. Des « catégories » de stratégies identitaires.

Une recherche de 1994 (De Gaulejac, Taboada Leonetti) a mis en évidence trois types de stratégies identitaires visant à contester une image de soi négative, à revaloriser son identité propre voire à intérioriser une image négative :

- Des stratégies de contournement pour transformer une identité stigmatisante ou refuser une image négative attribuée ;
- Des stratégies de dégageant remettant en cause le système social stigmatisant ;
- Des stratégies de défense constituées de luttes contre l'intériorisation d'une image négative.

Une autre catégorisation (Maleweska-Peyre, 1990) est proposée selon le critère d'intériorisation ou d'extériorisation de leur orientation :

- Des stratégies « intérieures » : refoulement, repli sur soi, agressivité vers soi...
- Des stratégies « extérieures » : changement de sa réalité ou de la réalité du groupe d'appartenance ;
- Des stratégies « intermédiaires » : recherche d'une ressemblance au groupe majoritaire sans renoncer à sa propre identité.

2.2. Des dynamiques identitaires.

La notion de « dynamique identitaire » découle de la notion de « stratégie identitaire » conçue dans sa perspective interactionniste. M. Kaddouri (1999) a produit une typologie des dynamiques identitaires en trois catégories :

- Des dynamiques de transformation identitaire qui visent à réduire l'écart entre identité visée et identité vécue ;
- Des dynamiques de préservation identitaire visant à maintenir un écart entre identité acquise et identité assignée ;
- Des dynamiques d'entretien identitaire empêchant la création d'un écart entre identité actuelle et identité visée concordantes au moment du constat de cette dynamique.

2.2.1. Transformation et transition identitaires.

La première catégorie de dynamiques identitaires concerne les dynamiques dites de « transformation » ou de « configuration » identitaire. Dans ce cas, la réduction de l'écart entre identité visée et identité vécue s'effectue progressivement : la nouvelle identité construite dans le vécu prend peu à peu la place de la précédente. Pour nos CEPC1, nous retrouvons cette transformation au cours du passage enseignant → CEPC1 : peu à peu, par la modification de posture, par les nouveaux rôles à jouer, le nouveau CEPC1 « configure » son identité professionnelle. On retrouve cette dynamique de « transformation identitaire » lorsque que les prescriptions changent : nouvelles attributions, nouvelles responsabilités entraînent de nouveaux rôles et de nouvelles postures qui reconfigurent l'identité du CEPC1. Une durée plus ou moins longue, entre un état identitaire A et un état identitaire B, permet cette configuration ou cette reconfiguration. Cette durée et les évolutions successives qu'elle contient constituent une phase de transition identitaire.

Cette transformation s'effectue-t-elle aussi facilement ?

Il nous semble important de distinguer, dans cette « transformation » identitaire, différents niveaux que nous articulerons avec le vocabulaire utilisé pour évoquer les différentes facettes de cette transformation. Nous proposons trois niveaux de « transformation » identitaire :

- On évoque le terme de « remaniements identitaires » : la transformation n'entraîne que des ajustements, quelques modifications de surface ;
- On évoque le terme de « recomposition identitaire » : la transformation entraîne des modifications plus importantes tant sur le plan biographique que sur le plan relationnel ;
- On évoque le terme de « reconstruction identitaire » : la transformation nécessite plus qu'une recomposition ; elle réinterroge le sujet dans son « projet de soi », dans l'identité visée, non pas au moment de la transformation envisagée mais en revenant en amont, à l'origine de ce « projet de soi ».

2.2.2. Préservation identitaire.

Selon Kaddouri, les dynamiques de « préservation identitaire » existent lorsque le sujet cherche à maintenir, à conserver son identité première quand bien même une nouvelle identité lui a été assignée. Autrement dit, la « transition » identitaire ne se fait pas ou s'effectue très lentement, empêchée par cette dynamique de préservation. Dans ce cas elle entraîne une réelle « reconstruction » identitaire, telle que décrite dans notre niveau trois des transformations identitaires. On peut facilement penser que des CEPC1, encore enseignants pour une grande partie de leur temps professionnel, « préservent » cette identité d'enseignant au détriment de celle de CEPC1.

2.2.3. Entretien identitaire.

Lorsqu'identité vécue et identité visée correspondent, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'écart entre elles, le sujet « entretient » cet équilibre identitaire. Un CEPC1 ayant configuré son identité de CEPC1, telle que visée, va « entretenir » cette identité. Mais cet équilibre est momentané : l'identité vécue apporte elle-même ses transformations successives. Aussi, Kaddouri précise-t-il que la mise en évidence de cette dynamique identitaire ne peut être réalisée qu'au moment du constat de cette concordance.

Conclusion partielle : analyser les dynamiques identitaires des CEPC1.

Nous avons, dans un premier temps, resitué l'activité professionnelle des CEPC1 actuelle, dans son évolution sociohistorique et ce, depuis 1976 (chapitre 1). Nous avons ensuite replacé cette évolution dans le cadre de la professionnalisation des CEPC1, et pointé les caractéristiques des transitions professionnelles entraînées par la publication successive de prescriptions institutionnelles et réglementaires (chapitre 2). Nous avons inscrit ces processus de professionnalisation dans des formes de rapports au temps que nous avons conceptualisées en quatre types de « régimes de temporalités formatives et professionnelles » (chapitre 3). Ce chapitre quatre a permis, après avoir exploré la notion d'identité, de préciser ce que les transitions professionnelles déjà évoquées ont produit en termes de transformations identitaires, à travers les notions de dynamiques et de stratégies identitaires. A ce stade de la réflexion, nous pouvons nous interroger sur la mise en liens entre les dynamiques identitaires des CEPC1 et nos régimes de temporalités formatives et professionnelles. Peut-on mettre en évidence ces dynamiques identitaires en les rapportant à ces régimes de temporalités formatives et professionnelles ? Nous avons vu, avec Ricœur et la notion « d'identité narrative », que ces configurations, ces transformations se traduisent, prennent corps dans le récit que font les sujets, ici les CEPC1, de leur activité professionnelle. Aussi, il nous faut nous intéresser à la parole des acteurs CEPC1, à une conception du langage comprise comme une mise en forme symbolique de cette activité. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans le chapitre cinq.

Synthèse du Chapitre 4

Le chapitre 4 propose d'explorer la question de la construction identitaire de professionnels tels les CEPC1. Nous avons éclairé la notion d'identité et plus spécifiquement celle d'identité professionnelle de deux points de vue : l'un psychosocial (Tap, 1979, Sinsaulieu, 1977), l'autre s'inscrivant dans la socialisation professionnelle (Dubar, 1992). Dans les deux cas, la construction identitaire se réalise dans une tension entre permanence et changement. Avec Ricœur (1985), l'identité est narrative : c'est dans le récit de son activité, de son vécu, que l'individu ou des groupes font émerger leur identité de sujet ou leur identité collective. Ce point de vue est essentiel dans la construction du cadre théorique de notre recherche : c'est en se racontant que les CEPC1 livrent de leur identité professionnelle. Nous convoquons, pour compléter notre exploration, les notions de stratégie identitaire (Camilleri, 1990) et de dynamique identitaire (Kaddouri, 1999). Ces deux éclairages permettent d'appréhender, dans les situations d'interaction, en quoi les CEPC1 peuvent exprimer leur identité professionnelle en insistant sur certains aspects : préservation de l'identité construite, transformation identitaire vécue positivement (l'identité vécue rejoint l'identité visée), reconstruction ou recomposition identitaire (pour vivre l'identité visée). En donnant la parole aux CEPC1, ces derniers mettent en mots leur identité professionnelle et certains éléments d'une dynamique identitaire.

Chapitre 5 :

Langage et formes symboliques, Mondes socioprofessionnels, Univers de croyances et formes identitaires, Biographisation.

« Susciter chez un sujet l'expression de son univers symbolique, chercher à le comprendre et à le valoriser, l'inciter à se l'approprier – condition d'une distanciation toujours possible – en le reconnaissant comme tel, c'est de la part du chercheur rendre possible, après coup, l'analyse et l'interprétation des paroles du sujet comme une construction symbolique d'un certain type de sens, c'est-à-dire d'un univers ayant une relative cohérence et étant partagé par d'autres. »

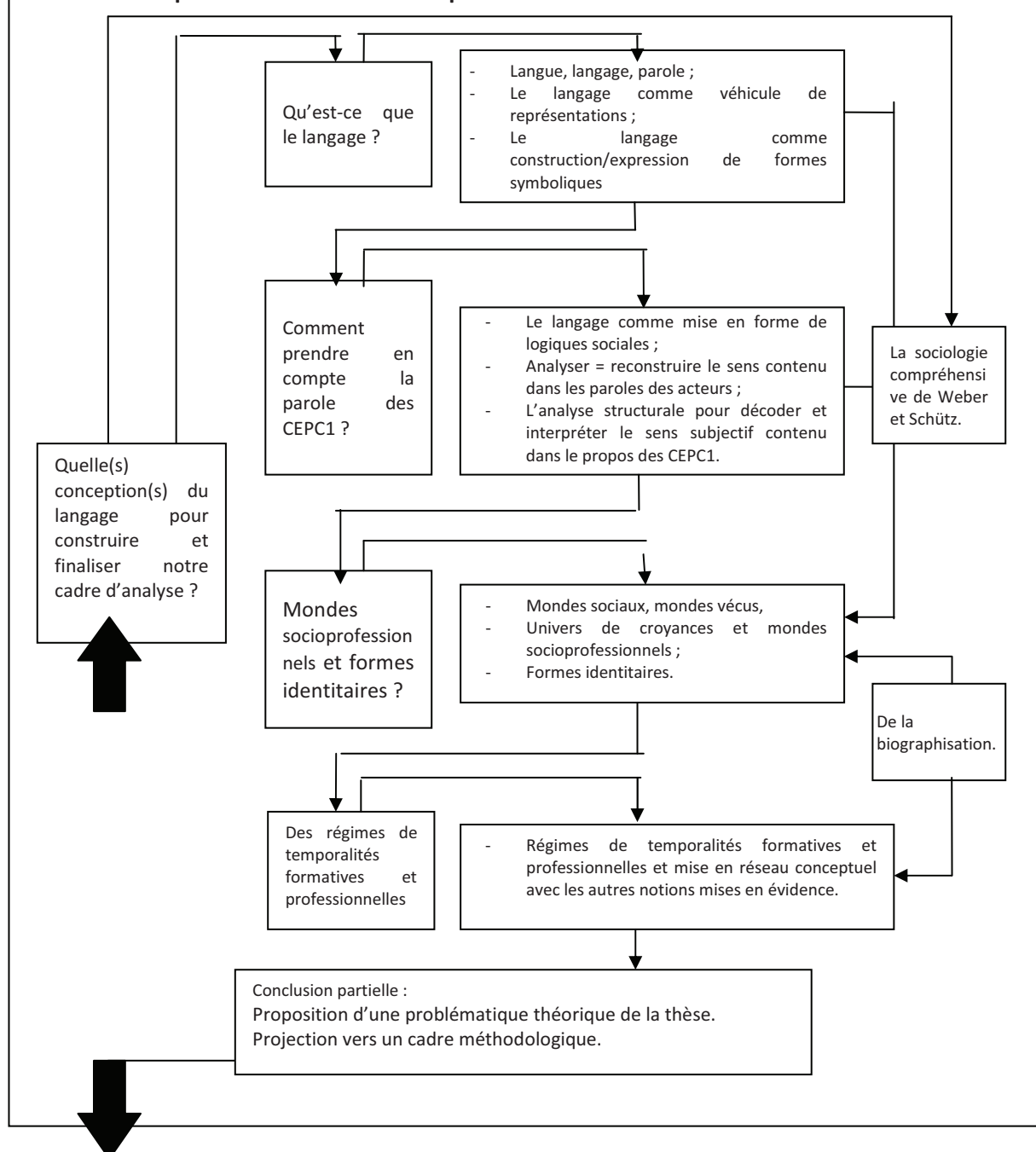
Demazière, D., Dubar, C, (1997).

Analyser des entretiens biographiques. Laval : Les presses de l'université de Laval, p. 279.

Articulation avec la problématique :

Les chapitres précédents nous amènent à explorer les conceptions du langage car c'est par ce dernier, par les propos des CEPC1, que nous aurons accès à ce que vivent et pensent ces acteurs de leur travail, de leur professionnalisation, de leur identité professionnelle et de ses dynamiques. La conception du langage choisie doit poser les fondements épistémologiques d'un cadre d'analyse et d'une démarche de recherche. L'ensemble, réarticulé, peut déboucher sur une problématique théorique plus complète. Aussi, nous faut-il répondre aux questions suivantes : Sur quelle conception du langage nous appuyer pour explorer les propos des CEPC1 ? Quelle approche sociologique développer alors ? Quelle conceptualisation finale de nos régimes de temporalités formatives et professionnelles ? Pour quelles lignes de recherche ?

Carte heuristique de l'élucidation théorique effectuée :



Notre recherche vise à mettre en évidence les dynamiques identitaires des CEPC1, inscrites dans des processus de professionnalisation. Ces derniers sont mis en œuvre dans différents rapports au temps identifiables à l'aide de « régimes de temporalités formatives et professionnelles », cadre d'analyse composite que nous avons commencé à conceptualiser. Cette mise en évidence des dynamiques identitaires des CEPC1, ces temporalités formatives et professionnelles, sont mises en mots par les acteurs, à travers le propos qu'ils tiennent sur leur métier, à travers le récit qu'ils font de leur activité professionnelle. Ce chapitre cinq se propose, après avoir précisé quelques définitions fondamentales, d'explorer les conceptions du langage pour fonder nos options épistémologiques et de conceptualiser, à partir de celles-ci, les derniers éléments de notre cadre théorique et de notre cadre d'analyse.

Saussure distingue la langue du langage et de la parole. Dans son « Cours de linguistique générale (1916) », le langage est défini comme la capacité propre à l'homme de communiquer à l'aide de signes. D'abord conçu comme constitué de signes verbaux, par extension, le langage permet de communiquer à l'aide d'un système d'autres signes : on parlera alors, par exemple, en danse, de langage corporel.

La langue, elle, est définie, pour une communauté humaine, comme un système abstrait de signes que l'on peut apprendre. La langue tient compte des aspects importants du fonctionnement d'une situation communicative, c'est-à-dire, suivant les théories, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe ou la sémantique. Selon Saussure la langue est un ensemble de signes, à chaque signe correspondant une idée différente. La langue est donc la manifestation de la capacité humaine de langage.

La parole représente alors l'emploi qu'un sujet parlant fait de la langue afin d'exprimer une pensée individuelle. La parole est en fait le résultat de l'utilisation de la langue et du langage, et constitue ce qui est produit lorsque l'on communique, par exemple, avec nos pairs.

1. Deux conceptions du langage.

1.1. Conception représentationniste et instrumentale du langage.

Cette première conception du langage repose sur le préjugé d'un monde objectif, préexistant à notre expérience, sous forme de diverses entités. Le langage sert alors à nommer, désigner, représenter, catégoriser, communiquer. Cette conception repose sur celle du « réalisme métaphysique » d'Aristote selon laquelle une « triade sémantique » permet de considérer le monde, ses objets et les propriétés de ces derniers à partir de leur dénotation (les objets du monde), de leur sens (les concepts, les représentations mentales) et de signes (les mots). Ainsi, lorsque nous utilisons un mot, nous lui associons une représentation mentale (ou un concept) elle-même déterminant l'objet signifié. Selon cette conception, le discours est « un véhicule neutre et transparent » transmettant un contenu informatif (Mondada, 2001, p. 198).

1.2. Le langage comme forme symbolique.

1.2.1. Des formes symboliques pour « construire le monde ».

Le philosophe Ernst Cassirer, reprenant et élargissant le programme kantien, définit l'homme comme un *animal symbolique* plutôt que comme un *animal rationnel*. Cette capacité symbolique différencierait l'homme des autres animaux. Associant les traditions philosophiques d'Aristote (logique), de Leibniz (forme symbolique) et de Kant (conscience comme condition de constitution du savoir), pour Cassirer (1923), le langage est une « forme symbolique », comme la connaissance scientifique ou l'univers mythico-religieux. Ces « formes symboliques » sont des formes de l'esprit humain, c'est-à-dire des manières, des façons dont l'esprit humain traduit le monde, met en forme sa réalité. Elles sont des interfaces entre le monde réel et l'esprit. Pour Cassirer, l'esprit est actif face à la réalité du monde, il l'appréhende, et les formes symboliques, dont le langage, sont les instruments qu'il utilise. Aussi, rejoignant la perspective de Von Humboldt (1767-1835), le langage est pensé comme un principe actif, plutôt une énergie qu'un produit fini.

Ainsi, le langage est considéré comme une « activité de mise en formes », une matrice de « production de formes différentes de conceptions du Moi et du Monde » : « Celui-ci ne représente pas, n'exprime pas une réalité indépendante « déjà formée d'objets individuels donnés et délimités les uns par rapport aux autres » ; il la constitue ». Cette conception du langage comme « constituant / constitutif » rompt avec la conception représentationniste et instrumentale du langage.

1.2.2. Cinq rôles pour le langage.

Pour Cassirer (1933) le langage revêt cinq rôles :

- Il permet à l'esprit de « former » les objets : il ne fait pas que nommer les objets mais permet leur représentation, leur conception même ;
- Ne se limitant pas à les exprimer, il permet l'organisation des sentiments, il les transforme et permet leur mise à distance ;
- Il permet d'être relié, non seulement au monde, mais aussi aux autres hommes ;
- Il permet de se situer dans l'imaginaire, distinguant la « réalité » de la « fantaisie » ;
- Enfin, le langage forme la pensée : il la rend saisissable. Les pensées ne préexistent pas à son action : il les rend connaissables.

Ainsi, pour Cassirer, la réalité ne préexiste pas aux formes symboliques, mais ces dernières la rendent intelligible. Ces formes symboliques sont des processus dynamiques de symbolisation qui permettent l'accès à la réalité du monde. Dans cette conception, c'est dans et par le langage que les sujets (en JE ou en MOI) construisent et partagent leur « monde » et se socialisent. Cette construction, nous le verrons plus loin, s'effectue notamment à travers une opération de « configuration » (Ricoeur, 1983, p.127). C'est dans cette deuxième voie épistémologique que nous souhaitons inscrire notre travail.

2. Comprendre la parole ordinaire des CEPC1.

2.1. Le social prend forme dans le langage.

Ayant précisé notre positionnement épistémologique, avec Dubar reprenant Cassirer (1996, p.38), nous considérons le langage comme une...

...activité de mise en formes, une matrice de « production de formes différentes de conceptions de moi et du monde ». C'est dans et par le langage que le langage « prend forme » et c'est par la parole que les sujets humains (les MOI qui sont aussi des JE) se socialisent en s'appropriant ces formes.

C'est en saisissant la parole des CEPC1, en analysant cette dernière, que l'on reconstruit les réseaux de relations par lesquels s'effectue l'activité signifiante de ces acteurs (Cassirer, 1953).

2.2. Analyser = reconstruire le sens subjectif de la parole des CEPC1.

L'analyse s'applique à des paroles d'acteurs mais peut concerner des productions visuelles, telles qu'images, icônes ou autres productions picturales. Dans notre réflexion, les données qualitatives résident dans les mots, les locutions, les propos tenus par les acteurs dans une situation particulière qu'est la situation d'entretien, la structure de ces propos. La parole humaine est alors considérée comme objet d'échange, de partage d'expérience humaine et sociale.

La première phase de l'analyse est donc naturellement une phase d'écoute des données, des propos car « la réalité humaine dans laquelle va plonger le chercheur n'est fondamentalement pas la sienne ; c'est une construction sociale qui appartient aux acteurs de la situation en question » (Paillé, P. & Mucchielli, A., p.87). Il s'agit avant tout de saisir la logique dans laquelle l'interviewé livre son propos.

La seconde phase est la plus importante de l'analyse : c'est celle de la catégorisation. Pour rappel, notre option épistémologique est celle du langage constitutif et organisateur de la pensée : « le langage ne décrit pas les phénomènes, il les constitue » (Cassirer, 1953, p.73 in Demazière & Dubar, 1996, p.73). Concernant ce travail de catégorisation, nous nous référons à trois auteurs : Passeron, Weber et Schutz.

Pour Passeron, le raisonnement sociologique et plus généralement les sciences sociales manient des théories interprétatives. Ces dernières ne sont ni des sciences formelles (logique, mathématiques), ni des sciences expérimentales (biologie, sciences physiques) mais relèvent de « savoirs empirico-rationnels » (comme ceux de l'histoire) et ne sont pas régies par une logique de la preuve.

Pour Weber (1909), les résultats des sciences sociales ne constituent pas de lois générales (comme les sciences exactes) mais s'inscrivent dans une « spécification spatio-temporelle ».

Dans cette logique, on parlera en sciences sociales de types-idéaux, de catégories typologiques.

Schutz, qui a été un élève de Weber, prolonge cette réflexion : la catégorisation du chercheur se veut être une reconstruction de la catégorisation de l'acteur, qui, lui-même, par le langage, construit et thématise son expérience du monde (typification de l'expérience préreflexive).

Il reste que le point obscur de la démarche constitue le passage des catégories de l'acteur à la catégorisation du chercheur. Là, le choix est clair :

- Il ne s'agit pas d'assimiler catégorisation de l'acteur et catégorisation du chercheur, leur conférant ainsi une « transparence » et se situant ainsi dans une perspective restitutive ;
- Il ne s'agit pas non plus, pour le chercheur, de projeter sur les catégorisations des acteurs, ses propres catégorisations, dans une perspective illustrative ;
- L'option épistémologique ici est d'analyser les structures de signification au niveau sémantique, pour en dégager des « ordres catégoriels », des « logiques » les reliant et les interprétant.

La technique ou méthode dite d'analyse structurale apporte l'outillage méthodologique pour opérationnaliser cette phase d'analyse des entretiens.

2.3. De l'analyse structurale.

Le « structuralisme » (Lévi-Strauss, C., 1958), est un mouvement à l'œuvre au cours des années 1950-1985. L'analyse structurale s'enracine dans les travaux de Barthes et de Greimas (1966) en linguistique et en sémantique structurale, et s'est développée avec le sociologue J.P. Hiernaux, à l'Université Catholique de Louvain, dans les années 1970. Les recherches dans ce domaine se sont poursuivies jusque dans les années 1990. L'analyse structurale de contenu est classée dans la catégorie des techniques sémantiques et structurales. C'est-à-dire que l'analyse structurale ne s'intéresse ni à la forme du document, ni au style de l'auteur mais au texte, aux significations que l'acteur donne à son propos, à son discours. Ceci repose sur le postulat que les significations d'une production langagière ne sont pas directement accessibles au chercheur. Dès lors, il s'agit de mettre en œuvre un certain nombre de procédures pour traiter les matériaux discursifs et les transposer sous une forme de schéma-structure qu'on appelle encore « schème spécifique ».

Trois présupposés sont à énoncer quant à cette technique de l'analyse structurale :

- La démarche de l'analyse structurale présuppose que la signification d'un terme n'est pas absolue mais relative : le sens d'un mot est dérivé de sa relation avec les autres mots du propos, notamment avec les mots contrastes, le sens donné par l'acteur interviewé est donné par la combinaison de relations avec / entre les autres termes de son discours ;
- La démarche de l'analyse structurale cherche à repérer comment les acteurs organisent leurs perceptions, leurs cognitions, leurs réflexions en quelque chose de

cohérent et de signifiant à travers le langage. Elle présuppose que l'acteur organise son discours en le délivrant.

- La démarche de l'analyse structurale est dite « intensive », c'est-à-dire s'appliquant à un travail en profondeur sur un nombre restreint d'entretiens plutôt que sur un corpus nombreux.

Mais que met à jour l'analyse structurale des récits ou des entretiens des CEPC1 ?

3. Mondes socioprofessionnels et formes identitaires.

3.1. Des « mondes vécus ».

Schutz et Luckmann ont évoqué la notion de « Monde vécu » (*lebenswelt*) pour désigner un monde quotidien, intersubjectif, monde d'action et de communication, que l'on peut vivre de façon sensible. Ce monde vécu englobe le monde naturel, le monde social et le monde culturel. Ce « monde vécu » se construit, pour les acteurs, par familiarisation (multiplicité d'expériences) et par l'interprétation des expériences rapportées par d'autres acteurs. Dans cette conception, le langage est au cœur de la construction / expression de ces « mondes vécus ».

3.2. Des « mondes sociaux ».

Des sociologues de la deuxième école de Chicago, ont développé la notion de « mondes sociaux » pour désigner l'articulation de langages, de croyances, de représentations relevant d'ensembles d'individus coordonnés ou de réseaux de partenaires (Becker, 1982). Chaque monde social se définit par un ensemble de routines, d'habitudes, un espace (lieu délimité), de codes culturels connus des acteurs, et un « potentiel de créativité » leur permettant de gérer les imprévus, de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent (Strauss, 1992). Shibutani (1955) définit les mondes sociaux par des « univers de réponses réciproques et régularisées ».

Dubar, Boussard et Tripier (2011, p. 115) précisent que les « mondes sociaux » sont à la fois des « univers de discours, une manière de parler et de penser, propre à un petit groupe interactif » et aussi « un ensemble de « *faits palpables* », « des sites, des objets, des technologies », ce qui, sur le plan d'une recherche empirique, rend les articulations difficiles car les méthodes d'investigation de ces domaines sont différentes.

3.3. Des « mondes socioprofessionnels ».

Demazière et Dubar (1996, p. 179) proposent d'appeler « monde socioprofessionnel » la structure organisant l'ensemble des catégories significatives de l'univers de croyances sous-jacent au récit, au propos d'acteurs professionnels.

Ainsi, selon cette conception, les « mondes socioprofessionnels des CEPC1 » seraient la reconstruction par le chercheur, des structures qui organisent l'ensemble des systèmes de valeurs mis en évidence dans/par le discours de ces professionnels.

3.4. Des « formes identitaires ».

Un certain nombre de recherches empiriques (Dubar, 1991) convergent pour mettre en évidence des « formes identitaires » plurielles de salariés réagissant différemment aux injonctions ou prescriptions, aux politiques de gestion des emplois mises en place. Des constats similaires d'une diversité de réactions, de positionnements sont constatés chez les jeunes ou les chômeurs en recherche d'insertion. Face aux changements, à l'incertitude, sont déployés des « types de récits ou d'entretiens », dans lesquels divers modes de catégorisations de l'activité professionnelle, divers univers de croyances et d'argumentation transparaissent. Dubar et Demazière (1996) nomment ces ensembles des « mondes professionnels » et les types de récits catégorisés par les chercheurs, des « formes identitaires ». Pour ces chercheurs, les « formes identitaires » sont des logiques sociales reconstruites à partir des entretiens et récits, à partir des propos des acteurs, du sens qu'ils accordent à leur situation, aux contextes, aux événements professionnels traversés, aux relations avec les autres acteurs au travail. Pour ces auteurs, à travers la notion de « forme identitaire », ce n'est pas la personnalité ou la psychologie des acteurs concernés, c'est la forme symbolique langagière, à travers laquelle ils se racontent, argumentent et s'expliquent.

4. Régimes de temporalités formatives et professionnelles, formes et dynamiques identitaires des CEPC1.

4.1. Les traces de dynamiques identitaires au cœur des propos des acteurs.

Nous essayons, à la fin de ce chapitre 5, de nous ressaisir des éléments importants du cadre théorique de notre problématique de recherche. Nous cherchons donc à mettre en évidence les dynamiques identitaires des CEPC1, dont les traces se trouvent dans leur propos, la mise en mot de leur métier, de leur monde vécu, de leur univers de croyances, de leur monde socioprofessionnel. L'analyse des propos rapportés est donc centrale pour atteindre cet objectif.

Demazière et Dubar proposent de définir les dynamiques identitaires comme des « processus sous-jacents à l'énonciation des séquences d'affirmation subjective ou d'appropriation personnelle de formes identitaires (1996, p. 321) ». Le travail de recherche consisterait donc à inférer des « sortes de parcours subjectifs, de trajectoires subjectives » inscrites elles-mêmes dans des formes de temporalités, déchiffrables à partir des façons de « dire les événements biographiques ». Avec cette définition, nous articulons donc

« dynamiques identitaires » et « formes identitaires ». Cette définition ouvre aussi à une autre dimension de notre recherche, celles de temporalités formatives et professionnelles. Aussi, notre étude s'inscrit dans la logique de ce programme de recherche.

4.2. Mondes socioprofessionnels, formes identitaires et régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Nous avons conceptualisé, dans notre cadre théorique, et plus précisément dans notre chapitre trois, la notion de régimes de temporalités formatives et professionnelles. Les éléments explorés au cours de ce chapitre cinq nous conduisent à prolonger cette conceptualisation. L'analyse des propos des CEPC1 nous permet ainsi de reconstruire les logiques sociales inscrites dans ces propos, de reconstituer les univers de croyances qui en émanent. Ce travail d'analyse doit nous amener à mettre en évidence les « formes identitaires » qui correspondent aux « mondes socioprofessionnels » qui structurent les univers de croyances des propos de ces CEPC1.

4.3. Formes, dynamiques identitaires et biographisation des CEPC1.

Lorsque l'on invite des professionnels à évoquer leur métier, à raconter leur « vie au travail », ces derniers le font à partir de descriptions d'actions plus ou moins contextualisées, d'anecdotes, de points de vue sur des faits ou les liens entretenus avec les autres acteurs côtoyés dans l'activité. Les entretiens menés entremêlent alors narrations, descriptions, explications ou argumentations, réflexions livrées dans un ordre du temps propre à leur prise de parole, ou quelque peu orienté par les questions de l'interviewer. Différentes recherches se sont intéressées à comprendre comment, dans des entretiens, de type biographique, cet « ordre du temps », cette « temporalisation » organisait la « mise en intrigue » (Ricoeur, 1983) de l'entretien, (re)configurait le propos de l'acteur interviewé.

L'expérience du monde se construit ici à travers le langage, par des opérations de catégorisations, de façon préréflexive (Schütz, 1966). Le chercheur reconstruit donc ces catégorisations, en s'appuyant sur et en analysant les structures de sens saisies et mises en réseaux dans le propos des acteurs.

Tout entretien mené, dans cette perspective, vise à ce que l'interlocuteur livre quelques éléments de sa vie professionnelle, dans le cadre d'un échange ouvert, où l'interviewer relance, fait approfondir pour permettre de mieux comprendre (Kaufmann, 2004). Ces entretiens compréhensifs / biographiques sollicitent la mémoire sélective des personnes interviewés et organisent les phases de récit et de réflexion dans un ordonnancement non chronologique. Le choix des événements relatés, les points de vue exprimés participent d'une reconstruction, d'une reconfiguration de situations vécues, d'un « monde vécu » (Berger, Luckmann, 1966), d'une histoire. L'entretien permet alors de cristalliser,

temporairement, une « biographisation professionnelle » de l'interviewé (Delory-Momberger, 2009).

Selon Delory-Momberger (2004), la biographisation

[...] recouvre un ensemble d'opérations mentales, verbales, comportementales, par lesquelles les individus s'inscrivent subjectivement dans les temporalités historiques et sociales qui leur préexistent et les environnent, en s'appropriant les séquences, les programmes et les standards biographiques formalisés des mondes sociaux auxquels ils participent.

Pour cette auteure, se biographiser, c'est ainsi donner forme à son expérience grâce à l'écriture, le récit oral, l'art. La biographisation « parlée » apparaît donc relever d'une « parole de soi sur soi » (Deltand, 2015, p. 205-217), c'est-à-dire la façon dont un sujet s'adresse à autrui (le chercheur) selon deux niveaux :

- Un niveau descriptif, évoquant le sens accordé aux choses, les émotions ressenties, les affects, les images... (parole de soi) ;
- Un niveau réflexif, au sens d'une « méta-communication » sur soi, lui permettant de revenir sur des événements ou des éléments de sa biographie : il prend conscience de son rapport à soi, aux autres, à son monde socioprofessionnel.

Ces niveaux permettent d'accéder à la fois au sensoriel, au relationnel et au symbolique mobilisés par le sujet dans son propos.

L'inscription singulière de l'expérience individuelle dans une temporalité et une historicité biographiques est, pour Delory-Momberger, au centre de la recherche biographique (2013, p. 48-50). L'individu vit et expérimente la réalité sociale dans le temps, dans une succession temporelle de situations, d'événements. Aussi, nous nous intéressons à ce concept de biographisation et le convoquons dans notre étude. En effet, ayant pour objet d'analyse, la mise en mots des rapports au temps professionnel des CEPC1, aux processus de temporalisation de leur entretien, nous envisageons les régimes de temporalités formatives et professionnelles comme participant à la « configuration narrative » (au sens de Ricoeur) du propos des CEPC1 lorsqu'ils évoquent leur expérience. Chaque régime de temporalités formatives et professionnelles produirait ou caractériserait une configuration narrative précise que nous reconstruirons à partir de nos analyses.

4.4. Formes et dynamiques identitaires des CEPC1 : vers la construction d'une typologie à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Nous appelons et précisons, à la suite des considérations précédentes, la notion de *régime de temporalités formatives et professionnelles* déjà avancée au chapitre trois de notre cadre théorique. C'est, pour nous, l'ensemble articulé de formes de rapport au temps émanant d'un type discursif, dans un récit biographique professionnel ou une phase de ce récit. Outre l'articulation, la relation ou l'ordonnancement entre passé, présent et futur, le régime de temporalités formatives ou professionnelles prend en compte les niveaux de temporalités (macro-historique, méso-institutionnel ou micro-individuel), les bifurcations du parcours

professionnel, les figures temporelles du récit ou de la phase du récit, la gestion des apories mises en évidence dans notre enquête A1 (enquête documentaire).

A la fin de ce chapitre cinq, nous pouvons affiner notre hypothèse grossière du chapitre trois. Les régimes de temporalités formatives et professionnelles constituent un cadre d'analyse des propos des CEPC1. Décalqués sur les régimes d'historicité, nous les avons conceptualisés sous quatre formes théoriques :

- Le régime mythique se rapportant aux récits épiques, où le passé éclaire le présent, où les exploits ou événements rapportés du passé expliquent le présent vécu ;
- Le régime eschatologique se rapportant aux récits de type biblique, chrétiens, dans lesquels le présent prolonge le passé, ce dernier annonçant un salut futur et providentiel, et dont le présent en constitue l'attente ;
- Le régime moderne où le présent contribue à la construction d'un futur de progrès ;
- Le régime présentiste où le présent est un refuge tant le passé a produit de douleurs et tant l'avenir est incertain et fait peur ; le présent est lui-même lourd et préoccupant.

Ainsi, une ligne de recherche centrale consiste à explorer et à analyser les propos des CEPC1 pour mettre en évidence, de façon empirique, ces quatre formes de temporalités formatives et professionnelles et à les caractériser à partir du cadre conceptualisé. Cette ligne de recherche se poursuit et se complète, à travers cette exploration et cette analyse, par/de la mise en évidence de mondes socioprofessionnels et de formes identitaires correspondant aux différents régimes. Enfin, l'examen des trajectoires subjectives de construction / transformation / reconfiguration des formes identitaires précédentes permettront de désigner les dynamiques (et stratégies) identitaires présentes dans les propos des CEPC1.

Conclusion : une problématique théorique et des lignes de recherche.

Ce chapitre cinq clôt donc le cadrage théorique de la problématique évoquée en introduction. Le recueil, l'analyse des matériaux que constituent les propos des CEPC1 doivent nous permettre d'accéder à leur monde socioprofessionnel, à leur univers de croyances, et de mettre en évidence des formes identitaires de CEPC1 au regard des régimes de temporalités formatives et professionnelles. L'hypothèse grossière sur laquelle repose notre travail est qu'il est possible de construire une typologie de formes identitaires de CEPC1. Nous pouvons rappeler notre problématique sous forme d'une question de recherche assortie de deux lignes de recherche provisoires que le traitement des données et l'analyse des résultats nous permettront d'explorer :

Durant ces quarante dernières années (1976-2016) d'évolutions professionnelles, quels « mondes socioprofessionnels », quelles « formes identitaires », quelles dynamiques identitaires spécifiques, les « régimes de temporalités formatives et professionnelles » permettent-ils de caractériser dans les entretiens des CEPC1 ?

◆ « **Ligne de recherche** » 1 : Les régimes de temporalités formatives et professionnelles permettent d'établir, à partir du traitement des entretiens compréhensifs / biographiques réalisés avec des CEPC1, une typologie de « formes identitaires », de « mondes socioprofessionnels », « d'univers ayant une relative cohérence et partagé par d'autres », qui reflète les dynamiques identitaires d'un groupe professionnel en constitution / construction.

◆ « **Ligne de recherche** » 2 : Les régimes de temporalités formatives et professionnelles, à partir du traitement des entretiens compréhensifs / biographiques réalisés avec des CEPC1, mettent en évidence des processus, en tension, de professionnalisation / déprofessionnalisation, d'institutionnalisation / désinstitutionnalisation dans lesquels s'inscrivent les dynamiques professionnelles des CEPC1.

Synthèse du Chapitre 5

Ce chapitre 5 clôt l'exposé de notre problématique théorique en posant la conception du langage telle que nous la retenons pour notre étude. Le langage est ici une forme symbolique (Cassirer, 1923) c'est-à-dire une « matrice de conception du Moi et du monde », une activité de mise en forme(s). Ainsi, le langage donne forme au monde social et la compréhension de ce dernier peut s'effectuer en appréhendant la parole des acteurs. Analyser la parole des acteurs revient donc à accéder au sens subjectif de leur propos, reconstruire leur monde vécu, leur monde socioprofessionnel, leur univers de croyances. L'outil permettant cette reconstruction est l'analyse structurale du propos des CEPC1, que nous retenons comme opération première de notre démarche d'analyse. Venant enrichir et préciser notre cadre méthodologique des régimes de temporalités formatives et professionnelles, s'articulant avec les autres composantes de ce cadre, il doit nous permettre de mettre en évidence des formes identitaires de CEPC1 (Dubar, 1991) et d'en constituer une typologie.

Deuxième partie :
Cadre Méthodologique

Chapitre 6 :

Méthodologie qualitative inductive de la recherche :

Entretiens compréhensifs / biographiques et théorisation ancrée pour saisir et comprendre la parole des acteurs.

« Les objets de pensée construits par le chercheur en sciences sociales afin de saisir la réalité sociale, doivent être fondés sur des objets de pensée construits par le sens commun des hommes vivant quotidiennement dans le monde social. De la sorte, les constructions des sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions du second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale, dont le chercheur doit observer le comportement et l'expliquer selon les règles procédurales de sa science. »

Alfred SCHÜTZ, (1987). *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck, p. 11.

1. Recherche qualitative et interactionnisme symbolique.

On peut définir une « recherche qualitative de terrain » par « recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé, P. & Mucchielli, A, 2003, p. 9). La recherche est dite qualitative au sens où les instruments, méthodes, techniques visent à recueillir des données qualitatives (notes, vidéos, entretiens) et à les traiter de façon qualitative c'est-à-dire pour en dégager la logique interne, le sens plutôt que de les traduire en nombres ou pourcentages. Elle est également dite qualitative car elle est menée in situ, en contexte, sans artificialité, au plus proche des faits, des actions et des témoignages des acteurs.

Concevoir ainsi la recherche, c'est se placer dans un paradigme où les interactions régissent et donnent sens au monde social : par exemple, la situation d'entretien est déjà, en elle-même, une situation sociale d'interaction entre deux individus. « L'interactionnisme symbolique » est une tradition de recherche qui a été initiée à l'université de Chicago par deux générations de sociologues (années 20-40 puis 50-60) et qui a été très féconde en matière de compréhension des problématiques liées au monde du travail (Hugues, 1958, et Strauss, 1992) ou au monde de la culture et de l'art (Becker, 1988). La perspective interactionniste symbolique a été relayée dans le monde francophone par des chercheurs tels que J.-M. Chapoulié (2001), ou Coulon (1993) et a influencé bon nombre de travaux en sociologie et en sciences de l'éducation. Pour les chercheurs s'associant à l'interactionnisme symbolique, il s'agit, en se situant dans un paradigme interprétatif, de comprendre des phénomènes sociaux en s'intéressant à l'univers de significations auquel se réfèrent les acteurs en question – d'où le qualificatif de symbolique.

2. Théorisation ancrée et démarche inductive de recherche.

Ce courant de recherche ne constitue pas une école de pensée homogène : il existe différentes perspectives interactionnistes et il est important de pouvoir se situer par rapport à ces dernières, ne serait-ce que par rapport à certains travaux eux-mêmes sources d'inspiration. Parmi ces différentes perspectives, celle, majeure, de la théorie ancrée (grounded theory) initiée par Glaser et Strauss (1967) vise à construire la théorie plutôt que de l'illustrer ou de la vérifier. Elle semble ainsi contredire les méthodes « traditionnelles » de recherche, voire aller à l'encontre d'une démarche scientifique. Ainsi la priorité est donnée au recueil de données, dans le champ d'investigation choisi, sans *a priori*, ou par rapport à une question générale donnant la perspective de recherche. Dans ce cadre, l'analyse des données recueillies est le moment fort de la recherche qualitative de terrain. En partant d'une description précise des matériaux (codages), des « éléments clés » sont repérés et regroupés, leurs propriétés communes sont dégagées, puis ces dernières, par comparaisons successives, aboutissent à la construction de catégorisations. Ces catégorisations participent alors à la création d'une théorie ou s'intègrent à la théorie existante permettant d'expliquer le phénomène étudié.

Toutefois, dès les années 1980-90, certaines idées portées par Glaser et Strauss ont été remises en question. Deux critiques sont essentiellement adressées à ce courant de recherche : d'une part la prétention de pouvoir générer une théorie semble peu réaliste et, d'autre part, « la recommandation faite au chercheur d'aborder le terrain sans lectures préalables et sans préjugés ne fonctionne pas dans les situations courantes de la recherche et est, pour le moins, discutable sur le plan épistémologique » (Paillé, P. & Mucchielli, A, 2003, p. 20). Aussi, à la suite de ces critiques, plusieurs chercheurs dont D. Demazière, C. Dubar, J.-C. Kaufmann, Paillé (1994), s'intéressant plus particulièrement aux opérations d'analyses et d'interprétation ancrées (enracinées) dans les données empiriques de terrain, la nomment « analyse par théorisation ancrée », lui conférant l'objectif d'une théorisation (comme processus non achevé) plutôt que théorie (comme résultat) : c'est par l'analyse ancrée que s'effectue la théorisation. Cette analyse par théorisation ancrée revêt, bien entendu, diverses formes et méthodes.

En termes de démarche, la théorisation ancrée est inductive : ce sont les données de terrain qui sont à la source de la théorisation effectuée. L'approche inductive (comme l'approche déductive) est d'abord une posture de chercheur plus qu'une pure procédure de raisonnement. Cette posture consiste à accorder « la primauté à l'enquête, à l'observation, voire à l'expérience et essaie d'en tirer des leçons plus générales, des constats universaux : le sociologue cherche à établir quelques énoncés dont la validité dépasse le cadre de ses seules observations » (Martin, O., 2012). Contrairement à la démarche déductive, dans laquelle la définition de la problématique est pensée complètement *a priori*, la démarche inductive voit la problématique comme le cadre méthodologique de la recherche se préciser au fil de cette dernière. Cette problématique est alors définie comme façon spécifique d'envisager un problème et proposition d'un ensemble de lignes de recherche pour répondre à une question initiale. L'approche inductive, centrée sur les données de terrain pour produire de la théorisation, se décline en différentes techniques ou méthodes choisies selon les objets, les domaines traités ou selon la nature même des données recueillies.

3. Saisir et comprendre la parole ordinaire des acteurs.

Pour comprendre des fonctionnements, des dispositifs, des démarches ou méthodes pédagogiques, ou simplement des façons de faire, l'observation est importante. Mais, si elle ne se limite à la prise d'informations visuelles, elle ne renvoie qu'à des traces prélevées « en surface » dont on ignore tout des raisons, des principes et logiques d'action des acteurs qui les ont créées, activées et animées. Dans ce cas, le chercheur n'a que très peu d'accès à la subjectivité des acteurs. L'une des possibilités d'accès à ce « sens subjectif » est de recueillir et de comprendre les paroles des sujets engagés dans l'activité, le dispositif ou la démarche en question. Nous avons vu, dans un des chapitres de notre cadre théorique que deux présupposés épistémologiques s'offrent alors au chercheur. D'une part, ces paroles peuvent être considérées comme des « représentations professionnelles » (Blin, J.-F., 1997). D'autre part, le langage peut être considéré comme le « processus par lequel le réel se constitue », comme une matrice de « production de formes différentes de conception du Moi et du Monde » (Cassirer, 1953, P.33 et 51, in Demazière & Dubar, 1997, p.38). Dans cette deuxième conception, c'est dans et par le langage que les sujets (en JE ou en MOI) construisent et partagent leur « monde » et se socialisent. C'est dans cette deuxième voie épistémologique que nous inscrivons notre travail.

Ainsi donc, les productions langagières des acteurs sont des matériaux précieux pour qui cherche à comprendre, en profondeur, les logiques à l'œuvre de ces acteurs. Ces productions langagières reconstruisent, reconfigurent des moments ou histoires vécues. Différentes techniques d'entretiens s'offrent alors pour saisir ces productions langagières.

4. Mener des entretiens de type compréhensif / biographique.

4.1. Entretien semi-directif ou entretien compréhensif.

Le chercheur, pour initier son travail de recherche en milieu professionnel, a diverses possibilités de recueillir des données de terrain : observation directe, vidéo, recueil de notes, entretien avec les acteurs. L'entretien avec les acteurs professionnels directs (CEPC1) permet de recueillir des propos exprimés sous diverses formes : description / narration d'événements, de démarches, de procédures, de façons de faire, explication / argumentation de l'emploi de ces démarches ou procédures, explicitation de constats, de limites, de contraintes liées à leur mise en œuvre... L'entretien semi-directif est alors l'outil de référence pour garantir un cadre d'entretien à la fois rigoureux et souple, ordonné en fonction d'un « guide d'entretien » et ouvert à des reprises, explicitations ou précisions. Toutefois, dans certains manuels d'initiation à la méthodologie de recherche, l'entretien semi-directif est présenté comme nécessitant une forme de retenue, de neutralité de l'enquêteur, de manière à ne pas influencer les réponses ou prises de position de l'acteur interviewé. L'enquêteur, dans ce cadre, se veut garder de l'extériorité mais l'interviewé peut « sentir » cette retenue et, à son tour, ne pas se livrer vraiment.

Pour J.-C. Kaufmann (2007, p. 19), « la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses ». Selon lui, « l'entretien compréhensif s'inscrit dans une dynamique exactement inverse : l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » et « empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit être avant tout aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis ». Dans l'entretien compréhensif, l'enquêteur doit devenir, le temps de l'entretien, un proche, un familier, à qui on peut tout dire parce qu'il a cette proximité.

Ces positionnements confèrent à l'entretien des approches différentes. Nous préférons nous situer dans la seconde approche évoquée : l'entretien compréhensif est alors un moment interactionnel fort entre enquêteur et « informateur ».

4.2. Des phases biographiques pour saisir les formes temporelles dans lesquelles s'ancrent l'activité et le discours des acteurs.

Nous avons vu que tout propos s'enracine dans des formes de temporalités multiples et variées, engageant les acteurs interrogés à mettre en mots leur activité tout en la resituant par rapport à des temporalités vécues : moments de la carrière, suivi de formation, injonctions de programmes ou instructions officielles, orientations d'équipe ou lente production d'une réflexivité professionnelle. La volonté de prendre en compte ces formes de temporalités dans le propos des acteurs traduit, à la fois, la perspective interactionniste conférée à la recherche, et celle, compréhensive, de mettre en lien les activités, les propos de ces acteurs avec les formes de temporalités dans lesquelles ils les expriment.

Aussi, avons-nous choisi, dans l'entretien compréhensif, de solliciter des phases biographiques dans lesquelles l'acteur interviewé livre ces formes temporelles. Cette sollicitation peut s'effectuer à l'aide d'invitations ou incitations à narrer, à raconter, par exemple : « Pouvez-vous me dire à partir de quel moment où événement vous avez utilisé cette méthode ? », « Comment êtes-vous devenue maître E ? » ou « Quelles expériences successives avez-vous eues de l'utilisation du plan de travail en classe depuis cette formation qui vous l'a révélé ? ».

La dynamique conversationnelle de l'entretien compréhensif / biographique suit un ordonnancement non chronologique complexe entre exposé de points de vue, de conceptions, d'évolutions de ces conceptions et d'appels aux souvenirs, à la mémoire (Demazière, 2003). L'ordre des questions de l'entretien, les relances de l'interviewer participent à la remémoration d'éléments biographiques mais cette remémoration ne suit pas une trame linéaire. Elle emprunte plutôt un chemin fait de bifurcations, de retours sur un passé plus éloigné, de projections d'un passé antérieur à un passé plus proche, d'hésitations dans un présent face à un avenir ouvert ou plein d'incertitudes... Outre le fait de se remémorer des éléments biographiques, l'interviewé procède également à une sélection, à un choix de ces derniers. Ces deux opérations (remémoration et sélection) résultent de la subjectivité de l'interviewé et de l'intersubjectivité de la relation d'entretien (relances ou ruptures provoquées par le chercheur). Elles participent de ce que le sujet considère comme important, signifiant de son parcours, de son histoire professionnelle. Elles participent à dire le monde dans lequel vit et évolue l'interviewé, à dire « son » monde, ses croyances, ses convictions, ses aspirations. Cette mise en mots est une reconfiguration, une recomposition, une reconstruction de son histoire, à un moment donné, dans les conditions précises de l'entretien.

4.3. Entretiens compréhensifs / biographiques et mise en intrigue.

Si les phases biographiques de l'entretien sont des reconstructions de parcours, ils relèvent d'une mise en intrigue (Ricoeur, 1984). Cette intrigue ou narration (Barthes, 1966) agence des éléments biographiques sélectionnés et catégorisés (Demazière, Dubar, 1997). Cet

agencement s'effectue à travers la temporalité du récit. Cette temporalité ne préexiste pas au récit : elle s'échafaude progressivement, implicitement, par le déroulé plus ou moins chronologique d'événements, l'apparition de ruptures ou d'opportunités, l'affirmation de choix réalisés, mesurés ou non. L'ensemble de ces événements vient nourrir et argumenter l'intrigue, donner le sens d'un parcours, désigner les « *mondes socioprofessionnels* » ou « *univers de croyances* » intériorisés. La temporalité du récit procède d'un ordre partant du présent du début de l'entretien et arrivant au point d'arrivée du présent de la fin de l'entretien. Entre ces instants, le sujet, tout en se remémorant et en sélectionnant des éléments biographiques, argumente ce qu'il dit de son parcours, de ce qu'il est, de ce qu'il fait, ouvre des fenêtres sur « *son univers de croyances* ». Cette argumentation, non seulement emprunte et suit la trame temporelle manifestée dans la narration mais les deux « *s'entretissent* ».

5. Analyser des entretiens compréhensifs / biographiques.

Nous le comprenons, les entretiens compréhensifs / biographiques ne peuvent se limiter à un traitement « de surface » et nécessite de les « creuser en profondeur ». Comment alors traiter les matériaux qualitatifs pour mettre en évidence ces « *mondes socioprofessionnels* » et les trames temporelles dans lesquelles ils se manifestent ?

5.1. Dépasser l'illustration d'une logique causale et la restitution d'une parole conçue comme transparente.

Dubar et Demazière ont attiré notre attention sur deux dérives de l'analyse du discours, ces deux dérives se traduisant par deux postures possibles du chercheur. La posture « illustrative », selon ces auteurs, consiste à prélever dans le discours des sujets des sélections de « productions langagières », au risque de désagréger l'unité de leur discours, pour qu'elles servent la démonstration conduite par le chercheur. Cette posture « illustrative » est générée par la logique causale de la démarche de recherche, et notamment par la formulation d'hypothèses précises en amont du traitement des données. Ce dernier, conçu essentiellement comme une description du discours, consiste à fragmenter la parole des acteurs et à répartir ces fragments en une série de catégories (ou de thèmes) créées par le chercheur. Très souvent, les catégories ou thèmes choisis sont issus de la problématique de départ. C'est l'interprétation du codeur qui distribue les fragments de discours dans les catégories établies. Dans ce cas, la parole des sujets-acteurs est éclatée et interprétée de l'extérieur, dans tenir compte ni des logiques argumentatives, ni des mondes vécus de ces sujets-acteurs.

La posture restitutive est une seconde posture pointée comme une dérive possible, pour le traitement des entretiens, par les deux auteurs cités. Dans ce cas, l'analyse tend à s'assimiler à la restitution in extenso de la parole des acteurs. Cette dernière, considérée comme transparente, est utilisée telle quelle par le chercheur : la parole ordinaire des acteurs devient la parole savante du chercheur. Le traitement consiste donc en un compte rendu, et le chercheur en un fidèle « porte-parole ». Ce qui semble faire défaut, dans ce

second cas, c'est l'interprétation absente du chercheur, et le risque d'effet produit est la dilution de la parole des acteurs.

5.2. Analyser = reconstruire le sens subjectif de la parole des acteurs.

La discursivité s'applique autant à des paroles des acteurs qu'à des productions visuelles, telles qu'images, icônes ou autres productions picturales qui peuvent être traitées comme discours. Dans notre recherche, les données qualitatives résident dans les mots, les locutions, les propos tenus par les CEPC1 dans une situation particulière qu'est la situation d'entretien. Leur parole est alors considérée comme objet d'échange, de partage d'expérience humaine et sociale.

La première phase de l'analyse est donc naturellement une phase d'écoute des données, des propos car « la réalité humaine dans laquelle va plonger le chercheur n'est fondamentalement pas la sienne ; c'est une construction sociale qui appartient aux acteurs de la situation en question » (Paillé, P. & Mucchielli, A., p.87). Il s'agit avant tout de saisir la logique dans laquelle l'interviewé livre son propos. Ce travail est important lorsqu'en face de plusieurs entretiens, il s'agit de retenir ceux qui seront analysés et ceux qui pourront être abandonnés car jugés contingents. Certains acteurs interviewés se livrent ainsi à ce que l'on peut qualifier de « réponses de convenances » : ils répondent à l'interviewer mais sans se livrer vraiment, en lui donnant des réponses générales ou stéréotypées. L'interviewer n'a pas su ou n'a pas pu amener l'acteur à livrer de sa réflexivité professionnelle et/ou personnelle, n'a pas su ou n'a pas pu le conduire à se positionner en termes de convictions (pédagogiques, professionnelles) et à les argumenter. Nous verrons plus loin que cette phase de travail a été très importante pour « resserrer » notre corpus d'entretiens à analyser.

La seconde phase est la plus importante de l'analyse : c'est celle de la catégorisation. Pour rappel, notre option épistémologique est celle du langage constitutif et organisateur de la pensée : « le langage ne décrit pas les phénomènes, il les constitue » (Cassirer, 1953, p.73 in Demazière & Dubar, 1997, p.73). Concernant ce travail de catégorisation, nous nous référons à trois auteurs : Passeron, Weber et Schütz.

Pour Passeron, le raisonnement sociologique et plus généralement les sciences sociales manient des théories interprétatives. Ces dernières ne sont ni des sciences formelles (logique, mathématiques), ni des sciences expérimentales (biologie, sciences physiques) mais relèvent de « savoirs empirico-rationnels » (comme ceux de l'histoire) et ne sont pas régies par une logique de la preuve. Pour Weber (1909), les résultats des sciences sociales ne constituent pas de lois générales (comme les sciences exactes) mais s'inscrivent dans une « spécification spatio-temporelle ». Dans cette logique, on parlera en sciences sociales de types-idéaux, de catégories typologiques. Schütz, qui a été un élève de Weber, prolonge cette réflexion : la catégorisation du chercheur se veut être une reconstruction de la catégorisation de l'acteur, qui, lui-même, par le langage, construit et thématise son expérience du monde (typification de l'expérience pré-réflexive).

Il reste que le point obscur de la démarche constitue le passage des catégories de l'acteur à la catégorisation du chercheur. Là, le choix est clair :

- Il ne s'agit pas d'assimiler catégorisation de l'acteur et catégorisation du chercheur, leur conférant ainsi une « transparence » et se situant ainsi dans une perspective restitutive ;
- Il ne s'agit pas non plus, pour le chercheur, de projeter sur les catégorisations des acteurs, ses propres catégorisations, dans une perspective illustrative ;
- L'option épistémologique ici est d'analyser les structures de signification au niveau sémantique, pour en dégager des « ordres catégoriels », des « logiques » les reliant et les interprétant.

La technique ou méthode dite d'analyse structurale apporte alors l'outillage méthodologique pour opérationnaliser cette phase d'analyse des entretiens.

6. De notre instrument d'analyse composite pour mettre en évidence des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ».

6.1. A la base, l'analyse structurale des entretiens.

Le « structuralisme » (Lévi-Strauss, C., 1958), est un mouvement à l'œuvre au cours des années 1950-1985. L'analyse structurale s'enracine dans les travaux de Barthes et de Greimas (1966) en linguistique et en sémantique structurale, et s'est développée avec le sociologue J.P. Hiernaux, à l'Université Catholique de Louvain, dans les années 1970. Les recherches dans ce domaine se sont poursuivies jusque dans les années 1995. L'analyse structurale de contenu est classée dans la catégories des techniques sémantiques et structurales. C'est-à-dire que l'analyse structurale ne s'intéresse ni à la forme du document, ni au style de l'auteur mais au texte, aux significations que l'acteur donne à son propos, à son discours. Ceci repose sur le postulat que les significations d'une production langagière ne sont pas directement accessibles au chercheur. Dès lors, il s'agit de mettre en œuvre un certain nombre de procédures pour traiter les matériaux discursifs et les transposer sous une forme de schéma-structure qu'on appelle encore « schème spécifique ».

Trois présupposés sont à énoncer quant à cette technique de l'analyse structurale :

- La démarche de l'analyse structurale présuppose que la signification d'un terme n'est pas absolue mais relative : le sens d'un mot est dérivé de sa relation avec les autres mots du propos, notamment avec les mots contrastes, le sens donné par l'acteur interviewé est donné par la combinaison de relations avec / entre les autres termes de son discours ;
- La démarche de l'analyse structurale cherche à repérer comment les acteurs organisent leurs perceptions, leurs cognitions, leurs réflexions en quelque chose de cohérent et de signifiant à travers le langage. Elle présuppose que l'acteur organise son discours en le délivrant.

- La démarche de l'analyse structurale est dite « intensive », c'est-à-dire s'appliquant à un travail en profondeur sur un nombre restreint d'entretiens plutôt que sur un corpus nombreux.

Nous proposons, dans le tableau ci-dessous, un récapitulatif des étapes de notre démarche d'analyse structurale. Cette dernière n'est pas exhaustive, chaque recherche pouvant ajouter ou redimensionner des étapes. Il nous semble que les étapes proposées sont des « incontournables » de la démarche.

	Etapes	Descriptif des opérations
1.	Opérations de codages	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comme pour tout travail sur des matériaux langagiers, ces opérations de codage démarrent avec la retranscription des entretiens sous forme de verbatim ; ◆ Ces opérations de codages peuvent être démultipliées selon le « grain d'analyse » dans lequel on veut se situer : parties ou segments d'entretiens, affirmations de l'acteur, arguments de l'acteur, intervenants dans le propos de l'acteur (cf. Demazière et Dubar, 1997) ; nous avons choisi de coder, dans les entretiens, les séquences (idées forces du discours du CEPC1 qui parle), les actants (les interventions d'autres acteurs, comment ils se situent par rapport au CEPC1 de l'entretien et comment ce dernier les situe), les propositions argumentaires (les explications et arguments articulés aux séquences [très souvent en <i>parce que...</i> ou en <i>pour que...</i>]) ◆ Les opérations de codage peuvent permettre de reconstituer une chronologie de faits resitués par l'acteur, chronologie non logiquement ordonnée dans l'entretien.
2.	Repérage des disjonctions du discours	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La disjonction est l'unité discursive de base qui présente trois caractéristiques : les deux termes se réfèrent à un axe sémantique commun – ils sont mutuellement exclusifs – et exhaustifs (dans le propos) ; ◆ Ce repérage s'effectue sur la longueur du discours, les termes pouvant être distants l'un de l'autre ; ◆ Ce repérage peut s'effectuer selon le « grain d'analyse » auquel on se situe l'acteur (cf. Demazière et Dubar, 1997) ;
3.	Repérage des structures sémantiques	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Les structures sémantiques sont les relations qui unissent les disjonctions du discours ; ◆ Le repérage consiste à reconstituer alors une ou des structures parallèles, une ou des structures hiérarchisées, voire une ou des structures croisées
4.	Reconstituer le schème de l'entretien (ou d'une partie de l'entretien)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ C'est l'opération finale. Il s'agit de reconstituer la structure logique de l'entretien par articulation des différentes structures sémantiques repérées et mises en évidence. ◆ L'ensemble du travail s'effectue dans une clôture du matériau : on prend en compte tout le texte mis au corpus.

5	Comparaison des schèmes de plusieurs entretiens	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Regroupement par « tas » des entretiens présentant des schèmes voisins ; ◆ Repérage des analogies et des homologies ; ◆ Réalisation d'un schème commun pour plusieurs entretiens ; ◆ Spécification du « tas » : caractéristiques de la catégorisation obtenue.
----------	--	---

Tableau T6 : Les étapes de l'analyse structurale des entretiens.

Les quatre premières étapes sont opérantes dans l'analyse à plat de chaque entretien, la cinquième intervient dans l'analyse croisée des différentes analyses à plat réalisées.

6.2. Des analyses et recherches supplémentaires pour compléter l'analyse structurale des entretiens.

Nous avons évoqué, dans notre cadre théorique, les différentes composantes de l'instrument d'analyse des « Régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Outre l'analyse structurale, base de notre traitement des données, nous avons décidé d'examiner, dans le traitement à plat de chaque entretien :

- Les niveaux de temporalités formatives et professionnelles présents dans les entretiens ;
- Ce que disent les CEPC1 en lien avec ce que nous avons appelé les « apories » résultant de notre analyse documentaire (enquête A1) ;
- Les « turning points » ou bifurcations évoquées par les CEPC1 relatant leur parcours professionnel ;

Nous pouvons récapituler les différentes étapes de notre analyse à plat dans le tableau suivant :

Ordre chronologique	Etapes		Sous-étapes
1.	Retranscription des verbatim		Retranscription « au kilomètre » selon une convention (pour nous, thèse de G. Auguet)
			Tableau d'analyse longitudinale de l'entretien : repérage des unités et premier codage
2	Analyse structurale du récit	2.1. Analyse de 1 ^{er} niveau	Découpage du verbatim d'entretien en segments
			Repérage et 1 ^{ère} codification des séquences
			Repérage et 1 ^{ère} codification des propositions argumentaires
			Repérage et 1 ^{ère} codification des actants
		2.2. Analyse de 2 ^{ème} niveau	Reconstitution et recodification des séquences
			Reclassification et recodification des actants
			Reclassification des propositions argumentaires en fonction des séquences
			Schéma provisoire de l'entretien

		1.3. Analyse de 3 ^{ème} niveau	Repérage des disjonctions / conjonctions concernant les séquences, les propositions argumentaires, les actants
			Structuration de l'univers sémantique et logique socioprofessionnelle du récit
			Schème spécifique de l'entretien
			Forme et dynamique identitaires (1 ^{ère} synthèse à partir de l'ASR).
3	Analyse de l'entretien sous l'angle des niveaux de temporalités formatives et professionnelles		Analyse du récit sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles selon les 3 situations de l'ASR : [S-0], [S-1], [S+]
			Schématisation synthétique des niveaux de temporalités formatives et professionnelles (en correspondance avec les 3 situations de l'ASR : [S-0], [S-1], [S+])
			Mise en perspective : mise en évidence de caractéristiques pouvant rejoindre un « régime » de temporalités formatives et professionnelles. (ce travail sera repris et approfondi dans l'analyse croisée)
4	Analyse de l'entretien sous l'angle des apories de notre enquête A1		Analyse longitudinale de l'entretien et mise en évidence des propos caractérisant ou en lien avec les apories de l'enquête A1
			Articulation entre les catégories mises en évidence et l'analyse structurale de l'entretien
			Mise en liens entre catégories mises en évidence et niveaux de temporalités formatives et professionnelles
			Forme et dynamique identitaires (2 ^{ème} synthèse à partir de l'ASR complétée des autres analyses).
5	Analyse, dans l'entretien, de ce que dit le CEPC1 du turning point (bifurcation) constitué par sa décision de devenir CEPC1		Repérage et « carottage » de(s) l'extrait(s) de verbatim concernant le turning-point de la décision de devenir CEPC1
			Caractérisation de ce turning-point à partir de la typologie de Grossetti.
			Mise en liens des catégories précédentes avec l'analyse structurale et avec le régime de temporalités formatives et professionnelles
6	Synthèse des différentes analyses de l'entretien traité – Mise en tas d'une série d'entretiens		Première caractérisation du régime de temporalités formatives et professionnelles de chaque entretien par l'analyse à plat. Mise en tas des entretiens présentant des proximités de schème spécifique et de résultats des différentes analyses.

Tableau T7 : Les différentes étapes de l'analyse à plat des entretiens.

6.3. Analyses comparatives et croisées des entretiens.

Les différents entretiens ont réunis en « tas » (agrégation par tas) en fonction de la proximité de leur schème spécifique (résultant de l'analyse structurale) et des résultats des analyses complémentaires. Les tas ont ensuite été traités, ensemble et séparément, par une analyse croisée de manière à construire le schème commun aux entretiens du tas, à comparer les résultats des autres analyses. Enfin, dans chaque unité-noyau de la typologie ainsi constituée, nous avons examiné :

- L'univers sémantique rendu par les régularités lexicales repérées dans les entretiens de chaque unité-noyau ;
- Examen de ce que disent les CEPC1, à l'interne de chaque tas, de leur rapport à l'expérience et à la formation ;
- Les figures temporelles, au sens de Minkowski, présentes dans les entretiens de chaque unité-noyau.

Nous spécifions ainsi le passage de la notion de « tas » d'entretiens, réunis par la proximité de leur schème spécifique et par celle de résultats des autres analyses à plat, à celle « d'unité-noyau » comme résultant de l'analyse comparative et croisée complète à l'interne du tas. La typologie obtenue se compose ainsi des différentes unités-noyaux.

Ordre chronologique	Etapes	Sous-étapes
1.	Construction d'un schème spécifique commun de l'unité-noyau	Comparaison des schèmes spécifiques des entretiens du tas – Repérage des analogies et des homologies
		Construction d'un schème spécifique commun aux entretiens de l'unité-noyau constituée
2.	Analyse de l'univers sémantique de chaque unité-noyau	Repérage des régularités sémantiques de l'ensemble du corpus d'entretien [RC] par fréquence
		Repérage des régularités sémantiques dans chaque unité noyau [RU] par fréquence
		Mise en évidence des régularités sémantiques propres à l'unité-noyau par soustraction [RU] – [RC]
3.	Analyse du rapport à l'expérience et à la formation dans chaque unité-noyau constituée	Carottage des verbatim et repérage des propos en lien avec ce thème
		Repérage des analogies et des divergences
		Caractérisation de l'unité-noyau vis-à-vis de ce rapport à l'expérience et à la formation

4.	Analyse des figures temporelles de l'unité-noyau	Repérage des figures temporelles (Minkowski) puis caractérisation de chaque unité-noyau par rapport à ces figures temporelles.
5.	Synthèse de l'ensemble des analyses	Caractérisation de chaque unité-noyau de la typologie du point de vue du régime de temporalités formatives et professionnelles par recoupement de l'ensemble des analyses croisées intra unité-noyau ou inter unités-noyaux

Tableau T8 : Les différentes étapes de l'analyse croisée dans les tas et entre les tas pour caractériser plus finement les unités-noyaux du point de vue des Régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Notre démarche de recherche et l'ordonnement de nos analyses ne se sont pas concrétisés de façon immédiate mais ont été élaborés progressivement. Cette démarche est elle-même inductive, nourrie des lectures, documentée par la convocation de références théoriques qui nous ont semblées opportunes pour notre recherche. Aussi, cette dernière a vécu des temps de progression, de stagnation voire de retours ; nos données (les entretiens) ont ainsi été traitées et retraitées, parfois plusieurs fois, grâce au cadre d'analyse enrichi progressivement. Nous proposons, dans la partie suivante de ce chapitre, de reconstituer rétrospectivement l'histoire de notre recherche pour préciser la construction de ce cadre d'analyse.

7. Histoire reconstituée de notre recherche.

6.1. 2012-2013 : Premières documentations et définition de l'objet de recherche, enquête A1.

Lors des premières démarches auprès de notre directeur de thèse, nous avons posé l'orientation de travailler sur les chefs d'établissements privés catholiques du premier degré (CEPC1). Une première idée était d'explorer ce qui se passait chez ces sujets dans leur formation à la construction d'un leadership, nécessaire pour diriger, animer et enrôler le collectif d'enseignants. C'est avec ce premier objet en tête que nous avons réuni une première documentation sur les formes de leadership, sur l'éthique. Nous avons ensuite réuni un corpus de documents concernant directement les CEPC1 : textes institutionnels émanant de l'Enseignement Catholique, textes réglementaires (Bulletins Officiels de l'Education Nationale). La réunion et la lecture-analyse de ce corpus a conduit à revoir notre objet d'étude, à l'abandon de la question de la formation au leadership, à la centration sur l'évolution des textes organisant le « métier » de CEPC1, et notamment le passage d'un « statut » « d'enseignant chargé de direction » (1976) à celui d'un « chef d'établissement » (2006). Quelques premiers entretiens ont eu lieu avec des « institutionnels » sur cette évolution. Dès lors, ce recueil s'est transformé en première enquête (A1). Avec les conseils de P. Roquet, nous avons orienté les lectures vers les domaines de la professionnalisation, de la sociologie des professions, tout documentant le métier de directeur d'école. La fin de cette première année de thèse allait nous permettre de mettre en évidence nos deux

« apories » à partir de l'enquête A1 (et préparer ainsi une première communication à l'AREF (août 2013).

Puis nous avons construit le protocole de notre deuxième enquête. L'hypothèse grossière ayant présidé à ce travail était que les CEPC1 étaient les mieux placés pour répondre à ce qui caractérisait l'évolution de leur travail, avec les évolutions sociétales d'une part, mais aussi avec les prescriptions et textes institutionnels d'autre part. L'enquête a été construite à partir d'un protocole simple d'entretien dits compréhensifs / biographiques, c'est-à-dire s'inspirant de la méthode d'entretiens utilisée par J.C. Kaufmann, mais complétée par de larges phases de narration (les questions adressées par l'interviewer étant orientées dans ce sens : pouvez-vous raconter s'est produit tel ou tel fait ? pouvez-vous raconter un exemple vécu de ce que vous avez évoqué précédemment ? Nous verrons, dans le chapitre suivant, que cette enquête A2 a été confiée à quatre étudiants, pour éviter un biais important possible de l'enquête. L'enquête a été prête en mars 2013 et s'est déroulée de février à octobre 2013.

6.2. 2013-2014 : Enquête A2, recueil de données, premiers traitements, documentation complémentaire et découverte de l'analyse structurale.

Notre deuxième année de thèse démarrait avec le congrès de l'AREF en août 2013. Outre le fait d'y avoir communiqué sur nos premiers travaux, être auditeur d'autres communications ou de symposiums nous a permis de prendre en compte l'importance de la dimension temporelle de l'objet d'étude : la professionnalisation s'effectue dans une durée, un temps vécu. Les lectures de ce début de deuxième année se sont donc logiquement orientées dans ce sens.

Pendant ce temps, nous avons poursuivi nos lectures et avant notamment découvert la sociologie compréhensive d'A. Schütz.

Les premières interviews réalisées ont été retranscrites sous forme de verbatim, travail mené d'avril à décembre 2013. La lecture de ces verbatim a été menée immédiatement. Un premier essai de traitement sous forme de catégorisations thématiques (Bardin, 1977) a été mené de mai à octobre 2013. Jugé pauvre, voire inopérant, nous avons consulté notre directeur de thèse à ce propos. Il nous a orienté vers l'utilisation de l'analyse structurale, nous renvoyant aux auteurs ayant mis au point cette méthodologie (Barthes, Greimas) mais aussi à son usage en sociologie (Demazière, Dubar). Le séminaire doctoral du CREN en novembre 2013, nous a permis de poser les bases de cette orientation méthodologique mais surtout d'assister à quelques communications faisant état de l'utilisation de cette technique d'analyse. Nous nous sommes alors lancé vraiment dans la familiarisation avec cette méthodologie et l'avons utilisée pour traiter quelques verbatim d'entretiens (janvier à mars 2014). Les résultats nous ont de suite paru plus probants et des proximités ont pu être pointées entre divers entretiens. Fort de ces constats nous avons complété notre documentation quant à cette méthodologie. Un article de Demazière et Dubar (2005) intitulé « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité » paru dans la revue

Temporalités, n°3, p. 94-107 a alors été déterminant et révélateur. Nous trouvions, avec cet article, le point d'articulation de notre objet d'étude et de la prise en compte du temps vécu de l'évolution du métier, avec la notion de « régime de temporalités ». Dès lors, nous avons engagé un travail de conceptualisation pour arriver à notre concept central et instrument d'analyse dit des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Cependant, nous avons voulu nous démarquer des travaux de Demazière et Dubar (2005) sur deux points :

- L'analyse des entretiens visant à identifier ces régimes de temporalités est une analyse « complète » mettant ce concept et cet instrument au cœur de notre recherche, et non en relecture ou en complément d'analyses réalisées en amont ;
- Même si l'analyse structurale des entretiens reste l'opération de base de traitement des données, elle s'enrichit de l'adjonction d'un certain nombre d'explorations, analyses ou examens connexes qui font de notre instrument d'analyse un ensemble composite visant un but unique : associer à chaque entretien : un monde socioprofessionnel, une forme identitaire, un régime de temporalités formatives et professionnelles.

6.3. 2014-2015 : Documentation complémentaire, finalisation de l'instrument d'analyse et traitement et retraitement des données.

L'adjonction progressive d'examens ou analyses complémentaires à l'analyse structurale nous a conduit à mener plusieurs fois le traitement des mêmes entretiens. La durée du traitement a alors généré la question du nombre d'entretiens à retenir. Les séminaires doctoraux de 2014-2015 ont permis d'avancer dans ce sens et de réduire considérablement notre corpus de départ (de 43 à 12, voir chapitre suivant). Ces mêmes séminaires ont permis de réécrire notre problématique dans une vision plus globale.

L'année 2014-2015 a consisté à entrer pleinement et systématiquement dans les analyses. Parallèlement, les lectures se sont orientées vers les sociologues de la Grounded Theory. Notre instrument d'analyse stabilisé a conduit à réaliser un premier « tas » d'entretiens possédant des proximités entre eux. Pour juillet 2015, les douze entretiens du corpus ont pu être traités et juillet-août 2015 ont permis de réaliser les analyses croisées.

6.4. 2015-2016 : Analyses comparatives et croisées, construction de la typologie et rédaction de l'écrit de thèse.

L'année 15-16 a vu la phase de rédaction de la thèse et les communications connexes faites à partir de parties de thèses dans différents contextes. Ces travaux de rédaction ont fait l'objet d'échanges avec notre directeur de thèse mais aussi de nombreux autres intervenants, professeurs d'université, maîtres de conférences, docteurs ou doctorants.

Synthèse du Chapitre 6

Ce chapitre 6 resitue les options méthodologiques générales retenues pour notre recherche. Nous replaçons ce travail qualitatif dans le paradigme de l'interactionnisme symbolique et plus précisément dans le courant de recherche de la théorisation ancrée, privilégiant une démarche inductive, ici en saisissant et en analysant les propos des CEPC1. Ce cadre général se déploie en un protocole d'enquête au centre duquel s'inscrit l'entretien compréhensif / biographique, laissant une large place au récit de l'interviewé. L'analyse des entretiens a pour visée de reconstruire le sens subjectif de la parole des CEPC1 (Schutz, 2010). Cette analyse s'effectue pour chaque entretien puis croise, de façon comparative, les résultats obtenus. Ce chapitre 6 est aussi l'occasion de reconstituer le déroulement de nos travaux, la démarche inductive obligeant à de nombreux allers-retours entre le traitement des données et la convocation de référents théoriques permettant d'affiner ce traitement.

Chapitre 7 :

Méthodologie qualitative inductive de la recherche : *Mise en œuvre des enquêtes, recueil et traitement des données.*

« La présentation du terrain constitue un autre élément crucial dans la rédaction du chapitre méthodologique. Elle peut aller bien au-delà d'une « simple » description de la population et du contexte étudiés. Ainsi, la familiarité avec le terrain, la manière dont il est approché et les difficultés (et les succès) de la production des données éclairent le choix des outils d'investigation et de leur adaptation au cours du travail de recherche. La façon dont se passe l'accès au terrain et à la population renseigne en outre sur l'objet investigué et met au jour les conditions et les limites que le terrain impose aux chercheuses et chercheurs ».

Natalie BENELLI, (2011), Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori in *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 11 – pp. 40-50*. Les défis de l'écriture en recherche qualitative - ISSN 1715-8702 –

<http://www.recherche-qualitative.gc.ca/Revue.html>

© 2011 Association pour la recherche qualitative

Le présent chapitre présente l'enquête A2, la plus centrale, dans notre étude. Nous avons pris le parti de ne pas interviewer nous-mêmes les CEPC1. En effet, nous avons pensé que notre positionnement institutionnel pouvait influencer les CEPC1 dans leurs réponses, introduisant ainsi un biais évident dans notre recherche. Aussi, nous avons choisi de former cinq étudiants à la pratique d'entretiens compréhensifs / biographiques et les avons chargés de mener cette enquête. Pour ces étudiants, ce travail entrait dans un module d'initiation à la méthodologie de la recherche et les plaçait donc en situation pratique directe. Ce choix nous a conduit à formaliser, très tôt et de façon précise, notre cadre méthodologique : il fallait le clarifier pour le communiquer et l'explicitier aux interviewers. Nous verrons, dans le présent chapitre, que ce cadre, fixé à l'avance, a lui-même évolué après les entretiens, au moment de traiter les données. Certaines précautions, prises en amont, n'ont pu ainsi être tenues sur la durée.

1. Précautions méthodologiques pour l'enquête A2

1.1. Constitution de l'échantillon statistique d'enquête

L'enquête est menée sur trois diocèses correspondant aux trois départements de l'Aude, du Gard et de l'Hérault. Ces trois départements totalisent 94 établissements du 1^{er} degré sous contrat inscrits dans le réseau des établissements catholiques d'enseignement, à l'exception d'une école protestante. La constitution de l'échantillon tient compte de 4 critères :

- De la taille des établissements, les catégories étant élaborées en fonction du temps de décharge académique accordé selon la structure : moins de 3 classes, pas de décharge ; de 4 à 9 classes, une journée hebdomadaire de décharge, de 10 à 13 classes : un mi-temps hebdomadaire de décharge, 14 classes et plus : le chef d'établissement est déchargé complètement ;
- De la représentativité homme/femme chez les CEPC1 (*pour rappel chef d'établissement privé sous contrat du 1^{er} degré*) ;
- De l'implantation des établissements (zone rurale : moins de 10000h – zone urbaine : 10000h et plus) ;
- De l'ancienneté dans la fonction de CEPC1 : moins de 5a, entre 5 et 10a, entre 10 et 20a ou plus de 20a.

Pour construire l'échantillon, nous avons d'abord procédé à l'élaboration d'une grille envisageant toutes les configurations théoriques possibles en fonction des critères. Nous avons constaté, dès lors, que la grille obtenue produisait des « *non réalités structurelles* », c'est-à-dire des cumuls de critères impossibles, du moins dans les trois départements. Par exemple, on ne trouve pas d'écoles de 3 classes et moins en milieu urbain ou bien aucune école de 14 classes et plus n'est confiée à un CEPC1 ayant moins de 5 ans d'ancienneté. A partir de ces premiers éléments, nous avons ensuite complété la grille, par ajustements

progressifs, en fonction des données concernant les CEPC1. Nous sommes arrivés d'abord à un second constat : certains cumuls de critères ne pouvaient trouver leur illustration dans la réalité institutionnelle Aude-Gard-Hérault. Par exemple, pas d'établissement de plus de 14 classes en milieu rural dirigé par un homme. Ensuite, la représentativité de l'échantillon nous a conduit à des non choix : par exemple, nous n'avons pas retenu de CEPC1 femmes en demi-décharge et ayant entre 10 et 20a d'ancienneté, au demeurant fort peu nombreuses (2 possibilités).

Le cumul des critères permet d'obtenir un échantillon représentant assez précisément les données cumulées des deux départements. Le plus gros écart entre échantillon et données cumulées est de 4%, la plupart des pourcentages se situant dans des zones d'écart de 2 à 2,5%.

L'ensemble des données structurelles et institutionnelles, ainsi que les choix opérés pour une représentativité de l'échantillon des CEPC1 interrogés est présenté dans trois tableaux (T9, T10 et T11). Enfin, l'échantillon est présenté dans deux autres tableaux (T12 et T13). Enfin, pour rendre anonymes les acteurs, les données contextuelles et celles à recueillir, nous avons procédé à une codification des écoles et avons attribué des initiales différentes pour désigner chaque CEPC1. Ce sont ces codes et ces initiales attribués dans la méthodologie de l'enquête qui seront utilisés pour présenter les résultats obtenus ensuite.

1.1. Structures des établissements primaires et répartition H/F chez les chefs d'établissements pour l'Aude, le Gard et l'Hérault – année scolaire 2012-2013

	H	F	total	H	F	total	H	F	total	H	F	total	% H	% F	% total
3 classes et moins	0	0	0	0	7	7	0	8	8	0	15	15	0%	100%	16%
De 4 à 9 classes	0	3	3	2	19	21	2	21	23	4	40	47	10%	90%	50%
De 10 à 13 classes	1	0	1	2	3	5	3	6	9	5	9	15	36%	64%	16%
14 classes et plus	0	2	2	3	4	7	2	6	8	5	10	17	28%	72%	18%
Total	1	5	6	7	33	40	7	41	48	14	74	94	16%	84%	100%
% total	17%	83%	100%	18%	82%	100%	15%	85%	100%	16%	84%	100%			

Tableau T9 : Tableau des effectifs de CEPC1 en Aude, Gard et Hérault selon sexe et nombre de classes de l'école (12-13).

1.2. Représentativité de l'échantillon des chefs d'établissements enquêtés en fonction des structures d'établissements.

	Echantillon					
	H	F	total	H	F	%
3 classes et moins	0	6	6	0%	100%	15%
De 4 à 9 classes	3	18	21	14%	86%	49%
De 10 à 13 classes	3	5	8	28%	72%	18%
14 classes et plus	2	6	8	33%	66%	18%
Total	8	35	43	17,5%	82,5%	100%
% total	18%	82%	100%			

Tableau T10 : Représentativité de l'échantillon selon le sexe et les structures d'établissements.

La catégorie des 10-13 classes est en légère surreprésentation (18% au lieu de 15%) alors que la catégorie des 3 classes et moins est en légère sous représentation (15% au lieu de 17%). De même, la répartition H/F de l'enquête est en légère surreprésentation masculine (+ 2%). Ces décalages sont dus aux choix opérés, ces derniers devant également prendre en compte l'ancienneté dans la fonction des chefs d'établissement enquêtés. Les autres structures d'établissements sont davantage représentées selon la répartition moyenne des départements considérés.

1.3. Représentativité de l'échantillon des chefs d'établissements enquêtés selon l'ancienneté dans la fonction.

	Aude	Gard	Hérault	Effectifs cumulés	%	Effectif enquête	%
Moins de 5 ans	2	14	17	33	35%	13	30%
Entre 5 et 10 ans	1	11	14	26	28%	12	27%
Entre 10 et 20 ans	2	9	10	21	22%	11	25%
Plus de 20 ans	1	6	7	14	15%	8	18%
Total	6	40	48	94	100%	43	100%

Tableau T11 : Représentativité de l'échantillon selon le sexe et l'ancienneté dans la fonction

L'échantillon est en légère surreprésentation des chefs d'établissement ayant plus de 20 années de fonction (+4%). Cette variation est générée par le cumul des critères de choix des CEPC1 : certains non choix entraînent une non-représentativité des structures d'écoles possibles. Tout cela est également dû à l'effectif important de l'échantillon de l'enquête : 43 CEPC1 sur 94 possibles soit près de 50% des CEPC1 enquêtés.

1.4. Echantillon statistique et entretien compréhensif / biographique.

Notre volonté a été bien entendu de constituer un échantillon représentatif et stable. Mais cette première démarche, théorique, ne vaut qu'avec l'accord de participation des CEPC1. Nous avons donc prévu une « liste complémentaire » de CEPC1 à interroger éventuellement en cas de refus de ceux prévus initialement. Nous avons voulu constituer notre échantillon selon les « canons » des techniques d'entretien en sciences sociales. Toutefois, dans l'entretien compréhensif / biographique, et dans les méthodes qualitatives, « *en aucun cas un échantillon ne peut être considéré comme représentatif d'une démarche qualitative* » (Kaufmann, 2004, p. 42).

1.5. Tableaux présentant l'organisation de l'enquête.

A partir des critères de l'échantillon, et en fonction des données en notre possession, un tableau général est constitué, déclinant le critère sexe, puis l'ancienneté dans la profession, la taille de l'école et enfin le milieu d'implantation de l'école. Dans les résultats et dans toute communication écrite, ces tableaux reprennent les codes d'anonymat attribués à chaque CEPC1 interrogé.

Variable sexe	Ancienneté dans la fonction	Nombre de classes = décharge	Milieu > ou < 10000 h	NOM Ecole1	NOM CE	NOM Ecole 2	NOM CE	NOM Ecole 3	NOM CE	
Féminin	Moins de 5 ans	3c et moins	R	201	AA	202	AB	203	AC	
			U	Non réalité structurelle 11-30-34						
		4 à 9 c	R	204	AD	205	AE	206	AF	
			U	207	AG	208	AH			
		10 à 13 c	R	209	AI					
			U	210	AJ					
		14 c et plus	R	Non réalité structurelle 11-30-34						
			U	Non réalité structurelle 11-30-34						
	Entre 5 et 10 a	3c et moins	R	211	BA	212	BB			
			U	Non réalité structurelle 11-30-34						
		4 à 9 c	R	213	BC	214	BD	215	BE	
			U	216	BF	217	BG	218	BH	
		10 à 13 c	R	219	BI					
			U	220	BJ					
		14 c et plus	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix						
			U	221	BK					
	Entre 10 et 20 a	3c et moins	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix						
			U	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix						
		4 à 9 c	R	222	CA	223	CB			
			U	224	CC	225	CD	226	CE	
		10 à 13 c	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix						
			U	227	CF					
		14 c et plus	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix						
			U	228	CG					
Plus de 20 ans	3c et moins	R	229	DA						
		U	Non réalité structurelle 11-30-34							
	4 à 9 c	R	230	DB	231	DC				
		U	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix							
	10 à 13 c	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix							
		U	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix							
	14 c et plus	R	Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix							
		U	232	DD	233	DE				

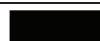
■ Non réalité structurelle 11-30-34

▒ Non réalité institutionnelle 11-30-34 ou non choix

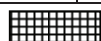
■ Tutelle Congréganiste

Tableau T12 : Constitution de l'échantillon CEPC1 femmes

Variable sexe	Ancienneté dans la fonction	Nombre de classes = décharge	Milieu > ou < 10000 h	NOM Ecole1	NOM CE	NOM Ecole 2	NOM CE	NOM Ecole 3	NOM CE
Masculin	Moins de 5 ans	3c et moins	R						
			U						
		4 à 9 c	R	234	EA				
			U	235	EB				
		10 à 13 c	R						
			U						
		14 c et plus	R						
			U						
	Entre 5 et 10 a	3c et moins	R						
			U						
		4 à 9 c	R	236	FA				
			U						
		10 à 13 c	R						
			U						
		14 c et plus	R						
			U						
	Entre 10 et 20 a	3c et moins	R						
			U						
		4 à 9 c	R						
			U						
		10 à 13 c	R						
			U	237	GA				
		14 c et plus	R						
			U	238	GB				
Plus de 20 ans	3c et moins	R							
		U							
	4 à 9 c	R							
		U							
	10 à 13 c	R							
		U	239	HA					
	14 c et plus	R							
		U	240	HB					



Non réalité structurelle 30-34



Non réalité institutionnelle 30-34 ou non choix



Tutelle Congréganiste

Tableau T13 : Constitution de l'échantillon CEPC1 hommes

1.5. Répartition des chefs d'établissements à enquêter en fonction des enquêteurs

Des codes écoles ont été conçus pour être utilisés comme codes enquête lors des retranscriptions des verbatim (voir, en partie 3, la convention de retranscription). Ainsi, le code 209 figurera comme enquête sur le verbatim de l'entretien obtenu avec le CEPC1 de G.. Ce dernier, aura comme initiales, pour préciser ses prises de parole, AI. Pour renforcer l'anonymat, ce codage sera abandonné, au moment des analyses, pour réattribuer un prénom aux CEPC1 du corpus d'entretiens retenus.

2. Construction et appropriation du guide d'entretien.

La grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. Une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. D'une certaine manière, oublier la grille. Mais pour y parvenir, il faut qu'elle ait été au préalable rédigée avec attention, totalement assimilée, apprise par cœur ou presque (Kaufmann, 2004, p. 45).

2.1. Construction du guide d'entretien.

Nous situant dans notre cadre théorique des « régimes de temporalités formatives et professionnelles » nous avons orienté notre guide d'entretien en permettant au maximum aux « informateurs » de se raconter, de se mettre en récit, en s'appuyant sur des faits, du vécu. Quelques questions se sont attachées à rechercher les représentations, les conceptions des CEPC1 quant à l'évolution de leur métier.

Le travail sur le guide s'est structuré autour d'une question centrale qui ouvre et ferme l'entretien : « qu'avez-vous à dire de votre métier, de la façon dont vous le concevez, de son évolution depuis votre prise de fonction ? ». Cette question lance et clôture l'entretien. Les autres questions ont plutôt comme finalité d'inviter le CEPC1 à se raconter oralement, à partir de faits ayant jalonné sa propre histoire professionnelle. Parmi ces invitations aux récits, deux questions ciblent deux objets plus précis de notre enquête :

- ce qui guide les CEPC1 pour décider, prendre des orientations : il s'agit ici d'explorer plus précisément ce à quoi ils se réfèrent pour décider (identité axiologique) ;
- se considèrent-ils comme directeurs d'école ou chefs d'établissement ? L'idée est ici de voir comment ils acceptent et déclinent le statut de 2006 (ou non) et ce qu'ils en pensent.

Pour chaque formulation de question, une ou deux autres ont été recherchées. L'idée était ici de prévoir qu'une formulation peut ne pas déclencher un engagement immédiat de l'informateur. Une reformulation peut aider dans cette perspective.

Des notes ont été annexées au guide d'entretien pour souligner ou rappeler des points importants pour chacune des questions. Le guide a fait l'objet d'une première expérimentation à partir de jeux de rôles entre collègues. Il s'agissait d'une part de tester la grille et de se l'approprier.

Le guide d'entretien est présenté dans le tableau **T14**, page suivante. Il est bâti pour un entretien d'une durée de 30 à 40mn.

2.2. Précautions pour la conduite des entretiens.

Les entretiens ont été programmés au cours du premier semestre de 2013, mais certains ont eu lieu en septembre et octobre. Dans la logique d'une recherche d'engagement des CEPC1 dans les entretiens, et donc d'une pertinence plus grande du guide d'entretien, une première régulation a été réalisée après les cinq premiers entretiens. Il s'agissait en outre de passer en revue ce qui posait difficulté pour ajuster au mieux les entretiens suivants. Ceci a été fait en février 2013.

2.2.1. La lecture de Kaufmann (2004, p.47 à 57) a permis de souligner les points d'attention suivants pour les interviewers :

- ◆ **Style oral :** le ton à trouver est davantage celui de la conversation que celui du questionnaire. Mais l'enquêteur ne doit pas se laisser aller vers une conversation molle. Il garde en permanence le contrôle de l'échange, ce qui lui demande une attention de tous les instants. La posture générale est importante pour créer la confiance : sourire, calme, empathie, ton « *investi* ».
- ◆ **L'enquête, rien que l'enquête :** L'enquêteur doit montrer une concentration de tous les instants pour se focaliser sur l'enquête. L'entretien terminé, il ne pourra normalement plus solliciter l'informateur. Cette focalisation s'appuie sur une écoute et sur les possibilités de relances et de demandes de précision qu'il pourra ensuite explorer. Il pilote ainsi l'entretien en approfondissant une anecdote qui lui semble intéressante ou reformule une question en voyant son interlocuteur un peu hésitant à répondre.
- ◆ **La centration sur l'informateur :** Ce dernier n'a que quelques bribes de ce qui est visé à travers l'enquête. Les seuls éléments en sa possession sont ceux relatifs à sa propre vie, son propre vécu. L'entretien doit le placer dans une posture « extraordinaire » lui permettant de regarder ce vécu comme il ne l'a peut-être jamais regardé, de sortir de sa manière d'être et de penser habituelle et d'exercer ainsi un véritable travail théorique sur sa propre vie.
- ◆ **L'engagement :** « *L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche l'informateur de se livrer. Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager* » (Kaufman, 2004, p. 53). Il est donc conseillé de ne pas se limiter aux questions de la grille mais aussi se permettre de rire, d'agréer, de se montrer surpris par un propos, de complimenter voire de d'émettre sa propre opinion.

Phases de l'entretien	Prises de parole de l'interviewer et questions guides	Reformulations possibles des questions guides	Notes complémentaires (pour relances / explicitations / reformulations)
Entrée dans l'entretien	Remerciements pour l'accueil, l'accord pour prendre ce temps d'entretien et de répondre aux questions		Il est possible de communiquer les questions aux CE en amont de l'entretien. Dans ce cas, faire un copier-coller des questions 2 à 11 sur feuille libre et la passer aux CE. Ne pas passer ce guide d'entretien qui est un outil technique pour la recherche. Age – CE depuis ? à poser hors enregistrement pour éviter la sensation « <i>d'enquête policière</i> ». Commencer l'enregistrement à la présentation de l'école.
	Précision des enjeux et des conditions de cet entretien : - étude large sur l'évolution du métier de chef d'établissement primaire ; - anonymat dans l'étude des personnes interrogées ; - enregistrement audio de l'entretien pour retranscription écrite ultérieure		
	1. Pour démarrer l'entretien, pouvez-vous présenter l'établissement dont vous avez la responsabilité ?		Autre(s) établissement(s) dirigé(s), depuis ? - nombre de classes, d'enseignants, d'autres personnels – temps de décharge ...
Corps de l'entretien	2. Qu'avez-vous à dire de votre métier, de la façon dont vous le concevez, de son évolution depuis votre prise de fonction ?	QUESTION CENTRALE	Elle pilote l'entretien. En fonction de la réponse (des réponses) on insistera plus ou moins sur les questions suivantes.
	3. Quand et comment êtes-vous devenu(e) chef d'établissement ? Comment cela s'est-il passé ?	Pouvez-vous me raconter comment vous êtes devenu chef d'établissement ? Ça s'est passé où, quand et comment ?	Invitation au récit – Faire préciser au besoin - Relancer
	4. Pourriez-vous me raconter deux faits que vous avez vécus et qui montrent l'évolution du métier de chef d'établissement ?	Qu'est-ce qui a bougé dans le métier de CE ? Quelle évolution du métier voyez-vous dans les 10 dernières années ?	Amener le CE à faire le distinguo entre ce qui a réellement changé dans le métier et ce qui a changé dans le regard porté sur le métier
	5. Comment apprend-on ce métier de chef d'établissement ? Comment avez-vous appris ce métier ? Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) ?	Qu'est-ce qui permet de se professionnaliser, de faire « <i>mieux</i> » son métier ?	Relancer – faire préciser.
	6. Qu'avez-vous appris du fait d'avoir dirigé deux établissements successivement (ou plus) ?	Le métier prend-il une autre forme lorsqu'on change d'école ? Qu'est-ce qui change ?	A poser aux CE qui ont donné cette précision dans leur présentation
	7. Pourriez-vous me raconter un ou deux faits durant lesquels vous avez été amenés, après réflexion, à prendre une ou des décisions délicates ou difficiles ?	Devant une décision à prendre, comment agissez-vous ? Comment vous y prenez-vous ?	Ne pas hésiter à reformuler à faire préciser
	8. Finalement, qu'est-ce qui vous guide pour prendre ces décisions, pour poser ces orientations ?	Sur quoi vous basez-vous pour décider ? Quelles sont vos références ?	Focaliser sur le fait raconté. Faire préciser ; faire expliciter (états d'âmes, peurs, fierté...)
	9. Comment faites-vous « <i>passer le message</i> » de ces décisions, de ces orientations auprès des enseignants, de l'OGEC ou des parents ?	Comment prenez-vous en compte les autres acteurs dans le fait de poser vos orientations ou vos décisions ?	Renvoyer au fait raconté juste avant
	10. Vous considérez-vous comme un chef d'établissement ou comme un directeur d'école ? Pour vous quelle(s) serai(en)t la ou les différences entre ces deux appellations ?	Peu de gens utilisent l'appellation « chef d'établissement » et préfèrent celle de « directeur d'école » : qu'en pensez-vous ? Quelle serait votre préférence ?	Renvoyer au fait raconté juste avant et faire préciser par rapport aux acteurs.
	Fin d'entretien	11. Qu'auriez-vous encore à dire de votre métier, de la façon dont vous le concevez, de son évolution depuis votre prise de fonction ?	Retour à la QUESTION CENTRALE
Remerciements renouvelés pour l'entretien. Voir s'il y a des questions, des remarques...			Au besoin redire la confidentialité

Tableau T14 : Guide d'entretien compréhensif / biographique.

2.2.2. Autres « conseils techniques » pour optimiser le recueil de données

L'idée est bien de tenir un entretien qui débouchera sur un recueil quantitatif et qualitatif de données. Pour mener un entretien de 30 à 40mn, la dizaine de questions prévue dans le guide ne suffit pas si, pour chacune d'elle, l'informateur n'est pas amené à aller en profondeur, à dire plus que ce qu'il a prévu de dire initialement, à préciser sa pensée le plus finement... Ceci demande à l'enquêteur, outre les postures citées dans la partie précédente, de maîtriser quelques « *savoir faire techniques* » à utiliser à bon escient :

♦ **Les relances** : toute intervention verbale visant à « relancer » l'informateur dans son propos. Il s'agit alors de faire préciser une phrase, un mot... On pourra ainsi dire « que voulez-vous dire quand vous dites... ? » ou « *Pourriez-vous revenir ou préciser ce que vous entendez par... ?* » ou encore « *c'est important pour vous cet aspect des choses ?* ». Parmi les relances, on trouve une catégorie particulière, celle des reformulations.

♦ **Les reformulations** : toute relance basée sur la reformulation d'un propos de l'informateur repris par l'enquêteur. Ce procédé a pour effet recherché de pousser l'informateur à reprendre, à expliciter, à aller plus loin dans son explication. Voici quelques exemples de reformulations :

Reformulation en écho (ou perroquet) : elle consiste à répéter les paroles de l'interviewé.

- Je pense que ce métier a beaucoup évolué...
- Beaucoup évolué ?

Ou

- Pour moi, être directeur, ça ne s'improvise pas...
- Ça ne s'improvise pas ?

Reformulation miroir (ou reflet) : elle consiste à reformuler mais avec les propres mots de l'enquêteur.

- Je pense que ce métier a beaucoup évolué...
- Vous voulez dire que la profession a beaucoup changé...

Ou

- Pour moi, être directeur, ça ne s'improvise pas...
- Si j'ai bien compris, être directeur se pense, se prépare, s'anticipe...

Amorces : En d'autres termes... - Si j'ai bien compris... - Vous voulez donc dire...

Reformulation résumé : elle consiste à faire une synthèse lorsque l'enquêté s'est un peu perdu dans une explication un peu longue ; elle permet alors un recentrage du propos...

- En résumé, vous me dites que le métier a changé considérablement.

Amorces : En résumé,... - Si je résume... - Au final... - En deux mots...

Reformulation clarification (ou élucidation) : elle permet d'aller au-delà des propos de l'interviewé, pour lever une ambiguïté ou pour l'amener à clarifier sa pensée.

- Heureusement, le statut de 2006 a clarifié les choses entre directeur et OGEC...
- Vous voulez dire qu'avant 2006, les relations n'étaient pas très claires entre directeur et OGEC ?

Amorces : Autrement dit... - Cela revient à dire... - En clair... - Vous pensez donc que...

◆ **Les pauses** : ce sont des temps d'arrêt volontaires que l'enquêteur marque... Le temps de silence, à lui seul, sert à l'interviewé à repartir dans son propos.

◆ **Les provocations** : c'est un procédé à manier avec précaution mais il peut être utile en grossissant ou en déformant volontairement le propos de l'interviewé pour le faire réagir et reformuler plus précisément.

- Le directeur, c'est l'autorité, par la responsabilité confiée...
- Le directeur est donc tout puissant et tout le monde doit être à genoux devant lui ?

3. Pour retranscrire les entretiens sous forme de verbatim.

3.1. Conventions de transcription :

3.1.1. Voici notre convention de transcription adaptée de celle issue de la Thèse de Gérard Auguet :

- Les tours de parole sont numérotés : on utilisera une codification en trois sous-colonnes *année de thèse – code du verbatim – ordre de locution*
- + indique une pause, ++ une pause plus longue (l'évaluation de ces pauses est d'ailleurs difficile)
- xxxx - messages non audibles
- Les chevauchements de parole sont signalés par des membres de phrase alignés en colonne et soulignés.
- Les mots prononcés avec plus de force sont en majuscules
- Avec un point d'interrogation et entre parenthèses, les mots peu audibles
- Entre crochets, les commentaires du transcripteur

- En principe, les phrases ne sont pas délimitées par la ponctuation. Toutefois, pour une relecture plus aisée, nous conviendrons d'utiliser une ponctuation, interprétée par le transcripateur lors de l'écoute du fichier son et de sa transcription en verbatim.

3.1.2. Convention de codage des verbatim et des transcriptions des interventions

Codage des verbatim : il sera exprimé par un nombre de 3 chiffres précédé d'une lettre : La lettre correspond à l'année de thèse (A = 1^{ère} année), le chiffre des centaines donne la référence de l'enquête menée (1 = 1^{ère} enquête) – Le chiffre suivant indique la référence de l'entretien restitué (23 = 23^{ème} entretien de l'enquête)

Codage des transcriptions des interventions (à l'interne des verbatim) : il est exprimé par 2 éléments : le numéro d'ordre de l'intervention de 01 à ... (cet ordre concerne également le sous découpage de sens (lorsque plusieurs idées différentes sont développées) à l'interne d'une même intervention – les initiales de l'intervenant (anonymé ou non)

Codage des initiales de l'enquêteur : Afin d'éviter des doublons d'initiales enquêteur-enquêté, les enquêteurs choisiront des initiales formées de consonnes doublées dans la suite alphabétique après la lettre J (par exemple JJ, KK, MM, NN, PP, TT, RR, ZZ). Ces règles s'appliquent aux transcriptions que nous avons réalisées ou révisées à partir d'un document sonore (fichier MP3 ou autre fichier d'enregistrement audio)

3.2. Tableau type pour retranscrire les verbatim des entretiens.

Entretien avec (initiales d'anonymat) FB		Code école = 244
Entretien	Date 09.07.2013	Durée = 29'35''
A 244 01 TT	Pour démarrer notre entretien pourriez-vous présenter rapidement l'établissement dont vous avez la responsabilité ?	
A 244 02 FB	Donc c'est un établissement privé catholique en contrat d'association avec l'Etat, sous tutelle congréganiste et c'est un établissement qui regroupe maternelle, primaire, collège avec en gros 450 élèves, 200 élèves au niveau de l'école, 7 classes et 250 élèves au niveau du collège.	
A 244 03 TT	Qu'avez-vous à dire de votre métier et de la façon dont vous le concevez depuis votre prise de fonction ?	
A 244 04 FB	La façon dont vous le concevez, c'est vague comme question. Le métier de chef d'établissement, les fonctions sont vastes, y a beaucoup de choses....	

4. Premières analyses et « resserrage » du corpus d'entretiens.

4.1. Ecoute des fichiers MP3 et rédaction des verbatim.

Les fichiers MP3 des entretiens sont arrivés de mars à octobre 2013. Aussitôt, ces derniers ont été retranscrits sous forme de verbatim selon les règles données précédemment. Mais, le fichier MP3 permet aussi une approche sonore intéressante. Aussi, beaucoup d'entretiens ont été écoutés et réécoutés, avant même d'être retranscrits. Cette écoute a permis de soulever quelques interrogations : quid de la durée parfois très inégale des interviews ? Faut-il retenir dans notre corpus des entretiens tronqués, comme ceux de CEPC1 qui, durant l'entretien, sont interrompus par le téléphone ou par un problème urgent à régler ? Cette écoute a aussi permis de repérer certains entretiens que l'on peut qualifier de « creux », c'est-à-dire dans lesquels les réponses sont peu engagées et/ou livrent des contenus superficiels. Nous verrons que ces éléments d'observation (ou plutôt d'écoute) nous serviront ultérieurement.

4.2. Premiers traitements et nouvelles orientations méthodologiques.

Les premiers verbatim, une fois retranscrits, ont été traités selon une analyse de contenu par catégorisation thématique (Bardin, 1977). Ce traitement a été mené sur une quinzaine d'entretiens. Mais les résultats étaient peu probants : les catégorisations obtenues étaient à la fois disjointes et superficielles. Elles donnaient l'impression d'éclater le propos des CEPC1 alors que la teneur de ce dernier semblait constituer une unité. En évoquant cette difficulté au cours d'un entretien avec notre directeur de thèse, l'orientation d'une nouvelle méthode de traitement fut décidée : nous avons abandonné l'analyse de contenu par catégorisation thématique pour la remplacer par l'analyse structurale, au moins comme base de traitement. Nous avons vu que cette base s'est complétée d'autres examens ou analyses ensuite.

Ce changement majeur est intervenu en octobre 2013, c'est-à-dire au moment où s'achevait l'enquête A2. Cette nouvelle méthodologie nous a demandé de la découvrir et de s'y familiariser : lectures, essais, échanges avec des étudiants l'ayant eux-mêmes expérimentée. Le colloque du CREN, en novembre 2013, fut, à cet égard, enrichissant : plusieurs communicants ont fait état de leur recherche utilisant cette méthodologie.

La mise en œuvre de l'analyse structurale puis des autres entrées de notre cadre d'analyse démarra de façon complète en 2014 et se prolongea jusqu'en juin 2015. Les premiers mois de travail ont alors fait apparaître la limite de notre cadre méthodologique initial. En effet, si l'analyse structurale nous donnait davantage de résultats, de profondeur dans les constats, l'ensemble de notre cadre s'avérait lourd, long et donc lent. L'analyse d'un verbatim nous

prenait parfois plusieurs semaines. Aussi fallut-il nous résoudre à limiter notre corpus d'entretiens.

4.3. Conséquences sur la constitution du corpus d'entretiens traités : d'un échantillon statistique à un échantillon théorique.

Plusieurs enseignants-chercheurs nous ont conseillé de réduire considérablement le nombre d'entretiens à analyser devant « l'intensité » de l'analyse structurale. Aussi, nous avons repris nos réflexions et nos questions émergées de l'écoute des fichiers MP3 pour en faire des critères de retenue ou non des entretiens dans notre corpus.

Nous avons pour cela éliminé d'abord les entretiens jugés trop courts (moins de 18mn), puis les entretiens tronqués ou interrompus. Ces premières règles ont ramené le corpus de quarante trois à trente et un entretiens. Dans un deuxième temps, nous avons éliminé les entretiens que nous avons appelés « contingents ». Selon nous, est « contingent » tout entretien pauvre en phases biographiques, ne livrant pas ou très peu de réflexivité professionnelle, ou apportant des réponses ou exposés « de convenance », c'est-à-dire recherchant une forme de conformité avec ce que l'interviewer semble attendre. Cette « contingence » est inégale entre les entretiens et la réduction finale de notre corpus ne fut pas très aisée. Néanmoins, nous sommes arrivés à retenir douze entretiens dans notre corpus final.

Ce resserrement du nombre d'entretiens à analyser (et ses modalités) reposa la question de la représentativité de notre corpus. Aussi avons-nous repris nos tableaux de représentativité construits avant l'enquête pour y introduire les données du corpus final.

	Echantillon						Corpus final		
	H	F	total	H	F	%	H	F	%
3 classes et moins	0	6	6	0%	100%	15%	0=0%	0=0%	0%
De 4 à 9 classes	3	18	21	14%	86%	49%	1=16%	5=84%	50%
De 10 à 13 classes	3	5	8	28%	72%	18%	2=100%	0=0%	16%
14 classes et plus	2	6	8	33%	66%	18%	1=25%	3=75%	33%
Total	8	35	43	17,5%	82,5%	100%	4=33%	8=66%	100%
% total	18%	82%	100%						

Tableau T15 : Représentativité du corpus final selon le sexe et les structures d'établissements.

La comparaison entre l'échantillon statistique de l'enquête et le corpus final (échantillon théorique) fait apparaître un manque au niveau des structures à 3 classes et moins. Nous

pouvons relativiser cette donnée car PAM dit dans son entretien devoir fermer une classe pour la rentrée suivante et donc, de fait, entrer dans cette classe de structures. La classe des CEPC1 déchargés d'enseignement est en surreprésentation (33% au lieu de 18%).

	Effectifs cumulés	%	Effectif enquête	%	Effectif corpus	%
Moins de 5 ans	33	35%	13	30%	3	25%
Entre 5 et 10 ans	26	28%	12	27%	2	16%
Entre 10 et 20 ans	21	22%	11	25%	3	25%
Plus de 20 ans	14	15%	8	18%	4	33%
Total	94	100%	43	100%	12	100%

Tableau T16 : Représentativité du corpus final selon le sexe et l'ancienneté dans la fonction

Dans ce deuxième tableau, nous constatons une sous-représentation des CEPC1 ayant 5 à 10 ans d'ancienneté et une surreprésentation de ceux ayant plus de vingt ans d'ancienneté. Néanmoins notre corpus final nous semble recevable car, comme le souligne Kaufmann, l'important est alors « *simplement d'éviter un déséquilibre manifeste de l'échantillon et des oublis de grandes catégories* » (Ibid. p. 42).

5. Analyses selon notre instrument composite des « régimes de temporalités formatives et professionnelles » : précisions concernant les opérations de traitement.

Nous n'allons pas reprendre ici ce qui a été développé dans le chapitre précédent, en termes d'analyses à plat puis comparatives et croisées, et d'analyses complémentaires, formes de méta-analyses, de la typologie obtenue, permettant de dégager des messages lisibles à travers la typologie constituée. Nous voulons préciser ici quelques opérations-clés des étapes de notre traitement des données, voulant permettre ainsi la reproductibilité de ce dernier

5.1. L'analyse structurale : base du traitement des verbatim.

Nous regroupons et décrivons dans ce point notre démarche d'analyse des entretiens. L'analyse structurale y est centrale. Mais nous voulons également souligner l'importance que nous avons apportée, au cours de cette dernière, à l'analyse de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Cette analyse de l'énonciation s'est traduite globalement en deux points d'attention :

- D'une part, les faits de langue, c'est-à-dire, ce qui dans le langage parlé des CEPC1 pourrait traduire une intention, un sens, caché même à la conscience de son auteur ;
- D'autre part, les procédés de modalisation utilisés par les CEPC1 pour exprimer leur subjectivité.

Pour illustrer notre propos, nous ne reprendrons que trois extraits de nos travaux. On retrouvera l'ensemble de ces points d'analyse dans le traitement à plat des verbatim.

Premier extrait (fait de langue) : le « d'abord » de Paul.

Nous nous sommes laissé interroger par un petit mot sonnait comme un lapsus dans une réplique de PAUL. Dans l'unité A-RTPFP-215-06, PAUL stipule à l'interviewer : « *moi j'ai été appelé par la direction diocésaine, par le directeur diocésain de l'époque qui m'a demandé si je serais intéressé de prendre une direction **D'ABORD** d'un petit établissement* ». En effet, soit PAUL restitue un propos réel du directeur diocésain, auquel cas ce dernier avait une espèce d'ambition quant au parcours professionnel de PAUL ; soit PAUL glisse ce « *d'abord* » de façon quasi-inconsciente, comme un lapsus, intégrant lui-même dans son propos cette idée de parcours professionnel progressif. Dans les deux cas, et c'est un fait, PAUL a bien pris successivement la direction de deux établissements, quand bien même il ait pu jurer, après avoir quitté sa première direction qu'on ne l'y reprendrait pas. La progression de carrière entrerait-elle dans le monde socioprofessionnel de PAUL ?

Deuxième extrait (fait de langue) : Les « voilà » du propos de ROSE.

On peut remarquer un nombre important de « *voilà* » dans les propos de ROSE (51 recensés dans le *verbatim*). Cet adverbe, précise le Larousse, marque une constatation, une conclusion, un positionnement. C'est dans ce sens que ROSE ponctue ses interventions ou réponses à l'interviewer : le *voilà* renforce l'expression du positionnement. L'étymologie du mot (*vois-là*) permet également de situer son utilisation dans la dynamique conversationnelle engagée : ROSE interpelle l'interviewer et lui expose ses positionnements. De la même manière, le *voilà* est cité juste après une prise de parole de l'interviewer, le propos de ROSE se situant dans le prolongement, la dynamique conversationnelle instituée.

Troisième extrait (modalisation) : Pour PAM, tout est compliqué.

Malgré ce contexte difficile PAM reste optimiste, croyant même après deux années compliquées que la suivante sera « *le paradis* ».

Dans la complexité de cette situation, PAM saisit et exprime clairement les paramètres, notamment ici en matière de finances, de gestion de locaux et de ressources humaines. Elle a construit des compétences dans ces domaines. C'est sur la situation globale de l'école et sur ce pôle « *compétences* » que cet extrait apporte des éléments.

Pour exprimer cette complexité, PAM utilise les récurrences TOUT – MOINS – RIEN – PLUS dans son discours :

*...il n'y a **plus** d'élèves des villages extérieurs... donc au niveau du forfait communal on n'a **moins** (A 202-92-AB) – **Tout** est compliqué (A 202-92-AB) – On a eu un **manque** de personnel, n'y avait **plus personne**... on s'est retrouvé **sans aucun personnel** (A 202-92-AB) - ... aux frais de fonctionnement qui ne vont pas bouger parce que ça sert à **rien** de couper une classe du chauffage parce qu'on sait que ça fait **plus** tirer sur la chaudière et **plus** consommer... le coût reste identique avec **moins** d'entrée d'argent (A 202-106-AB).*

L'analyse de l'énonciation complète ainsi l'analyse structurale. On retrouvera d'autres phases d'analyse de ce type dans nos analyses à plat des verbatim d'entretiens.

5.1.1. Repérage des segments, des séquences, des arguments et des actants (analyse de niveau 1).

Les opérations de codage ont consisté d'abord à repérer les segments, puis à l'intérieur de chacun d'eux, les séquences, les arguments et les actants.

Les segments sont des parties d'entretien correspondant à un thème ou à un objet abordé par les participants. Ils sont délimités concrètement sur le verbatim par des lignes horizontales. Chaque verbatim comprend ainsi de quatre à une dizaine de segments.

Dans chaque segment ensuite, il s'agit de repérer les séquences, les arguments et les actants. Les séquences sont les idées-forces, les idées centrales du propos de l'interviewé. Elles s'enchaînent ou se succèdent à l'intérieur du segment. Ces idées-forces sont affirmées, posées, parfois argumentées. Le repérage de ces arguments est important car ils donnent le sens des séquences. Deux catégories d'arguments sont majeures : les arguments en « parce que » venant en appui, en amont de l'idée exprimée, et les arguments « pour que », exprimant davantage le but, en aval de l'idée exprimée. Enfin, les actants sont les acteurs cités ou présents dans l'idée déployée, pour lesquels on s'attachera à examiner le type de relations exprimées avec / par l'interviewé (comparaison, identification, opposition, collaboration, etc.). L'ensemble est déroulé dans une grille d'analyse du verbatim comme développé ci-dessous (Segment 6 de l'entretien de LEA) :

§6	A	224	79	NN	D'accord. Qu'avez-vous appris du fait d'avoir dirigé 2 établissements successivement ? Le métier change-t-il de forme ?			
	A	224	80	LEA	Ça n'a rien à voir.	§6.1. Le métier de CEPC1 n'a rien à voir entre les 2 établissements dirigés par LEA		A6 = moi = je = LEA A19 = une équipe de 6 enseignants
	A	224	81	NN	Surtout que vous avez vu.	§6.2. La deuxième direction de LEA concernait une école rurale de 6 classes		A13 = On = Je ? = Les CEPC1 comme LEA
	A	224	82	LEA	J'étais dans le rural déjà. Une petite structure à 6 classes donc avec une approche qui a est absolument pas la même, une petite équipe où on était 6 enseignantes euh où je suis arrivée moi en temps que heu première expérience je dirai donc on n'est pas la même personne.	§6.3. Pour LEA, c'était sa première expérience (au moins d'équipe) = LEA n'était pas la même qu'aujourd'hui.		A 10= les familles = les parents de milieu rural
	A	224	83	NN	Oui	§6.4. Dans le rural, on rencontre les familles de façon moins formelle, dans des relations de proximité.		A6 = la directrice = LEA
	A	224	84	LEA	Et puis dans le rural on a une relation avec les familles qui est une relation de proximité euh... où on traite les choses souvent entre deux portes euh y a des relations heu je dirais euh même amicales qui se mettent en place donc ça n'a rien à voir. Alors que sur l'école où je suis aujourd'hui c'est une structure où il y a vraiment un statut de CE reconnu, on prend rendez-vous, on ne vient pas voir la directrice à n'importe quel moment, y a une hiérarchie, qui est reconnue, qui est lourde parfois aussi. Donc moi, moi j'essaie de... de... euh... de rendre les choses un peu plus simples. Voilà, parce que même sur une grosse structure il faut continuer à avoir de l'humain c'est important. Mais effectivement il faut aussi avoir un statut reconnu en tant que CE pour qu'on ne puisse pas faire n'importe quoi non plus. C'est-à-dire que les décisions dans une équipe avec heu 17 enseignantes chacun ne peut pas faire ce qu'il veut parce que sinon si vous préférez ça peut mettre en péril une structure parce que une structure ce sont des rouages et quand on touche à un rouage malheureusement on peut faire s'effondrer le système. Donc il faut être un peu vigilant euh et être à la fois dans l'équipe mais à la fois avoir une posture de CE heu qui est capable de dire non qui est capable de trancher euh + et reconnue comme telle.	§6.5. Dans son école actuelle, pour être reconnue LEA prend des RV selon un protocole		
	A	224	85	NN	Oui.	§6.6. LEA essaie de rendre les choses plus simples.	P-6.6.1. Parce que même dans des grosses structures, il faut avoir de l'humain.	A2 = les 16-17 enseignants de l'équipe
	A	224	86	LEA	Euh, voilà, ça c'est important.	§6.7. Dans une équipe de 17 enseignantes, chacun ne peut pas faire ce qu'il veut	P-6.6.2. Mais il faut aussi avoir un statut reconnu de CEPC1.	
	A	224	87	NN	D'accord.	§6.8. Il faut donc être vigilant, être à la fois dans l'équipe et avoir une posture de CE qui dit non, qui tranche	P-6.7.1. parce que ça peut mettre la structure en péril ; P-6.7.2. parce qu'une structure est faite de rouages et si l'on touche à un rouage, c'est tout le système qui s'effondre	
	A	224	88	LEA	Pour moi ce n'est pas le même métier presque.			
	A	224	89	NN	Oui.			
	A	224	90	LEA	Voilà j'oserais dire ça. Ce sont 2 métiers différents. Hou là... moi j'ai plus un regard de manager, gestionnaire parce que je suis beaucoup plus impliqué dans tout ce qui est finance même comptabilité je dirai, gestion des projets euh voilà. Ça n'a rien à voir.	§6.9. Ce sont deux métiers différents. Aujourd'hui, LEA a plus un regard de manager, de gestionnaire (finances et projets).		

Tableau T17 : Opérations de codage de l'analyse structurale à l'interne du verbatim (A-RTPF-224 - LEA – Segment 6).

5.1.2. Reconstitution chronologique des données de l'analyse de niveau 1 (analyse de niveau 2).

Ce deuxième niveau d'analyse consiste à reconstruire la chronologie des informations (séquences) de l'entretien. En effet, les informations livrées par l'interviewé au cours de l'entretien ne sont pas ordonnées chronologiquement : il peut évoquer son début de carrière en fin d'entretien, par exemple. L'idée est d'arriver, pour nos CEPC1, à reconstituer cette chronologie en trois moments ou étapes :

- [S-0] = les informations antérieures à la prise de fonction de CEPC1 ;
- [S-1] = la prise de fonction, la formation initiale, les premières découvertes, les premières difficultés ;
- [S+] = aujourd'hui, l'activité, la réflexivité, le recul sur les événements de la carrière. Notons que dans ce moment [S+], on sous-catégorise ensuite, les objets traités en [S+1], [S+2], etc.

Cette reconstitution chronologique des séquences entraîne un ré ordonnancement des propositions argumentaires et des actants intervenant dans l'entretien.

Outre le fait de redonner une linéarité au contenu des entretiens, et d'ordonner la suite de l'analyse structurale, ce niveau d'analyse nous sera également précieux au moment d'examiner les niveaux de temporalités présents dans l'entretien (et donc aux différents moments de cet entretien) ou au moment d'examiner les « turning points » ou bifurcations intervenant dans le parcours professionnel de l'interviewé.

Pour illustrer ce deuxième niveau d'analyse, nous présentons ci-dessous, d'abord, la reconstitution des séquences de l'entretien de MAX (A-RTPF-234-MAX), puis la reconstruction de l'ensemble de l'analyse de niveau 2 de cet entretien.

<p>S-0 = Situation de départ :</p>	<p>[S-0] §2.1. J'ai fait beaucoup d'animation. - §2.2. A 21 ans j'ai passé mon BAFD pour diriger des centres de loisirs et des séjours de vacances §2.3. Quand je suis devenu enseignant, j'ai fait en parallèle de la formation pour animateurs et pour directeurs débutants et j'ai continué les séjours de vacances - §2.4. J'ai eu simplement envie de transférer mes compétences, management du centre de loisirs à l'école, et au bout de deux ans, j'ai demandé une direction. - §2.5. On n'est pas venu chercher MAX pour une direction.</p>
<p>S1 - = Situations intermédiaires :</p>	<p>[S-1] §2.6. J'ai appris des choses, sur le tas, dans l'école où j'ai été muté - §2.7. Quand j'ai été nommé, j'ai suivi la formation préalable à la prise de fonction puis ensuite j'ai suivi la FI des CEPC1 de 6 fois une semaine sur deux ans - §2.8. On y aborde des modules de management, de gestion de conflit, de comptabilité, de connaissance des partenaires - §2.9. La plus grosse partie du métier, je l'ai apprise sur le tas comme la plupart des jobs - §2.10. Certains CEPC1 ont appris des choses sur l'enseignement spécialisé, moi la formation m'a apporté sur le plan de la gestion comptable - §2.11. La formation est très pratique - §2.12. Le point fort et central, c'est le temps où on échange - §2.13. C'est souvent ça qui manque quand la formation se termine - §1.6. La formation au départ, sur les deux premières années, proposée donc par l'ISFEC, oui on module certaines choses mais une fois après qu'on a les outils et qu'on se les ait appropriés, c'est agrémenté un petit peu au fur et à mesure</p>

<p>S+ = Situation présente :</p>	<p>[S+1] §1.1. C'est un établissement de 6 classes, de 174 élèves, qui accueillent les enfants de la toute petite section jusqu'au CM2 - §1.2. C'est un établissement de milieu rural - §1.3. On a un projet d'établissement qui est porté sur l'accueil de tous donc y compris pour les enfants porteurs de troubles spécifiques des apprentissages et enfants à haut potentiel - §1.4. Je suis dans ma cinquième année</p> <p>[S+2] §1.5. La fonction en elle-même n'évolue pas. - §1.7. Le métier est resté le même, les conditions de travail sont différentes. - §1.8. Il faut s'adapter à la législation. - §1.9. Le métier évolue mais la vie du métier, le cœur du métier reste le même.</p> <p>[S+3] §3.1. La différence entre directeur et CPCE1 est de taille - §3.2. Le directeur d'école, c'est dans le public - §3.3. Au niveau du chef d'établissement en tout cas dans le premier degré euh, c'est réservé aux écoles privées sous contrat</p> <p>[S+4] §4.1. Le mot clé pour prendre des orientations ou des décisions c'est concertation et travail d'équipe - §4.2. Pour ça il faut qu'il y ait de la communication - §4.3. il peut y avoir l'élaboration de projets, par exemple - §4.4. Plusieurs choses me guident pour prendre une décision - §4.5. Par exemple, quand il s'agit d'un élève en difficultés avec des problèmes de comportement - §4.6. On a déjà fait deux exclusions d'une semaine pour des enfants - §4.7. On se couvre par rapport à la loi, je vous défie de trouver un chef d'établissement où tout est clean</p> <p>[S+5] §5.1. Pour communiquer, il y a un tableau d'informations souvent doublé par mail - §5.2. Je sais l'importance, dans une petite structure, de la communication directe - §5.3. Il y a un travail étroit avec l'OGEC - §5.4. Pour les parents, c'est pareil, il y a double voire triple communication §5.5. On ne peut pas faire de copier-coller d'un établissement à un autre - §5.6. Il y a des points communs mais on ne peut pas faire de copier-coller</p> <p>[S+6] §6.1. Il est très difficile de mener les deux missions d'enseignement et de chef d'établissement - §6.2. Aujourd'hui je n'envisage pas de finir ma carrière dans ces conditions de travail - §6.3. C'est un métier qui use - §6.4. On s'use simplement non pas pour réaliser notre mission mais pour trouver les moyens de réaliser notre mission. - §6.5. On ne dirige pas du tout de la même manière un établissement avec plus de 14 classes pour avoir une décharge complète ou un établissement à 6 classes. - §6.6. Les statuts de l'OGEC, la relation avec certaines tutelles sont trop complexes, sont trop floues - §6.7. Le dernier qui peut réguler, c'est le CEPC1 - §6.8. C'est un métier qui est passionnant, c'est un métier qui nous apprend beaucoup, c'est un métier qui use beaucoup - §6.9. Sur l'établissement, on a une sensibilité pour ces enfants qui sont souvent en souffrance par rapport au système scolaire donc je m'y plais beaucoup mais je suis très frustré de pas pouvoir faire toute ce que je veux dans ma classe - §6.10. De toute évidence, les deux métiers me plaisent, ce qui peut me permettre de choisir</p>
---	---

Tableau T18 : Reconstitution des séquences de l'entretien de MAX (A-RTPF-234-MAX)

Séquences	Propositions argumentaires	Actants
<p>[S-0] §2.1. J'ai fait beaucoup d'animation. - §2.2. A 21 ans j'ai passé mon BAFD pour diriger des centres de loisirs et des séjours de vacances §2.3. Quand je suis devenu enseignant, j'ai fait en parallèle de la formation pour animateurs et pour directeurs débutants et j'ai continué les séjours de vacances - §2.4. J'ai eu simplement envie de transférer mes compétences, management du centre de loisirs à l'école, et au bout de deux ans, j'ai demandé une direction. - §2.5. On n'est pas venu chercher MAX pour une direction.</p>	<p>P-2.2.1. écrire des projets me plaisait P-2.2.2. mettre en lace des projets pédagogiques et éducatifs me plaisait</p>	<p>A1 – A17 MAX s'est formé et construit d'abord dans l'animation puis dans la formation à l'animation. Devenu enseignant, il souhaite transférer ses acquis de l'animation à l'école.</p> <p>MAX prend l'initiative de demander une direction car on ne vient pas le chercher à ce propos.</p>

<p>[S-1] §2.6. J'ai appris des choses, sur le tas, dans l'école où j'ai été muté –</p> <p>§2.7. Quand j'ai été nommé, j'ai suivi la formation préalable à la prise de fonction puis ensuite j'ai suivi la FI des CEPC1 de 6 fois une semaine sur deux ans - §2.8. On y aborde des modules de management, de gestion de conflit, de comptabilité, de connaissance des partenaires - §2.9. La plus grosse partie du métier, je l'ai apprise sur le tas comme la plupart des jobs - §2.10. Certains CEPC1 ont appris des choses sur l'enseignement spécialisé, moi la formation m'a apporté sur le plan de la gestion comptable – §2.11. La formation est très pratique –</p> <p>§2.12. Le point fort et central, c'est le temps où on échange –</p> <p>§2.13. C'est souvent ça qui manque quand la formation se termine - §1.6. La formation au départ, sur les deux premières années, proposée donc par l'ISFEC, oui on module certaines choses mais une fois après qu'on a les outils et qu'on se les ait appropriés, c'est agrémenté un petit peu au fur et à mesure.</p>	<p>P-2.6.1. C'était une école de deux classes ;</p> <p>P-2.6.2. La directrice est partie en congé maternité</p> <p>P-2.6.3. J'ai occupé ses fonctions pendant 5-6 mois</p> <p>P-2.6.4. C'était une jeune directrice, on arrivait ensemble</p> <p>P-2.6.5. Elle suivait sa formation de CEPC1</p> <p>P-2.6.6. Du coup, on échangeait beaucoup</p> <p>P-2.6.7. J'avais construit quelques armes dans une expérience de direction de centres de loisirs</p> <p>P-2.11.1. par exemple la lecture d'un bilan financier : vocabulaire, point de vue d'expert</p> <p>P-2.11.2. la CAF pour moi c'est la caisse d'allocations familiales, ben d'un point de vue financier c'est la capacité d'autofinancement voilà donc ça a rien à voir</p> <p>P-2.11.3. tout ce qui est de la gestion financière d'un établissement</p> <p>P-2.12.1. où l'on s'apporte mutuellement</p> <p>P-2.12.2. où on fait part de nos problèmes</p> <p>P-2.12.3. où on peut vider son sac</p> <p>P-2.12.4. où on a un regard différent, avec du recul</p> <p>P-2.12.5. où on est un peu moins dans l'affect</p>	<p>A9 – A1</p> <p>Max a appris son métier en échangeant avec son CEPC1 elle-même en formation puis suite à l'intérim réalisé dans son école.</p> <p>A10</p> <p>Lorsqu'il a débuté, MAX a suivi la formation initiale de CEPC1. Il a été surtout intéressé par la formation à la gestion-comptabilité.</p> <p>A16</p> <p>A11 – A14</p> <p>Il a apprécié les temps d'analyse, d'échanges avec les pairs et regrette que ceci ne se prolonge pas après la formation.</p>
---	--	---

Tableau T19 : La reconstitution chronologique de l'entretien de max : moments [S-0] et [S-1] – A-RTPF-234-MAX

5.1.3. Analyse de troisième niveau : construction du schème spécifique de l'entretien.

Nous appuyant sur Barthes, (« comprendre, c'est projeter les enchaînements horizontaux du fil narratif sur un axe implicitement vertical » qui leur donnent sens, 1966, p. 11), nous cherchons à construire le « schème de l'entretien », c'est-à-dire la structure de sens qui l'organise. Cette structure de sens est faite de relations différentielles entre unités de langage de même niveau (mots, expressions, phrases), ces relations les distinguant tout en les associant dans une même catégorie : différenciation – généralisation. Cette entreprise

permet de reconstruire le code narratif de l'entretien, c'est-à-dire son architecture de catégories. Ces catégories sont elles-mêmes porteuses de valorisations que leur associe l'interviewé. L'ensemble des propositions orientées associées à ces catégories constituent « l'univers de croyances » de l'entretien (Greimas, 1970 – Martin, 1983, 1987 in Demazière et Dubar, 1997, p. 99).

Pour cela, il nous faut repérer les conjonctions et disjonctions présentes dans l'entretien et ce, au niveau des séquences, des arguments et des actants. Mais l'opération ne s'arrête pas à ce repérage : il s'agit ensuite de raisonner sur les catégories obtenues et sur les relations entre ces catégories décelées dans l'entretien. Ce raisonnement reconstruit la logique du discours, son code narratif.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisis de reprendre le travail réalisé sur une partie de l'entretien de ZOE (A-RTPFP-227-ZOE). Volontairement, nous avons regroupé des extraits de cet entretien pour faciliter la compréhension de ce troisième niveau d'analyse.

A	227	38	ZOE	<i>Voilà, donc ça s'est fait relativement bien encore une fois, y'a eu des hauts et des bas parce que quand c'est une communauté, c'est comme dans une famille, ça peut pas être toujours, ce n'est pas tout beau ou tout laid : y'a des bémols mais bon voilà, il faut savoir prendre un peu de recul, ça c'est ce qu'il y a de plus difficile parfois.</i>	1
A	227	39	PP	<i>Et vous pensez que c'est un métier à part entière ?</i>	
A	227	40	ZOE	<i>Je, je suis partagée. Je pense que oui, dans par exemple, dans les grands établissements, je pense que c'est un métier différent de celui que je vis actuellement, parce que d'une part les CE sont déchargés et donc n'exercent si vous voulez que...</i>	5
A	227	41	PP	<i>Que ça.</i>	
A	227	42	ZOE	<i>Ils ne font que ça enfin, ils ne font que ça, façon de parler, mais ils sont à 100% CE. Moi je ne suis pas à 100% CE. En premier, j'ai choisi ce métier parce que je voulais enseigner donc je voulais ce contact avec les enfants. Le contact avec les enfants m'aide énormément parce que me permet aussi d'être dans la réalité et dans le quotidien de mes collègues donc de mieux comprendre des choses basiques comme le fait de pas boucler un programme ou de pas avoir assez de temps ou de laisser de côté le sport par exemple, parce qu'on a pas fini la leçon de maths : ce sont des choses basiques et qui sont vraiment la réalité du terrain parfois. Alors après, j'ai l'impression effectivement d'avoir deux casquettes : quand je suis CE, eh bien, c'est un métier et quand je suis en classe, j'essaie d'enlever tout ce qui pourrait perturber mon rapport et ma relation avec les enfants et en ce sens-là effectivement le métier de CE est un métier à part et c'est vrai qu'on a deux casquettes et que c'est parfois très difficile de jongler entre les deux.</i>	10 15
				...	
A	227	45	PP	<i>Est-ce que vous pensez que la formation de six semaines est suffisante par exemple ?</i>	
A	227	46	ZOE	<i>Je pense qu'elle est bien pour asseoir les bases mais que le terrain quand-même est essentiel et qu'après la théorie est une chose mais c'est comme le métier d'enseignant : la théorie est une chose, c'est bien d'apprendre, de voir ce que l'on doit faire, ce que l'on peut faire, mais une fois qu'on est sur le terrain, eh bien, au risque de surprendre, je pense que la théorie on s'en sert pas tellement, enfin... C'est peut-être aussi dans mon tempérament mais moi quand on m'a permis de suivre cette formation de directeur, alors c'est vrai que j'ai appris pas mal en tout cas ce tout ce qui concerne le côté financier, le côté gestion d'un établissement, parce qu'on n'est pas formé pour ça, ça c'est clair. Après euh, les relations avec les autres personnes même si vous faites des stages de relations d'échanges avec les collègues et tout ça, c'est très bien mais quand on est sur le terrain, on est confronté parfois à ces choses et ça c'est le bon sens aussi et comment dire ? La réaction immédiate aussi fait que vous progressez et puis la relecture de ce que vous avez fait vous aide aussi à tirer les leçons et à progresser mais là la formation à mon avis bon, euh.</i>	20 25 30
A	227	47	PP	<i>Rien ne vaut l'expérience.</i>	
A	227	48	ZOE	<i>Moi, je crois. Maintenant, je n'ai pas un tempérament comment vous dire ? très intellectuel, dans le sens où je suis, je préfère agir que réfléchir parfois alors ça me joue des tours mais moi, on peut me donner mille et une formation après, sur le terrain, je ne sais pas jusqu'à quel point elle va m'être utile mais ça peut être différent pour une de mes collègues, c'est certain.</i>	35
A	227	49	PP	<i>Oui. Qu'est-ce qui vous permet de mieux exercer ce métier ? d'être plus professionnelle ? de se professionnaliser ?</i>	
A	227	50	ZOE	<i>Euh, c'est vrai qu'à l'heure actuelle, le métier devient de plus en plus exigeant. Je pense que c'est l'échange, y'a une grande partie dans ma façon de vivre le métier d'échanges avec mes collègues CE qui sont des amis, pas avec tous, mais avec une bonne partie et donc je pense que l'échange nous aide beaucoup à progresser : la rencontre avec les collègues même si on a tous des réalités différentes parce qu'on n'a pas le même nombre d'enfants, le même nombre de classes, on n'a pas forcément une équipe qui réagit de la même façon. Quand on échange, quand on se permet, on se téléphone, on se mêle très facilement, on se donne des idées.</i>	40
A	227	51	PP	<i>Mais ça devient de plus en plus pointu ?</i>	
A	227	52	ZOE	<i>Ça devient de plus en plus pointu parce que là, on passe de, moi en douze ans d'ancienneté, ce n'est pas grand-chose douze ans, j'ai commencé à être CE de façon artisanale et là, on me demande d'être de plus en</i>	45

				<i>plus professionnelle parce que les lois sont de plus en plus drastiques, il y a de plus en plus d'exigences. La première année, pour vous... j'avais pas de décharge, pour vous donner un exemple, je disais : mais oh, je trouvais que ça se faisait, que les choses se faisaient bon, je restais un peu le soir mais j'avais pas du tout l'impression d'être accaparée ; et plus ça va plus on nous demande d'être professionnels dans le sens où il faut, on a quand-même des responsabilités assez importantes mise à part la responsabilité pédagogique, on a une responsabilité financière, on a une responsabilité pastorale dans nos établissements donc ça demande quand-même de plus en plus d'exigences c'est vrai , donc peut-être effectivement de plus en plus de temps après à libérer, ça revient à votre question de tout à l'heure par rapport à une journée de décharge ben, c'est suffisant parce qu'on sait que l'on a que ça, on s'arrange pour que ce soit suffisant, y'en aurait deux on s'en occuperait enfin, elles seraient pleines, voilà.</i>	50
			...		
A	227	63	PP	<i>Qu'avez-vous à dire de votre métier, de la façon dont vous le concevez et de son évolution depuis votre prise de fonction ? Justement vous venez d'en parler.</i>	
A	227	64	ZOE	<i>Alors, voilà, l'évolution c'est vraiment le mot, d'un côté artisanal on passe à un côté, ce n'est pas négatif pour le côté artisanal, mais ne serait-ce que par l'arrivée aussi des multimédia comme Internet, comme on est obligé d'être dans la vague de la modernité et donc ça c'est clair que on ne peut plus se contenter de le pratiquer de façon comment dire ? de faire un plus par rapport au métier d'enseignant, c'est quand-même deux choses distinctes. Après euh, je pense que je le vis relativement bien, ce qui ne veut pas dire que je ne me pose pas de questions là y'a quatre ans, y'a eu pas mal de soucis parce que de nouvelles réformes ont fait que pour le personnel justement de l'école, il a fallu prendre des décisions qui ont été douloureuses parfois parce que, donc ça a créé des tensions au niveau de l'équipe, et ça c'est dur parce que je me connais, et je sais que par goût je n'aime pas les conflits donc ça c'est, j'ai du mal à les affronter parfois donc ça, c'est quelque chose quand-même qui me remet pas mal en question. Après comme je le disais tout à l'heure, je pense que quand on fait un bilan du positif et du négatif, y'a quand-même beaucoup de joie et beaucoup d'intérêt dans le métier parce que quand je viens à l'école tous les matins, je sais que ça ne va pas être routinier, qu'il va y avoir certainement des choses très positives, très originales, très inhabituelles, qui vont me permettre de vivre la journée de façon un peu sans ennui de toute façon, parce que c'est quand-même un métier, le métier d'enseignant peut devenir très routinier quand on n'y prend pas garde. C'est vrai que, avec le côté CE, c'est pas possible : on est obligé tout le temps d'aller de l'avant, de se remettre en question parce que ça va être une rencontre comme on est en train de la vivre là, donc ça c'est une chance aussi de pouvoir échanger, de pouvoir parler avec vous euh, après de pouvoir rencontrer des parents d'élèves qui vont avoir un souci de, pouvoir gérer un enfant parce qu'il y a une orientation à prendre, de pouvoir échanger avec une collègue enseignante par ce qu'il y a un souci dans la classe ou pas parce que y'a un enfant qui a fait un progrès, qui a enfin, c'est riche je sais pas si y'a une autre profession où il y a une telle richesse et vraiment c'est très beau à vivre. Bon, après, encore une fois, comme je le disais tout à l'heure, c'est une vie de famille parfois parce que surtout dans les petits établissements : le relationnel, l'affectif est très présent. Quand on est cinq enseignants, trois ou quatre personnels OGEC eh ben, il faut que ça marche ; si on commence à avoir des tensions entre nous qui rejaillissent sur les enfants eh ben, on n'avance pas et donc on est obligé parfois de mettre son caractère un peu sous un mouchoir pour éviter, pour essayer d'arrondir les angles et tout ça, ça c'est dans ce sens que c'est riche aussi.</i>	60 65 70 75 80
			...		
A	227	75	PP	<i>Et aussi certains qui ne veulent pas se faire appeler CE par rapport au positionnement de leurs collègues.</i>	85
A	227	76	ZOE	<i>Alors, moi je ne sais pas trop mais mes collègues l'ont intégré après bon, c'est vrai que le terme de « chef », pour moi c'est lié comme si c'était « petit chef » alors que c'est pas du tout dans ce sens-là. Je pense que le percevoient mes collègues, il faudrait leur poser la question, après. Je pense qu'un CE, il est pas là pour imposer, il est là pour dynamiser et pour proposer et favoriser la concertation parce que moi par exemple, j'ai bien conscience qu'au niveau pédagogique parfois j'ai pas toujours le temps mais je sais que j'ai une de mes collègues qui aime bien faire des recherches sur Internet, auquel cas on partage ensemble, voilà : y'a une question aussi d'échange donc c'est dans ce sens-là que pour moi « chef » c'est pas trop dans ce sens qu'il faut le percevoir ; par contre dans le sens responsable oui, oui.</i>	90
			...		
A	227	142	ZOE	<i>Oui, totalement. Alors je ne dis pas que ceux qui n'enseignent pas ne sont pas dans la réalité mais c'est un autre métier, un peu. C'est un métier plus d'entreprise.</i>	95
A	227	143	PP	<i>C'est ça.</i>	
A	227	144	ZOE	<i>Oui, c'est une entreprise à faire tourner, un chef d'entreprise.</i>	
A	227	145	PP	<i>Manager.</i>	
A	227	146	ZOE	<i>Voilà, voilà, oui, oui, c'est dur ça, c'est pas évident.</i>	
A	227	147	ZOE	<i>Nous, on garde encore ce petit, peut-être que je suis encore un peu attachée à ce côté un peu artisanal de la chose et qui me correspond mieux voilà, pour pouvoir parler avec d'autres directeurs qui ne fonctionnent pas tout à fait de la même façon que moi, parce qu'ils ont des établissements plus grands, effectivement.</i>	100
A	227	148	PP	<i>Certains parents choisissent des écoles justement pour ce côté « petite structure » justement, pour ce côté...</i>	
A	227	149	ZOE	<i>Ah oui, tout à fait, tout à fait, mais je pense que c'est un état d'esprit aussi voilà, il faut savoir se voilà, où on est bien, c'est vrai que moi, être dans une école où on est plus de vingt enseignants, ça m'a jamais attirée, même, hormis le fait de parler de CE, mais pouvoir avoir du concret, parler le matin enfin bon, rencontrer tout le monde.</i>	105
A	227	150	PP	<i>Avoir une qualité.</i>	
A	227	151	ZOE	<i>Une autre façon de vivre le au quotidien.</i>	110
A	227	152	PP	<i>Je comprends.</i>	
A	227	153	ZOE	<i>Mais bon c'est dans mon sentiment aussi, c'est dans ma façon d'être, voilà.</i>	
A	227	154	PP	<i>Finalement, c'est à taille humaine et donc les relations humaines sont plus peut-être...la proximité fait qu'on a aussi une qualité de relations.</i>	

A	227	155	ZOE	<i>Mais à côté faut savoir se préserver mais il faut que l'affectif prenne pas trop le pied sur la profession, ça c'est pas facile.</i>	115
A	227	156	PP	<i>De prendre du recul.</i>	
A	227	157	ZOE	<i>Oui, parce qu'on vit ensemble pratiquement quand vous êtes dans un plus grand établissement, vous êtes plus retiré peut-être, à la fois plus nombreux, peut-être plus seul face à vos décisions, tout ça.</i>	

1 – a. Repérage des disjonctions du discours

- ❶ « ...dans les grands établissements, je pense que c'est un métier différent de celui que je vis actuellement... » [A227-40-ZOE] (lignes 5-6)
« ...c'est une vie de famille parfois parce que surtout dans les petits établissements : le relationnel, l'affectif est très présent... » [A227-64-ZOE] (lignes 81-82).
« ...quand vous êtes dans un plus grand établissement, vous êtes plus retiré peut-être, à la fois plus nombreux, peut-être plus seul face à vos décisions... » [A227-157] (lignes 118-119)

ZOE oppose son activité à celle vécue par ses homologues en grands établissements. On en déduit donc qu'elle se situe en petit établissement (cette information nous est donnée par ailleurs en début d'entretien puis plus tard). On peut synthétiser cette première double disjonction en :

ZOE	Collègues des grands établissements
Petite école	Grand établissement
Affectif – relations humaines	CE plus seul malgré ensemble plus nombreux

« ...parce que d'une part les CE sont déchargés... »... « Ils ne font que ça enfin, ils ne font que ça, façon de parler, mais ils sont à 100% CE » - « Moi je ne suis pas à 100% CE. » [A227-42-ZOE] (lignes 7 à 10).

ZOE ne se considère pas chef d'établissement comme ses homologues entièrement déchargés. Ces précisions données par ZOE nous permettent de compléter le tableau de cette première disjonction :

ZOE	Collègues des grands établissements
Petite école	Grand établissement
Pas de décharge complète (une journée hebdo.)	Décharge complète
Pas à 100% CE Double casquette	100% CE

- ❷ « ...la théorie est une chose, c'est bien d'apprendre, de voir ce que l'on doit faire, ce que l'on peut faire, mais une fois qu'on est sur le terrain, eh bien, au risque de surprendre, je pense que la théorie on s'en sert pas tellement, enfin... » [A227-46-ZOE] (lignes 21 à 23).

«... quand on m'a permis de suivre cette formation de directeur... [...] mais quand on est sur le terrain, on est confronté parfois à ces choses et ça c'est le bon sens aussi... » [A227-46-ZOE] (lignes 24 à 29).

« ... dans le sens où je suis, je préfère agir que réfléchir... » [A227-48-ZOE] (lignes 32-33)

ZOE oppose en début de paragraphe théorie et terrain. Elle assimile théorie et formation. Pour elle le terrain nécessite du bon sens. La formation théorique ne lui sert pas sur le terrain. Ensuite ZOE se positionne, elle préfère agir que réfléchir. La mise en perspective de ces diverses disjonctions nous donne la synthèse suivante :

ZOE	Autres directeurs ?
Agir	Réfléchir
terrain	formation
bon sens	théorie

③ « ... j'ai commencé à être CE de façon artisanale et là, on me demande d'être de plus en plus professionnelle... » [A227-52-ZOE] (lignes 46-47)

«... j'avais pas de décharge, pour vous donner un exemple, je disais : mais oh, je trouvais que ça se faisait, que les choses se faisaient bon, je restais un peu le soir mais j'avais pas du tout l'impression d'être accaparée... » [A227-52-ZOE] (lignes 48-49)

« ... donc ça demande quand-même de plus en plus d'exigences c'est vrai, donc peut-être effectivement de plus en plus de temps après à libérer » [A227-52-ZOE] (lignes 54-55)

«... l'évolution c'est vraiment le mot, d'un côté artisanal on passe à un côté, ce n'est pas négatif pour le côté artisanal, [...], comme on est obligé d'être dans la vague de la modernité... » [A227-64-ZOE] (lignes 59-60)

« Oui, c'est une entreprise à faire tourner, un chef d'entreprise. » [A227-144-ZOE] (ligne 97).

« ...je suis encore un peu attachée à ce côté un peu artisanal de la chose et qui me correspond mieux voilà, pour pouvoir parler avec d'autres directeurs qui ne fonctionnent pas tout à fait de la même façon que moi, parce qu'ils ont des établissements plus grands, effectivement » [A227-147-ZOE] (lignes 100-101).

«...une journée de décharge ben, c'est suffisant parce qu'on sait que l'on a que ça, on s'arrange pour que ce soit suffisant... » [A227-52-ZOE] (lignes 54-55).

Lorsque ZOE a été nommée directrice (avant), elle se débrouillait, même sans décharge, sans pour autant se sentir accaparée par les exigences de sa tâche de direction. Aujourd'hui, les exigences ont augmenté, le temps pour les gérer augmente. Pour ZOE, on passe d'un temps artisanal à un temps de modernité. Cet ensemble d'extraits permet de mettre en évidence plusieurs disjonctions que nous pouvons synthétiser dans les tableaux suivants :

ZOE	Directeurs d'établissements plus grands
Artisanat	Chefs d'entreprises
Avant	Aujourd'hui
J'avais pas de décharge	une journée de décharge ben, ..., on s'arrange pour que ce soit suffisant
Artisanat	Modernité
Pas accaparée	Exigences
Les choses se faisaient	Temps à libérer
...on est obligé d'être dans la vague de la modernité	... je suis encore un peu attachée à ce côté un peu artisanal de la chose et qui me correspond mieux voilà

④ « ... mes collègues l'ont intégré après bon, c'est vrai que le terme de « chef », pour moi c'est lié comme si c'était « petit chef »... » [A227-76-ZOE] (lignes 86-87)

« ...Je pense qu'un CE, il est pas là pour imposer, il est là pour dynamiser et pour proposer et favoriser la concertation ... » [A227-76-ZOE] (lignes 88-89)

« ... on partage ensemble, voilà : y'a une question aussi d'échange donc c'est dans ce sens-là que pour moi « chef » c'est pas trop dans ce sens qu'il faut le percevoir ; par contre dans le sens responsable oui, oui... » [A227-76-ZOE] (lignes 92-93).

Pour ZOE, le terme « chef d'établissement » est lié à « petit chef ». Si ce dernier impose, ZOE préfère dynamiser, proposer, favoriser la concertation. Elle assimile ce terme à « responsable ». Retrouvons ces disjonctions dans le tableau ci-dessous :

ZOE	Chef = « petit chef »
Dynamiser, proposer, favoriser la concertation	Imposer
Responsable car partage, échanges	Imposer

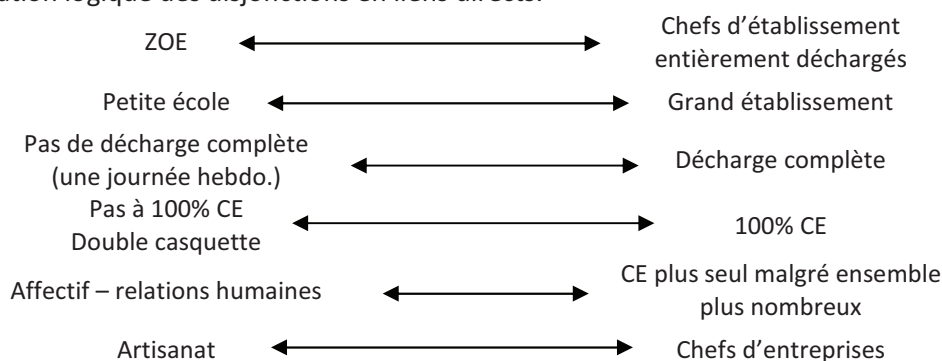
1 – b. Repérage des structures sémantiques

❶ L'opération précédente a fait apparaître un certain nombre de structures sémantiques parallèles associant deux ou plusieurs disjonctions.

❷ Une structure sémantique hiérarchisée.

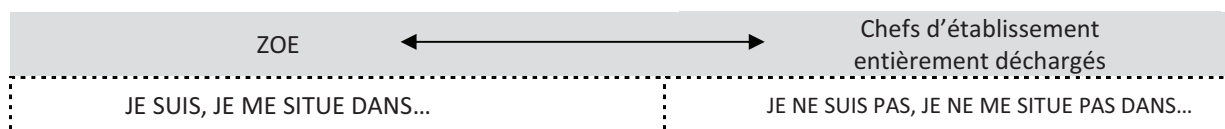
Une première structure sémantique dite « hiérarchisée » peut être reconstituée à partir de la disjonction *ZOE / CE entièrement déchargés*, par associations parallèles de différentes disjonctions rencontrées dans les extraits proposés. L'axe sémantique, ainsi mis en évidence, renvoie au positionnement de ZOE vis-à-vis de la fonction de CEPC1, et notamment entre être CEPC1 d'une petite école et être CEPC1 déchargé d'une grosse structure. Certes, cette structure n'est pas hiérarchisée au sens de Bourgeois et Piret (2010 p. 183-195), car chaque disjonction d'ordre supérieur n'est pas l'axe sémantique de la disjonction inférieure (nous retrouverons cette forme ensuite). Mais la hiérarchisation se trouve ici dans la déclinaison d'une disjonction majeure : je ne suis pas CE à 100% / les CE déchargés le sont à 100% en n structures parallèles venant préciser, détailler, expliciter les deux éléments de la disjonction majeure.

Cette première structure sémantique peut être considérée comme stricte car relevant uniquement de l'association logique des disjonctions en liens directs.

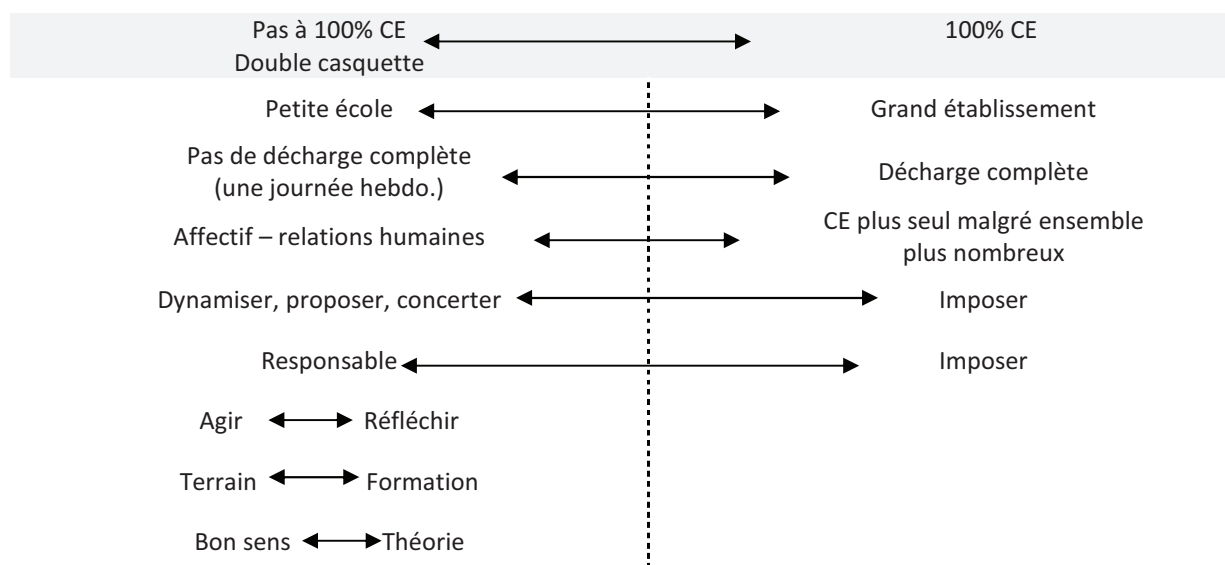


L'association peut être poussée en croisant d'autres disjonctions avec la hiérarchie reconstituée. Il ne s'agit plus seulement ici, de rester dans la description mais d'interpréter, par déduction, l'association d'autres disjonctions. Ainsi, ZOE s'associe à proposer, concerter, dynamiser et responsable et s'oppose à « petit chef » et imposer (2 fois). Si ZOE vit cela dans sa petite école, peut-être peut-on en

déduire qu'elle associe les oppositions citées à ses collègues entièrement déchargés. De même, ZOE s'associe à terrain, agir et bon sens et s'oppose à formation, réflexion et théorie. On pourrait déduire que formation, réflexion et théorie sont à associer à la hiérarchie chefs d'établissements déchargés, chefs d'entreprise, grands établissements mais, avec les extraits présentés, on gardera ces disjonctions comme structure hiérarchisée de l'élément *je ne suis pas à 100% CE* ou plus simplement *ZOE*.



La structure hiérarchisée stricte peut donc être étendue comme suit :

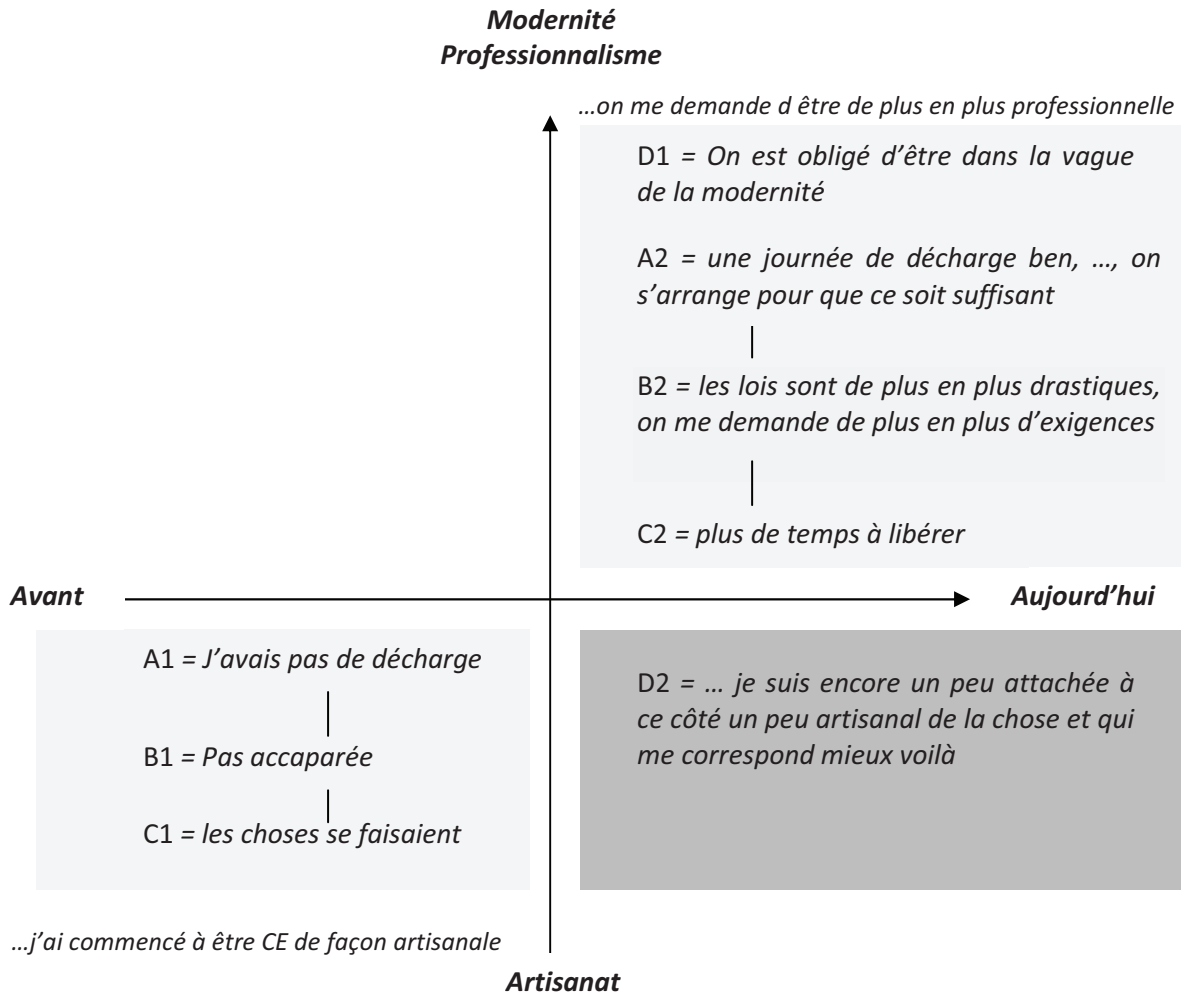


Ainsi ZOE se positionne en :

- Je ne suis pas CE à 100% = Je suis CE + Je suis enseignante = c'est difficile de jongler avec les deux casquettes ;
- Je ne suis pas CE d'un grand établissement, je n'ai pas de décharge complète = je suis CE peu déchargé, dans un petit établissement où on fonctionne à l'affectif, où les relations humaines sont importantes.
- Je ne suis pas CE pour imposer, être « petit chef », être chef d'entreprise, être seul face aux décisions = je suis CE pour être responsable, pour dynamiser, proposer, agir en concertation ;
- Je ne me situe pas dans la théorie, la formation m'apporte peu = je me situe sur le terrain, usant du bon sens des choses.

③ Une structure sémantique croisée

Une structure sémantique croisée est constituée de deux axes sémantiques orthogonaux permettant de générer et de placer d'autres disjonctions selon leur valorisation en référence aux axes. Dans les extraits présentés, deux disjonctions semblent pouvoir constituer une structure sémantique croisée : *Avant / aujourd'hui* et *artisanat / modernité ou professionnalisme*.

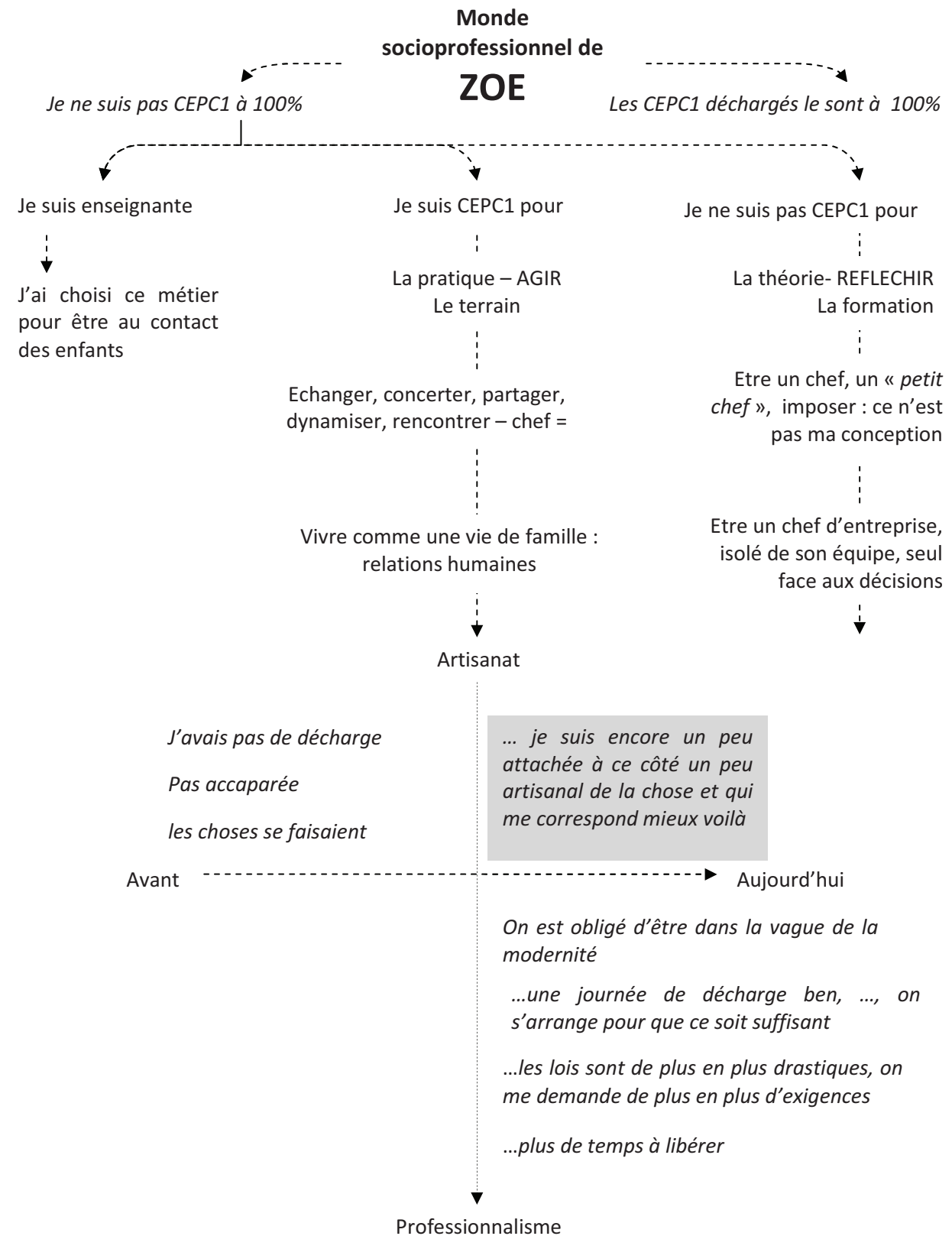


La structure sémantique croisée met en évidence :

- L'évolution du métier telle que la vit ZOE entre avant et aujourd'hui, entre artisanat et modernité ;
- Le positionnement de ZOE par rapport à cette évolution : elle reste attachée au côté qu'elle qualifie « d'artisanal » du métier.

Elle permet, à la fois, de synthétiser le dilemme posé par ZOE et de mettre en évidence le positionnement identitaire de cette dernière.

1 – c. Schème spécifique partiel et simplifié (à partir des extraits) de l'entretien.



Nous n'avons pas repris, au final, dans le schème spécifique de l'entretien de ZOE, la structure sémantique croisée, pourtant apparente dans les extraits présentés ci-dessus. En effet, nous avons préféré, avec les généralisations faites sur l'ensemble de l'entretien, revenir à des axes sémantiques parallèles entre artisanat / professionnalisme d'une part et avant / maintenant, renvoyant davantage au sens général de l'entretien de ZOE.

5.2. Niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Le repérage des niveaux de temporalités formatives et professionnelles a été effectué à partir des trois « moments » de l'entretien défini par le deuxième niveau de l'analyse structurale. Ainsi, des éléments, rapportés à ces niveaux, ont été prélevés, dans les séquences correspondant à chacun d'eux. Pour illustrer ce point d'analyse, nous prendrons en exemple l'entretien de SAM. Voici ce qui en résulte :

*La redistribution de l'entretien en [S-0], [S-1] et [S+] permet de vérifier que les thématiques principales, pour ne pas dire les problématiques énoncées par SAM s'inscrivent dans un présent, limité pour SAM à un futur proche. Les recours et éclairages du passé évoqués par SAM se situent aux niveaux [S-0] et [S-1]. Le niveau macro-historique pointe en [S-0] avec deux faits historiques : la loi Debré de 1959 créant les établissements privés sous contrat et la crise pétrolière de 1973. Ces deux faits sont à décoder dans l'entretien : « c'était le début des années 80 donc elle avait commencé **avant les contrats** et il lui manquait une petite chose pour prendre une direction » [A-RTPFP-239-16-SAM] ; le « avant les contrats » signifie « avant 1959 ». De même, dans l'extrait :*

les enjeux de l'école préoccupent les gens plus qu'il y a 30 ou 40 ans en arrière, ça me paraît être un élément essentiel, les gens se disent qu'un enfant en difficultés scolaires c'est déjà un enfant en difficultés sociales plus tard et ce qui est pas tout à fait vrai d'ailleurs, mais y a 35 ou 40 ans, dans notre génération on se posait même pas ces questions-là, c'est pas parce qu'on était en difficultés scolaires qu'on aurait été forcément en difficultés sociales après, on avait du boulot, on était dans une, **c'était avant la crise, avant la grande crise de 73** et on se posait même pas la question, on avait l'impression que tout le monde avait du travail [A-RTPFP-239-24-SAM]

...la référence à un événement historique est claire et directe.

En [S-1], ce même niveau macro-historique pointe avec deux faits : la loi d'orientation de 1989 qui a institué les décharges d'enseignement et les concertations des maîtres (mise en œuvre de 92 à 96), le statut du CEPC1 qui confie à ce dernier les responsabilités complètes de son école. Dans les trois moments [S-0], [S-1] et [S+], le niveau méso-institutionnel est présent : formation de SAM, travail et mandat d'élu dans son organisation professionnelle, animation de l'école, liens avec les familles, liens avec les tutelles, liens avec l'OGEC, etc. Le niveau micro-individuel est mis en évidence par les anecdotes du récit de SAM (déménagements, réception de parents) et par sa réflexivité professionnelle (rôle du CEPC1 vis-à-vis de l'OGEC, de son équipe, place du bénévole dans l'E.C., etc.).

5.3. Analyse des entretiens selon les apories de l'enquête A1 et concernant les turning points ou bifurcations des entretiens.

Pour ces deux points d'analyse, nous avons fonctionné selon une analyse de contenu thématique dont nous avons les catégories de départ. Le travail a donc consisté d'abord à un carottage des verbatim pour retrouver les extraits d'entretiens évoquant ces thèmes puis à une interprétation et une mise en liens de cette dernière avec d'autres considérations (issues des autres analyses).

Pour illustrer notre propos, nous exposerons ici, d'abord l'analyse de l'entretien de MAG concernant l'aporie 1, c'est-à-dire la tension responsabilités / Compétences.

Aporie 1 : Gestion de la tension entre

Responsabilités confiées ←————→ **Compétences développées**

Notons d'abord la remarque importante de MAG [A33-06-MAG] et [A233-08-MAG] :

« Alors le métier est totalement différent si vous êtes dans une école avec un collègue, si vous êtes une école toute seule, Si vous avez une décharge ou... si vous n'enseignez pas du tout ; c'est totalement différent. Donc j'ai été directrice dans trois établissements et dans les trois établissements, ça a été totalement différent parce que.. j'avais des...les écoles étaient plus ou moins grandes et les deux premières fois, j'avais un collègue donc Il y avait des domaines que je ne voyais pas et dont je ne m'occupais pas, tandis qu'ici à ND je suis toute seule donc c'est vraiment un métier totalement différent parce que je m'occupe du personnel OGEC, des enseignants, des parents, des enfants, des travaux, de la cantine, donc c'est... ça n'a rien à voir par rapport... aux autres, aux autres, établissements. »
 « Par exemple quand j'étais sur C et quand j'étais sur... sur H, je ne m'occupais que de pédagogie et pédagogie et puis des élèves et des... des parents, voilà c'est tout ».

A233-16-MAG	Domaine de la communication externe	Travail sur le site internet de l'école, mise à jour. Le site est une vitrine de l'école. Compétences en informatique.
A233-16-MAG	Domaine du management	Travail d'accompagnement des enseignants, notamment durant les rencontres avec les parents. Compétences communicationnelles. – Formation impulsée par la tutelle
A233-16-MAG A233-46-MAG A233-48-MAG	Domaine de la pédagogie	Travail avec les équipes éducatives constituées pour le suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers. Travail avec les élèves sur les situations de conflits : anticipation des réactions de parents. Compétences pédagogiques et psychologiques.
A233-16-MAG	Domaine de la communication externe	Relations avec les parents : écoute, dialogue, gestion des conflits ou des différends... Compétences communicationnelles
A233-16-MAG	Domaine institutionnel interne et management	Travail de restructuration de l'APEL : suivi des réunions, vie associative, management
A233-18-MAG A233-36-MAG	Domaine du management et de l'accompagnement d'équipe	Animation et conduite des réunions de concertation de l'équipe enseignante – formation impulsée par la tutelle – Management participatif

A233-30-MAG	Pilotage de l'établissement	Prise de décisions importantes : consultation de la tutelle et de l'OGEC – Management participatif
A233-38-MAG	Responsabilités des travaux, du personnel OGEC	

Sauf pour la dernière ligne du tableau, qui évoque très lapidairement les responsabilités des personnels OGEC et des travaux, les propos de MAG font état d'un bon nombre de domaines de responsabilités rapportés à des compétences et à des activités décrites par MAG. Pour MAG, il ne semble pas y avoir de tension entre responsabilités et compétences. MAG acquiert les compétences nécessaires pour assumer ses responsabilités par la formation, essentiellement impulsée par la tutelle.

Pour illustrer l'analyse des turning points / bifurcations, nous présentons ci-dessous celle de l'analyse de LINE.

Codification

Extraits du *verbatim*

[A210-44-LINE]	Oui eh ben, disons que en fait, dans l'établissement où j'étais avant, j'étais la directrice, je remplaçais la directrice quand elle était absente donc j'étais sa décharge en fait, quand elle était malade ou voilà, j'avais sa signature donc quand elle est partie à la retraite automatiquement j'ai pris le relais pendant six mois donc après j'ai eu Mme H... qui est notre supérieure au niveau de la DDEC, qui est responsable du premier degré, est venue me voir me demandant si j'étais disposée à prendre la direction d'un autre établissement voilà, donc je pouvais pas prendre la direction de l'établissement où j'étais actuellement puisque ça se fait pas trop de prendre la direction de l'établissement où nous sommes, et puis c'était une grosse structure, c'était une structure de treize classes donc elle m'a proposé la direction du T... et j'ai accepté parce que c'était le moment dans ma vie où j'avais besoin de faire autre chose que l'enseignement, voilà. Donc il fallait que je trouve autre chose personnellement, voilà. Donc j'ai accepté, voilà.
[A210-46-LINE]	Ici, je connaissais une seule enseignante puisqu'elle était de ma promotion d'enseignante en fait, de l'ISFEC mais c'est tout non.
[A210-48-LINE]	On me l'a proposé effectivement.
[A210-54-LINE]	et puis donc après quand j'ai accepté de prendre la direction du T..., on vous fait une petite semaine de formation avant l'année scolaire où vous avez une semaine ce qu'ils appellent la boîte de secours, « la trousse de secours » où pendant une semaine, tous les jours, on vous matraque des choses importantes et les choses qui sont primordiales pour faire une rentrée voilà, donc c'est un peu comme ça ! voilà, et puis après avec l'expérience des anciennes directrices aussi puisque moi j'ai eu trois, quatre directrices différentes donc j'ai pu voir un petit peu ce que c'était que le métier de direction.
[A210-58-LINE]	Et ça fait beaucoup de directeurs en fait, voilà. Donc du coup voilà j'ai appris sur le tas, puis la petite trousse de secours qui a été bien utile et puis maintenant on a deux ans de formation en fait, qui sont en fait, c'est trois semaines par an, ce qui fait six semaines en tout donc là j'ai attaqué ma deuxième année de formation donc je vais faire ma dernière semaine en mars et ça se termine par une petite monographie sur les changements que ça a apporté dans notre vie et le changement de posture qu'on a eu en prenant ce poste-là, de passer de l'enseignante à CE, voilà.

Mise en évidence des caractéristiques de l'entretien de LINE par cette analyse.

Nous avons regroupé ces caractéristiques dans un tableau, de manière à pouvoir comparer ces caractéristiques avec celles issues d'autres entretiens.

1. Situation de l'établissement à la prise de fonction de LINE	
Nombre de classes : 6	Milieu : Urbain <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/>
Motif de la vacance de direction	Départ de la directrice précédente (mutation).
Autres	LINE a effectué l'intérim de direction (école G) dans la même ville où se trouve l'école T
2. Situation de LINE à sa prise de fonction	
Situation avant la direction	Enseignante à l'école G. Intérim de direction sur les six derniers mois de l'année scolaire
Ancienneté dans l'enseignement	Quinze ans d'enseignement
Caractéristiques de la nomination :	Demande de la tutelle et accord de LINE
Caractéristiques de l'installation :	LINE veut donner du dynamisme à sa nouvelle école
Ce que dit LINE du « <i>changement de posture</i> » à opérer	« Alors oui, ça pose problème par rapport voilà, le changement de posture parce que c'est vos collègues, vos amis et vous devenez quand-même leur hiérarchique parce que malgré tout comme je suis CE, je suis au-dessus quoi, au niveau de la hiérarchie. # [A210-62-LINE] LINE souligne la difficulté de changer de posture lorsque l'on prend la direction de l'école où l'on a enseigné.
Ce que dit LINE de sa mission	LINE n'évoque pas sa mission. Tout au plus dit-elle d'essayer de mettre un dynamisme nouveau dans l'école.
Autres :	Notons que LINE retrouve dans l'équipe de sa nouvelle école, une collègue de promotion de formation (ISFEC)

Tableau T20 : Analyse de l'entretien de LINE [A-RTPFP-210-LINE] – Turning-points et bifurcations.

Dans le tableau d'analyse des « *bifurcations* » de carrière défini par Grossetti, LINE se situe au niveau d'un « *changement programmé* ». Certes, comme pour tous les enseignants appelés à être CEPC1, il est très difficile de programmer une chose qui appartient à une instance institutionnelle. Mais, LINE était CEPC1 par intérim. Il était difficile pour la tutelle de remplacer LINE pour lui faire reprendre un poste d'enseignant. LINE aurait sans doute interpellé la tutelle pour se positionner personnellement : elle veut faire autre chose qu'enseigner. Après quinze ans d'enseignement, LINE veut faire autre chose : une prise de responsabilité peut répondre à ce besoin. La tutelle a été claire avec LINE : elle ne pouvait devenir CEPC1 en titre de l'école dont elle assurait la délégation puis l'intérim de direction. L'issue est donc claire et la tutelle a saisi cette occasion : elle propose à LINE la direction d'une école voisine, plus petite, pour qu'elle y débute, y fasse ses armes.

6. Analyses comparatives et croisées pour construire la typologie et caractériser les unités-noyaux d'entretiens.

6.1. D'un tas à une unité-noyau : construction d'un schème spécifique commun.

L'agrégation « par tas » procède, dans une logique inductive, du regroupement d'un certain nombre d'entretiens selon l'hypothèse grossière de leur proximité. Les tas ainsi constitués sont ensuite soumis à des comparaisons permettant de repérer effectivement les analogies du propos et les homologies des schèmes spécifiques d'entretiens. Aussi, le travail d'analyse croisée des entretiens (regroupés en tas) a consisté essentiellement en la construction d'un schème spécifique commun à l'ensemble du tas, devenu, à ce moment une unité-noyau d'entretiens.

6.2. Régularités lexicales et univers sémantique commun à chaque unité-noyau.

Pour compléter le travail visant à la construction du schème spécifique de chaque unité-noyau, nous avons décidé de repérer les régularités lexicales de chacune d'elles. Nous avons voulu, par ce travail, caractériser chaque unité-noyau par son « univers sémantique ».

Ce travail s'est effectué en plusieurs étapes :

- Une analyse des régularités lexicales sur l'ensemble du corpus. Cette première analyse a permis de dégager l'univers sémantique commun aux entretiens, ce qui pourrait être considéré comme un marqueur professionnel (communauté de langage).
- Une analyse des régularités lexicales des entretiens dans chacune des unités-noyaux desquelles on a retiré celles relevées comme communes à l'ensemble du corpus. Ne restent alors que les régularités propres à chaque unité-noyau.
- Enfin, la comparaison et la spécification de chaque unité-noyau du point de vue de ces régularités lexicales, donc de leur univers sémantiques.

6.3. Rapport à la formation et/ou à l'expérience dans l'unité-noyau.

Nous avons convoqué, dans le cadre théorique de notre enquête, les concepts de professionnalisation et de développement professionnel. Nous avons ainsi voulu explorer en quoi les unités-noyaux d'entretiens de notre typologie pouvaient être caractérisés du point de vue du rapport à la formation et/ou à l'expérience. Ce double rapport a été examiné, selon les entretiens, sur des durées longues (trajectoire d'une carrière) ou plus courte

(parcours professionnel à peine entamé). Là encore, nous voulions pouvoir caractériser nos unités-noyaux selon ce critère.

7. « Figures temporelles » caractéristiques des unités-noyaux.

Nous avons vu, dans notre cadre théorique, que les formules de *l'avenir vécu* ou du *devenir vécu* sont des formules produites par la démarche phénoménologique empruntée par Minkowski. Elles s'opposent à l'opinion commune d'un temps défini en passé, présent et futur. En ce sens, elles sont des paradoxes. Mais leur forme, constituée en une réunion de deux termes contradictoires juxtaposés avenir ou devenir + vécu, condense ce paradoxe en un oxymore. Ainsi, *l'avenir vécu* ou le *devenir vécu* sont à la fois paradoxes et oxymores. Nous avons trouvé dans la littérature¹³, la notion de *figure oxymorique* pour désigner ce type de formules et nous adopterons, pour notre étude, plus spécifiquement, le néologisme de *paradoxe oxymorique* qui synthétise bien l'articulation forme / sens de *l'avenir vécu* ou du *devenir vécu* :

A *l'avenir vécu*, formule générale concrétisant l'approche phénoménologique de Minkowski, nous proposons l'autre figure de style du *devenir vécu*. Le *devenir*, pour cet auteur, est la définition même du temps : c'est la subjectivation d'un vécu orienté vers un avenir. Le *devenir vécu* embrasse pour tout être, de façon dynamique, ce qui est agi, ce qui est pensé, ce qui est dit de sa propre réalisation, de sa propre évolution ou transformation et se manifeste dans différentes « figures temporelles ».

Notre analyse ne se veut pas être à visée illustrative des propos de Minkowski. Il s'agit de repérer, dans l'évocation du vécu (donc du devenir vécu) de nos CEPC1, comment prennent forme ces figures temporelles et surtout en quoi elles participent à la caractérisation des formes identitaires mises en évidence. Pour ce faire, nous sommes retournés dans les entretiens de nos CEPC1, puis avons relevé, dans certains entretiens, les propos de ces professionnels évoquant quelques unes des figures temporelles. Nous avons analysé ces passages pour comprendre en quoi ces figures temporelles traduisaient un (du) devenir vécu pour leur auteur.

8. Autres analyses et considérations.

Notre typologie une fois construite, la spécification / caractérisation de chaque unité-noyau étant réalisée, nous avons pu reconsidérer l'ensemble des travaux, tant sur le plan de la production obtenue que sur les processus activés et développés. Les réflexions, plus détachées de la production typologique, ont permis de resituer cette enquête dans des perspectives plus larges et notamment :

¹³ Nous avons trouvé deux ouvrages dans lesquels figure cette expression de « paradoxe oxymorique » : d'abord, Antonioli, M., (2003). *Géo-philosophie de Deleuze et Guattari*. Paris : L'Harmattan ouverture philosophique : « Les machines chez Deleuze et Guattari ont une structure ambiguë et paradoxale : d'abord il y a le **paradoxe oxymorique** des machines désirantes... », p. 40. Ensuite, Rougé, B., (2006). Oxymore et contrapposto, maniérisme et baroque : sur la figure et le mouvement, entre rhétorique et arts visuels, in *Etudes Epistémè*, printemps 2006, à qui nous avons emprunté notre définition.

- Le message et les pistes de travail adressés à l'institution promouvant la professionnalisation des CEPC1 ;
- Le jeu institutionnel lui-même, interne à l'institution « Enseignement Catholique » mais aussi entre l'état, l'institution « Enseignement Catholique » et les CEPC1 ;
- Le cadre d'analyse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles » : un cadre transposable pour l'étude des dynamiques identitaires d'autres groupes professionnels ?

Conclusion : Une construction typologique = un ensemble progressivement structuré d'analyses.

Nous souhaitons conclure cette partie en soulignant (de nouveau) le caractère progressif de l'ensemble des analyses constituant notre cadre méthodologique composite. Si Demazière et Dubar précisent que l'agrégation par tas, résultant de l'analyse structurale, s'effectue par tâtonnement (1997, p. 276), nous pouvons considérer que notre méthodologie s'est elle-même construite sur ce mode. Rappelons que, successivement,

- c'est notre enquête documentaire (A1) et les apories qu'elle a générées qui a fondé notre recherche ;
- c'est la productivité limitée d'une analyse de contenu thématique qui nous a orientés vers l'analyse structurale ;
- c'est l'article de Demazière et Dubar de 2005 et l'ouvrage de F. Hartog (2003) qui ont fondé notre concept de régimes de temporalités formatives et professionnelles ;
- ce sont les apports de Roquet (2007), Minkowski (1933), Grossetti (2004) qui ont contribué à l'enrichir.

Au moment de rédiger cette conclusion, cette construction typologique relève davantage d'un cheminement spiralaire que linéaire, chaque spirale apportant sa spécificité au cadre d'analyse général.

Synthèse du Chapitre 7

Ce chapitre affine et précise les options méthodologiques du chapitre précédent. On y trouve donc plus spécifiquement l'exposé de la préparation et du déroulement de notre enquête A2, centrale dans notre recherche. On y resitue d'abord la constitution d'un échantillon représentatif de la population des CEPC1, puis l'organisation de l'enquête : construction et appropriation du guide d'entretien par les enquêteurs, conseils techniques pour leur passation. L'exposé se poursuit par la présentation de nos choix en matière de retranscription des entretiens sous forme de verbatim. Les entretiens réalisés ont conduit à revoir notre échantillon statistique pour le faire évoluer en un échantillon théorique, plus réduit en nombre. Nous avons enfin présenté, de façon détaillée, les opérations de traitement des verbatim de l'analyse structurale de chaque entretien aux analyses croisées et aux catégorisations thématiques qui en ont émergé : schème spécifique commun à une unité-noyau, régularités lexicales et univers sémantique commun à chacune d'elles, rapport à la formation et/ou à l'expérience des CEPC1, figures temporelles spécifiques ou propres aux entretiens d'une unité-noyau.

Troisième partie :
Résultats et analyses :
production d'une typologie
inductive de formes identitaires

Pour comprendre et s'orienter dans la troisième partie de cet écrit de thèse « Résultats et Analyses : production d'une typologie inductive ».

Nous venons de présenter notre cadre méthodologique de recueil et d'analyse des entretiens avec les CEPC1 à partir d'un échantillon constitué. Dans cette troisième partie, nous vous présentons nos analyses et ce qu'elles permettent de produire, ici une typologie inductive d'entretiens renvoyant à des formes et des dynamiques professionnelles différentes, correspondant à des mondes socioprofessionnels différents, et ce grâce à notre instrument des régimes de temporalités formatives et professionnelles. Comme précisé précédemment, nous avons réduit notre corpus final à douze entretiens. La présentation de notre typologie ne reprendra pas, in extenso, les analyses à plat et les analyses comparatives des douze entretiens. Elle y fera référence, afin de resituer certains passages, certains constats. Nous tenons à disposition du lecteur, bien sûr, la totalité de ces analyses, sous formes d'annexes rangées et paginées, dans le CD-ROM joint à cet écrit (en 3^{ème} de couverture).

La présentation de notre typologie se présente donc comme une analyse de troisième niveau, synthétique et interprétative des analyses à plat et des analyses comparatives réalisées. Elle présente, *in fine*, les unités noyaux d'entretiens constituées et surtout les caractéristiques des propos, des « formes langagières symboliques », qui ont permis de constituer ces unités noyaux. Même si notre cadre théorique a conduit à mettre en avant, de façon déductive, une typologie hypothétique, cette dernière s'est constituée comme une ligne de recherche, une hypothèse grossière pour nos travaux. Repartir des entretiens, de leurs analyses à plats, comparer ces analyses et comparer les observations et constats qui en découlent, les interpréter, nous a mené, de façon inductive, à construire notre typologie, en évitant une posture de recherche trop illustrative et/ou trop restitutive.

Cette troisième partie présente :

- D'une part la typologie construite, notamment par une synthèse des caractéristiques de chaque unité-noyau constituée. Ainsi, pour chaque forme identitaire, est rédigée en fin de chapitre, une fiche - synthèse de la catégorisation réalisée du point de vue des régimes de temporalités formatives et professionnelles. Les quatre unités noyaux sont constituées *a minima* d'un seul entretien et au plus de cinq entretiens. Pour évoquer ces unités noyaux, nous avons choisi de les nommer par le monde socioprofessionnel qu'elles retraduisent et par la forme identitaire mise en évidence ;
- D'autre part, quelques éléments d'interprétation plus large, sont exposés dans quelques chapitres complémentaires.

Chapitre 8 :

Les entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL :

Le monde socioprofessionnel et la forme identitaire du « Management Humaniste »...

« Si, pour certains, diriger c'est avant tout décider, ordonner, convaincre et donner l'exemple, les formules les plus participatives ou délégatives, celles qui développent la responsabilité des acteurs, incitent plutôt le manager à savoir écouter, à être lui-même, authentique, à suivre ses intuitions, à se montrer modeste, flexible... S'agit-il d'une attitude morale ? D'une éthique ? Pour ma part, je le crois ».

Bouvier, A., (1994). *Management et projet*, Paris : Hachette Education, p. 226.

Notre premier « tas » est constitué de cinq entretiens présentant une proximité entre leur analyse structurale (schèmes spécifiques), les niveaux de temporalités qui les traversent, la prise en compte des apories mise en évidence dans l'enquête A1 et la façon dont ils restituent le(s) « turning point(s) » que constitue(nt) leur(s) prise(s) de direction(s) successive(s). La mise en « tas » de ces cinq entretiens résulte donc de l'hypothèse de proximités entre les analyses de ces entretiens.

Comment pouvons-nous ici caractériser la « certaine proximité » de ces entretiens ? Un premier élément a permis de réunir ces entretiens : ces cinq CEPC1 ont un parcours de deux directions d'écoles ou plus, sur des durées plus ou moins longues (Sept ans pour MAX – Vingt-cinq ans pour NINA). Un second élément flagrant des entretiens est que ces cinq CEPC1 se désignent et revendiquent leur titre et leur statut de « *chef d'établissement* », par comparaison au « *directeur d'école publique* ». Enfin, une certaine communauté de points de vue de ces CEPC1 nous a conduit à réunir ces entretiens : sens d'un management participatif de ces CEPC1, nécessité pour eux d'une professionnalisation des acteurs, exigences pédagogiques et éducatives, sens et attention à la communication entre les partenaires. Nous nous proposons de repartir de l'analyse même des entretiens et des éléments mis en évidence par les différents niveaux constituant notre instrument de traitement de ces entretiens. Il s'agira donc essentiellement de rechercher les analogies présentes dans les entretiens et leur traitement, puis de dégager les homologues de ces cinq entretiens.

Notre but est de mettre en évidence, à partir de ces proximités et à partir de l'articulation entre les différents niveaux de notre cadre d'analyse, des logiques sociales, un univers de croyances partagées.

Soucieux de garder l'option inductive de notre méthodologie générale, nous présentons dans les pages suivantes, la comparaison, la confrontation des différentes analyses à plat des entretiens de ce tas, et ainsi souhaitons rendre compte de la conception structurée d'un monde socioprofessionnel commun.

Avant de présenter nos résultats et analyses, nous pouvons synthétiser quelques caractéristiques des entretiens et des CEPC1 interviewés, dans le tableau ci-dessous :

	LEA	MAG	NINA	MAX	PAUL
Caractéristiques de l'entretien	Année 2013 Durée = 27mn 15s Interviewer = NN	Année 2013 Durée = 21mn 01s Interviewer = NN	Année 2013 Durée = 18mn 25s Interviewer = NN	Année 2013 Durée = 23mn 12s Interviewer = TA	Année = 2013 Durée = 26mn 18s Interviewer = TA
Âge et ancienneté dans la profession de CEPC1 au moment de l'entretien	11 ans comme CEPC1, sur trois établissements, alors que titulaire depuis 10 ans.	CEPC1 depuis vingt ans dont neuf ans dans deux premiers établissements et onze ans dans l'école actuelle	CEPC1 depuis vingt cinq ans sur deux établissements. Nina était enseignante auparavant.	Cinq ans CEPC1 dans l'école et deux ans d'enseignement auparavant	CEPC1 depuis 23 ans sur deux établissements. PAUL était enseignant auparavant.
Synthèse du parcours professionnel	LEA a un DESS de Responsable de formation d'adultes. Elle a exercé cette fonction à l'étranger. Revenu en France, elle est devenue enseignante-suppléante. La tutelle diocésaine l'a nommée CEPC1 d'une classe unique qui a fermé en fin d'année, avant de lui re-proposer une direction d'une école rurale.	MAG est institutrice puis professeur des écoles. Accompagnant son conjoint fonctionnaire, elle change de département et d'académie d'affectation. Selon les lieux, elle n'est intégrée qu'en tant que suppléante, pour des durées de travail aléatoires. Pour trouver un poste plus sûr et donc plus fixe, MAG a rencontré un directeur diocésain qui lui confie sa première direction d'école.	NINA a toujours eu une passion pour la pédagogie et la formation. Elle a suivi la formation de l'ISPEC à Angers. Elle a suivi et s'est formée au « <i>soutien au soutien</i> », forme d'accompagnement de type clinique (cf. Groupes Balint).	MAX a été animateur puis directeur de centre de loisirs. Il a formé des personnes à l'animation. Devenu enseignant, il a continué la formation d'adultes puis a demandé à devenir CEPC1. La tutelle l'a affecté sur une école où il a assuré l'intérim de direction pendant un congé maternité, avant de lui confier son établissement actuel.	PAUL a démarré sa carrière d'enseignant dans les années 80. Passionné d'informatique, il est devenu formateur quant au dispositif « <i>informatique pour tous</i> » en 1987. Il a suivi la formation de l'ISPEC d'Angers délocalisée et s'est intéressé à tout ce qui concernait la gestion et la communication.
Caractéristiques de l'établissement actuel en direction	15 classes + 1 mi-temps d'ASH – 430 élèves – 17 enseignants – Tutelle Congréganiste (les dernières sœurs sont parties depuis 2 ans). – Milieu urbain (quartier populaire) et brassé.	17 classes dont une hors contrat. – Tutelle congréganiste (les sœurs ne sont plus dans l'école mais exerce la tutelle via une déléguée). – Milieu urbain	16 classes = 6 maternelles + 10 primaires – 20 enseignants – Tutelle diocésaine – Quartier limitrophe entre deux zones un quartier plus chic, une zone plus populaire.	6 classes – 174 élèves – Tutelle diocésaine – Milieu rural – Projet d'établissement basé sur l'accueil des élèves à BEP.	21 classes dont une CLIS et un poste E – 562 élèves – Tutelle congréganiste – Milieu urbain brassé.

Tableau T21 : Caractéristiques générales des entretiens du tas 1.

1. Compte-rendu de l'analyse structurale des cinq entretiens regroupés en tas et premières comparaisons.

1.1. LEA : « ... j'aime l'énergie que construit, que peut donner une équipe au travail... »

LEA est CEPC1 depuis neuf ans et dirige aujourd'hui une école sous tutelle congréganiste de 15 classes et de 430 élèves. Elle est en décharge complète d'enseignement.

1.1.1. Analyse structurale de l'entretien de LEA.

Les deux premiers niveaux de l'analyse de l'entretien de LEA ont permis, d'abord d'effectuer les opérations de codage, puis ensuite, de reconstituer la chronologie des séquences. Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons dégagé les catégories structurantes de l'entretien de LEA :

Quatre disjonctions structurent les séquences : directeur d'école / CEPC1 – Avant / aujourd'hui (dont demain) – Facile / difficile-compliqué-délicat – Formation indispensable / formation insuffisante. Ces disjonctions sont souvent prolongées par des arguments qui appuient l'une ou l'autre de ses composantes.

La première disjonction oppose CEPC1 (ce que revendique LEA) à directeur d'école.

§1.7. = Pour LEA, il y a plusieurs façons de concevoir le métier :

- | | |
|--------------------------|---|
| Directeur d'école | - §8.3. = LEA ne se dit pas directrice : elle se dit CE, signe ses courriers CE, c'est important. |
| | - §8.4. = LEA est CEPC1 et non directrice d'école. |
| CEPC1 | - §8.1. LEA s'est toujours considérée comme un CEPC1. |
| | - §8.2. Le statut de CEPC1 est clair et ces derniers se sont battus pour l'obtenir. |

§6.1. Le métier de CEPC1 n'a rien à voir entre les deux établissements dirigés par LEA.

§6.9. Ce sont deux métiers différents. Aujourd'hui, LEA a plus le regard de manager, de gestionnaire (finances et projets).

La deuxième disjonction oppose avant et aujourd'hui :

AVANT

§4.6. Avant il y avait une grande confiance.

§4.12 Avant les parents n'étaient pas au courant (des textes, de la pédagogie).

§2.4. Avant on était vigilant aux élèves qu'on accueillait.

§2.1 Avant les enseignants savaient pourquoi ils étaient là.

AUJOUR D'HUI (et DEMAIN)

§4.1. Une évolution du métier, la perte de confiance des parents.

§4.3. Aujourd'hui les parents sont plus informés.

§4.4. Les parents sont plus exigeants.

§4.11. LEA trouve que les parents ont raison.

§4.8. Les recherches ont montré que les élèves n'apprenaient pas comme ça et qu'il fallait changer de pédagogie.

§2.3. Aujourd'hui, on a des gens qui sont en difficultés dans leur métier, on doit y porter attention.

- §2.7. Le métier d'enseignant a beaucoup évolué.
- §4.13. Aujourd'hui, cela oblige les professionnels à se bouger, à ne pas lâcher, à construire, à différencier.
- §4.14. Cela ne plaît pas à tout le monde.
- §2.2. Aujourd'hui, on doit être très attentif à la personne.
- §2.5. Aujourd'hui, on doit être dans l'accompagnement (d'équipe, de personne).
- §2.10. Ces enseignants pas très en forme, il faut que les CEPC1 les boostent.
- §2.11. Ces enseignants pas très en forme, il faut que les CEPC1 les recadre.

Ces séquences sont à considérer comme des arguments au type de management voulu et mis en œuvre par LEA. Les quatre dernières séquences ci-dessus caractérisent ce management fait à la fois d'accompagnement et d'exigence.

La troisième disjonction oppose facile-simple à difficile-compliqué-délicat. Notons que des adverbes peuvent être associés à ces adjectifs, afin de les modaliser : très – parfois – plus – toujours... à tel point qu'il est possible de catégoriser les séquences concernées, non plus sur un mode dichotomique, mais dans une échelle allant de facile à très compliqué :

FACILE FACILEMENT	PLUS SIMPLE	PAS FACILE	PAS SIMPLE	DIFFICILE – COMPLIQUE - DELICAT	PLUS DIFFICILE TRES COMPLIQUE
§7.14. LEA est quelqu'un qui sait prendre des décisions facilement. §8.19. LEA n'a pas trop de difficultés car elle se positionne assez facilement, mais par rapport à l'équipe ce serait plus simple si elle recrutait.	§6.5. LEA essaie de rendre les choses plus simples. §8.14. Ce serait parfois plus simple §8.19. LEA n'a pas trop de difficultés car elle se positionne assez facilement, mais par rapport à l'équipe ce serait plus simple si elle recrutait.	§1.9. Ce n'est pas un métier facile. §1.19. Ce n'est pas facile mais très intéressant.	§2.12. Il faut évoluer mais ce n'est pas simple, il ne faut pas faire n'importe quoi.	§7.8. C'est parfois compliqué. §7.5. Ce qui est aussi difficile c'est gérer le cas d'un enseignant que l'on croit incompetent. §7.6. L'humain est toujours délicat.	§7.2. Un signalement est ce qui est le plus difficile... §7.3. C'est très compliqué humainement...

Cette catégorie structurante complète la précédente. LEA décrit son mode managérial et précise sa pensée : la gestion de l'humain est délicate. Elle va même, dans la perspective de se faciliter la tâche, jusqu'à revendiquer la possibilité de recruter les enseignants de son équipe. Dans cette catégorie, une disjonction centrale émerge des propos de LEA, si tant est qu'on puisse opposer facile à intéressant :

§1.9. Ce n'est pas un métier facile / §1.19. Ce n'est pas facile mais très intéressant

La quatrième disjonction structurant les séquences est celle opposant, de façon quelque peu ambiguë, formation indispensable à formation insuffisante.

Reprenons les propos de LEA :

- §5.7. La formation permet de mieux faire son métier mais elle est insuffisante.
- §5.8. L'offre est suffisante pour les enseignants mais insuffisante pour les CEPC1.

§5.10. La formation est essentielle, ça devrait être une obligation.

...avant de se reprendre

§8.7. Il (le responsable de la formation) mais les CEPC1 ne répondent pas.

LEA est moins ambiguë lorsqu'elle évoque la nécessité d'un travail en réseau des CEPC1 (§8.8.). Celles mises en place récemment sont insuffisantes : il ne s'agit pas de réunions d'information mais de prendre du recul et de travailler sur l'exercice du métier (§5.14).

Concernant les actants, nous avons relevé une double catégorie de relations au centre du propos de LEA, mettant aux prises LEA à ses enseignants (pris individuellement) puis LEA à son équipe éducative. Ces deux catégories se complètent : il n'y a d'équipe enseignante que composée d'individus enseignants. Là encore, les séquences sont étayées par des arguments. Nous retrouvons et croisons, dans ces catégories, les catégories précédentes telles que Avant / aujourd'hui ou facile / difficile.

Cette double catégorie de relations est présentée in-extenso dans notre Bloc-annexes 3 p.9 et 10.

De cette double catégorie, nous pouvons dégager quelques équations :

Du côté des enseignants :

1. AVANT : a) LEA est plutôt positive envers les enseignants (pris individuellement) = ils transmettaient le savoir + les enfants le prenaient + les enseignants avaient des convictions + les enseignants savaient pourquoi ils étaient là ;
b) LEA est plutôt négative envers les enseignants (pris individuellement) = des enseignants qui faisaient classe sans prendre en compte les élèves différents + ces enseignants ne savaient pas faire ;
2. MAINTENANT : a) LEA est plutôt positive envers les enseignants (pris individuellement) = reconnaître chaque enseignant dans ce qu'il est, à le motiver ;
b) LEA est plutôt négative envers les enseignants (pris individuellement) = cas d'un enseignant que l'on croit incompétent + Ces enseignants pas très en forme, il faut que les CEPC1 les recadrent + on a des profils d'enseignants qui ne correspondent pas à nos établissements ;

Entre AVANT et MAINTENANT = Le rôle des PARENTS = ils servent de révélateurs des difficultés des enseignants.

Du côté de l'équipe :

1. LEA aime manager, faire travailler les gens en équipe => on est plus efficace à plusieurs ;
2. C'est difficile de motiver une équipe => Il faut accompagner les équipes ;
3. Le travail en équipe ne supporte pas l'individualisme => Chacun ne peut pas faire ce qu'il veut. Ce dernier point est à articuler aux propos de LEA sur les enseignants « individualistes » avec lesquels elle ne souhaite pas travailler (ce qui conforte sa conviction) ;

Notre analyse permet de lever ce qui peut être considéré comme la disjonction/conjonction majeure (clé de l'intrigue ?) de l'entretien de LEA. Elle se formule davantage comme une tension vécue au quotidien par LEA, tension apparue avec la taille de l'équipe grandissante (donc au nombre de personnes) à laquelle LEA est confrontée au cours de son parcours professionnel.

Professionnel / exigences ←————→ Humain / accompagnement et reconnaissance des personnes

Mais le naturel (ou l'identité professionnelle visée) de LEA ne se situe-t-il pas plutôt du côté professionnel/exigences ? La fin de l'entretien, la proposition (ou le souhait) de LEA semblent aller dans ce sens : si LEA recrutait ses enseignants, elle les recruterait selon leur vision du métier, leur capacité à travailler en équipe, en leur présentant le projet... si les enseignants n'entraient pas dans ce cadre, LEA ne les recruterait pas ; ils iraient alors ailleurs, dans un autre établissement.

Nous avons rattaché les propositions argumentaires de l'entretien de LEA, d'une part à des séquences majeures de l'entretien, d'autre part à la disjonction / conjonction déjà repérée au niveau des séquences : §1.9. Ce n'est pas un métier facile / §1.19. Ce n'est pas facile mais très intéressant.

Ainsi, LEA est devenue CEPC1 :

P-3.2.1.... parce qu'à la base, LEA a eu une formation en ressources humaines.

P-3.2.2.... parce que LEA a été responsable de formation (DESS de responsable de formation).

P-3.2.3. ...parce que LEA a été formatrice d'adultes à l'étranger avant de venir dans l'enseignement.

P-3.2.4. ...parce qu'il fallait faire quelque chose...

LEA a appris à aimer le métier de CEPC1 :

§3.5. LEA a appris à aimer le P-3.5.1. ...à le faire sérieusement

métier de CEPC1. P-3.5.2. ...à se former beaucoup

P-3.5.3. ...à travailler sur tous les mécanismes de l'apprentissage

§3.6. LEA a eu envie d'aller P-3.6.1.... parce qu'elle aime tout ce qui est gestion d'équipe

au-delà des apprentissages. P-3.6.2. ...tout ce qui est ressources humaines

§3.7. LEA sentait bien que son P-3.7.1. ...parce que LEA aime travailler avec les gens

métier d'enseignant n'était P-3.7.2. ...parce que LEA aime l'énergie que peut donner une équipe de travail

pas suffisant. P-3.7.3. ...parce que LEA, depuis longtemps, est persuadée qu'on travaille mieux à plusieurs que seul

Ensuite, la disjonction directeur d'école / CEPC1 est appuyée par la ligne argumentaire :

§8.1. LEA s'est toujours considérée comme un CEPC1.

§8.2. Le statut de CEPC1 est clair et ces derniers se sont battus pour les avoir.

§8.3. LEA ne se dit pas directrice : elle se dit CE, signe ses courriers CE, c'est important. P-8.3.1. parce que c'est une certaine reconnaissance. P-8.3.2. parce que directeur d'école c'est dans le public, quand on a uniquement la responsabilité pédagogique

- §8.4. LEA est CEPC1 et non directrice d'école. P-8.4.1. parce qu'elle a aussi une responsabilité pédagogique,
P-8.4.2. mais aussi une responsabilité administrative, de gestion de ressources humaines.

Enfin, autour de la disjonction §1.9. Ce n'est pas un métier facile [A224-04-LEA] / §1.19. Ce n'est pas facile mais très intéressant [A224-08-LEA], nous avons reconstitué la structure sémantique hiérarchisée reprenant tout un ensemble d'arguments.

LEA développe d'abord une structure sémantique parallèle à la disjonction ci-dessus :

§1.9. Ce n'est pas un métier facile.

§1.10. ...parce que le métier est soumis à des changements.

§1.18. C'est pas facile mais c'est très intéressant.

§1.18. ...parce qu'on doit faire face aux situations grâce à une super-polyvalence.

Dès lors, on peut décliner chaque structure parallèle en classes argumentaires :

§1.9. Ce n'est pas un métier facile.

§1.10. ...parce que le métier est soumis à des changements.

- P-1.10.1. Changements de rythme ;
- P-1.10.2. Changement de la pédagogie ;
- P-1.10.2. Changement d'I.O. ;
- P-1.10.2. Aménagements ;

§1.18. C'est pas facile mais c'est très intéressant.

§1.18. ...parce qu'on doit faire face aux situations grâce à une super-polyvalence.

- P-1.18.1. On doit s'adapter à chaque situation nouvelle ;
- P-1.18.2. On doit faire preuve de compréhension ;
- P-1.18.3. On doit faire preuve de diplomatie ;
- P-1.18.4. On doit être capable de trancher, d'être le chef ;
- P-1.16.1. Les parents sont de plus en plus procéduriers ;
- P-1.16.2. Les enfants rois existent effectivement ;

La ligne argumentaire que développe LEA par rapport à cette idée de changement, d'évolution, reprend les séquences comparées entre AVANT et AUJOURD'HUI :

Avant	Aujourd'hui	Actants concernés
Voir séquences +	Voir séquences +	
P-4.7.2. Les enfants le (le savoir) prenaient. P-4.2.1. parce qu'on a fait pendant des années une école pour les meilleurs.	P-1.16.2. Les enfants rois existent effectivement. P-7.2.1. parce que lorsqu'un enfant vous a confié un secret vous avez le sentiment de le trahir.	Enfants / élèves
P-4.6.1. parce que les parents n'y comprenaient pas grand-chose.	P-1.16.1. Les parents sont de plus en plus procéduriers... P-4.10.1. s' ils ont un enfant qui est dyslexique, ils savent qu'il y a des aménagements qui sont nécessaires et reconnus pas la loi aujourd'hui... P-4.3.1. par les infos... P-4.3.2. parce qu'ils lisent... P-4.3.3. parce qu'ils savent qu'ils ont des enfants différents et qu'ils attendent autre chose de l'école... P-4.5.1. parce que se battre pour ses enfants c'est légitime... P-7.2.2. parce que même lorsqu'un enfant est mal dans sa famille, un papa et une maman restent un papa et une maman.	

<p>P-4.7.1. Les enseignants transmettaient le savoir ;</p> <p>P-2.1.1. Les enseignants avaient des convictions ;</p> <p>P-4.2.2. parce que LEA a connu des enseignants qui faisaient classe sans prendre en compte les élèves différents ;</p> <p>P-4.2.3. parce que ces enseignants ne savaient pas faire...</p>	}	Enseignants
<p>P-1.11.1. Elles doivent faire face à de l'incertitude ;</p> <p>P-1.11.2. Elles doivent faire face à des changements qui génèrent de l'angoisse ;</p> <p>P-1.11.3. Elles manquent de reconnaissance de l'institution ;</p> <p>P-7.2.4. parce que ça met en difficulté une équipe ;</p>	}	Equipe
<p>P-2.1.2. On était là pour s'assurer que les rouages tournaient ;</p> <p>P-2.1.3. On était là pour créer du lien ;</p> <p>P-2.1.4. On était là pour donner du sens ;</p> <p>P-2.1.5. On était là éventuellement pour donner des objectifs, mais ils y étaient ;</p> <p>P-2.1.6. On avait juste à donner de la cohérence ;</p>	}	CEPC1

La ligne argumentaire de LEA par rapport à cette idée de super-polyvalence est déployée autour des évolutions induites pour le métier de CEPC1 par les évolutions du métier (d'enseignant en général), par la nécessité de DECIDER, par les apports de la formation... LEA pointe le manque de cette super-polyvalence : la non possibilité de recruter ses enseignants...

	Evolution du métier de CEPC1	DECIDER	SE FORMER	Si LEA pouvait recruter ses enseignants
Enfants	P-7.2.3. parce qu'on en est jamais sûr...	P-7. 14.1. parce que LEA estime qu'elle est payée pour ça...	P-5.5.1. La formation fournit des outils pour appréhender le terrain...	P-8.9.1. Ce n'est pas le CEPC1 qui recrute...
Parents	P-6.6.1. Parce que même dans des grosses structures, il faut avoir de l'humain. P-6.6.2. Mais il faut aussi avoir un statut reconnu de CEPC1.	P-7.14.2. parce que cette décision est réfléchiée avec prise de distance.	P-5.5.2. Mais l'expérience rend la tâche plus confortable car elle permet la prise de recul...	P-8.10.1. parce que l'on a des profils d'enseignants qui ne correspondent pas à nos établissements... P-8.11.1. car ils ne rentrent pas dans un mode de fonctionnement qui lui convient.
Enseignants	P-7.5.1. parce qu'aujourd'hui rompre un contrat d'enseignement n'est pas faisable. P-7.5.2. Et même quand on est persuadé que cet enseignant met les élèves en difficultés voire en danger c'est difficile à	P-7.15.1. parce qu'en général, les décisions sont argumentées. P-7.15.2. parce que LEA se positionne à un moment donné.	P-5.8.1. Quand il y a une offre les CEPC1 n'y vont pas... P-5.8.2. Les CEPC1 ont du mal à quitter leur établissement...	P-8.11.2. ils sont très individualistes... P-8.11.3. ils créent des freins dont LEA se passerait... P-8.14.1. on aurait des équipes plus performantes P-8.14.2. on aurait des équipes qui auraient envie

gérer car on a en face de soi une personne.
P-7.5.3. Parce que cette personne a été validée pour être là : on lui a dit qu'il en était capable.

P-5.8.3. Il n'y a pas de travailler ensemble assez de P-8.14.3. on aurait des suppléments. équipes qui auraient une même vision de l'enseignement que le CEPC1.
P-5.13.1. parce qu'on est tous pris dans des P-8.16.1. en proposant un projet pratiques. P-8.16.2. En disant comment on travaille ici... P-8.16.3. En demandant si ça leur convient... P-8.16.4. En leur disant que si ça ne convient pas il faut aller voir ailleurs...

Pour les deux derniers actants, seule la colonne « Evolution du métier » est concernée.

On retrouve ces analyses dans notre Bloc-annexes 3 p. 14-15

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles produites par l'analyse afin de reconstituer l'univers sémantique et la logique socioprofessionnelle de l'entretien de LEA :

MOI [LEA] s'oppose à « *directeur d'école* » comme CEPC1, attaché à un statut voulu, comme responsable de gestion financière et de ressources humaines ;

MOI [LEA] s'oppose à « *non professionnel* » comme enseignant qui ne différencie pas, enseignant qui paraît incompetent, enseignant individualiste ;

MOI [LEA] s'identifie à « *professionnel* » comme avoir des convictions, suivre l'évolution, faire face aux changements, ne pas se laisser dépasser par la société ;

MOI [LEA] s'identifie à « *chef* » comme capable de trancher, de décider, sans état d'âme, en justifiant les choix ;

MOI [LEA] s'identifie à « *équipe* » comme équipe de travail, comme équipe efficace, performante, ayant une vision commune de l'enseignement ;

MOI [LEA] s'identifie à « *accompagnement* » comme capacité à motiver, reconnaître des personnes, des équipes.

1.1.1. Le schème spécifique de l'entretien de LEA (voir page suivante).

1.1.2. Forme et dynamique identitaire de LEA - synthèse individuelle.

Nous pouvons, à la suite de ces différents niveaux d'analyse, rédiger une première synthèse de la forme et de la dynamique identitaires de LEA.

Peut-on évoquer l'idée d'identité héritée pour LEA ? LEA a été nommée CEPC1 en étant suppléante, c'est-à-dire en n'étant pas enseignante titulaire. Son parcours d'enseignante, c'est son parcours de suppléances, donc peu en volume de pratique et court en durée. Son passé de formatrice pour adultes et ses formations en management et en ressources humaines confèrent à son parcours une forme de continuité identitaire. De suite, LEA s'est vu attribuer cette identité de CEPC1 avec la direction de la classe unique qui lui a été confiée [S-0].

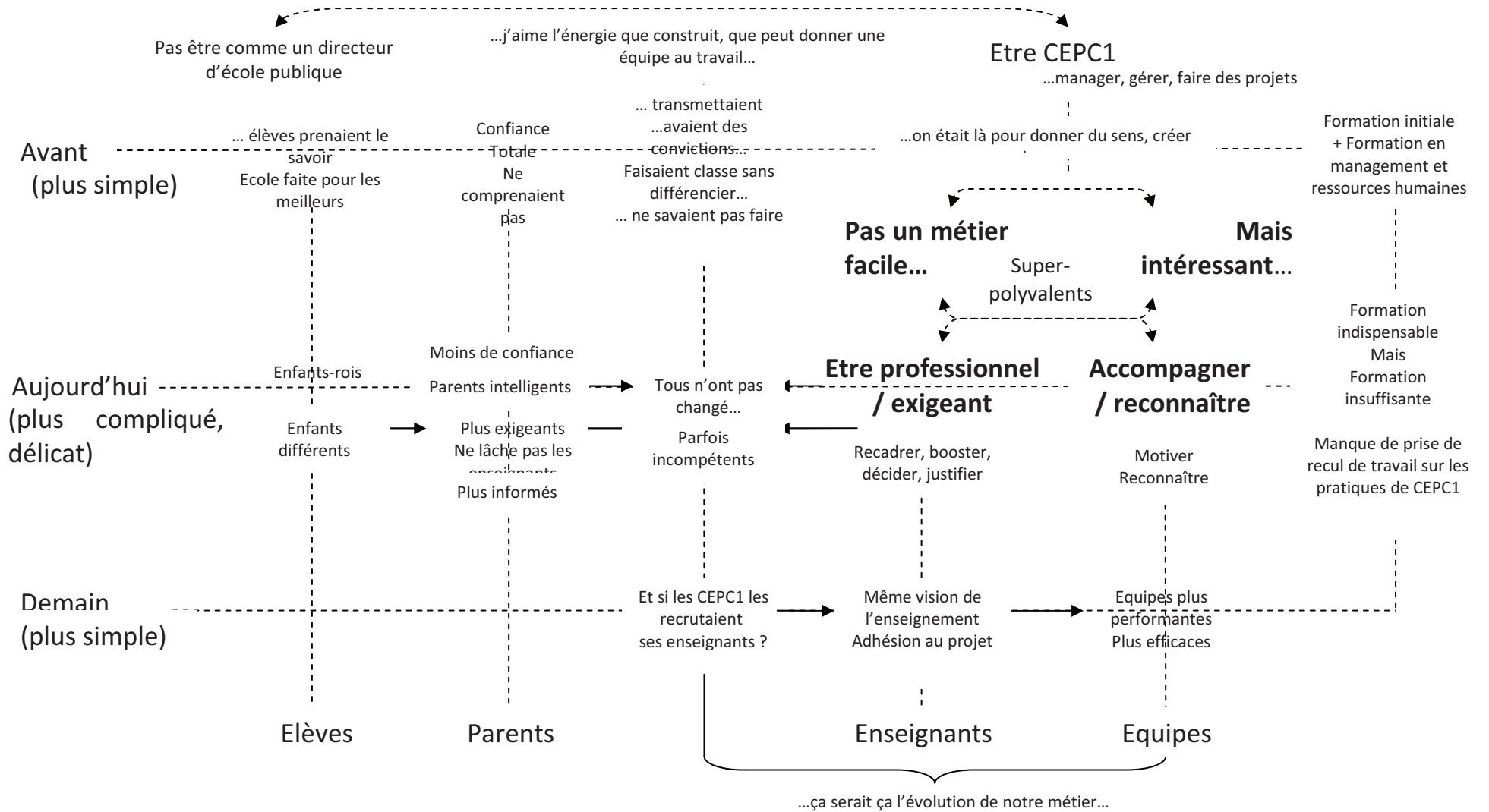
Avec sa deuxième direction d'école, elle développe son identité de CEPC1 en la redéfinissant quelque peu par le management d'une équipe. Cette redéfinition la pousse à aspirer à une

identité de CEPC1 pleine et entière, laissant derrière elle son identité d'enseignante (l'a-t-elle eue vraiment ?) **[S1-1]**.

Nommée CEPC1 de son troisième établissement, en décharge complète, LEA découvre le management d'une équipe plus importante. Ce qui lui paraissait facile dans une école de six classes est plus compliqué dans une école de 16 classes. Ces complications viennent, de plus, des impacts, des effets de l'évolution du métier d'enseignant qui se complexifie : enseignants en difficulté, enseignants ne prenant pas en compte les réformes, parents (au contraire) qui s'informent et qui deviennent exigeants. LEA redéfinit son identité de CEPC1 en la situant à la fois dans l'exigence et dans l'accompagnement (de l'équipe – des personnes). Mais LEA recherche la performance, le travail collectif. Dès lors, elle voit et propose une piste d'évolution du métier : les CEPC1 pourraient recruter leurs enseignants... Il semblerait qu'avec le parcours évoluant, LEA cherche encore plus de professionnalisme mais, en même temps, ne devient-elle pas plus directive ? Pour LEA, il ne s'agit pas seulement d'entretenir une identité de CEPC1 mais toujours de la développer dans le sens de devenir un chef, d'un patron **[S+1]** à **[S+13]**.

Monde socioprofessionnel
de
LEA

Schème spécifique de l'entretien de LEA



1.2. MAG : « ...on nous demande d'être de plus en plus professionnels ... »

MAG est CEPC1 depuis une vingtaine d'années. Elle dirige aujourd'hui une école de 17 classes sous tutelle congréganiste.

1.2.1. Analyse structurale de l'entretien de MAG.

Les deux premiers niveaux de l'analyse de l'entretien de MAG ont permis, d'abord d'effectuer les opérations de codage, puis ensuite, de reconstituer la chronologie des séquences. Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons dégagé les catégories structurantes de l'entretien de MAG.

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de MAG à partir de deux disjonctions : d'une part la disjonction *non professionnel / professionnel*, d'autre part la disjonction *directeur / chef d'établissement*.

Non professionnel

Professionnel

Ces analyses figurent dans notre Bloc-annexes 3 p. 19-20

MAG fait état de différents domaines dans lesquels il faut être davantage professionnel : la pédagogie avec les équipes éducatives, la communication (large et surtout avec les parents), gestions des structures (APEL), management de l'équipe. Ces domaines de « professionnalisation » sont vécus par MAG comme nécessitant du temps (argument revenant deux fois) et comme une charge supplémentaire. MAG dira, en fin d'entretien, que ces domaines de professionnalisation lui permettent surtout de prévenir, d'anticiper les conflits : MAG veut la paix dans son école.

Directeur d'école

chef d'établissement

Ces analyses figurent dans notre Bloc-annexes 3 p. 21.

MAG pose clairement les différences entre CEPC1 et directeur d'école publique et s'affirme comme CE. Elle reconnaît également que dans l'enseignement privé les directeurs sont devenus CE via le statut (ce sont donc les mêmes personnes).

Nous n'avons relevé de disjonctions concernant les actants mais nous pouvons classer ces derniers selon la valence relationnelle de la relation entretenue par MAG avec ces derniers.

Relation positive

Relation difficile voire conflit

Ces analyses figurent dans notre Bloc-annexes 3 p. 21.

Enfin, nous avons relevé deux disjonctions structurant les propositions argumentaires de l'entretien de MAG : d'une part, *pas – pas du tout / beaucoup – énormément – tout le temps*, ensuite *avant / maintenant* et enfin, *facile / difficile – très dur*.

La première disjonction regroupe des modalisations (de type évaluatif ou comparatif) dans le discours que tient MAG sur l'exercice de son métier. Cette disjonction n'existe que parce que ces modalisations vont jusqu'à l'opposition, selon les arguments cités, dans une même phrase ou une même prise de parole :

Pas – pas du tout	Plus ou moins	De plus en plus - Beaucoup – énormément – totalement - tout le temps
Pas – pas du tout		De plus en plus - Beaucoup – énormément – totalement - tout le temps

Les analyses détaillées précédentes figurent dans notre Bloc-annexes 3 p. 22

La deuxième disjonction oppose les arguments du propos de LEA quand à l'évolution de son travail de CEPC1. On retrouve donc la disjonction Avant / Maintenant.

Avant	Maintenant
--------------	-------------------

On retrouve l'analyse détaillée de cette disjonction dans notre Bloc-annexes 3 p. 23.

En nous rappelant les résultats de notre analyse de 3^{ème} niveau, deux disjonctions structurent les séquences de l'entretien de MAG : Professionnel / non professionnel – Chef d'établissement / directeur d'école. Deux autres structurent les propositions argumentaires : Avant / aujourd'hui – pas, rien peu / beaucoup, énormément, totalement.

Ces ensembles nous semblent pouvoir être articulés en une disjonction hiérarchisée stricte en les associant de façon parallèle. Ainsi, en se situant dans le temps (avant – aujourd'hui), MAG montre l'évolution du métier de directeur à celui de CEPC1, qui signifie pour elle un passage du non professionnel au professionnel, qu'elle associe à une évolution quantitative de son activité, de son travail. On retrouve là l'évaluation, la comparaison présente dans le propos de MAG et induite par nombre de modalisations.

Nous pouvons reconstituer cette structure sémantique hiérarchisée sous la forme du tableau ci-dessous :

Avant	←————→	Maintenant
Directeur d'école	←————→	Chef d'établissement
Non professionnel	←————→	Professionnel
Pas – pas du tout	←————→	De plus en plus - Beaucoup – énormément – totalement - tout le temps

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de MAG produites par l'analyse :

[MAG] s'oppose à « directeur d'école » et se dit CEPC1, attaché à un statut, responsable de la pédagogie, de la gestion financière et des ressources humaines ;

[MAG] s'oppose aux élèves « enfants rois », ayant toujours raison, et à leurs parents qui les croient sur parole et qui sont toujours prêts à intervenir sans essayer de comprendre ;

[MAG] s'oppose à « non professionnel » et s'identifie à « professionnelle » comme préparant ses entretiens, ces réunions, soignant sa communication, cherchant à anticiper au mieux.

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « accompagnement » comme capacité à motiver, reconnaître des personnes, des équipes ;

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « communication moderne » comme le site de l'école ;

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « prise en charge des élèves en difficultés » en partenariat avec des spécialistes via les réunions d'équipes éducatives ;

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « communication avec les parents » pour anticiper, éviter les conflits et avoir une école « en paix » ;

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « concertation, consultation » pour décider, faire des choix ;

[MAG], comme professionnelle, s'identifie à « tutelle accompagnante » qui évalue, dialogue, ressource et donne des orientations.

1.2.1. Le schème spécifique de l'entretien de MAG.

Voir page suivante.

1.2.2. Forme et dynamique identitaire de MAG (synthèse individuelle).

A la suite de ces analyses, nous pouvons effectuer une première synthèse sur la forme et la dynamique identitaire de MAG.

[S-0] MAG a embrassé la carrière de CEPC1 pour échapper à des suppléances aléatoires confiées au fil des changements de région de son mari fonctionnaire. On peut s'interroger tout d'abord, sur l'identité professionnelle d'enseignante qu'avait MAG : ses affectations successives lui ont attribué davantage une identité de suppléante, d'enseignante non titulaire, en situation de quasi-précarité. La transition enseignement / direction est-elle, pour MAG, une réelle transition professionnelle ? A-t-elle eu besoin, réellement, de reconfigurer une identité peu intégrée (peu établie et peu reconnue) ? MAG a construit et reconfiguré progressivement son identité professionnelle au fil des trois directions confiées et assumées, des tutelles et de leur accompagnement, des formations suivies. Elle a fait la démarche de solliciter une direction : elle s'est engagée dans cette construction identitaire. L'entretien ne dit pas comment, durant sa première ou ses deux premières missions, MAG a travaillé cette configuration identitaire. Nous savons seulement qu'affectée dans une école attenante à un collège, elle s'est d'abord cantonnée à un travail limité à la pédagogie et à la communication avec les parents. MAG a ensuite dirigé une petite structure avec peu de décharge pour arriver à l'école ND, en décharge complète et sous tutelle congréganiste. Les différentes directions vécues ont permis à MAG de se construire une expérience solide de CEPC1.

[S+...] MAG est CEPC1 depuis une vingtaine d'années. Elle a trouvé à l'école ND, sous tutelle des sœurs du PR, un contexte où elle a pu /dû agir de façon de plus en plus professionnelle, notamment dans les domaines de la pédagogie, de l'accompagnement des adultes et de la communication (multiforme). MAG, pour cela, s'est formée, se forme continuellement et se fait accompagner par sa tutelle. MAG se considère comme un CEPC1, sans vouloir jouer avec l'expression « directeur d'école » (qu'elle ne refuse pas) tout en évoquant le statut de CEPC1

et la situation des directeurs d'écoles publiques. MAG ne gère pas seulement le quotidien, elle cherche à anticiper au mieux les obstacles et les difficultés. MAG a ainsi poursuivi sa construction identitaire et professionnelle, appliquant à son équipe les principes, la formation reçus de la tutelle dans un management que l'on peut qualifier de participatif et de transformatif.

MAG se situe continuellement dans un processus de **projection/construction** de son identité professionnelle de CEPC1.

Monde socioprofessionnel
de

MAG

Schème spécifique de l'entretien de MAG

Le métier évolue parce que la société évolue... les parents changent, parce que les enfants ont changé

Les directeurs d'école

Donc, je suis CEPC1, oui...

Moins Professionnels

Plus Professionnels

*Des domaines dont je ne m'occupais pas...
Je ne m'occupais que de pédagogie
Il y avait deux ou trois équipes éducatives*

Je m'occupe des personnels, des travaux, des élèves, des parents, de la cantine...

Les élèves

La tutelle

Les Parents

Les enseignants

Dialogue – échanges
Visites de tutelle

Confiance

Ca été très, très dur pour elles et pour moi

Il suffit...d'une personne pour paralyser toute une équipe

AVANT

C'est un métier très dur... Il faut être très, très fort dans sa tête

AUJOURD'HUI

- Anticipation
- Gestion des conflits
- Education des « enfants rois »
- Prise en charges des élèves à BEP
- Accompagnement - Formation
- Evaluation triennale –
- Prise de recul - Exigences
- Ecoute - Communication
- Explication - APEL
- Croient les enfants sur parole
- Il faut passer beaucoup de temps*
- Accompagnement – Formation
- Reçoivent les parents avec le CEPC1

1.3. NINA : « On est toujours partagé entre l'humain et la responsabilité que l'humain engage. »

NINA est CEPC1 depuis vingt-cinq ans et dirige aujourd'hui une école de seize classes sous tutelle diocésaine.

1.3.1. Analyse structurale de l'entretien de NINA.

Les deux premiers niveaux de l'analyse de l'entretien de NINA ont permis, d'abord d'effectuer les opérations de codage, puis ensuite, de reconstituer la chronologie des séquences. Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons dégagé les catégories structurantes de l'entretien de NINA.

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de NINA à partir d'un ensemble. Il est construit à partir de deux positionnements découlant d'une affirmation : le métier de CEPC1 est un métier d'engagement. De cette affirmation qui comprend en elle-même une disjonction (ou on s'engage, ou on ne s'engage pas, on dit oui ou on dit non), NINA décline deux disjonctions opposant d'une part « *professionnel* » et « *amateurisme* » (« *C'est un métier passionnant, exigeant, qui supporte assez peu l'amateurisme. On essaie d'être le plus professionnel possible.* » [A235-06-NINA]), d'autre part « *coresponsabilité, coopération, partage pour préparer les décisions* » et « *prendre seul les décisions* » (« *c'est un métier quand même solitaire* », [A235-36-NINA]).

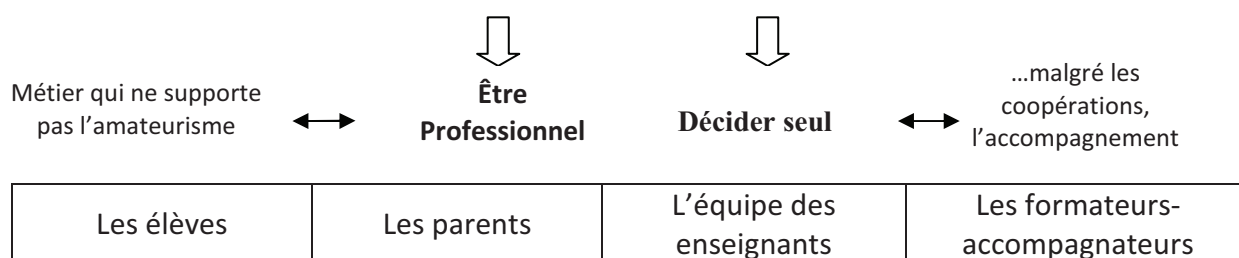
Cet engagement colore l'ensemble des séquences de l'entretien de NINA, dans un schéma d'emboîtement *engagement* ⇔ *responsabilités* ⇔ *compétences* avec comme finalité première l'éducation et l'instruction des élèves et avec comme moyens (ou finalités secondes) le management une équipe enseignante et la recherche d'un partenariat avec les parents.

Pour entretenir cet engagement, assumer ces responsabilités, développer ces compétences, NINA mise sur deux atouts qui l'ont fait réussir :

- la formation : « *Je pense que non seulement la formation initiale est importante mais je crois que la formation est importante tout au long de la carrière* » [A235-22-NINA]
- le dialogue : « *... y a que le dialogue, euh, il faut avoir un esprit synthétique pour bien présenter les choses, et puis savoir argumenter, savoir convaincre, savoir assurer de l'accompagnement en ayant pris toutes les précautions...* » [A235-30-NINA]

Nous avons ensuite distribué cet ensemble selon les actants de l'entretien de NINA. Nous avons focalisé notre analyse sur quatre actants cités dans l'entretien de NINA : les élèves, les parents, les enseignants et les formateurs-accompagnateurs. Nous avons enfin articulé notre analyse avec le schéma d'emboîtement *engagement* ⇔ *responsabilités* ⇔ *compétences* repéré dans les séquences.

Engagement ⇔ Responsabilités ⇔ Compétences



L'ensemble des analyses détaillées de cette catégorisation figure en Bloc-annexes 3 p. 30-31.

C'est un métier où l'on a des responsabilités envers les élèves.

...inciter les parents à devenir des partenaires de l'école.

S'engager comme CEPC1, c'est engager l'équipe... Travailler en équipe avec un esprit de troupe.

C'est un métier de doutes, où on n'a jamais de certitudes... Accepter de partager, de croiser les regards entre professionnels, accompagnés par des professionnels, permet de prendre du recul et de décider « *en professionnel* ».

C'est un métier où l'on s'engage et où l'on tient ses engagements.

Les différentes catégories se structurent autour de disjonctions internes ou renvoient à une disjonction. Ainsi :

- Dans le propos de NINA, les enfants sont nommés en deux catégories : les enfants – rois et les autres ; la notion d'enfant-roi renvoie à des conceptions éducatives donc aux parents, porteurs de ces conceptions ;
- Les parents sont catégorisables en « *prêts à devenir partenaires de l'école* » (ce sont ceux qui en acceptent le projet, le cadre, les règles) et ceux qui « *ne sont pas prêts à devenir partenaires de l'école* » (ce sont les parents consommateurs d'école – parents d'enfants rois) ;
- Les enseignants peuvent « *vouloir / être faits pour travailler en équipe* » ou « *ne pas avoir envie, ne pas être faits pour travailler en équipe* ». Notons que cette catégorisation est plus le résultat d'une tension que d'une disjonction nette.

Nous pouvons organiser les propositions argumentaires de l'entretien de NINA autour de trois catégories structurantes. La première est constituée des propos traduisant la disjonction « **doutes / convictions** ». La seconde s'organise autour de la disjonction « **projet éducatif d'école / consommation d'école** ». Enfin la troisième se conçoit autour de la disjonction « **seul / pas seul** ». Nous présentons ces différentes catégories structurantes sous forme de trois tableaux. On notera que la catégorie structurante « *convictions* » intègre celles de « *seul / pas seul* » et de « *projet éducatif d'école* ».

Doutes

Convictions

L'ensemble détaillé de cette disjonction figure dans notre Bloc-annexes 3 p. 32-33.

Pour NINA, le doute fait partie du métier. Elle précise d'ailleurs dans l'entretien qu'elle a des convictions qui ne sont pas des certitudes. Ce doute se traduit sous trois formes :

- En / avec elle-même : Ses positionnements, ses décisions ;
- Avec l'équipe enseignante : elle l'engage en s'engageant elle-même, acceptera-t-elle ? en aura-t-elle les compétences ?
- Avec les parents : sont-ils ou peuvent-ils être partenaires de l'école, c'est-à-dire adhérant à un projet éducatif d'école ? ou sont-ils des consommateurs d'école (qualité de l'instruction, de l'accueil, du bien être des enfants à l'école) ?

Nous avons mis cette dernière réflexion en disjonction (ci-dessous) dont l'analyse détaillée figure en Bloc-annexes 3 p. 33

Projet éducatif d'école

Consommation d'école

NINA tente de réduire cette tension, palpable selon elle depuis une dizaine d'années, par le dialogue (explication, argumentation) notamment au cours de la situation emblématique de l'inscription de l'élève. Ce moment est capital pour NINA en termes de communication du « cadre » à respecter « *on n'y entre pas si on n'y adhère pas* » [A235-18-NINA].

Seul

Pas seul / ensemble

Voir analyse détaillée en Bloc-annexes 3 p. 33-34.

Pour NINA, le métier correspond à un choix de vie, à un engagement individuel, pour lequel il faut parfois savoir décider seul, après avoir instruit la décision à prendre avec les partenaires. Cette solitude de la décision nécessite de construire une posture « *professionnelle* ». Pour NINA, cette dernière passe incontestablement par l'analyse collective de situations, en groupes de pairs, sous la conduite de professionnels de ce type de formation (formation par l'analyse de la pratique).

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de NINA produites par l'analyse :

NINA s'oppose à amateurisme, à non-professionnel, à non engagement est se dit responsable des élèves et des projets de l'école ;

NINA s'oppose aux parents consommateurs d'école, qui n'adhèrent pas à son projet éducatif et qui suivent leurs enfants-rois ;

NINA s'oppose aux enseignants individualistes qui ne veulent pas ou ne peuvent pas travailler en équipe ;

NINA s'oppose enfin aux CEPC1 ayant des certitudes et n'acceptant pas de réfléchir et d'analyser leur pratique professionnelle.

NINA s'identifie, comme CEPC1, à un professionnel responsable et engagé auprès des élèves, de leurs parents et des enseignants de l'école, ayant à prendre seule ses décisions, tout en ayant concerté les partenaires ;

NINA s'identifie aux parents partenaires, constructifs, adhérant au projet éducatif de l'école ;

NINA s'identifie aux enseignants engagés, volontaires pour travailler en équipe dans un « esprit de troupe », acceptant de partager, d'échanger, de construire de la culture commune ;

NINA enfin s'identifie à CEPC1, comme humble professionnel, ayant à la fois des doutes et des convictions, acceptant entre professionnels de relire et d'analyser ses pratiques, accompagnés par des professionnels.

On notera que, hormis la disjonction de départ (séquences => professionnel / amateur), NINA se situe davantage dans des tensions à gérer plutôt que dans des disjonctions nettes. Cela traduit sans doute un certain sens du

management, que l'on peut qualifier d'humaniste : NINA ne dénigre aucun des actants de l'entretien. Il n'y a pas de bons ou de mauvais élèves, de bons ou de mauvais parents, de bons ou mauvais enseignants. Chacun est tel qu'il est et NINA essaie, en professionnel, de leur donner une place dans son univers socioprofessionnel.

1.3.2. Le schème spécifique de l'entretien de NINA (voir page suivante).

1.3.3. Forme et dynamique identitaire de NINA.

A l'issue de 3^{ème} niveau d'analyse, nous pouvons effectuer une première synthèse quant à la forme identitaire générée par l'entretien avec NINA. Le monde socioprofessionnel de NINA est un monde d'engagement ayant pour finalité d'éduquer et d'instruire des enfants dans un cadre (matériel, réglementaire et humain) posé et managé au service de cette finalité. L'ensemble des acteurs adhère à ce cadre en adhérant à cette finalité :

- les enfants par le respect des règles ;
- les parents par l'acceptation du cadre et par une relation partenariale avec l'école ;
- les enseignants par le travail en équipe ;
- les partenaires internes (personnels et élus OGEC) par l'inscription dans un esprit de troupe.

Pour réaliser cette finalité, NINA s'appuie sur des compétences acquises en formation ou par l'analyse de sa pratique et des situations de travail. Parmi ces compétences, même si elle ne la désigne pas comme telle, NINA évoque celle de la communication (dialogue, explication, argumentation, persuasion...). Cette dernière est incontournable car elle fonde et régule le « *cadre relationnel* » de l'école.

Le monde socioprofessionnel de NINA n'est pas un monde simple, facile : elle fait face à des publics d'élèves hétérogènes (EIP, élèves en difficultés, enfants rois), des parents « *consommateurs d'école* » ou éprouvant de la méfiance à son égard, des enseignants qui « *ne sont pas faits* » ou « *non volontaires* » pour travailler en équipe. Manager ces acteurs nécessite des compétences de communication (évoquées plus haut) et surtout de profondes convictions humanistes : que tout enfant soit éduicable, que tout parent puisse devenir partenaire, que tout enseignant puisse changer, évoluer et travailler en équipe. NINA croit en l'évolution possible des postures et des mentalités des acteurs... Pour elle, la dimension métacognitive, réflexive est importante pour construire, cultiver ces convictions et surtout dissiper des doutes. Le métier de CEPC1 est un métier d'engagement personnel : face aux décisions, même si ces dernières sont instruites collectivement, il se retrouve seul... Il s'engage, et, souvent, en s'engageant, engage les autres acteurs... Cette « *solitude* » du CEPC1 conduit NINA à penser la nécessité et l'utilité de moments et d'espaces « *d'analyses* » (de pratique, de situations, de soi...), afin d'apporter, sous un angle clinique, des régulations, de l'assurance, de l'appartenance à un groupe de référence (constitué de pairs). Elle l'a vécu, dans un cadre non localement institué et voudrait voir ce cadre se mettre en place de façon plus locale.

[S-0] La dynamique identitaire qui émane de l'entretien de NINA est, assez rapidement, celle d'une identité projetée à partir d'une identité héritée. NINA est CEPC1 depuis 1988. Elle ne dit rien de son passé d'enseignante sinon qu'en tant que CEPC1 d'une petite école de 4 classes, elle a géré des cours multiples. Cette situation devient, pour NINA, un argument de faisabilité (aux yeux des enseignants ou des parents) : elle puise dans une carrière longue,

les faits qui argumentent des évolutions qu'elle prône dans son établissement. Cette identité projetée, NINA l'assume et la conforte très tôt grâce à la formation :

...au départ, euh, c'est pratiquement moi qui ai demandé à faire la formation de chef d'établissement. Je travaillais dans une école où il y avait beaucoup d'élèves, j'avais jusqu'à quarante cinq élèves dans ma classe, et voilà j'ai eu envie de faire des projets différents, d'aborder une direction, peut être sous l'angle de l'importance liée à un petit effectif, même si aujourd'hui on est vingt huit ou trente élèves dans les classes, c'est quand même pas quarante cinq, et puis l'envie de faire des projets, l'envie aussi de manager une équipe, de faire des choix » [A235-12-NINA].

NINA a demandé à suivre la formation de CEPC1 alors qu'elle ne l'était pas encore. NINA retire de ces temps de formation initiale qu'ils ont été « *extrêmement riches d'ouverture et d'enrichissement personnel, d'acquisition de compétences pour faire ce métier* ». Pour elle, « *... ce métier est indissociable d'une formation initiale* » [A235-10-NINA].

Le monde socioprofessionnel de NINA

Schème spécifique de l'entretien de NINA

Etre CEPC1 c'est s'engager...

...on signe, on dit oui ou on dit non...

Pas en amateur

...Certains CEPC1 n'acceptent pas d'être remis en cause...

Analyser ses pratiques entre pairs, accompagnés par des spécialistes

Des DOUTES

...mettre à distance... Prendre du recul... Avoir des regards croisés...

...Se faire aider par les instances diocésaines ou académiques

En CEPC1 professionnel, ayant d'énormes responsabilités, ...pour faire des projets, des choix

Enfants-rois...
Enfants en difficultés...
Enfants précoces...

Parents consommateurs...

Enseignants non volontaires pour travailler en équipe...
Enseignants non faits pour travailler en équipe

Instruire Eduquer

Inscription

Dialoguer Manager

Faire grandir les enfants dans le respect des règles

Parents partenaires

Faire équipe... avec un esprit de troupe

Des CONVICTIONS

...pas des certitudes...

...être au clair avec la pédagogie, les nouveautés...

Développer des COMPETENCES

...un métier vraiment qui demande beaucoup de compétences. Pas seulement celui de chef d'établissement celui de professeur des écoles

Se former

...en formation initiale et...tout au long de la carrière...

[S+1] Dans sa situation actuelle, NINA s'affirme comme CEPC1 :

Oui, alors moi je suis CE parce que le CE dans une école privée catholique, il a la responsabilité de la gestion et de l'administration, il reçoit un forfait communal donc il a la responsabilité de l'attribution de ce forfait sur les postes adéquats, euh, on est responsable, on est CE, et avec l'organisme de gestion on est co-gestionnaire ; donc je me considère bien comme quelque part comme un chef d'entreprise mais en tant que directeur d'école c'est moi qui donne la direction qui donne le projet mais on est bien CE aujourd'hui c'est bien un CE. Oui. [A235-34-NINA].

Dès lors, NINA, qui, nous l'avons dit, tend à convaincre l'interviewer, se situe dans une « *préservation d'identité acquise* » : être CEPC1 c'est vouloir et assumer tout cela...NINA a parfaitement accepté, intégré cette redéfinition de soi... La conviction de NINA quant aux groupes d'analyse qui lui semblent souhaitables va aussi dans ce sens : c'est entre CEPC1 que l'on peut débattre de problèmes rencontrés, de questionnements individuels et collectifs, que l'on peut croiser les regards... La préservation de l'identité de CEPC1 ne passe-t-elle pas, pour NINA, par une identité de groupe ? Accéder et préserver cette identité de CEPC1, donc à cette *redéfinition de soi et cette préservation de ce nouveau soi*, nécessite, selon NINA, un engagement...

1.4. MAX : « ... on est quand même porteur de convictions, de valeurs [...] et puis y a la loi, tout simplement, et l'idée c'est de pouvoir faire correspondre les deux... »

MAX est CEPC1 depuis huit ans et dirige aujourd'hui une école de classes sous tutelle diocésaine.

1.4.1. Analyse structurale de l'entretien de MAX

Les deux premiers niveaux de l'analyse de l'entretien de MAX ont permis, d'abord d'effectuer les opérations de codage, puis ensuite, de reconstituer la chronologie des séquences. Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons dégagé les catégories structurantes de l'entretien de MAX.

Nous avons repéré quatre disjonctions majeures qui catégorisent et structurent les séquences de l'entretien de MAX. Nous les présentons dans les tableaux ci-dessous et nous y avons regroupé les extraits de verbatim entrant dans ces catégorisations.

La première disjonction concerne la conception du métier qu'a MAX : pour lui, le métier est le même, il s'adapte aux évolutions du contexte dans lequel il se trouve :

Le métier évolue...

...le cœur de métier reste le même

Voir détails en Bloc-annexes 3 p. 40.

La deuxième disjonction, qui est d'ailleurs plus une comparaison, distingue, selon MAX ce qui caractérise le directeur d'école publique et le CEPC1 :

Le directeur d'école...c'est dans le public

...le chef d'établissement c'est réservé aux écoles privées

Voir détails en Bloc-annexes 3 p. 40.

La troisième disjonction oppose l'idée d'un métier acquis sur le terrain (sur le tas) et celle d'une formation intégrant échanges, analyse de situations et de pratiques :

La plus grosse partie du métier je l'ai apprise sur le tas

... le point fort et central (de la formation) c'est le temps où l'on échange

Voir détails en Bloc-annexes 3 p. 40-41

Concernant les actants, une première catégorie semble structurer l'ensemble des relations entre MAX et les différents partenaires de l'école. Elle peut se synthétiser par la disjonction « être autoritariste » et « consulter, concerter, collaborer », concernant le processus de prise de décision de MAX.

« être autoritariste »

« consulter, concerter, collaborer ».

Voir détails en Bloc-annexes 3 p. 41.

Une autre catégorie structure la relation aux élèves. Si l'ensemble de l'entretien place l'élève, et surtout l'élève en difficultés, au centre des projets, des préoccupations de l'équipe, du projet de l'école de MAX, ce dernier est ferme quant aux élèves dont le comportement (ou les troubles du comportement) nuit /nuisent aux autres élèves. On peut résumer cette disjonction telle que dans le tableau ci-dessous :

« un projet d'établissement qui est porté sur l'accueil de tous y compris des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages et des enfants à haut potentiel... »

« si il faut une exclusion, on fera une exclusion... »

La première disjonction semble plus centrale car reliée directement à la « vision du métier » de MAX. La deuxième semble répondre à des impératifs plus réglementaires (protection physique des élèves, confort de pédagogie...).

Voir détails en Bloc-annexes 3 p. 41.

Une triple catégorisation classe et oppose les arguments de Max entre ce qui, dans le métier, est passionnant, ce qui est source d'apprentissages et ce qui use. Les deux premières

catégories pourraient être réunies en une seule, par exemple sous le libellé « *c'est un métier intéressant qui permet de construire des convictions* ».

« *c'est un métier intéressant qui permet de construire des convictions* »

C'est un métier qui use

« *C'est un métier qui est passionnant, qui nous apprend beaucoup, c'est un métier qui use beaucoup* »

Voir détail des analyses de ces deux disjonctions dans le Bloc-annexes 3 p. 42.

A partir de ces catégories, on peut réécrire ce qui structure la logique socioprofessionnelle de l'entretien de MAX :

MAX s'oppose à « *directeur d'école publique* » comme

« *Supérieur hiérarchique* » à « *aucune notion de hiérarchie* » ;

« *...garant du budget prévisionnel et du suivi du budget* » à « *juste assurer l'animation pédagogique* » ;

« *...recrutement du personnel* » à « *juste assurer l'animation pédagogique* » ;

MAX s'oppose à « *chef d'établissement autoritariste* » comme

« *Concertation* », « *collaboration* », « *travail d'équipe* » à « *autoritaire* ».

MAX s'identifie à « *communauté éducative* » comme

« *Consultation* », « *élaboration de projets* », « *cohésion* », « *collaboration* », « *sens aux apprentissages* » ;

MAX s'identifie à « *chef d'établissement ayant des convictions* » comme

« *Etre au clair sur ce qu'on attend* », « *communication directe* », « *non intrusif* », « *diriger un établissement en fonction de son histoire* » ;

MAX s'identifie à « *enseignant frustré* » comme

« *Ne pas pouvoir faire ce que je veux faire* », « *les tâches de direction prennent le dessus* ».

Ces différentes relations permettent de croiser les différentes catégories structurantes de l'entretien et d'en organiser le schème spécifique.

1.4.2. Le schème spécifique de l'entretien de MAX (voir page suivante).

1.4.3. Forme et dynamique identitaire de MAX.

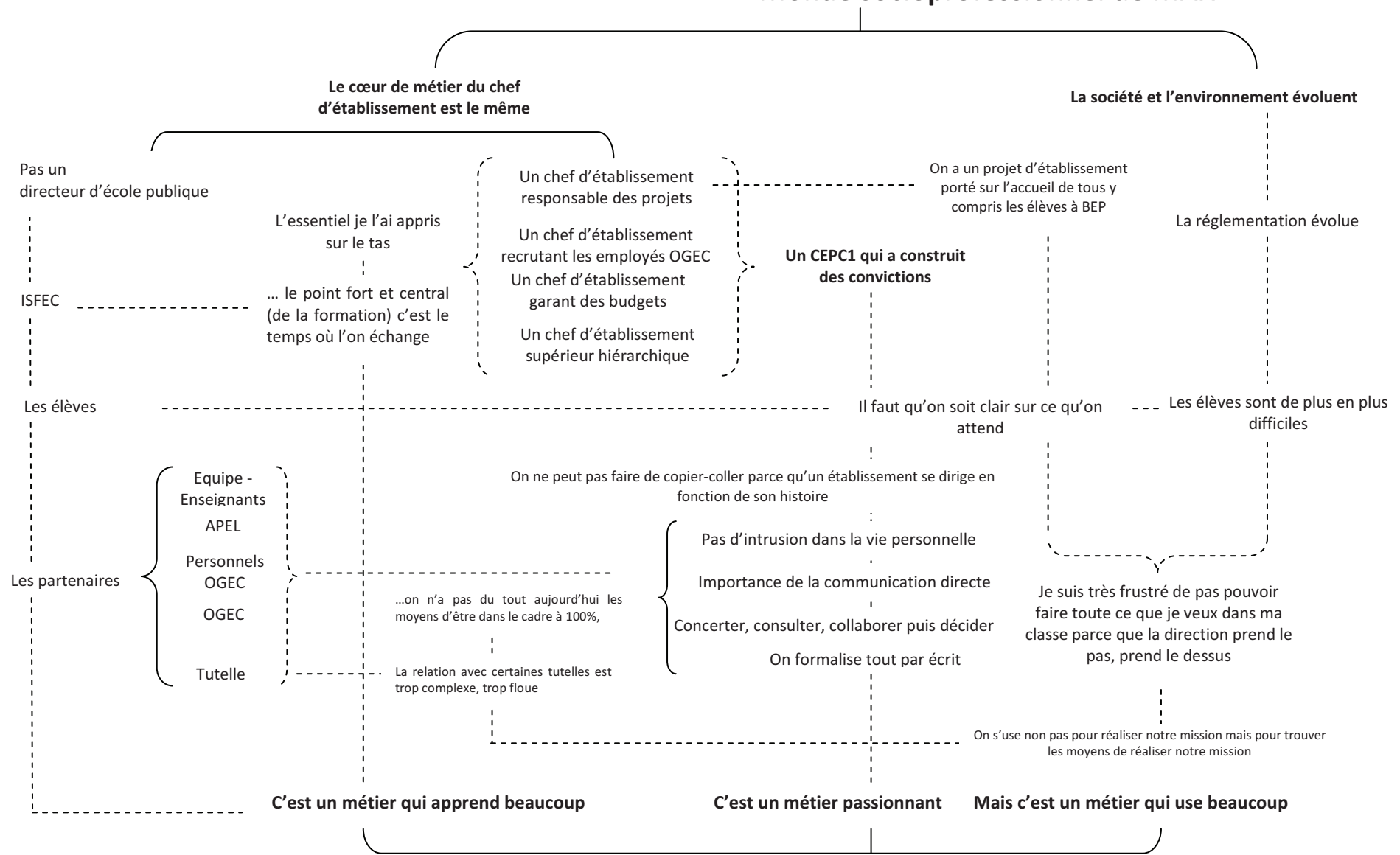
MAX a construit une identité d'animateur, de directeur de centre de loisirs puis de formateur de ce type de personnels. Devenu enseignant, il projette rapidement de « *transférer* » ses acquis dans la direction d'une école. Dans l'entretien MAX met en évidence ce transfert, ce passage d'une identité projetée [A234-18-MAX]. MAX attend deux ans avant de faire une démarche auprès de la tutelle pour demander une direction d'école. Comment interpréter le « *on n'est pas venu me chercher* » [A234-20-MAX] ? Simple précision ou renforcement en réponse à la relance en écho de l'interviewer ? Ou mise en relief de la démarche, peu commune, effectuée ? Ou message ou signal selon lequel la tutelle n'a pas pu, n'a pas su « *reconnaître* » chez MAX des potentialités et des acquis et donc le solliciter pour une direction ? [S-0].

MAX a progressivement construit son identité de CEPC1, en assurant l'intérim de direction de sa collègue, dans un premier temps, puis en acceptant la direction de l'école actuelle dans un second temps. La formation l'a aidé à redéfinir cette identité, en s'appuyant sur les acquis précédents : il s'agit bien d'une redéfinition, d'une reconfiguration **[S-1]**

Aujourd'hui, MAX assume son identité de CEPC1 et les partenaires la lui reconnaissent. Cette « *double transaction* » s'exprime dans un management participatif, consultatif et dans des canaux de communication visant l'efficacité tout en étant empreints d'une sagesse pratique (éthique) (communication directe, pas d'intrusion). Toutefois MAX est partagé. Pour s'assumer encore plus dans son identité de CEPC1, il lui manque des moyens et surtout du temps. Sa double identité Enseignant / CEPC1 l'insatisfait : pas assez de temps pour la direction, primauté de la direction sur l'enseignement qui frustré MAX **[S+]**. Comment peut-il encore évoluer ? MAX donne deux pistes : les opportunités qui se présenteront (décharge de direction plus importante ? décharge complète ?) et l'avis, l'impact familial (sa décision prendra en compte ce paramètre important) **[S+6]**.

Schème spécifique de l'entretien de MAX

Monde socioprofessionnel de MAX



1.5. PAUL : «...quand il me faut défendre l'indéfendable et ça, c'est le plus mauvais rôle de chef d'établissement ... »

PAUL est CEPC1 depuis vingt-trois ans et dirige aujourd'hui une école de vingt classes et de cinq-cent-soixante-deux élèves, sous tutelle congréganiste.

1.5.1. Analyse structurale de l'entretien de PAUL

Les deux premiers niveaux de l'analyse de l'entretien de PAUL ont permis, d'abord d'effectuer les opérations de codage, puis ensuite, de reconstituer la chronologie des séquences. Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons dégagé les catégories structurantes de l'entretien de PAUL.

La disjonction caractéristique des séquences (car elle revient plusieurs fois dans les propos de PAUL) peut se formuler par le comparatif IMPORTANT / PLUS IMPORTANT / MOINS IMPORTANT. Nous avons classé ces formulations rencontrées au fil de l'entretien.

MOINS IMPORTANTS (ou termes équivalents)

IMPORTANT

PLUS IMPORTANT (ou termes équivalents)

Voir détail de cette analyse en Bloc-annexes 3 p. 47

On peut associer aux différents actants cités par PAUL un certain nombre de disjonctions basées sur le couple MOINS - PAS FACILE (ou PLUS DIFFICILE) et PLUS FACILE - FACILE (ou termes signifiant une facilitation). Comme pour les séquences nous les avons classées au fil de l'entretien.

MOINS FACILE (ou termes équivalents)

FACILE

PLUS FACILE (ou termes équivalents)

Voir détail de cette analyse en Bloc-annexes 3 p. 48

Au niveau des propositions argumentaires, on peut les regrouper sous le couple de disjonction C'est INTERESSANT – J'AIME / JE N'AIME PAS – C'est PAS BON. Comme pour les séquences, nous les avons classées au fil de l'entretien.

JE N'AIME PAS - C'est PAS BON

C'est INTERESSANT – C'est PASSIONNANT – J'AIME

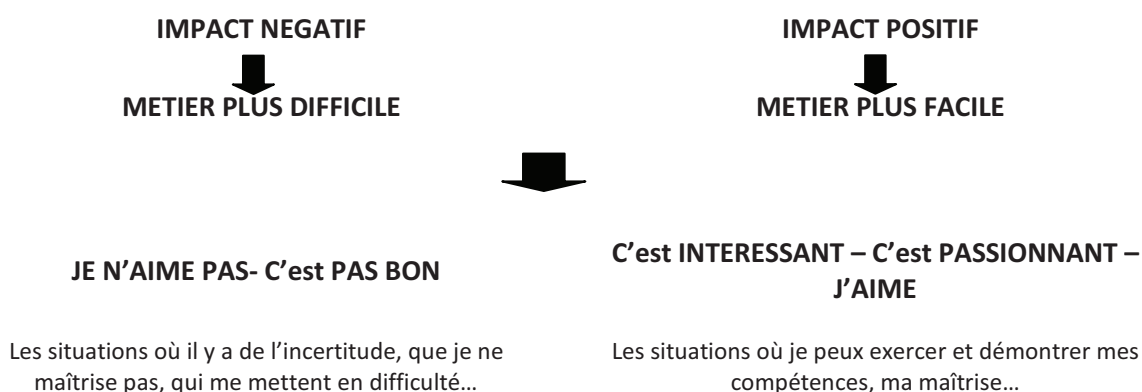
Voir détail de cette analyse en Bloc-annexes 3 p. 48

La mise en évidence des disjonctions du propos de PAUL permettent progressivement d'en faire apparaître la logique interne. En première analyse, l'entretien avec PAUL paraît très informatif retraçant un parcours professionnel, décrivant ce qu'est un établissement privé sous contrat et sous tutelle congréganiste... Peu à peu, cependant, PAUL, par l'utilisation de

comparatifs se positionne sur des faits, des évolutions puis passe à un niveau plus réflexif pour évoquer les impacts que cela occasionne quant à l'exercice du métier pour enfin se positionner personnellement. On peut schématiser ce cheminement par :

Moins IMPORTANT PLUS IMPORTANT Moins IMPORTANT PLUS IMPORTANT

Voir détail de cette analyse en Bloc-annexes 3 p. 49-50



Revenons sur la dernière partie de ce tableau de synthèse. Pour PAUL, c'est une forme d'autoévaluation en même temps que la révélation d'un monde socioprofessionnel. Nous avons vu que durant son entretien PAUL a démontré des connaissances institutionnelles indéniables, une réelle maîtrise des responsabilités confiées, conformément au statut du CEPC1 de 2006 et au fonctionnement de sa tutelle (conformation ?), des compétences construites par la formation et par l'expérience. Cette maîtrise apparaît même dans la conduite de l'entretien : il expose et explique cherchant à faciliter la compréhension de l'interviewer. Finalement, notre raisonnement, tout en validant les éléments précédents, tend à montrer que justement « *ce qu'il n'aime pas* », ce sont les situations qui le mettent en difficulté, qui pour lui sont de non maîtrise. On citera notamment la situation de gestion de conflit entre enseignant et parents lorsque PAUL sait pertinemment que l'enseignant a tort. Il lutte contre sa propre cohérence pour tenir un positionnement d'éthique professionnelle difficilement tenable (= je défends l'enseignant à malgré tout). Toute l'intrigue de l'entretien de PAUL repose sur un système évaluatif (comparatif) ; ce qui l'intéresse le plus, c'est de participer à des visites de tutelle pour de « *l'évaluation en réseau* ». L'évaluation participerait-elle au « *monde socioprofessionnel* » de PAUL ? Le monde socioprofessionnel de PAUL ne serait-il pas celui du professionnel modèle ? « *...Nul n'est parfait* » (A215-56) cite-t-il, mais ne tend-il pas à démontrer qu'il cherche à l'être ?

Un « d'abord » qui ouvre à interprétation.

Nous nous sommes laissé interroger par un petit mot sonnante comme un lapsus dans une réplique de PAUL. Dans l'unité [A215-06-PAUL], PAUL stipule à l'interviewer : « *moi j'ai été appelé par la direction diocésaine, par le directeur diocésain de l'époque qui m'a demandé si je serais intéressé de prendre une direction D'ABORD d'un petit établissement* ». En effet, soit PAUL restitue un propos réel du directeur diocésain, auquel cas ce dernier avait une espèce d'ambition quant au parcours professionnel de PAUL ; soit PAUL glisse ce « *d'abord* » de

façon quasi-inconsciente, comme un lapsus, intégrant lui-même dans son propos cette idée de parcours professionnel progressif. Dans les deux cas, et c'est un fait, PAUL a bien pris successivement la direction de deux établissements, quand bien même il ait pu jurer, après avoir quitté sa première direction qu'on ne l'y reprendrait pas. La progression de carrière entrerait-elle dans le monde socioprofessionnel de PAUL ?

1.5.2. Le schème spécifique de l'entretien de PAUL (voir page suivante).

1.5.3. Forme et dynamique identitaire de PAUL.

Le monde socioprofessionnel de PAUL est un monde de mission et de responsabilités confiées. Pour les assumer il a parfaitement assimilé les textes institutionnels et réglementaires, mais surtout a anticipé et développé des compétences professionnelles. A ce propos, PAUL a su anticiper ces compétences : maîtrise de l'informatique avant d'être CEPC1, importance de la communication, maîtrise des outils de gestion ou des outils comptables avant qu'ils ne figurent dans le référentiel des CEPC1. En cela PAUL a construit une identité projetée de CEPC1, même à un moment où ce statut n'était pas d'actualité.

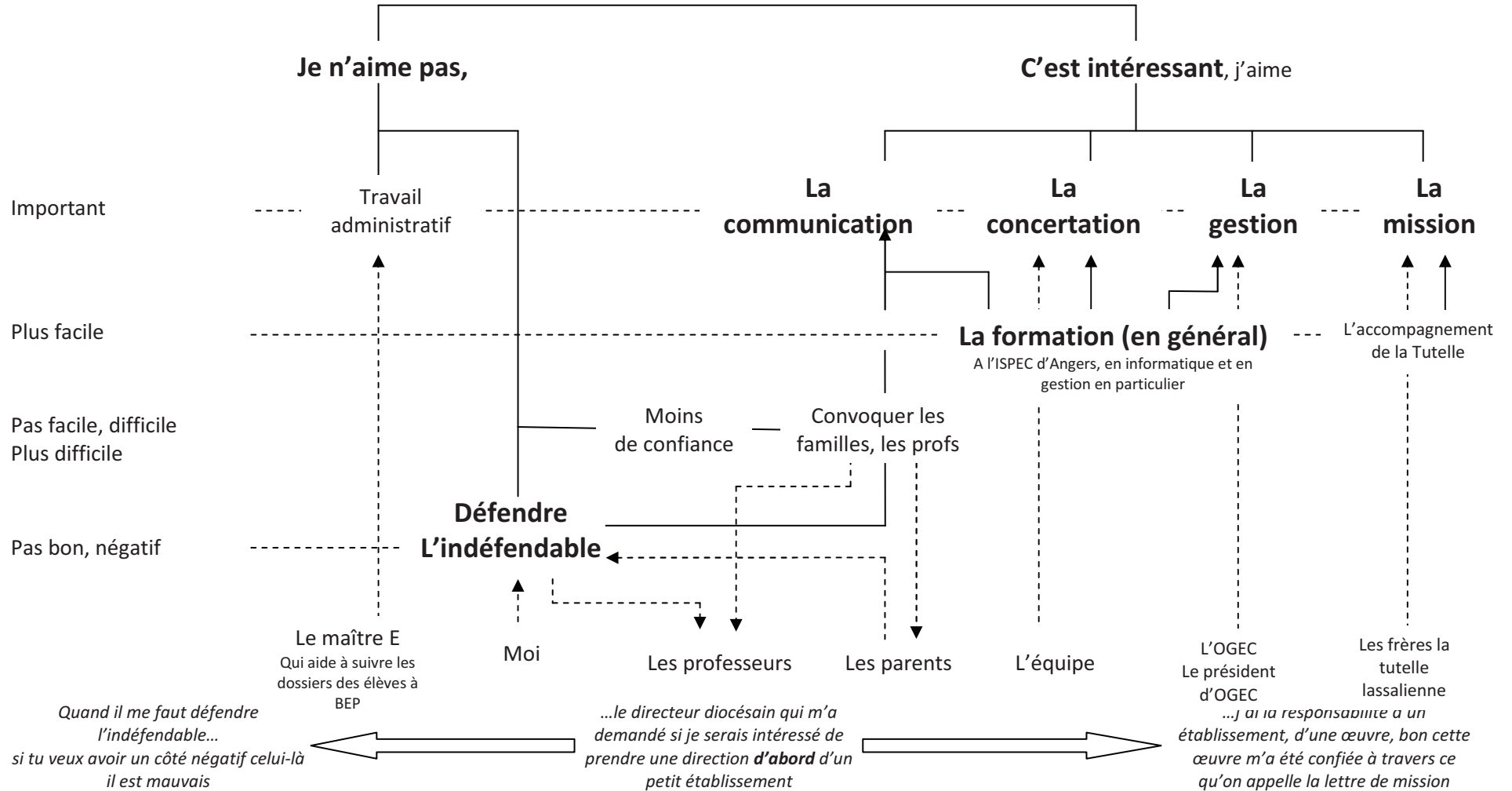
PAUL dirige son établissement et manage son équipe éducative et son personnel, pour réaliser et mener à bien cette mission confiée. La notion de management est ici à entendre dans une de ses étymologies premières : à la fois la conduite, l'organisation de l'entité collective et aussi le « *ménagement* » des personnes.

Il pense, organise et gère son établissement, ses acteurs et les événements potentiels qui se présentent. Sa référence, son aspiration, c'est la perfection, le modèle. Il déteste l'incertitude, ce qu'il ne maîtrise pas et ce qui le met en porte-à-faux avec sa propre cohérence. PAUL veut être professionnel. Il a donc du mal à accepter, de ses partenaires, enseignants surtout, qu'ils ne le soient pas.

Enfin, et d'une façon plus générale, l'entretien de PAUL traduit sa volonté de conformation aux attendus d'un CEPC1, voire son souci d'exemplarité par rapport à ceux-ci. Cela participe au maintien, à la préservation d'une identité construite à laquelle la tutelle a participé. Sa fidélité au projet lassalien fait partie de cette identité. Elle explique sans doute une des préoccupations présentes de PAUL : celle des élèves à besoins éducatifs particuliers, un des points importants du projet lassalien. On sait depuis 2005 que cette question impacte l'école en général, les pratiques pédagogiques en particulier et que les évolutions attendues prendront un certain nombre d'années pour être effectives et efficaces. PAUL, là encore, est présent et relève le défi.

Schème spécifique de l'entretien de PAUL

Je me considère comme un chef d'établissement et je tiens au mot....



1.6. Des analogies des entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL aux homologues de leur schème spécifique.

Une première série d'analogies, avancée comme « hypothèse grossière » nous a permis de regrouper ces entretiens en un même tas :

- Ces CEPC1 ont tous dirigé plus d'une école ;
- Sont attachés à l'appellation et au statut de chef d'établissement, notamment par rapport au directeur d'école publique ;
- Sens d'un management participatif de ces CEPC1,
- Nécessité pour eux d'une professionnalisation des acteurs ;
- Exigences pédagogiques et éducatives ;
- Sens et attention à la communication entre les partenaires.

Ces analogies entre les entretiens bruts peuvent être considérées comme premières. Il s'agit maintenant, par une comparaison fine et précise des entretiens, de vérifier ces analogies au cœur de la logique des propos tenus ou des analyses de différents niveaux menées. Il s'agit également d'extrapoler cette comparaison pour inférer des catégorisations plus larges intégrant les catégorisations effectuées au plan individuel. Notre travail consiste donc à mettre en évidence les homologues entre les schèmes spécifiques des différents entretiens. Nous retournons donc examiner les séquences, les actants et les propositions argumentaires des différents entretiens et leurs catégorisations structurantes.

- Essayons de mettre en évidence les récurrences ou les proximités à partir des séquences des entretiens.

1.6.1. Nos cinq CEPC1 se disent, s'affirment comme des CEPC1.

Pour LEA

§8.1. LEA s'est toujours considérée comme un CEPC1.

§8.2. Le statut de CEPC1 est clair et ces derniers se sont battus pour les avoir.

§8.3. LEA ne se dit pas directrice : elle se dit CE, signe ses courriers CE, c'est important.

§8.4. LEA est CEPC1 et non directrice d'école.

Pour MAG :

§5.2. Pour MAG, c'est parce que il y a eu un statut pour les CE et que, à partir du moment où il y a eu ce statut pour les CE du premier degré, que les chefs d'établ... que les directeurs, sont devenus CE...MAG se sent CE parce qu'elle a la responsabilité des travaux, la responsabilité des parents, la responsabilité du personnel OGEC... Donc, elle est CE, oui.

Pour NINA :

§6.1. NINA est chef d'établissement et se considère même comme un chef d'entreprise. Elle donne la direction à prendre pour l'école.

Pour MAX :

§3.2. Le directeur d'école, c'est dans le public.

§3.3. Au niveau du chef d'établissement en tout cas dans le premier degré euh, c'est réservé aux écoles privées sous contrat.

Pour PAUL :

§6.1 à §7.6 PAUL se considère comme un CEPC1 et est responsable de son établissement, de l'embauche de personnels à la gestion, par délégations de l'OGEC, à la prise de décisions organisationnelles, en passant par la responsabilité pédagogique et pastorale .

Pour nos cinq CEPC1, il n'y a aucune ambiguïté sur leur statut et leur appellation : ils se disent tous CEPC1. Deux d'entre eux y font une référence directe (LEA, MAG) ; MAG nuance son propos en situant cette appellation dans une évolution du métier. Plusieurs d'entre eux (MAG, MAX) comparent CEPC1 et directeur d'école publique et mettent l'accent sur la somme et l'importance des responsabilités confiées.

Comment caractérisent-ils leur profession ?

La comparaison des cinq entretiens de nos CEPC1, montre qu'ils attribuent au directeur d'école essentiellement un rôle d'animation pédagogique. Pour eux, le CEPC1 a davantage de responsabilités que certains déclinent même en compétences. Reprenons les différentes composantes caractérisant la profession de CEPC1.

➤ **Le pilotage global, la direction de l'établissement.**

Pour LEA, le métier fait face à des changements (§1.10) et pour cela le CEPC1 doit être super-polyvalent (§1.18.). Pour elle, le CEPC1 est là pour décider, c'est ce qu'on lui demande. MAG est plus mesurée : si elle se dit de plus en plus professionnelle, pour elle, ce qui guide son attitude professionnelle, c'est la demande de la Tutelle (§4.1.). Ce qui guide également MAG, ce sont les évaluations triennales et la visite de tutelle (§4.2.). Pour MAG, la tutelle est une aide précieuse pour avancer, mais il y a une exigence (§4.3.). Au quotidien MAG prend les décisions qu'elle pense être les meilleures pour l'école (§4.4.). Pour MAG, une école repose sur un trépied = tutelle – OGEC – CE (§4.5.).

Pour NINA c'est un métier exigeant qui ne supporte pas l'amateurisme, où on essaie d'être le plus professionnel possible (§1.7). NINA se considère un peu comme un chef d'entreprise qui donne la direction, le cap à suivre, qui fait les choix (§6.1 - §6.2). C'est un métier d'engagement et de décisions (§6.3). NINA est garante de valeurs à faire vivre (§6.4) dans un cadre auquel on adhère (§3.8).

MAX évoque peu sa vision du pilotage global de son école hormis le projet qu'il a mis en place et qui pour finalité l'accueil de tous les élèves (§1.3.).

PAUL, lui, présente surtout le projet lassalien qui est décliné dans son école (§9.9. à §9.11). Comme pour MAG, la tutelle l'accompagne et évalue le fonctionnement de l'école à travers des visites de tutelle (§10.6 à §10.17).

➤ **La responsabilité pédagogique et éducative.**

Les cinq CEPC1 de nos entretiens évoquent leur responsabilité pédagogique et éducative en se posant davantage comme garants de sa mise en œuvre que comme acteur direct auprès des élèves. Hormis **LEA**, qui ne s'exprime pas sur cette question et **MAG** qui dit intervenir rapidement auprès des élèves, en cas de difficulté (§7.3. – [A233-48-MAG]), les autres CEPC1 agissent surtout au niveau des parents et de l'équipe éducative. **NINA** est sans doute la plus précise dans ce domaine : on a des responsabilités envers les enfants (§1.8). Pour les élèves, il y a un cadre à respecter, des projets pour les faire apprendre, des projets spécifiques pour les élèves en difficultés (§5.3. et §5.5.). Mais c'est surtout à leurs parents que NINA est attentive. Car NINA exige que les parents adhèrent au cadre posé : on n'y entre pas si on n'y adhère pas (§3.8.). NINA ne veut pas que les parents adaptent l'école à leurs enfants (§3.6.) dans un esprit de consommation. **MAX** va un peu dans le même sens : même en ayant un projet centré sur l'accueil de tous, il est attentif au respect du cadre et n'hésite pas à exclure

provisoirement des élèves qui ne le respectent pas (§4.6.). **PAUL** agit sur ce plan, lorsque les enseignants ne s'en sortent pas directement avec les parents (§11.3.).

Hormis pour **MAX** qui est CEPC1 mais qui enseigne, il semblerait que l'exercice de cette responsabilité pédagogique et éducative soit mené avec recul, avec distanciation ; ce qui permet de nommer ou de décrire le cadre, sa cohérence, ses finalités (cf. **NINA** et le moment de l'inscription d'un élève) dans une perspective de communication, notamment au parents.

➤ **La responsabilité de gestion.**

Cette responsabilité est nommée par tous les CEPC1 mais est plus ou moins explicitée. Nous retiendrons, en synthèse, que pour nos CEPC1, cette responsabilité leur incombe tout en la partageant avec le président de l'OGEC. Ce fait est acquis et ne semble pas poser de problèmes.

➤ **Un management participatif et transformatif.**

Nous avons vu, dans les synthèses de nos analyses à plat, que cette double forme de management était commune à nos CEPC1.

Tous disent concerter, consulter, prendre les avis, partager, avant de décider : **PAUL** (§7.5. et §7.6.), **MAG** (§5.1.), **NINA** (§6.2.), **MAX** (§4.1.). **LEA**, elle, se rapproche d'autres éclairages que ceux de son équipe (§7.13). Tous reconnaissent la solitude de la décision et parfois la difficulté que cela leur pose, notamment lors d'un signalement de maltraitance, par exemple (**LEA**, §7.2. à §7.5.).

A cette composante participative de leur management, s'adjoint une composante transformative, notamment pour l'animation de l'équipe enseignante. Pour **LEA** (§4.13.) et **NINA**, c'est clair : le monde change, les enfants changent, les enseignants doivent évoluer et surtout travailler en équipe. **LEA** dit être dans l'accompagnement des personnes et de l'équipe (§2.5.). **MAG** la rejoint sur ce point, mettant en œuvre l'orientation de la tutelle allant dans ce sens (§3.4.). Pour **MAX**, c'est le projet de l'école qui fédère l'équipe et les projets pédagogiques construits en collaboration (y compris avec les parents d'élèves) qui font avancer tout le monde (§4.3). **PAUL** est moins disert sur cette thématique.

Nous reprendrons et approfondirons ce point ultérieurement (cf. **1.6.4.3.**)

➤ **L'importance de la communication.**

Enfin, et comme dernière caractéristique attribuée par nos cinq CEPC1 à leur profession, la communication est un vecteur transversal à toutes les autres caractéristiques du métier. Qu'il s'agisse des échanges, du dialogue formel ou informel avec les acteurs, ou qu'il s'agisse de communication externe, notamment à destination des parents voire au-delà de l'école, tous reconnaissent que ce domaine a pris une place primordiale aujourd'hui. Si la communication interne (dialogue, échanges, concertation, animation...) est de mise depuis toujours dans la fonction, la communication externe semble avoir pris une plus grande place. **PAUL** l'a compris depuis longtemps grâce à sa maîtrise de l'informatique (§5.4. à §5.6.). Il a d'ailleurs développé cette modalité dans son école, en diffusant des informations aux parents (§11.1. à §13.3). **MAX** utilise aussi ce canal, avec des outils plus basiques, tels que le courriel ou le site internet (§5.4.). Pour **MAG**, le site internet de l'école, à entretenir, à

travers de compétences multiples acquises ou développées pour assumer les responsabilités confiées, notamment la responsabilité pédagogique, au cœur des responsabilités du CEPC1. Cela ne se fait pas facilement : il s'agit d'un travail sur / avec l'humain. Là encore, nos CEPC1 vivent une tension forte dans l'exercice de leur métier, tension qui se révèle sous la disjonction ***Poser des exigences / prendre en compte l'humain.***

- Une disjonction centrale structure les relations entre nos CEPC1 et les principaux actants de leur entretien,

1.6.3. Poser des exigences et prendre en compte l'humain.

Cette disjonction n'apparaît pas comme telle dans chaque entretien : clairement identifiable dans le propos de LEA, elle est plus feutrée dans les autres entretiens ou davantage accentuée sur l'une des composante de la disjonction. Cette tension que vivent nos CEPC1 est au cœur de leur management qu'ils veulent participatif et transformatif : il faut consulter, concerter pour décider, mais il faut impulser le changement. Dans la logique du précédent point, il faut rendre les professionnels encore plus professionnels.

La logique de **LEA** est la suivante. Le métier d'enseignant évolue car les élèves évoluent et on l'on doit les considérer aujourd'hui dans leurs différences (§1.13.). Pour elle, il s'agit alors de reconnaître chaque enseignant dans ce qu'il est et de le motiver (§1.15.). Il s'agit aussi de motiver une équipe (§1.11.), chose qui n'est pas aisée. Dans les équipes, des enseignants sont en difficultés par rapport à leur métier (§2.3.). Pour LEA, aujourd'hui, le CEPC1 se doit être dans l'accompagnement d'équipe et de personne (§2.2. - §2.5.). LEA veut booster ces enseignants pas très en forme (§2.10.) ou les recadrer (§2.11.).

MAG est dans une logique d'accompagnement également. Cette logique est impulsée par la tutelle, guidée aussi par la nécessité d'être davantage professionnel (§3.8.). Aussi MAG, par exemple, anticipe les rencontres parents / profs, en rencontrant ces derniers et préparer la réunion (§3.4.). Pour MAG, il faut de la cohésion. Récemment, le départ de quelques enseignants n'entrant pas dans la cohésion voulue, a assaini un climat d'équipe [A233-40-MAG]. Pour MAG les exigences professionnelles sont posées à la fois par la nécessité de gérer ou de répondre à des parents eux-mêmes exigeants et difficiles [A233-42-MAG], mais à la fois par la tutelle qui donne le cap et les orientations (§4.2. - §4.3.).

Pour **NINA**, il y a trois difficultés majeures dans la gestion de l'humain dans son école. D'une part, les parents n'ayant plus une confiance spontanée en l'école (§1.10.), et leurs attentes devenant plus consommatrices d'école (§1.11.), un gros travail de dialogue, d'explication, de persuasion vise à ce que ces parents deviennent des partenaires de l'école (§1.12.). Pour cela, et pour NINA, le moment de l'inscription est primordial (§1.14. - §3.8.), car on y pose le cadre à respecter et si on y adhère pas, on n'y entre pas. D'autre part, NINA conçoit son métier comme un travail d'équipe, avec un esprit de troupe (§1.6.) malgré la difficulté de faire travailler ensemble des gens n'en ayant pas envie ou peut-être pas toujours faits pour ça (P.4.3.4). Enfin, NINA est toujours partagée entre l'humain et la responsabilité que l'humain engage (§5.2.) : derrière la parole et l'engagement du CEPC1, il y a l'engagement de

l'équipe et ce, parfois, sur plusieurs années (§5.3.). Aussi, et par exemple, l'accueil d'un élève à BEP se décide en équipe et après concertation (§5.5.).

MAX a orienté le projet de son école sur l'accueil des élèves en difficultés (§1.3.), étant sensible aux enfants différents. Pour lui, un principe fort est concertation et travail d'équipe (§4.1.) et pour cela il faut qu'il y ait de la communication (§4.2.). Mais cette communication doit respecter les personnes et MAX ne veut pas être intrusif (§5.1. et P-5.1.1. – P.5.1.2. – P.5.1.3.). Pour MAX une difficulté majeure réside dans la double exigence d'enseigner et de diriger l'école (§6.1.) : on ne lui donne pas les moyens de réaliser cette double exigence (§6.2.).

La disjonction *Poser des exigences / Prendre en compte l'humain* est illustrée par **PAUL** lorsque ce dernier évoque les rencontres organisées pour régler des différends entre enseignants et familles (§11.3.). Parfois PAUL se retrouve ainsi en porte-à-faux car devant soutenir une enseignante alors que cette dernière à tort (§11.4.). Pour PAUL, on peut se loupier, personne n'est parfait, l'essentiel est de le reconnaître. Par conviction PAUL défend ses enseignants mais cela le place dans une situation inconfortable, d'autant qu'en cas de difficulté, PAUL convoque ses enseignants pour des entretiens individuels (§11.3.).

En synthèse, nos cinq CEPC1 posent des exigences pour les élèves, pour les parents d'élèves, dans la perspective du respect du cadre et du projet de leur école, d'une relation école-famille positive. En même temps, ils prennent en compte l'humain de ces familles, de ces enfants, parfois en difficultés. Nos CEPC1 posent également des exigences pour leurs enseignants et leur équipe d'enseignants, dans une perspective de professionnalisation : meilleur travail pédagogique autour de projets fédérateurs, accueil optimisé des élèves à BEP, meilleur relationnel avec les familles... Ceci passe par une communication soignée, sans intrusion, et parfois par devoir « défendre l'indéfendable ».

Cette dernière remarque induit la question de la limite de cette prise en compte de l'humain, dans la relation CEPC1 - enseignants. PAUL s'est livré sur ce point : il déteste devoir défendre l'indéfendable auprès des parents (§11.4) et préférerait que l'enseignante vienne lui dire son erreur. MAX n'évoque pas cette limite et NINA reste positive : elle n'incrimine aucun acteur dans son entretien. MAG, pour les enseignants, est plus stratégique : en leur attribuant d'autres niveaux d'enseignement, elle les incite (ou elle les force) à quitter l'établissement et en trouver un autre [A233-40-MAG]. LEA va encore plus loin : elle a des enseignants avec qui elle n'a pas envie de travailler (§8.11.). LEA voudrait recruter ses enseignants (§8.12 - §8.16.). Ce serait pour elle une évolution positive du métier de CEPC1 (§8.17 - §8.20). Pour nos CEPC1, la prise en compte de l'humain chez les enseignants a ses limites : la volonté d'avoir à faire à des professionnels adhérant à un projet d'établissement leur donne ces limites, les moyens ou les propositions pour les dépasser.

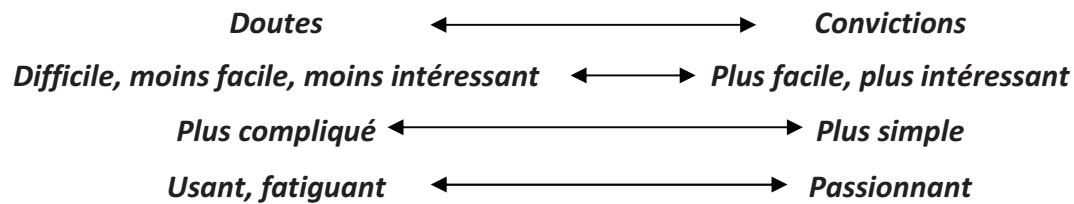
- Deux disjonctions centrales ***formation / expérience professionnelle*** et ***doutes / convictions*** structurent à la fois des séquences et des propositions argumentaires.

Nous développons ce point dans le chapitre 13, lorsque nous évoquons ce que nous avons appelé les « moteurs de professionnalisation ».

Nous retrouvons l'ensemble de ces analyses dans notre Bloc-annexes 3 p. 57 à 60.

1.6.4. Des doutes et des convictions, des réussites et des difficultés, un métier passionnant mais usant.

Nous avons rassemblé et synthétisé trois disjonctions des divers entretiens, en une structure parallèle, ce qui nous semble organiser, de façon commune, les séquences et les propositions argumentaires de nos cinq CEPC1. Cette structure parallèle associe quatre disjonctions plus ou moins apparentes dans les catégories structurant les divers entretiens :



En fait cette structure parallèle ne rassemble pas de nouvelles ou autres séquences et propositions argumentaires des cinq entretiens. Elle organise autrement et collectivement des catégories appelées ou structurées différemment dans chaque entretien individuel (voir les schèmes spécifiques des différents entretiens). Ainsi, nous retrouvons des doutes et des convictions exprimées clairement par NINA et MAX, LEA s'exprimant en **plus simple** ou **plus compliqué**. PAUL, lui, s'exprime en catégorisant ce qui est intéressant et ce qu'il n'aime pas, en détaillant son propos en **plus facile** ou **plus difficile**. Pour MAG, enfin, sa comparaison entre avant et maintenant semble intégrer cette dernière disjonction : avant s'associant à plus facile et aujourd'hui s'associant à plus difficile, plus compliqué. Nous n'allons pas reprendre les équations des différents entretiens pour les catégoriser avec cette structure sémantique : elles ont été posées par ailleurs dans d'autres catégories croisées avec cette dernière. En revanche, considérant que cette structure sémantique constitue une homologie entre nos entretiens, nous la mettons en évidence et la gardons pour la construction du schème commun au cinq entretiens de notre « tas ».

Nous sommes maintenant en mesure d'élaborer le schème spécifique de notre « unité noyau » constituée par les entretiens du « tas » réalisé.

2. Schème spécifique, forme identitaire et monde socioprofessionnel émanant de notre « unité noyau » d'entretiens.

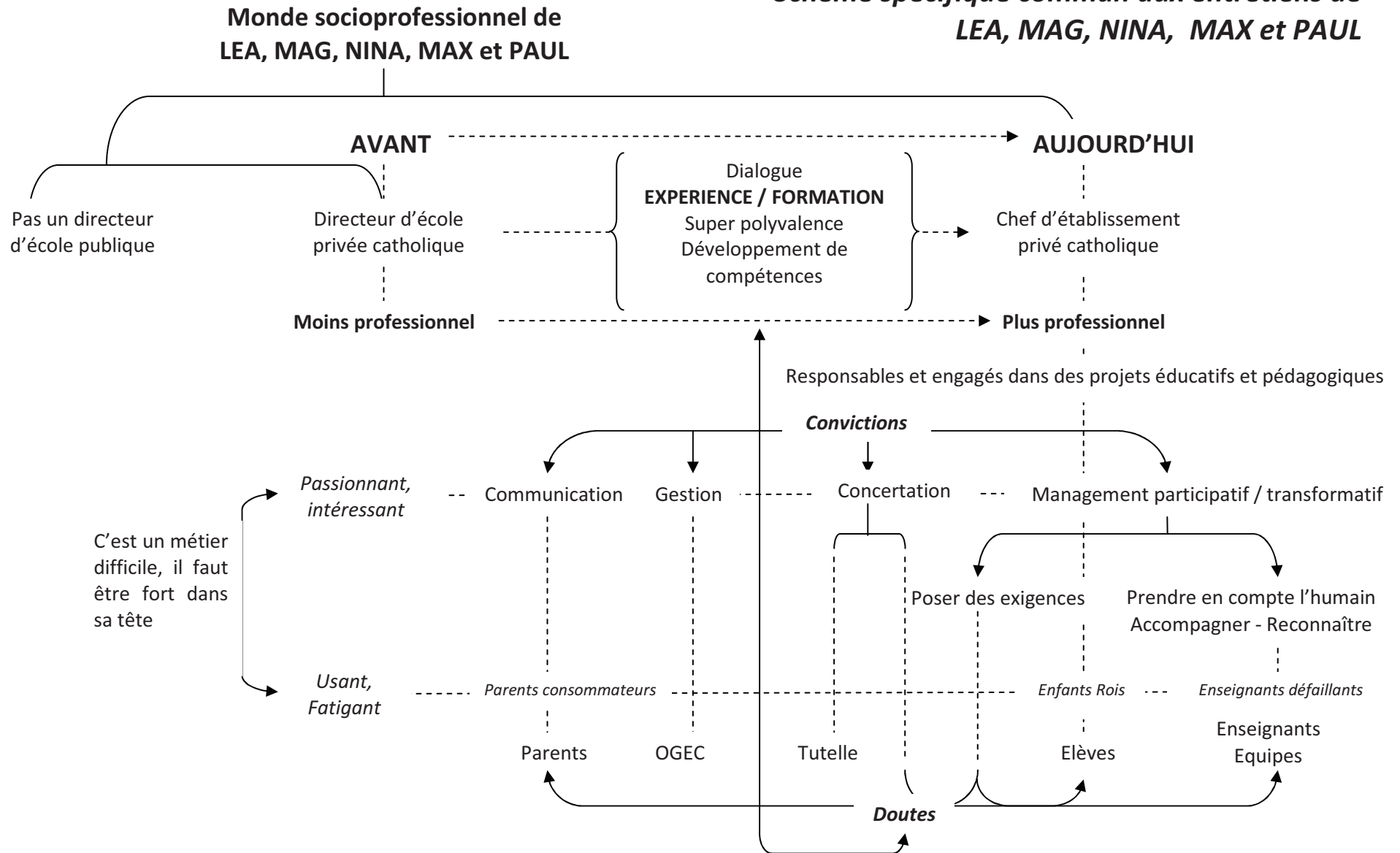
La première étape de notre méthodologie d'analyse comparative des analyses à plat de nos entretiens a rappelé les bases de nos analyses structurales. Après avoir rappelé les travaux effectués pour chaque entretien, nous avons mis en évidence les analogies entre chacun d'eux, les analogies entre catégorisations effectuées, et les homologues structurales pouvant être (re)construites à partir de ces analogies. La deuxième étape complète ce travail en visant à produire, pour l'unité noyau d'entretiens constituée, un schème spécifique commun reprenant les résultats de la première étape, la mise en évidence et la caractérisation de la forme identitaire, du monde socioprofessionnel et de la dynamique identitaire lui correspondant. Nous présenterons enfin les régularités lexicales repérées dans les propos des CEPC1 de notre unité noyau.

2.1. Schème spécifique commun aux cinq entretiens de notre unité noyau.

Le schème spécifique commun aux cinq entretiens reprend les catégories structurantes communes à chacun des schèmes spécifiques d'entretiens ou subsume certaines de ces catégories structurantes lorsqu'elles sont voisines ou exprimées différemment. Le schème spécifique commun est une construction provisoire, au service des approfondissements de la suite de l'analyse. Il fixe cependant une première formalisation de l'univers de croyances de nos cinq CEPC1. Il devrait être validé et enrichi ou modifié par la comparaison avec de nouveaux entretiens comparables, pouvant ainsi rejoindre l'unité noyau constituée.

Voir le schème spécifique commun aux entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL, page suivante.

Schème spécifique commun aux entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL



2.2. Univers sémantique et régularités lexicales de notre unité noyau.

Pour rappel, sans entrer dans une analyse lexicale complexe, nous avons relevé les mots ou expressions employés par les CEPC1 dans les entretiens de notre unité noyau et les avons classés en trois catégories : langage institutionnel, langage professionnel et expressions / modalisations par rapport au métier de CEPC1. Ce relevé a d'abord été réalisé pour chaque entretien individuel, en faisant apparaître également le nombre d'occurrences de chacun des termes, puis nous avons croisé les différents relevés pour classer ces régularités lexicales selon leur apparition dans les entretiens (dans les cinq, dans quatre, dans trois etc.). Ces régularités caractérisent donc bien notre unité noyau et pourront être confrontées à celles des autres unités noyaux de notre corpus. Nous nous référerons aux tableaux d'analyses situés en annexe pour expliciter ces régularités sémantiques.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur ou à partir de ces résultats :

- D'abord, sur un plan institutionnel, peu de régularités sémantiques de niveau 5 ou 4, c'est-à-dire pouvant être considérées comme de réelles régularités. Nous avons, de plus, et compte tenu des tutelles différentes de nos cinq CEPC1, rassemblé « tutelle » et « congrégation », ce dernier terme recouvrant celui de « tutelle congréganiste » moins usité. L'OGEC est certes une instance institutionnelle mais peut être considérée également, pour nos CEPC1, comme un partenaire professionnel.
- Sur un plan professionnel, les régularités sont un peu plus nombreuses en niveau 5 et 4. Ce qui peut être noté, c'est qu'en recoupant les mots et expressions des niveaux 3 à 5, nous pouvons les associer aux cinq unités de certification du titre de dirigeant de structure éducative, scolaire et/ou de formation, promue par le SGEC depuis 2014 pour valider la formation des CEPC1. Autrement dit, les régularités sémantiques des niveaux 3 à 5 du discours de nos cinq CEPC1 rejoignent globalement les domaines d'activités et/ou de compétences définis dans le référentiel de compétences de 2014. On pourrait donc considérer que l'univers sémantique des entretiens de notre unité noyau est en phase, proche du référentiel de 2014. Nos cinq CEPC1 avaient largement terminé leur formation initiale à cette date, MAX l'ayant suivie quelques années auparavant. On peut donc en déduire que ces CEPC1 ne se sont pas enfermés dans une pratique ou dans leurs activités ; ils ont voulu avancer, anticiper l'avenir. Cela correspond avec la recherche de professionnalisme structure sémantiquement leurs entretiens.

2.3. Monde socioprofessionnel, forme et dynamique identitaires de notre unité noyau.

Rassemblons, en une synthèse ce qui caractérise le monde socioprofessionnel exprimé dans les cinq entretiens de notre unité noyau. Ce monde est celui de la recherche de professionnalisme au service de la responsabilité éducative et pédagogique, au cœur du métier de CEPC1 : il faut devenir / être de plus en plus professionnel, tant pour nos CEPC1 que pour les enseignants de leur équipe. Pour assumer cette responsabilité éducative et

pédagogique, ces CEPC1 se forment et transfèrent des compétences acquises au cours de leur expérience professionnelle (ancien métier ou anciennes fonction et directions successives assurées). Ces compétences s'exercent dans différents domaines connexes à celui de l'éducation et de la pédagogie : gestion administrative, financière et comptable, gestion des ressources humaines, management participatif et transformatif, pilotage selon un projet global plus ou moins formalisé (plus formalisé sous tutelle congréganiste semble-t-il), communication interne et externe. L'exercice de ces responsabilités et le développement de ces compétences s'effectuent, grâce à un leadership affirmé, revendiqué, dans un cercle large incluant les élèves et leurs enseignants, mais aussi les parents, les partenaires institutionnels (OGEC et APEL) ou professionnels (MDPH, médecins ou spécialistes en rééducation). Cela entraîne un isomorphisme relationnel entre CEPC1 et élèves, entre CEPC1 et enseignants et entre CEPC1 et parents d'élèves : le CEPC1 a pour fonction, entre autres, de faire apprendre les élèves (les instruire et les éduquer), de former et d'accompagner (donc de faire apprendre) les enseignants, de faire évoluer les parents (donc de les faire apprendre). Cela n'est pas simple à mettre en œuvre, la prise en compte de l'humain à ses limites : enfants rois ou à BEP, parents consommateurs d'école, enseignants défaillants ou ayant des difficultés à travailler en équipe. Nos CEPC1 veulent dépasser ces obstacles en posant des exigences (respect des autres élèves ou orientation voire exclusion, adhésion et respect du cadre ou refus d'inscription, adhésion au fonctionnement et au projet pédagogique ou départ de l'équipe).

La forme identitaire qui émane de notre unité noyau d'entretien est celle que nous appellerons du « management humaniste ». Management est ici à entendre à la fois en son sens étymologique premier de ménagement et à la fois en son sens moderne de gestionnaire et de communiquant. Nos cinq CEPC1 sont des leaders assumant leurs responsabilités avec cohérence et convictions. Ces convictions, ils les nourrissent de l'analyse des situations professionnelles accumulées (expérience) et des formations suivies. Ce dialogue mené entre expérience et formation leur a conféré une dynamique de construction / reconfiguration de leur identité professionnelle pour atteindre l'identité projetée de CEPC1 et ce dès leur première prise de fonction. Cette dynamique s'accompagne d'une affirmation identitaire de tous les instants : ils sont garants des projets pédagogiques et éducatifs à l'œuvre, du respect du cadre posé et des règles régissant un établissement à la fois associé au service public (établissement privé sous contrat avec l'état) et porteur d'un caractère propre. Ce dernier se traduit dans un projet éducatif spécifique accompagné, nourri et évalué par la tutelle de l'établissement.

3. Analyse comparative des « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » des entretiens de notre unité noyau.

3.1. Comparaison des moments de chaque entretien du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Cette étape reprend et met en perspective les analyses à plat de chaque entretien, de ce point de vue (On se réfèrera aux analyses à plat figurant dans les annexes pour retrouver le détail des analyses).

3.1.1. L'entretien de LEA.

Micro-individuel : la réflexivité de LEA porte sur les difficultés rencontrées au quotidien, de l'enseignant qui dysfonctionne, aux parents qui se montrent exigeants, en passant par un signalement, toujours délicat à effectuer...

Méso-institutionnel : la formation a une place importante dans ce troisième moment. Rappelons la forme de contradiction de LEA, trouvant l'offre de formation insuffisante, tout en affirmant qu'elle est indispensable, et tout en avouant ne pas pouvoir y assister... Rappelons sa réflexion sur le manque de temps de travail en réseau pour prendre du recul et travailler sur les pratiques... LEA livre également ses réflexions sur le fonctionnement institutionnel : place et rôle des tutelles, de la DDEC, statut vis-à-vis des directeurs d'écoles publiques, des IEN...

Macro-historique : Sans référence explicite, le niveau macro-historique n'en est pas moins absent de l'entretien de LEA. Nous retiendrons deux références, l'une étant plus explicite que l'autre. La première est celle faite au statut de CEPC1 (2006) : « ...on s'est battu pour avoir le statut de CE et euh moi je ne dis pas que je suis directrice, je dis que je suis CE et je signe mes courriers en tant que CE... » [A224-114-LEA]. La seconde, moins explicite, fait référence aux lois de 2005 pour une « école inclusive » : « ...on doit veiller à ce que chaque enfant soit reconnu, pris dans sa différence... » [A224-04-LEA] ou « tout le monde n'a pas changé et encore aujourd'hui donc les parents et ben ils ne lâchent pas ils ont un enfant qui est dyslexique qu'ils savent qu'il y a des aménagements qui sont nécessaires et reconnus pas la loi aujourd'hui bien tant qu'on les ne met pas en place ils sont derrière nous et moi je trouve qu'ils ont raison ça avant ça se faisait pas quoi » [224-40-LEA].

Notons enfin, comme une régularité dans l'entretien de LEA, une nouvelle ouverture vers un futur, avec sa proposition concernant le recrutement des enseignants. Le futur en serait facilité, permettrait plus de management, plus de professionnalisme.

En synthèse : Des constantes : les niveaux micro-individuel et méso-institutionnel sont présents dans les trois moments reconstitués par l'ASR. Le niveau macro-historique présent au cours du troisième moment de l'ASR, c'est-à-dire correspondant à l'AUJOURD'HUI de l'entretien de LEA.

Une ouverture à un futur revient trois fois dans l'entretien et structure les trois temps de l'ASR. LEA est orientée vers le futur, vers le progrès, vers plus de professionnalité.

3.1.2. L'entretien de MAG.

En synthèse : Les niveaux micro-individuel et méso-institutionnel sont prépondérants avec une seule « pointe » dans le niveau macro-historique.

3.1.3. L'entretien de NINA.

En synthèse : Le niveau méso-institutionnel est le plus présent dans l'entretien, bien plus présent que le niveau micro-individuel. Le niveau macro-historique est convoqué de façon plus ou moins explicitement par NINA.

3.1.4. L'entretien de MAX.

En synthèse : Dans ces trois moments, le niveau méso-institutionnel prédomine : il est régulièrement question de formation, de tutelle, d'organisation institutionnelle, de réseaux... Le niveau macro-historique est sous-entendu : MAX évoque la réglementation en évolution, mais ne fait référence explicitement à aucun texte, à aucune donnée de ce niveau. Le niveau micro-individuel est présent mettant en exergue la réflexivité professionnelle de MAX, ses interrogations quant à la suite de sa carrière.

3.1.5. L'entretien de PAUL.

En synthèse : On retrouve les trois niveaux de temporalités formatives et professionnelles dans l'entretien de PAUL, avec une prépondérance des niveaux micro-individuel et méso-institutionnel. Le niveau macro-historique n'est convoqué que pour resituer historiquement J.B. de La Salle, fondateur de la congrégation qui exerce la tutelle de l'école de Paul.

3.2. Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre entretien noyau peut se caractériser de la façon suivante, sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles :

- Les moments de l'entretien mis en évidence par l'analyse structurale sont ouverts à un futur, à une projection vers un avenir ;

- Le niveau méso-institutionnel est le niveau le plus présent dans les entretiens ce qui correspond à un ancrage fort des entretiens dans l'exercice professionnel et de la formation. Cela rejoint le schème spécifique commun de notre unité noyau ;
- Le niveau micro-individuel est présent, notamment pour révéler la réflexivité professionnelle des CEPC1 ;
- Le niveau macro-historique, sans être absent, n'est pas forcément explicitement présent. Les CEPC1 évoquent surtout des lois ou décisions en lien direct avec le métier : obtention du statut, lois sur le handicap, ou les sous-entendent dans des propos davantage inscrits dans un niveau méso-institutionnel de temporalités.

4. Analyse comparative des entretiens de l'unité noyau du point de vue des « apories » mises en évidence dans l'enquête A1.

4.1. Comparaison des entretiens quant à ce double critère.

Pour initier l'analyse comparative, nous avons, dans les analyses à plat, relevé dans les entretiens les extraits pouvant illustrer telle ou telle composante de nos apories. Nous avons mis en tableaux ces extraits de manière à les confronter entre eux et au sens des apories. On se réfèrera donc, pour plus de détails, dans le volume consacré aux annexes, aux analyses à plat. Nous n'avons repris, pour cette partie 4.1., que les constats et synthèses issus de ces analyses à plat.

4.1.1. Rappel de l'analyse de l'entretien de LEA.

En synthèse, l'analyse de l'entretien de LEA précise le rapport entretenu par LEA avec la conformation. Ce rapport n'est pas problématique pour elle, elle fait partie de la vie professionnelle et de son évolution. Ce rapport est empreint de cohérence : LEA se conforme et souhaite que ses enseignants se conforment à ses orientations ou décisions. LEA reconnaît toutefois que tout cela n'est pas simple et que la directivité ne fait pas tout. Reconnaître et accompagner sont aussi nécessaires pour faire évoluer les enseignants et son équipe. LEA veut faire bouger les choses, y compris institutionnellement, d'où sa proposition.

L'analyse du rapport conformation / autonomie permet d'approfondir celle des niveaux de temporalités formatives et professionnelles (TFP). En effet, nous pouvons projeter sur chaque moment de l'ASR passé au crible des niveaux de TFP, les trois temps d'un mouvement que l'on pourrait désigner par conformation / adaptation / autonomie-projection. Ce mouvement est alors un moteur de professionnalisation pour LEA.

4.1.2. Rappel de l'analyse de l'entretien de MAG.

Nos deux apories n'en sont pas pour MAG. Cela s'articule avec le schème de l'entretien, notamment avec la structure sémantique centrale et hiérarchisée **moins professionnel / plus professionnel** et **avant / aujourd'hui**. La gestion de nos deux apories par MAG résulte d'un processus inscrit dans la durée, entremêlant expériences successives, intégration des prescriptions, accompagnement et formation. La carrière de CEPC1 de MAG, constituée de ses trois directions, a permis à ce processus de se mettre en place et de faire dialoguer ces différents espace-temps pour dépasser nos apories. MAG n'a pas refusé l'injonction au professionnalisme inscrite dans les prescriptions institutionnelles et officielles : elle se dit CEPC1, assume les responsabilités confiées, acquiert les compétences nécessaires pour agir au quotidien et sait que la tutelle est là pour l'accompagner.

Le processus articulant *expériences successives / intégration des prescriptions / accompagnement et formation* a impulsé une rythmique au parcours professionnel de CEPC1 de MAG. Cette rythmique a concerné les trois niveaux de temporalités formatives et professionnelles de ce parcours. Au niveau macro-historique, le statut de CEPC1 de 2006, évoqué explicitement par MAG, et, de façon plus implicite, la mise en place des décharges d'enseignement pour les directeurs (1992-1996) ou les lois sur le handicap et l'inclusion scolaire (2005) ont influencé, pesé sur ce parcours. Le niveau méso-institutionnel, très présent dans l'entretien de MAG, traduit la mise en œuvre de ce parcours :

- MAG a progressivement recherché une décharge complète d'enseignement ;
- MAG a opérationnalisé le statut de CEPC1 (voir 6.1) en dépassant les apories que nous avons pu décelées dans son application ;
- MAG évoque, de façon précise son action au quotidien et le besoin de l'anticiper au mieux.

Enfin, MAG livre sa réflexivité professionnelle et personnelle dans un niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles, important pour comprendre la logique du parcours professionnel de MAG.

Par rapport, à l'entretien de LEA, la dynamique de professionnalisation mise en évidence dans l'entretien de MAG ne semble pas aller, de manière franche et explicite à l'étape d'autonomie-projection. L'accompagnement très présent de la tutelle sied à MAG qui n'éprouve pas le besoin d'émancipation mis en évidence dans l'entretien de LEA.

4.1.3. Rappel de l'analyse de l'entretien de NINA.

Sans être extrêmement développés dans l'entretien avec NINA, les éléments de rapportant aux apories s'inscrivent logiquement dans le schème de l'entretien, et participent donc à la configuration de son monde socioprofessionnel. On y retrouve, notamment, l'axe *engagement ↔ responsabilités ↔ compétences*.

Pour NINA, cet axe est une déclinaison logique, comme par « *emboîtement* ». La clé de cette déclinaison est la formation conçue tant sous sa forme traditionnelle, tant sous forme d'une veille documentaire ou de conférences... Certaines compétences sont-elles même citées (pédagogie, administration, gestion financière...). Deux compétences, que l'on pourrait qualifier de transversales, sont convocables dans tous les domaines professionnels du CEPC1 : la compétence de communication (dialogue, argumentation, explication enrôlement) et celle de management (motiver, faire coopérer, faire collaborer, faire

participer, transformer les professionnalités). Ces compétences sont elles mêmes référées à des valeurs humanistes. Cet humanisme se retrouve dans la conviction de NINA d'une évolution positive toujours possible : éducatibilité des tous les élèves, « *formabilité* » des enseignants, transformation des parents en « *partenaires de l'école* » : pour NINA, « *il faut tendre vers ça...* »

La seconde aporie, nous l'avons vu, est très peu présente. Le côté « *professionnel* » prôné par NINA pour honorer l'engagement que signifie la direction d'une école fait sans doute fi de ce qui pourrait constituer ce paradoxe entre autonomie du CEPC1 et conformation à des prescriptions. Pour NINA, cela ne se pose sans doute pas de cette façon.

Les deux moments reconstitués par l'ASR ont montré un ancrage global dans des niveaux de temporalités micro-individuel et méso-institutionnel. L'axe *engagement* ↔ *responsabilités* ↔ *compétences* remis en évidence avec l'aporie *responsabilités / compétences* renforce cet ancrage au niveau méso-institutionnel, notamment avec l'évidence de la formation pour développer et affiner ces compétences. Nous avons vu que ces niveaux de temporalités ouvrent l'entretien de NINA vers un avenir envisagé, prévu, anticipé en rappelant le propos de NINA : « *...il faut tendre vers ça...* ». NINA ne suit pas tout à fait de la même façon le moteur de professionnalisation mis en évidence dans l'entretien de LEA. NINA, dans un premier mouvement, se conforme certes, aux programmes, aux prescriptions officielles. Dans un deuxième mouvement, NINA impulse, accompagne, documente. Dans le troisième mouvement, NINA est davantage garante d'une vision, d'une ligne, d'un projet, plutôt qu'à la recherche d'innovation.

4.1.4. Rappel de l'analyse de l'entretien de MAX.

En synthèse, pour MAX, nos deux apories n'en sont pas. Ni tension entre *responsabilités* à assumer et *compétences* pour les assumer, ni paradoxe entre conformation aux prescriptions et autonomie d'initiative et d'action : cela intègre la définition même du métier. La formation et l'expérience permettent l'acquisition / développement des compétences permettant d'assumer les *responsabilités*. Les projets, le management par projets intègrent la prise en compte de la réglementation et traduisent des initiatives, une autonomie d'actions en termes de modalités et de convictions éducatives, pédagogiques et professionnelles.

4.1.5. Rappel de l'analyse de l'entretien de PAUL.

Le focus mis sur la gestion, par PAUL, des deux apories citées en référence, rejoint l'ASR réalisée précédemment. PAUL se veut être un professionnel, voire, aux yeux de l'interviewer, un professionnel exemplaire. Il est donc logique qu'il sache se situer par rapport aux *responsabilités* confiées. Ces *responsabilités* se déclinent et s'opérationnalisent en *compétences*. PAUL est pragmatique : les *compétences* se traduisent pour lui en procédés : lettre, télé, tour de table, rencontre parents-prof... Il cherche l'efficacité.

Le souci d'exemplarité et de professionnalisme fait sans doute faire à PAUL l'impasse du paradoxe *conformation aux prescriptions / autonomie*. Se conformer est normal. PAUL dit d'ailleurs qu'il se retrouve bien dans ce fonctionnement. Il trouve même du positif dans la conformation. En cela, l'entretien de PAUL rejoint celui de MAG. Le cas des visites de tutelle

est à ce point révélateur. PAUL se trouve vraisemblablement renforcé dans son identité visée de professionnel exemplaire par le fait d'être choisi par la tutelle pour effectuer ces visites. Cela lui permet de voir ce qui se fait ailleurs, voire d'y prendre quelques idées pour les adapter à son école. Pour PAUL, l'autonomie se situe dans la possibilité, la capacité à cultiver l'esprit Lassalien, tout en prenant en compte les prescriptions officielles. Il cite, par exemple, l'idée de remettre au goût du jour la « réflexion du matin » [A215-52-PAUL], temps de débat de quelques minutes, institué chaque matin et prôné par J.B. de La Salle. Cette idée, bien qu'inscrite dans une tradition, s'inscrit tout à fait dans les préconisations des textes actuels. IL reste à PAUL à voir comment en faire un vrai pédagogique d'école, fédérant les enseignants en leur donnant suffisamment d'aides pour le mettre en œuvre.

L'analyse des apories dans l'entretien de PAUL ne nous renseigne pas plus sur le plan des temporalités formatives et professionnelles. La déclinaison Responsabilités ↔ compétences s'inscrit dans une ouverture au futur optimisée : faire mieux, être plus professionnel. A noter l'allusion faite par PAUL au fait que d'avoir eu une première direction d'école à gérer, l'a bien aidé pour la seconde :

« Alors moi j'ai appris, enfin, ce qui m'a beaucoup apporté c'est le fait d'être passé d'un petit établissement à un gros établissement parce que c'est deux métiers quand même différents, petit établissement on a aussi la charge d'être enseignant alors qu'ici je suis déchargé à plein temps, c'est complètement différent, alors les deux ont leur charme je dirais, mais je reconnais que d'avoir fait mes armes dans un petit établissement ça a été très profitable » [A215-66-PAUL].

Cela témoigne d'une réflexivité entretenue par PAUL par rapport à sa carrière, à sa trajectoire professionnelle. Cette réflexivité l'aide à avancer.

4.2. Caractérisation de l'unité noyau par rapport aux apories de l'enquête A1.

Que retirer de cette analyse comparative ?

En premier lieu, nous pouvons généraliser le constat suivant : pour les CEPC1 de notre unité noyau, les apories mises en évidence dans notre enquête A1, n'en sont pas. Pour ces derniers, pas de tension entre exercice des responsabilités et développement des compétences nécessaires à cet exercice. Point de paradoxe non plus, pour eux, entre conformation et autonomie. Ces deux apories sont dépassées par le fonctionnement professionnel de nos CEPC1. Mais, plus qu'un fonctionnement professionnel, il apparaît que ce dépassement des apories se situe au cœur même d'un processus de professionnalisation.

Nous développons ce processus de professionnalisation au chapitre 13.

5. Analyse comparative de nos analyses des entretiens du point de vue des « turning points » ou des « bifurcations » que constituent les prises de fonction des CEPC1 de notre unité noyau.

Cette étape est la dernière de notre instrument d'analyse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Comme pour les étapes précédentes, nous rappelons d'abord les résultats de nos analyses à plat avant de les comparer. Puis, à l'aide des communautés de constats effectués, nous caractérisons notre unité noyau du point de vue de ces « turning points » ou de ces bifurcations.

5.1. Comparaison des analyses à plat quant à ce critère.

5.1.2. Rappel des résultats concernant l'entretien de LEA.

Que retirer de la description des trois « *turning-points* » de la carrière de LEA ? En considérant l'ensemble de ces changements, on peut dire :

- Qu'ils s'enchaînent logiquement : d'une classe unique, à une école de six classes puis à une école de 16 classes ;
- Qu'ils s'enchaînent dans une logique de réussite : la mission en classe unique a été remplie et LEA s'est vu proposer la direction de l'école rurale de six classes ; c'est parce que LEA a accompli sa deuxième mission que la tutelle congréganiste lui a attribué la direction de sa troisième école...
- Qu'ils s'enchaînent dans une logique de parcours professionnel progressif : toute petite école, petite école, grosse structure...
- Qu'ils s'enchaînent dans une logique de complexité professionnelle croissante : les constats et réflexions de LEA font état d'un métier de plus en plus complexe, notamment en termes de gestion des relations humaines...

Selon le tableau d'analyse des « *bifurcations* » de carrière définie par Grossetti, les « *bifurcations* » de LEA s'assimilent, nous semble-t-il d'abord, à des « *changements programmés* ». Certes, les opportunités se sont (ou non) présentées. Mais cette programmation du changement relève bien d'une progression recherchée par LEA. Le *timing* de ces changements intervient selon les opportunités, selon la volonté institutionnelle... La prévisibilité de ces changements se situe à la fois dans les données de départ de la situation de LEA (DESS Formation d'adultes – formation en ressources humaines), données qui ont orienté le choix de la tutelle, et à la fois dans la volonté de LEA d'adhérer à ce projet, de relever ce défi... LEA, au départ de chacune des directions, ne pouvait présumer de sa réussite... Si la première direction s'était soldée par un échec, il n'y aurait sans doute pas eu de suivante.

Ces changements sont aussi des « *carrefours* » (au sens de Grossetti) : les trois prises de fonctions de LEA ont, à chaque fois, conservé (même faiblement) un degré d'imprévisibilité pour elle et pour la Tutelle. Le choix de cette catégorisation entraîne l'imprévisibilité du

moment de la bifurcation, ce qui ne concorde pas tout à fait avec notre analyse. Mais il entraîne une certaine prévisibilité de l'issue de la situation de bifurcation. Prise une à une, nous l'avons dit, aucune des directions de LEA ne pouvait être pronostiquée positivement dès sa prise de fonction. Mais nous avons aussi constaté que, pris dans sa continuité, le parcours de LEA a fonctionné à partir des réussites réalisées.

En conclusion de cette analyse, nous situerons les « *turning points* » (ou les bifurcations) de la carrière de LEA entre « *changements programmés* » et « *carrefours* » : il y a l'idée d'une prévisibilité, d'une programmation du changement, le moment précis restant extérieur aux prérogatives de LEA, et l'idée de défis successifs à relever et relevés, ce qui tend à montrer que les risques encourus étaient faibles car eux-mêmes anticipés (de par le parcours initial, de par la formation suivie, de par l'expérience accumulée, de par la réflexivité activée et produite)...

5.1.3. Rappel des résultats concernant l'entretien de MAG.

A la suite de sa première mission dans une autre région, et dans une école attenante à un collège, MAG est revenue sur le département du R. Elle s'est vu confier une seconde mission à H, dans une école plus petite (une seule journée de décharge), toujours attenante à un collège. L'entretien ne dit pas la durée de cette deuxième mission. Enfin, MAG est arrivée à ND, sous tutelle congréganiste, école qu'elle dirige au moment de l'entretien.

La première affectation de MAG est déterminante : elle va lui permettre de passer d'enseignante à directrice d'école, de faire ses preuves en tant que telle. Elle a pris l'initiative de cette évolution professionnelle : elle est allée rencontrer le directeur diocésain de son nouveau diocèse d'affectation. Et cela a fonctionné. L'entretien ne précise pas si les autres directions confiées l'ont été dans les mêmes conditions. Au regard du modèle Grossetti (2006), nous pouvons attribuer à la première affectation de MAG en tant que CEPC1 de *changement programmé, anticipé*.

Si l'on fait l'hypothèse d'une reconduction de l'initiative de MAG pour les deux directions successives, on peut caractériser ces changements comme des *carrefours* du parcours professionnel de CEPC1 de MAG. On peut aussi penser que les quatre années de la première mission de MAG ont nourri son expérience professionnelle, cette expérience venant étayer, appuyer une nouvelle demande de MAG. L'expérience accumulée n'a pu qu'aider MAG à retrouver une mission.

Il est intéressant de noter que ce souci de l'anticipation est révélé tout au long de l'entretien : MAG veut prévoir, éviter l'imprévu. Elle cherche à instaurer un climat de calme et de paix dans son école.

5.1.4. Rappel des résultats concernant l'entretien de NINA.

Au regard du modèle de Grossetti, et malgré les maigres informations contenues dans l'entretien, nous pouvons poser que les deux bifurcations vécues par NINA sont à considérer *a posteriori* comme des *carrefours*. En effet, le caractère de prévisibilité semble dominant concernant le résultat de ces bifurcations : NINA veut être CEPC1, veut diriger, veut manager... Il reste que c'est la tutelle qui propose la direction et que cette proposition arrive en un moment difficilement prévisible.

Pour la première bifurcation : NINA est enseignante ; elle souhaite devenir CEPC1 et demande à suivre la formation initiale. La suite n'est que logique : elle prend la direction de

cette petite école de quatre classes. Pour la seconde bifurcation : NINA passe d'une direction de 4 classes à une direction de 16 classes. Était-elle assurée de réussir dans sa tâche au moment de réaliser ces deux bifurcations ? Objectivement, il était impossible à NINA de pronostiquer exactement cette réussite, comme cela s'avère impossible à tout CEPC1 au moment de prendre une direction. Le caractère complexe des situations engage à la modestie de ce pronostic. Ce qui caractérise ici les bifurcations de NINA, au point de les assimiler à des *carrefours*, c'est d'une part l'engagement de NINA qui ne semble pas envisager l'échec : « *quand on s'engage ben...on essaie de tenir ses engagements* » [A235-36-NINA]. Pour elle c'est un challenge pour lequel il faut avoir l'envie, le désir et la force [A235-26-NINA]. Ces réflexions, cette réflexivité relèvent d'un projet professionnel conçu, mûri et construit de longue date. Aussi, pourrait-on poser, pour caractériser les bifurcations de NINA que :

- Objectivement : il s'agit de *carrefours*, *programmés*, *anticipés*. D'enseignante, elle souhaite prendre une direction et l'obtient. Après cette première direction, d'un établissement de 4 classes, elle prend la direction de son école actuelle de seize classes... Rien ne pouvait prédire cette double réussite qui se traduit aujourd'hui par vingt-cinq années de direction d'école...
- L'analyse des propos de NINA, son engagement, la volonté et les convictions déployées pour réussir et faire réussir, sa vision positive des êtres et des événements tendent à démontrer que ces bifurcations, pour NINA, ne sont que les étapes d'un projet professionnel anticipé, réfléchi et régulé...

5.1.5. Rappel des résultats concernant l'entretien de MAX.

Que retirer de la description des deux « *turning-points* » de la carrière de MAX ? En considérant l'ensemble de ces changements, on peut dire :

- Qu'ils s'enchaînent logiquement ;
- Que MAX a eu l'initiative de la demande de direction ;
- Que la tutelle l'a mis au défi, avec d'abord l'intérim de direction dans la petite école ;
- Qu'aujourd'hui MAX s'interroge sur la suite de sa carrière ; il l'orientera en fonction des opportunités et des impératifs familiaux.

Dans le tableau d'analyse des « *bifurcations* » de carrière définie par Grossetti, les « *bifurcations* » de MAX sont à classer parmi les « *carrefours* ». Certes, les opportunités se sont (ou non) présentées. Mais cette programmation du changement relève bien d'une progression recherchée par lui. Le *timing* de ces changements intervient selon les opportunités, selon la volonté institutionnelle qui se saisit de la demande de MAX, le met « à l'essai », avant de lui confier un poste de direction... La prévisibilité de ces changements se situe dans les potentialités de MAX (direction de centre de loisirs, formation d'adultes) et dans l'initiative qu'il a prise de solliciter la tutelle.

Certes, les deux prises de fonctions de MAX ont, à chaque fois, conservé (même faiblement) un degré d'imprévisibilité pour elle et pour la Tutelle car il a fallu, à chaque fois que les opportunités existent. Relèvent-ils, pour autant, de « *changements programmés* » ? Aucune affectation de MAX ne pouvait être pronostiquée positivement avant la décision de la tutelle.

En conclusion de cette analyse, nous situerons les « *turning points* » (ou les bifurcations) de la carrière de MAX entre « *carrefours* » et « *changements programmés* » : il y a l'idée d'une

prévisibilité, d'une programmation du changement, le moment précis restant extérieur aux prérogatives de MAX. La fin de l'entretien de MAX est explicite sur ce point : il saisira les opportunités qui se présenteront, et parmi ces opportunités celles qui présenteront des conditions permettant un certain confort de travail (temps de décharge), sans savoir à quel moment ces opportunités se présenteront ...

5.1.6. Rappel des résultats concernant l'entretien de PAUL.

Dans les deux cas de bifurcation, on se retrouve, de prime abord, en situation de « *risque anticipé* ». Dans les deux cas, en effet, les demandes ont été adressées à PAUL en des moments imprévisibles. En revanche, dans les deux cas, l'issue était plutôt prévisible : c'était pour prendre la direction d'un établissement. On retrouve là la caractéristique de Grossetti (2006, p. 13) : « *...l'imprévisibilité peut se produire sans qu'on s'y attende, mais on dispose d'avance d'un certain nombre de réponses possibles* ». Lorsque le moment de la bifurcation est plutôt prévisible, cet auteur parle de « *changement programmé* ». Peut-on parler de « *changement programmé* » pour la seconde prise de responsabilité de Paul, notamment à partir de son lapsus ? Le fameux « *d'abord* » laissait entendre à Paul une autre prise de responsabilité. Mais c'est une tutelle congréganiste qui a proposé cette seconde direction... Lorsque cette proposition arrive, Paul se retrouve à un « *carrefour* » de son parcours professionnel. Ce « *changement programmé* » n'appartiendrait-il qu'à Paul ? On peut le penser : Paul a été successivement enseignant, CEPC1, de nouveau, enseignant, avant de prendre sa seconde responsabilité d'établissement. Le changement, il y est habitué ; la programmation n'était peut-être que souple, en prenant en compte les opportunités qui se présenteraient...

Le parcours de Paul, tel que restitué dans l'entretien, semble relever d'une double dimension de programmation et de carrefour. La programmation anticipe le changement, le carrefour examine et décide de l'acceptation d'une mission. Certes, les prises de responsabilités, même si elles sont recherchées, anticipées, relèvent des tutelles qui en font la proposition. Cette idée de carrefour n'est pas sans lien avec celle de mission qui est confiée à un moment et pour une durée. Elle n'est pas sans lien, non plus, avec celles de professionnalisme et d'exemplarité, en ce sens où les choix ou responsabilités confiées deviennent des challenges, des défis à relever. Dans tous les cas, cela confère à la forme identitaire de référence une ouverture sur un futur, un avenir...

5.2. Caractérisation de notre unité noyau par rapport aux « *turning points* » ou « *bifurcations* » de carrière de nos CEPC1.

Après le rappel des analyses de chaque entretien de l'unité noyau, il est assez aisé d'en faire la synthèse. En effet, les cinq entretiens présentent des configurations de « bifurcation » si l'on se réfère à la grille de Grossetti, se situant dans la catégorie des « changements programmés » et/ou des « carrefours ». L'idée de « *changement programmé* » réside dans le fait que chaque CEPC1 a, en soi, anticipé son parcours professionnel, soit en s'appuyant sur des potentialités ou aptitudes repérées par la tutelle (LEA et PAUL), soit en faisant directement une démarche auprès de ces autorités de tutelle (MAG, NINA, MAX). Dès lors

que la (les) tutelle(s) a (ont) proposé une direction d'école (ou ont répondu à la sollicitation par la proposition d'une direction d'école), nos CEPC1 se sont retrouvés face à un carrefour. Au moment de cette proposition, il y a certes, pour eux, quelque imprévisibilité : seront-ils à la hauteur ? La situation présentée est-elle la situation réelle de l'école ? Grossetti précise : « Dans de très nombreuses situations de la vie sociale, les acteurs s'accordent ainsi sur l'organisation d'un moment particulier de décision dont l'issue au départ est conçue comme imprévisible » (p. 8). Il reste donc, dans toute décision, de choix d'orientation, de parcours, quelque imprévisibilité.

Mais quelle marge, quelle importance a-t-elle alors ? Dans le cas de nos CEPC1, aucun ne s'est retrouvé, selon les entretiens, dans une situation de crise ou de difficultés majeures. Leur sens du défi, leur volonté de réussite professionnelle leur a permis de réduire considérablement cette marge d'imprévisibilité.

Pour nous résumer, nous caractériserons notre unité noyau, du point de vue des « turning points » ou des « bifurcations » par une double appellation empruntée à Grossetti, celle associant « changements programmés » et « carrefours ». En optant pour cette double appellation, nous voulons mettre l'accent, à la fois sur l'état d'esprit de nos CEPC1 (changements programmés), et sur les choix, les opportunités qui se sont présentés ou qu'ils ont provoqués pour réorienter leur parcours professionnel (carrefour).

6. Synthèse de nos analyses comparatives et caractérisation de l'unité noyau constituée des entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL.

6.1. Monde socioprofessionnel, forme et dynamique identitaire auxquels renvoie notre unité noyau.

Nous synthétiserons nos analyses en les regroupant et en les distribuant d'abord selon trois entrées complémentaires et articulées : le monde socioprofessionnel, la forme et la dynamique identitaire auxquels elles renvoient, puis nous présenterons le régime de temporalités formatives et professionnelles constituant le profil identitaire typique de notre unité noyau au moyen d'un tableau synthétique.

6.1.2. Monde socioprofessionnel émanant de notre unité noyau.

Le monde socio professionnel émanant de notre unité noyau est le monde du « management humaniste ». Ce monde est celui du professionnalisme, des exigences professionnelles pour assurer à l'établissement scolaire un cadre de travail propice à l'éducation et aux apprentissages des élèves. Dans ce monde socioprofessionnel, on est au fait des prescriptions officielles en matière de pédagogie : on accueille et on accompagne notamment des élèves à BEP ou handicapés dont on assure le suivi par des réunions

d'équipes éducatives. Dans ce monde socioprofessionnel, on est ouvert aux nouvelles technologies, à l'informatique. La communication est importante à l'interne de ce monde socioprofessionnel : les moyens y sont nombreux et diversifiés. Le modèle managérial est celui du management participatif et transformatif : on y développe collaborations et coopérations, documentation et formation. Ce management s'adresse à tous les partenaires : des enseignants aux parents en passant par les partenaires internes (OGEC, APEL) et externes (spécialistes, intervenants occasionnels). Ce monde professionnel est aussi celui de la rigueur et de la cohérence. Certes, on y prend en compte l'humain par l'écoute et l'accompagnement mais on y répond aussi aux engagements pris ou alors on choisit un autre établissement.

6.1.3. Forme identitaire de CEPC1 émanant de notre unité noyau.

Le CEPC1 est garant de ce cadre général et des projets qui s'y déploient. Il a une vision une ligne, un projet pour l'école qu'on lui a confiée. Cette ligne, ce projet est inspiré et nourri, le cas échéant, par la tutelle congréganiste. Aussi, il est vigilant au respect de cadre pour les élèves, pour leurs parents et pour les enseignants. Entièrement investi dans son activité professionnelle (niveau méso-institutionnel de temporalités formatives ou professionnelles), il veille aux engagements pris : adhésion aux projets, respect des décisions prises, mise en œuvre des actions décidées. Le CEPC1 a une parfaite connaissance des responsabilités confiées et a développé les compétences pour les assumer. Aucun domaine de responsabilité ne lui pose un problème majeur. Le CEPC1 a construit des convictions pédagogiques et managériales entre expériences successives vécues et formations suivies. Il a aussi des doutes et questionne ses pratiques, dans une réflexivité professionnelle transparaissant dans un niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles. Il évalue et analyse les situations, pour les faire évoluer, pour prendre en compte et mettre en œuvre les injonctions officielles et optimiser toujours le cadre et les conditions d'enseignement des enseignants et d'apprentissage pour les élèves. Ces injonctions peuvent relever d'un niveau macro-historique de temporalités formatives et professionnelles mais ce niveau n'apparaît que très peu dans notre unité noyau ou est sous-entendu. Il réalise tout cela dans des projets originaux comportant une double portée éducative et pédagogique. Le CEPC1 maîtrise, pour ce faire, la gestion financière de l'école et manage et coordonne les personnels non enseignants. Il est attentif et à l'écoute des situations individuelles : il peut et sait accompagner voire défendre. Mais cette prise en compte de l'humain trouve ses limites lorsqu'elle entrave la progression collective de l'équipe ou la dynamique de l'école. Le CEPC1 sait alors faire preuve de fermeté, de stratégie et de revendication professionnelle et institutionnelle pour régler son problème. La communauté de langage associée à la forme identitaire du CEPC1 met en avant, sur un plan institutionnel, les partenaires et sur un plan professionnel, un vocabulaire relevant du monde de l'entreprise et plus précisément celui du management participatif et transformatif.

6.1.4. Dynamique identitaire des CEPC1 de notre unité noyau

Le CEPC1 de notre unité noyau projette et construit son identité professionnelle tout au long des expériences de directions vécues. Celles-ci s'organisent en un parcours où les changements sont programmés, chaque nouvelle direction offrant au CEPC1 un carrefour

professionnel. Deux processus de professionnalisations imbriqués lui permettent d'assurer ce parcours : le premier consistant en un dialogue entre expérience et formation, se nourrissant mutuellement, le second s'organisant en trois temps et trois logiques. En un premier temps, le CEPC1 se conforme (logique d'agent - conformation) aux textes, à la situation. En un deuxième temps, le CEPC1 s'adapte, impulse le changement, convainc, accompagne les partenaires (logique d'acteur - participation). En un troisième temps, le CEPC1 crée, innove ou garantit la mise en œuvre des projets intégrant le changement (logique d'auteur - émancipation), toujours en respectant la ligne qu'il s'est donnée pour l'établissement. Ce processus de professionnalisation peut amener le CEPC1, lorsque ce dernier l'a plusieurs fois vécu en un contexte, l'amener, dans la logique d'émancipation à penser, à programmer une nouvelle mission, un nouveau défi dans un autre établissement. Ces processus de professionnalisation lui ont permis de vivre sans difficulté les transitions professionnelles engendrées par l'évolution du métier, cette dernière étant à la fois produite par les mutations institutionnelles ou par les transformations sociétales. Cette dynamique confère à notre unité noyau la caractéristique d'ouverture à un futur professionnel toujours meilleur, toujours à optimiser.

6.2. Régime de temporalités formatives et professionnelles de notre unité noyau.

Nous pouvons enfin présenter la synthèse de nos résultats concernant notre unité noyau en reconstituant et en associant les différentes composantes résultant de notre instrument d'analyse. Cette synthèse se cristallise dans ce que nous avons appelé le « régime de temporalité formatives et professionnelles » de l'unité noyau, et produisant ainsi un profil typique émanant des entretiens la constituant. Le régime d'historicité de référence que l'on peut associer à notre régime de temporalités formatives et professionnelles est un régime moderne, ouvert au futur et au progrès.

Régime de temporalités formatives et professionnelles de l'unité noyau regroupant les entretiens de LEA, MAG, NINA, MAX et PAUL.	
Caractéristiques du schème spécifique commun résultant de l'analyse structurale des entretiens	Structures sémantiques du schème spécifique mettant en évidence la nécessité d'évolution professionnelle pour exercer ses responsabilités de CEPC1. Cela passe par un dialogue expérience / formation, permanent tout au long du parcours professionnel, permettant l'acquisition / développement de compétences et la construction de convictions et de doutes. Le rapport à la profession se situe dans une disjonction intéressant – passionnant / usant – très compliqué.
Caractéristiques des niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'u.n.	Les trois niveaux sont présents mais le niveau méso-institutionnel est prépondérant. Le niveau micro-individuel est présent également et livre la réflexivité professionnelle construite par les CEPC1. Le niveau macro-historique est présent très ponctuellement de façon explicite ou de façon sous-entendue, les CEPC1 traduisant directement les éléments s'y rapportant dans le niveau méso-institutionnel.
Régularités lexicales caractérisant l'unité noyau d'entretiens (N-3 à N-5)	<p>Langage institutionnel : tutelle – congrégation – OGEC – APEL - Projet éducatif / projet d'établissement - APEL – Président APEL - DDEC – Déléguée générale - Sous contrat – hors contrat.</p> <p>Langage professionnel : Concertation / collaboration / coopération / travail en équipe – Formation - Gestion / finances / gestion financière - Comptabilité / expert comptable / plan comptable - Responsabilité / coresponsabilité (6) - Communiquer (relationnel / argumenter (2) / justifier / messages informatifs / vitrine - ASH – Enfants à BEP – Enseignement spécialisé – Handicap - Décider / décisions - Professionnel (s) – Analyse / échanges professionnels (8) - Compétences (4) - Gestion de personnels – Ressources humaines - Accompagnement (4) - Convictions / convaincre - Diriger / manager - Informatique / mails / site - Chef / supérieur hiérarchique / chef d'entreprise - Pédagogie / animation pédagogique</p> <p>Langage du rapport au métier : Pas facile / moins facile / plus difficile : Trop difficile - Passionnant</p>
Caractérisation de l'u.n. du point de vue des apories de notre enquête A1	Pas d'aporie pour les CEPC1 de l'unité noyau. Un double processus de professionnalisation (dialogue expérience / formation et le mouvement conformation / participation / émancipation) leur a permis de les dépasser.
Caractérisation de l'u. n. du point de vue des « turning points » ou « bifurcations »	Logique générale de changements programmés. Chaque nouvelle proposition de direction constitue un carrefour dans le parcours professionnel des CEPC1
Monde socioprofessionnel	Monde du Management humaniste associant exigences professionnelles et prise en compte de l'humain.
Forme identitaire	Le Manager Humaniste a une ligne de conduite, un projet de pilotage le rendant garant d'un cadre éducatif, pédagogique et relationnel réalisant / facilitant les apprentissages des élèves. Cela passe par un professionnalisme de tous les instants, un management participatif et transformatif, mais aussi des situations difficiles à gérer qui le conduisent parfois à la stratégie ou aux revendications professionnelles.
Dynamique identitaire	Les CEPC1 du monde socioprofessionnel du Management Humaniste ont souhaité avoir une identité de CEPC1. Ils la construisent et la configurent au fil des directions assumées toujours grâce aux deux processus de professionnalisation déjà évoqués. Cette dynamique identitaire leur permet ne ouverture sur un futur à optimiser, toujours plus professionnel.
Régime d'historicité de référence	L'ensemble des caractéristiques ci-dessus confère à notre unité noyau un régime MODERNE de temporalités formatives et professionnelles.

Tableau 22 : Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du monde socioprofessionnel du « Management humaniste »

Chapitre 9 :

Les entretiens d'EVE, de ROSE, ZOE et LUC :

Le monde socioprofessionnel et la forme identitaire de la « Mission – Vocation ».

« L'église, puis l'école seront les moyens privilégiés de transmission de ces figures éthiques du sujet dans les temps modernes. Pendant longtemps, on a eu la certitude qu'il existait un idéal d'homme pour chaque société, transmis à tous ces membres, même si dans une certaine mesure, les savoirs se différenciaient selon les milieux sociaux et les tâches auxquelles les individus étaient appelés. Ces modèles ont changé au gré des sociétés et des moments historiques. Ici on a valorisé la fierté, ou la moralité courtoise, là les valeurs guerrières, là encore un mélange des trois ; d'autres fois, la maîtrise de soi était un idéal ou, à l'inverse, l'expression authentique, ou encore, et bien sûr, l'efficacité disciplinée dans le labeur quotidien. Dans tous les cas, l'individu est aspiré vers une figure idéale du sujet. »

Martucelli, D., (2006). *Forgé par l'épreuve*, Paris : Armand Colin, p. 69.

Notre deuxième « tas » est constitué de quatre entretiens présentant aussi une proximité entre leur analyse structurale (schèmes spécifiques), les niveaux de temporalités qui les traversent, leur prise en compte des apories mise en évidence dans l'enquête A1 et la façon dont ils restituent le(s) « turning point » que constitue(nt) leur(s) prise(s) de direction(s). La mise en « tas » de ces quatre entretiens résulte donc de l'hypothèse de proximités entre ces entretiens et leur analyse.

Comment pouvons-nous ici caractériser la « certaine proximité » de ces entretiens ? Un premier élément a permis de réunir ces entretiens : ces quatre CEPC1 sont à la fois enseignants et CEPC1 car la taille de leur école ne leur attribue qu'une décharge d'une journée à un mi-temps hebdomadaire ; ils enseignent donc à mi-temps ou à trois quarts temps. Un second élément flagrant des entretiens est que ces quatre CEPC1 se désignent à la fois comme « directeur » et comme « chef d'établissement », tout en ayant des difficultés à assumer leur statut de « chef ». Enfin, une certaine communauté de points de vue de ces CEPC1 nous a conduit à réunir ces entretiens : sens d'un management participatif de ces CEPC1, proximité avec les acteurs dans une logique domestique (Derouet, 1992), affirmation forte du caractère propre de l'école, vision artisanale du métier par comparaison avec leurs pairs dirigeant des grosses structures ou des collèges et lycées. Néanmoins, refusant toujours d'entrer ni dans une posture illustrative, ni dans une posture restitutive, nous nous proposons de repartir de l'analyse même des entretiens et des éléments mis en évidence par les différents niveaux qui constituent notre instrument de traitement de ces entretiens. Il s'agira donc essentiellement de rechercher les analogies présentes dans les entretiens et leur traitement, puis de dégager les homologues de ces quatre entretiens.

Notre but est de mettre en évidence, à partir de ces proximités et à partir de l'articulation entre les différents niveaux de notre cadre d'analyse, des logiques sociales, un univers de croyances partagées.

Soucieux de garder l'option inductive de notre méthodologie générale, nous présentons dans les pages suivantes, la comparaison, la confrontation des différentes analyses à plat des entretiens de ce tas, et ainsi souhaitons rendre compte de la conception structurée d'un monde socioprofessionnel commun.

Avant de présenter nos résultats et analyses, nous pouvons synthétiser quelques caractéristiques des entretiens et des CEPC1 interviewés :

	EVE	ROSE	ZOE	LUC
Caractéristiques de l'entretien	Année 2013 Durée = 27mn 15s Interviewer = NN	Année 2013 Durée = 58mn 20s Interviewer = PP	Année 2013 Durée = 60mn 30s Interviewer = PP	Année 2013 Durée = 32mn31s Interviewer = DD
Âge et ancienneté dans la profession de CEPC1 au moment de l'entretien	CEPC1 depuis 29 ans, EVE n'a dirigé que cette petite école de quatre classes du village où elle habite.	Sollicitée à l'âge de 39 ans pour devenir CEPC1, ROSE dirige son école depuis 8 ans. Elle n'avait jamais dirigée d'école auparavant.	ZOE a enseigné 17 ans, avant d'être sollicitée, à 41 ans, pour prendre la direction de l'école qu'elle dirige depuis douze ans.	LUC est enseignant depuis 31 ans et CEPC1 depuis 2004. Il dirige une école de 10 classes. Il n'avait jamais dirigé d'école auparavant.
Synthèse du parcours professionnel	EVE était jeune enseignante ayant un poste dans une grande école urbaine. Mariée, elle décide, avec son époux, d'aller faire construire une maison plutôt en campagne. Dans le village où elle prospecte l'achat d'un terrain, la directrice de l'école privée quitte sa direction. C'est l'opportunité pour EVE de venir enseigner à proximité de son domicile.	ROSE a enseigné dans l'école dirige actuellement. Elle a remplacé la directrice en poste lorsque cette dernière a décidé d'arrêter la direction. Cette ex-directrice est toujours enseignante dans l'école que dirige ROSE.	ZOE s'est vu proposer la direction de son école alors qu'elle enseignait dans une école de taille similaire et avec la directrice de laquelle elle s'entendait bien. La tutelle diocésaine l'a sollicitée au moment où ZOE aspirait à autre chose et a répondu positivement à cette sollicitation.	LUC s'est vu proposer la direction de l'école dont il avait remplacé le directeur absent pour maladie. Il s'est appuyé sur ses compétences de directeur de centre de vacances pour asseoir son métier de CEPC1.
Caractéristiques de l'établissement actuel en direction	4 classes – Tutelle diocésaine - Milieu rural – une journée de décharge hebdomadaire.	4 classes – Tutelle diocésaine – Milieu rural– une journée de décharge hebdomadaire	5 classes – Tutelle diocésaine – Milieu semi-rural – une journée de décharge hebdomadaire	10 classes dont une classe ASH – Tutelle diocésaine – Milieu urbain – Une demi-décharge (2 jours hebdomadaires)

Tableau T23 : Caractéristiques générales des entretiens du tas 2

1. Compte-rendu de l'analyse structurale et étude comparative des quatre entretiens regroupés en tas.

1.1. EVE : « ... j'ai LA vision globale, c'est-à-dire que je suis comme un pivot entre les enseignants, les familles, les OGEC, les APEL, la mairie, la paroisse, la direction diocésaine, l'académie ... »

EVE est CEPC1 depuis vingt neuf ans et dirige une école sous tutelle diocésaine de quatre classes. Elle a une décharge hebdomadaire d'une journée.

1.1.1. Analyse structurale de l'entretien d'EVE.

Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d'analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l'entretien d'EVE à partir des séquences de l'entretien. Dans un troisième niveau d'analyse, dégageons les catégories structurantes de l'entretien d'EVE :

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien d'EVE à partir d'un ensemble. Il est construit à partir d'un positionnement issu ou généré par une disjonction que l'on peut schématiser comme suit :

EVE a une double casquette :	
Elle se dit avant tout enseignante	Elle ne regrette pas d'avoir pris cette fonction de CEPC1

Autres disjonctions constatées dans les séquences :

Petite école rurale	Grosse école
EVE n'a pas eu de formation pendant quelques années	EVE a senti qu'il lui fallait une formation et a suivi celle de l'ISPEC d'Angers

Concernant les propositions argumentaires.

Nous pouvons compléter la première disjonction constatée dans les séquences à l'aide des propositions argumentaires qui s'y rattachent :

Elle se dit avant tout enseignante.	Elle ne regrette pas d'avoir pris cette fonction de CEPC1.
Elle ne veut pas que la fonction de CEPC1 prenne le pas sur son métier d'enseignante.	Elle a une vision globale de l'école, étant un pivot entre enseignants, familles et partenaires.

Autres disjonctions articulées entre séquences et propositions argumentaires :

« *Maintenant voilà, je fais quand même le distinguo entre une petite école rurale et une grosse école...* » [A232-30-EVE]

Petite école rurale

Pas de formation...

EVE n'a pas eu de formation pendant quelques années.

Grosse école

Il fallait une formation

EVE a senti qu'il lui fallait une formation et a suivi celle de l'ISPEC d'Angers.

Voir détail des analyses dans le Bloc-annexes 3 p. 101.

Concernant les actants.

Concernant les actants, et pour compléter les disjonctions repérées précédemment, on peut évoquer celle opposant *Pas de problèmes avec les familles / les familles sont plus exigeantes* :

Pas de problèmes avec les familles...

Eve craint les familles procédurières. Les familles sont exigeantes

Voir détail des analyses dans le Bloc-annexes 3 p. 102.

Rappelons les résultats de cette analyse de 3^{ème} niveau. Une disjonction structure les séquences de l'entretien d'EVE : EVE se dit avant tout enseignante mais également ne regrette pas d'avoir accepté cette mission de CEPC1. On retrouve des propositions argumentaires qui sous-tendent cette disjonction : EVE ne veut pas que le travail de CEPC1 prenne le pas sur celui d'enseignante mais, en même temps, apprécie d'être le pivot de l'école, en relation entre tous les acteurs : élèves, familles, enseignants, partenaires institutionnels.

Pour EVE, la direction d'une petite école s'ancre dans un relationnel positif avec tous les partenaires. Elle apprécie ce relationnel au centre de son travail. Elle a moult casquettes pour assumer ses responsabilités de CEPC1 alors que dans les grosses écoles, des secrétaires, des comptables secondent le directeur.

EVE a démarré sa fonction de CEPC1 sans formation, à l'intuition puis a suivi la formation initiale qu'elle a trouvée très complète.

A la fois, EVE éprouve une crainte de familles exigeantes et procédurières et à la fois, estime qu'elle n'a pas rencontré de gros problèmes avec les familles.

EVE tient à la pastorale dans l'école même si ce n'est plus une raison première du choix de l'école par les familles.

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien d'EVE produites par l'analyse.

EVE s'identifie à « *double casquette* », enseignante et CEPC1 d'une petite école, avec une seule journée de décharge.

EVE, s'identifie à Pastorale dans l'école.

EVE, s'identifie à « *pivot* » de l'école, à vision globale, à métier passionnant.

EVE, s'identifie à échanges, partages, rencontres, épanouissement, relations affectives avec tous les acteurs et partenaires de l'école.

EVE, s'oppose à CEPC1 de grosses écoles, secondés par des secrétaires et des comptables.
EVE s'oppose à angoisse, problèmes, parents exigeants et procéduriers.

1.1.2. Le schème spécifique de l'entretien d'EVE.

Voir page suivante.

1.1.3. Forme et dynamique identitaire d'EVE - synthèse individuelle.

Nous pouvons, à la suite de ces différents niveaux d'analyse, rédiger une première synthèse de la forme et de la dynamique identitaires d'EVE.

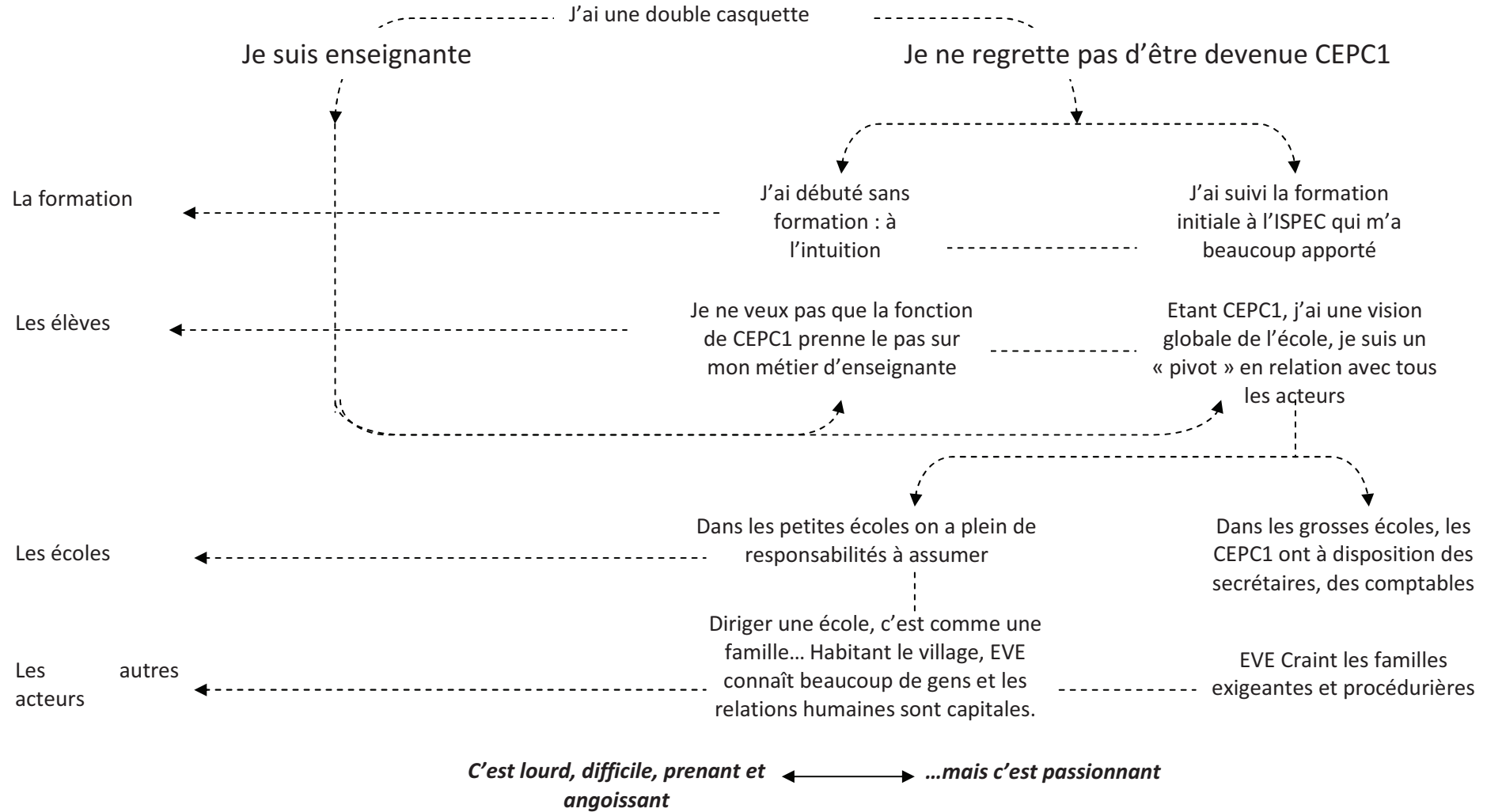
Pour EVE, il n'y a pas vraiment d'identité projetée de CEPC1 au moment de sa prise de fonction. Elle devient CEPC1 par opportunité. Son identité de CEPC1, EVE va la forger progressivement avec l'expérience et, à un degré moindre, la formation. EVE se dit avant tout enseignante. **[S-0]**

EVE trouve un « *équilibre identitaire* » entre l'identité d'enseignante et l'identité de CEPC1 d'une petite école. Elle a plusieurs « *casquettes* » pour assumer toutes ses responsabilités de CEPC1. Même si elle ne veut pas que le métier de CEPC1 empiète sur son métier d'enseignante, diriger l'école la place au centre d'un relationnel avec tous les acteurs et les partenaires. EVE aime le relationnel. **[S-1]**

La création d'une journée de décharge pour les écoles de quatre classes lui permet de résoudre les contraintes administratives de plus en plus nombreuses. EVE trouve le métier passionnant même s'il est parfois lourd, prenant, stressant. EVE craint les parents exigeants et procéduriers. Si c'était à refaire, EVE recommencerait avec, dit-elle, la même insouciance. **[S+]**

Monde socioprofessionnel
d'
EVE

Schème spécifique de l'entretien d'EVE



1.2. ROSE : « ... j'ai dit oui par vocation [...], à partir du moment où je dis oui, je m'investis totalement donc c'était un oui, un vrai oui mais pas pour être CE, pour suivre dans la lignée de l'école et continuer à faire mon travail... »

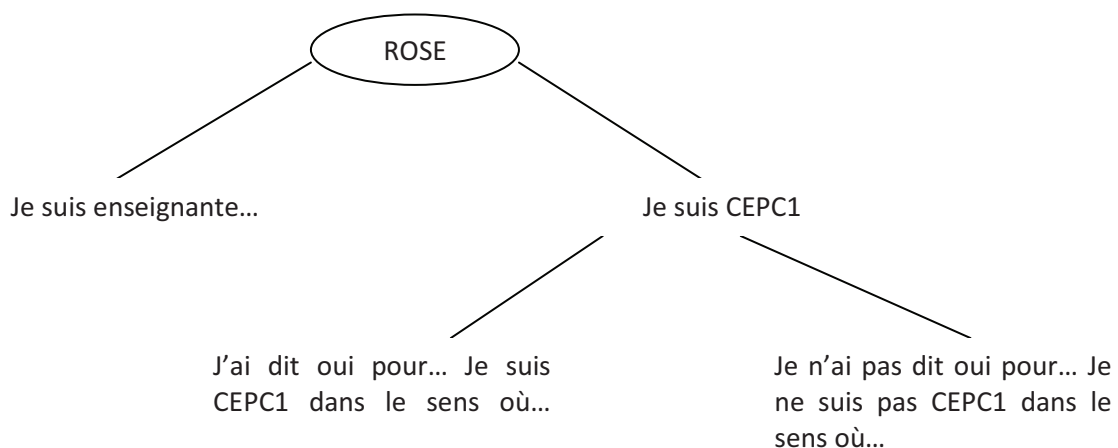
ROSE est CEPC1 depuis huit ans et dirige une école sous tutelle diocésaine de quatre classes en milieu rural.

1.2.1. Analyse structurale de l'entretien de ROSE.

Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d'analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l'entretien de ROSE à partir des séquences de l'entretien. Dans un troisième niveau d'analyse, dégageons les catégories structurantes de l'entretien de ROSE :

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de ROSE à partir d'un ensemble. Il est construit à partir de trois positionnements issus ou générés par deux disjonctions que l'on peut schématiser comme suit :



Nous avons regroupé les extraits de verbatim selon cette catégorisation :

Je suis avant tout enseignante...

J'ai dit oui (à la direction) pour...

Je n'ai pas dit oui (à la direction) pour...

...je me situe plutôt en tant qu'enseignante plutôt qu'en tant que CE...

... j'ai dit oui par vocation... dans la continuité de ce qu'il y avait avant... ce que j'ai eu en plus c'est la responsabilité quoi...

...je n'ai pas dit oui pour tout changer, pour faire le chef, pour être au dessus des autres mais pour gérer une école avec une équipe
je ne suis pas venu pour être servi, mais pour servir...

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 107.

Concernant les actants :

Un premier ensemble est constitué des catégories générées par l'analyse réflexive de ROSE sur ce qu'elle fait en tant que CEPC1, comparativement à ce que font (ou disent) d'autres CEPC1, et du questionnement qui en résulte :

Je fais...	Il y a des CEPC1 qui disent, qui font...	Je me pose des questions... je peux évoluer...
...y a des choses que je fais, qu'on fait dans une petite école en tant que CE ... (A217-35-ROSE)	Y a des CE qui font... Y a des jeunes collègues qui disent...	Est-ce qu'on peut rester dans cette façon artisanale de concevoir le métier ? Je peux changer d'avis, on ne sait jamais...

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 108-109.

Un deuxième ensemble est constitué de la conjonction **MOI = EQUIPE** et donc à la disjonction **AUTRES QUI NE FONT PAS EQUIPE** :

MOI = JE = ROSE	MOI et l'EQUIPE	CEUX QUI NE FONT PAS EQUIPE
<i>Si j'ai accepté, c'est pour travailler en équipe. Etre le chef ne m'intéresse pas...</i>	<i>Derrière, il y a une équipe : parents d'élèves et président de gestion...</i>	<i>Moi je fais la différence entre les enfants dont les parents s'investissent et dont les parents ne s'investissent pas...</i>

Concernant les propositions argumentaires :

Trois ensembles de catégories peuvent être constitués. Le premier ensemble illustre la disjonction **AVANT – MAINTENANT**. Même si ROSE se refuse à vouloir revenir au passé,

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 110.

Elle constate une évolution qui la contrarie : cette identité nouvelle de CEPC1, elle n'en veut pas, elle la refuse *a priori*.

AVANT

MAINTENANT

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 111-112.

La comparaison entre **AVANT** et **MAINTENANT** perturbe ROSE. Pour elle, c'est l'institution qui est complètement en évolution. Elle ne se retrouve pas dans cette modernité marquée par l'accumulation d'administratif, de communication, de gestion de conflits, de judiciarisation. En tous cas, elle n'a pas choisi d'être CEPC1 pour aller / être dans le sens de cette évolution, dans le sens d'une professionnalisation.

Le discours de ROSE désigne également un « *double métier* », évoquant le CEPC1 de petite structure et celui de structure plus grande (au moins 10 classes). Nous avons pointé les extraits de verbatim évoquant cette disjonction **PETITE ECOLE / GRANDE ECOLE**.

PETITE ECOLE

GRANDE ECOLE

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 112-113.

Les différentes catégories structurantes du propos de ROSE trouvent leur cristallisation dans le questionnement qui l'anime progressivement. Ce questionnement peut se formuler sous forme d'une disjonction synthèse ou combinant toutes les précédentes : faut-il, pour ROSE, poursuivre dans cette voie, dans cette conception du métier (CONTINUITE) ou faut-il changer, évoluer, s'adapter (RUPTURE) ? En d'autres termes, faut-il quitter une forme ARTISANALE du métier pour aller vers une forme plus MODERNISTE de ce métier ? Faut-il se situer moins dans l'INTUITION que dans la PROFESSIONNALISATION ? Nous avons rassemblé les extraits de verbatim illustrant cette disjonction synthèse, au centre du propos de ROSE :

CONTINUITE – ARTISANAT - INTUITION

RUPTURE – MODERNISME - PROFESSIONNALISATION

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 114.

Le repérage des extraits dans les trois moments de l'entretien [S-0], [S-1], [S+] montre que cette réflexion se cristallise plutôt au regard de la situation actuelle [S+]. ROSE est plutôt pour un travail en continuité en début de prise de fonction (et en début d'entretien). La dynamique conversationnelle l'amène à plus de réflexivité et à plus de questionnement, au point de relativiser sa position première, de prendre en compte l'avis des « *jeunes collègues* » et de ne plus savoir où se situer.

Rappelons les résultats de notre analyse de 3^{ème} niveau. Les séquences du récit de ROSE sont structurées par une conjonction-disjonction : *je suis enseignante* et *j'ai dit oui à la direction de l'école d'une part, j'ai dit oui à la direction pour... / je n'ai pas dit oui pour...* Nous pouvons décomposer, grâce aux extraits recensés, chacune des conjonction/disjonction pour qualifier l'activité de ROSE :

- Je suis enseignante = de formation enseignante de maternelle + je ne veux pas m'éloigner de la classe + je connais tous les élèves + je suis très présente auprès des enfants ;

- J'ai dit oui à la direction pour = par vocation + pour œuvrer à la continuité des choses initiées précédemment + pour assumer les responsabilités de l'établissement + pour me donner à l'école + pour travailler en équipe ;
- Je n'ai pas dit oui à la direction pour = être le chef + travailler dans mon bureau + être au-dessus des autres + faire de l'administratif = tout changer.

D'autres passages du verbatim mettant en scène différents actants ont permis de mettre en évidence une autre opposition, ainsi que les effets réflexifs de la conscientisation par ROSE de cette opposition : *je fais (en tant que CE) / d'autres CE font... ou disent... / je me pose des questions* :

- Je fais (en tant que CEPC1) = je fais tout + je fais de la pédagogie + je gère du personnel + je fais de l'administratif + je fais des entretiens + je rentre les poubelles + je balaie ma classe...
- D'autres CEPC1 font... disent... = ça ne fait pas partie de nos attributions + travaillent dans leur bureau + vont sur internet + téléphonent à l'académie...
- Je me pose des questions = ce que je fais est-il normal + peut-on rester dans l'artisanal + je peux changer...

Toujours du côté des actants, certains passages précisent la disjonction *moi + équipe / ceux qui ne font pas équipe* :

- Moi + équipe = Travailler en équipe + une équipe qui me suit + concertation / dialogue / investissement + contrat de départ ;
- Ceux qui ne font pas équipe = les nouveaux parents + les parents qui ne s'investissent pas.

Deux dernières oppositions vont structurer l'entretien, synthétisant les plutôt les propositions argumentaires de ROSE : l'opposition *petite école / grande école* et l'opposition *avant / maintenant* :

- **Petite école** = c'est plus dur, le CE fait tout + au milieu des enfants + pas de bureau + je sais tout + travail énorme ;
- **Grande école** = est dans son bureau + va sur internet + téléphone à l'académie ;
 - **Avant** = moins d'administratif + moins de formation + on se débrouillait pour les affectations de maîtres ;
 - **Maintenant** = plus de travail, de communication + parents plus tatillons + liens avec l'académie (normalisation) + moins de caractère propre ;

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de ROSE produites par l'analyse :

ROSE s'oppose à « CEPC1 de grande école » comme au milieu des enfants / dans son bureau, communication directe / représentation ;

ROSE s'oppose à « nouveaux CPC1 » comme fait tout / ne veut pas tout faire ;

ROSE s'oppose à « nouveaux parents » comme s'investit / ne veulent pas s'investir, comme dialogue / tatillons, exigeants ;

ROSE s'oppose à « académie » comme on se débrouille / rend les choses publiques ;

ROSE s'identifie à « ex-directrice » comme s'investir / continuité ;

ROSE s'identifie à « équipe » comme s'investir / construire ensemble.

La dynamique conversationnelle de l'entretien avec ROSE est intéressante. Le début d'entretien laisse une bonne place au positionnement de ROSE : vocation, service, travail en

équipe, différence de métier entre CEPC1 de petite ou de grande école... Puis, les questions aidant, ROSE laisse davantage place à la réflexivité, au questionnement, au doute.

On ne peut donc passer sous silence les doutes et questionnements de ROSE issus de sa réflexivité. Ces derniers peuvent se synthétiser sous la disjonction CHANGER / NE PAS CHANGER :

- Ne pas changer = travail en continuité + vocation + tout faire + s'investir + artisanal + se débrouiller
- Changer = ne plus tout faire + se professionnaliser + équité entre CEPC1

1.2.2. Schème spécifique de l'entretien de ROSE.

Voir page suivante.

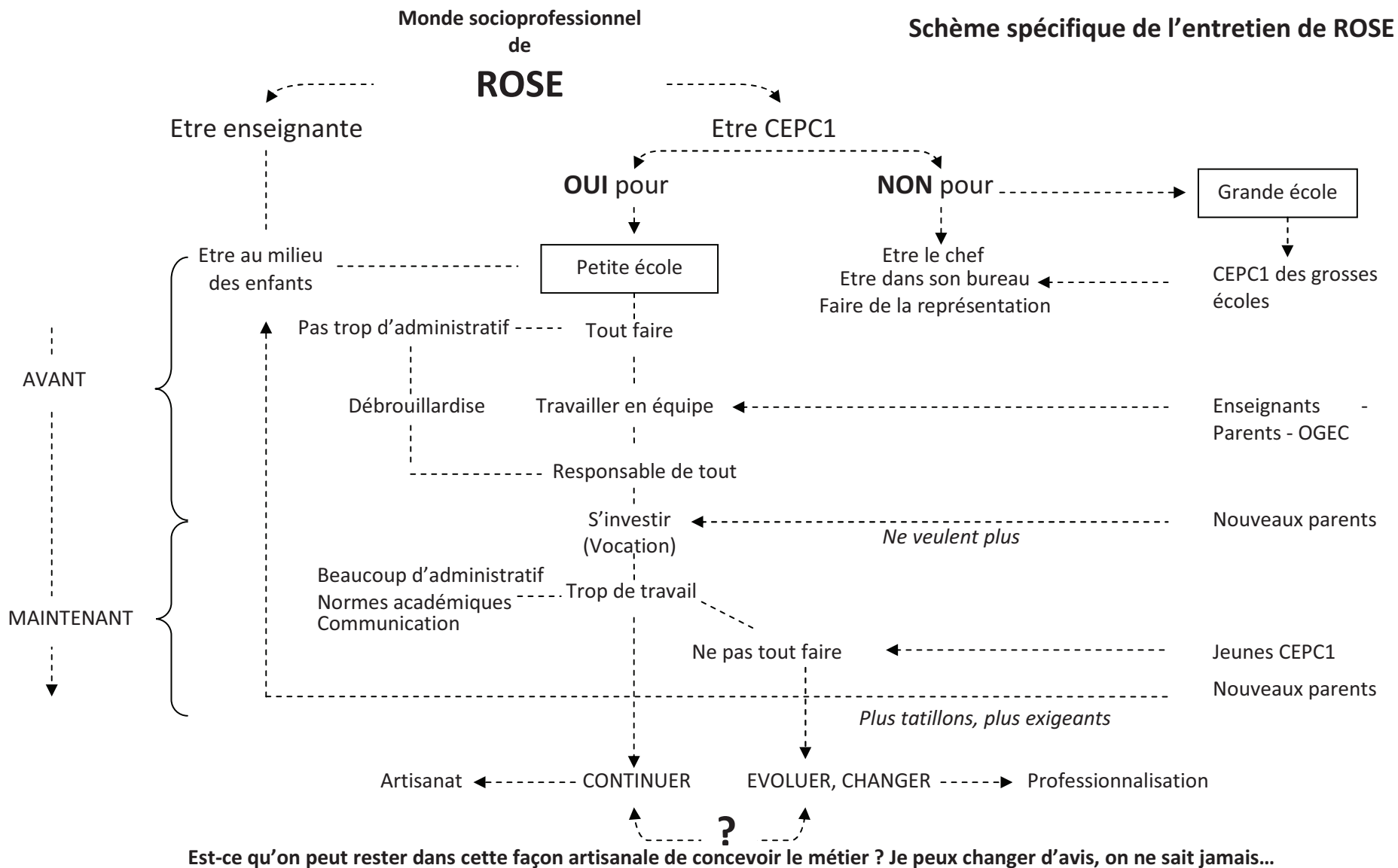
1.2.3. Forme et dynamique identitaire de ROSE - synthèse individuelle.

[S-0] Pour ROSE l'identité projetée correspond, en début de carrière, à l'identité héritée, celle d'une « *enseignante chargée de direction* ». Durant toute une partie de l'entretien, ROSE met cette identité en avant, cherchant à démontrer à l'interviewer sa volonté de la préserver. ROSE « *hérite* », peut-on dire de la direction de son école. Certes, la DDEC le lui a demandé. Et ROSE, après réflexion a accepté pour, dit-elle, « *être dans la continuité... suivre dans la même mouvance* ». La passation de direction s'effectue en douceur, ROSE étant même présentée par l'ex-directrice qui reste enseignante (et donc collègue !) dans l'école. De ce fait, son identité de CEPC1 se fonde sur celle d'enseignante, porteuse de la responsabilité de l'école et fonctionnant « *en équipe* », dans la lignée de ce qu'elle a vécu jusqu'alors (y compris durant son enfance, avec ses parents très impliqués dans l'école du village). Durant cette période, ROSE vit une double continuité identitaire : la sienne (je suis d'abord et avant tout une enseignante) et celle de directrice d'une petite école de campagne (en continuité de l'esprit instauré).

[S-1] Durant les années intermédiaires du propos restructuré de ROSE, cette dernière agit en fonction de cette double continuité identitaire. Elle vit des projets (notamment immobiliers) dans lesquels toute la communauté éducative (l'équipe) de l'école s'implique. Elle-même est très présente, au milieu des enfants, au milieu des parents. ROSE développe et concrétise en actes l'identité à la fois pour soi et pour autrui.

[S+] Cette identité est aujourd'hui malmenée : ROSE constate que son « *monde socioprofessionnel* » change, que les personnes, avec qui elle a contact, évoluent (jeunes CEPC1, jeunes parents). ROSE a construit son identité dans / sur un passé (fonctionnement passé de l'école, action de ses parents en école catholique, modèle de l'ex-directrice) et sur la volonté initiale d'être en continuité avec ces repères. Aujourd'hui, tout en les prônant car porteurs d'une éducation pour les enfants, elle s'interroge, se demande si une vision plus « *professionnelle* » du métier n'est pas plus adaptée. Elle est ouverte au changement, disant d'elle-même qu'elle a changé d'avis plusieurs fois au cours de sa vie : elle ne voulait pas vivre à la campagne, elle y est ; elle a dit ne jamais vouloir devenir CEPC1, elle l'est... « *...après, on ne sait pas* » dit-elle. Aujourd'hui, ROSE se situe ainsi entre *préservation de soi* et *redéfinition*

de soi. Ce sont d'abord des tensions intersubjectives (nouveaux parents, nouveaux CEPC1) qui activent cette redéfinition de soi. Des tensions intra-subjectives « *cultivent* » cette possible redéfinition de soi, ROSE constatant et analysant son activité au cours de moments réflexifs. Toute l'intrigue du propos de ROSE est fondée sur cette alternative (voire disjonction) entre préservation de soi et redéfinition de soi.



1.3. ZOE : « ... J'ai commencé à être CE de façon artisanale et là, on me demande d'être de plus en plus professionnelle... »

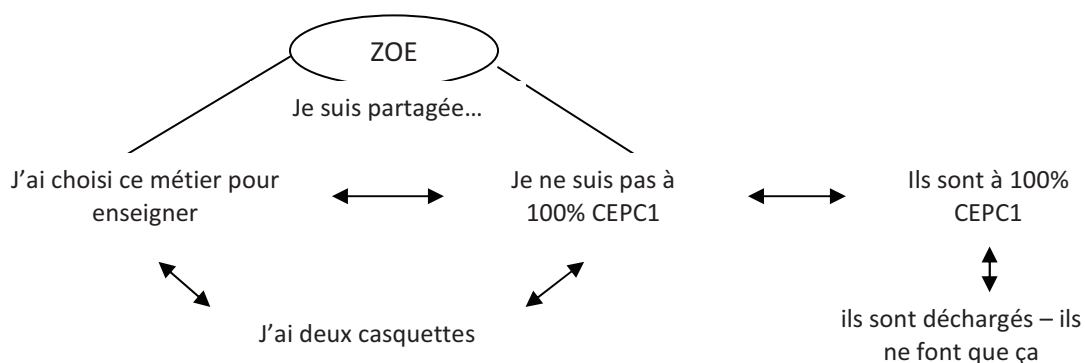
ZOE est CEPC1 depuis douze ans et dirige une école sous tutelle diocésaine de cinq classes en milieu semi-rural.

1.3.1. Analyse structurale de l'entretien de ZOE.

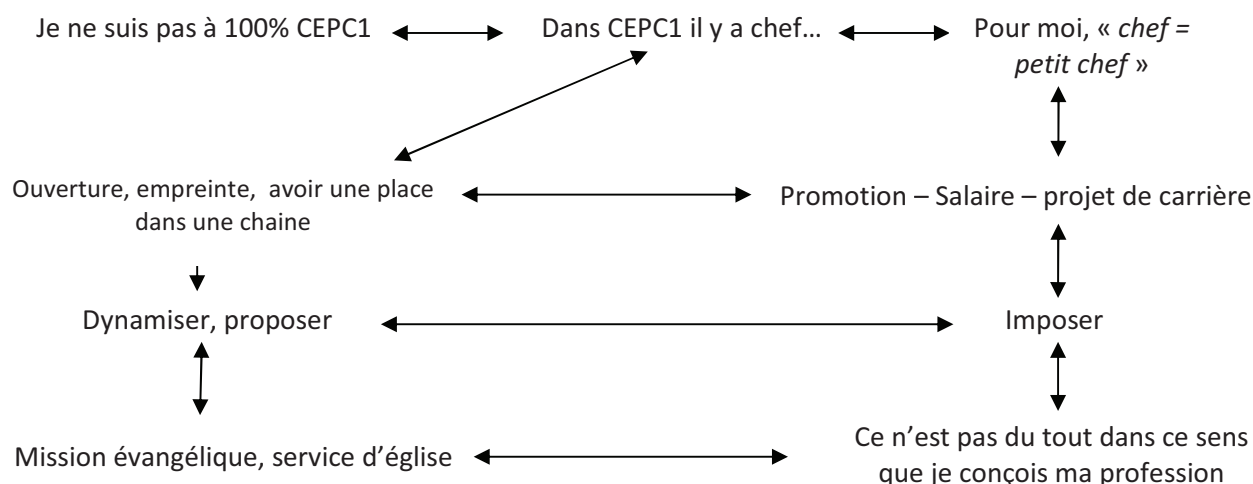
Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d'analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l'entretien de ZOE à partir des séquences de l'entretien. Dans un troisième niveau d'analyse, dégageons les catégories structurantes de l'entretien de ZOE.

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de ZOE à partir d'un ensemble. Il est construit à partir d'un positionnement issu ou généré par une disjonction que l'on peut schématiser comme suit :



Cette disjonction centrale organise ensuite une série d'équations qui en découlent. Ces équations reprennent des éléments relevant à la fois de séquences et de propositions argumentaires :



Illustrons ces différentes équations avec les propos de ZOE :

ZOE : « Je suis partagée... dans les grands établissements, je pense que c'est un métier différent de celui que je vis actuellement... » [A227-40-ZOE]

En premier, j'ai choisi ce métier parce que je voulais enseigner, donc je voulais ce contact avec les enfants [A227-42-ZOE].

Moi, quand j'ai choisi cette voie, c'était pour être avec des enfants, pour enseigner, pour participer, pour échanger avec les petits et les grands, enfin peu importe : c'était pas dans mon projet de carrière de prendre une direction, c'était pas du tout ça [A227-138-ZOE].

Moi, je ne suis pas à 100% (CEPC1) [A227-42-ZOE].

...les CE sont déchargés et donc n'exercent... [A227-40-ZOE]

...Ils ne font que ça enfin, ils ne font que ça, façon de parler, mais ils sont à 100% CE... [A227-42-ZOE]

...j'ai l'impression d'avoir effectivement d'avoir deux casquettes ... effectivement le métier de CE est un métier à part et c'est vrai qu'on a deux casquettes et que c'est parfois très difficile de jongler entre les deux [A227-42-ZOE].

Le CE, à mon avis, je crois que c'est quand même un métier à part dans le sens où bon, ce que je n'aime pas trop c'est le mot « chef » dedans [A227-72-ZOE].

...après bon, c'est vrai que le terme de « chef », pour moi c'est lié comme si c'était « petit chef » [A227-76-ZOE].

+

+

Je pense qu'on n'est pas du tout dans le même registre, il faut le voir comme une autre ouverture, une possibilité de donner une empreinte à un établissement en sachant qu'on fait partie d'une chaîne : avant nous, y a eu des gens, après nous y aura des gens [A227-102-ZOE].

Dans certains métiers, lorsqu'on passe chef, on se dit bon, y a une promotion : ça va avec une promotion de salaire, etc. [A227-102-ZOE].

+

+

...il est là pour dynamiser et pour proposer et favoriser la concertation [A227-76-ZOE].

...il est pas là pour imposer... [A227-76-ZOE]

=

=

...c'était plus qu'une promotion pour moi, c'était pas une promotion : c'était plus un service voire même un service d'Eglise [A227-32-ZOE].

Moi je considère quand même le côté CE aussi comme une part : c'est une mission, on nous le dit, on a une lettre de mission, tout ça. Je pense qu'on ne peut pas occulter totalement le côté Enseignement Catholique, enfin mission d'évangile, enfin mission évangélique... [A227-86-ZOE].

... c'est pas du tout dans ce sens là que je conçois ma profession. [A227-76-ZOE].

Une autre disjonction peut être repérée dans les séquences :

Réfléchir - Théorie

Agir - Pratique

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 123.

Concernant les actants :

Concernant les actants, et pour compléter les disjonctions repérées précédemment, on peut évoquer celle opposant petite école / grande école ou plus exactement CEPC1 de petites écoles / CEPC1 de grandes écoles.

CEPC1 de petites écoles

CEPC1 de grandes écoles

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 124-125.

Concernant les propositions argumentaires :

Plusieurs disjonctions structurent des catégories de propositions argumentaires. Nous retiendrons les disjonctions avant / aujourd'hui, (dont artisanal / professionnel et écrit papier / informatique) et facile (ou plus facile) / difficile (ou plus difficile).

Avant de reprendre ces catégories, nous nous attardons sur ce que dit ZOE de son métier aujourd'hui. En effet, elle l'évoque sous forme de propos pouvant illustrer une disjonction globale vision positive / éléments négatifs :

Vision positive du métier

Eléments négatifs du métier

Avant = Artisanat

***Aujourd'hui = Modernité et
professionnalisme***

Écrit – courrier - papeterie

Mails – internet - informatique

Facile (plus facile)

Pas facile, difficile, plus difficile

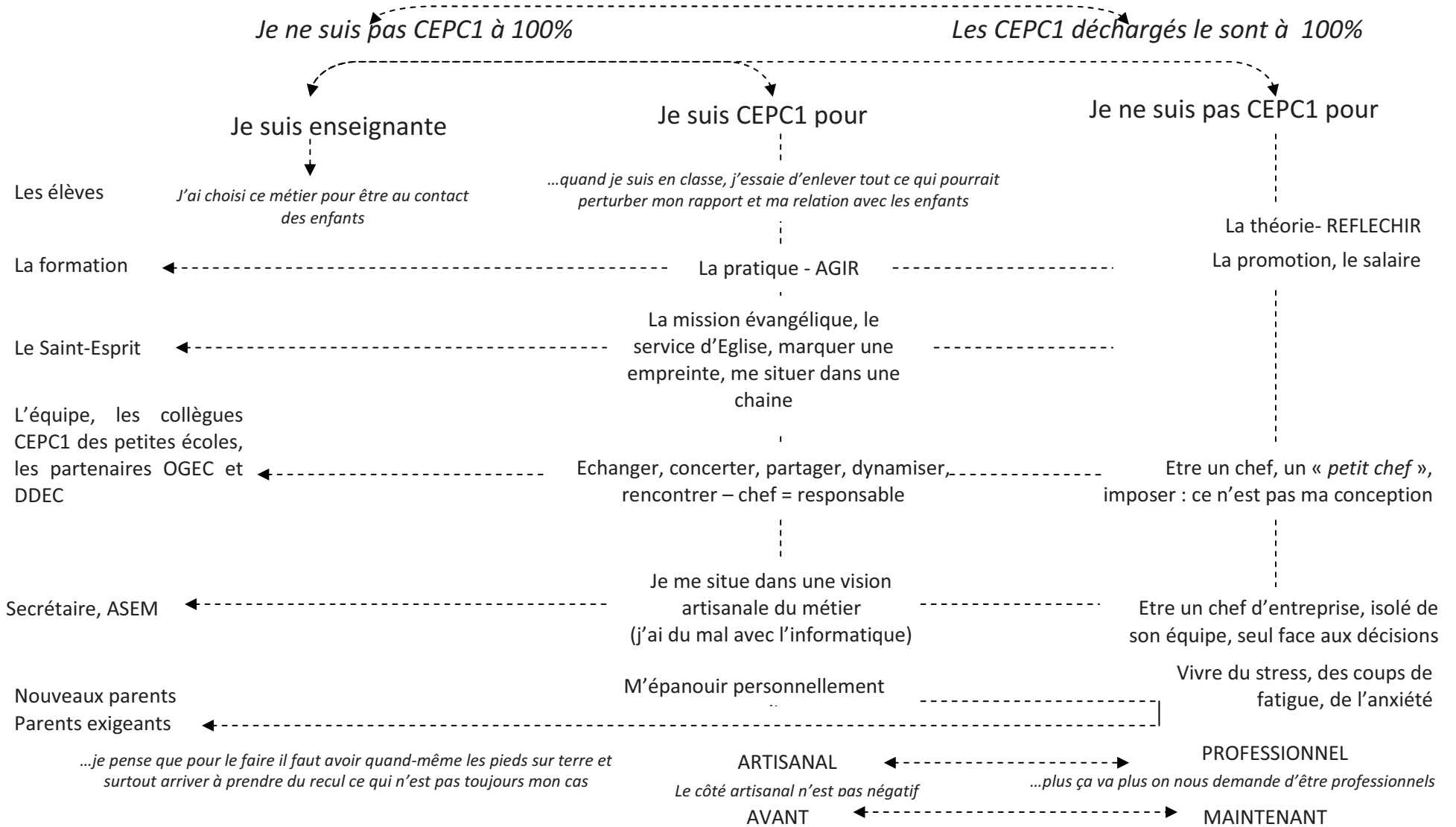
Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 125 à 128.

1.3.2. Schème spécifique de l'entretien de ZOE.

Voir page suivante.

**Monde socioprofessionnel
de
ZOE**

Schème spécifique de l'entretien de ZOE



...est-ce que je suis faite pour ça ? Est-ce que je vais continuer ? Mais bon dans la balance y'a quand-même des choses qui gagnent sur les doutes...

1.3.3. Forme et dynamique identitaire de ZOE - synthèse individuelle.

Pour ZOE, l'identité projetée, en début de carrière est celle, à la fois, d'un double héritage et d'une double continuité. Elle possède l'identité héritée d'enseignante, métier choisi initialement et l'identité de « CEPC1 de petite école », telle que vécue dans l'école où elle a exercé en tant qu'enseignante, avec le modèle de la directrice en poste à l'époque, modèle hérité dont elle veut s'inspirer (s'inscrire dans une chaîne pour assumer une mission d'Église). ZOE a accepté cette direction d'école, dit-elle, au bout de dix-années d'enseignement, à la quarantaine, se sentant considérée (par la tutelle ?) comme faisant partie des « forces vives » du diocèse, et ayant envie d'autre chose professionnellement, tout en voulant prolonger ce qu'elle a vécu en tant qu'enseignante (en termes de gestion d'école). On peut qualifier ce processus identitaire de PROJECTION/PRESERVATION [S-0].

Ce double processus identitaire agit sur les premières années de direction de ZOE. Devant apporter de la stabilité à l'école, devant rassurer une équipe qui doute, elle s'y inscrit dans la durée, instaure un climat relationnel de confiance et cherche à fidéliser les familles tout en leur explicitant, lors de l'inscription, le caractère propre de l'école. ZOE assume sa double identité d'enseignante et de CEPC1, en se donnant des moyens (prise en charge d'une classe de maternelle – aide de l'ASEM) et des règles (être complètement aux élèves en classe) [S-1].

Aujourd'hui ZOE constate quelques évolutions : des parents de plus en plus exigeants qui peuvent tenir des propos désagréables, une règlementation qui s'alourdit, le numérique qui prend une place importante en pédagogie et vis-à-vis de l'administration. Pour ZOE, on passe d'un mode artisanal, mode dans lequel elle s'y retrouve, à un mode plus professionnel. ZOE préserve malgré tout son identité de CEPC1 de petite école, même s'il y a du stress, de la fatigue, même si elle a du mal à prendre du recul. Va-t-elle continuer encore longtemps à diriger son école ? Pour le moment, elle y voit plus de positif que de négatif, se trouve encore dynamique et pense ne pas se retrouver CEPC1 d'une grande école (avec décharge totale). Même si elle a quelques interrogations, ZOE conserve et préserve cette double identité d'enseignante-CEPC1 de petite école [S+].

1.4. LUC : « ... J'ai envie de dire que j'ai commencé directeur d'école et je chemine vers chef d'établissement mais je continue aussi un peu à être directeur d'école ».

1.4.1. Analyse structurale de l'entretien de LUC.

Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d'analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l'entretien de ROSE à partir des séquences de l'entretien. Dans un troisième niveau d'analyse, dégageons les catégories structurantes de l'entretien de LUC.

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de LUC à partir d'un ensemble. Il est construit à partir d'une conjonction et de disjonctions que l'on peut synthétiser comme suit :

Conjonction direction de centre de vacances / direction d'école

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 132.

C'est une conjonction centrale qui revient à deux ou trois moments de l'entretien. LUC ne devient CEPC1 que vingt-trois ans après être devenu enseignant. Durant ces vingt-trois années d'enseignement, LUC a eu le temps d'activités annexes telle que celle de la direction de centres de loisirs, assez proche de celle de CEPC1 : responsabilité éducative et pédagogique, responsabilité d'un management d'équipe, responsabilité de gestion (ou d'intendance)...

Disjonction enseignant / directeur d'école / chef d'établissement

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 133.

LUC fait clairement la distinction entre ces trois facettes du métier. Il est enseignant (à mi-temps) : c'est un fait. Entre directeur d'école et CEPC1, là, LUC hésite. Il sait parfaitement qu'au moment de l'entretien, dans les textes et depuis le statut de 2006, il est CEPC1. L'évolution du métier va dans ce sens là. Mais il a appris son métier et appris à aimer son métier de « directeur d'école ». Il veut garder cette identité professionnelle.

Disjonction fonction passionnante / des côtés épuisants

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 133.

LUC juge sa fonction passionnante car porteuse de créativité et d'innovation. En revanche, le poids des responsabilités, la longueur des journées, le rendent épuisant.

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 134.

Pour LUC, la formation du CEPC1 ne s'achève pas avec le cursus mis en place, elle se renouvelle et se poursuit chaque jour, dans les problèmes à gérer au quotidien. LUC aborde cela avec humilité.

Disjonction seul à décider / il ne faut pas rester seul

Cette disjonction n'est qu'apparente ; en fait, elle est très logique et signifie la volonté de LUC de mettre en œuvre un management de type participatif. Certes, *in fine*, le CEPC1 est

seul à décider, en responsable... Mais pour décider, il a la possibilité de sonder, concerter, échanger avec les différents partenaires pour se forger un avis.

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 134.

Concernant les actants :

Nous repérons dans l'entretien de LUC, concernant les actants, deux conjonctions et une disjonction majeure. Nous pouvons les synthétiser de la façon suivante :

Conjonction LUC / Communauté éducative

LUC se veut rassembleur, animateur de la communauté éducative de l'école, se situant au carrefour des instances et des personnels. Pour LUC, l'école, c'est la communauté éducative. La place et le fonctionnement de LUC se définissent par rapport à cette dernière. LUC dit ne pas avoir eu de réelles difficultés à gérer au cours de sa carrière : il a su fédérer autour de lui cette communauté éducative. Que ce soit au niveau des parents, des enseignants, des personnels, de l'OGEC ou de l'APEL, le relationnel direction / partenaires de la communauté éducative est positif.

Conjonction LUC / élèves

LUC est un éducateur – animateur : au centre de son projet et de sa vie professionnelle, il y a les enfants (à l'école, les élèves). LUC sait qu'il n'y a pas de réussite scolaire et d'apprentissages, s'il n'y a pas les conditions pour cela ; aussi, il y est très attentif. LUC considère les enfants (les élèves) comme des acteurs à part entière, pouvant avoir des avis, des idées, des informations à renvoyer aux responsables. C'est tout l'enjeu de son « conseil d'enfants » qui a une vraie place dans l'école.

Disjonction CEPC1 animateur et rassembleur / CEPC1 qui dirige et distribue des oukases

Nous avons vu précédemment le positionnement de LUC se voulant comme rassembleur et animateur de la communauté éducative. LUC dit « devenir » CEPC1 mais vouloir garder quelque peu une identité de directeur d'école. Il ne veut pas devenir un CEPC1 distant des gens, sans relationnel au quotidien, « désincarné » selon ses propres mots. Il ne veut pas devenir un CEPC1 autoritaire, qui décide d'en haut, sans consultation... LUC veut garder un relationnel simple, convivial avec les autres acteurs, à la dimension de son école. LUC a peur de voir les CEPC1 calquer leur fonctionnement sur celui de leurs homologues du 2nd degré.

Concernant les propositions argumentaires.

Nous pouvons prolonger la mise en évidence des disjonctions ou conjonctions des séquences par les propositions argumentaires qui les soutiennent. Nous pouvons synthétiser l'analyse des propositions argumentaires de LUC en une disjonction centrale AVANT / AUJOURD'HUI. En effet, à plusieurs reprises, LUC étaye ses propos en comparant le passé (plus ou moins

récent) et le présent (maintenant – depuis le statut de CEPC1). On déclinera cette disjonction selon les propos de LUC et des catégories thématiques précises.

Disjonction **AVANT / AUJOURD’HUI**

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 135 à 139.

Nous ne reviendrons pas sur les catégorisations faites à propos de LUC car nous les avons évoquées lors de l’analyse des séquences. Nous nous attarderons sur l’analyse de l’évolution du métier faite par LUC dans son entretien.

Le premier constat concerne la forme du propos de LUC : il se structure en expression de la disjonction AVANT/MAINTENANT, celle-ci amenant (dans trois cas) une question posée par LUC pour l’avenir.

On retrouve ainsi, de façon schématique, cinq déclinaisons de la disjonction concernant l’évolution de la fonction, du métier :

AVANT	MAINTENANT	QUESTION ?
① Enseignement + multi-tâches + animation.	Enseignement + plus d’animation + de créativité + plus de tâches administratives + gestion d’une petite entreprise + au détriment de la pédagogie.	Quelle(s) structure(s), quelle(s) aide(s) pour diminuer la pression mise sur le CE des petites / moyennes structures ?
②	Plus de gestion financière + Plus de gestion des personnels + plus de gestion administrative + plus de médiation des conflits + plus de communication.	
③ Sites qui connaissaient des difficultés.	Blogs + autres moyens de communication + faire participer les élèves (conseil d’enfants).	
④ CE = collèges et lycées.	CE = écoles + collèges + lycées Responsabilités plus grandes et plus nombreuses.	Peut-on considérer que le concept de CE se décline de la même façon en école, collège ou lycée ?
⑤ Directeur d’école => Grand bureau + grande armoire (avec toute l’école dedans).	CEPC1 => 2 pièces + ordinateurs + dossiers nombreux + projets.	Va-t-on avoir encore longtemps des CEPC1 qui enseignent ? Quelle(s) structure(s) mettre en place pour alléger la tâche des CEPC1 enseignants ? Cette évolution est celle de toute l’institution : comment l’accompagner ?

Rappelons les résultats de notre analyse de 3^{ème} niveau.

Les séquences sont organisées à partir de quatre disjonctions et une conjonction :

- Conjonction **direction de centre de vacances / direction d’école ;**
- Disjonction **enseignant / directeur d’école / chef d’établissement**

- Disjonction **fonction passionnante / des côtés épuisants** ;
- Disjonction **formation / expérience** ;
- Disjonction **seul à décider / il ne faut pas rester seul**.

La disjonction centrale est la disjonction **enseignant / directeur d'école / chef d'établissement**, les autres éléments, secondaires, pouvant s'inscrire dans un ordonnancement du temps (avant / aujourd'hui) que l'on retrouve avec les propositions argumentaires.

Concernant les actants, LUC se situe positivement (conjonction) à la communauté éducative de l'école (dont il se dit rassembleur et animateur) et aux élèves (qu'il rend partie prenante de l'école, qui au final est faite pour eux). Il s'oppose à un type de CEPC1, désincarné, éloigné du quotidien concret, autoritaire et décidant sans concertation.

Enfin, les propositions argumentaires se structurent en **AVANT / AUJOURD'HUI**. LUC s'inscrit dans cette évolution des choses et ne la rejette pas. Il questionne simplement ces évolutions et leur accompagnement dans l'institution.

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de LUC produites par l'analyse :

LUC s'identifie à « *directeur de centre de vacances* » comme proximité de métier, comme expérience fondatrice pour devenir directeur d'école ;

LUC s'identifie à « *enseignant* » et « *directeur d'école* » comme animateur et rassembleur de la communauté éducative ;

LUC s'identifie à CEPC1 comme chef d'établissement en devenir, prenant en compte les responsabilités croissantes et se multipliant, notamment dans les domaines de l'administration, de la gestion et de la communication.

LUC s'oppose à « CEPC1 » désincarné, éloigné du quotidien concret, n'ayant pas de relationnel direct avec les acteurs de la communauté éducative ;

LUC s'oppose à « CEPC1 » autoritaire, en recherche de pouvoir et décidant seul ;

LUC s'oppose à « CEPC1 » copié sur le modèle des CE des collèges et des lycées ;

LUC s'oppose à « CEPC1 » n'apprenant pas du quotidien, n'écoutant pas les questions posées par l'exercice du métier.

1.4.2. Schème spécifique de l'entretien de LUC.

Voir page suivante.

1.4.3. Forme et dynamique identitaire de LUC - synthèse individuelle.

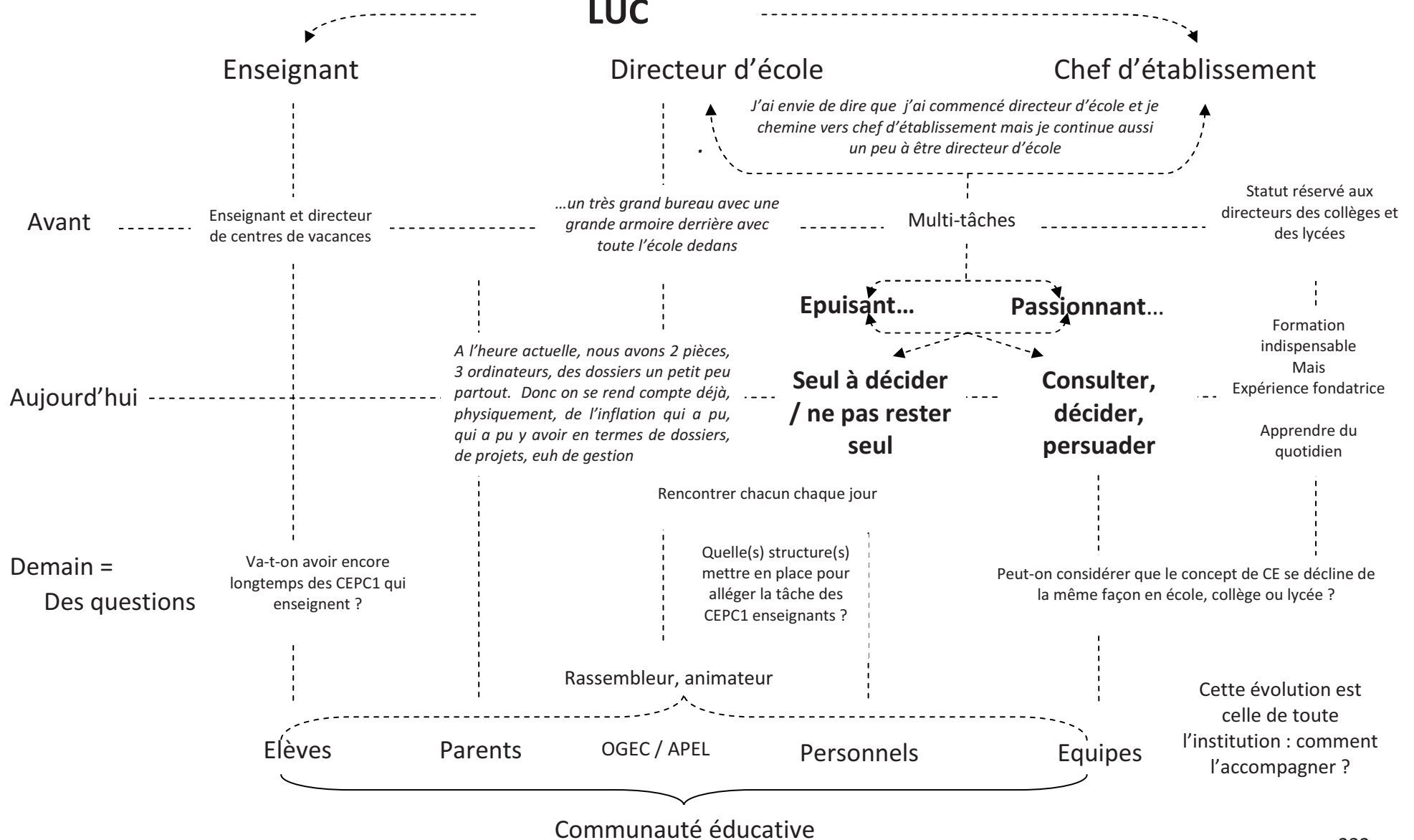
Le monde socioprofessionnel de LUC est un monde communautaire où chacun est reconnu et se sent bien pour exercer ses tâches. LUC se sent garant du bon fonctionnement de ce monde communautaire : il est animateur et rassembleur, il connaît et reconnaît les personnes qui constituent la communauté. Luc est un homme de service, de devoir. LUC est un humaniste. La référence au caractère propre est absente de l'entretien de LUC : est-ce de la pudeur ? Ou est-ce volontaire ? Ce monde socioprofessionnel, par la dimension de service, rejoint, celui, déjà mis en évidence de la mission/vocation. Pour LUC, cette mission/vocation, c'est l'animation de la communauté de l'école. Mais le monde social de LUC est aussi un monde qui bouge, qui évolue de façon sensible : plus d'administration, de gestion, de communication. LUC le sait et ne le rejette pas. Il lui faut devenir manager, il lui faut devenir chef d'établissement comme ses homologues du second degré. Mais LUC n'a pas vraiment

envie de faire le pas : il veut rester l'homme de service, l'animateur et rassembleur d'une école à taille humaine, l'homme proche du quotidien des gens. Il a peur de devenir un chef d'établissement désincarné, sans relation avec les personnes de la communauté au quotidien, éloigné du concret. Pour le moment ces mondes sociaux paraissent incompatibles pour LUC. Le sont-ils pour autant ou LUC ne manifeste-t-il qu'une peur à dépasser ?

Nous retrouvons avec LUC la dynamique identitaire de PROJECTION/PRESERVATION déjà observée par ailleurs (voir entretien de ZOE). LUC se situe entre identités héritées d'enseignant, de directeur de centres de vacances, de directeur d'école et identité projetée de chef d'établissement. Cette dernière rend LUC hésitant et questionnant : la fonction de CEPC1 ne correspond-elle pas à une fonction désincarnée, éloignée du concret quotidien ? LUC se complaît dans son rôle d'animateur, de rassembleur dans son école. Il se sent un peu moins bien dans celui de gestionnaire administratif et financier, même si, sur ce point, il est aidé (secrétariat et OGEC).

Monde socioprofessionnel
de
LUC

Schème spécifique de l'entretien de LUC



LUC est un homme de relationnel, un animateur ; il craint une fonction de CEPC1 le coupant de ce relationnel, de ce contact avec les élèves, les collègues et les parents. La dynamique identitaire de LUC semble alterner PROJECTION/PRESERVATION plusieurs fois au cours de sa carrière : à sa nomination (transition enseignant – directeur d'école), au moment de l'entretien (transition directeur – CEPC1). Le point crucial de l'entretien fait dire à LUC qu'il se projette (directeur → CEPC1) mais qu'il veut garder cette identité de directeur d'école (CEPC1 → directeur) : on retrouve bien là la dynamique PROJECTION/PRESERVATION.

1.5. Des analogies des entretiens d'EVE, ROSE, ZOE et de LUC aux homologues de leur schème spécifique.

Une première série d'analogies, avancée comme « hypothèse grossière » nous a permis de regrouper ces entretiens en un même tas :

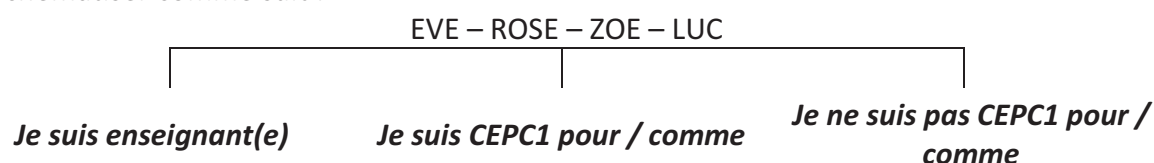
- Des analogies de contextes : c'est la première direction d'établissement pour chaque CEPC1, les écoles confiées sont de petite taille (4-5 classes) ou de taille moyenne (10 classe) entraînant jusqu'à une demi décharge hebdomadaire ;
- Des analogies dans les entretiens : refus de situer en « chef », comparaison faite avec leurs homologues des « grosses structures », conception « artisanale » du métier de CEPC1.

Ces analogies entre les entretiens bruts peuvent être considérées comme premières. Il s'agit maintenant, par une comparaison fine et précise des entretiens, de vérifier ces analogies au cœur de la logique des propos tenus ou des analyses de différents niveaux menées. Il s'agit également d'extrapoler cette comparaison pour inférer des catégorisations plus larges intégrant les catégorisations effectuées au plan individuel. Notre travail consiste donc à mettre en évidence les homologues entre les schèmes spécifiques des différents entretiens. Nous retournons donc examiner les séquences, les actants et les propositions argumentaires des différents entretiens et leurs catégorisations structurantes.

- Essayons de mettre en évidence les récurrences ou les proximités à partir des séquences des entretiens.

1.5.1. Nos quatre CEPC1 s'attribuent et se sentent partagés en une double identité d'enseignant et de CEPC1.

Une disjonction commune et centrale structure les séquences des trois entretiens. On peut la schématiser comme suit :



Pour EVE :

§1.3. Eve exerce sa mission de CEPC1 depuis 29 ans. - §1.4. Cette mission regroupe plusieurs responsabilités : gestion, administration, pastorale, pédagogique... §4.1. EVE a utilisé

longtemps le terme de directrice = on est directeur ou directrice de l'école - §4.2. En fait, dans l'E.C. on est chef d'établissement. - §4.3. EVE se dit avant tout enseignante - §4.6. EVE, en tant que CEPC1, a la vision globale de l'école - §4.8. Diriger une école, c'est comme une famille. §4.10 Ce qui a toujours gêné EVE, c'est que la fonction de CEPC1 prenne le pas sur son métier d'enseignante : EVE a moins l'impression avec la journée de décharge.

Pour ROSE :

ROSE se situe en tant qu'enseignante sur cette question plutôt qu'en tant que CEPC1 (§1.9.). ROSE n'a pas accepté pour devenir CE, le chef, pour tout changer (§2.6.) ROSE ne s'est pas senti investie d'une grande mission (§2.8.) ROSE a dit oui par vocation. A partir du moment où elle a dit oui, ROSE s'investit totalement. (§2.9.) Elle n'a pas dit oui pour être CE mais pour avoir la responsabilité pour faire fonctionner l'établissement (§2.10.) ROSE redit qu'elle est d'abord enseignante (§3.20.). S'il avait fallu choisir le métier de CE, ROSE ne l'aurait pas choisi (§3.24). ROSE a accepté dans le sens d'une vocation, par rapport à l'Enseignement Catholique, pour se donner, pour gérer une école (§3.25). ROSE est CE dans le sens où ROSE est responsable de tout où elle gère tout (§5.1.). ROSE déteste quand on l'appelle Mme la directrice (§5.4.). Pour ROSE, être CE, c'est une vocation, ROSE n'est pas là pour être le chef (§5.5.). Rose résume son rôle à travers une parole d'évangile : « *je ne suis pas venu pour être servie, mais pour servir* ».

Pour ZOÉ :

§2.15. Zoé a l'impression d'avoir deux casquettes : celle de CEPC1, qui est un métier, celle d'enseignante pour laquelle, quand on est en classe il faut enlever tout ce qui pourrait perturber la relation aux élèves. §7.8. Le côté familial va bien à Zoé qui fonctionne à l'affectif. §7.21. C'est pour cela que Zoé dit qu'il faut une autre motivation que le salaire pour accepter cette mission. §4.2. Le CEPC1 est un métier à part ; Zoé n'aime pas le mot « chef » §4.6. Pour Zoé le terme « chef » correspond à « petit chef ». §7.28. Pour Zoé, les « petites structures » c'est un état d'esprit aussi. §5.4. Pour Zoé, le caractère confessionnel de l'établissement est très important : il faut le préserver §5.5. Ça marche ou ça ne marche pas. Zoé dit aux familles ouvrir des portes sur la spiritualité, sur l'évangile : après c'est une histoire entre Dieu et vous, entre l'Esprit Saint et vous. §5.6. En tant que CEPC1, on doit annoncer la couleur : on a un devoir d'éduquer à la spiritualité, en respectant les libertés de chacun.

Pour LUC :

§2.1. LUC considère sa fonction de directeur comme une fonction de rassembleur. §2.2. Pour LUC cette fonction tend à évoluer. §2.3. Pour LUC c'est une fonction qui peut être tout à fait passionnante §2.4. Mais, pour LUC, elle peut avoir des côtés épuisants §2.5. Pour LUC, il est important d'être épaulé par une équipe et une communauté éducatives §5.3. LUC aborde ce métier avec humilité. §6.4. LUC est un animateur au carrefour de structures, des personnels §7.1. Pour Luc, un chef d'établissement dirige plutôt un lycée qu'une école. §9.2. Aujourd'hui le vocable de CE s'adresse aux écoles, collèges et lycées §9.3. Pour LUC, le directeur d'école devient de plus en plus CE §9.4. LUC ne veut pas qu'on arrive à un CEPC1 désincarné non présent dans le quotidien et le concret §9.5. La fonction de CEPC1 ne peut

pas se considérer comme celle d'un CE de collège ou de lycée. §9.6. LUC dit avoir commencé sa carrière comme un directeur et chemine vers celle d'un CEPC1 §9.7. Sur la trentaine d'années de carrière, LUC relève des différences notoires entre les directeurs des années 80 et les CEPC1 d'aujourd'hui. §9.8. LUC se demande si des CEPC1 seront encore enseignant. §9.9. Pour LUC, l'évolution des CEPC1 correspond à une évolution de toute l'institution, de toutes les institutions. La question est celle de l'accompagnement de cette évolution

Reprenons le schéma de la structure sémantique organisant les séquences, et mettons en parallèle les équations issues des différents entretiens :

EVE – ROSE – ZOE – LUC			
	<i>Je suis enseignante</i>	<i>Je suis CEPC1 pour / comme</i>	<i>Je ne suis pas CEPC1 pour / comme</i>
EVE	Elle se dit avant tout enseignante	Elle ne regrette pas d'avoir pris cette fonction de CEPC1	
ROSE	...je me situe plutôt en tant qu'enseignante plutôt qu'en tant que CE...	... j'ai dit oui par vocation... dans la continuité de ce qu'il y avait avant... ce que j'ai eu en plus c'est la responsabilité quoi...	...je n'ai pas dit oui pour tout changer, pour faire le chef, pour être au dessus des autres mais pour gérer une école avec une équipe <i>je ne suis pas venue pour être servie, mais pour servir</i>
ZOE	J'ai choisi ce métier pour enseigner...	il faut le voir comme une autre ouverture, une possibilité de donner une empreinte à un établissement en sachant qu'on fait partie d'une chaîne : avant nous, y'a eu des gens, après nous, y'aura des gens	...c'était plus qu'une promotion pour moi, ce n'était pas une promotion : c'était plus un service voire même un service d'Eglise...
		Je ne suis pas CPCE1 à 100%...	Les CEPC1 déchargés des grosses écoles le sont à 100%

		...je ne voudrais pas qu'on arrive vers un chef d'établissement désincarné qui dirige mais qui euh... qui en fait après euh ne sont pas trop présents dans le quotidien et le concret...
	...ma fonction de direction euh... je l'ai toujours conçue comme étant une fonction de rassembleur...	
LUC	...je suis aussi enseignant...	Moi je prends euh le chef d'établissement comme un animateur, un animateur qui est au carrefour de, de... de... bon nombre de paramètres, de structures...
		je crois que le primaire c'est une structure un petit peu à part, la fonction de chef d'établissement en primaire ne peut pas se, se considérer, se conceptualiser comme un simple chef d'établissement de collège ou de lycée

A cette disjonction centrale, que nous pouvons considérer comme une homologie entre les schèmes spécifiques des entretiens, s'articulent ensuite différentes disjonctions structurant les relations avec les actants des entretiens et les propositions argumentaires de nos trois CEPC1.

1.5.2. Une deuxième disjonction structure les séquences des entretiens de nos trois CEPC1 : elle oppose l'action, la pratique, l'intuition à la réflexion, la théorie, la formation.

Cette disjonction n'apparaît pas de prime abord dans l'entretien de ROSE. Elle transparaît dans une autre disjonction que nous avons mis en évidence, celle où ROSE oppose « je fais... » à « d'autres CEPC1 disent ou font ». Aussi, nous extrayons donc des propos de ROSE pour nourrir et (re)constituer la structure sémantique commune.

Je fais	Les autres CEPC1 disent ou font
Agir / Pratique	Réflexion / théorie
Intuition – Pas de formation	formation

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 147-148.

Nos quatre CEPC1, même s'ils reconnaissent que la formation initiale pose de bonnes bases pour exercer le métier se situent davantage du côté de l'agir professionnel, du terrain, de l'expérience qu'ils opposent, hormis LUC, à « théorie ». Même leur bureau n'est qu'un lieu de passage (ROSE)...

- Mettons maintenant en évidence les récurrences ou les proximités à partir des actants dans les différents entretiens.

1.5.3. La disjonction CEPC1 des petites écoles / CEPC1 des grandes établissements structure les actants

Cette disjonction structure les actants dans chacun des quatre entretiens : l'homologie de structure est clairement repérable, même si la distinction parfois n'est pas faite entre, par exemple, **petites écoles** et **CEPC1 de petites écoles**. Revenant à la fonction de structuration des actants des entretiens, nous avons précisé ce point.

CEPC1 de petites écoles

CEPC1 de gros établissements

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 149 à 151.

Que retirer des extraits repérés et reclassés sous cette disjonction centrale ? La comparaison nous livre un certain nombre de croyances de nos CEPC1, notamment vis-à-vis de leurs collègues des écoles plus importantes. On relèvera :

- Dans les petites écoles, peu de personnels administratifs et comptables, alors que dans les gros établissements, secrétariat, homme d'entretien et comptabilité fréquents ;
- Dans les petites écoles, on est centralement avec les élèves, puisqu'on enseigne, puis ensuite on fait tout : ménage, administratif, RV... ; dans les gros établissements, le CEPC1 est dans son bureau, il dirige ; il a le temps d'aller se documenter sur internet au sujet des lois et de la réglementation.
- Dans les petites écoles, on assiste à toutes les réunions ; dans les grosses écoles, il y a de la délégation. Cette dernière entraîne de la déperdition de représentativité du CEPC1.
- Dans les petites écoles, on enseigne deux ou trois jours par semaine ; dans les gros établissements, on est chef d'entreprise.
- Dans une petite école, on se voit tous les matins, on échange, on vit comme dans une famille, on ne peut pas avoir de conflits sinon la vie est impossible ; dans un gros établissement, on est plus nombreux mais le CEPC1 est plus retiré, doit se situer plus souvent seul.

Pour nos quatre CEPC1, le métier est différent selon la taille de l'établissement à diriger.

1.5.4. Une autre disjonction structure les actants : les familles coopératives et les familles non coopératives.

Nous regroupons sous cette disjonction deux disjonctions repérées dans les entretiens d'EVE et de ROSE, auxquelles nous adjoignons des extraits de l'entretien de ZOE et de LUC eux-mêmes distribués dans d'autres disjonctions. Par le terme de « familles coopératives » nous synthétisons les familles qui adhèrent aux propositions du CEPC1 (ROSE), les familles qui ne créent pas de problème ou ne s'opposent pas au CEPC1 (EVE).

Familles coopératives

Familles non coopératives / qui posent problème

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 152.

Notons que ROSE étend cette opposition à d'autres actants que les parents : OGEC, enseignants et que LUC l'étend à des personnels...

- Mettons enfin en évidence les récurrences, les oppositions ou les proximités à partir des propositions argumentaires dans les différents entretiens.

1.5.5. La disjonction Continuité – artisanat – intuition / Rupture – modernisme – professionnalisation structure les propositions argumentaires des quatre entretiens.

Nous empruntons à l'entretien de ROSE cette disjonction, qui structure également des propositions argumentaires d'EVE, de ZOE et de LUC, réparties en des disjonctions diverses et que cette structure sémantique fédère. On y retrouve et associe la disjonction **Avant / Aujourd'hui** et d'autres disjonctions telles que **écrit – papasserie / mails – internet**.

Continuité – artisanat – intuition

**Rupture – modernisme –
professionnalisation**

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 153 à 155.

EVE s'exprime peu par rapport à cette opposition. Elle la vit en tant qu'évolution du métier et moins comme un questionnement ou une remise en cause identitaire. Elle précise d'ailleurs que, si c'était à refaire, elle le referait avec la même insouciance. EVE dit aussi ne pas avoir rencontré de problème majeur dans sa direction d'école : ceci ne la pousse donc pas à mettre en question l'exercice de son métier.

ROSE et ZOE sont plus prolixes par rapport à ce questionnement. ROSE, active, prête à tout faire pour son école avoue ne plus savoir se situer : l'évolution vers plus de professionnalisme est palpable. Pourra-t-on rester dans l'artisanal ? ZOE semble plus fataliste et accepte cette évolution. On est obligé d'être dans la vague de la modernité.

LUC l'aborde comme une réelle évolution du métier. Il ne la rejette pas car elle s'inscrit dans l'ordre des choses.

2. Schème spécifique, forme identitaire et monde socioprofessionnel émanant de notre « unité noyau » d'entretiens.

La première étape de notre méthodologie d'analyse comparative des analyses à plat de nos entretiens a rappelé les bases de nos analyses structurales. Après avoir rappelé les travaux effectués pour chaque entretien, nous avons mis en évidence les analogies entre chacun d'eux, les analogies entre catégorisations effectuées, et les homologues structurales pouvant être (re)construites à partir de ces analogies. La deuxième étape complète ce travail en visant à produire, pour l'unité noyau d'entretiens constituée, un schème spécifique commun

reprenant les résultats de la première étape, la mise en évidence et la caractérisation de la forme identitaire, du monde socioprofessionnel et de la dynamique identitaire lui correspondant. Nous présenterons enfin les régularités lexicales repérées dans les propos des CEPC1 de notre unité noyau.

2.1. Schème spécifique commun aux quatre entretiens de notre unité noyau.

Le schème spécifique commun aux quatre entretiens reprend les catégories structurantes communes à chacun des schèmes spécifiques d'entretiens ou subsume certaines de ces catégories structurantes lorsqu'elles sont voisines ou exprimées différemment. Le schème spécifique commun est une construction provisoire, au service des approfondissements de la suite de l'analyse. Il fixe cependant une première formalisation de l'univers de croyances de nos quatre CEPC1. Il devrait être validé et enrichi ou modifié par la comparaison avec de nouveaux entretiens comparables, pouvant ainsi rejoindre l'unité noyau constituée.

Voir le schème spécifique commun aux entretiens d'EVE, de ROSE, de ZOE et de LUC, page suivante.

2.2. Univers sémantique et régularités lexicales de notre unité noyau.

Pour rappel, sans entrer dans une analyse lexicale complexe, nous avons relevé les mots ou expressions employés par les CEPC1 dans les entretiens de notre unité noyau et les avons classés en trois catégories : langage institutionnel, langage professionnel et expressions / modalisations par rapport au métier de CEPC1. Ce relevé a d'abord été réalisé pour chaque entretien individuel, en faisant apparaître également le nombre d'occurrences de chacun des termes, puis nous avons croisé les différents relevés pour classer ces régularités lexicales selon leur apparition dans les entretiens (dans les quatre, dans les trois, dans deux, dans chacun des entretiens). Ces régularités caractérisent donc bien notre unité noyau et pourront être confrontées à celles des autres unités noyaux de notre corpus. Le détail de nos analyses est consultable dans les annexes de cet écrit.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur ou à partir de ces résultats :

- D'abord, sur un plan institutionnel, les niveaux trois et quatre sont très centrés sur le caractère propre, le côté confessionnel des écoles et les partenaires institutionnels (OGEC et APEL).
- Sur le plan du langage professionnel, on note un grand nombre de régularités lexicales autour des responsabilités confiées aux CEPC1 (administrative, financière, pédagogique) et des acteurs directs de l'école (enfants, parents, équipe, familles). Notons que les enseignants, pris individuellement figurent au niveau 3 du tableau. Le management participatif figure au niveau 4, ce qui rejoint les analyses structurales successives, les CEPC1 faisant du dialogue et de la concertation des instruments de pilotage de l'école. Aux niveaux 2 et 3, outre les enseignants pris individuellement, on retrouve les acteurs de second plan de l'école (ASEM, acteurs sociaux, académie, personnels OGEC) et les activités ou préoccupations complémentaires de l'école (restauration, garderie).
- Sur le rapport au métier, au niveau 4, des régularités nombreuses désignent l'ampleur de la tâche (volume et éventail des domaines d'action). On y retrouve également les relations humaines et la participation de tous importantes pour faire fonctionner les écoles. Enfin, on y retrouve une disjonction des analyses structurales opposant une vision positive du métier (passionnant, enrichissant, épanouissant...) à une vision plutôt négative (lourd, angoissant, stressant...). Le niveau 3 précise l'évolution vers plus de « professionnel », vers une école se pilotant comme une « entreprise ». Le niveau 2 met en évidence les termes et expressions liés au mot « chef », mais également le refus de ce positionnement hiérarchique des CEPC1, préférant se situer dans une mission, une vocation, une vision artisanale du métier.

Notons, que d'une façon générale, le vocabulaire utilisé est un vocabulaire simple, proche d'une réalité quotidienne.

2.3. Monde socioprofessionnel, forme et dynamique identitaires de notre unité noyau.

Rassemblons, en une première synthèse, ce qui caractérise le monde socioprofessionnel exprimé dans les quatre entretiens de notre unité noyau. Ce monde est celui de la poursuite d'une œuvre, en un lieu confié, pour faire suite à d'autres, pour accomplir une œuvre, un service, un service d'Eglise.

Pour cela, nos CEPC1 assurent leurs responsabilités en n'omettant pas de présenter clairement le caractère propre de l'école (sauf pour LUC) et de faire les propositions éducatives que cela entraîne. En cohérence avec ce « service » auquel ils veulent se livrer, nos CEPC1 récusent l'idée d'être des « chefs », même s'ils disent être en capacité de décider, de trancher. Ils recherchent avant tout un relationnel positif, participatif, constructif, que ce soit avec les parents d'élèves, les partenaires institutionnels, les partenaires sociaux ou extérieurs à l'école et leur équipe enseignante. Ils mettent en avant des relations humaines de qualité, de proximité, quasi-familiales. S'ils n'ont rencontré que quelques soucis de désaccords, ils redoutent les conflits. Ils gèrent leur quotidien, avant tout comme des enseignants, présents dans leur classe, au milieu des élèves à mi-temps ou à trois quart temps. La préoccupation pédagogique est importante. La direction de l'école passe après, le soir et s'étend même le week-end, durant lesquels ils n'hésitent pas à venir pour vérifier le chauffage ou rentrer les poubelles. A petite école, petits moyens : s'ils ne le font pas, personne ne le fera.

La forme identitaire que nous avons associée / déduite de ce monde socioprofessionnel est celle de la « mission / vocation ». Nos CEPC1 se « donnent » à leur mission. La formation initiale reçue leur a permis de poser les bases de leur activité professionnelle, mais ils sont peu attirés par la réflexion, la théorie et préfèrent l'action, le concret, le terrain, le contact humain. EVE, ROSE, ZOE et LUC traduisent leur identité professionnelle en une « double casquette », d'enseignant (identité majeure pour EVE, ROSE et ZOE) et CEPC1 (identités de valences identiques pour LUC). Nos CEPC1 ne veulent être de « petits chefs » qui ordonnent et décident seuls. Entre identité héritée d'enseignant et celle attribuée de CEPC1, ils ont de la difficulté à se situer. Le point d'affirmation identitaire quasi-commun et important concerne le caractère propre de leur école. EVE, ROSE et ZOE y tiennent et ne manquent pas de le présenter et de le signifier aux familles. LUC est moins explicite sur ce point. Pourtant, l'évolution des tâches (administration, gestion), des mentalités (parents), des contextes (prégnance de l'informatique) induisent des doutes quant à la conduite qu'elles qualifient d'« artisanale » de leur direction. LUC dit même constater que cela va avec l'évolution du métier. Ils se plaisent dans ce mode de gestion de leur école, ils s'y épanouissent, même si ils y vivent du stress, de l'anxiété. Aussi développent-ils un processus de préservation identitaire. Leur faut-il, leur faudra-t-il devenir de « vraies professionnelles », de vrais « chefs d'établissements » ?

3. Analyse comparative des « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » des entretiens de notre unité noyau.

3.1. Comparaison des moments de chaque entretien du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre instrument d'analyse, après l'analyse structurale de chaque entretien, se complète de celle des niveaux de temporalités formatives et professionnelles telles que définis par Roquet (2010). Cette étape reprend et met en perspective les analyses à plat de chaque entretien, de ce point de vue.

3.1.1. L'entretien d'EVE.

[S-0] EVE évoque son arrivée comme directrice de l'école, par opportunité. Sans formation d'abord, puis ayant suivi la formation initiale (niveau méso-institutionnel), elle construit progressivement sa place et son identité de CEPC1. L'ensemble des propos d'EVE sont plutôt situés dans un niveau micro-individuel.

[S-1] Dans les propos rapportant les années intermédiaires, EVE se situe dans un niveau micro-individuel, retraçant son parcours professionnel, livrant de sa réflexivité professionnelle. EVE s'attache à décrire son quotidien, ses relations et les des événements professionnels.

[S+] Aujourd'hui, EVE préserve son identité d'enseignante chargée de la direction de son école. La journée de décharge (niveau méso-institutionnel) lui facilite le traitement des tâches administratives. EVE se situe majoritairement dans un niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles.

En synthèse, même si le niveau méso-institutionnel n'est pas absent (journée de décharge – partenaires de l'école – acteurs sociaux), le niveau micro-individuel est prépondérant, s'exprimant notamment à travers la réflexivité professionnelle d'EVE.

3.1.2. L'entretien de ROSE.

D'une façon générale, ROSE, durant son entretien ne se situe que dans deux niveaux de temporalités : le niveau micro-individuel (prépondérant) et le niveau méso-institutionnel (occasionnel, plutôt rare). Le niveau macro-historique n'est pas convoqué dans l'entretien : pas de repères de temporalités longues reliés à un historique, pas de références à des textes qui, sans être explicitement datés, auraient pu exprimer ce niveau de temporalités.

[S-0] Le niveau prédominant est le niveau micro-individuel avec quelques appels au niveau méso-institutionnel : ROSE évoque rapidement son recrutement d'abord, puis sa formation initiale.

[S-1] Durant les années intermédiaires, là encore, ROSE se situe dans un niveau micro-individuel, retraçant son parcours professionnel, l'analysant et livrant de sa réflexivité professionnelle. Un seul appel à la formation (méso-institutionnel) : certains CE font des formations de manager ; cela ne concerne pas ROSE pour qui le métier s'apprend sur le terrain.

[S+] Aujourd'hui, même si elle s'interroge professionnellement, ROSE préserve son identité d'enseignante chargée de la direction de son école. Même si, de nouveau, elle fait référence à la formation (management qu'elle semble considérer plus utile à ce moment de l'entretien), elle reste dans une description commentée de son activité. En fin d'entretien, ROSE fait référence aux organisations professionnelles de CEPC1, mais là encore, c'est pour dire son refus d'y adhérer, n'y voyant aucun intérêt ni pour elle, ni pour l'établissement (A217-243-ROSE).

3.1.3. L'entretien de ZOE.

[S-0] Le ZOE évoque son passé d'enseignante, son ancienne directrice qui l'a marquée puis son recrutement par la tutelle diocésaine. Le niveau prédominant est le niveau micro-individuel avec quelques appels au niveau méso-institutionnel (lorsque ZOE évoque la tutelle et sa formation initiale).

[S-1] Durant les années intermédiaires, ZOE se situe dans un niveau micro-individuel, retraçant son parcours professionnel, livrant de sa réflexivité professionnelle. ZOE s'attache à décrire son quotidien, ses relations et les des événements professionnels.

[S+] Aujourd'hui, ZOE préserve son identité d'enseignante chargée de la direction de son école. Elle reste dans une description commentée de son activité. Elle se questionne sur la durée de sa mission, sur ses capacités à la poursuivre : pour elle, et pour le moment, le positif l'emporte sur les doutes.

En synthèse, c'est le niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles qui est là encore prépondérant, avec quelques « pointes » dans le niveau méso-institutionnel, notamment lorsque ZOE évoque la formation et le rôle de la Tutelle.

3.1.4. L'entretien de LUC.

L'entretien de LUC, de façon générale, entremêle les niveaux micro-individuel et méso-institutionnel de temporalités formatives et professionnelles : il évoque son métier, son activité professionnelle et sa formation avec les partenaires institutionnels et en décline des constats et des réflexions personnelles. Le niveau macro-historique n'est pas explicitement apparent dans l'entretien de LUC.

3.2. Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre entretien noyau peut se caractériser de la façon suivante, sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles :

- Les moments de l'entretien mis en évidence par l'analyse structurale évoquent un passé (retrçant leur métier d'enseignant et leur prise de fonction de CEPC1), un présent (évoquant leur métier au quotidien avec ses côtés positifs ou plus difficiles) et un futur (ouvert à des interrogations, à des questionnements plus prégnants chez ROSE, ZOE et chez LUC).
- Ce dernier point est important car il cristallise la « crise identitaire » sous-jacente de nos CEPC1. Ils veulent préserver leur fonctionnement, leur place, leur rôle dans l'école et leur vision de la conduite de l'école (logique de préservation identitaire). La modernité, voire la postmodernité, les injonctions officielles (statut du CEPC1) interrogent ce fonctionnement, ces rôles, cette vision de la conduite d'une école. « C'est là qu'on n'est plus, là on est dans l'artisanal, voilà mais, est-ce que c'est normal qu'on reste dans l'artisanal ? » dit ROSE [A217-158-ROSE]. LUC ne centre pas son questionnement sur sa propre personne mais l'élargit à l'institution : pour lui, cette transformation doit être portée par toute l'institution.
- Le passé, le présent et le futur organisent la logique interne des entretiens dans une continuité. Cette continuité s'exprime soit dans le continuum d'une œuvre qui s'accomplit (ZOE, ROSE) soit dans une « continuité éducative » où l'éducation religieuse a une place qui évolue (EVE) :

...il faut le voir comme une autre ouverture, une possibilité de donner une empreinte à un établissement en sachant qu'on fait partie d'une chaîne : avant nous, y'a eu des gens, après nous, y'aura des gens. [A227-102-ZOE]

...j'ai longuement réfléchi quand-même : j'ai longuement réfléchi, mais que j'ai acceptée pour... dans la continuité de ce qui se faisait [...], donc j'ai accepté pour suivre dans la même, dans la mouvance... [A217 – 62 – ROSE]

... Au tout début que j'étais là, euh une grande majorité de familles mettaient leurs enfants dans cette école parce que c'est une école catholique, parce qu'il y avait une éducation religieuse à la maison et que ça correspondait, l'école correspondait à cette attente. Euh, maintenant ce n'est vraiment plus le cas, le pourcentage des personnes qui mettent leurs enfants dans notre école pour des questions, pour le caractère propre est vraiment minime. Et donc on a la responsabilité au niveau de la pastorale, elle s'est accrue, parce qu'on affaire à euh + oui, à une proposition de foi aux élèves qui ne trouve par tellement d'échos dans les familles, donc ça c'est quelque chose de nouveau il faut faire avec. Alors on maintient, moi je tiens absolument à ce qu'il y ait une pastorale, bien établie dans l'école mais on sent que, c'est, ce n'est plus la priorité des familles, ça c'est un gros changement je trouve mais bon on fait avec. [A232-12-EVE].

Dans les deux cas (continuité éducative ou continuum d'une œuvre), il s'agit bien de s'inscrire dans une « mission » liée à l'Eglise et que l'on retrouvera sous divers vocables :

- « mission » : « Voilà, c'est une mission à l'autre, voilà, plutôt que CE : voilà, on peut résumer ça comme ça. » [A217-245-ROSE]
- « service d'Eglise » : « ...c'était plus qu'une promotion pour moi, ce n'était pas une promotion : c'était plus un service voire même un service d'Eglise » [A227-32-ZOE],

ou

- « mission évangélique » :

Moi, je considère quand-même le côté CE aussi comme une part : c'est une mission, on nous le dit, on a une lettre de mission, tout ça. Je pense qu'on ne peut pas occulter totalement le côté enseignement catholique, enfin mission d'évangile, enfin mission évangélique... [A227-86-ZOE].

LUC n'évoque pas les choses de cette manière. Le caractère propre de son école n'est pas explicitement posé. Pour lui, il s'agit de « faire communauté » ; il se dit « animateur », « rassembleur », « être au carrefour ». Ce monde socioprofessionnel ne repose-t-il pas sur une représentation idéalisée d'une communauté humaine sans heurts, sans difficultés relationnelles dont LUC est l'animateur (le pasteur ?) : un paradis sur terre ?

Que retirer de l'ensemble de ces constats ?

Sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles, les entretiens d'EVE, de ROSE, de ZOE et de LUC se situent davantage dans le niveau micro-individuel et, à moindre proportion, dans le niveau méso-institutionnel, à narrer et expliciter leur activité et leur réflexivité professionnelle. Le niveau macro-historique est absent : pas de références explicites ou même sous-entendues à des événements, à des textes datés, à des personnages pouvant convoquer ce niveau.

En même temps, l'inscription des entretiens, plus importante dans le niveau micro-individuel, qui renvoie plutôt à l'activité au quotidien, au « faire » et à la réflexivité professionnelle qu'elle produit, trouve sa place dans le continuum d'une mission évangélique qu'accomplissent nos CEPC1 et mise en avant plus ou moins explicitement. Cette dernière relève de l'historicité eschatologique chrétienne et notamment à la notion théologique de « salut » en lien avec la résurrection du Christ, cela pour les CEPC1, mais aussi pour la communauté éducative des établissements qu'ils dirigent. L'action au quotidien, « service » associé à d'autres notions telles que « partage », « dialogue », « don de soi », traduit la réalisation de cette mission évangélique.

4. Analyse comparative des entretiens de l'unité noyau du point de vue des « apories » mises en évidence dans l'enquête A1.

4.1. Comparaison des entretiens quant à ce double critère.

Pour initier l'analyse comparative, nous avons, dans les analyses à plat, relevé dans les entretiens les extraits pouvant illustrer telle ou telle composante de nos apories. Nous avons mis en tableaux ces extraits de manière à les confronter entre eux et au sens des apories. On se réfèrera donc, pour plus de détails, dans le volume consacré aux annexes, aux analyses à plat A- RTPF-232-EVE, A-RTPF-217-ROSE et A-RTPF-227-ZOE. Nous n'avons repris, pour cette partie 4.1., que les constats et synthèses issus de ces analyses à plat.

4.1.1. En synthèse de l'analyse de l'entretien d'EVE.

Ces informations complètent l'analyse structurale précédente. EVE est une enseignante ayant accepté la mission de chef d'établissement. Elle connaît, nomme et assume les responsabilités qui lui ont été confiées. Ces dernières, elle les « agit », au quotidien, avec ses moyens, ceux de l'équipe, ceux de l'école... Elle s'arrange avec ce qu'elle a : une seule journée de décharge, qui lui permet d'assumer le travail administratif. On retrouve ici le monde de la vocation, d'un agir « au service » d'une mission lui convient. EVE s'est épanouie dans ce travail et le recommencerait avec la « même insouciance ».

4.1.2. En synthèse de l'analyse de l'entretien de ROSE.

Comment articuler les observations précédentes avec l'analyse structurale de l'entretien de ROSE ? Nous retrouvons dans cette étude sur les apories « *l'entre-deux-mondes* » dans lequel se trouve ROSE. En effet, ROSE se situe dans un monde socioprofessionnel où, même si les responsabilités sont connues, nommées, avant tout on agit, on s'investit. Pour agir, ROSE fait ce qu'elle peut, avec les appuis qu'elle a. L'expression « *on se débrouillait* » prélevée dans nos quelques extraits résume, à elle seule, la façon d'agir dans ce monde, rejoignant la « *façon artisanale* » rencontrée à un autre moment de l'entretien. En même temps, ROSE est consciente de la rationalisation de certaines choses : procédures voire *judiciarisation* de la gestion des conflits, mouvement du personnel géré et contrôlé par l'académie... Nous avons vu, également, que l'avis recueilli de jeunes collègues CEPC1 n'ayant pas la même vision des choses, refusant même de faire certaines choses, ne se situant pas dans un agir total, dans la « *vocation* », a perturbé ROSE et lui a permis de réfléchir sur sa propre vision des choses. Aujourd'hui, ROSE est dans le questionnement, entre un monde de la « *vocation* » pour assumer la responsabilité de la direction, auquel elle tient, dans lequel elle a été baignée, qui est en continuité de ce qu'elle a vécu durant sa carrière d'enseignante, et un monde de la « *professionnalisation* », pour être en conformation, voire en conformité, avec les évolutions prescrites, pour assumer toutes les responsabilités s'accumulant dans l'exercice du métier.

Comment articuler les observations précédentes avec les niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'entretien de ROSE ? Nous avons vu que ROSE n'a convoqué dans son propos essentiellement des temporalités de niveau micro-individuel et plus rarement celles du niveau méso-institutionnel. ROSE assume ses responsabilités dans le faire, l'agir, les préoccupations du quotidien : ce dernier s'exprime logiquement dans un niveau micro-individuel de temporalités professionnelles. Les compétences professionnelles du CEPC1 ne sont pas citées par ROSE ; cette dernière ne fait référence qu'à la formation initiale vécue, elle-même peu décrite, et à quelques souhaits de formation continue, imprécis, à partir des sollicitations de l'interviewer. C'est donc aussi logiquement que, concernant ces compétences, le niveau méso-institutionnel soit très peu convoqué.

Nous avons vu que le propos de ROSE développe peu l'aporie Conformation / Autonomie-initiatives, là encore, souvent en lien avec des préoccupations du quotidien de ROSE (niveau micro-individuel) : conformation aux normes immobilières et construction d'une classe supplémentaire, interrogation sur l'affectation d'un nouveau professeur pour remplacer l'ancienne directrice partant à la retraite... Les seuls appels au niveau méso-institutionnel concernent le jeu DDEC – Rectorat dans le mouvement de l'emploi et la référence aux organisations professionnelles de CEPC1 (pour ROSE des syndicats) auxquelles ROSE n'adhèrera pas car dit-elle explicitement « *ce n'est pas dans mon monde* ».

4.1.3. En synthèse de l'analyse de l'entretien de ZOE.

Comment articuler les observations précédentes avec l'analyse structurale de l'entretien de ZOE ? ZOE est une enseignante ayant accepté la mission de chef d'établissement. Ce faisant, elle ne veut pas jouer les « petits chefs », seulement agir, faire en continuité. Elle connaît, nomme et assume les responsabilités qui lui ont été confiées. Ces dernières, elle les « agit », au quotidien, avec ses moyens, ceux de l'équipe, ceux de l'école... Elle s'arrange avec ce qu'elle a : une seule journée de décharge, pas de possibilité d'embauche, pas « d'homme à tout faire ». Ce monde de la vocation, d'un agir « au service » d'une mission lui conviennent. Même si ZOE se pose des questions sur la durée de sa capacité à remplir cette mission, elle s'y épanouit et y trouve plus de positif que de négatif.

Comment articuler les observations précédentes avec les niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'entretien de ZOE ? L'ancrage des propos de ZOE dans le « faire au quotidien » correspond avec le niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles de l'entretien. Les responsabilités confiées que cite ZOE ne sont pas rapportées à des compétences spécifiques, hormis peut-être celle relative à l'utilisation des outils informatiques. Pour elle, il n'est nullement question de référentiel pas que de statut. Le niveau méso-institutionnel n'est investi que lorsqu'elle évoque sa formation initiale, sana en faire grand cas d'ailleurs. ZOE évoque également une réglementation de plus e plus exigeante mais elle ne donne aucun exemple.

4.1.4. En synthèse de l'analyse de l'entretien de LUC.

L'analyse structurale de l'entretien a mis en évidence une dynamique identitaire basée sur un processus projection / préservation. La dynamique de préservation conduit LUC à vouloir garder une identité professionnelle d'animateur, de rassembleur de la communauté éducative de son école. La dynamique de projection amène LUC à devenir plus gestionnaire, plus chef d'établissement. LUC est un pragmatique. Son pragmatisme teinte la double dynamique identitaire qui l'anime :

- Dynamique de préservation = LUC est un animateur et un rassembleur = il essaie de rencontrer tous les enseignants et tous les personnels au cours de sa journée de travail = il consulte, concerté, partage avec l'OGEC, l'APEL, les enseignants. Son pragmatisme se traduit dans un relationnel incarné, au quotidien.
- Dynamique de projection = LUC constate que la gestion est de plus en plus importante y compris pour étayer les projets pédagogiques ou éducatifs à mener à l'école : gestion administrative, financière, ressources humaines. Il a également constaté la nécessité d'une communication, plurielle et efficace. Ce sont des qualités, des compétences professionnelles. LUC sait que c'est vers cette identité professionnelle qu'il doit évoluer... mais la dynamique de préservation l'en empêche pour le moment. Là encore, son pragmatisme opère : il met en place un site, des blogs, fait venir les parents à l'école, met en place un conseil d'enfants...

Le pragmatisme de LUC lui permet-il de dépasser nos apories ? A priori oui. Pour lui, elles n'en sont pas : LUC agit, décide, instruit ses décisions en se référant aux partenaires ; il gère son école avec son OGEC, il gère les personnels et son équipe en étant proche d'eux ; il crée des situations, des espaces pour favoriser l'écoute des besoins et l'expression des idées.

4.2. Caractérisation de l'unité noyau par rapport aux apories de l'enquête A1.

Que retirer de cette analyse comparative ?

Nos quatre CEPC1 sont dans l'activité, dans l'action, au service des élèves et de la communauté éducative de leur école. Ils sont conscients des responsabilités nombreuses et importantes qu'on leur a confiées : ils les nomment et évoquent l'activité, les actions qu'ils déploient pour les assumer. Leur fonctionnement, basé sur la concertation, la collaboration, permet la contribution de tous à l'exercice des responsabilités, par exemple. ZOE n'hésite pas à charger l'une de ses enseignantes de rechercher de la documentation sur internet pour pouvoir échanger ensuite entre collègues sur une question pédagogique [A227-76-ZOE]... L'OGEC, le président d'OGEC sont très présents dans les entretiens de nos quatre CEPC1. Au regard de ces responsabilités assumées, nos trois CEPC1 nomment peu, voire pas, les compétences activées ou développées. Peu attirés par la formation, hormis la formation initiale obligatoire (qu'ils trouvent par ailleurs opérante) EVE, ROSE et ZOE essaient plutôt de « se débrouiller » : « ...on se dépatouille » [A217-106-ROSE] ou encore « ...on n'ose pas, on n'a peur de se tromper » [A217-209-ROSE], « ...un peu au pif » [A232-14-EVE]. LUC est plus opérant car plus pragmatique : il « crée », « imagine », « innove ». Nos quatre CEPC1

activent et développent des compétences en faisant... Mais les relations humaines étant au centre de leur fonctionnement, ils apprennent aussi par les échanges avec leurs collègues
CEPC1 :

Après euh, les relations avec les autres personnes même si vous faites des stages de relations d'échanges avec les collègues et tout ça, c'est très bien mais quand on est sur le terrain, on est confronté parfois à ces choses et ça c'est le bon sens aussi et comment dire ? La réaction immédiate aussi fait que vous progressez et puis la relecture de ce que vous avez fait vous aide aussi à tirer les leçons et à progresser mais là la formation à mon avis bon, euh...

Moi, je crois. Maintenant, j'ai pas un tempérament comment vous dire ? ...très intellectuel, dans le sens où je suis, je préfère agir que réfléchir parfois alors ça me joue des tours mais moi, on peut me donner mille et une formation après, sur le terrain, je ne sais pas jusqu'à quel point elle va m'être utile mais ça peut être différent pour une de mes collègues, c'est certain. [A227-46-ZOE]

Chacun à son système de fonctionnement. Moi... je, je vous livre un fonctionnement à partir de mes convictions personnelles mais après on peut rencontrer d'autres chefs d'établissement qui ont une autre manière de concevoir les choses. Mais c'est vrai que euh... je ne dirai pas l'exemple mais euh on va dire euh les discussions nombreuses, euh la manière de voir un chef d'établissement qui a beaucoup d'expérience, la manière de voir aussi dans son établissement la manière dont les choses se vivent euh... contribue également à... se donner des idées, à se forger un petit peu à se forger à se forger des idées, à se forger un mode de fonctionnement voilà. [A237-32-LUC]

Globalement, pour nos trois CEPC1, on ne retrouve pas de façon claire, des illustrations ou évocations de « l'aporie paradoxale » conformation / autonomie. Tout au plus, nous retrouvons des traces de conformation aux réglementations immobilières, au fonctionnement académique (comme l'information-communication par mail), à l'accroissement de l'administratif... On note une importance accrue de ces conformations pour nos trois CEPC1, ce qui les conduit à devoir se professionnaliser (informatique). L'autonomie est peu ou n'est pas évoquée. Hormis pour LUC, elle ne semble pas être une composante de leur métier : ils sont enseignants avant tout et, à côté de ce métier qu'ils ont choisi, ils font tourner leur école. LUC trouve, semble-t-il, une certaine autonomie dans sa capacité de créer, d'inventer, d'innover.

Curieusement, pour trois de nos quatre CEPC1, le manque ou le peu de compétences pour assumer / assurer les responsabilités confiées et la conformation accrue à des réglementations ou à des fonctionnements, les amènent à se questionner : « ..., là on est dans l'artisanal, voilà mais, est-ce que c'est normal qu'on reste dans l'artisanal ? » [A217-158-ROSE] ou

Ça devient de plus en plus pointu parce que là, on passe de, moi en douze ans d'ancienneté, ce n'est pas grand-chose douze ans, j'ai commencé à être CE de façon artisanale et là, on me demande d'être de plus en plus professionnelle parce que les lois sont de plus en plus drastiques, il y a de plus en plus d'exigences [A227-52-ZOE].

ou

Evolution également aussi qui pose le problème de savoir « est-ce que longtemps encore, on pourra avoir des..., des chefs d'établissement qui assurent à la fois des temps de classes et également la fonction de chef d'établissement ? », parce que c'est vrai qu'à un moment donné il va y avoir peut être s'interroger un petit peu ou... ou du moins s'interroger sur quelles structures à mettre en place dans l'établissement pour faire en sorte que les choses soient plus légères.... Peut être des structures en amont des secrétariats, un petit peu plus nombreux, etc. Donc c'est vrai qu'il y a une évolution on le sent très bien et que il faudra s'interroger, pas que sur les chefs d'établissement, mais également sur toutes les institutions, les institutions

L'exigence de professionnalisation, qui est vécue comme une « conformation » transforme le métier de nos quatre CEPC1 et les questionne. Pour autant, et tout en restant dans la préservation de ce fonctionnement, ils trouvent le métier passionnant, riche, beau à vivre, épanouissant même s'il leur amène du stress, de la fatigue voire des soucis de santé.

5. Analyse comparative de nos analyses des entretiens du point de vue des « turning points » ou des « bifurcations » que constituent les prises de fonction des CEPC1 de notre unité noyau.

Cette étape est la dernière de notre instrument d'analyse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Comme pour les étapes précédentes, nous rappelons d'abord les résultats de nos analyses à plat avant de les comparer. Puis, à l'aide des communautés de constats effectués, nous caractérisons notre unité noyau du point de vue de ces « turning points » ou de ces bifurcations.

5.1. Comparaison des analyses à plat quant à ce critère.

5.1.2. Rappel des résultats concernant l'entretien d'EVE.

Que retirer du « turning point » du parcours professionnel d'EVE, constitué par la prise de responsabilité (direction) de son école ?

- EVE est devenue CEPC1 par opportunité : elle veut acheter un terrain pour y faire construire sa maison dans le village où la directrice quitte l'école. Elle y postule comme enseignante, mais la tutelle lui en propose la direction. Notons à ce propos que l'opportunité est double : pour EVE qui va travailler tout près de son domicile, pour la tutelle qui trouve une directrice potentielle sans avoir à la chercher trop loin et trop longtemps.
- EVE a accepté la direction en toute naïveté et en toute insouciance. Sans formation pendant plusieurs années, elle a voulu suivre la formation initiale pour se mettre « dans le métier ».
- EVE s'est faite au métier de CEPC1 progressivement, a acquis une certaine notoriété dans son village, et n'ayant pas rencontré de difficulté majeure, est restée dans sa responsabilité pendant près de trente ans.

Selon le tableau d'analyse des « bifurcations » de carrière définie par Grossetti, la « bifurcation » d'EVE, constituée de sa prise de fonction comme CEPC1, relève des « risques anticipés ». En effet, a priori et avant la sollicitation de la tutelle, EVE n'avait pas envisagé cette éventualité. Toutefois cette éventualité n'était pas impossible : tout enseignant

pouvant être appelé à prendre une direction d'école. Imprévisible au départ (au moins imprévue pour EVE) la prise de direction d'EVE donne une nouvelle orientation à son parcours professionnel et en même temps, induit un certain nombre de réponses et d'issues possibles : sa propre réussite, l'accompagnement institutionnel et la formation initiale, l'aide des collègues, au pire le retour à une situation d'enseignante... Avec le recul de trente années, nous pouvons dire que les risques n'en étaient pas : EVE a dirigé son école avec succès.

En synthèse, nous pouvons qualifier la bifurcation constituée par la prise de direction comme un carrefour à risques anticipés.

5.1.3. Rappel des résultats concernant l'entretien de ROSE.

Rose est enseignante en maternelle, investie dans l'école où elle est affectée. Lorsque sa directrice arrête la direction, la tutelle sollicite ROSE pour lui succéder. ROSE accepte après réflexion pour poursuivre le travail effectué. ROSE n'avait pas programmé de devenir CEPC1, elle se dit, avant tout, enseignante. Là encore, la tutelle offre cette opportunité d'un parcours professionnel différent, tout en ne bouleversant pas les choses : ROSE reste dans l'école qu'elle connaît, sa directrice devient une collègue enseignante. Que risque ROSE dans ce défi ? Elle a sans doute les capacités de le relever. Elle se fera aider par l'ex-directrice, restée sur place. Elle suivra la formation initiale obligatoire. Au pire, et en cas de catastrophe, ROSE redeviendra enseignante.

Comme pour EVE, nous retrouvons ici une bifurcation que nous pouvons qualifier de « risques anticipés ».

5.1.4. Rappel des résultats concernant l'entretien de ZOE.

ZOE est enseignante dans une petite école rurale. Elle enseigne depuis dix-sept ans lorsque la tutelle vient lui proposer de prendre la direction de cette école, rurale également, de cinq classes. ZOE dit qu'à quarante ans, on peut penser réaliser autre chose qu'enseigner. ZOE se dit considérée comme faisant partie des « forces vives », même si c'est, selon elle, « exagéré » : « forces vives » de quoi ? Considérée par qui ? ZOE a-t-elle évoqué cette possibilité avec la tutelle ? En tous cas, lorsque cette dernière la sollicite, elle réfléchit et accepte. Peut-on dire que ZOE avait programmé ce changement ? On s'en gardera bien. Comme pour nos deux précédents CEPC1, la bifurcation professionnelle de ZOE relève davantage de risques anticipés.

5.1.5. Rappel des résultats concernant l'entretien de LUC.

LUC n'évoque sa prise de fonction que dans un propos au cours de l'entretien [A237-18-LUC]. LUC a répondu favorablement à la tutelle pour effectuer l'intérim de direction d'un collègue malade puis pour le remplacer lors de l'arrêt définitif de ce collègue. LUC est devenu CEPC1 après avoir été directeur de centres de vacances. Il n'avait pas programmé de devenir CEPC1 et, d'ailleurs, accepte la direction tardivement dans sa carrière (huit ans avant l'enquête alors qu'il est enseignant depuis plus de vingt ans). C'est durant sa carrière d'enseignant que LUC a dirigé, parallèlement, des centres de vacances. Lorsqu'on lui a confié l'intérim de direction, comme pour la direction officielle ensuite, LUC a mesuré les risques

encourus mais il les avait anticipés. Sans doute, la tutelle, en lui confiant cet intérim, en a fait de même. Nous pouvons catégoriser la bifurcation professionnelle de LUC dans la classe des « risques anticipés » de la grille de Grossetti.

5.2. Caractérisation de notre unité noyau par rapport aux « turning points » ou « bifurcations » de carrière de nos CEPC1.

Nos quatre CEPC1, nous l'avons vu, ont vécu leur prise de direction comme une « bifurcation » professionnelle aux « risques anticipés ». Imprévue parce que non recherchée, cette prise de fonction débouche sur un ensemble d'éléments plutôt prévisibles : réussite individuelle, aide institutionnelle (accompagnement et formation), aide interne ou des collègues CEPC1, voire retour à un emploi d'enseignant en cas d'échec à la direction de l'école.

Mais, pour nos CEPC1, et au moment de leur prise de direction, cette bifurcation en est-elle réellement une ? Rappelons qu'EVE, ROSE et ZOE se caractérisent comme des enseignantes, avant tout et qu'elles préservent cette identité d'enseignante en lui adjoignant la « double casquette » de CEPC1. LUC se met davantage dans la « peau » d'un CEPC1. Précisons que LUC est en « demi-décharge ». Même pour ZOE qui dit explicitement aspirer professionnellement à autre chose, c'est le devoir, le service, la vocation qui guident nos CEPC1. Au service de qui ? Des élèves de leur école bien sûr, de leurs parents, de la communauté éducative tout entière au sein de laquelle elles sont garantes d'un projet pastoral explicite et des relations humaines qui en découlent. Nos CEPC1 sont aussi au service de l'institution Enseignement Catholique, représentée par la tutelle. C'est cette dernière qui recrute et nomme les CEPC. Pour garantir ce recrutement, la tutelle use de diverses stratégies et nos quatre CEPC1 en sont des illustrations parfaites :

- L'opportunité (cas d'EVE) : une directrice quitte sa direction, une jeune enseignante arrive sur l'école, sans doute la tutelle aura pris un minimum d'informations la concernant : on lui confie la direction ;
- Le recrutement en interne (cas de ROSE et de LUC). Concernant ROSE, une directrice cesse sa direction et la tutelle confie la direction à une des collègues de l'école. Ceci garantit une continuité mais peut être délicat lors de problèmes internes. Notons que pour ROSE, la directrice qu'elle remplace reste enseignante dans l'école... Cela peut constituer un appui mais cela peut être une difficulté majeure : qui est la vraie directrice ? De l'extérieur, quelle lisibilité ont les parents, par exemple, de cette situation ? En interne, si ROSE dit être capable de trancher, même sèchement, comment le fera-t-elle dans une situation concernant son ancienne directrice et aujourd'hui collègue ? Le recrutement en interne, nous le voyons, est délicat et n'est opérant que dans des situations particulières et précises, ou lorsqu'on n'a pas d'autre solution...Concernant LUC, un directeur malade et absent a été remplacé par LUC, par délégation (en intérim). Ce directeur cessant ses fonctions, c'est la tutelle qui a sollicité LUC de façon plus officielle.
- Le recrutement en externe (cas de ZOE) : une directrice cesse ses activités de direction et la tutelle confie la direction à une enseignante repérée pour ses aptitudes, ses potentialités, dans une école de même type et pas trop éloignée géographiquement. Contrairement à ROSE, ZOE apporte de l'extériorité dans sa nouvelle école, dans sa nouvelle équipe. L'important est alors d'observer et d'être à

l'écoute des acteurs pour « mettre sa patte » ou son « empreinte » (comme dit ZOE) sans bousculer, sans révolution.

Pour la tutelle, ce recrutement, ces affectations relèvent aussi de risques anticipés : à l'imprévisibilité des cessations d'activités de direction correspond la très mince prévisibilité de trouver le remplaçant opportun. Mais une fois ce dernier trouvé, avec la formation, l'accompagnement et les ressources propres aux personnes, la prévisibilité d'une réussite durable est quasi-garantie. Là encore, EVE, ROSE, ZOE et LUC en sont de réels exemples.

6. Synthèse de nos analyses comparatives et caractérisation de l'unité noyau constituée des entretiens d'EVE, ROSE, ZOE et de LUC.

6.1. Monde socioprofessionnel, forme et dynamique identitaire auxquels renvoie notre unité noyau.

Nous synthétiserons nos analyses en les regroupant et en les distribuant d'abord selon trois entrées complémentaires et articulées : le monde socioprofessionnel, la forme et la dynamique identitaire auxquels elles renvoient, puis nous présenterons le régime de temporalités formatives et professionnelles constituant le profil identitaire typique de notre unité noyau au moyen d'un tableau synthétique.

6.1.1. Monde socioprofessionnel émanant de notre unité noyau.

Le monde socio professionnel émanant de notre unité noyau est le monde de la « Mission – Vocation », du service, du service au sein d'une communauté, d'un service d'Eglise. Nos trois CEPC1 participent à l'accomplissement d'une œuvre (le projet de l'enseignement catholique – la mission d'Eglise), commencée par d'autres et qui sera poursuivie par d'autres. Cela se vit, s'effectue de façon très concrète, dans l'action au quotidien dans l'école, auprès des élèves et de leur famille, c'est-à-dire dans la communauté éducative. Dans celle-ci, les relations humaines de proximité, quasi-familiales sont privilégiées dans des structures plutôt de petite taille ou de taille moyenne. Pour nos quatre CEPC1, la « mission-vocation », c'est aussi la réalisation des responsabilités confiées. Cette réalisation, comme dit précédemment, s'effectue dans l'action, parfois en tâtonnant, en se « débrouillant » mais aussi en créant. Cette réalisation est collaborative, dans une « bonne entente ». Dans les entretiens de notre unité noyau, pas de référence à des données historiques, en matière de textes officiels, de lois. La formation est théorique pour nos CEPC1 ; ils lui préfèrent l'expérience, la pratique, le bon sens. Cette action, ce quotidien se délimitent difficilement : on téléphone durant la pause repas, on va à l'école le samedi et le dimanche pour rentrer les poubelles ou remettre le chauffage. Pour ROSE, ZOE et LUC, ce monde de la « mission – vocation », en tous cas, la façon dont ils le conçoivent est en train de vaciller : ROSE dit ne

plus savoir s'y situer, ZOE dit la nécessité de devenir de plus en plus professionnelle. D'une conception « artisanale » du métier, on avance vers la conception d'une CEPC1 « chef d'entreprise ». LUC, sans refuser cette évolution vers plus de professionnalisation, questionne son accompagnement par l'institution et l'évolution de l'institution elle-même.

6.1.2. *Forme identitaire de CEPC1 émanant de notre unité noyau.*

Les CEPC1 de notre unité noyau sont d'abord et avant tout des enseignants et, même si c'est difficile, ils ne veulent pas que les tâches de direction empiètent sur leur temps de classe. Garant des relations humaines et de la « bonne entente » dans la communauté éducative, ils s'y situent comme le « pivot », ils se situent au « carrefour », ils en ont la « vision globale » tout en étant très proches des personnes qui la composent : ils connaissent et saluent tout le monde, apprécient celles qui s'impliquent dans l'école. Pour elles, le fait de devenir CEPC1 n'est pas une promotion, c'est un service. Elles refusent donc d'être des « chefs », d'être repérées comme des supérieurs hiérarchiques : elles sont là pour animer, rassembler, servir. EVE, ROSE, ZOE et LUC ont bien conscience que la société évolue, que les tâches administratives augmentent par exemple... Peu ouverts à la formation continue notamment, (hormis LUC), ils ont quelques difficultés à « moderniser » leurs pratiques : ZOE préfère ainsi le tableau noir et la craie au vidéoprojecteur... En cas de difficultés ou de questionnement, elles savent utiliser les ressources de leur équipe, sans pour autant parler de délégation. Cela se fait dans la participation partagée à la vie de l'école. Elles n'hésitent pas aussi à se rapprocher des collègues « du réseau » ou « d'expérience » pour avoir informations et conseils.

6.1.3. *Dynamique identitaire des CEPC1 de notre unité noyau*

EVE, ROSE, ZOE et LUC se situent dans une dynamique de projection / préservation identitaire et cela à double titre. Tous enseignants, à leur prise de fonction, nos quatre CEPC1 ont eu à se projeter comme CEPC1. Puis, la carrière avançant, cette projection s'est muée, s'est doublée d'une première préservation identitaire qui réside dans le fait de se considérer comme enseignantes. Certes, sur un plan « temps de travail », elles sont face aux élèves pour les trois quarts d'un service (ou un demi service pour LUC). Mais, au-delà de la question du temps de travail, cette préservation de l'identité d'enseignants leur permet de se situer à égalité de leurs collègues enseignants, de refuser l'appellation de « chef », attribuant à l'équipe (au sens large du terme) le pilotage de l'établissement. Le terme « équipe » est ici inclusif : d'abord l'équipe enseignante ou l'équipe éducative, mais aussi équipe de pilotage incluant l'OGEC ou d'autres partenaires impliqués. Il s'agit plutôt ici de « faire équipe ».

Ensuite, les CEPC1 de notre unité noyau ont configuré (se sont configuré) une identité typique de CEPC1 de petite école et ce, par comparaison / opposition aux CEPC1 des grandes établissements (écoles et collèges et lycées), totalement déchargés, et qu'ils préservent par rapport à eux. Cette comparaison / opposition se retrouvent dans des attributs opposés voire contraires que nous pouvons résumés ci-dessous :

CEPC1 de petite école	CEPC1 de grosse structure
Enseignant	N'enseigne plus
Artisanal	Professionnel
Une journée de décharge	Décharge complète
Action / Pratique / Bon sens	Direction / Théorie / formation
Garant des relations humaines	Chef d'entreprise

En même temps, notamment dans l'entretien de ROSE, cette identité de CEPC1 de petite école est questionnée : pourra-t-elle continuer à gérer son école dans cette forme artisanale ? Ne sera-t-elle pas obligée d'évoluer vers plus de professionnalisme, comme les CEPC1 de grosses structures ? ZOE est plus ouverte : elle conçoit son métier comme évolutif « on est obligé d'aller de l'avant, de se remettre en question » (P.3.10.1.). Pour LUC, c'est encore plus une évidence : le métier se transforme. Mais comment l'institution prend-elle cela en compte ?

Sont-ce là des indices d'une nouvelle transition identitaire ? La dynamique identitaire des CEPC1 de notre unité – noyau évolue-t-elle vers un schéma PROJECTION / PRESERVATION / PROJECTION ?

6.2. Régime de temporalités formatives et professionnelles de notre unité noyau.

Nous pouvons enfin présenter la synthèse de nos résultats concernant notre unité noyau en reconstituant et en associant les différentes composantes résultant de notre instrument d'analyse. Cette synthèse se cristallise dans ce que nous avons appelé le « régime de temporalité formatives et professionnelles » de l'unité noyau, et produisant ainsi un profil typique émanant des entretiens la constituant. Le régime d'historicité de référence que l'on peut associer à notre régime de temporalités formatives et professionnelles est un régime de type eschatologique, au cœur du christianisme, qui donne à l'histoire le sens de l'accomplissement d'un plan divin.

Régime de temporalités formatives et professionnelles de l'unité noyau regroupant les entretiens d'EVE, ROSE, ZOE et de LUC.	
Caractéristiques du schème spécifique commun résultant de l'analyse structurale des entretiens	Structures sémantiques du schème spécifique mettant en évidence une double identité d'enseignant et de CEPC1. Cette identité de CEPC1 est construite par opposition aux CEPC1 des grosses écoles et se décline en un rapport non hiérarchique aux enseignants (dimension de service) et à un positionnement de fédérateur, de garant des relations humaines et de promoteur d'un projet pastoral explicite. Le rapport à la profession se situe dans une disjonction intéressant – passionnant / lourd – stressant.
Caractéristiques des niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'U.N.	Deux niveaux sont présents : le niveau méso-institutionnel et le niveau micro-individuel qui est prépondérant. A ce niveau, les CEPC1 décrivent leur activité et livrent leur réflexivité professionnelle. Le niveau méso-institutionnel n'est présent que pour évoquer l'action de la tutelle et la formation initiale. Le niveau macro-historique est absent.
Régularités lexicales caractérisant l'unité noyau d'entretiens (N-4 et N-3)	<p>Langage institutionnel : Enseignement Catholique (11) - Education – projet éducatif – proposition de foi (6) - OGEC – Président – trésorier OGEC (25) - Caractère propre (6) - DDEC – directrice de l'EC (9) - Pastoral – Responsabilité pastorale (8) - APEL – Président d'APEL (7)</p> <p>Langage professionnel : Administration – papiers officiels – paperasses – Travail administratif – machine administrative - dossiers (18) - Gestion – finances – compta – budget (20) - Décharge (13) - Enfants (34) - Directeurs – CE – directrice - collègues CE (36) - Equipe (21) - Familles - familial (30) - Formation - initiale – continue - ponctuelle – stages - modules (16) - Téléphone – Fax – site - blogs (11) - Pédagogie – responsabilité pédagogique (8) - Secrétaire – secrétariat (8) - Décider – décision – trancher - position ferme (13) Courrier (7) - Classes – cours doubles (9) - Parents (10) - Petite école – école de même style (12) - Récréation – surveillance (8) - ASEM – ATSEM (5) - Enseignants – maîtresses – enseigner – métier d'enseignant - collègues enseignants – Enseignants hommes (23) - Restauration - cuisine – cantine (7) - Lois – textes - règlements - contrats - IO (5) - Informatique – internet – ordinateur – multimédia vidéoprojecteur – mails (15) - Gestion du personnel – personnel OGEC (12)</p> <p>Langage du rapport au métier : Double casquette – multitude de casquettes – Pivot – vision de tout – tout faire – on gère tout- lancée à fond –multitudes de choses – responsable de tout – chef de tout - investissement – Eventail large (16) - Expérience enrichissante – Passionnant – C'est beau à vivre – Heureuse de faire ce métier – Epanouissement personnel (10) - Relations humaines capitales – Pas de décision seule – tous impliqués – dynamiser, proposer, favoriser la concertation – Animer – Rassembler (7) - Prenant – angoissant – santé – hernie discale – paralysée – anxiété – stress – coups de barre – blues – fatigue (12) - investie à fond – gros investissement – accumulation – j'enchaîne beaucoup) (5) - Don – partage – don de soi (5) - Chef d'entreprise – Petite entreprise (3) - Apprendre sur le terrain- apprendre quotidiennement (5)</p> <p>Plus professionnelle – de plus en plus professionnel (3)</p>
Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des apories de notre enquête A1	Le pôle Responsabilités de la tension Responsabilités / Compétences est plus présent, les CEPC1 étant plus dans l'action et l'activité que dans les compétences identifiées explicitement. L'ancrage dans l'action au quotidien leur font subir les conformations notamment réglementaires et institutionnelles. Pas d'expression ou d'illustration d'une autonomie hormis celle d'actions liées à leur école (construction ou restructuration immobilière, création ou innovation pédagogique comme le conseil d'enfants de LUC).
Caractérisation de l'U.N. du point de vue des « turning points » ou « bifurcations »	Logique générale de risques anticipés y compris pour la tutelle qui recrute et nomme les CEPC1. La proposition de direction, une fois acceptée, constitue un carrefour dans le parcours professionnel des CEPC1.
Monde socioprofessionnel	Monde de la <i>Mission - Vocation</i> associant service d'Eglise, projet pastoral et relations humaines dans une communauté où on se situe comme rassembleur, comme « pivot ».
Forme identitaire	Le CEPC1 de la Mission – Vocation est au service de la communauté éducative pour accomplir une œuvre : le projet d'Eglise de l'Enseignement Catholique. D'abord enseignant, il privilégie les relations humaines, le concret dans le quotidien et rejette tout positionnement de chef ou de hiérarchie.
Dynamique identitaire	Le CEPC1 de la Mission – Vocation est dans une dynamique de projection / double préservation identitaire d'enseignant et de CEPC1 de petite école. Ce deuxième pan de son identité professionnelle se construit par opposition au CEPC1 des grosses structures. Mais cette dynamique évolue en une projection vers une identité de CEPC1 plus professionnel.
Régime d'historicité de référence	L'ensemble des caractéristiques ci-dessus confère à notre unité noyau un régime ESCHATOLOGIQUE de temporalités formatives et professionnelles.

Tableau T24 : Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du monde socioprofessionnel de la « Mission - Vocation »

Chapitre 10 :

Les entretiens de LINE et de PAM :

Un « monde socioprofessionnel omniprésent et préoccupant » : d'une forme identitaire à une autre - Identités professionnelles en construction / transition.

« On part du présent et on n'en sort pas. La lumière vient de lui. En un sens, il n'y a même que du présent : non pas infini, mais indéfini. Dans sa version managériale, l'incertitude se traduit par la flexibilité : moins anticiper qu'être à tout instant le plus flexible possible, c'est-à-dire être présent immédiatement (« être sur le coup »). »

Hartog, F., (2003). *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps.*
Paris : Le seuil, p. 268.

Notre troisième « tas » est constitué de deux entretiens présentant une certaine proximité notamment par le vécu rapporté par deux jeunes CEPC1 et par la réflexivité professionnelle que ce vécu leur a permis de construire.

Comment pouvons-nous ici caractériser la « certaine proximité » de ces entretiens ? Un premier élément a permis de réunir ces entretiens : ces deux CEPC1 sont à la fois enseignants et CEPC1 car la taille de leur école ne leur attribue qu'une décharge d'une journée hebdomadaire ; elles enseignent donc à trois quarts temps. Un second élément commun aux entretiens est que ces deux CEPC1, au moment de l'enquête, terminent leur formation initiale : elles sont donc dans leur deuxième année de direction. Ces deux CEPC1 ont eu un départ difficile dans leur nouvelle fonction et ce pour des raisons différentes. Ce vécu difficile, les situations, que l'on peut qualifier de « crise » traversées par ces deux CEPC1 constituent le troisième élément caractérisant la proximité de ces entretiens. Néanmoins, refusant toujours d'entrer ni dans une posture illustrative, ni dans une posture restitutive, nous nous proposons de repartir de l'analyse même des entretiens et des éléments mis en évidence par les différents niveaux qui constituent notre instrument de traitement de ces entretiens. Il s'agira donc essentiellement de rechercher les analogies présentes dans les entretiens et leur traitement, puis de dégager les homologues de ces deux entretiens.

Notre but est de mettre en évidence, à partir de ces proximités et à partir de l'articulation entre les différents niveaux de notre cadre d'analyse, des logiques sociales, un (ou des) univers de croyances partagés.

Soucieux de garder l'option inductive de notre méthodologie générale, nous présentons dans les pages suivantes, la comparaison, la confrontation des différentes analyses à plat des entretiens de ce tas, et ainsi souhaitons rendre compte de la conception structurée d'un monde socioprofessionnel commun.

Avant de présenter nos résultats et analyses, nous pouvons synthétiser quelques caractéristiques des entretiens et des CEPC1 interviewés :

	LINE	PAM
Caractéristiques de l'entretien	Année 2013 Durée = 26mn34s Interviewer = PP	Année 2013 Durée = 60mn17s Interviewer = PP
Âge et ancienneté dans la profession de CEPC1 au moment de l'entretien	Line a quarante deux ans au moment de l'entretien. Elle dirige son école de six classes (plus une classe ASH) depuis deux ans et termine sa formation initiale de CEPC1. C'est sa première direction.	PAM a cinquante deux ans. Elle a pris la direction de son école de quatre classes il y a deux ans. PAM termine aussi sa formation initiale. Cette école n'a plus que trois classes au moment de l'entretien.
Synthèse du parcours professionnel	LINE a enseigné quinze ans avant d'accepter la direction de son école. Au préalable, elle enseignait dans une plus grosse école de la même ville. Elle en a eu la direction par intérim lorsque la directrice est partie en retraite.	PAM a enseigné vingt quatre ans avant de devenir CEPC1. Originaire de la ville, PAM s'est plu dans cette bourgade rurale au pied des montagnes. Attachée à son école, elle a accepté d'en prendre la direction à la suite du CEPC1 précédent parti en retraite.
Caractéristiques de l'établissement actuel en direction	L'école de LINE est une petite école urbaine de quartier plutôt défavorisé qui compte six classes plus une classe ASH ouverte.	L'école, comme le bourg, perd des effectifs depuis une quinzaine d'années. Elle a compté jusqu'à cent-quatre-vingt élèves mais n'en compte plus que soixante quatorze au moment de l'entretien.

Tableau T25 : Caractéristiques générales des entretiens du tas 3

1. Compte-rendu de l'analyse structurale et étude comparative des deux entretiens regroupés en tas.

1.2. **LINE : « ... c'est l'épreuve du feu, j'ai eu le cas le plus extrême que j'aurais pu avoir voilà donc ça a été très difficile voilà, on en est sorti, et puis voilà quoi ... »**

LINE est CEPC1 depuis à peine deux ans et dirige une école sous tutelle diocésaine de six classes plus une classe ASH. Elle termine sa formation initiale de CEPC1 et a une décharge hebdomadaire d'une journée.

LINE, interviewée, parle en JE le plus souvent, parfois en renforçant ce JE d'un MOI, parfois encore en généralisant son propos en ON. L'écoute de la bande son de l'entretien de LINE, puis la lecture du verbatim de ce dernier nous révèlent qu'il est construit selon une réelle intrigue. Le point culminant de cette intrigue est l'évocation, par LINE, des difficultés majeures rencontrées, dès les premiers mois de sa fonction, avec une enseignante qui dysfonctionne (phase 6/8 de l'entretien – [S+6] de la reconstitution des séquences). On trouve quelques signes annonciateurs de cette révélation dans le déroulement de l'entretien, mais ils ne deviennent compréhensibles qu'avec ce que dit LINE de cet événement (LINE dit par exemple à l'interviewer : « *On verra après.* » [A210-85-LINE]).

L'entretien de LINE est construit autour de cet événement. Peu d'éléments (essentiels) sur le passé : l'entretien se situe dans un présent. LINE a été très affectée (et l'est encore au moment de l'entretien) de ce qui s'est passé. Elle a agi (signalement des dysfonctionnements) et a subi les effets de son action. Débutante, LINE est à la fois déterminée et peu sûre d'elle : elle a besoin de (se) dire qu'elle a agi positivement et que son action a été soutenue par l'institution et les partenaires académiques. L'apparition des actants dans le discours de LINE vient servir cette logique. LINE prend à parti son interlocutrice en ponctuant l'entretien de nombreux « *voilà* ».

Revenons sur l'analyse structurale de l'entretien de LINE.

1.2.1. **Analyse structurale de l'entretien de LINE.**

Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d'analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l'entretien de LINE à partir des séquences de l'entretien. Dans un troisième niveau d'analyse, dégageons les catégories structurantes de l'entretien de LINE.

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de LINE à partir d'un ensemble. Il est construit à partir d'un positionnement issu ou généré par quatre disjonctions.

Je choisis le niveau de ma classe / il faut faire le deuil de sa classe

LINE : « ...j'ai fait le choix de prendre la PS et la MS de maternelle voilà, parce qu'il faut quand même faire le deuil de sa classe » [A210-66- LINE].

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 186.

Choisir son niveau de classe pour un CEPC1 ayant encore charge d'enseignement est une de ses prérogatives. LINE a vu, en CE2, dans son école précédente, ce que provoquait la fonction de direction : abandon des élèves, ruptures diverses... Aussi, elle choisit pour sa nouvelle école, d'enseigner en PS-MS. Le fait d'avoir, à ce niveau de classe, une ASEM (agent spécialisé en école maternelle) offre la possibilité d'absences du CEPC1 sans laisser la classe sans adulte. Il n'empêche que LINE considère néanmoins que ces absences, ces ruptures caractérisent une forme d'abandon de la classe.

La formation est très bien / après il y a l'expérience

LINE : « elle (la formation) est très bien... ...mais ça ne suffit pas effectivement, après y'a l'expérience » [A210-85- LINE]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 187.

On retrouve ici une dualité déjà plusieurs fois rencontrée entre formation et expérience. LINE ne les oppose pas vraiment. Même si ça n'est pas explicite, LINE semble plutôt considérer que ces deux temporalités se complètent.

Ne pas prendre de décision du jour au lendemain / Faire passer des décisions

LINE : « ...on ne peut pas prendre des décisions comme, ça du jour au lendemain... j'ai quand même fait passer des petites décisions, des petites impulsions... » [A210-164- LINE]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 187.

Ne pas prendre de décision hâtive, observer, comprendre, analyser tel est le principe de prudence que se donne LINE. Mais, en même temps, cette dernière veut agir, « *redonner un dynamisme nouveau* » dit-elle. Aussi, fait-elle passer rapidement quelques décisions ou impulsions. Une contradiction semble se manifester entre le fait de ne pas décider hâtivement et faire passer rapidement quelques décisions. LINE ne s'arrête pas à quelques impulsions de petite importance, elle signale au rectorat un enseignant qui dysfonctionne.

Ne pas prendre de décision du jour au lendemain / Signaler un enseignant qui dysfonctionne

LINE : « ...on ne peut pas prendre des décisions comme, ça du jour au lendemain... » [A210-164- LINE] « ... j'ai fait remonter au Rectorat voilà, un dysfonctionnement d'une enseignante. » [A210-130-LINE]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 188.

Cette dernière disjonction n'est pas complètement une opposition entre ses deux composantes. En effet, LINE, avant de faire le signalement du dysfonctionnement de la personne, a sans doute analysé la situation et a décidé de cette suite. Cependant, ce qui peut être interrogé ici, c'est le délai, somme toute rapide, conduisant à ce signalement. La contradiction se situe davantage dans le timing de cette opération. LINE dit qu'en arrivant dans un établissement, on ne peut pas tout changer, et tout de suite ; autrement dit, il faut se donner le temps de l'observation, de la compréhension, de l'analyse, de l'étayage d'une argumentation... Et, quelques mois après son arrivée et bien qu'un principe de prudence est avancé, ce signalement est effectué.

Cet événement est au cœur de l'intrigue de l'entretien de LINE. Au moment de l'entretien, l'affaire n'est pas réglée : l'enseignante, en congé formation, est susceptible de reprendre son poste dont elle reste titulaire. LINE reste ainsi dans son stress.

Concernant les propositions argumentaires :

Nous reprenons ci-après les disjonctions rattachées aux propositions argumentaires. Ce faisant, ces dernières déclinent souvent des disjonctions figurant dans les séquences de l'entretien de LINE. Les deux disjonctions présentées ci-dessous synthétisent le mal être voire le malaise de LINE, CEPC1 débutant.

La première déclinaison analysée se pose comme la conclusion générale de l'entretien de LINE : elle y résume son ressenti après le vécu rapporté sous forme d'intrigue.

C'est un métier « chouette » / c'est stressant, faut être armé

LINE : « ...et voilà, on est, on doit tout voir,... prévoir tout...et tout gérer... et c'est des fois surhumain... » [A210-102- LINE]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 189.

Cette disjonction caractérise bien la difficulté dans laquelle se trouvent LINE, CEPC1 débutant. Les responsabilités sont nombreuses, les domaines d'activité tout autant. Cette confrontation à cette nouvelle activité professionnelle multi-facettes fait naître des questions : Faut-il tout investir ? Par quoi commencer ? Y a-t-il des priorités ? Et si je ne fais pas ce qui est à faire ? Ce questionnement, l'investissement fourni font naître de

l'inquiétude, du stress... par l'impression de débordement ou de ne pouvoir répondre aux attendus de la fonction. De plus, LINE a eu à gérer un problème ingrat : le signalement d'un enseignant qui dysfonctionnait. La gestion de ce problème et des conflits qui en ont émergé ont accru ce stress. On notera que dans les propositions argumentaires de LINE déclinant le métier « chouette », on ne retrouve ni domaine de responsabilité ou de compétences. Les deux arguments de LINE sont : je ne regrette pas parce que j'avais vraiment besoin de faire autre chose et c'est vraiment différent de l'enseignement. LINE était-elle lassée, à ce point, de son métier d'enseignante, après quinze années ? Sur le plan de l'énonciation, LINE appuie ses arguments en utilisant par huit fois, dans les propos cités de l'adverbe « vraiment ». On notera également les adverbes ou autres pronoms de type évaluatif quantitatif : très (huit fois) – énormément (quatre fois) – bien (quatre fois) – beaucoup (deux fois) – tout (sept fois). Ces éléments d'énonciation confèrent au propos de LINE cette idée de débordement, de dépassement déjà évoquée.

Supérieur hiérarchique des enseignants / tout en ne l'étant pas

LINE : « ...on est quand même le supérieur hiérarchique des enseignants...tout en ne l'étant pas... » [A210-108- LINE]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p.190.

C'est une vraie disjonction dans l'entretien de LINE. LINE a appris, au travers des événements rencontrés, que le CEPC1 est le relais entre l'établissement (et les enseignants qui y sont affectés) et l'état-employeur des enseignants. En ce sens, une forme de hiérarchie existe entre le CEPC1 et les enseignants. En même temps, ces derniers ne sont ni recrutés par le CEPC1 (mais par l'état) ni évalués par lui (mais par les corps d'inspection). Le CEPC1 n'a que la prérogative de l'organisation pédagogique de l'école, c'est-à-dire l'attribution des classes aux enseignants pour un meilleur fonctionnement pédagogique possible. Il est également chargé de faire remonter toute information concernant des dysfonctionnements pouvant survenir dans l'école (signalement). C'est ce qu'a fait LINE.

Ce positionnement est difficile à comprendre et à assumer pour les CEPC1 débutants, car s'il est affirmé et appliqué sèchement, ils se retrouvent avec l'équipe enseignante contre eux ; et s'il n'est pas marqué et assumé, le risque est grand d'un « fusionnel » équipe dans lequel aucun leadership n'est assuré, ou dans lequel d'autres leaderships prendront le pouvoir. LINE, en arrivant dans son établissement veut marquer ce positionnement. La décision prise de signaler l'enseignant qui dysfonctionne va sans doute dans ce sens. Mais tout cela n'est pas aussi simple et les réactions sont là : LINE l'a appris à ses dépens.

Concernant les actants :

Les actants, nous l'avons vu (cf. 3.2.), entrent en scène selon la progression de l'intrigue contenue dans l'entretien de LINE. Cette intrigue est révélée par LINE lorsqu'elle dit avoir signalé au rectorat les dysfonctionnements d'un enseignant et les suites que cela a produit. LINE, dans son besoin d'argumenter son agir professionnel fait entrer les actants dans l'entretien.

Ainsi en [S-0] et [S-1] fait successivement apparaître :

- Les anciennes directrices et celle avec qui elle a travaillé : LINE s'identifie à elles via la fonction, elles sont CEPC1 et LINE est CEPC1. Les ayant côtoyées, ayant travaillé de concert avec elles, LINE a appris son métier. Elle n'est pas une débutante complètement débutante.
- L'équipe qu'elle découvre, avec laquelle elle amorce quelques évolutions de fonctionnement : projet d'établissement, microdécisions, impulsions. En même temps, dans l'équipe se trouve l'enseignant qui dysfonctionne. Mais LINE reste proche de son équipe qui la soutient au cours des événements : « *j'ai une équipe malgré cette personne-là qui était très soudée...* » [A210-164-LINE].

Puis en [S+] apparaissent :

- L'ISFEC où LINE suit sa formation et en lien avec lequel elle participe aux entretiens de la CAAC ;
- Le signalement de l'enseignant qui dysfonctionne et donc, successivement, le rectorat, l'IEN, la DDEC ;
- Sinon, LINE évoque ses bonnes relations avec son OGEC, les parents (même si elle juge qu'ils sont de plus en plus exigeants), et évoque succinctement les enfants.

Ces derniers actants ont soutenu LINE dans son action au quotidien et au fil de l'événement géré.

En synthèse :

Reprenons notre troisième niveau d'analyse de l'entretien de LINE. L'entretien de LINE est structuré par une disjonction majeure arrivant en fin d'entretien, après que l'intrigue de ce dernier ne soit révélée : « *c'est un métier chouette / c'est un métier stressant, faut être armé* ». Les autres disjonctions préparent cette disjonction majeure et/ou évoquent des aspects de la reconfiguration professionnelle de LINE.

Ainsi LINE évoque les différentes directrices qu'elle a connues, durant sa carrière d'enseignante, durant l'intérim de direction qu'elle a assuré et depuis son affectation dans sa nouvelle école. LINE s'identifie à ces directrices : comme elles, elle est CEPC1, avec elles, LINE a acquis de l'expérience de la direction d'école.

On peut résumer cette première considération par l'équation :

LINE – Je suis CEPC1 = J'ai de l'expérience de direction = (comme) les directrices connues ou croisées durant sa carrière.

Plusieurs disjonctions servent la construction identitaire et professionnelle de LINE comme CEPC1.

D'abord, LINE peut choisir sa classe d'affectation (PS-MS) mais tout en affirmant ce choix, elle pose le fait que la fonction de CEPC1 impose de pouvoir abandonner sa classe, de faire le deuil de sa classe. Elle se pose ainsi en CEPC1 comme si elle était déchargée d'enseignement : son vrai métier est celui de CEPC1. Elle veut diriger, manager. LINE dit deux fois dans l'entretien qu'elle voulait faire autre chose qu'enseigner. Côté pratique : la classe de PS-MS (maternelle) possède deux atouts pour un CEPC1 : la présence d'une ASEM donc

d'un adulte en cas de RV, ou de départ de la classe, des temps de non enseignement (sieste) permettant de passer à ce moment aux tâches de direction.

On peut résumer cette deuxième considération par l'équation :

LINE – Je suis CEPC1 = Je peux choisir mon niveau de classe = je peux me détacher de l'enseignement pour gérer et piloter mon école

Ensuite LINE se forme : elle suit le parcours de formation initiale des CEPC1. Elle y trouve des contenus « constructifs » jugeant cette formation comme « allant à l'essentiel ». En regard de cette formation, LINE place l'expérience comme constructive, déterminante pour apprendre le métier. Au moment de l'entretien ou LINE livre ces propos, on n'en connaît pas toute l'intrigue. Les remarques de LINE apparaissent alors comme des messages forts, emprunts de gravité, adressés à l'interviewer. Cette expérience difficile mais constructive permet à LINE de découvrir et d'apprendre le métier très vite.

LINE – Je suis le parcours de formation des CEPC1 + l'expérience rencontrée qui est déterminante = j'apprends mon métier de CEPC1 très vite

Puis LINE évoque ses prises de décisions, ou plutôt les principes qui régissent cette prise de décision : il faut prendre le temps de l'instruction de la décision, observer, comprendre, être patient. Deux disjonctions soulignent la difficulté qu'a LINE par rapport à ce principe. La première, c'est que LINE dit faire passer quand même quelques microdécisions, quelques impulsions (disjonction faible). La seconde est au cœur de l'intrigue : Après quelques mois de prise de fonction, LINE signale à l'autorité rectorale, un enseignant qui pour elle, dysfonctionne. Ces deux disjonctions marquent le caractère actif de LINE : il faut faire bouger les choses, il faut agir.

LINE – Je suis CEPC1 = Je décide (plus ou moins rapidement) pour faire avancer, pour faire bouger = il faut agir en CEPC1.

LINE découvre, dans ses déboires suite au signalement évoqué précédemment, que le CEPC1 est à la fois supérieur hiérarchique des enseignants au sens où il est le relai de l'état-employeur dans l'école (ce qui justifie le signalement) sans être réellement ce supérieur, au sens où le CEPC1 n'embauche pas et n'évalue pas ses enseignants.

LINE – Je suis CEPC1 = Je suis relai entre école et administration + je ne suis ni l'employeur, ni l'évaluateur des enseignants.

En résumé, LINE est CEPC1 :

- par expérience construite avec des directrices ;
- pour faire autre chose que d'enseigner, LINE pense même que le métier nécessite du deuil de sa classe ;
- pour décider et agir, pour faire avancer les projets et les différentes choses dans l'école ;
- pour diriger, manager une équipe d'enseignants sans en être ni l'employeur, ni l'évaluateur.

Par opposition, LINE n'est pas CEPC1 :

- pour enseigner ;
- pour attendre et ne pas ni décider, ni agir ;
- pour se considérer comme pair des enseignants de l'équipe.

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de LINE produites par l'analyse.

LINE s'identifie à CEPC1 d'une petite école, responsable de l'établissement et décidant et agissant en concertation, des orientations pour celui-ci ;

LINE s'identifie à supérieur hiérarchique des enseignants, relai entre école et administration ;

LINE s'identifie à équipe pédagogique qui veut évoluer, agir, être en projet ;

LINE s'identifie à échanges, partages, rencontres, relation constructive avec les partenaires de l'école.

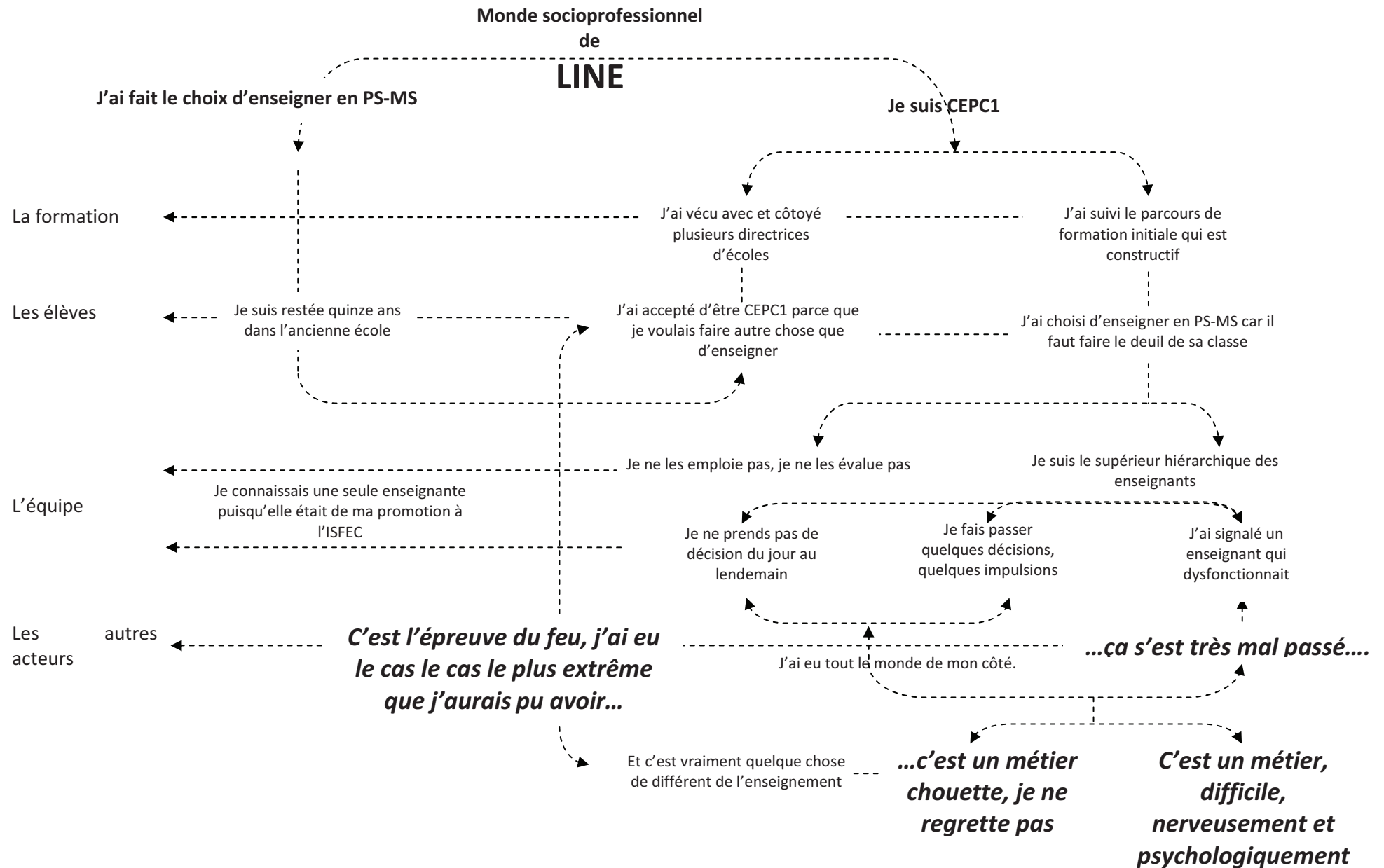
LINE s'oppose à enseignement, dont elle fait le deuil ;

LINE s'oppose à enseignant qui dysfonctionne.

1.2.2. *Le schème spécifique de l'entretien de LINE.*

Voir page suivante.

Schème spécifique de l'entretien de LINE



1.2.3. Forme et dynamique identitaire de LINE - synthèse individuelle.

Nous pouvons, à la suite de ces différents niveaux d'analyse, rédiger une première synthèse de la forme et de la dynamique identitaires de LINE.

Pour LINE, l'identité de CEPC1 est à la fois héritée, projetée, construite et assumée. Enseignante pendant quinze ans, LINE a hérité de cette identité de CEPC1 au moment d'assurer l'intérim de sa propre directrice, partie en retraite. Auparavant, elle a côtoyé plusieurs directrices dans l'école et durant son intérim, a travaillé avec une autre CEPC1 à la fusion des deux écoles. Mais jusque là LINE n'est pas CEPC1 en titre. A la proposition de la DDEC de prendre la direction de l'école du T, LINE répond favorablement parce que c'était le moment où LINE avait besoin de faire autre chose qu'enseigner. [S-0]

Arrivant dans son nouvel établissement, LINE se projette et construit son identité de CEPC1 : elle veut agir et faire avancer les choses. Elle configure cette identité en découvrant et en assumant les nombreuses responsabilités de CEPC1. La formation étaye cette construction et l'expérience la concrétise. [S-1]

LINE va-t-elle trop vite en besogne ? Toujours est-il que LINE, quelques mois après son arrivée, signale à l'autorité rectorale un enseignant qui dysfonctionne. Ce dernier le prend mal et un bras de fer s'engage avec LINE. L'identité de CEPC1 de LINE, en cours de construction, en subit les conséquences : est-elle assez forte nerveusement, psychologiquement pour régler ce problème ? Confortée et aidée dans son action par les partenaires (de l'école, de l'administration, de l'Enseignement Catholique), LINE va au bout de sa démarche : l'enseignant est mis en congé formation. Mais un doute subsiste : il pourra peut-être revenir sur le poste dont-il est titulaire... LINE reste prudente et s'interroge sur la suite de cette affaire. Au bout de presque dix-huit mois de direction, LINE ne regrette pas son choix mais souligne la difficulté du métier et la nécessité d'être fort nerveusement et psychologiquement [S+].

En quelques dix huit mois, LINE a projeté, construit et assumé son identité de CEPC1. LINE voulait faire autre chose qu'enseigner et voulait devenir CEPC1. Elle a fait le deuil de l'enseignement : elle veut diriger son école. Cette directivité apparaît notamment avec le questionnement de LINE sur son positionnement hiérarchique vis-à-vis de l'équipe.

1.3. PAM : « ... je me suis dit : à l'impossible nul n'est tenu... »

PAM a enseigné vingt six ans dans son école avant d'être interpellée par la tutelle pour en prendre la direction, le CEPC1 en poste prenant sa retraite. Elle se sent obligée d'accepter, pour l'école qu'elle apprécie et pour ceux qui ont avancé son nom ; elle accepte aussi la direction, à un moment de sa carrière où il lui fallait un « *petit plus* ». PAM a connu son école « *florissante* », comptant jusqu'à 180 élèves. Hélas, le contexte économique, et notamment la fermeture progressive d'une entreprise de renommée nationale, et d'autres raisons, ont fait partir la population. L'école de 180 élèves (il y a 26 ans) en compte aujourd'hui 75 soit moins de la moitié, après une dernière fermeture de classe, l'année de la prise de fonction de PAM. PAM « *hérite* » donc de cette situation. Enseignante de longue date dans l'école,

ayant choisi le contexte rural et le « *côté nature* » de cette bourgade, PAM a été naturellement pressentie pour succéder à la directrice partie en retraite. La fermeture de classe entraînant le passage de 4 à 3 classes pour l'école a ôté à PAM la seule journée de décharge réglementaire. Le CODIEC lui octroie cependant une journée de décharge par mois. PAM a accepté la direction, plus par attachement à cette école, que par volonté ou projet de devenir CEPC1 (ceci ne lui « *ne serait pas venu à l'idée* » A202-118-PAM). PAM se livre ensuite quant à la formation suivie, la polyvalence du métier (l'animation de l'équipe, la gestion du personnel OGEC) et surtout la gestion du temps que la suppression de décharge a altérée pour PAM.

PAM a été « *promue* » CEPC1 en étant de l'établissement. Elle a « *accepté sans accepter* », par attachement à cette école dans laquelle elle a enseigné 24 ans, « *avec tout ce qu'on a traversé* », pour ne pas décevoir les gens qui avaient pensé à elle. Pour elle, la direction de l'école est plus un héritage qu'un projet. C'est quasiment par devoir qu'elle a accepté cette direction. De plus, elle est attachée au secteur très « *nature* », elle qui est plutôt citadine. PAM s'incarne dans cette école : « *L'école va avoir l'image de ce que vous êtes* » (A 202-137-PAM).

Aussi PAM apprend son métier de CEPC1 « *sur le tas* » et en formation. AB met en pratique ce qu'elle a acquis en formation lorsqu'elle est confrontée à des problèmes... Mais tout n'est pas simple : PAM ne se sent pas plus comptable qu'avant d'avoir été formée à la comptabilité. Elle compte beaucoup sur les collaborations, les délégations. Pour PAM « *le chef je ne le mets pas à part là, je le mets avec son équipe* » (A 202-139-PAM). Pour elle, diriger l'établissement nécessite de prendre des décisions : cela passe par la concertation, les conseils reçus et par la réflexion personnelle. Cette dernière doit permettre d'évaluer les priorités, d'être en cohérence avec les choix réalisés et être en cohérence avec ce qui est attendu d'un CEPC1 : « *la réflexion avec soi-même pour bien se positionner, pour voir quelles sont les priorités, pour pas se perdre par rapport à ce qu'on croit, à ce qu'on est et en même temps faire un savant mélange avec ce qu'on doit être, ce qu'on attend de nous* » (A 202-137-PAM).

PAM livre dans cet entretien d'une part, des éléments d'une réflexivité professionnelle et personnelle, d'autre part, des éléments relatifs à des transactions identitaires. On citera l'aide apportée à PAM par l'ancienne directrice : « *c'est elle qui m'a aidée aussi à prendre le temps, qui m'a aidée à me positionner aussi voilà, à ne pas être aussi impulsive que ce que j'étais...* » (A 202-145-PAM). Plus tôt, elle se livre quant à ses capacités d'anticipation (sous forme d'une disjonction) : « *...pouvoir anticiper parce que moi si je n'avais pas cette faculté d'anticipation, enfin forcée de toute façon, je suis quelqu'un qui anticipe en général même pour ma classe...* » (A 202-30-PAM). En 18 mois, PAM est passée d'enseignante à CEPC1, avec une journée de décharge, à CEPC1 sans décharge. Ces différentes transactions lui ont configuré une identité professionnelle plurielle générant frustrations, réussites et apprentissages. Entre identité héritée (CEPC1 tel que souhaité par la communauté éducative), identité projetée (CEPC1 avec une journée de décharge comme durant cette première année d'exercice), et nouvelle identité héritée (CEPC1 sans décharge suite à la fermeture de classe), PAM, attachée à l'école, constate les réalités (structurelles) de sa situation (contexte, exercice professionnel). Son discours est alors organisé autour de mots

à connotation évaluative : TOUT – A PEU PRES – MOINS – PLUS (au sens de plus ou de plus rien). On retrouve ainsi :

On ne peut pas tout faire (parlant du métier) – On sait à peu près ce qui arrive au niveau du temps (A 202-30-PAM) – On n’a pas de secrétaire, on n’a rien du tout (A 202-34-PAM) – On n’a plus d’élèves (A 202-56-PAM) – On n’est pas compétent en tout... on doit tout superviser (A 202-124-PAM) – tout (la formation) mériterait un approfondissement, tout ce qui est droit, tout ce qui est, même l’accueil des enfants en difficulté... tout ça, ce serait des choses qui mériteraient d’être approfondies (A 202-126-PAM) – on n’a pas le temps (A 202-129-PAM) – je sais que je n’ai plus le temps (A 202-131-PAM) – tout est démultiplié (A 202-143-PAM). On constate que TOUT et A PEU PRES concernent le métier (agir / compétences) ; MOINS et PLUS concernent le contexte, la situation de l’école, les moyens.

CEPC1 ou de directeur d’école ? PAM précise que pour elle, ce n’est pas une question de terminologie (elle signe d’ailleurs « *directrice de l’école* », mais de prérogatives relevant d’une certaine autonomie (elle ne précise pas ce qu’elle met derrière ce terme). Elle illustre son propos avec les entretiens d’embauche de personnel OGEC (un quiproquo s’engage avec l’interviewer qui lui pense qu’il s’agit d’enseignants). Elle évoque les critères de ce recrutement : polyvalence et discrétion. Elle présente son école comme une école familiale où il n’y a pas de problèmes relationnels majeurs, tout au plus quelques litiges qui se gèrent dans la discussion. Elle revient encore sur la fermeture de classe et sur le moment le DD est venu l’annoncer à l’équipe, l’OGEC, l’APEL. Même si ce moment s’est bien passé, les choses ayant été clairement présentées, PAM analyse cette situation et sur la non projection anticipée des enseignants sur cette situation nouvelle : ils ne pouvaient pas se projeter ils ne voient que la partie émergée de l’iceberg). S’en suit un long propos réflexif sur le relationnel du CEPC1 : savoir écouter, discuter, dialoguer, argumenter puis trancher... Cette dernière phase s’effectue seul et toujours pour l’intérêt de l’école. PAM souligne même devoir prendre des orientations à l’encontre de son métier d’enseignante. Tout ce travail relationnel est très intéressant pour PAM, voire passionnant, alors que la gestion administrative... Mais ce travail s’apprend sur la durée, par la rencontre avec l’inédit, par le partage avec d’autres CEPC1, par la formation... PAM a encore de la difficulté à gérer son stress ou plutôt à « *décrocher* » des problèmes de l’école (elle y pense même au cours de ses promenades !). Pour elle on n’a jamais fini d’apprendre. L’entretien se termine sur la reprise d’une caractéristique de l’école (déjà citée) : elle est tournée vers la nature de par sa situation géographique, de par les occupations des parents, moins vers les sorties au musée... Cette séquence est la seule de l’entretien à avoir une connotation positive (école familiale, proche de la nature) et à ne pas reprendre la situation délicate dans laquelle cet établissement se trouve : PAM se libère-t elle de ce stress au fur et à mesure de l’entretien ou conclut-elle implicitement sur une projection optimiste de la situation de son école ?

1.3.1. Analyse structurale de l’entretien de PAM.

Nous avons reconstitué, dans un deuxième niveau d’analyse (après avoir effectué les opérations de codage – 1^{er} niveau), les trois moments de l’entretien de LINE à partir des séquences de l’entretien. Dans un troisième niveau d’analyse, dégageons les catégories structurantes de l’entretien de LINE.

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de PAM à partir d'un ensemble de disjonctions.

Sur sa nomination :

Nous avons repris ici ce qui peut être considéré comme un ensemble « séquence (idée générale) / proposition argumentaire (explication quand à l'idée générale) ». Ainsi, la séquence contenant la disjonction pourrait être : « ...J'ai accepté sans accepter... » [A202-118].

...j'avais besoin d'autre chose depuis le temps
que je suis enseignante, j'avais besoin d'un petit changement, là pour le coup, le mot est faible... [A202-171-PAM]

...J'ai accepté sans accepter...
... ça m'a plus été proposé que recherché par MOI... [A202-118]

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 200.

Cette disjonction oppose la nomination vécue comme une mission confiée par d'autres (Tutelle, OGEC, APEL), non recherchée par PAM, au besoin exprimé après coup dans l'entretien, d'avoir à vivre autre chose, un changement... Ces deux propos de PAM, chronologiquement distants dans l'entretien, illustrent deux positionnements réflexifs également distants (cette fois de presque deux ans).

Au moment de sa nomination, PAM se sent « *contrainte* » d'accepter la direction :

- Son nom est avancé par l'APEL et l'OGEC ;
- Elle est dans l'école depuis vingt-six ans environ et y est attachée ;
- L'école est structurellement en difficultés (dans un bourg qui perd ses entreprises et ses habitants).

D'où son propos : j'ai accepté sans accepter, c'est-à-dire, je n'avais pas le choix. PAM souligne qu'elle n'a pas eu l'initiative de sa nomination : elle n'a rien demandé, et ça ne lui serait pas venu à l'idée.

Quelques dix huit mois plus tard de direction, et quelques minutes d'entretien plus tard, PAM trouve son métier de CEPC1 passionnant et se livre quand à cette nouvelle identité construite : « *...j'avais besoin d'autre chose, d'un changement...* ». Ce positionnement de PAM est exprimé lorsque celle-ci a « *assuré* » sa place et son rôle dans l'école : elle est CEPC1, la fermeture de classe est digérée, l'école a trouvé une forme de stabilité. Du coup, PAM prend conscience de la provocation que constituait la demande de la tutelle à prendre la direction. Cette dernière lui a permis de franchir un cap, de se donner un nouveau projet professionnel.

Concernant l'exercice du métier :

La deuxième disjonction repérée oppose SEUL / PAS SEUL. Ces propos se retrouvent dans plusieurs séquences de l'entretien de PAM :

PAS SEUL

SEUL

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 201-202.

L'illustration de cette disjonction semble déséquilibrée : les propos de PAM sont plus nombreux concernant l'idée de ne pas être seule, de ne pas rester seule dans le travail. Au final, il n'y a même qu'une seule intervention illustrant l'idée de solitude du chef, seul pour décider, *in fine*. Cette attitude est réfléchie par PAM : décider seule, après avoir échangé, après avoir analysé les priorités, en restant ce qu'on est, en respectant ce qu'on croit et ce qu'on attend de nous. Cette réflexion se situe en début d'entretien, lorsque PAM évoque ses débuts de CEPC1, le « *changement de posture* »... Marque-t-elle une étape dans le raisonnement professionnel de PAM ? Ou cette réflexion illustre-t-elle l'isolement dans lequel se trouvait PAM au moment de sa prise de fonction ?

Toujours est-il que rapidement PAM s'entoure de son équipe, de son OGEC, de son APEL, de son ancienne directrice, de ses collègues CEPC1 : toute aide et tout conseil extérieurs sont les bienvenus. Elle fait du travail collaboratif, participatif une vertu.

Sur sa mission :

PAM prend ses fonctions dans un contexte difficile qui s'aggrave encore avec la fermeture de classe. Se sentant obligée d'accepter la mission, elle s'exécute mais est bien consciente des difficultés à surmonter. Les premiers temps sont difficiles mais PAM apprend à aimer son métier de CEPC1.

REUSSIR / MISSION DIFFICILE

...à l'impossible nul n'est tenu

...je ne regrette rien... c'est super
intéressant... on est polyvalent

PAM fait face à la fermeture de classe :

PAM trouve son métier de CEPC1 passionnant

**PAM fait face à la situation structurelle difficile
de l'école :**

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 202-203.

PAM a hérité d'une mission difficile, presque impossible. L'école est en difficultés structurelles et, un an après sa prise de fonction, on lui ferme une classe, ce qui la prive de décharge. Les élèves ne proviennent plus du bourg mais des villages environnants, ce qui prive l'école de forfaits communaux. Le CODIEC vient en aide financière à l'école.

Malgré ces difficultés, PAM a relevé le défi. Elle a restructuré, soigné la communication et vise la « *survie* » de l'école. Mieux, elle trouve son métier de CEPC1 passionnant de par la polyvalence qu'il demande, par les apprentissages professionnels qu'elle réalise. Elle veut mener son école « *dans le bon sens* » et aspire à des jours meilleurs.

Concernant les actants.

Une disjonction majeure met en jeu les actants : c'est celle opposant les petites écoles et les grosses écoles. Elle cristallise des éléments de la vie, du fonctionnement de l'école,

notamment son fonctionnement administratif, et la difficulté de déléguer dans les petites écoles :

Petites écoles

Grosses écoles

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 204.

Concernant les propositions argumentaires.

Nous avons noté, dans les propos de PAM deux disjonctions « *emboîtées* » en termes d'évaluation : d'une part une disjonction extrême en TOUT / RIEN, et une disjonction plus atténuée en MOINS / PLUS.

...oui, l'école est menacée

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 205-206.

Cet ensemble de disjonctions concourt à caractériser la situation délicate de la prise de fonction de PAM. Notons que ces disjonctions apparaissent surtout dans la première partie de l'entretien de PAM (interventions 1 à 155 sur 251). Les TOUT / RIEN concernent surtout l'exercice du métier, lui conférant ainsi ce que PAM considère comme des « *extrêmes* ». Les PLUS / MOINS concernent davantage la situation de l'école, en termes de moyens notamment. Notons au passage que l'adverbe PLUS tend vers le RIEN : « *ce ne sera plus possible* » - « *plus personne* »...

Une deuxième disjonction est repérable dans les propositions argumentaires de PAM. Elle concerne les aspects du métier appréciés par PAM, soit négativement avec les adjectifs DIFFICILE – COMPLIQUE – PAS FACILE, soit positivement avec les adjectifs PASSIONNANT – INTERESSANT. Nous avons regroupé les extraits d'entretiens reprenant ces disjonctions dans le tableau ci-dessous.

DIFFICILE – COMPLIQUE – PAS FACILE

PASSIONNANT – INTERESSANT

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 205 à 208.

L'examen de ce tableau, outre le fait qu'il met en évidence une catégorie importante avec cette disjonction, est intéressant à observer selon la progression même de sa constitution. Ainsi, les propos marquant les aspects DIFFICILES – COMPLIQUES, les plus nombreux (12), se situent plutôt en début d'entretien ; les propos marquant les aspects INTERESSANT – PASSIONNANT (4) se situent plutôt en seconde partie d'entretien. Le dernier propos relevé reprend les deux parties de la disjonction : c'est difficile => c'est intéressant. Nous pouvons relier cette disposition à l'évolution du positionnement de PAM :

- Durant la première partie de l'entretien, elle rapporte et commente sa prise de fonction, dans un contexte délicat : tout est difficile, compliqué ;
- La seconde partie de l'entretien, s'attachant au métier de CEPC1, à l'évolution de PAM dans sa fonction, fait apparaître son caractère intéressant : c'est en le vivant, en

se formant, en affrontant les situations au quotidien que PAM trouve de l'intérêt dans son métier ;

- Le dernier propos relevé s'érige en synthèse, toute relative pour PAM : le métier est difficile mais intéressant.

Rappelons les résultats de notre analyse de 3^{ème} niveau. Les séquences de l'entretien de PAM sont structurées par plusieurs disjonctions :

- ACCEPTER / SANS ACCEPTER ;
- MISSION IMPOSSIBLE / REUSSIR
- SEUL / PAS SEUL.

Ainsi, PAM se positionne en :

- J'ai accepté sans avoir véritablement choisi ; je suis CEPC1 sans ni l'avoir voulu ni demandé ; je l'ai fait pour l'école et pour ne pas décevoir ceux qui m'ont désigné ;
- A l'impossible, nul n'est tenu ! dit-elle devant les difficultés accumulées de l'école et auxquelles elle a à faire face ; après quelques mois de direction, PAM trouve le métier de CEPC1 de plus en plus passionnant, intéressant ;
- Même si au bout des décisions à prendre le CEPC1 se retrouve seul, pour instruire ses décisions, pour partager le vécu et les difficultés, PAM s'entoure de personnes sur qui compter.

Concernant les actants, une disjonction « *petites écoles / grosses écoles* » apparaît nettement mais ne structure que peu de propos :

- Je suis CEPC1 d'une petite école et je n'ai pas les moyens humains d'une grosse structure ;
- Je suis CEPC1 d'une petite école et je ne peux déléguer facilement car l'équipe est très réduite.

Notons, parmi les actants, de nombreuses conjonctions faisant « *fonctionner l'école* » :

- PAM a deux préoccupations : sa classe et l'école ;
- PAM et son ancienne directrice – qui l'aide et qui la forme ;
- PAM et son équipe – qui restructurent, accueillent et enseignent ;
- PAM et son OGEC – qui assurent la gestion financière difficile ;
- PAM et son APEL – qui essaient de garder et de faire venir des élèves à l'école ;

Concernant les propositions argumentaires, deux « *pôles* » importants de disjonctions structurent le propos de PAM :

- Les disjonctions TOUT / RIEN et PLUS / MOINS ;
- Les disjonctions COMPLIQUE –DIFFICILE / PASSIONNANT – INTERESSANT.

Pour PAM, pendant plus d'un an :

- TOUT est COMPLIQUE, DIFFICILE : MOINS d'élèves à l'école, PLUS de problèmes à gérer : l'école de PAM est sous la menace d'une fermeture complète ;
- Une fois la décision de fermeture de classe digérée, une fois l'école restructurée, l'espoir renaît ; PAM commence à trouver le métier de CEPC1 INTERESSANT voire PASSIONNANT.

Dans l'intrigue de l'entretien de PAM, la « *digestion* » de la fermeture de classe semble être le déclencheur d'un espoir nouveau pour l'école et d'une « *bascule* » identitaire pour PAM. Ce métier difficile, fait de résolution de problèmes compliqués, de gestion de relations au

quotidien, d'anticipation d'obstacles pouvant intervenir, PAM le trouve intéressant, passionnant.

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de PAM produites par l'analyse :

Première partie de l'entretien :

- PAM s'identifie à « *mission impossible* », acceptée sans l'avoir choisie, dans une école qui a une histoire difficile ;
- PAM s'identifie à anticiper, décider seul, convaincre et argumenter ;
- PAM s'oppose à parents réactifs à la fermeture, à familles faiseuses d'histoires ;
- PAM s'oppose à grosses écoles, où il y a de la décharge, des services administratifs à disposition, des possibilités de déléguer.

Deuxième partie de l'entretien :

- PAM s'identifie à métier difficile, à situations compliquées mais à métier intéressant, passionnant ;
- PAM s'identifie à polyvalence, à autonomie.

Tout au long de l'entretien :

- PAM s'identifie à cette école, familiale, au milieu de la nature, qui est en perte d'élèves et de vitalité ;
- PAM s'identifie à se faire aider, conseiller, prendre des avis des personnes (amie, ancienne directrice) et des instances (APEL, OGEC, DDEC) ;

1.2.1. Le schème spécifique de l'entretien de PAM.

Voir page suivante.

1.2.2. Forme et dynamique identitaire de LINE - synthèse individuelle.

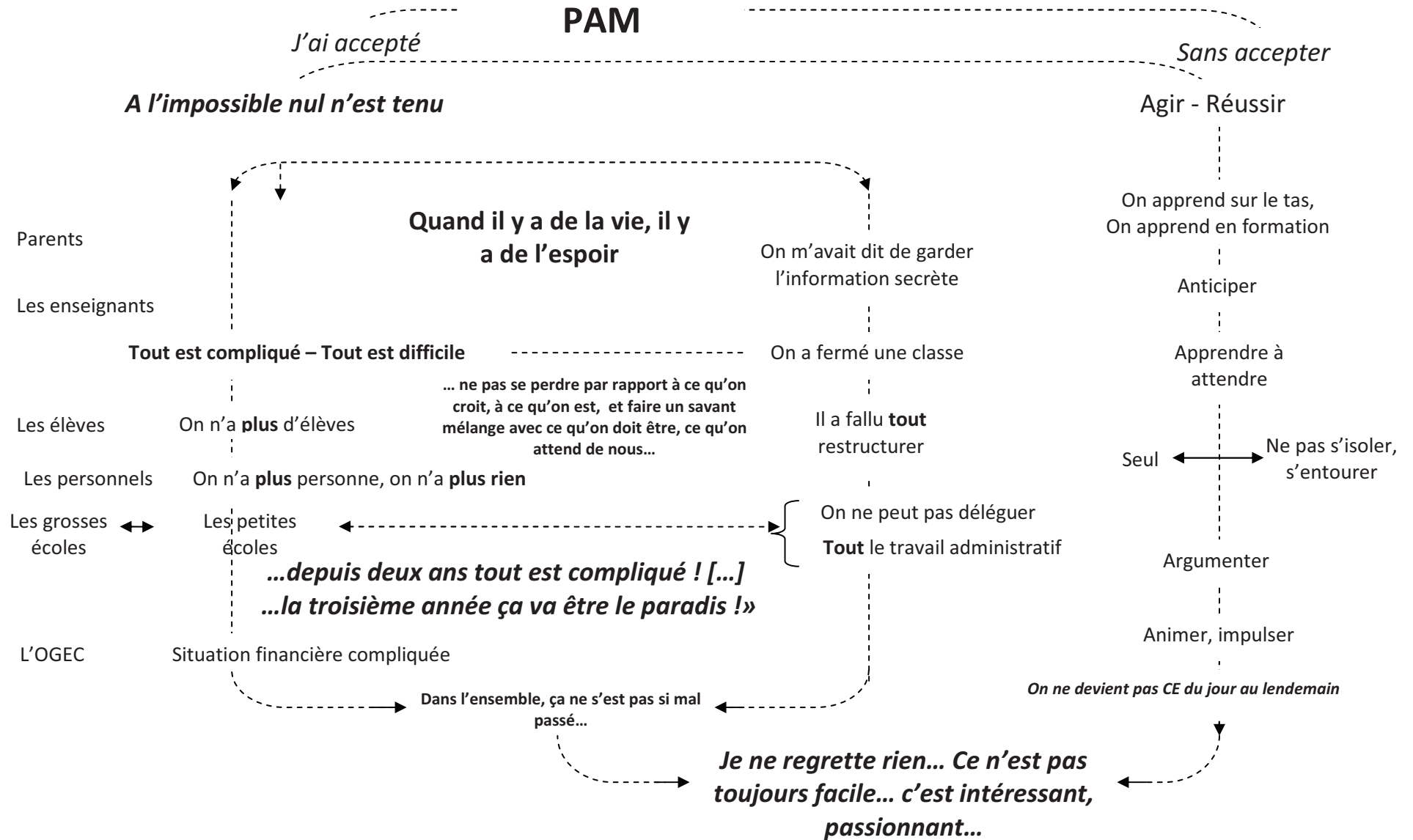
Nous pouvons, à la suite de ces différents niveaux d'analyse, rédiger une première synthèse de la forme et de la dynamique identitaires de PAM.

PAM n'a rien vu venir... Elle a été affectée dans son école il y a vingt-six ans, loin de sa ville d'origine, attirée par le côté « *nature* ». Elle a appris à aimer l'école, son fonctionnement familial, les parents d'élèves, eux aussi proches de la nature, et ce malgré les difficultés du bourg, les usines qui ferment, les licenciements, les départs de familles. L'école a perdu des élèves et des classes. Avec le départ en retraite de la directrice, c'est à PAM que la Tutelle, avec l'appui de l'OGEC et de l'APPEL, demande prendre la relève. Premier séisme : PAM ne s'y attendait pas, n'avait pas fait ce choix, elle accepte pour l'école et pour ne pas décevoir les personnes qui l'ont plébiscitée. Le défi est important : ce n'est pas facile de devenir le CEPC1 de collègues ! Il n'y a pas eu de projection identitaire pour PAM. **[S-0]**

PAM suit la formation initiale qui l'aide bien à se construire, à apprendre à se poser, à instruire les choses, à communiquer. Second séisme ; à peine installé comme nouveau CEPC1, on lui annonce une fermeture de classe à la rentrée suivante, avec la consigne de ne rien en dire aux différents acteurs. PAM prend les choses en mains : après avoir donné quelques signaux, quelques indices aux enseignants (qui ne les ont pas compris), elle organise les réunions d'information. Cela se passe bien. Puis PAM restructure l'école, et bizarrement, limite les inscriptions. L'école perd seulement deux familles et pour des raisons indirectement liées à la fermeture de classe. Au cours de ces dix-huit mois de direction, PAM n'a guère eu de répit. Mais elle a doucement construit son identité de CEPC1. **[S1-1 à S1-3]**

Monde socioprofessionnel
de
PAM

Schème spécifique de l'entretien de PAM



A l'identité héritée d'enseignante, qu'elle garde par la force des choses, elle s'ajoute progressivement celle de CEPC1. PAM, naturellement impulsive, apprend à attendre, à anticiper, à décider... Déchargée de classe, une journée par semaine, elle a goûté à cette possibilité, notamment pour traiter l'administratif. PAM s'identifie aux CEPC1 et ne se considère pas comme un directeur d'école publique, même si elle signe « *la directrice* ». Elle a plus d'autonomie, notamment dans le recrutement des personnels. Mais, avec la fermeture, PAM a perdu sa décharge. Elle manque donc de temps... Elle apprend à s'entourer, à prendre les conseils, à écouter : son ancienne directrice lui est très utile à cette fin. Elle communique, anime, explique, argumente... PAM stabilise l'école : pas de départs (deux familles), des arrivées qui équilibrent le départ des CM2, embauche de personnels OGEC, appui financier du CODIEC.

Les épreuves ont permis à PAM de construire et d'asseoir son identité de CEPC1 et les différents acteurs le lui renvoient bien : enseignante qui reconnaît avoir eu les bonnes explications pour revenir sur sa décision, travail collaboratif avec l'APEL et l'OGEC. PAM a préservé son identité d'enseignante (de fait) mais a trouvé un juste équilibre entre cette dernière et celle de CEPC1. [S1+1 à S1+10]

1.3. Des analogies des entretiens de LINE et de PAM aux homologues de leur schème spécifique.

Une première série d'analogies, avancée comme « hypothèse grossière » nous a permis de regrouper ces entretiens en un même tas :

- Des analogies de contextes : c'est la première direction d'établissement pour chaque CEPC1, les écoles confiées sont de petite taille (4-5 classes) entraînant une décharge hebdomadaire d'une journée ;
- Des analogies dans les entretiens : un vécu de « crise » durant la première année de direction conduisant à un stress, de l'angoisse et de l'incertitude.

Ces analogies entre les entretiens bruts peuvent être considérées comme premières. Il s'agit maintenant, par une comparaison fine et précise des entretiens, de vérifier ces analogies au cœur de la logique des propos tenus ou des analyses de différents niveaux menées. Il s'agit également d'extrapoler cette comparaison pour inférer des catégorisations plus larges intégrant les catégorisations effectuées au plan individuel. Notre travail consiste donc à mettre en évidence les homologues entre les schèmes spécifiques des différents entretiens. Nous retournons donc examiner les séquences, les actants et les propositions argumentaires des différents entretiens et leurs catégorisations structurantes.

- Essayons de mettre en évidence les récurrences ou les proximités à partir des séquences des entretiens.

Une première disjonction est repérable dans les deux entretiens : elle concerne l'envie de faire autre chose qu'enseigner. LINE le précise très tôt dans son entretien : « ***j'ai accepté d'être CEPC1 parce que je voulais faire autre chose qu'enseigner*** » que l'on peut opposer à « ***j'ai choisi d'enseigner en PS-MS*** ». Pour PAM, « ***j'avais besoin de faire autre chose*** » arrive plus tardivement dans son entretien. On peut opposer cette proposition à « ***j'ai***

accepté sans accepter », formule arrivant en début d'entretien et situant l'incertitude dans laquelle se trouvait PAM à sa prise de fonction. Une première homologie peut ainsi être dégagée et formulée en « **je voulais faire autre chose** » / « **je continue d'enseigner** ». Notons qu'avec cette homologie nous retrouvons l'équation des disjonctions et conjonction de LINE :

Je suis CEPC1 = je voulais faire autre chose qu'enseigner
Je voulais faire autre chose ≠ je continue d'enseigner
Je continue d'enseigner = J'ai choisi d'enseigner en PS-MS
J'ai choisi d'enseigner en PS-MS ≠ il faut faire le deuil de sa classe
Donc
Je suis CEPC1 = il faut faire le deuil de sa classe.

Une conjonction et une autre disjonction des séquences se recoupent dans les entretiens de nos deux CEPC1 : la conjonction **Avoir besoin de faire autre chose / Accepter d'être CEPC1** (LINE – PAM) et la disjonction **Réussir / Mission difficile** (PAM) que l'on peut rapprocher de la disjonction **Ne pas prendre de décision du jour au lendemain / Signaler un enseignant qui dysfonctionne** (LINE). Ces deux disjonctions ne se situent pas au même degré de généralisation. Nous les avons cependant rapprochées car les événements nommés, désignés par ces propos ont miné les débuts professionnels de nos deux CEPC1 : la fermeture de classe qui aggrave la situation déjà difficile de l'école de PAM et qui la prive de décharge, le signalement par LINE d'un enseignant qui dysfonctionne et qui réagit vivement face à elle. Nous proposons de renommer cette double disjonction en une seule et en un même niveau de généralisation : **Des difficultés, des obstacles, des épreuves / Réussir**.

- Essayons de mettre en évidence les récurrences ou les proximités à partir des propositions argumentaires des entretiens.

Nous retrouvons, pour structurer les propositions argumentaires des deux entretiens, une disjonction à connotation évaluative : **C'est un métier chouette / C'est stressant, il faut être armé** (LINE) que l'on peut superposer à **Intéressant, passionnant / Difficile, compliqué, pas facile** (PAM). Nous renommons cette homologie **Chouette, intéressant, passionnant / Difficile, compliqué, stressant**.

- Du côté des actants, nous n'avons pas trouvé de disjonctions explicites structurant les deux entretiens.

Tout au plus nous relevons des analogies concernant l'aide reçue par nos deux CEPC1. Pour LINE, nous avons vu que les actants servent l'intrigue de son entretien, le problème central se révélant être un de ces actants. Toutefois, LINE précise que lors des problèmes qu'elle a rencontrés, bon nombre d'actants l'ont soutenue : équipe (sauf l'enseignante en question, OGEC, APEL, DDEC, IEN, Rectorat). Pour PAM, un certain nombre d'actants viennent en appui de sa mission : équipe, OGEC, APEL, son ancienne directrice... Dans les deux entretiens, des « opposants » aux CEPC1 peuvent être identifiés : pour LINE, l'enseignante qui dysfonctionne ; pour PAM, les parents qui retirent leurs enfants de l'école, les personnels qui répandent des propos négatifs sur l'école et moins explicitement, le directeur diocésain qui, au dernier moment ne vient pas expliquer la fermeture de classe (qu'il a prononcée) au parents. Ainsi donc, de ces constats, émerge une disjonction **aides**,

appuis / opposants structurant les actants de chaque entretien. Nous pouvons la considérer comme une homologie des schèmes respectifs, même si, dans chacun d'eux, cette disjonction n'apparaît pas clairement et explicitement. C'est la comparaison des deux entretiens qui met en lumière cette homologie.

- Vers quel schème spécifique commun ?

Ainsi, nous arrivons à mettre en évidence un schème spécifique commun articulant quatre disjonctions structurant les séquences, les actants et les propositions argumentaires. Notons que la deuxième disjonction structurant les séquences a une connotation de constats et de volonté : des obstacles, des difficultés, des épreuves mais une volonté de surmonter tout cela et de réussir. Tandis que la disjonction structurant les propositions argumentaires relève d'une relecture, d'une évaluation et ce, d'un an et demi de pratique : du stress, c'est difficile, c'est compliqué mais en même temps c'est passionnant. Entre ces deux disjonctions structurant séquences et propositions argumentaires, les actants se voient distribuer des rôles d'aide, de conseil d'appui ou d'opposition dans les épreuves, les difficultés en cascades rencontrées par LINE et PAM.

Nous pouvons à présent proposer le schème commun envisagé pour cette unité noyau d'entretien.

2. Schème spécifique, forme identitaire et monde socioprofessionnel émanant de notre « unité noyau » d'entretiens.

La première étape de notre méthodologie d'analyse comparative des analyses à plat de nos deux entretiens a rappelé les bases de nos analyses structurales. Après avoir rappelé les travaux effectués pour chaque entretien, nous avons mis en évidence les analogies entre chacun d'eux, les analogies entre catégorisations effectuées, et les homologies structurales pouvant être (re)construites à partir de ces analogies. La deuxième étape complète ce travail en visant à produire, pour l'unité noyau d'entretiens constituée, un schème spécifique commun reprenant les résultats de la première étape, la mise en évidence et la caractérisation de la forme identitaire, du monde socioprofessionnel et de la dynamique identitaire lui correspondant. Nous présenterons enfin les régularités lexicales repérées dans les propos des CEPC1 de notre unité noyau.

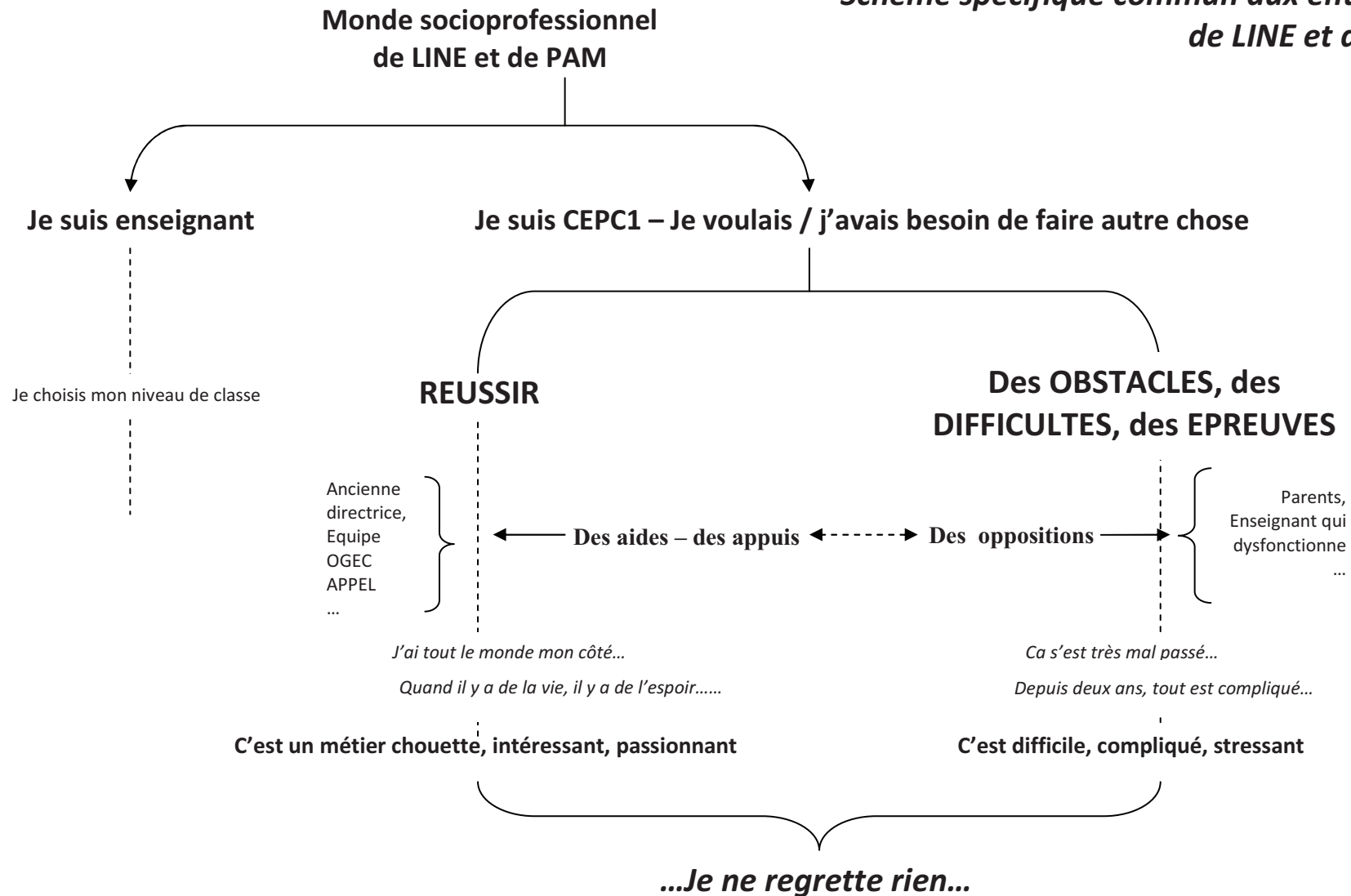
2.1. Schème spécifique commun aux deux entretiens de notre unité noyau.

Le schème spécifique commun aux deux entretiens reprend les catégories structurantes communes à chacun des schèmes spécifiques d'entretiens ou subsume certaines de ces catégories structurantes lorsqu'elles sont voisines ou exprimées différemment. Le schème spécifique commun est une construction provisoire, au service des approfondissements de la

suite de l'analyse. Il fixe cependant une première formalisation de l'univers de croyances de nos deux CEPC1. Il devrait être validé et enrichi ou modifié par la comparaison avec de nouveaux entretiens comparables, pouvant ainsi rejoindre l'unité noyau constituée.

A la suite des analyses précédentes, nous pouvons présenter le schème spécifique commun à nos deux entretiens. Voir page suivante.

**Schème spécifique commun aux entretiens
de LINE et de PAM**



2.2. Schèmes spécifiques des entretiens de notre unité noyau 3 et schèmes des unités noyaux 1 et 2.

Nous avons mis en évidence un schème spécifique commun pour les deux entretiens de notre troisième tas, le configurant ainsi en une troisième unité noyau d'entretiens. Nous nous proposons cependant de pousser la comparaison de ces deux entretiens, non seulement entre eux mais aussi avec ceux des deux unités noyaux déjà définies et caractérisées. En effet, au cours des travaux de comparaison précédents, il nous a semblé relever quelques analogies entre ces entretiens et ceux des autres unités noyaux. Une analyse approfondie dans ce sens nous a semblé opportune pour compléter nos comparaisons.

2.2.1. LINE et le monde socioprofessionnel du « management humaniste ».

Si nous avons décidé de rapprocher et de comparer l'entretien de LINE avec ceux de notre première unité noyau dite de « Management Humaniste », c'est que nous avons trouvé quelques analogies entre ces entretiens.

2.2.1. A.) Comparaison entre le schème spécifique de LINE et le schème commun de l'unité noyau « Management Humaniste ».

- Le Schème commun de l'unité noyau « Management Humaniste » s'organise autour d'une structure sémantique initiale parallèle associant trois disjonctions :

**directeur d'école / chef d'établissement privé (CEPC1)
avant / maintenant
moins professionnel / plus professionnel.**

LINE n'entre pas dans cette structure sémantique car elle n'a pas assez de recul, de pratique pour faire cette comparaison. LINE vient de prendre sa direction d'école : elle est dans le maintenant et se pose en CEPC1, avec la professionnalité telle que décrite et activée en formation initiale. Il est cependant intéressant de noter que, comme pour la majorité des CEPC1 de notre première unité noyau, et tout en étant soucieuse de pédagogie, diriger l'école l'emporte sur enseigner pour LINE. Elle dit « faire le deuil de sa classe »...

- Nous retrouvons, même à un état « embryonnaire », la disjonction/dialogue expérience / formation du schème de l'unité noyau 1. LINE dit en effet accorder de l'importance à la formation (initiale) mais aussi à l'expérience vécue qui la complète. Là encore, LINE a peu de vécu et peu de recul mais se met en perspective de ce dialogue.
- Une disjonction centrale **Convictions / Doutes** structure le schème de l'unité noyau « Management humaniste ». Toujours sans vécu important, sans recul évident, certains propos de LINE peuvent s'articuler avec cette disjonction. On retiendra :

Ne pas prendre de décision du jour au lendemain / Faire passer des décisions

LINE : « ...on ne peut pas prendre des décisions comme, ça du jour au lendemain... j'ai quand même fait passer des petites décisions, des petites impulsions... » [A210-164- LINE]

Et

Ne pas prendre de décision du jour au lendemain / Signaler un enseignant qui dysfonctionne

LINE : « ...on ne peut pas prendre des décisions comme, ça du jour au lendemain... » [A210-164- LINE] « ... j'ai fait remonter au Rectorat voilà, un dysfonctionnement d'une enseignante. » [A210-130-LINE]

On pourrait y adjoindre les propos de LINE quant à son positionnement de CEPC1, à la fois hiérarchique vis-à-vis des enseignants, sans l'être véritablement car LINE ne les évalue pas, ne les recrute pas non plus.

2.2.1. B.) En synthèse

LINE semble s'inscrire doucement, du point de vue de l'analyse structurale de son propos, dans le monde socioprofessionnel du management humaniste mis en évidence dans l'unité noyau 1. Le peu de vécu, le peu de recul ne permettent pas de la situer encore pleinement dans cette forme identitaire. Sa dynamique identitaire est quand même pleinement une dynamique de PROJECTION / CONFIGURATION-CONSTRUCTION donc ouverte à un futur, à une évolution.

2.2.2. PAM et le monde socioprofessionnel de la « mission-vocation ».

Nous avons également trouvé des analogies entre l'entretien de PAM et les entretiens de notre deuxième unité noyau mettant en évidence le monde socioprofessionnel de la « mission vocation ».

2.2.2. A.) Comparaison entre le schème spécifique de PAM et le schème commun de l'unité noyau « Mission - Vocation ».

Nous avons relevé plusieurs analogies entre l'entretien de PAM et ceux de l'unité noyau 2.

- La première analogie se situe dans la prise de fonction de PAM. Cette dernière dit « avoir accepté sans accepter » cette direction d'école. Cette incertitude chez PAM est générée par le fait que la tutelle l'a sollicitée pour cette direction mais PAM a quasiment été cooptée par les partenaires de l'école. Elle se sent, au moment de devoir répondre à la tutelle, prise en otage par l'école et ses acteurs. En même temps PAM s'inscrit dans une continuité : elle est amie de l'ancienne directrice et a enseigné dix-huit ans dans l'école. PAM a accepté pour ne pas quitter l'école car elle y est attachée : elle ne veut pas décevoir les personnes qui lui confie cette « mission ». PAM dit n'avoir jamais eu cette idée en tête auparavant [A202-118-PAM]. Nous retrouvons là, comme pour les entretiens de notre unité noyau 2, l'idée « d'appel », de « service », « d'œuvre » à accomplir dans une continuité.

- Une deuxième analogie se situe au niveau de la disjonction (trijonction) structurant les séquences. On retrouve dans le propos de PAM les trois composantes de cette structure sémantique :

Je suis enseignante / Je suis CEPC1 d'une petite école / Je ne suis pas CEPC1 d'une grosse structure

PAM est bien enseignante en cycle 3, prenant l'après-midi le groupe des CE2 pour permettre à la collègue de CP-CE1 d'avoir plus de confort pour les apprentissages fondamentaux. PAM est bien CEPC1 de petite école, ayant eu une journée de décharge puis plus du tout. PAM n'est pas CEPC1 d'une grosse école : elle ne peut pas trop déléguer (car cela retomberait sur les mêmes personnes), elle se dit que ce sont les grosses écoles qui ont le plus de moyens et qui ont le plus de décharge.

- Une troisième analogie réside dans les disjonctions marquant les apprentissages professionnels réalisés :

***Partager – collaborer - construire ensemble / Déléguer
Décider ensemble / Décider seul***

- Enfin, nous retrouvons la disjonction conclusive du schème spécifique de l'unité noyau 2 dans l'entretien de PAM :

Ce n'est pas facile – tout est compliqué / C'est passionnant

2.2.2. B.) En synthèse

PAM débute dans le métier, mais le contexte professionnel, la taille de l'établissement, l'affectif que la lie à l'école l'inscrivent dans ce qui pourra devenir le monde socioprofessionnel de la mission-vocation. Il est sans doute tôt pour l'affirmer : PAM doit se sortir du vécu actuel fait de difficultés, d'incertitudes, de surprises... Nous ajouterons aux analogies relevées par rapport à la structure de l'entretien, les mots, les expressions, les formules utilisées par PAM pour évoquer ce vécu :

- « A l'impossible nul n'est tenu » ;
- « Quand il y a de la vie, il y a de l'espoir » ;
- « ...Depuis deux ans tout est compliqué [...] la troisième année ça va être le paradis ! »

Ces formules ou expressions illustrent bien l'inscription de PAM dans un présent difficile, ouvert à un avenir incertain que PAM souhaite cependant providentiel. Ceci rejoint la logique du régime de temporalités formatives et professionnelles de notre unité noyau de la « Mission Formation ».

2.3. Univers sémantique et régularités lexicales de notre unité noyau.

Pour rappel, sans entrer dans une analyse lexicale complexe, nous avons relevé les mots ou expressions employés par les CEPC1 dans les entretiens de notre unité noyau et les avons

classé en trois catégories : langage institutionnel, langage professionnel et expressions / modalisations par rapport au métier de CEPC1. Ce relevé a d'abord été réalisé pour chaque entretien individuel, en faisant apparaître également le nombre d'occurrences de chacun des termes, puis nous avons croisé les différents relevés pour classer ces régularités lexicales selon leur apparition dans chacun des entretiens. Ces régularités caractérisent donc bien notre unité noyau et pourront être confrontées à celles des autres unités noyaux de notre corpus. Nous livrons ci-dessous les régularités lexicales, d'abord repérées dans chacun des entretiens puis communes entre eux. Ce triple repérage permet des comparaisons entre nos entretiens pris séparément ou en unité noyau avec les autres unités noyaux de notre corpus.

Pour les détails de nos analyses, voir en annexes, analyses de 2^{ème} niveau – Analyse des régularités lexicales p.

2.3.1. Quelques généralités.

Nous constatons un lexique étendu sur le plan professionnel (119 termes relevés dont certains sont repris jusqu'à vingt-deux fois). On retrouve dans le lexique commun aux deux entretiens (niveau 2) :

- Un langage institutionnel réduit (5 termes) alors que dans chacun des entretiens, pris individuellement, il est plus développé (15 termes pour LINE et 13 pour PAM) ;
- Un langage professionnel réduit lui aussi (19 termes), chacun des entretiens en présentant beaucoup plus (49 termes pour LINE et 100 pour PAM) ;
- Un langage de « rapport au métier » plus étoffé (8 termes) par rapport au nombre de termes proposés par chaque entretien (12 termes pour LINE et 19 pour PAM).

De ces chiffres, nous pouvons déduire que :

- Sur le plan institutionnel et professionnel, même en ayant une base langagière commune, LINE et PAM ne s'exprime pas avec les mêmes mots ou n'expriment pas tout à fait la même réalité ;
- LINE et PAM livrent leur « rapport au métier » à partir d'une base langagière commune plutôt développée, exprimant ainsi une construction identique de ce rapport au métier. Cette construction s'effectue à travers la rencontre de problèmes majeurs (épreuve du feu – à l'impossible nul n'est tenu), la découverte d'un ensemble de responsabilités à assumer, un vécu difficile donc stressant. Le temps passant et les obstacles dépassés momentanément colorent positivement ce rapport au métier et nos deux CEPC1 le trouvent finalement intéressant voire passionnant.

Notre analyse pourrait se terminer avec ces constats. Mais nous nous interrogeons sur le fait, pour LINE et PAM d'un lexique institutionnel et professionnel plutôt distincts tout en exprimant de façon proche le rapport au métier en construction. Aussi, reprenant nos constats des analyses structurales menées sur les deux entretiens, nous décidons de comparer le lexique de LINE avec celui de l'unité-noyau 1 et le lexique de PAM avec celui de l'unité-noyau 2.

2.3.2. Comparaison entre les analyses de l'entretien de LINE et l'univers sémantique et les régularités lexicales de notre première unité noyau.

Nous avons donc comparé le tableau des régularités lexicales de l'entretien de LINE avec celui de l'unité-noyau 1. Nous constatons :

- Au niveau 5, sur 3 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, LINE en cite 2 (soit 66%) ;
- Au niveau 4, sur 8 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, LINE en cite 6 (car la septième est incomplète) (soit 75%) ;
- Au niveau 3, sur 14 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, LINE en cite 7 (soit 50%) ;
- Au niveau 2, sur 14 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, LINE en cite 5 (soit 35%) ;
- Au niveau 1, sur 48 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, LINE en cite 7 (soit 14%).

Si nous considérons que la communauté de langage de l'unité-noyau s'exprime dans les niveaux 5, 4 et 3 essentiellement, les régularités lexicales de l'entretien de LINE s'y retrouvent à 63%. L'entretien de LINE, de ce point de vue, appartient à l'univers sémantique de l'unité-noyau 1.

2.3.3. Comparaison entre les analyses de l'entretien de PAM et l'univers sémantique et les régularités lexicales de notre deuxième unité noyau.

Nous avons procédé de la même façon pour l'entretien de PAM et l'unité-noyau 2. Nous constatons :

- Au niveau 4, sur 19 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, PAM en cite 17 (soit 90%) ;
- Au niveau 3, sur 20 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, PAM en cite 13 (soit 65%) ;
- Au niveau 2, sur 17 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, PAM en cite 5 (soit 29%) ;
- Au niveau 1, sur 73 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, PAM en cite 7 (soit 10%).

Si nous considérons que la communauté de langage de l'unité-noyau s'exprime dans les niveaux 4 et 3 essentiellement, les régularités lexicales de l'entretien de PAM s'y retrouvent à 82%. L'entretien de PAM, de ce point de vue, appartient à l'univers sémantique de l'unité-noyau 2.

2.3.4. Que retirer de ces comparaisons et analyses ?

D'une part, l'analyse des régularités sémantiques des entretiens de LINE et de PAM nous montre qu'ils renvoient à un univers sémantique commun. D'autre part, l'analyse comparative des régularités lexicales de l'entretien de LINE avec celles de l'unité-noyau 1 démontre des univers sémantiques communs entre ces entités. Enfin, l'analyse comparative des régularités lexicales de l'entretien de PAM avec celles de l'unité-noyau 2 démontre également des univers sémantiques communs entre ces entités. Tous ces éléments corroborent les résultats de l'analyse structurale des entretiens de LINE et PAM : un schème commun, renvoyant à un monde socioprofessionnel commun, des schèmes « secondaires »

davantage en filigranes, se rapprochant pour LINE du schème de l'unité-noyau 1, et pour PAM de celui de l'unité-noyau 2. Mais il convient de poursuivre nos analyses afin de conforter voire de préciser ces résultats.

3. Analyse comparative des « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » des entretiens de notre unité noyau.

3.2. Comparaison des moments de chaque entretien du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre instrument d'analyse, après l'analyse structurale de chaque entretien, se complète de celle des niveaux de temporalités formatives et professionnelles telles que définis par Roquet (2010). Cette étape reprend et met en perspective les analyses à plat de chaque entretien, de ce point de vue.

3.2.1. L'entretien de LINE.

Au cours des trois situations [S-0], [S-1], [S+], LINE décrit, évoque son activité, son métier, ses préoccupations professionnelles. Elle convoque dans son propos les niveaux méso-institutionnel et micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles. Le niveau méso-institutionnel caractérise les propos de LINE sur sa formation (elle évoque le stage de « prise de responsabilité » puis le parcours de formation initiale), sur le fonctionnement institutionnel (recrutement par la DDEC, jeu entre autorité rectorale et enseignement catholique, procédures et démarches avec l'administration). L'ensemble des réflexions individuelles de LINE, des appréciations qu'elle fait de son travail, de son entourage au travail, de sa façon de manager son équipe et son école s'inscrivent dans le niveau micro-individuel.

En synthèse :

L'entretien assez court avec LINE (26mn) nous met en présence avec un CEPC1 débutant. LINE avait déjà exercé les responsabilités de CEPC1 (intérim) et dès son affectation veut travailler à la direction de sa nouvelle école. LINE manage, dirige. Elle annonce des principes de prudence mais au fond, veut avancer et faire avancer. Pour un CEPC1 débutant, la tâche « est énorme... Il faut tout voir, tout prévoir... » dit LINE. Le travail est lourd pour assumer des responsabilités multiples : pédagogique, administrative, managériale, financière, partenariale... LINE veut embrasser l'identité d'un CEPC1 professionnel.

LINE gère son entretien de façon professionnelle, tout en convainquant l'interviewer d'une professionnalité déjà bien présente (cf. les nombreux voilà de LINE). Car LINE se situe, dans son entretien, essentiellement dans un PRESENT. Ce présent, plus large que le maintenant (Minkowski), s'étend de sa prise de fonction comme CEPC1 par intérim dans l'école de G jusqu'à l'aujourd'hui de l'entretien, presque dix huit mois après sa prise de fonction dans l'école du T. LINE est confrontée à un présent dévorant : « ...c'est quand même vous qui êtes en face et qui devez tous les jours affronter le problème... » [A210-182-LINE]. La lourdeur de la tâche, l'impression de débordement qu'elle induit (cf. les nombreuses déictiques utilisées : beaucoup, tout, énormément, très, trop...) sont amplifiées par la résonance de l'événement central de l'entretien : LINE, en signalant un enseignant qui dysfonctionnait, dès ses premiers mois d'exercice, s'est ouvert un problème supplémentaire. Au niveau interpersonnel d'abord, cette personne a menacé LINE d'une procédure juridique pour harcèlement. A un niveau plus organisationnel, LINE s'est retrouvée face aux représentants syndicaux de l'enseignant en question. Certes LINE n'a pas effectué ce signalement au hasard : elle a pris ses informations, a demandé conseil et tous les partenaires (locaux, administration rectorale, enseignement catholique) l'ont soutenue. Au final, l'enseignant a été placé en congé formation mais il n'a pas été suspendu (par manque d'éléments probants au dossier). Au moment de l'entretien de LINE, l'enseignant est toujours en capacité de revenir sur son poste, après son congé, car il en est le titulaire. Ce souci perturbe LINE (elle parle de gros problème) : avoir fait tout cela pour peut-être se retrouver dans cette situation... LINE évoque toute cette situation en « *épreuve du feu* »... « ...j'ai eu le cas le plus extrême que j'aurais pu avoir voilà, ça été très difficile voilà... » [A210-148-LINE].

L'entretien de LINE semble conjuguer deux types de régimes de temporalités formatives et professionnelles :

- D'une part, celui d'une volonté et d'une activité orientée et ouverte vers le futur : se former, accumuler de l'expérience, faire évoluer l'équipe, l'école, manager...
- D'autre part, celui d'un quotidien, d'un présent lourd, omniprésent, plombé par un événement extrêmement compliqué à gérer, présent dont il est très difficile de s'extirper car il se représente à vous chaque jour, avec possiblement de nouvelles péripéties.

L'ensemble des éléments rapportés par LINE renvoie à l'entretien un ancrage dans les niveaux méso-institutionnel et micro-individuel de temporalités.

3.2.2. L'entretien de PAM.

[S-0] : PAM est enseignante durant vingt-six ans dans son école. Dans cette première partie de l'analyse structurale, il semblerait que c'est le niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles qui domine. PAM ne donne pas d'information sinon que l'attrait pour cette école, pour son côté « nature ».

Toutefois, à travers les propos de PAM, transparait un niveau macro-historique de temporalités, sur un plan professionnel : durant ces vingt six années, le contexte socio-économique de cette vallée s'est dégradé. Fermetures de petites entreprises, licenciements ont provoqué des départs nombreux des familles du bourg. L'école publique est aussi touchée. C'est ce contexte qui amène en [S1-1 à S1-3] la fermeture de classe, cette dernière conférant au contexte de l'école et à la prise de fonction de PAM, l'idée d'une situation de

crise. « *A l'impossible, nul n'est tenu !* » dit alors PAM, pas sûre d'être à la hauteur, pas bien à sa place dans un projet qu'elle n'a pas initié.

[S1-1 à S1-3] : PAM a pris ses fonctions et suit la formation initiale des CEPC1. Au niveau micro-individuel de temporalités de l'entretien de PAM, vient s'ajouter le niveau méso-institutionnel des temporalités lié à la formation, aux relations avec les instances locales ou départementales liées à l'école. Le niveau macro-historique transparait encore avec la fermeture de classe, événement conséquent à la dégradation du tissu socioéconomique de la région. Ceci renforce l'idée de crise amorcée précédemment : PAM gère une crise et se construit sur un plan identitaire dans la gestion de cette crise. « *Quand il y a de la vie, il y a de l'espoir !* » dit alors PAM, soit résolument optimiste, soit percevant des éléments positifs dans son action au quotidien. La fermeture est annoncée, la communication est soignée : la crise est gérée. Il faut restructurer l'école. Durant ce temps de l'entretien, PAM exprime sa réflexivité professionnelle et commente les événements auxquels elle a été confrontée.

[S+1 à S+10] : PAM a restructuré l'école, réorganisé les garderies, embauché du personnel OGEC. Financièrement, l'école est assistée au niveau diocésain (CODIEC). La situation de crise est beaucoup moins présente. PAM réinscrit des élèves en veillant à ne pas surcharger les classes. Elle travaille avec l'OGEC, l'APEL et ses enseignantes à ce que l'école trouve un nouveau rythme, un nouvel équilibre. Les niveaux micro-individuel et méso-institutionnel de temporalités formatives et professionnelles sont présents dans cette troisième partie de l'analyse structurale. La dynamique identitaire dans laquelle se situe PAM se stabilise. Ses propos, ses commentaires sont plus positifs.

En synthèse :

La caractéristique du régime de temporalités formatives et professionnelles de l'entretien de PAM réside dans sa trivalence : il convoque à la fois le niveau micro-individuel de ces temporalités (réflexivité professionnelle de PAM), le niveau méso-institutionnel (formation initiale, réunions institutionnelles, liens avec les instances). Le niveau macro-historique n'est pas directement convoqué dans l'entretien : il transparait lors de propos explicatifs de PAM et agit comme un fond contextuel (socioéconomique) déclencheur d'événements pour l'école : baisse des inscriptions, fermetures de classes, restructurations.

PAM n'a pas pensé, réfléchi un projet de direction d'école. Aussi, lorsqu'on lui confie celle de son école, elle est à la fois surprise et dans le doute : elle accepte sans accepter. Elle ne peut pas refuser car elle aime cette école, et ne veut pas décevoir ceux qui l'ont plébiscitée. En même temps, elle connaît le challenge à relever : l'école est en difficultés. Les niveaux macro-historique et méso-institutionnel pèsent sur l'action et la réflexion de PAM : elle n'a pas le temps d'agir, de penser, elle se sent seule à décider... L'annonce de la fermeture de la quatrième classe de l'école, supprimant la décharge d'une journée hebdomadaire de PAM, confère à la situation de PAM, celle d'une situation de crise. PAM subit cette crise. Le présent de PAM semble avoir libéré les conséquences du passé : sa prise de fonction est l'occasion d'une fermeture de classe. Cette crise, pour PAM, se vit dans un PRESENT INCERTAIN et OMNIPRESENT : elle explique, communique, fédère les acteurs comme elle peut. Seul le présent compte : il faut sauver la face de l'école, c'est une question de survie. Cette figure de rapport au temps, comme crise du temps, résulte des conséquences d'un

passé révolu et de la difficulté d'envisager un avenir. Ce monde socioprofessionnel est celui d'un présent préoccupant, de l'incertitude et de la survie : incertitude et survie de l'école dans un contexte défavorable, incertitude et survie identitaires d'un CEPC1 qui fait face à la gestion des événements : PAM est-elle à la bonne place ? A-t-elle les ressources et les compétences pour assumer cette nouvelle identité professionnelle ? Ne s'épuisera-t-elle pas à gérer un présent omniprésent ? Certes, le poids du contexte, l'accumulation des événements ont pu amener cette situation de crise. Toutefois, cette dernière résulte également du fait que PAM débute son métier : elle gère cette crise tout en apprenant. N'en serait-il pas de même pour tout débutant dans une situation identique ?

La deuxième partie de l'entretien et quelques éléments connexes nous conduisent à relativiser le propos précédent.

D'abord, il nous faut souligner l'optimisme dont fait preuve PAM tout au long de ces événements : elle croit en une issue positive. En ce sens, hormis lors de sa prise de fonction, elle ouvre à un futur positif. Pour étayer cela, nous nous référerons à quelques phrases de PAM qui ponctuent l'entretien comme des slogans :

- « ... *je me suis dit à l'impossible, nul n'est tenu* » [A202-36-PAM].
- « ...*oui, l'école est menacée...* » [A202-90-PAM]
- « ... *depuis deux ans tout est compliqué ! [...] la troisième année ça va être le paradis !* » [A202-92-PAM]
- « ... *quand il y a de la vie, il y a de l'espoir...* » [A202-165-PAM].

Les trois premières citations sont situées dans la première partie de l'entretien : leur connotation est plutôt pessimiste mais la troisième ouvre sur une troisième année plus facile. Enfin, la quatrième reprend un dicton connu. Elle montre que PAM croit en un avenir positif.

Ensuite, il nous faut mettre en évidence la vocation qu'a PAM pour son école. PAM a accepté la direction parce que c'est la direction de cette école là : « ...*j'ai accepté, pour ne pas quitter l'école, parce que j'y suis attachée avec tout ce qu'on a traversé ensemble...* » [A202-118-PAM]. PAM s'incarne dans cette école : « *l'école va avoir l'image de ce que vous êtes* » [A 202-137-PAM]. On notera, sur le plan de l'énonciation, que cette temporalité ouverte sur un futur optimiste s'accompagne de termes ou d'expressions pouvant relever du religieux et plus précisément d'un Salut : « *ne pas se perdre par rapport à ce qu'on croit* » [A 202-137-AB], « *quand il y a de la vie, il y a de l'espoir* » [A 202-165-AB], « *la troisième année va être le paradis* » (A 202-092-AB)...

3.3. Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre entretien noyau peut se caractériser de la façon suivante, sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles :

- Les entretiens de cette unité-noyau 3 s'inscrivent majoritairement dans le niveau méso-institutionnel et le niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles. Seule PAM, et de façon implicite, fait référence à des éléments de niveau macro-historique pour expliquer la situation présente vécue ;

- Les entretiens de LINE et de PAM ont en commun de s’inscrire et de révéler un présent omniprésent et préoccupant, un futur proche menaçant conférant au rapport avec le temps vécu celui d’une crise ;
- Les fins d’entretiens de LINE et de PAM ouvrent à un futur meilleur :
 - fondé pour LINE sur une résolution des problèmes rencontrés par leur traitement rationnel (enquête, décision d’ordre juridique ou sanction) et par l’évolution professionnelle de LINE (formation, expérience, prise de recul, analyse...);
 - fondé pour PAM sur l’espérance d’un avenir providentiel : que des familles reviennent, qu’il n’y ait plus de départs, que les aides mises en place perdurent...

Nous retrouvons, une fois encore, une double caractérisation possible des entretiens de notre unité-noyau :

- Un caractère commun fondé sur des niveaux méso-institutionnel et micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles d’une part, et sur l’inscription des entretiens dans présent omniprésent et préoccupant, un futur proche menaçant conférant au rapport avec le temps vécu celui d’une crise ;
- Des rattachements possibles de chacun des entretiens :
 - Pour LINE, au monde socioprofessionnel du « management humaniste », ouvert à un futur de progrès, de situation optimisée par la rationalité des exigences posées, des évolutions et transformations effectuées ;
 - Pour PAM, au monde socioprofessionnel de la « mission vocation », davantage ouvert à un futur providentiel.

4. Analyse comparative des entretiens de l’unité noyau du point de vue des « apories » mises en évidence dans l’enquête A1.

4.1. Comparaison des entretiens quant à ce double critère.

Pour initier l’analyse comparative, nous avons, dans les analyses à plat, relevé dans les entretiens les extraits pouvant illustrer telle ou telle composante de nos apories. Nous avons mis en tableaux ces extraits de manière à les confronter entre eux et au sens des apories. On se réfèrera donc, pour plus de détails, dans le volume consacré aux annexes, aux analyses à plat A-RTPF-210-LINE et A-RTPF-202-PAM. Nous n’avons repris, pour cette partie 4.1., que les constats et synthèses issus de ces analyses à plat.

4.1.1. En synthèse de l’analyse de l’entretien de LINE.

L’analyse structurale de l’entretien de LINE a mis en évidence à la fois la volonté de LINE de se construire et d’affirmer une identité de CEPC1, dès ses débuts dans la profession.

L'ampleur de la tâche et l'évènement qu'elle a provoqué et surmonté a rendu ces débuts difficiles. LINE est dans une découverte progressive des responsabilités inhérentes aux CEPC1 ; elle ne fait qu'activer certaines compétences professionnelles, notamment celle relative au management, celle dont elle semble véritablement convaincue. Pour elle, et à ce moment de son parcours professionnel, la tension responsabilités / compétences ne se pose pas pour LINE. LINE découvre également sa place, sa situation vis-à-vis de l'administration, de l'institution, ses droits, ses devoirs, ses prérogatives. Dans les deux extraits présentés pour illustrer la gestion du paradoxe conformation / autonomie, la connaissance qu'acquiert LINE de ses prérogatives et la volonté d'inscrire sa gouvernance dans un management participatif et transformatif, lui font explorer et exploiter des espaces d'autonomie et d'initiatives pour faire évoluer son école.

L'articulation de la gestion, par LINE, de nos deux apories, avec l'analyse structurale de l'entretien, renforce l'hypothèse du monde socioprofessionnel du « *management humaniste* » émanant de son entretien et de la forme identitaire s'y rapportant. C'est vers cette forme identitaire que conduit la découverte du métier de CEPC1 par LINE.

Nous avons la prégnance du niveau méso-institutionnel et du niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles dans l'entretien de LINE. Les illustrations des apories présentées ci-dessous se rapportent au niveau méso-institutionnel, évoquant, pour LINE les connaissances, les pratiques acquises ou construites sur ses premiers mois d'exercice. Ce niveau méso-institutionnel situe LINE aux prises avec la formation et l'expérience professionnelle : tout en découvrant son métier, elle construit sa professionnalité et son identité professionnelle. Cela s'effectue dans un mouvement conformation / initiative. LINE apprend, au besoin cherche les informations, s'y conforme et, en même temps, dans son école, impulse, décide et fait décider, pose des jalons lui permettant d'avancer.

4.1.2. En synthèse de l'analyse de l'entretien de PAM.

Nos deux apories n'en sont pas pour PAM : non pas qu'elle les ait intégrées, mais elle découvre ces choses, se les approprie. Tout cela rejoint l'analyse structurale de l'entretien : PAM construit sa professionnalité et son identité de CEPC1 en assumant la direction de son école, en grandes difficultés. Sortir l'école de la crise, stabiliser les effectifs et la structure, redonner la confiance aux parents et aux enseignantes, telle est sa ligne de conduite. PAM est trop investie dans ses tâches de CEPC1 débutant pour conscientiser et désigner ce qui peut constituer des tensions et des paradoxes.

L'analyse de nos apories n'apporte que peu d'éléments pouvant compléter nos premières considérations en matière de forme identitaire pour PAM. Pour PAM, il ne s'agit pas d'aporie, car elle en découvre à peine les constituants : quelles sont ses responsabilités ? Quelles compétences a-t-elle à développer ? Quelles sont les conformations les plus prégnantes ? Quelles sont ses marges d'autonomie ? Le peu d'expérience, sa formation initiale non achevée au moment de l'entretien ne lui permettent pas d'avoir une pleine conscience de ces divers aspects du métier de CEPC1.

4.2. Caractérisation de l'unité noyau par rapport aux apories de l'enquête A1.

Que retirer de cette analyse comparative ?

En premier lieu, nous pouvons généraliser le constat suivant : pour les CEPC1 de notre unité noyau 3, les apories mises en évidence dans notre enquête A1, n'en sont pas ou du moins, pas encore. Pour ces derniers, découvrant le métier, et qui plus est, dans des circonstances difficiles, la préoccupation centrale est à l'action.

Ceci met en évidence un processus de professionnalisation pluriel, composite ayant comme processus central celui du tâtonnement, des essais et erreurs. Avec ce processus viennent interagir les éléments appris en formation, les conseils des collègues ou des différents acteurs de l'établissement scolaire et le processus d'analyse rétrospective de l'action, lui-même utilisé en formation et transposé ensuite en situation professionnelle.

Ce processus va-t-il se prolonger, perdurer ? Va-t-il se différencier, selon les formes identitaires sous-jacentes avancées dans nos analyses précédentes ? Nous ne pouvons le prédire de façon assurée. Seules les convictions professionnelles construites dans la courte durée de pratique de nos deux CEPC1 peuvent le laisser présager :

- LINE s'engage dans une dynamique de projet associant un management participatif et transformatif, marquée par une volonté d'exigence professionnelle ;
- PAM gère la situation, assume son rôle de chef en le replaçant au centre d'un réseau relationnel ayant comme finalité le maintien de la structure par la qualité des relations entretenues.

Mais là encore, ces convictions professionnelles vont-elles tenir dans la durée ?

5. Analyse comparative de nos analyses des entretiens du point de vue des « turning points » ou des « bifurcations » que constituent les prises de fonction des CEPC1 de notre unité-noyau 3.

Cette étape est la dernière de notre instrument d'analyse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Comme pour les étapes précédentes, nous rappelons d'abord les résultats de nos analyses à plat avant de les comparer. Puis, à l'aide des communautés de constats effectués, nous caractérisons notre unité noyau du point de vue de ces « turning points » ou de ces bifurcations.

5.1. Comparaison des analyses à plat quant à ce critère.

5.1.1. Rappel des résultats concernant l'entretien de LINE.

Que retirer de la description du « *turning-point* » de la carrière de LINE ?

Dans le tableau d'analyse des « *bifurcations* » de carrière défini par Grossetti, LINE se situe au niveau d'un « *changement programmé* ». Certes, comme pour tous les enseignants appelés à être CEPC1, il est très difficile de programmer une chose qui appartient à une instance institutionnelle. Mais, LINE était CEPC1 par intérim. Il était difficile pour la tutelle de remplacer LINE pour lui faire reprendre un poste d'enseignant. LINE aurait sans doute interpellé la tutelle pour se positionner personnellement : elle veut faire autre chose qu'enseigner. Après quinze ans d'enseignement, LINE veut faire autre chose : une prise de responsabilité peut répondre à ce besoin. La tutelle a été claire avec LINE : elle ne pouvait devenir CEPC1 en titre de l'école dont elle assurait la délégation puis l'intérim de direction. L'issue est donc claire et la tutelle a saisi cette occasion : elle propose à LINE la direction d'une école voisine, plus petite, pour qu'elle y débute, y fasse ses armes.

5.1.2. Rappel des résultats concernant l'entretien de PAM.

Au regard des considérations de Grossetti (2006), la prise de fonction de PAM se situe dans la catégorie « *crise* » n'étant ni prévisible pour PAM au moment où on la sollicite, ne prévoyant aucune issue prévisible à cette prise de fonction, au moment où celle-ci intervient. Cette crise, conduisant à un bouleversement identitaire, radical et immédiat, est aggravée quelques mois après avec la décision de la fermeture de classe.

Il est intéressant de retrouver ce terme de « *crise* », déjà introduit par notre analyse des niveaux de temporalités de l'entretien de PAM. Cela en renforce la caractéristique centrale : un PRESENT PREOCCUPANT et OMNIPRESENT, même si ce dernier dure quelques vingt mois entre la prise de fonction de PAM et le moment de l'entretien. En fait cette situation de crise dure, pour PAM, le temps des premiers apprentissages du métier.

Au cours de l'entretien (2ème partie), des signes d'issue positive apparaissent. PAM s'appuie sur ses réussites, sur les obstacles dépassés pour se situer : elle trouve son métier difficile

mais intéressant. Elle a réussi à re-stabiliser l'école. En fin d'entretien, et après une vingtaine de mois de direction, on pourrait catégoriser ce turning point à partir du couple « *opportunité / risques anticipés* ».

5.2. Caractérisation de notre unité noyau par rapport aux « turning points » ou « bifurcations » de carrière de nos CEPC1.

Nous avons à faire ici à deux formes de « bifurcations » professionnelles :

- LINE se situe plutôt dans une dynamique de « changement programmé » rejoignant ainsi la caractéristique des entretiens de l'unité-noyau 1 ;
- PAM se situe plutôt dans une dynamique de « crise » tant cette bifurcation était imprévisible, inattendue et tant les éléments de contexte viennent renforcer cette idée de crise à gérer. PAM gère un établissement en crise et une dynamique identitaire elle-même en crise.

Où se trouve le point commun, la caractéristique commune de ces bifurcations ? En reprenant l'intrigue des deux entretiens en question, cette caractéristique commune se situe dans un état de « crise ». Pour PAM, nous venons de le voir, il s'agit de gérer un établissement en crise et une dynamique identitaire elle-même en crise. Notons que PAM, gérer cette crise permet de gérer sa crise identitaire : elle se fait à son rôle, à sa fonction et construit ses propres convictions professionnelles. Pour LINE, la crise apparaît après sa prise de fonction : on peut même poser que LINE, par sa décision de signalement, provoque, crée la crise. Pour LINE, même mise en difficultés, même ébranlée par cette situation, la dynamique identitaire amorcée semble se poursuivre.

Ces « crises » communes à gérer s'inscrivent dans des dimensions temporelles différentes en matière de contexte :

- Pour LINE, l'affaire ayant généré la crise est quasi-réglée, même si quelques doutes subsistent. Les partenaires institutionnels contribueront vraisemblablement à sa résolution. Cette crise est donc conjoncturelle, passagère ;
- Pour PAM, le contexte de crise de l'établissement se situe à un niveau plus structurel. La ville se dépeuple, le travail manque, le nombre des naissances baisse. L'école est dans une survie...

L'idée de « doubles formes identitaires » semble confortée par l'analyse des bifurcations professionnelles, même si elle demande à être confortée dans le temps, après quelques années de pratique effective pour nos deux CEPC1.

6. Synthèse de nos analyses comparatives et caractérisation de l'unité-noyau 3 constituée des entretiens de LINE et PAM.

6.1. Mondes socioprofessionnels, formes et dynamiques identitaires auxquels renvoie notre unité-noyau.

Nous synthétiserons nos analyses en les regroupant et en les distribuant d'abord selon trois entrées complémentaires et articulées : le(s) monde(s) socioprofessionnel(s), la(les) forme(s) et la dynamique identitaire auxquels elles renvoient, puis nous présenterons le régime de temporalités formatives et professionnelles constituant le profil identitaire typique de notre unité noyau au moyen d'un tableau synthétique. Compte-tenu des constats et résultats de nos analyses, nous mettons monde(s) professionnel(s) et forme(s) identitaire(s) au pluriel.

6.1.1. Mondes socioprofessionnels émanant de notre unité-noyau.

Le monde socioprofessionnel émanant de notre unité-noyau est celui du « Présent omniprésent et préoccupant ». Qu'il s'agisse de LINE ou de PAM, leur entretien livre ce monde socioprofessionnel quelque peu angoissant, stressant, fait de situation(s) complexe(s) à résoudre, sans avoir, pour nos CEPC1, toutes les clés et solutions pour y parvenir, en tout cas, de suite. Cette complexité de situation(s) est soit la conséquence d'une évolution de contexte, d'un enchaînement de faits (PAM), soit la conséquence de choix ou de décision l'ayant entraînée (LINE). La préoccupation de nos deux CEPC1 est constante : le quotidien se gère pas à pas, car envisager le lendemain fait peur. PAM craint la poursuite des pertes d'effectifs, la fermeture de classe(s) et peut-être de l'école. LINE craint le retour de l'enseignante signalée pour dysfonctionnement, des relations tendues à venir à gérer, le climat délétère engendré.

Nous avons vu, au cours de nos analyses, qu'en filigrane de ce monde socioprofessionnel, pour chacun de nos CEPC1, un autre monde transparissait, pour le moment couvert ou empêché par le « présent omniprésent et préoccupant ». Pour LINE, il s'agit de rejoindre le monde du « management humaniste » : ses arguments (projet, management, exigence professionnelle), son langage rejoignent les caractéristiques de ce monde socioprofessionnel, ouvert vers un futur de progrès.

PAM, elle, se rapproche davantage du monde de la « mission vocation ». Attachée à son école, elle veut que cette dernière perdure. Se considérant comme cooptée pour diriger l'école, PAM entend organiser sa direction par les échanges, les relations humaines de qualité avec les collègues et partenaires.

6.1.2. Forme(s) identitaire(s) de CEPC1 émanant de notre unité noyau.

La forme identitaire liée au monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » est celle d'un CEPC1 se débattant dans la complexité des problèmes

rencontrés. Il cherche des appuis et agit, acculé par les faits. LINE s'appuie sur l'IEC de circonscription, sur la DDEC, signale, rédige des rapports... PAM s'appuie sur son équipe, le directeur diocésain, et lorsque ce dernier ne peut se déplacer dans l'école, PAM prend en charge l'annonce de la fermeture de classe lors de la réunion de parents... Nos deux CEPC1 sont débutants. Leurs tâtonnements, leurs hésitations, parfois leur maladresse sont des attributs de leur condition de CEPC1 débutant. PAM et LINE se situent dans ce monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » dès leur prise de fonction, dans des situations que l'on peut qualifier d'exceptionnelles. Aussi, tout CEPC1 peut ne pas se situer dans ce monde socioprofessionnel. Ou de façon très passagère. Car ce qui conditionne nos CEPC1 débutants, c'est qu'ils apprennent leur métier, construisent leur professionnalité et quittent ce « statut » de débutant. Est-ce à dire qu'ils vont quitter ce monde du « présent omniprésent et préoccupant » ? Tout dépendra de la suite des événements vécus. Pour LINE, le déplacement de l'enseignante posant problème fera retomber le stress et l'angoisse du climat d'école et LINE quittera vraisemblablement ce monde socioprofessionnel. Pour PAM, le problème de l'école est structurel et donc inscrit dans la durée. Certes PAM prendra du recul, relativisera. Ce monde socioprofessionnel s'estompera dans sa prégnance, dans sa densité et se transformera en une préoccupation constante.

Dès lors, on peut présager que les formes identitaires en filigrane mises en évidence par nos analyses s'affirment et deviennent celles de nos CEPC1. LINE deviendra alors un « manager humaniste » et PAM réalisera sa « mission vocation ».

6.1.3. Dynamique identitaire des CEPC1 de notre unité noyau

Dès lors, en termes de dynamique identitaire, nous pouvons poser que les entretiens de LINE et de PAM (et leurs analyses) traduisent une forme de transition identitaire, de passage d'une identité à une autre. Examinons ces passages, cette transition.

LINE est nommée CEPC1 après avoir effectué (avec réussite) l'intérim de sa directrice dans un gros établissement. Forte de cette expérience, mettant à profit sa formation initiale et son leadership naturel, elle manage son école selon ses convictions naissantes. Le signalement de l'enseignante qui dysfonctionne crée un séisme professionnel pour LINE. Remise en question, agressée par cette enseignante, prise à partie par elle, LINE engage le bras de fer, mais au fond d'elle-même se fragilise, stresse, s'angoisse. L'affaire se règle ensuite via l'administration. LINE ne sort pas indemne de ce séisme : ce « baptême du feu » lui apprend, par l'expérience, plus que toute formation pourrait lui apporter. LINE va progressivement endosser son identité de « manager humaniste » mais en retenant la leçon. Le passage, la transition s'effectuent avec la traversée de ce séisme professionnel et de ce monde du « présent omniprésent et préoccupant ». La dynamique identitaire ainsi amorcée est celle d'une configuration, d'une construction identitaire. D'une identité d'enseignante, LINE s'est projetée vers une identité de CEPC1, projection sérieusement bouleversée par les événements vécus. Ceci étant, les relations tissées, les acquis réalisés, les démarches entreprises ont permis d'investir concrètement cette identité de « manager humaniste ».

PAM est enseignante dans son école depuis dix-huit ans. L'école a été florissante (jusqu'à huit classes) puis s'est dépeuplée au même rythme que la commune, les entreprises installées fermant les unes après les autres. Lorsque la tutelle la sollicite pour prendre la suite de la directrice partant en retraite, PAM « accepte sans accepter ». Ce n'était pas son projet. Cette idée ne l'a jamais traversée. En même temps, elle tient à son école et son nom a été donné à la tutelle par les partenaires internes (OGEC et APEL). Elle ne veut pas les décevoir et accepte le défi. La situation est quasi-dramatique : pertes d'élèves, locaux à entretenir et à restructurer, pertes de subsides car les élèves n'habitent pas la commune... En prise avec ses problèmes, PAM apprend, quelques mois après sa prise de fonction, la fermeture d'une classe réduisant l'école à trois classes et lui faisant perdre sa décharge hebdomadaire. PAM se retrouve avec une situation de crise à gérer : annoncer la fermeture tout en gardant la confiance des familles, restructurer l'école et paradoxalement, limiter les inscriptions pour équilibrer la structure. PAM s'installe dans ce monde du « présent omniprésent et préoccupant » : des problèmes d'inscription, à la survie financière, aux problèmes de chauffage ! « A l'impossible, nul n'est tenu ! » se dit PAM. Le moment de panique dépassé, l'annonce faite aux familles, le constat du soutien des partenaires directs permettent à PAM de prendre du recul, de la distance et de construire peu à peu des repères professionnels. La formation, les conseils et les aides de l'ancienne directrice lui sont précieux. Peu à peu PAM prend la mesure de la mission qu'on lui a confiée et donne forme à sa direction : « être chef au milieu des autres ». Son discours, ses arguments rejoignent ceux des entretiens de l'unité-noyau 2 (monde socioprofessionnel de la mission vocation ». Pour PAM, le passage d'un monde socioprofessionnel à l'autre s'effectue durant ce temps de crise : de la découverte d'un métier nouveau (ici pas d'identité projetée), la volonté d'être fidèle à ce qu'on est (identité d'enseignante), à la configuration / construction, pas à pas, d'une identité professionnelle qui semble « située » :

Aborder la question de la construction de l'identité professionnelle sous l'angle de l'identité située, c'est s'intéresser aux dimensions identitaires que l'apprenant construit et développe pour les besoins locaux des situations dans lesquelles il est engagé : la ligne de comportement (manière d'agir, de s'exprimer, d'entrer en relation avec l'autre) que la situation exige qu'il adopte. Ces dimensions identitaires sont intrinsèquement liées à la position qu'il occupe dans les activités conjointes dans lesquelles il s'engage (Duc, 2007, p. 6)

Entre identité d'enseignante, identité de CEPC1 confiée par la tutelle sur avis des partenaires proches, préservation de l'identité d'enseignante et construction / configuration de cette identité, nous assistons bien, dans l'entretien de PAM à l'expression d'une transition identitaire.

6.1.4. Le monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » n'est-il que transitoire ?

Nos deux CEPC1 traversent ce monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » pour se situer dans d'autres mondes socioprofessionnels ensuite. N'est-il donc que transitoire ? D'autres analyses, sur un corpus plus étendu, peuvent répondre à cette question. Tout au plus, nous pouvons pronostiquer deux idées :

- D'une part, qualifié d'angoissant, de stressant, ce monde socioprofessionnel ne peut être vécu sur la durée : on ne reste pas longtemps dans un métier ou une position sociale qui fragilisent, qui paralysent, qui rendent malades...

- D'autre part, nous avons vu que la situation de crise (avec sa caractéristique d'intensité : nombre de faits négatifs successifs, ampleur des dommages constatée...) elle-même ne perdure pas. Soit cette crise s'éteint d'elle-même par résolution du problème (LINE), soit l'intensité de la crise est relativisée par ceux qui la vivent : elle se transforme en une préoccupation forte, une caractéristique de la situation professionnelle (PAM).

6.2. Régimes de temporalités formatives et professionnelles de notre unité noyau.

Nous pouvons enfin présenter la synthèse de nos résultats concernant notre unité noyau en reconstituant et en associant les différentes composantes résultant de notre instrument d'analyse. Nous tenons compte, dans cette présentation, de ce qui constitue l'unité-noyau à proprement parler, sans oublier les formes identitaires apparaissant en filigrane de nos analyses et semblant être les identités projetées et en construction de nos deux CEPC1.

Régime de temporalités formatives et professionnelles de l'unité noyau regroupant les entretiens de LINE et de PAM.	
Caractéristiques du schème spécifique commun résultant de l'analyse structurale des entretiens	Un schème spécifique construit à partir de disjonctions majeures : enseignant / CEPC1 – Réussir / obstacles – Passionnant / usant-stressant. La disjonction Réussir / Obstacles met en évidence deux catégories d'actants : ceux qui aident, ceux qui s'opposent. En filigrane de ce schème commun, on retrouve pour chacun des schèmes spécifiques, une parenté, une homologie avec l'unité-noyau 1 (LINE) et l'unité-noyau 2 (PAM)
Caractéristiques des niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'U.N.	Deux niveaux sont essentiellement présents avec une représentation équivalente : niveau méso-institutionnel et niveau micro-individuel. Des références au niveau macro-historique sont faites de façon sous-entendue, notamment pour des données de contexte.
Régularités lexicales caractérisant l'unité noyau d'entretiens (N-2)	<p>Langage institutionnel : Académie / niveau académique (4) - Conseil d'établissement (3) – DDEC - Enseignement Catholique (5) - OGEC (3) - Président d'OGEC (3)</p> <p>Langage professionnel : Budget – comptabilité - Budget / finances (6) - CE2 – PS/MS - Décharge (2) - Décision / décider / justifier (5) - Dossier de candidature (3) - Enseignant(e)(s) (6) - Entretien d'embauche - Equipe (6) - Fonctionnement - Formation (4) - Formée sur le tas (2) - Grosse structure / petite structure - Grosses écoles / petites écoles (5) - Monographie - Parents / relationnel parents (4) - Personnel / gestion du personnel (2) - Problèmes – soucis gros truc (22) - Projets (2) - Réunions / concertations : échanges : dialogue (7) - Secrétaire (2)</p> <p>Langage du rapport au métier : Chouette métier – Passionnant – Super intéressant (3) - Responsabilités (8) - Epreuve du feu – A l'impossible nul n'est tenu (2) - Etre solide / équilibrée personnellement – Etre serein (3) - J'avais besoin de faire autre chose- besoin de changement (3) - Responsable de tout / tout voir / tout prévoir - Polyvalence (5) - Stressant (4) - Très difficile / très difficile nerveusement et psychologiquement – Déstabilisant - C'est compliqué (5)</p> <p>Autres régularités constatées : L'univers sémantique de l'entretien de LINE est assez proche de celui de l'unité-noyau 1 (63%). L'univers sémantique de l'entretien de PAM est proche de celui de l'unité-noyau 2 (82%).</p>

Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des apories de notre enquête A1	Pas d'aporie pour les CEPC1 de l'unité noyau. Pour ces CEPC1 débutants, ce ne sont pas des problèmes pour le moment. Un processus de professionnalisation basé sur le FAIRE, sur les tâtonnements, les essais-erreurs et sur l'analyse du vécu. La recherche d'aide, de conseils, de ressources vient en appui des essais-erreurs.
Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des « turning points » ou « bifurcations »	Pas de logique générale pour l'unité-noyau. LINE se situe dans une logique de « changement programmé ». PAM se situe dans une situation de « crise » : non prévisibilité de la prise de fonction, imprévisibilité de l'issue de cette prise de fonction.
Monde socioprofessionnel	Monde du « Présent omniprésent et préoccupant » associé aux crises vécues par nos deux CEPC1. Ces situations entraînent pour eux stress, angoisse, imprévisibilité du lendemain, gestion d'un quotidien au jour le jour. En filigrane à ce monde socioprofessionnel, LINE tend à se rapprocher du monde socioprofessionnel du « Management humaniste », et PAM du monde de la « Mission Vocation ».
Forme identitaire	Le CEPC1 du monde du « présent omniprésent et préoccupant » se trouve au centre d'une situation complexe, lourde, à l'issue incertaine. Provoquée par les aspects structurels d'un contexte (PAM) ou provoquée par un acte délibéré du CEPC1 lui-même (LINE), la situation complexe génère du stress, de l'angoisse, de l'insécurité, de l'incertitude et du mal-être. Derrière cette forme identitaire caractéristique de l'unité-noyau, chaque entretien révèle une forme identitaire proche de celle de l'unité-noyau 1 (LINE) ou 2 (PAM).
Dynamique identitaire	Il n'y a pas de dynamique identitaire-type ou propre à cette unité-noyau. Chaque CEPC1 concerné a sa propre dynamique identitaire : <ul style="list-style-type: none"> - LINE : identité projetée, malmenée, puis configurée progressivement ; - PAM : identité préservée d'enseignante, identité héritée de CEPC1, puis configurée progressivement
Régime d'historicité de référence	L'ensemble des caractéristiques ci-dessus confère à notre unité-noyau un régime PRESENTISTE de temporalités formatives et professionnelles. En filigrane, chaque entretien est proche du régime MODERNE (LINE) ou du régime ESCHATOLOGIQUE (PAM)

Tableau T26 : Récapitulatif des caractéristiques de l'unité-noyau du monde socioprofessionnel du « Présent omniprésent et préoccupant »

Chapitre 11 :

L'entretien de SAM :

Monde socioprofessionnel multi-facettes et forme identitaire plurielle : une navigation identitaire durant l'entretien ?

« Quand le sujet / acteur défini par la singularité de son action produit le récit de son parcours professionnel et de la construction des ses savoirs d'expérience et compétences, il raconte pour partie sa vie et pas seulement sa vie au travail (car les frontières entre travail et hors travail sont perméables). Il dit son activité professionnelle singulière et aussi l'activité collective dans laquelle elle s'inscrit, dans une historicité du travail (habitée par l'histoire des individus, des familles, des collectifs, des entreprises, des secteurs professionnels). »

Champy-Remoussenard., P., (2013). De quelques croisements épistémologiques : vers un dialogue entre les champs de l'approche biographique, de l'analyse de l'activité et de la mise en mots de l'expérience professionnelle, *La mise en récit de soi*, Niewiadomski, C. & Delory-Momberger C. (dir), Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion, p. 184.

Notre quatrième tas n'est constitué que d'un seul entretien, celui de SAM. Nous avons retenu cet entretien dans un quatrième tas, donc dans une quatrième unité-noyau, à partir de l'hypothèse grossière d'un autre type de régime de temporalités formatives et professionnelles le régissant et par différenciation avec les autres unités-noyaux. Cette différenciation réside dans la mise en évidence, par nos analyses successives, d'une forme identitaire plurielle, composite.

Nous nous proposons de repartir de l'analyse même de l'entretien et des éléments mis en évidence par les différents niveaux qui constituent notre instrument de traitement de cet entretien. Notre but est de mettre en évidence, et à partir de l'articulation entre les différents niveaux de notre cadre d'analyse, une ou des logiques sociales, un univers de croyances partagé ou non.

Nous présentons dans les pages suivantes, les analyses de l'entretien de SAM, les comparaisons avec les autres unités-noyaux et ainsi souhaitons rendre compte de la conception structurée d'un monde socioprofessionnel propre.

Avant de présenter nos résultats et analyses, nous pouvons synthétiser quelques caractéristiques de l'entretien de SAM :

	SAM
Caractéristiques de l'entretien	Année 2013 Durée = 46mn 14s Interviewer = TA
Âge et ancienneté dans la profession de CEPC1 au moment de l'entretien	CEPC1 depuis 33 ans, SAM n'a dirigé que deux écoles.
Synthèse du parcours professionnel	SAM était jeune enseignant lorsque, voulant exercer en milieu rural, il devient directeur, par hasard, la directrice devant prendre ses fonctions n'ayant pas les diplômes requis. SAM suit la formation initiale et s'inscrit dans une organisation professionnelle. Il participe aux luttes et négociations institutionnelles ayant permis d'aboutir au statut de CEPC1. Il est même administrateur de son organisation professionnelle. Proche de la retraite, SAM est moins actif sur le plan syndical et continue de diriger son école de 10 classes.
Caractéristiques de l'établissement actuel en direction	10 classes dont 1 poste ASH – Tutelle diocésaine – Milieu rural – un mi-temps décharge hebdomadaire.

T27 : Caractéristiques générales du tas 4 (entretien de SAM)

1. Compte-rendu de l'analyse structurale de l'entretien de SAM.

1.1. SAM, moi, je, on... Premiers éléments concernant le propos de SAM.

En début d'entretien, SAM donne quelques premières représentations du métier de CEPC1, notamment celle d'un CEPC1 animateur d'une équipe élaborant des orientations communes et dont il veillera à la mise en œuvre. Pour lui, le CEPC1 n'est pas quelqu'un qui ordonne ou impose. SAM s'appuie sur l'évolution du métier d'enseignant pour faire évoluer celui de CEPC1 : l'enseignant n'est plus seul dans sa classe, il entre et travaille dans une dynamique collective. Notons qu'il place très vite la pédagogie au centre de son propos.

SAM procède par comparaison avec le passé. Ses 33 ans de direction lui permettent de mettre en perspective des fonctionnements qui ont évolué. Il dit, par exemple, ne pas se souvenir avoir eu une réunion d'équipe au cours de ses deux premières années de direction. L'entretien devient ensuite très narratif et rapporte comment SAM est devenu chef d'établissement. Une directrice, pressentie pour diriger l'école dans laquelle il était affecté en tant qu'instituteur, ne peut finalement pas la diriger pour des raisons administratives ; n'étant que deux dans l'école, et SAM étant le plus jeune, s'il n'accepte pas, il doit déménager quinze jours avant la rentrée... Il accepte la direction et démarre ainsi sa carrière. SAM fonctionne ensuite par comparaison entre situation passée (il y a 30 ans) et situation actuelle. Ainsi il évoque une charge plus lourde actuellement, notamment sur le plan administratif, une communication à développer auprès des parents pour expliquer, argumenter les pratiques. Les parents sont plus attentifs à l'école, à ce qu'y font leurs enfants. SAM attribue ce fait à l'inquiétude, à l'incertitude de la société actuelle : un élève en difficulté à l'école pourra l'être dans la société, ce qui n'était pas le cas avant. Avant l'école avait la confiance des familles.

La narration de SAM est truffée de références au passé : les unes plus générales comme « *il y a 30 ou 40 ans* », les autres plus précises comme « *avant les contrats* » (c'est-à-dire avant 1959) ou comme « *avant la grande crise de 73* » ou encore en référence aux « *décharges progressives des directeurs* » (au cours des années 90). Le propos de SAM est ainsi situé dans l'histoire de la profession, mais aussi sur un plan historique plus général. La narration de SAM oscille ainsi entre des faits vécus actuellement (postmodernité) et d'autres il y a 40 ans (modernité).

Ensuite SAM se situe davantage dans le passé, reconstituant sa formation. Il a suivi sa formation à l'ISPEC d'ANGERS (Institut Supérieur de Promotion de l'Enseignement Catholique), organisme alors en charge de cette formation initiale, lorsqu'au niveau local, les tutelles ne pouvaient la mettre en place. HA s'est rendu à Angers, alors que durant les années 1990, c'est l'ISPEC qui se déplaçait en régions. SAM évoque les formations suivies avec son organisation professionnelle de référence : le SYNADEC. Administrateur de cette

organisation professionnelle, il suit des formations délocalisées dans différentes régions. SAM a pu suivre ces formations, qu'il reconnaît difficiles d'accès à des mères de famille CEPC1. Il a même bénéficié de formations de la tutelle congréganiste ayant eu son école en charge avant qu'elle ne passe sous tutelle diocésaine. Pour SAM deux éléments sont importants dans les formations suivies. D'abord, le côté technique, facilite ensuite le fonctionnement du quotidien. SAM ne dit rien sur les objets de formation, il ne nomme aucune compétence travaillée comme telle. Ensuite, le côté échanges permet de prendre du recul, de se rendre compte que les autres CEPC1 rencontrent aussi des difficultés, permet d'entrevoir collectivement des pistes de résolution de ces problèmes. Ce second côté permet d'éviter l'isolement, propre au métier de CEPC1. Aujourd'hui, SAM se jugeant en « *fin de parcours* », vit sur son expérience.

SAM fait la différence entre directeur d'école et chef d'établissement. Il se reconnaît CEPC1 en termes de responsabilités confiées, notamment de gestion (financières et ressources humaines). En revanche, l'appellation « *directeur d'école* » ne le dérange pas. Comme précédemment, SAM fait appel au passé. Il explique l'évolution des choses et la « *conquête* » du statut de CEPC1, notamment pour s'aligner sur les mêmes prérogatives que le CEPC2. SAM, qui a participé directement aux travaux et négociations sur cette question, via son organisation syndicale, précise que ce fut long et difficile. Le statut, a surtout, pour SAM clarifier le positionnement du CEPC1 vis-à-vis de son OGEC. Il n'en est plus seulement l'employé, il en devient le partenaire à part entière. Localement SAM a toujours été reconnu à l'égal de son collègue directeur du collège ; il a d'autant pu parler de cette question dans les débats. Pour SAM, la question de l'évolution se pose autant chez les CEPC1 que chez les administrateurs OGEC, fonctionnant sous le régime du bénévolat. L'évolution des normes, des tenues comptables, des règles sociales, induit la présence, dans les OGEC, non seulement de personnes bénévoles, mais surtout de personnes compétentes. Une école est devenue aujourd'hui une petite entreprise.

SAM explique les différents circuits décisionnels dans lesquels il s'insère en tant que CEPC1 : avec l'OGEC, en matière de pédagogie, en APEL, etc. Puis SAM expose les critères auxquels il se réfère en matière de décisions. Il livre ses deux repères : l'intérêt de l'enfant et le sens chrétien de la décision. Il explique ce deuxième repère par deux principes, deux fondamentaux d'une « *école chrétienne* » : l'accueil de tous, même en cas de difficultés lourdes, l'ouverture à toutes les religions et à ceux qui n'en n'ont pas. Ce passage de l'entretien se situe dans un présent de fonctionnement. Derrière ce fonctionnement, l'éthos professionnel de SAM se précise : positionnement clair vis-à-vis de l'OGEC, fonctionnement démocratique du conseil des maîtres, l'intérêt de l'enfant comme premier critère de prise de décision, référence à une école catholique « *ouverte à tous* ».

La dernière partie de l'entretien avec SAM évoque la communication du CEPC1 dans son école. SAM liste donc, les « *moyens* » utilisés pour communiquer (circulaires, mails...). Pour lui, tous ces moyens sont utiles et facilitent la communication, mais le contact direct est à privilégier, que ce soit avec les employés, les parents ou les élèves : CEPC1 est un métier de contact. Pour cela, il faut être présent et disponible : SAM garde la porte de son bureau ouverte, au risque d'être dérangé et de devoir reporté son travail. Pour lui, le contact direct facilite la prise d'informations et permet aux élèves, aux parents, aux enseignants de trouver une écoute. SAM termine l'entretien sur la « *passion* » de ceux qui s'engagent comme

CEPC1 : « *ceux qui durent, dit-il, sont des passionnés* ». Il conclut en disant qu'il semble avoir correctement fait son métier puisqu'il l'exerce depuis 33 ans.

Le début de la séquence se situe dans un présent : celui du fonctionnement de SAM dans son école, peut-être dans un présent qui dure. La fin de séquence est plus un regard de SAM sur ses 33 ans de carrière, sur sa « *longévité* » dans la fonction. Pour lui, les CEPC1 sont des passionnés : on ne fait pas le métier sans cette passion. On est fait ou non pour ce métier. Il devait être « *fait pour cela* » puisqu'il y est resté si longtemps...

1.2. Repérage des catégories structurantes de l'entretien.

Ce travail de repérage s'effectue d'abord au niveau des séquences puis au niveau des propositions argumentaires. Mais le propos de SAM est, le plus souvent construit en séquences déclinées par / en des propositions argumentaires. Ainsi, nous retrouvons des catégories structurantes construites selon les mêmes déclinaisons. Pour respecter notre démarche, nous exposons néanmoins tout cela en deux temps distincts.

Concernant les séquences :

Nous avons groupé les catégories structurantes des séquences de l'entretien de SAM à partir d'un ensemble. Il est construit à partir d'un positionnement issu ou généré par une disjonction que l'on peut synthétiser comme suit :

Cadrer / Ne pas cadrer

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 248.

Cette disjonction intervient dès le début de l'entretien. SAM trouve la première question de l'interviewer difficile « sans y réfléchir comme ça... ». S'agit-il d'une hésitation due à l'entrée dans l'entretien ? Ou SAM donne-t-il d'abord une réponse de convenance avant de livrer une opinion plus personnelle ?

Une disjonction générale (Avant / maintenant) se déclinant en sous-disjonctions « thématiques » structure les séquences :

Avant / Maintenant – Aujourd'hui

Enseigner = Travail individuel / Enseigner = travail d'équipe

Les gens faisaient confiance / on a besoin de se justifier

Le directeur ne s'occupait pas de comptabilité, de gestion / responsable de l'établissement dans tous ses aspects

Charge de travail acceptable / charge de travail énorme

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 248.

Cette disjonction avant / maintenant est très présente dans l'entretien de SAM car ce dernier procède beaucoup par comparaison sur la durée de sa carrière. Elle se décline, au niveau des séquences, en deux thématiques essentielles : l'évolution du métier d'enseignant qui a entraîné l'évolution du métier de CEPC1 ; l'évolution de la relation familles-parents / école entraînant également des changements pour les CEPC1 ; l'évolution du métier de CEPC1 vis-à-vis de l'OGEC de l'école ; la charge administrative s'est alourdie et les décharges créées (pour SAM en 96) ne suffisent plus pour faire face à cette charge.

Enseignant / directeur / chef d'établissement (CEPC1)

« ...mais c'est vrai que moi, j'ai toujours dit que j'aimais bien mon terme d'instituteur, je me dis plutôt directeur d'école que chef d'établissement. »

[A239-56-SAM]

Cette disjonction est centrale dans l'entretien de SAM. Il sait parfaitement les nuances qui distinguent les différents termes utilisés, ayant participé à l'obtention du statut de CEPC1. Et pourtant, il se dit plutôt directeur d'école, comme il dit instituteur plutôt que professeur des écoles. « ...c'est un peu le côté nostalgique » dit plus tard SAM. Ceci étant, cela crée une ambiguïté dans l'entretien de SAM. S'agit-il seulement que de nostalgie ? Ou SAM tient-il deux discours, l'un plus convenu et correspondant à ses engagements syndicaux, l'autre correspondant à son activité locale ? SAM se positionne plusieurs fois de façon ambiguë dans l'entretien, distinguant enseignant (il enseigne à mi-temps), directeur (question d'appellation ?) et CEPC1 (question de statut ?).

Etablissement chrétien / établissement catholique que de nom

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 249.

Cette disjonction est la dernière au niveau des séquences de l'entretien de SAM qui ajoute « vu mon âge, je ne crains plus rien ». SAM pointe donc le fait que certains établissements catholiques ne le sont que de par leur nom, leur appellation et ont une politique pédagogique et éducative éloignée de ce qui est attendu d'un établissement chrétien.

Concernant les propositions argumentaires.

Nous reprenons ci-après les disjonctions rattachées aux propositions argumentaires. Comme vu précédemment, elles sont rattachées et complètent le plus souvent les disjonctions mises en évidence dans les séquences.

Cadrer / Ne pas cadrer

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 249-250

Nous avons rattaché à la disjonction repérée dans les séquences, des propositions argumentaires extraites de deux moments de l'entretien. Les unes déclinent directement la disjonction, les autres concernent les circuits décisionnels dans l'école de SAM et témoignent donc de ce qui appartient à SAM en termes de décisions, et de ce qui relève de son leadership et de son management. SAM se positionne comme un animateur manquant son équipe de façon « démocratique ». Il dit même assumer une décision d'équipe avec laquelle il n'est pas d'accord. SAM est-il un vrai chef ? Ou cherche-t-il à éviter les conflits ? N'est-il pas en contradiction avec le fait d'avoir revendiqué « la responsabilité entière de l'établissement », en premier lieu la responsabilité pédagogique ?

Avant / Maintenant – Aujourd'hui

Enseigner = Travail individuel / Enseigner = travail d'équipe

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 251.

SAM a connu une époque où les enseignants étaient juxtaposés dans leur classe. Aujourd'hui, le travail d'équipe fait partie du travail de professeur des écoles. Le CEPC1 doit alors veiller à la mise en œuvre des décisions d'équipe, d'une part, et au respect de ce principe de travail participatif par l'ensemble des enseignants.

Les gens faisaient confiance / on a besoin de se justifier

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 252-253.

SAM exprime à l'interviewer son analyse de la perte de confiance des familles envers l'école. Pour lui, les familles pensent que l'insertion sociale devient plus difficile et s'intéressent donc à l'école pour que leurs enfants y soient préparés au mieux. Il y a beaucoup d'inquiétude par ce qu'il y a difficulté de trouver des emplois aujourd'hui. Pour SAM, les conséquences c'est que les familles questionnent, s'interrogent, veulent savoir ce qui se passe pour leurs enfants et les enseignants et le CEPC1 doit expliquer, communiquer, passer du temps avec les familles.

Le directeur ne s'occupait pas de comptabilité, de gestion / responsable de l'établissement dans tous ses aspects

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 253-254.

Le moment de l'entretien consacré à cet objet est l'un des plus longs de l'entretien. SAM connaît son sujet : il a participé de près aux luttes et négociations pour obtenir le statut, et donc, pour les CEPC1, les pleines responsabilités de l'établissement. SAM se base sur des textes précis (d'ailleurs, il en cherche durant l'entretien), des orientations officielles ou institutionnelles précises : avenant à la convention collective des maîtres (1976), circulaires concernant les décharges d'enseignement des directeurs (1992 à 1996), statut du CEPC1

(2006)... SAM est lucide : il sait bien que le statut demandera d'autres évolutions, en termes de formation, de représentations, de positionnement et que tout cela prendra du temps. La disjonction suivante prolonge le propos de SAM, d'ailleurs les extraits du verbatim en termes de propositions argumentaires se suivent ou se croisent dans l'entretien.

Charge de travail acceptable / charge de travail énorme

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 255.

Dernier point de comparaison entre passé et présent pour SAM : la charge de travail du CEPC1 qui s'est considérablement alourdie. Pour SAM, trois éléments contribuent à cet alourdissement : la charge administrative (y compris en pédagogie avec les projets d'écoles), le travail en équipe (du temps, de l'animation), de la communication avec les familles (argument déjà cité par ailleurs).

Enseignant / directeur / chef d'établissement (CEPC1)

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 256.

Avec la connaissance des textes, avec l'engagement de SAM pour l'obtention du titre de CEPC1, on s'attend à ce qu'il utilise et promeuve l'appellation « chef d'établissement ». SAM lui préfère celui de « directeur », comme il préfère celui d'instituteur à celui de professeur des écoles. SAM ne se livre pas vraiment sur ce choix, hormis en avançant le côté nostalgique.

Etablissement chrétien / établissement catholique que de nom

Voir détail des analyses en Bloc-annexes 3 p. 257.

SAM se livre par rapport à cette question. Son ancienneté fait qu'il ne craint plus grand chose. Il s'oppose aux établissements (donc aux CEPC1) qui sélectionnent par les coûts de scolarité (sélection matérielle), ou par le niveau des élèves (sélection intellectuelle). SAM ne fait que reprendre la loi Debré : les établissements privés sont ouverts à tous...

Concernant les actants.

Que dire des actants qui n'ait déjà été exprimé ?

Il est certain que nous pourrions reprendre ici l'ensemble déjà présenté des disjonctions déclinées sous la disjonction majeure AVANT / AUJOURD'HUI. Nous retrouverions ainsi, les enseignants, les familles, les CEPC1, bref, les actants majeurs de l'entretien de SAM.

Qu'en retenir ?

La disjonction (voire la trisjonction) majeure est celle enseignant / directeur / CEPC1. SAM se positionne tantôt comme l'un, tantôt comme l'autre, tantôt comme les trois à la fois. Il est enseignant (à mi-temps), est considéré comme CEPC1 par les partenaires (titre pour lequel il a contribué aux négociations pour son obtention, sa conquête), préfère s'appeler et être

appelé directeur, par nostalgie dit-il... SAM est lucide sur les transformations devant résulter de l'obtention du titre : elles demanderont du temps, des évolutions de représentations et de fonctionnement.

Dans son école, SAM met en avant sa disponibilité, son sens de l'accueil et de la communication. Il reçoit les élèves, les parents dans son bureau « hall de gare ». Il anime son équipe et va même jusqu'à instaurer avec celle-ci une forme de démocratie participative, posant le fait que s'il est en minorité par rapport à d'autres propositions de l'équipe, il mettra en œuvre la proposition majoritaire.

SAM est reconnu, nous l'avons dit, comme un CEPC1 par les partenaires (CEPC2 et OGEC). SAM se conduit avec l'OGEC en CEPC1 : il se refuse à être considéré comme un « subalterne » de l'OGEC. Il n'admettrait pas que le président d'OGEC dirige son école, comme il l'a entendu parfois.

Reprenons notre troisième niveau d'analyse de l'entretien de SAM. L'entretien de SAM est structuré par une disjonction (trijonction) majeure arrivant aux deux tiers de l'entretien. Les autres disjonctions découlent ou s'articulent avec cette disjonction majeure et/ou évoquent essentiellement des comparaisons entre avant et maintenant (aujourd'hui).

Si nous reprenons l'ensemble de ces disjonctions, nous obtenons les équations suivantes :

SAM = enseignant. Sam a toujours enseigné, y compris en étant CEPC1. Il a obtenu un mi-temps de décharge mais jamais plus. Il préfère l'appellation d'instituteur à celle de professeur des écoles ;

SAM = directeur. SAM s'est fait appeler directeur pendant 26 ans (de 1980, à sa nomination jusqu'à l'obtention du statut en 2006). Il a gardé cette appellation, par nostalgie dit-il ;

SAM = CEPC1. SAM, via son organisation professionnelle, a participé de près à l'obtention du titre (il en était administrateur puis membre du bureau national). Pour lui, ce statut est important, notamment pour le positionnement du CEPC1 par rapport à l'OGEC et à ses homologues du 2nd degré. Le CEPC1 porte l'ensemble des responsabilités vis-à-vis de son établissement, y compris sur le plan gestion. Dans son école, SAM n'a jamais dû lutter pour être considéré comme un CEPC1, ni du côté de l'OGEC, ni du côté de son collègue du collège ;

SAM = s'opposerait à un président d'OGEC qui ne le considérerait pas comme un CEPC1 ;

SAM = éducateur chrétien = CEPC1 d'une école chrétienne. Pour SAM, une école chrétienne est une école ouverte à tous au plan intellectuel, financier, religieux et en lien avec l'Eglise ;

SAM s'oppose aux CEPC1 / CEPC2 des établissements qui se disent catholiques mais qui sélectionnent les élèves à l'inscription.

SAM = animateur de son équipe selon une démarche démocratique (= s'oppose à un CEPC1 qui donnerait des orientations précises ?). Pour SAM ce travail d'équipe est important ;

SAM = organisateur du cadre de l'école = décideur de mesures de gestion d'urgence ou en réfère à l'OGEC pour des décisions plus importantes ;

La disjonction cadrer / ne pas cadrer semble indiquer que SAM soit plus directif sur le plan organisationnel (employés OGEC, cantine, etc.) qu'avec ses enseignants.

L'entretien de SAM est imprégné du passé, des quelques années d'enseignement (avant 1980), des 26 années de direction jusqu'à l'obtention du titre de CEPC1 en 2006, des 7 années de mise en œuvre du titre (jusqu'en 2013, année de notre enquête). Ce passé permet à SAM de parler du présent par comparaison. Cet éclairage du présent par le passé est renforcé par la participation de SAM à la conquête du titre de CEPC1. SAM est en fin de carrière au moment de l'entretien et il dit « prendre du recul et s'appuyer sur son expérience ».

On peut ainsi synthétiser et réécrire les significations fonctionnelles de l'entretien de SAM produites par l'analyse :

SAM s'identifie à enseignant (de fait, il enseigne), directeur (par appellation, par fonctionnement avec l'équipe enseignante) et CEPC1 (comme organisateur de l'école et comme porteur des responsabilités conférées par le statut).

SAM s'identifie à éducateur chrétien et à directeur d'une école catholique

2. Schème spécifique, forme identitaire et monde socioprofessionnel émanant de notre « unité noyau » d'entretien (ici l'entretien de SAM).

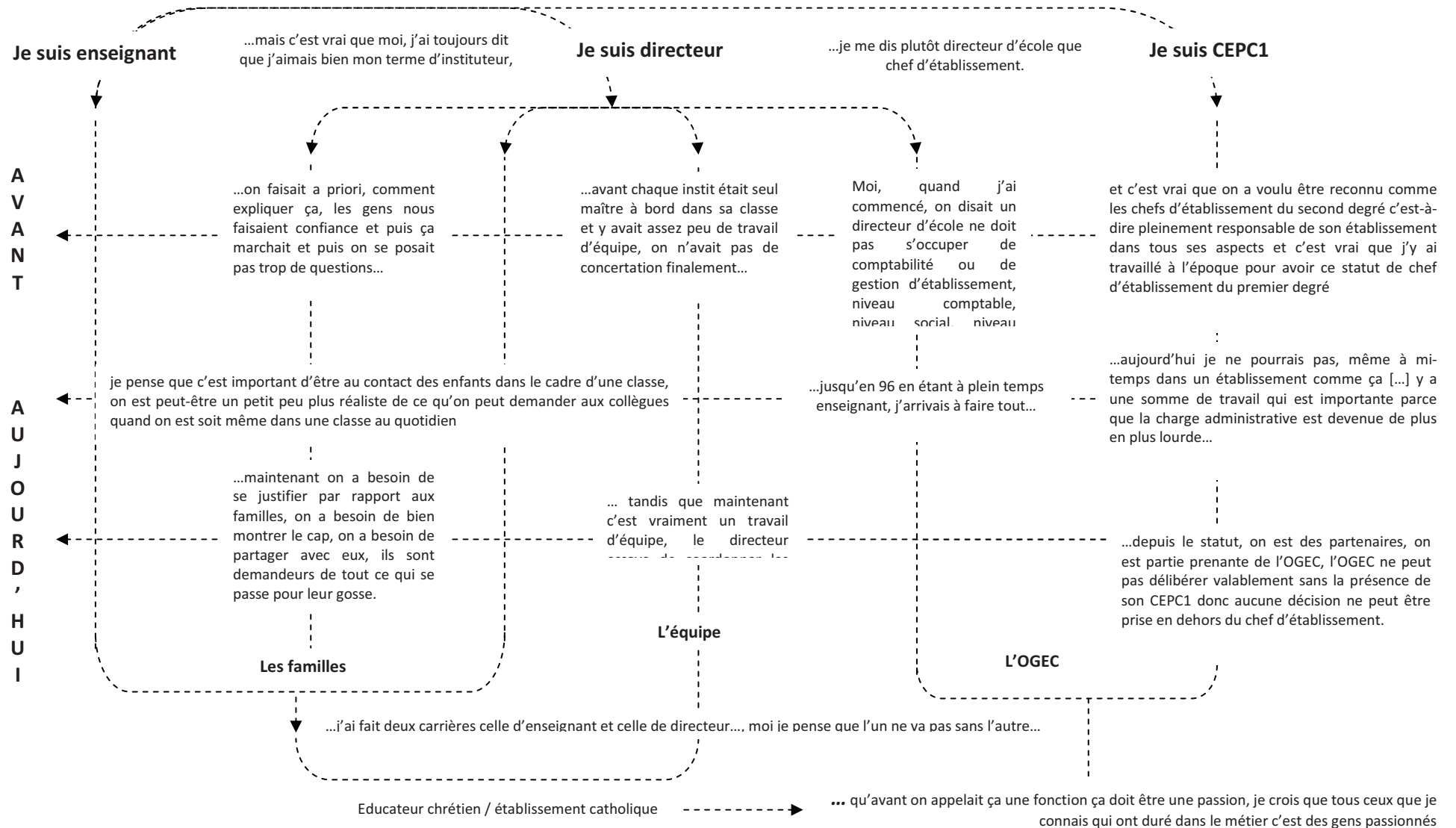
La première étape de notre méthodologie d'analyse à plat de notre entretien a rappelé les données de notre analyse structurale. La deuxième étape complète ce travail en visant à produire, pour l'unité noyau d'entretiens constituée (un singleton), un schème spécifique reprenant les résultats de la première étape, la mise en évidence et la caractérisation de la forme identitaire, du monde socioprofessionnel et de la dynamique identitaire lui correspondant. Nous présenterons ensuite les régularités lexicales repérées dans les propos du CEPC1 de notre unité noyau.

2.1. Schème spécifique de l'entretien de SAM (et donc de l'unité-noyau 4)

Voir page suivante.

Schème spécifique de l'entretien de SAM

Monde socioprofessionnel de SAM



2.2. Homologies du schème spécifique avec celui d'autres unités-noyaux.

Le schème spécifique de l'entretien de SAM et donc de notre unité-noyau 4 comporte quelques homologies avec le schème spécifique des unités-noyau 1 et 2.

En effet, nous retrouvons dans le schème spécifique de l'unité-noyau 4, la structure sémantique AVANT / MAINTENANT même si elle n'a pas tout à fait le même rôle :

- Dans l'unité-noyau 1, cette structure sémantique comparative a pour but de montrer l'évolution du métier en termes d'exigences professionnelles ;
- Dans l'unité-noyau 4, cette structure sémantique comparative a pour but d'expliquer en quoi on est arrivé à obtenir le statut de CEPC1.

Ces finalités sont voisines mais différentes : dans l'unité-noyau 1, l'accent est plutôt mis sur le maintenant (entraînant par ailleurs l'expression de convictions et de doutes), dans l'unité-noyau 4, l'accent est mis sur l'avant. SAM se situe comme vecteur du passage avant / maintenant par l'obtention du titre.

Nous retrouvons, dans le schème spécifique de l'unité-noyau 4, la structure sémantique *je suis enseignant / je suis CEPC1*. Elle se complète d'ailleurs d'un axe supplémentaire : *je suis directeur d'école*, comme on le trouve dans le schème spécifique de l'entretien de LUC (A-RTFP-237-LUC). Cette homologie se double d'analogies : l'appellation de « directeur d'école », le rôle d'animateur, de carrefour relationnel, d'un bureau « hall de gare »...

Le schème spécifique de l'unité-noyau 4 recèle donc des homologies avec les schèmes spécifiques des unités-noyaux 1 et 2. Ce qui semble les différencier, c'est la fonction du rapport au temps entretenu par la comparaison *avant / maintenant* dans chacune des unités-noyau :

Unité-noyau 1	Temps = exigence de professionnalisme
Unité-noyau 2	Temps = transformation du métier et peut-être perte de proximité avec les acteurs, d'un relationnel de type familial
Unité-noyau 4	Temps = agent / argumentaire / explication pour une meilleure reconnaissance professionnelle => statut

2.3. Forme et dynamique identitaire (synthèse).

SAM se dit enseignant, instituteur, éducateur chrétien, enseignant passionné. Cette identité héritée (de base, de départ), SAM la conserve de fait (il enseigne toujours à mi-temps) et la préserve. Il conclut d'ailleurs son entretien par une phrase tout à fait révélatrice : « ...j'ai fait deux carrières, celle d'enseignant et celle de directeur, alors savoir si c'est complètement indépendant, moi je pense que l'un ne va pas sans l'autre » [A239-74-SAM]. Même si, dans les textes, pour devenir CEPC1, il faut être enseignant, pour SAM, c'est plus que ça : on ne peut pas être directeur (et non chef d'établissement) si on n'est pas, en même temps, enseignant.

SAM se dit directeur. Non pas qu'il rejette le titre de CEPC1, mais par nostalgie, il préfère garder l'appellation de directeur. Il est vrai que, durant sa carrière, SAM a plus été directeur (26 ans) que CEPC1 (7 ans). Trois périodes se dégagent d'ailleurs de cette carrière : la première, où SAM dit « je n'ai même pas le souvenir d'avoir fait des réunions d'équipe » [A239-06-SAM] ; la deuxième qui intervient avec la mise en place des décharges de direction et celle des concertations de maîtres ; la troisième, avec la mise en place du statut de CEPC1. Mais n'est-ce que de la nostalgie ? Ou cela correspond-il au fonctionnement d'avant le statut de 2006, c'est-à-dire d'un directeur, enseignant chargé de direction. Plusieurs arguments peuvent être avancés pour étayer cela :

- SAM se revendique d'être enseignant et directeur ;
- SAM se dit animateur de son équipe : les décisions pédagogiques se prennent en équipe (en conseil des maîtres), de façon démocratique. SAM dit même : « après au niveau de l'animation de l'école, y a un conseil des maîtres qui va prendre des décisions dont je serai celui qui appliquera ces décisions même si parfois je suis pas tout à fait d'accord avec ce que les collègues proposent mais je crois qu'il faut être un peu en démocratie dans une école, quand vous avez 12 ou 13 enseignants autour d'une table qui décident quelque chose, je ne me donne pas le droit de censurer cette décision, y a des choses qui faut passer par conseil des maîtres, parfois faut passer par conseil d'établissement, y a d'autres décisions qui relèvent de l'OGEC puis certaines choses qui sont proposées par l'APEL ». SAM ne se pose pas en leader, plutôt en coordonnateur.

SAM se dit CEPC1. Il a participé, via son organisation professionnelle, à l'obtention du statut de CEPC1 : cela a duré 10 à 12 ans selon SAM. « ...Et le terme chef d'établissement on l'a voulu, on l'a voulu parce que justement ça représentait autre chose, on a lutté longtemps pour qu'on nous ne regarde plus comme, je dirais comme des simples directeurs d'école par rapport à nos collègues du collège, collège-lycée qui étaient des chefs d'établissement, parce que je crois qu'on a, indépendamment du rôle qu'on a de direction d'école comme dans le public, on a un autre rôle de chef d'établissement parce qu'on gère au-delà du pédagogique, au-delà du quotidien avec les élèves... » [A239-42-SAM]. La conquête du statut de CEPC1, SAM l'a vécue en direct : membre du CA puis du bureau du SYNADEC, il était en première ligne. SAM utilise plusieurs fois le mot « lutte » pour désigner cette conquête (vis-à-vis des instances de l'Enseignement Catholique et vis-à-vis des syndicats de maîtres). Pour SAM, le point fort du statut, c'est le fait que le CEPC1 est partie prenante de l'OGEC, ce dernier ne pouvant délibérer sans la présence du CEPC1. SAM a suivi, en tout début de carrière, des formations en comptabilité et en gestion : il connaît donc cette question. SAM est très lucide sur les conséquences de l'obtention du statut de CEPC1 et notamment de la place des bénévoles dans les établissements. SAM a toujours été considéré, au plan local, comme un CEPC1 : il n'a jamais dû le revendiquer et cela a permis à SAM d'en parler plus librement au niveau de son organisation professionnelle.

En première synthèse de forme et de dynamique identitaire, nous pouvons poser que :

- SAM a vécu plusieurs transitions professionnelles, d'instituteur à directeur, d'enseignant chargé de direction à directeur déchargé d'enseignement, de directeur à CEPC1 ; ces transitions professionnelles ont conduit SAM à des remaniements identitaires ;

- Ces différentes identités ont été héritées (données, confiées) ou conquises ;
- Une dominante ne semble pas, à ce stade de l'analyse, se dégager des trois composantes identitaires de SAM : l'enseignant, le directeur, le CEPC1, SAM les revendiquant et les assumant toutes les trois ;
- L'entretien de SAM révélerait-il une forme identitaire plurielle, assumée différemment selon le contexte (dans l'organisation professionnelle, dans son école, avec l'interviewer) ? Cela expliquerait les contradictions de son propos telles que « ne plus être considéré comme un simple directeur d'école (par les directeurs de collèges et lycées) » et en même temps « je me dis plutôt directeur d'école que chef d'établissement »...

2.4. Régularités sémantiques et univers sémantiques de l'entretien de SAM.

Pour rappel, sans entrer dans une analyse lexicale complexe, nous avons relevé les mots ou expressions employés par les CEPC1 dans l'entretien de notre unité noyau et les avons classés en trois catégories : langage institutionnel, langage professionnel et expressions / modalisations par rapport au métier de CEPC1. Ce relevé a d'abord été réalisé pour chaque entretien individuel, en faisant apparaître également le nombre d'occurrences de chacun des termes. Nous avons croisé également les régularités sémantiques constatées avec celles des autres unités-noyaux.

Nous trouverons les tableaux de l'analyse lexicale de l'entretien de SAM dans les annexes à cet écrit – Analyses de niveau 2 p.

La première observation des résultats de nos analyses nous montre un langage institutionnel développé (eu égard aux autres entretiens), un langage professionnel également prolix et une expression riche et multiformes du rapport au métier. La durée de l'entretien de SAM a permis à SAM de développer un propos conséquent, avec des prises de parole longues tenant du monologue.

SAM connaît l'institution, tant du point de vue Education Nationale que du côté Enseignement Catholique et que du côté Eglise. Sa longue carrière, son engagement syndical et les nombreuses rencontres réalisées dans ce cadre lui ont permis d'affiner ses connaissances institutionnelles. Sur le plan professionnel, le langage utilisé est assez simple et commun : SAM évite les propos techniques. Quant au rapport au métier, le caractère multiforme des termes et propos utilisés tient au fait que SAM use de comparaisons avec le métier de directeur d'école d'autrefois, évoque le métier tel que prôné par le statut du CEPC1 et livre sa façon de vivre ce métier au quotidien.

Il semblerait donc que le lexique de SAM ait un caractère multiforme. Cela signifie-t-il, pour SAM, une forme identitaire plurielle ? Pour investiguer, dans cette voie, et sur ce plan des régularités lexicales, nous avons décidé d'effectuer des comparaisons avec nos unités-noyaux 1 et 2.

2.5. Comparaison entre l'univers sémantique de l'entretien de SAM et l'unité-noyau 1

Nous avons procédé comme pour nos autres unités-noyaux pour effectuer cette comparaison, c'est-à-dire d'abord par une mise en tableaux parallèles des analyses des deux entités, et ensuite par un relevé des termes ou expressions communes.

Voir tableau pages suivantes.

Nous avons ensuite repéré dans chaque niveau du tableau de l'unité-noyau 1, les termes et expressions se retrouvant dans l'entretien de SAM.

Nous constatons :

- Au niveau 5, sur 1 terme ou expression de l'unité-noyau 1, SAM en cite 1 (soit 100%) ;
- Au niveau 4, sur 5 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, SAM en cite 3 (soit 60%) ;
- Au niveau 3, sur 15 termes ou expressions de l'unité-noyau1, SAM en cite 10 (soit 66%)
- Au niveau 2, sur 12 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, SAM en cite 5 (soit 41%) ;
- Au niveau 1, sur 40 termes ou expressions de l'unité-noyau 1, SAM en cite 4 (soit 10%).

Si nous considérons que la communauté de langage de l'unité-noyau s'exprime dans les niveaux 5, 4 et 3 essentiellement, les régularités lexicales de l'entretien de SAM s'y retrouvent à 75%. L'entretien de SAM, de ce point de vue, est proche de l'univers sémantique de cette unité-noyau 1.

2.6. Comparaison entre l'univers sémantique de l'entretien de SAM et l'unité-noyau 2

Nous procédons de la même façon pour effectuer cette deuxième comparaison, c'est-à-dire d'abord par une mise en tableaux parallèles des analyses des deux entités, et ensuite par un relevé des termes ou expressions communes.

Nous avons ensuite repéré dans chaque niveau du tableau de l'unité-noyau 2, les termes et expressions se retrouvant dans l'entretien de SAM.

Nous constatons :

- Au niveau 4, sur 12 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, SAM en cite 10 (soit 83%) ;
- Au niveau 3, sur 20 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, SAM en cite 13 (soit 65%)
- Au niveau 2, sur 17 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, SAM en cite 3 (soit 17%) ;

- Au niveau 1, sur 96 termes ou expressions de l'unité-noyau 2, SAM en cite 6 (soit 7%).

Si nous considérons que la communauté de langage de l'unité-noyau s'exprime dans les niveaux 4 et 3 essentiellement, les régularités lexicales de l'entretien de SAM s'y retrouvent à 74%. L'entretien de SAM, de ce point de vue, est proche de l'univers sémantique de cette unité-noyau.

2.7. *Que retirer de nos constats ?*

Nos deux dernières analyses comparatives nous permettent d'apparenter l'entretien de SAM avec les unités-noyaux 1 et 2 de notre corpus, du point de vue des régularités lexicales. Ces constats contribuent à confirmer nos analyses précédentes : l'entretien de SAM semble révéler une forme identitaire plurielle, composite, empruntant ou se référant à plusieurs des mondes socioprofessionnels mis en évidence (Management humaniste – Mission Vocation).

3. Analyse comparative des « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » de l'entretien de notre unité noyau.

3.1. *Comparaison des moments de chaque entretien du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.*

Notre instrument d'analyse, après l'analyse structurale de chaque entretien, se complète de celle des niveaux de temporalités formatives et professionnelles telles que définis par Roquet (2010). Cette étape reprend et met en perspective les analyses à plat de chaque entretien, de ce point de vue.

La redistribution de l'entretien en [S-0], [S-1] et [S+] permet de vérifier que les thématiques principales, pour ne pas dire les problématiques énoncées par SAM s'inscrivent dans un présent, limité pour SAM à un futur proche. Les recours et éclairages du passé évoqués par SAM se situent aux niveaux [S-0] et [S-1]. Le niveau macro-historique pointe en [S-0] avec un fait historique : la loi Debré de 1959 créant les établissements privés sous contrat. En [S-1], ce même niveau macro-historique pointe avec deux faits : la loi d'orientation de 1989 qui a institué les décharges d'enseignement et les concertations des maîtres (mise en œuvre de 92 à 96), le statut du CEPC1 qui confie à ce dernier les responsabilités complètes de son école.

Dans les trois moments [S-0], [S-1] et [S+], le niveau méso-institutionnel est présent : formation de SAM, travail en organisation professionnelle, animation de l'école, liens avec les familles, liens avec l'OGEC, etc.

Le niveau micro-individuel est mis en évidence par les anecdotes du récit de SAM (déménagements, réception de parents) et par sa réflexivité professionnelle (rôle du CEPC1 vis-à-vis de l'OGEC, de son équipe, place du bénévole dans l'E.C., etc.).

D'une façon générale, l'entretien avec SAM est très intéressant sur le plan des temporalités formatives et professionnelles. SAM se situe dans le présent, mais précise dans l'entretien qu'il a près de 34 années de direction et qu'il est proche de la retraite. SAM ne se projette plus sinon que pour gérer un présent / futur proche avec les ressources accumulées jusque là. En revanche, dans l'entretien, SAM fait de nombreuses références au passé, à sa carrière. Ayant été administrateur du SYNADEC, il a participé de près à la « *conquête* » du statut de CEPC1. Aussi, les références à cette dernière, à la formation et à la socialisation professionnelle créée par l'activité syndicale sont nombreuses.

L'entretien avec SAM consiste donc en un dialogue entre passé et présent sur diverses thématiques activées par l'interviewer. Ce dialogue investit les différents niveaux de temporalités formatives et professionnelles : micro-individuel, méso-institutionnel, macro-historique, tels que proposés par Roquet (2012). Chaque thématique est ainsi évoquée au présent et référée à un passé. Ainsi, la première affectation de SAM comme directeur d'une petite école de deux classes nous situe sur un plan macro-historique à l'époque de la « *convention collective* » des directeurs d'écoles privées catholiques : donc entre 1976 et 1997. SAM nous apprend même que la personne pressentie pour la direction n'a pu prendre ses fonctions pour des raisons administratives et précise que cette personne avait débuté sa carrière « *avant les contrats* », soit avant 1959. Plusieurs fois, SAM évoque le statut du CEPC1 qui a été promulgué en 2001 (pour la première fois en 2001, puis en 2006).

Sur un plan méso-institutionnel, SAM évoque sa formation initiale à Angers, à l'ISPEC. Cet institut avait en charge la formation des cadres de l'enseignement catholique dans les années 90 : les formations ont d'abord eu lieu à Angers avant d'être délocalisées dans différents lieux du territoire français (entre 1996 et 2003 environ). Pour SAM, cette formation initiale se complète des formations mises en place par le SYNADEC (une semaine par an) et des formations de la tutelle congréganiste qui a eu en charge l'école de SAM. SAM a donc bénéficié d'une « *palette* » diversifiée de formation dans la première partie de sa carrière. Aujourd'hui, il se positionne par rapport à cette formation : le côté technique améliore le quotidien, le côté « *rencontres et échanges* » permet de confronter des expériences. Notons que le SYNADEC a été un syndicat « *artisan* » du statut de CEPC1 ; les syndicats de chefs d'établissements étant à l'époque, ou des syndicats de chefs d'établissements du 2nd degré (SNCEEL, UNETP, SYNADIC) ou émanant des syndicats de maîtres (SPELC, CFTC, CFDT). Il s'est d'ailleurs constitué et développé au cours des années 90, cristallisant cette « *conquête* » du statut.

Le dialogue entretenu entre présent et passé s'inscrit le plus souvent dans un niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles : SAM raconte ce qu'il vit, ce qu'il fait, ce qu'il pense en se référant au passé, ce qui lui permet de pointer les évolutions du métier sur la durée. Se situant dans une forme de réflexivité professionnelle, SAM analyse ces évolutions : outre ceux de son rapport au métier, il livre quelques éléments de son rapport à l'institution. Ainsi, tout en nommant les critères qui président à des décisions ou

orientations importantes, il aspire à une école « *catholique* » qui n'inscrive pas cette réalité que sur sa devanture, qui ne sélectionne pas, qui soit ouverte à tous, y compris, sur le plan religieux, à des « *non-catholiques* ». Cette cohérence, il souhaite qu'elle soit commune, généralisée à toutes les écoles. Cette ouverture à un futur possible ne concerne donc pas seulement SAM mais ses collègues CEPC1 des autres écoles du réseau (niveau méso-institutionnel).

Ce dernier point est important. Même si l'entretien de SAM est teinté de nostalgie, se réfère plusieurs fois au passé, il n'en est pas moins ouvert vers un avenir : la conquête du statut a mieux positionné le CEPC1 mais la recherche de cohérence entre ce qui est annoncé (projet d'une école catholique) et ce qui est pratiqué est toujours en chantier. En ce sens, l'entretien avec SAM s'inscrit aussi dans des temporalités qui restent ouvertes, possibilistes voire optimistes. Il reste que peu de CEPC1 pourront avoir les mêmes éclairages : SAM a vécu ces transitions professionnelles en direct et a participé à l'obtention du statut de CEPC1. D'ici quelques dix années, les témoins de ces transitions professionnelles seront en retraite. Ne subsisteront que les thématiques ou problématiques, qui elles-mêmes auront évolué et évolueront.

3.2. Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des niveaux de temporalités formatives et professionnelles.

Notre entretien noyau peut se caractériser de la façon suivante, sur le plan des niveaux de temporalités formatives et professionnelles :

- SAM se situe dans un présent (maintenant incluant un futur proche) et l'explique, le commente en évoquant le passé ;
- Le passé évoqué est marqué d'évènements vécus pouvant être référés à un niveau macro-historique de temporalités formatives et professionnelles ;
- SAM, par son action au sein de son organisation professionnelle, connaît les textes, les évènements ayant marqué l'histoire de la profession et il connaît aussi les attendus du statut de CEPC1 ;
- Sur un plan plus local, SAM se dit directeur d'école et se décrit davantage comme un animateur, au centre d'un tissu relationnel concernant tous les acteurs, prônant et défendant des valeurs chrétiennes notamment l'accueil de tous ; il aspire à ce que ces valeurs perdurent et se généralisent ;
- SAM est reconnu dans son école comme un CEPC1 même si, lui, se comporte et se désigne comme directeur d'école ;
- L'évènement que constitue l'entretien permet à SAM de se positionner, vis-à-vis de l'interviewer, selon les différents points de vue évoqués (organisation professionnelle et école).

En synthèse, l'entretien de SAM s'inscrit dans un présent expliqué, éclairé par le passé, par des évènements : le statut de chef d'établissement a été conquis de haute lutte syndicale et SAM y a participé. Cette référence au passé, à l'histoire est très présente dans l'entretien de SAM. En ce sens, SAM est un peu un « pionnier » du statut de CEPC1. Aussi, le monde

socioprofessionnel peut être appelé le monde du « professionnisme pionnier » : il s’agit de créer et de faire reconnaître un groupe professionnel par la création d’un statut. SAM connaît le statut et sait qu’il dépeint un CEPC1 hautement responsable, pilote et décisionnaire dans la conduite de son école. SAM a revendiqué, durant son mandat d’administrateur du syndicat, le monde socioprofessionnel du « management humaniste » plutôt prôné par le statut. Il a suivi des formations en gestion / comptabilité et souhaite que cette fonction relève de professionnels (CEPC1 plutôt que de bénévoles).

SAM, au moment de l’entretien, a trente trois ans de carrière : tout en revendiquant ce statut et l’appartenance à un groupe professionnel, il vit au quotidien sa direction d’école. Il est reconnu comme CEPC1 dans son école. Il se dit « directeur d’école », plus animateur que dirigeant, se situant au centre des relations, des échanges avec les différents partenaires de l’école. Il est engagé et se désigne comme « éducateur chrétien », défendant une école catholique ouverte à tous. De ce point de vue, le monde socioprofessionnel « vécu » de SAM est aussi celui de la « mission vocation ».

Nous pouvons schématiser l’entretien de SAM, après ces analyses par :

Monde socioprofessionnel	Niveau de TFP dominant	Forme identitaire	Dynamique identitaire	Contexte
Professionnisme pionnier	Macro-historique	Pionnier	Identité participative Identité construite	Organisation professionnelle Vie institutionnelle
Management humaniste	Méso-institutionnel	Manager	Identité visée, revendiquée, conquise	
Mission Vocation	Micro-individuel	Animateur	Identité construite et vécue	Vie professionnelle quotidienne

Tableau T28 : Synthèse concernant l’entretien de SAM.

4. Analyse comparative des entretiens de l’unité noyau du point de vue des « apories » mises en évidence dans l’enquête A1.

4.1. Rappel des analyses de l’entretien de SAM.

SAM nous laisse entendre en fin d’entretien qu’il est un passionné, comme tous les collègues qui « durent » dans le métier. Il ajoute qu’au bout de 33 ans, il devait être fait pour ça puisqu’il y est encore. Aussi, durant l’entretien SAM, démontre cette « *passion qui dure* ». Elle est ancrée dans le métier d’enseignant et démarre avec sa nomination comme directeur,

quasiment « *par accident* », puis son arrivée en Languedoc et sa prise de fonction à M en 1982, poste qu'il occupe encore aujourd'hui.

Cette « *passion* » SAM l'exprime surtout en termes de responsabilités : gestion des ressources humaines (équipe, personnel OGEC), pédagogie / éducation, gestion administrative et financière. Ces responsabilités sont exercées selon un éthos professionnel que nous livre SAM : management participatif voire démocratique de l'équipe, examen du bien de l'enfant par rapport aux décisions à prendre, accueil et écoute de tous, référence au caractère propre de l'école... SAM n'évoque pas, dans cet entretien, les compétences développées par la formation ou par l'expérience, sinon que la formation de deux ans en comptabilité et gestion des entreprises. Il n'utilise le mot de compétence que pour évoquer la nécessité d'avoir des administrateurs OGEC « *compétents* » pour respecter les exigences comptables actuelles et la réglementation en cours.

SAM s'exprime donc très majoritairement en termes de responsabilités, dans son entretien.

Nous n'avons pas repris dans ce tableau habituel, des propos de SAM illustrant telle ou telle assertion du paradoxe. En effet, il nous semble que l'entretien de SAM ne livre que très peu d'informations sur la gestion de ce paradoxe. Pour SAM, ce paradoxe se pose-t-il ? SAM se conforme aux prescriptions : il revendique d'ailleurs le fait que cette responsabilité soit confiée à des professionnels (les CEPC1) et moins à des bénévoles (les administrateurs OGEC). Il évoque les normes de présentation comptable ou les réglementations en cours. SAM ne manifeste aucune rancœur ou relation difficile avec ses partenaires institutionnels (tutelles, autorité académique, SGEC, OGEC...). Il n'a donc aucune raison de ne pas se conformer à leurs prescriptions (que, par ailleurs, SAM ne mentionne pas, hormis la lettre de mission confiée par la tutelle aux CEPC1, mais, précise-t-il, tous les CEPC1 n'en n'ont pas...).

Faut-il considérer que le fait d'adhérer à une organisation professionnelle caractérise une autonomie d'initiative ? Sans doute, mais ce qui semble relever d'avantage de l'initiative, c'est la hauteur de l'engagement de SAM : il participe aux formations nationales, il devient administrateur puis membre du bureau du SYNADEC. Cette initiative le conduit en première ligne des négociations pour le statut de CEPC1. Mais cette initiative est personnelle et ne touche en rien la gestion, la conduite, l'animation de l'école de SAM.

4.2. En synthèse de l'entretien de SAM.

L'ambivalence du propos de SAM lui confère une triple identité d'enseignant, de directeur d'école et de CEPC1. Ses propos en matière de responsabilités confiées / compétences développées, nous apportent quelques précisions. SAM se situe du côté des responsabilités ; en tous cas, il les cite dans l'entretien. Il n'est pas sans ignorer les compétences que ces responsabilités confiées nécessitent d'acquérir. Mais lorsqu'il évoque le terme même de compétences, c'est pour le rapporter (en creux) aux membres des OGEC, aux bénévoles qui en font partie. Pour SAM, les CEPC1 seraient-ils compétents de fait (par la formation, la socialisation professionnelle) ? Nous préférons penser que, pour SAM, et même s'il a participé à son obtention, le statut de 2006, n'est pas encore une réalité réellement et complètement vécue. Les vingt six années de direction d'avant 2006 ont

professionnellement marqué SAM qui n'a pas rencontré de problèmes majeurs durant sa carrière. Il connaît le statut et ce à quoi il engage, il le cite même volontiers pour se positionner (surtout vis-à-vis de l'OGEC), mais sur un plan fonctionnement interne, il reste fidèle à ses pratiques (il se dit animateur) et à ses représentations (le projet d'école est considéré comme une charge administrative – [A239-24-SAM]).

Notre première synthèse (cf. 2.2.) n'avait pas dégagé de forme identitaire dominante parmi les trois mises en évidence. L'analyse des niveaux de temporalités formatives et professionnelles et de nos apories (enquête A1) nous permettent de préciser un peu plus notre interprétation. Deux formes identitaires semblent subsumer nos analyses et se lisent à travers deux mondes socioprofessionnels différents, tous deux vécus par SAM.

Le premier monde socioprofessionnel est celui de la « mission vocation ». Non exprimé explicitement comme tel, ce premier monde est pleinement vécu par SAM. SAM est au service de son école, de sa communauté éducative. Il poursuit la mission confiée par la tutelle, en rappelant bien qu'il s'agit d'une mission d'Eglise, assumée par l'éducateur chrétien qu'il est. On rattachera à ce monde socioprofessionnel, la bivalence enseignant / directeur, l'appellation de directeur d'école, la volonté d'animer, de ne pas imposer mais de coordonner. Ce premier monde socioprofessionnel est celui du monde vécu au quotidien, au plan local.

Le deuxième monde socioprofessionnel, nous l'appellerons le « professionnisme pionnier ». Pour Bourdoncle (1991, p.76), le professionnisme est

... l'état des activistes et des militants d'une profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice.

Cet auteur évoque les associations, organisations professionnelles ou syndicats comme ayant cette visée afin de promouvoir les groupes professionnels qu'elles représentent. Nous adjoignons au terme professionnisme l'adjectif pionnier. Nous ne signifions pas que le professionnisme n'existe plus dans le groupe professionnel des CEPC1 : il a sans doute des revendications qui sont encore à faire valoir. Nous voulons dire, par « professionnisme pionnier » que cet état, cette activité ont eu leur visée précise, ici l'obtention du statut de CEPC1, et se sont déroulés dans un temps, une durée précise aujourd'hui passés (SAM parle de dix – douze ans). SAM a participé à ces négociations, cette lutte (comme lui-même la cite) et aujourd'hui, il mesure, apprécie les acquis obtenus et fait des comparaisons avec un passé encore plus lointain. Ce deuxième monde socioprofessionnel est celui qu'a vécu SAM au cours des activités suivies (formation) ou menées (mandats) dans le cadre de son organisation syndicale.

Ces deux mondes ne sont pas aussi distincts que notre analyse le laisse penser ; ils ne correspondent pas à un monde local et à un monde extérieur par exemple. SAM les convoque, les évoque au fil de son propos et en réponse aux questions de l'interviewer. L'interview est l'événement qui révèle ces mondes socioprofessionnels et ces formes identitaires.

5. Analyse comparative de nos analyses des entretiens du point de vue des « turning points » ou des « bifurcations » que constituent les prises de fonction des CEPC1 de notre unité noyau.

Cette étape est la dernière de notre instrument d'analyse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». Comme pour les étapes précédentes, nous rappelons d'abord les résultats de nos analyses à plats.

5.1. Rappel des analyses de l'entretien de SAM.

La première prise de fonction de direction de SAM, que lui-même qualifie « d'accidentelle », peut se situer comme une situation de *crise*, dans le sens de l'imprévisibilité totale et du moment de son déclenchement et de son issue. Pour rappel, SAM arrivait dans une école rurale où la directrice nommée n'avait pas les titres ou diplômes exigés.

Si l'on observe sa seconde prise de direction, elle rejoint d'avantage la situation de *changement programmé*. SAM avait programmé ce changement, il en attendait l'opportunité. Le réseau familial a fait le reste. SAM est arrivé en 1982 dans sa direction d'école et ne l'a plus quittée cette.

5.2. En synthèse de cette analyse.

Curieusement, les deux « bifurcations » de SAM sont celles, dominantes, caractérisant les unités-noyaux 1 et 2, correspondant ainsi à deux formes identitaires émergeant de l'entretien de SAM.

Quand à la forme identitaire dominante de l'entretien de SAM, celle du « professionnisme pionnier », se caractérise-t-elle par un type de bifurcation ? Difficile de le dire à partir d'un seul entretien. Nous avons vu que cette forme identitaire résulte à la fois du vécu professionnel de SAM, de sa longévité professionnelle, de ses engagements et aussi de l'événement-entretien qui a permis de la faire émerger.

6. Synthèse de nos analyses et caractérisation de l'unité noyau constituée de l'entretien de SAM.

6.1. Monde socioprofessionnel, forme et dynamique identitaire auxquels renvoie notre unité noyau.

Nous synthétiserons nos analyses en les regroupant et en les distribuant d'abord selon trois entrées complémentaires et articulées : le monde socioprofessionnel, la forme et la

dynamique identitaire auxquels elles renvoient, puis nous présenterons le régime de temporalités formatives et professionnelles constituant le profil identitaire typique de notre unité noyau au moyen d'un tableau synthétique. Comme pour l'unité-noyau 3, nous emploierons nos différentes entrées au pluriel.

6.1.1. Mondes socioprofessionnels émanant de notre unité noyau.

Reprenons nos constats et conclusions des différents points d'analyse de l'entretien de SAM constituant notre unité-noyau 4.

L'analyse structurale de l'entretien de SAM, la comparaison du schème spécifique construit avec ceux des autres unités-noyaux, mettent en évidence trois mondes socioprofessionnels renvoyant à trois formes identitaires :

- Le monde du « professionnisme pionnier » (pionnier) ;
- Le monde du « management humaniste » (manager) ;
- Le monde de la « mission vocation » (animateur).

Cette mise en évidence est confirmée par la confrontation et les recoupements des régularités lexicales et univers sémantiques des différentes unités-noyaux.

L'analyse des niveaux de temporalités formatives et professionnelles montre la convocation de chacun des niveaux, macro-historique, méso-institutionnel et micro-individuel dans l'entretien de SAM. Le rapport au temps qui émane de ces différentes convocations configure trois dynamiques identitaires concernant SAM :

- Le SAM racontant ou se racontant : ayant vécu et participé à de nombreux événements historico-professionnels, SAM connaît l'institution, les étapes et les événements marquants de la reconnaissance institutionnelle de la fonction de CEPC1. Dans l'entretien de SAM, la situation du présent (maintenant) est éclairée par le passé.
- Le SAM militant : son engagement syndical le conduit à revendiquer, à participer à la conquête d'un statut professionnel de CEPC1 le promouvant pleinement responsable de son établissement et notamment sur le plan administratif et gestionnaire, le transformant en un manager...
- Le SAM exerçant son métier : depuis plus de trente ans dans le même établissement, SAM est reconnu comme un CEPC1 par les partenaires. Dans son école, SAM est l'animateur d'une communauté, posant le cadre de la vie de la communauté scolaire et garant des relations humaines. En cela, SAM n'a pas énormément modifié sa « façon de faire ». Acquis / construite dans une expérience sans véritable problème, cette « conduite » de l'école vient parfois en contradiction avec le discours militant : SAM préfère se dire directeur d'école que CEPC1, SAM met en œuvre les décisions collectives de l'équipe et se considère moins que comme un chef, SAM suit les formations (syndicales) mais leur préfère la rencontre avec les collègues...

6.1.2. Dynamique identitaire de SAM.

SAM s'est construit / configuré trois identités dans une dynamique plurielle.

D'abord, une identité, elle-même doublée, entre identité héritée d'enseignant et identité construite de directeur d'école, et ce dans le quotidien concret de sa vie professionnelle, et

sur une durée longue. C'est cette première identité qui s'articule au monde de la « mission / vocation » : SAM se dit « animateur » de / dans son école.

Ensuite, une identité revendiquée, celle de CEPC1, celle promue par un statut professionnel. Cette identité est visée par SAM ; en tous cas c'est l'identité projetée par ce statut professionnel (Management Humaniste).

Enfin, une identité configurée par la participation aux luttes, aux revendications pour obtenir l'identité visée précédente. Ce sont les mandats syndicaux de SAM, ses participations au conseil d'administration puis au bureau national de son organisation professionnelle qui permettent à SAM cette configuration identitaire (Professionnisme pionnier).

Ces trois configurations identitaires se sont effectuées ou s'effectuent dans des contextes différents et entremêlés dans un même temps. Dans l'école et au quotidien, SAM se dit enseignant, directeur d'école et éducateur chrétien. Dans le discours sur son parcours professionnel, SAM se dit CEPC1, ayant participé à la conquête et ayant obtenu ce statut visant lui-même une identité de CEPC1 de « manager humaniste ».

L'ensemble de ces constats permettent d'attribuer à SAM, à travers l'entretien, une identité professionnelle composite dont la dominante est celle de « pionnier ». La narration et les repères historico-professionnels sont fort présents dans l'entretien et soutiennent l'expression de cette identité professionnelle. Articulé directement à cette dernière, le monde socioprofessionnel du « management humaniste » est aussi présent dans les propos de SAM. Responsabilité pleine et entière, professionnalisme et limites du bénévolat sont autant d'arguments à sa promotion. Mais dans le quotidien concret, et sur sa longue carrière, c'est « l'animateur » qui apparaît, davantage attaché à sa « mission / vocation » d'éducateur chrétien, prônant une école catholique ouverte à tous...

Cette identité composite mise en évidence est-elle singulière ? Ou naturellement, l'identité professionnelle est-elle composée d'éléments composites dont l'un peut s'avérer dominant ?

6.2. Régime(s) de temporalités formatives et professionnelles de notre unité noyau.

La pluralité des mondes socioprofessionnels, des formes identitaires mises en évidence dans l'entretien de SAM, donc dans notre unité-noyau 4 renvoient à plusieurs régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Si l'on reprend l'idée d'une forme identitaire dominante, celle du pionnier, associée au monde social du « professionnisme pionnier », nous relevons :

- Un présent éclairé par le passé : la comparaison entre hier et aujourd'hui a cette visée explicative ;
- Cette explication est configurée dans un entretien où les phases narratives sont nombreuses et longues, ponctuées d'anecdotes individuelles mais aussi d'éléments historiques, socio-historiques ou historico-professionnels.

Nous rapprochons, avec ces caractéristiques, cette forme identitaire dominante d'un régime de temporalités formatives et professionnelles de type mythique, épique, en lien avec le régime d'historicité de même type.

Pour les autres formes identitaires, moins présentes, nous les rapprochons, comme pour les unités-noyaux traitées respectivement, d'une part du régime moderne (management humaniste), d'autre part du régime eschatologique (mission/vocation) de temporalités formatives et professionnelles. Nous pouvons enfin présenter la synthèse de nos résultats concernant notre unité noyau en reconstituant et en associant les différentes composantes résultant de notre instrument d'analyse.

Régime de temporalités formatives et professionnelles de l'unité noyau regroupant les entretiens d'EVE, ROSE, ZOE et de LUC.	
Caractéristiques du schème spécifique commun résultant de l'analyse structurale des entretiens	Structures sémantiques du schème spécifique mettant en évidence une identité plurielle d'enseignant, de directeur d'école et de CEPC1. Cette identité plurielle s'est construite au cours d'une carrière longue d'enseignant – directeur d'école et de militantisme professionniste (organisation professionnelle de directeurs d'école pour obtenir un statut de CEPC1. Des homologies entre le schème spécifique de l'entretien de SAM et ceux des unités-noyaux 1 et 2 appuient l'idée de cette identité plurielle.
Caractéristiques des niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'unité noyau	Trois niveaux de TFP sont présents et de façon équilibrée dans l'entretien de SAM : <ul style="list-style-type: none"> - Macro-historique : des anecdotes ou réflexions sont situés par rapport à des événements historiques (loi Debré, crise de 1973,...) ; - Méso-institutionnel : vie institutionnelle, formations suivies, participation au syndicat / organisation professionnelle ; - Micro-individuel : vie professionnelle personnelle, réflexivité professionnelle, anecdotes...
Régularités lexicales caractérisant l'unité noyau d'entretiens (un seul niveau car un seul entretien)	<p>Langage institutionnel : APEL (2) - Avant les contrats - Conseil d'administration – administrateur – bureau national - Conviction religieuse - Directeur diocésain - Education nationale (2) - Enseignement Catholique - Etablissement chrétien (2) - Institution (2) - ISPEC d'Angers - La DDEC – Direction diocésaine (2) - Lettre de mission(2) - OGEC – président d'OGEC (9) - Projet d'école (2) - Projet d'établissement - Rattaché à l'Eglise - Religion – religieux - Syndicats – SYNADEC (6) - Syndicats de maîtres - Tutelle (3) - tutelle congréganiste (2) - Tutelle diocésaine</p> <p>Langage professionnel : Abus de pouvoirs Accessible à tous - Accueillir la différence - Adhésion du groupe - Aspect partage = prendre du recul – trouver des solutions - Aspect technique = simplifie le travail quotidien - Bénévole(s) (3) - Boulot d'enseignant - Boulot de contact – Echanges (4) - Bureau = Hall de gare (3) - Cantine (3) - Censurer des décisions - Chef d'établissement - Chef d'établissement (9) - Circuits décisionnels - Circulaires - Classes maternelles - Classes primaires - Collège (3) - Communauté religieuse (2) - Compétences (2) - Comptabilité - comptable – gestion des entreprises - Normes comptables (5) - Confiance – perte de confiance (3) - Crise – grande crise de 1973 (2) - Décharge de directeur - Décider au quotidien - Décisions en équipe - Diplômes - Directeur – directeur d'école (9) - Directrice - Discipline – sanction - Disponible - Donner des ordres – cadrer (2) - Echanger – communiquer avec les familles - Se justifier - partager (5) - Ecole (2) - Educateur chrétien... (Voir suite de la liste en § 2.2.)</p> <p>Langage du rapport au métier : 40-50 = seul maître à bord - animateur – animation (2) - Carrière (3) - Charge de travail énorme - lourde (2) - Choses apprises sur le terrain - Contact avec les enfants Convention collective (2) - Côté nostalgique – Difficile - Diriger une équipe (3) - Ecole = petite entreprise Enseignants chargés de direction - Expérience acquise (5) - Fin de parcours - Je revendique d'être enseignant Longue lutte - Métier = passion = passionné (4) - Mettre en place la décision de l'équipe - Mi-temps classe, mi-temps direction - Pleinement responsable (3) - Plus des patrons - Prendre du recul – Professionnel - Profil Réaliste - Responsabilité de l'établissement - Statut du CE1 (5) - Très compliqué</p>

Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des apories de notre enquête A1	Le pôle Responsabilités de la tension Responsabilités / Compétences est plus présent, SAM ayant revendiqué pour obtenir une responsabilité pleine et entière pour le CEPC1. Il milite également pour une formation de CEPC1 gestionnaire, le bénévolat (OGEC) ayant ses limites. SAM semble gérer les plans managérial et communicationnel davantage à l'intuition et à l'expérience qu'avec des compétences acquises en formation. Il n'utilise ce terme que pour la gestion financière. Peu d'éléments sur le paradoxe autonomie / conformation.
Caractérisation de l'unité noyau du point de vue des « turning points » ou « bifurcations »	Le parcours professionnel de SAM est ponctué de deux bifurcations importantes. Il devient directeur d'école dans une situation de « crise » au regard de la typologie de Grossetti. Pour sa deuxième prise de fonction de directeur, SAM se situe davantage dans une logique de « changement programmé ».
Monde(s) socioprofessionnel(s)	Monde socioprofessionnel dominant du Professionnisme Pionnier : le vécu professionnel actuel s'explique et s'éclaire par un passé de lutte, de négociation et de conquête d'un statut professionnel pour devenir les homologues des chefs d'établissements privés du 2 nd degré. Le monde socioprofessionnel du Management Humaniste apparaît dans les propos de SAM, davantage comme visée que comme réalité vécue. Cette dernière se concrétise au quotidien plutôt dans un monde de la Mission / Vocation, dans lequel SAM se désigne comme un éducateur chrétien, dans un établissement catholique ayant reçu mission d'Eglise.
Forme identitaire	Une forme identitaire plurielle, composite dont la forme dominante est celle du Pionnier ; celle revendiquée est celle du manager ; celle qui est vécue est celle de l'animateur. La forme identitaire du Pionnier est celle qui émerge de la configuration de l'intrigue de l'entretien de SAM.
Dynamique identitaire	La dynamique identitaire est elle aussi multiformes : <ul style="list-style-type: none"> - Dynamique d'une configuration / construction de Pionnier par la participation et les mandats syndicaux (vécu syndical) ; - Dynamique d'une identité projetée, revendiquée de Manager (statut souhaité et conquis) ; - Dynamique de préservation Enseignant / directeur d'école (vécu quotidien) ;
Régime(s) d'historicité de référence	Le régime d'historicité dominant, en lien avec le régime de temporalités formatives et professionnelles du Professionnisme Pionnier est le régime mythique et fait référence aux récits épiques. Deux autres régimes d'historicité sont articulés aux régimes de temporalités formatives et professionnelles présents dans l'entretien de SAM : le régime moderne (en lien avec le Management Humaniste) – le régime eschatologique (en lien avec la Mission / Vocation).

Tableau T29 : Caractéristiques finales de notre unité-noyau du « Professionnisme pionnier ».

Chapitre 12 :

*Une approche phénoménologique pour compléter l'analyse
d'entretiens compréhensifs / biographiques :*

Figures temporelles, formes identitaires et régimes de temporalités formatives et professionnelles.

« L'être humain fait l'expérience de sa vie et de lui-même dans le temps. La temporalité est une dimension constitutive de l'expérience humaine. L'homme éprouve son existence dans le sentiment d'une unité et d'une identité maintenues à travers le temps. »

C. Delory-Momberger, (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris : Téraèdre, p. 27.

1. Figures temporelles, formes identitaires et régimes de temporalités formatives et professionnelles.

Nous reprenons et présentons dans ce chapitre douze l'un des points des analyses comparatives entre nos unités-noyaux d'entretiens. Il s'agit d'apprécier en quoi certaines « figures temporelles » peuvent être communes à l'ensemble des entretiens, propres à quelques uns d'entre eux, ou caractéristiques d'une forme identitaire précise mise en évidence. L'approche phénoménologique ainsi posée vient donc caractériser avec plus de précision les catégorisations réalisées.

Eugène Minkowski (1933, p. 15), dans son approche phénoménologique du temps vécu, évoque le concept de « figures temporelles » pour désigner « des phénomènes qui, s'ils s'écoulent dans le temps, contiennent en outre le temps en eux ». Pour cet auteur, et rejoignant ainsi Bergson, le temps c'est le devenir. Mu par un élan vital, tout être est poussé en avant et voit l'avenir s'ouvrir devant lui, comme une direction dans le temps. Cet *avenir vécu* (ibid, p. 36) nous est donné, selon Minkowski de façon primitive. Pour lui, l'avenir se traduit comme un horizon temporel, lointain, une perspective... Entre le maintenant et cet horizon de l'avenir, l'être n'est plus être mais devenir. Minkowski cite dans son ouvrage, différentes figures temporelles qu'il situe comme des phénomènes « intercalaires » entre la ligne droite représentant habituellement le temps qui passe et l'impossibilité rationnelle de représenter ce temps.

1.1. De « l'avenir vécu » ou du « devenir vécu ».

Les formules de « l'avenir vécu » ou du « devenir vécu » sont des formules produites par la démarche phénoménologique empruntée par Minkowski. Elles s'opposent à l'opinion commune d'un temps défini en passé, présent et futur. En ce sens, elles sont des paradoxes. Mais leur forme, constituée en une réunion de deux termes contradictoires juxtaposés avenir ou devenir + vécu, condense ce paradoxe en un oxymore. Ainsi, « l'avenir vécu » ou le « devenir vécu » sont à la fois paradoxes et oxymores. Comme précisé p. 148, nous adopterons, pour notre étude, plus spécifiquement, le néologisme de « paradoxe oxymorique » qui synthétise bien l'articulation forme / sens de « l'avenir vécu » ou du « devenir vécu » :

A l'avenir vécu, formule générale concrétisant l'approche phénoménologique de Minkowski, nous proposons l'autre figure de style du « devenir vécu ». Le « devenir », pour cet auteur, est la définition même du temps : c'est la subjectivation d'un vécu orienté vers un avenir. Le « devenir vécu » embrasse pour tout être, de façon dynamique, ce qui est agi, ce qui est pensé, ce qui est dit de sa propre réalisation, de sa propre évolution ou transformation et se manifeste dans différentes « figures temporelles ».

Nous ne voulons pas ici présenter les résultats d'une analyse systématique à visée illustrative des propos de Minkowski. Il s'agit de repérer, dans l'évocation du vécu (donc du devenir vécu) de nos CEPC1, comment prennent forme ces figures temporelles et surtout en quoi

elles participent à la caractérisation des formes identitaires mises en évidence. Pour ce faire, nous sommes retournés dans les entretiens de nos CEPC1, puis avons relevé, dans certains entretiens, les propos de ces professionnels évoquant quelques unes des figures temporelles. Nous avons analysé ces passages pour comprendre en quoi ces figures temporelles traduisaient un (du) devenir vécu pour leur auteur. Mais à quelle(s) réalité(s) se rapporte ce « devenir vécu » ? Quelles sont les figures temporelles évoquées par Minkowski ?

1.2. « L'activité » comme figure temporelle d'un « devenir vécu » commun aux différentes formes identitaires mise en évidence.

Illustrer, développer, expliciter toutes les facettes de l'activité des CEPC1 eut été long, compliqué, redondant tant il y a des points communs dans le travail, l'exercice du métier de ces professionnels. Une certitude cependant : une activité professionnelle lourde et diversifiée est bien réelle pour l'ensemble des CEPC1 de notre corpus d'entretiens et d'autres. Cette évidence se vit différemment pour les uns ou les autres, se met en mots de façons différentes par les uns ou par les autres. Mais la réalité de cette activité ne s'interroge pas : elle est, et fait exister les CEPC1 sur les plans professionnel, personnel et identitaire.

Dans les choix qui ont présidé à mettre en évidence cette activité à la fois commune et diversifiée des CEPC1, nous avons retenu d'abord ce que disent les CEPC1 « animateurs », d'une activité centrale de leur quotidien professionnel : leur activité de relation, de contact avec l'ensemble des acteurs de l'école ; ensuite, nous nous sommes focalisés sur un lieu, à la fois réel et symbolique de leur activité professionnelle, révélateur ou attribut identitaire mais aussi porteur de croyances, notamment vis-à-vis de leurs pairs.

1.2.1. Le « contact », la relation au centre de l'activité des « animateurs »

Pour Minkowski, l'activité est un phénomène de nature temporelle : tout être vivant, par son activité présente, se porte en avant, tend vers l'avenir, le crée devant soi. C'est un avenir immédiat qui est engendré par l'activité présente. Ce phénomène de l'activité en génère un autre : dans l'activité, l'être affirme son « moi-ici-maintenant » autrement dit « existe », phénomène vital convoquant en une union intime l'être, l'espace et le temps.

Cette « activité fondatrice » d'un « j'existe », nous la retrouvons, spécifiquement marquée, dans les entretiens relevant du monde de la « mission – vocation », c'est-à-dire des « animateurs ». Ces derniers, dans les quatre entretiens de cette unité-noyau et celui de SAM (forme identitaire plurielle dont celle « d'animateur »), se disent au centre d'un tissu relationnel qu'ils veulent convivial, familial pour leur école, et l'expriment à l'aide de diverses métaphores. Ainsi EVE dit être le « pivot » de l'école, lequel lui permet d'avoir la vision globale de l'établissement : « ... c'est-à-dire que je suis comme un pivot entre les enseignants, les familles, les OGEC, les APEL, la mairie, la paroisse, la direction diocésaine,

l'académie... ». Pour ROSE, l'engagement à devenir CEPC1 a été (est) lié à la volonté de travailler, d'agir en équipe, entendu au sens large d'un collectif poursuivant un même but, construisant collectivement : « C'est-à-dire que j'ai pris la décision d'être CE parce que je savais que derrière y'avait une équipe qui me suivrait... ». Pour ZOE, dans les petites écoles, sans climat « familial » la vie deviendrait impossible et le CEPC1 est donc garant des relations conviviales entre les personnes : « ... c'est une vie de famille parfois parce que surtout dans les petits établissements : le relationnel, l'affectif est très présent. [...]... il faut que ça marche ; si on commence à avoir des tensions entre nous qui rejaillissent sur les enfants eh ben, on n'avance pas... ». LUC dit être un « rassembleur », au carrefour des différents domaines constitutifs de la vie de l'école : « Alors ma fonction de direction euh... je l'ai toujours conçue comme étant une fonction de rassembleur euh... je pense que le directeur il est au carrefour d'énormément de choses... ». Par ailleurs, LUC attache beaucoup d'importance à ce que les personnes œuvrant dans son école s'y sentent le mieux possible : « ...s'il n'y a pas de personnel bien dans l'établissement il ne peut pas y avoir après un retour auprès des enfants que nous accueillons ». Aussi, il veille, par le dialogue à la réalisation de cette visée, notamment avec les enseignants : « ...d'abord dialoguer avec les personnes... Si on rencontre un souci on essaie d'en parler, on essaie d'analyser les choses, on essaie de savoir ce qu'il se passe et euh... c'est à la lumière de tout ce qu'on a pu dire, de toutes les solutions qu'on a pu envisagées que l'on posera des orientations... ». SAM se dit « animateur » de la « vie démocratique » de l'école : « je pense qu'avant tout on est un chef d'établissement dans un établissement comme celui-là et plutôt un animateur [...], je crois qu'il faut être un peu en démocratie dans une école... ».

Pour ces « animateurs », le « j'existe » résulte de leur activité de contacts, d'échanges dans leur école : ils existent dans et par le relationnel entretenu avec l'ensemble des acteurs.

En se positionnant ainsi, ces CEPC1, toujours dans leurs propos, désignent ce qui s'oppose au fonctionnement recherché. Pour EVE, ce seront les familles exigeantes qui lancent des procédures contre l'école. Pour ROSE, ce sont les familles qui ne « font pas équipe », qui ne s'investissent pas dans la vie de l'école. Pour ZOE, le relationnel avec les familles est délicat : il s'agit à la fois d'être bienveillant tout en posant les exigences. LUC intègre à sa fonction de CEPC1 un rôle de médiateur, de « gestionnaire des conflits », tant ces derniers surviennent lorsqu'il y a de l'angoisse. SAM évoque la perte de confiance des familles envers l'école, perte de confiance entraînant parfois les difficultés relationnelles que l'on surmonte par l'échange et la communication.

Par ailleurs, cette conception de « l'animation » de leur école, par et grâce au relationnel convivial, à l'instauration et à la régulation d'un climat familial, s'accompagne de croyances concernant le relationnel utilisé par leurs collègues des grands établissements. Ces croyances prêtent à ces « managers » d'être des chefs qui ordonnent, qui sont éloignés des acteurs, qui « distribuent des oukases ».

1.2.2. Le bureau, espace symbolique d'activité et de croyances

Nous avons relevé, au cours des lectures et relectures des verbatim d'entretiens, un lieu symbolique revenant plusieurs fois dans les propos de certains CEPC1 de notre corpus, leur « bureau de directeur ». Curieusement, cet espace est cité plus fréquemment par les

« animateurs » (unité-noyau de la Mission Vocation). Cet espace symbolique est en lien direct avec leur activité de « contact ». Mais comme précédemment, le « bureau du directeur » des CEPC1 « managers » fait l'objet de croyances.

LUC, dans sa comparaison entre les années quatre-vingt et aujourd'hui, note l'évolution de cet espace dans sa taille et son contenu : « ... en 81... euh les directeurs [...], avaient un très grand bureau avec une grande armoire derrière avec toute l'école dedans.... A l'heure actuelle, nous avons deux pièces, trois ordinateurs, des dossiers un petit peu partout ». Pour lui, l'évolution administrative et gestionnaire explique cet état de fait.

Les CEPC1 « animateurs » précisent qu'ils ne font qu'y passer, parfois tardivement : « Après la classe, après la garderie du soir, moi je commence à travailler au bureau à 18h30, voilà. » dit ROSE. Ou encore, ce bureau est un lieu d'accueil (LUC), un « hall de gare », expression empruntée à SAM où l'on discute, on échange : « Moi je pense qu'on a un boulot de contact, y a une chose que je ne supporte pas c'est d'avoir ma porte fermée ... [...], c'est un hall de gare mon bureau [...] je crois que notre rôle est un rôle de contact, un rôle d'échange ».

Pour ces CEPC1 « animateurs », ce contact, ces échanges, ces relations humaines sont au centre de leur mission et donc de leur conception du métier. Et si le travail qui devait être réalisé dans ce bureau ne l'est pas, eh bien, comme SAM, on le diffère : « ...même si parfois le travail n'avance pas ben je me dis le travail il se fera après 18h ou après 19h si il faut mais j'aurais passé une demi-heure avec une mère d'élève en difficultés, un enseignant qui a besoin de partager ou une employée ».

Curieusement, ce lieu qu'ils ont de la difficulté à habiter comme un lieu de travail solitaire, ils l'imaginent comme tel pour les « managers » desquels ils disent différer : « Mais j'aime bien cet esprit petite école où on fait, où on fait tout quoi, si vous voulez. Je me vois pas CE dans une grande école, dans un bureau à faire que... » dit ROSE. Or les CEPC1 de cette unité-noyau du « management humaniste » n'évoquent pas ce lieu. Seule MAG dit utiliser son bureau pour régler des différends entre enfants qui pourraient vite dégénérer en différends entre parents. Là encore la comparaison avec les « managers » génère des croyances.

1.2.3. « L'attente et l'espoir » pour sortir d'un « présent omniprésent et préoccupant ».

Nous avons mis en évidence, par nos analyses, le monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » dans les entretiens de LINE et de PAM. Nous n'allons donc pas reprendre l'ensemble de nos constats et analyses. Nous voulons simplement remarquer ici l'importance de cette double figure temporelle de l'attente et de l'espoir dans les entretiens de LINE et de PAM. Rappelons que Minkowski situe ces figures temporelles comme du devenir-vécu inscrites dans le sens Présent ← Futur, c'est-à-dire dans une forme de passivité (ou de paralysie), par rapport à l'arrivée d'un futur dans le présent.

LINE a signalé une enseignante dysfonctionnant dans son équipe. Après enquête cette dernière est mise en « congé formation » par l'administration : « ...elle est en congé de formation, de reconversion, poussée par l'Académie, et donc son poste est protégé donc elle fait partie normalement toujours de mon établissement donc elle pourrait revenir demander sa mutation, voilà... ». LINE attend donc une chose, le possible retour de l'enseignante dans son équipe, administrativement possible. Mais elle espère le contraire ; elle attend de l'administration et de son institution une autre solution et donc de ne pas la retrouver dans son équipe, dans son école. Cette attente et cet espoir sont renforcés par le manque de réels motifs pour que l'administration prenne des décisions plus radicales : cette enseignante ne peut être ni radiée, ni suspendue pour un temps important. Pour LINE, cela signifie un retour possible de l'enseignante après son congé de formation. LINE n'a pas de prise sur les choses : elle se pliera aux décisions de l'administration. La fin de l'entretien de LINE ne révèle pas l'issue de son problème, laissant cette attente et cet espoir sans réponse : le présent de l'attente et de l'espoir dure, et même s'il intègre du devenir, il est omniprésent et reste préoccupant.

Pour PAM ces figures temporelles se vivent différemment : PAM a vécu de réels temps d'attente, plus ou moins courts, durant les événements rencontrés (prise de fonction dans une école en perte d'effectifs, fermeture de classe), ou entre ces derniers, mais, surtout, nourrit l'espoir de voir l'école sortir des difficultés structurelles rencontrées.

Une situation d'attente a particulièrement été importante au cœur de la crise traversée par PAM : celle de l'annonce de la fermeture de classe par la tutelle, en fin de la première année de direction de PAM. Rappelons les faits. PAM est sollicitée pour la direction de son école, plébiscitée par les acteurs locaux (OGEC – APEL), au départ en retraite de la directrice alors en poste. PAM n'est, au départ, ni candidate, ni volontaire à ce poste. Elle connaît les difficultés structurelles de l'école, implantée dans une zone géographique en récession économique, les quelques entreprises locales fermant les unes après les autres. A la conversion au métier de CEPC1, s'ajoute, pour PAM, la gestion de cette situation difficile de l'école. C'est dans ce contexte qu'arrive la nouvelle de la fermeture de classe pour la rentrée suivante : elle entraîne une restructuration des classes multipliant les niveaux dans chacune d'elles, la limitation des inscriptions pour ne pas déséquilibrer la nouvelle structure obtenue et l'abandon de la journée de décharge hebdomadaire de direction :

Ben, s'il y a eu la fermeture de classe comme je vous ai dit tout à l'heure, où il a quand-même fallu gérer, il a fallu l'annoncer aux parents, il a fallu restructurer tout l'école avec la crainte que certains parents nous quittent parce qu'y avait des triples niveaux donc essayer de faire passer ça le mieux possible. Donc ça, ça a été un travail un peu de solitaire on va dire au départ, puisque personne n'était au courant puis après ça a été un travail d'équipe donc ça, ça a été voilà, ça a été quelque chose qui fait forcément passer du côté responsabilité, du côté voilà, quand vous avez un réfectoire pleins de parents euh, en plus N... devait monter pour m'aider à l'annoncer, puis au dernier moment n'a pas pu, donc je me suis retrouvée seule avec mes enseignantes en ayant été avertie à 15h pour 16h30 que la personne ne viendrait pas donc vite j'ai appelé mes enseignantes en disant voilà, il faut faire attention voilà, donner un peu des consignes pour pas qu'on se fasse ni agresser par rapport à ça, ni piéger, qu'on nous laisse justement le recul de nous organiser donc là forcément vous prenez vite la posture, vous n'avez pas le choix voilà... [A-202-149-PAM]

L'extrait précédent délimite plusieurs niveaux d'attente, plus ou moins longs, concernant plus ou moins d'acteurs. Cet extrait est d'abord traversé par une attente continue entre

moment de l'annonce de la fermeture de classe faite à PAM et le moment de cette annonce aux parents et acteurs de l'école. A l'interne de ce temps d'attente, PAM a d'abord attendue, seule détentrice de l'information, garante de sa non diffusion pour éviter les peurs et provoquer la fuite d'élèves. Incapable de tenir ce « secret », PAM le partage avec ses collègues : elles attendent, ensemble, le moment de l'annonce à la communauté éducative. Ce moment approche, il doit être pris en charge par le directeur diocésain. On l'attend pour la réunion qui a lieu à 16h30, après la classe. Puis tombe l'information, à 15h, de l'impossibilité de sa venue : c'est à PAM de prendre les choses en main. L'attente est très courte mais très dense : montée du stress, briefing des enseignantes et accueil des parents. Ces niveaux d'attente se vivent selon des rythmes différents, d'une attente « en longueur » à une attente brève, au centre desquelles PAM se situe selon des rôles différents : porteuse unique de l'information, puis la partageant avec l'équipe, en CEPC1 responsable, enfin la délivrant à l'assemblée en lieu et place du directeur diocésain. PAM est passée d'une attente « passive » à une attente plus « active ». Comme le dit PAM cette attente, s'accélérait progressivement, à participé à la construction de sa propre responsabilité, à sa propre posture de CEPC1.

PAM présente l'attente comme l'un des apprentissages professionnels réalisés : « apprendre à attendre ». Apprendre à attendre, pour elle, c'est apprendre à éviter la décision rapide, trop rapide, c'est prendre du recul, avoir des avis partagés. Là encore, apprendre à attendre c'est construire de la responsabilité professionnelle.

Pour Minkowski, « l'espoir va plus loin dans l'avenir que l'attente » (Ibid., p. 92). PAM est au cœur de cette assertion. Nous venons de nous arrêter sur une attente (multidimensionnelle) que PAM désigne comme un apprentissage dans son nouveau métier. Au-delà de cette attente vécue, PAM aspire à autre chose. Au moment où nous évoquons la situation de PAM, cette aspiration est peut-être toujours présente : faire (re)venir des élèves vers l'école. Est-ce pensable ? Tout laisse penser, au regard de la conjoncture socioéconomique de la bourgade où est implantée l'école, que c'est mission impossible. Nous trouvons ici ce qui caractérise spécifiquement le régime « eschatologique » de temporalités formatives et professionnelles : l'attente et l'espoir ont pour objet ce que certains désigneront par « salut providentiel » et d'autres par « utopie ». PAM elle-même exprime cette idée : « ... ça fait quand-même deux ans et pour moi depuis deux ans tout est compliqué ! Je me dis : la troisième année ça va être le paradis ! ».

1.2.4. « La prière » : un marqueur de la forme identitaire de la « mission / vocation » ?

Minkowski ne donne pas forcément un sens exhaustivement religieux à la prière mais plutôt celui d'une « attitude bien déterminée, d'une élévation et d'une solennité toute particulière » (Ibid. p. 95) qu'on adopte dans des circonstances de la vie. Toutefois, la prière est tournée vers l'avenir, vers un espace horizonné, non plus médiat comme l'attente ou l'espoir, mais comme absolu, comme tournée vers une sphère au-delà de l'espace et du temps que d'aucuns appelleront Dieu. Ce qui caractérise la prière, par rapport à l'attente et à l'espoir, c'est qu'elle s'élève du plus profond de l'être, du « centre » de l'être : elle nécessite de se détourner du devenir ambiant, de se recueillir, d'être en intériorité. Ce

faisant, du plus profond de l'être à l'au-delà de l'univers, la prière est une « extrospection totale vécue » (Ibid. p. 99). Comme l'attente et l'espoir, la prière contient de la passivité, de l'abandon en elle : elle constitue donc comme un échelon supérieur à l'attente et à l'espoir, en voyant venir l'avenir vers soi. En même temps la prière donne l'idée de dépasser le devenir, de se situer dans l'infini, dans l'idée d'éternité et d'absolu. Minkowski relie cette figure temporelle de la prière avec le phénomène intellectuel du « problème », problème posant la question du sens, et demandant une réponse.

Nous nous sommes intéressé à cette figure temporelle de la prière car elle apparaît de façon assez explicite dans l'entretien de ZOE, lui-même constitutif de l'unité-noyau de la « mission / vocation », unité-noyau d'entretiens dont le régime de temporalités formatives et professionnel sous-jacent est de type « providentiel » ou « eschatologique ». Un lien direct entre « prière » et « régime eschatologique » paraît évident : la « prière » est-elle un « marqueur » de la forme identitaire des « animateurs » ? « Marqueur » est à entendre ici comme « signe », comme « indicateur » de cette forme identitaire.

ZOE, dans son entretien, dit plusieurs fois s'en remettre à « l'Esprit-Saint » pour lui venir en aide : « ... c'est quelque chose que j'ai dans le cœur et dans l'esprit, alors quand je dis l'Esprit-Saint, [...] je suis persuadée quand-même que ça peut m'aider à au moins, à me ressourcer avant de prendre une décision (A-227-86-ZOE) ».

Nous trouvons dans ce propos, l'idée de se mettre en recul du « devenir ambiant », de se ressourcer, de se recueillir, d'une « convocation » voire d'une « invocation » pour obtenir une aide à la décision. ZOE dit quelque chose, à la fois de sa foi, et à la fois de son engagement dans sa mission d'Eglise : « ... Je pense qu'on ne peut pas occulter totalement le côté enseignement catholique, enfin mission d'évangile, enfin mission évangélique, je pense qu'on ne peut pas ne pas le signaler ça... »

Nous ne retrouvons pas, dans d'autres entretiens, l'expression de ce phénomène vital que constitue la prière. Dans l'unité-noyau où figure l'entretien de ZOE, on retrouve des éléments liés à la mission d'Eglise du CEPC1 : EVE et sa mission pastorale, SAM et son engagement d'éducateur chrétien. Nous avons catégorisé les entretiens d'EVE, de ROSE, de ZOE et de LUC et, de façon moins nette, ceux de PAM et de SAM dans le monde de la « Mission / Vocation » générant la forme identitaire du CEPC1 « animateur ».

Bien que présente dans l'un des entretiens de cette unité-noyau, nous ne pouvons affirmer que « la prière » en soit un marqueur, au sens d'un indicateur incontournable. Elle en est une « figure temporelle » certainement typique, mais reconnaissons qu'évoquer ce phénomène relève d'une certaine intimité. Par ailleurs, nous constatons qu'elle n'apparaît pas dans les autres unités-noyaux. En revanche, ce qui caractérise celle de la « mission / vocation », c'est bien l'inscription du vécu comme participant d'un accomplissement, d'un œuvre qui conduira à un « salut providentiel ».

1.2.5. « Le désir » des « managers » de « programmer le changement ».

« Dans le désir je me porte en avant vers l'avenir, comme dans l'activité : je vis le temps dans la même direction, mais en le faisant, je regarde « plus loin » dans l'avenir... » écrit

Minkowski (Ibid. p. 88). Pour lui, le désir permet de se situer dans une dynamique Présent → Futur. Si l'activité s'inscrit dans un présent ouvert à un avenir immédiat, le désir, lui, ouvre à un avenir plus lointain. Planifier, anticiper, prévoir sont autant de capacités des « managers » : ces actions participent de leur activité. Mais ce qui caractérise également les CEPC1 « managers », c'est de faire évoluer positivement le fonctionnement de leur école. Leur management est « transformatif ». Dès lors, ils s'appuient sur différents constats, différentes données pour programmer le changement, apporter les ajustements nécessaires pour faire mieux.

PAUL est très intéressé par les visites de tutelle, autant par celles reçues, que celles auxquelles il a participé en tant que visiteur : « ...une visite de tutelle c'est-à-dire un audit un peu d'établissement [...] avec un groupe de personnes qui vient de l'extérieur regarder comment on travaille, mais nous inversement on est appelé à en faire d'autres dans d'autres établissements... ». Pour lui « c'est de l'auto-évaluation qui se fait en réseau ». Il voit fonctionner d'autres établissements, d'autres manières de travailler, et ça lui donne plein d'idées à mettre en place dans son école. PAUL trouve que le regard extérieur et le regard sur l'extérieur permettent de prendre du recul et de prendre conscience de choses qui échappent dans le quotidien ordinaire : « ...on le voit tellement qu'on ne les voit plus ». Ces visites de tutelle s'effectuent dans un bon esprit, il n'y a volonté ni de démolir, ni de critiquer mais surtout « ...améliorer les choses, et changer ».

LEA prend en compte deux éléments pour améliorer voire changer les pratiques pédagogiques de ses enseignants. D'abord, elle prend en compte ce que prônent les recherches : « ...les recherches justement euh, nous ont permis de voir que ce n'était pas ça et que ce n'était pas comme ça qu'apprenaient les élèves et qui fallait changer tout ça.. ». Ensuite, elle s'appuie sur le fait que les parents d'élèves d'aujourd'hui sont au fait de la réglementation et exigent sa mise en œuvre de la part des enseignants : « ...aujourd'hui donc les parents et ben ils ne lâchent pas : ils ont un enfant qui est dyslexique, ils savent qu'il y a des aménagements qui sont nécessaires et reconnus par la loi... ». Elle ajoute : « ...tant qu'on les met pas en place ils sont derrière nous [...] et moi je trouve qu'ils ont raison ». Pour LEA, cela oblige les professionnels que sont les enseignants à bouger, « à ne pas lâcher, à construire, à reconnaître l'enfant dans sa différence, à différencier à aménager... » mais précise-t-elle : « ...ça ne plait pas à tout le monde ».

Programmer le changement, pour LEA, ce n'est pas seulement travailler en interne avec les enseignants de l'équipe : cela a ses limites avec des enseignants « très individualistes » qui « créent des freins ». NINA pose aussi un regard critique sur certains enseignants : « ...des gens qui doivent travailler ensemble et qui ne sont pas toujours faits pour travailler ensemble, qui n'ont pas toujours envie de travailler ensemble ». Aussi, LEA désire-t-elle programmer le changement au niveau institutionnel : « ...moi franchement je suis pour recruter mes enseignants voilà alors je sais... ça fait hurler certains... ». Elle argumente : « Ce serait parfois plus simple, voilà on aurait des équipes parfois plus performantes et qui auraient envie de travailler ensemble. Qui auraient une même vision que vous sur l'enseignement ».

1.2.6. « Actes éthiques » ou « éthique de la décision » des CEPC1.

L'acte éthique, pour Minkowski, c'est « la réalisation exceptionnelle de ce qu'il y a de plus élevé en nous » (Ibid. p. 112), c'est l'idéal. Caractériser les actes éthiques des CEPC1 est alors très difficile. Sauf à considérer que la carrière elle-même d'un CEPC1, au service des élèves par la gouvernance d'une communauté éducative est déjà, en soi, éthique. Mais cette conception ne rejoint pas celle de Minkowski concernant « l'œuvre » : « ...il n'existe pas d'œuvres éthiques, il n'y a que des œuvres personnelles, des œuvres sociales ou des œuvres de bienfaisance, ces dernières prenant leur origine bien souvent dans tout autre chose que la recherche de l'action éthique » (Ibid. p. 106). Pour notre auteur, évoquer, exposer son œuvre a quelque chose de déplaisant, c'est donner preuve de suffisance, ce qui est tout le contraire de l'acte éthique, ponctuel, qui s'évanouit comme il est venu. « L'action éthique est insaisissable, plane au-dessus de la vie, siège dans des sphères éthérées, reste inconnue de tous parfois » (Ibid. p 107). Que retrouver alors, dans les propos des CEPC1 comme actes éthiques ?

Repenchons-nous tout d'abord sur le sens à accorder à « éthique » dans le cadre professionnel de nos CEPC1. Si ce terme admet, de façon générale, trois définitions (Obin, 2003), nous retenons celle, rejoignant Minkowski, selon laquelle elle se situe dans une tension entre des principes et des circonstances, entre des valeurs et des situations. Les CEPC1 se retrouvent, bien souvent, dans des situations professionnelles leur proposant multiples choix d'actions possibles. Le processus éthique se construit alors par l'analyse des situations les amenant à poser différentes hypothèses, à envisager plusieurs possibilités d'actions amenant elles-mêmes un certain nombre de conséquences. S'engage ensuite le choix de l'hypothèse à retenir et de l'action à effectuer, et ce à l'aune de valeurs que les CEPC1 hiérarchisent à ce moment. Enfin, la réflexion porte sur la stratégie à adopter : forme de communication, acteurs à concerner, précautions à envisager... L'éthique englobe alors l'ensemble de ce processus y compris le système de valeurs de référence des CEPC1. Parle-t-on alors « d'actes éthiques » ou plutôt « d'activité prudentielle » (Champy, F., 2009).

Nous avons relevé plusieurs situations ayant activé ce « processus éthique ».

◆ Le « signalement » : « acte éthique » ou « activité prudentielle » ?

Dans trois entretiens de notre corpus général, le « signalement » de faits de violence ou de maltraitance sur enfant à l'autorité académique revient comme une « décision difficile à prendre ». LEA dit avoir partagé cette question avec des collègues et l'avis semble unanime. Même si la question ne se pose pas (il faut signaler), la décision est difficile à prendre : « Ce qui pour nous est le plus difficile c'est quand on fait un signalement. Ça j'ai eu à le faire, c'est terrible ». Pour EVE, c'est à la fois la nécessité de venir en aide à l'enfant en question et les craintes des conséquences du signalement qui rendent cette décision difficile. Les solutions trouvées ne sont pas toujours pleinement satisfaisantes « ça a été [...] un moment difficile parce que j'étais à la fois partagée entre la nécessité de venir en aide à cette petite fille et la crainte des conséquences de ce signalement ». NINA ne dit pas autre chose au moment de « faire un signalement lorsqu'on constate des mauvais traitements sur l'enfant qu'ils soient psychologiques, qu'ils soient physiques ».

Les CEPC1 sont en pleine responsabilité de leur établissement, y compris sur un plan juridique. Ils n'ont pas une hiérarchie administrative pouvant agir à leur place ; tout au plus peuvent-ils prendre conseils auprès de l'instance diocésaine ou de l'administration. Si l'on se réfère aux textes, le signalement est obligatoire. Il s'agit donc d'activer plutôt une « éthique de la responsabilité ». Mais même cela est difficile. EVE se dit partagée entre « entre la nécessité de venir en aide à cette petite fille et la crainte des conséquences de ce signalement ; qui s'est d'ailleurs terminé par un retrait de l'enfant de sa famille ». L'éthique de « responsabilité » est ainsi confrontée à une éthique de « conviction ». LEA s'appuie aussi sur ses convictions : « ...parce que même un enfant qui est mal dans sa famille, un papa et une maman, ça reste un papa et une maman ». Ce n'est donc pas le « signalement » en tant que tel qui est questionné, mais ses conséquences : pour l'enfant lui-même, pour la famille, pour la relation école-famille, pour l'enseignant de l'enfant, etc. Ce qui entoure cette procédure relève d'une activité prudentielle : protection des enseignants et des personnels éducatifs, communication ajustée, devoir de réserve... C'est sans doute aussi dans cette activité périphérique, dans la stratégie entourant le signalement que résident les difficultés.

Un quatrième cas de signalement nous est rapporté par LINE qui, cette fois, ne signale pas des maltraitances sur un enfant, mais des dysfonctionnements chez un enseignant.

Ce cas interroge les différents niveaux de légitimité empruntés par LINE pour effectuer ce signalement. D'abord, LINE se légitime par sa propre légitimité de CEPC1 et par celle confiée par l'institution : « ...on est quand-même le supérieur hiérarchique des enseignants, [...], tout en ne l'étant pas c'est-à-dire qu'on est chargé de faire la liaison en fait entre l'Education Nationale et les enseignants ». LINE se situe entre pouvoir (c'est de son pouvoir) et obéissance, loyauté (c'est au service de l'enseignement qu'elle a pris cette décision). Ensuite, LINE se légitime, toujours par l'institution et aussi, de façon plus globale, de la société elle-même : « J'ai eu tout le monde de mon côté, même dans l'enseignement catholique ». LINE se situe alors dans le registre de la loyauté et de l'efficacité : c'est ce qu'il fallait faire. Plus loin dans son entretien, LINE se légitime par son autorité, reçue de l'Enseignement Catholique et de l'Education nationale : « ...c'était vraiment de ma responsabilité [...], j'ai vu qu'il y avait vraiment un réel dysfonctionnement, un réel danger pour les enfants donc j'ai fait remonter l'information ». LINE emprunte donc quatre formes de légitimité : la sienne propre (« je décide parce que je suis CEPC1 »), celle confiée par l'institution (« je décide conformément à l'Education Nationale »), celle confiée par la société toute entière (« les parents, l'administration, mes collègues m'ont dit que c'est ce qu'il fallait décider »), celle relevant de nécessités transcendantes (« ce qui légitime mon action, c'est l'éducation des enfants »).

Ces signalements relèvent-ils « d'actes éthiques » ? Sans doute pas tout à fait au sens de Minkowski. En tous cas, ils relèvent d'une éthique de la décision et surtout d'une activité prudentielle pour accompagner les décisions prises.

◆ Protéger un enseignant en face de parents : un acte éthique de la vie ordinaire d'un CEPC1 ?

PAUL nous évoque une situation délicate qu'il a eue à gérer, celle de devoir « tenir » pour une enseignante, en face de parents, tout en sachant que cette enseignante n'avait pas

forcément raison : « ...il m'a fallu le faire mais je n'aime pas, je n'aime pas du tout, c'est comme ça ». Cette situation perturbe PAUL qui développe l'identité d'un CEPC1 modèle, intègre ; elle renvoie PAUL à sa propre incohérence. PAUL, par principe, défend ses enseignants car accepter d'être remis en cause par les parents ouvre la porte à beaucoup d'ingérence, de jugement... A terme, c'est rendre l'enseignement impossible. C'est une conviction pour PAUL. En même temps, « c'est beaucoup plus facile de dire à la personne, bon tu l'as fait, tu reconnais et voilà on peut se louper comme on dit dans la vie, personne n'est parfait ». Mais PAUL sait que ça ne se passera pas comme ça. Alors, PAUL, devant la famille, soutiendra l'enseignante, en sachant que les parents ont raison. L'éthique de conviction semble l'emporter sur l'éthique de la responsabilité, au moins face aux parents.

L'acte posé par PAUL est-il un acte éthique ? Là encore, cet acte est loin du sens que lui accorde Minkowski ; cela relève davantage d'une éthique de la décision s'inscrivant dans une « activité prudentielle » (Champy, 2009).

1.2.7. Les regrets et souvenirs d'un « pionnier ».

Pour Minkowski, l'élan vital, qui nous porte vers du « devenir vécu », ne se limite pas à la dimension présent → futur mais englobe aussi le passé. Pour lui, « tout dans le passé subit l'usure du temps, tout y est fatalement voué à l'oubli » (Ibid., p. 153). Mais le passé, dans sa reconstruction, est voué à être dépassé : lorsque nous tentons de reconstituer ce passé, c'est toujours à partir d'un présent lui-même orienté vers l'avenir. Minkowski, dans ce continuum, distingue trois figures temporelles inscrites dans cette dynamique : le remords, le regret et le souvenir.

SAM, dans son entretien, relate des souvenirs en nombre, parfois issus d'un passé lointain. Les souvenirs de SAM font revivre des faits et des événements du passé distants du présent de l'entretien d'une durée plus ou moins longue : de quelques années à plus de trente ou quarante ans. Ce passé lointain, SAM le jalonne de repères macro-historiques : « c'était avant les contrats », dit-il pour situer une époque avant 1959, ou bien, « c'était avant la grande crise » pour évoquer le début des années 1970. SAM égraine ses souvenirs professionnels, de sa première prise de fonction de directeur, par défaut, à l'arrivée dans son école actuelle, aux joutes syndicales pour obtenir le « statut de CEPC1 ». Ces épisodes éclairent son positionnement actuel, ses propos, ses croyances.

A quelque temps de la retraite, SAM évoque aussi ses regrets, notamment de voir des établissements s'affichant « catholiques » sans se comporter comme tels : « être chrétien, catholique, c'est d'accueillir tout le monde dans sa différence et de se dire que chacun a droit à sa place dans nos établissements ». Pour lui, « c'est facile de dire : je fais un petit établissement en laissant à part tous ceux qui n'ont pas les moyens de payer, ou tous ceux qui n'ont pas les moyens intellectuels de suivre... ». On a alors des établissements très confortables. SAM regrette également une non ouverture à tous de certains établissements : « ...nos établissements doivent être ouverts à toute forme de religion ou même des gens qui n'ont aucun attachement religieux ». En reprenant Minkowski, les regrets de PAUL sont autant de messages à son interlocuteur de l'interview qu'aux collègues dont il parle : il est (encore) temps de changer cela, pour donner une « bonne image de ce qu'est un éducateur

chrétien ». Le regret est puisé dans un passé pour être dépassé dans un avenir. Le regret fait naître en nous « l'espoir que les choses se passeront d'une façon différente une autre fois » (Ibid. p. 150).

2. Des constats et des liens entre « figures temporelles » et « régimes de temporalités ».

Nous constatons donc effectivement la présence de certaines « figures temporelles » dans un ou des entretiens relevant de régimes de temporalités formatives et professionnels spécifiques :

- « L'activité » commune à l'ensemble des entretiens, donc des formes identitaires ;
- Dans cette activité, le contact, le relationnel convivial de type familial, est commun aux entretiens des « animateurs » ;
- L'espace symbolique du « bureau » est « habité » de différentes façons, mais surtout, est au centre de croyances des « animateurs » vis-à-vis des « managers » ;
- L'attente et l'espoir apparaissent assez nettement dans les entretiens des « présentistes » cherchant à sortir de situations que l'on peut qualifier de crises ;
- La prière est présente dans un seul entretien des « animateurs », toutefois des allusions au religieux, à la mission d'Eglise, à l'Evangile existent dans plusieurs de ces entretiens ;
- Le « désir » est lisible dans les entretiens des managers, cherchant toujours à optimiser, à avancer vers un futur de progrès ;
- L'acte éthique ou plutôt une « éthique de la décision » semble commune à l'ensemble des formes identitaires de notre typologie ;
- Enfin, les « souvenirs » et les « regrets » sont très présents dans l'entretien de SAM, au régime de temporalités de type mythique ou passéiste.

Mais tout cela doit être relativisé. Les entretiens de type compréhensif / biographique n'ont pas cherché spécifiquement à produire ces « figures temporelles ». De plus, nous avons aussi constaté, et validé par ailleurs, que les « managers » livraient peu de leur tempérament, de leurs ressentis et pensées : leur statut de « professionnels » semble les censurer sur ces points. Les « animateurs » sont plus volontaires pour livrer leur ressenti, leurs croyances. Aussi, nous pouvons plutôt parler de « tendances » sur lesquelles débouchent nos analyses. Ces tendances montrent :

- Les figures temporelles de « l'activité » et de « l'acte éthique » communes à l'ensemble des formes identitaires ;
- Des figures temporelles inscrites dans un schéma Présent ← Futur plutôt chez les « présentistes » (temporalités fermées au futur) ;
- Des figures temporelles inscrites dans un schéma Présent → Futur désiré plutôt chez les « managers » (temporalités ouvertes au futur) ;
- Des figures temporelles inscrites dans un schéma Présent → Passé plutôt chez le « pionnier » (temporalités ouvertes sur le passé) ;

- Des figures temporelles inscrites dans un schéma Présent → passé et dans un schéma Présent → futur attendu pour les « animateurs » (temporalités ouvertes sur le passé et sur le futur).

Au terme de cette étude, il nous semble que les phénomènes de « l'activité » et de « l'acte éthique » proposés par Minkowski, demanderaient une relecture phénoménologique actualisée. Ainsi, les définitions de l'activité, en sociologie, en psychologie, en ergologie et en sciences de l'éducation se sont développées et précisées avec autant de courants ou lignes scientifiques depuis cet auteur. De même, « l'acte éthique » nécessiterait d'être redéfini à l'aune d'un agir professionnel (Minkowski l'illustre par un acte vécu entre deux soldats dans une tranchée de la grande guerre...).

Nous pouvons regrouper les données de notre typologie en un modèle tétrachorique des régimes de temporalités formatives et professionnelles selon l'ouverture ou la fermeture des temporalités (passé : futur) de l'entretien (tableau T30 ci-dessous).

		Avenir - futur	
		Temporalités fermées	Temporalités ouvertes
Passé	Temporalités fermées	<p>Régime présentiste de TFP</p> <p>Monde du Présent Omniprésent et préoccupant</p> <p>Forme identitaire du Présentiste</p> <p>Attente - Espoir</p>	<p>Régime Moderne de TFP</p> <p>Monde du Management Humaniste</p> <p>Forme identitaire du Manager</p> <p>Désir</p>
	Temporalités ouvertes	<p>Régime Mythique ou Passéiste de TFP</p> <p>Monde du Professionnisme Pionnier</p> <p>Forme identitaire du Pionnier</p> <p>Souvenir - regret</p>	<p>Régime Eschatologique de TFP</p> <p>Monde de la Mission – Vocation</p> <p>Forme identitaire de l'Animateur</p> <p>Souvenir – Nostalgie – Prière Espoir</p>

Tableau T30 : Fermeture / ouverture des temporalités au passé et au futur dans les entretiens. Mise en lien avec les régimes de temporalités formatives et professionnelles, les mondes socioprofessionnels et les formes identitaires émanant des entretiens. Figures temporelles caractéristiques des entretiens.

Conclusion : L'entretien compréhensif / biographique, un événement pour produire et saisir la reconfiguration, la construction de « figures temporelles » et de « formes identitaires ».

Pour les CECPC1 comme pour le chercheur, l'entretien compréhensif / biographique constitue un moment important, un événement. Pour les uns, les sollicitations de l'interviewer invitent à reconstituer du « temps vécu », donc à reconfigurer une « histoire professionnelle ». Pour le chercheur, il s'agit bien de s'appuyer sur ces propos, ces configurations pour en extraire des structures sémantiques, de les catégoriser et de les articuler entre elles pour produire des « formes identitaires ». Ces structures sémantiques, ces « formes identitaires » sont elles-mêmes régies, organisées, traversées par des « régimes de temporalités formatives et professionnelles », des « façons d'être au temps professionnel, à l'exercice du métier, au temps en général ».

Mais, au-delà des structures sémantiques, les entretiens font apparaître des « figures temporelles » c'est-à-dire des phénomènes vécus par les acteurs et contenant en eux un type de rapport au temps. Ces « figures temporelles » apparaissent dans un registre d'analyse complémentaire à l'analyse structurale. Dès lors, le type de rapport au temps, inscrit dans ces « figures temporelles », peut être mis en relation avec les « formes identitaires » produites par l'analyse à dominante structurale préalable. Dans ce travail de recherche, des relations, des articulations ont pu être établies entre ces deux entrées, mais relèvent davantage de tendances que de corrélations établies. Un travail sur un corpus plus large, un réexamen phénoménologique des « figures » de Minkowski pourront ainsi concilier cette double entrée dans l'analyse du rapport au temps. Peut-être est-ce aussi prometteur pour rapprocher, dans la perspective « schützienne » d'une sociologie compréhensive, l'analyse scientifique et la phénoménologie.

Synthèse du Chapitre 12

Nous avons voulu exploré, dans ce chapitre 12 la possible mise en évidence de figures temporelles (au sens de Minkowski, 1933) pouvant caractériser l'univers sémantique de chaque unité-noyau. Après avoir rappelé l'ancrage phénoménologique de l'approche de Minkowski et les figures temporelles qui, pour lui, contiennent et expriment « du temps en elles », nous avons présenté comment elles pouvaient spécifier certaines unités-noyaux d'entretiens. Nous relativisons nos constats en interrogeant l'évolution même des notions constitutives de certaines figures temporelles. En effet l'activité et l'acte éthique, en particulier, sont des notions qui se conçoivent aujourd'hui différemment de la façon dont Minkowski les a approchées. Néanmoins ce travail s'avère une piste intéressante d'approfondissement, sur un corpus plus large d'entretiens, concrétisant ainsi le rapprochement de l'analyse scientifique et de la phénoménologie, dans une perspective schützienne.

Chapitre 13 :

Que retirer de notre typologie de formes identitaires, en matière de professionnalisation des CEPC1 ?

« La compréhension de l'autonomie professionnelle de telle ou telle catégorie de travailleurs exige la prise en compte de réseaux d'interrelations entre acteurs, groupes et institutions, qui contribuent, selon des modalités multiples, à cadrer, définir, configurer son travail. Dans cette perspective, le groupe professionnel doit être appréhendé comme un élément d'une configuration, dans laquelle il est pris et qui détermine une trame possible d'évolution de l'autonomie professionnelle ».

Boussard, V., Demazière, D., et Milburn, P., (2010). *L'injonction au professionnalisme, analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes : Presses Universitaires, p. 164)

1. Formes identitaires, sous-groupes professionnels et données contextuelles.

1.1. *Formes identitaires et sous-groupes professionnels.*

1.1.1. *Entre prescription et travail réel des CEPC1, un modèle de gouvernance et une forme identitaire vers lesquels il faut tendre : le management humaniste.*

Notre enquête A1, que l'on peut qualifier de « documentaire », s'est attachée à analyser les textes institutionnels et réglementaires publiés entre 1976 et 2016 concernant les CEPC1. Cette analyse permet de mettre en évidence (entre autres) :

- ❖ La reconnaissance institutionnelle croissante du « groupe professionnel » des CEPC1 jusqu'à l'obtention d'un statut professionnel et la création d'une certification professionnelle sanctionnant le niveau d'expertise professionnelle acquise en formation initiale ou par l'expérience ;
- ❖ La distinction entre un enseignant chargé de direction et un chef d'établissement pleinement responsable de son établissement ;
- ❖ Le passage, dans les écrits, d'un listing et descriptif de responsabilités confiées (à assumer) à un corolaire de compétences professionnelles regroupées en un référentiel (ce qui nous a conduit à considérer cette évolution comme une première aporie / tension : suffit-il d'écrire et de publier un référentiel pour que tous les professionnels concernés sachent exercer les compétences professionnels qu'il met en avant ?) ;
- ❖ Un nombre croissant d'exigences institutionnelles qui pourraient être vécues comme autant d'injonctions officielles (ce qui nous a conduit à considérer cette évolution comme une deuxième aporie / paradoxe : la conformation à ces exigences n'entraîne-t-elle pas la diminution de l'autonomie professionnelle des CEPC1 ?).

Nous pouvons, à l'instar des chercheurs en didactique professionnelle, considérer l'ensemble de ces textes et exigences professionnels comme une prescription. Comme eux, nous posons qu'il existe un écart tangible entre l'activité prescrite et l'activité réelle des acteurs. Aussi, nous nous sommes posé la question de savoir quel modèle de gouvernance d'école était promu par cette prescription institutionnelle. Le texte publié en 2014 concernant la certification professionnelle répond clairement à cette question : la direction d'un établissement scolaire est conçue comme le pilotage d'une structure appartenant à un réseau, ce pilotage nécessitant des compétences, outre pédagogiques et éducatives, de management, de gestion administrative, financière et de ressources humaines, le tout construit et vécu dans un « cadre éthique et porteur de sens ».

Quid du rapport entre ces considérations et nos travaux ?

Le monde socioprofessionnel et la forme identitaire de CEPC1 s'approchant le plus de ce qui est prescrit par les textes est celui / celle du « management humaniste ». Sans reprendre ici tout ce qui caractérise cette forme identitaire, nous constatons que les points communs entre activité prescrite et activité décrite sont nombreux :

- ❖ Management d'équipe et ménagement des personnes ;
- ❖ Orientation de l'activité pédagogique et éducative par les projets ;
- ❖ Gestion administrative, financière et des ressources humaines en lien avec les partenaires et par délégations ;
- ❖ Travail en réseau(x) institutionnel, géographique ou partenarial ;
- ❖ Communication interne et externe assurée et optimisée ;
- ❖ ...

Le « management humaniste » est donc la forme identitaire se rapprochant le plus du modèle prescrit par l'institution..

1.1.2. Unités-noyaux d'entretiens et sous-groupes professionnels : proximités et écarts avec la prescription.

1.1.2. A. « Management Humaniste » et prescription.

Les CEPC1 dont les entretiens constituent notre unité-noyau 1 sont donc les plus proches de la prescription institutionnelle. Les cinq entretiens catégorisés grâce à cette forme humaniste évoquent des prescriptions de la certification professionnelle de 2014, avec plus ou moins de proximité, accentuant telle ou telle caractéristique. NINA, LEA et MAG mettent ainsi l'accent sur le management d'équipe et l'accompagnement des personnes. MAX est attentif à respecter la frontière entre espace professionnel et espace personnel. NINA et MAX insistent sur un pilotage par le(s) projet(s) pour fédérer les équipes, enrôler les acteurs et optimiser les apprentissages éducatifs et/ou scolaires. PAUL et SAM, dans cette facette identitaire, soulignent l'importance de la gestion financière et de la gestion des personnels OGEC. NINA, MAG et MAX évoquent l'importance du/ des partenariat(s) professionnels ou institutionnels à construire, notamment dans le cadre de l'accueil des élèves à besoins particuliers. PAUL, MAG et MAX sont sensibles à la communication, et utilisent notamment l'informatique (site, mails, blogs...) pour développer et assurer cette dernière.

Outre les multiples illustrations des prescriptions officielles présentes dans les entretiens de l'unité-noyau « Management Humaniste », nous pouvons aussi évoquer le dépassement des apories relevé dans ces entretiens. Les deux apories qui résultaient de l'analyse documentaire des textes institutionnels, n'en sont pas pour les CEPC1 de cette unité-noyau. D'une part, les responsabilités confiées sont assumées globalement grâce aux compétences développées en formation, par la socialisation professionnelle, par l'accompagnement de la tutelle ou par autodidactie (NINA). D'autre part, ces CEPC1 intègrent les prescriptions et injonctions officielles comme un cadre réglementaire dans lequel il faut faire preuve de créativité, notamment à travers les projets mis en œuvre (MAX, NINA). Pour eux, ces apories n'en sont pas.

Notons, qu'en termes de proportion, note unité-noyau du management humaniste est la plus nombreuse (5) et que les formes identitaires plurielles de LINE et de SAM ont des

homologies et des analogies avec ce management humaniste. Nous ne pouvons déduire de notre étude d'autres conclusions quantitatives, notre corpus d'entretien étant fort réduit.

1.1.2. B. « Animateurs » en questionnement : un monde qui vacille ?

C'est dans notre deuxième unité-noyau d'entretien que l'écart entre le vécu évoqué et la prescription des textes semble le plus marqué. Outre le fait d'être paramétrée par la taille de leur établissement, la dynamique identitaire des CEPC1 de cette unité-noyau s'ancre dans une comparaison de leur métier avec celui des « managers » de l'unité-noyau une : ils sont différents d'eux, ne veulent pas être de ces CEPC1 là. Toutefois, ce propos est à modérer. Pour certains CEPC1, un questionnement réel pointe ou est là : se professionnaliser devient indispensable. Ce questionnement est un marqueur de la transition identitaire à l'œuvre, elle-même consécutive à la transition professionnelle induite par les prescriptions institutionnelles. Avant d'évoquer plus précisément ce questionnement, rappelons ce qui caractérise la forme identitaire de ces « animateurs ».

D'abord, les CEPC1 de cette unité-noyau se considèrent et se disent être avant tout des enseignants. Cette réalité les conduit à se protéger pour effectuer cet enseignement : ils veulent être tout à leurs élèves pendant la classe.

Moi ce qui m'a toujours le plus gêné dans ma fonction c'est que je ne voulais pas qu'elle prenne le pas sur ma, sur mon métier d'enseignante et parfois ça a été le cas et j'avais l'impression, j'ai eu l'impression, moins maintenant, notamment avec cette journée de décharge, j'avais l'impression parfois que mes élèves je les abandonnais parce qu'il fallait répondre au téléphone, parce qu'il fallait envoyer un courrier urgent, parce qu'il y avait un souci et ça, ça m'a toujours un peu embêté parce que pour moi la priorité c'était mes élèves, c'est ce côté là qui était un plus difficile (A232-30-EVE).

Ensuite les CEPC1 des entretiens de cette unité-noyau ont un regard nuancé sur la formation : elle est utile, mais l'important, c'est le terrain, c'est l'expérience :

Je pense qu'elle (la formation initiale) est bien pour asseoir les bases mais que le terrain quand même est essentiel... La théorie est une chose, mais c'est comme le métier d'enseignant : la théorie est une chose, c'est bien d'apprendre de voir ce que l'on doit faire, ce que l'on peut faire...au risque de surprendre, je pense que la théorie on s'en sert pas tellement enfin... [A227-46-ZOE]

Maintenant, je n'ai pas un tempérament, comment vous dire, très intellectuel, dans le sens où je suis, je préfère agir que réfléchir... [A227-48-ZOE].

Ce regard sur la formation est sans doute l'une des raisons qui expliquent l'absence de « compétences » désignées comme telles dans les entretiens. Les CEPC1 « animateurs » sont au clair sur les responsabilités confiées. Mais nos analyses ont montré qu'un triple processus majeur de professionnalisation évoqué dans cette unité-noyau est celui du tâtonnement, des essais-erreurs d'une part, de l'analyse des résultats et des démarches d'autre part, et enfin des avis et conseils des pairs. Les « animateurs » sont dans le « faire » ; ils sont plutôt peu sensibles aux apports extérieurs de la formation.

Enfin, en se centrant de façon plus individualisée sur les entretiens de cette unité-noyau, nous relevons des questionnements à l'œuvre, ces questionnements révélant des transitions identitaires amorcées ou non, envisagées ou engagées, en tous cas conscientisées. EVE, en fin de carrière, n'évoque pas de questionnement identitaire mais plutôt une relecture de son parcours : elle se dit prête à revivre les mêmes choses, à recommencer ce parcours. ROSE évoque sa conception « artisanale » du métier par opposition à la conception plus « moderne » des jeunes CEPC1. Elle se questionne sur cette conception :

Le souci c'est qu'on aurait envie de rester dans cette façon artisanale, mais est-ce qu'on peut ? Voilà, toute la question est là. Est-ce que, actuellement, avec l'évolution, est-ce qu'il faut évoluer ? Alors, est-ce qu'il faut se contenter de ... ? Je ne sais pas (A217-155-ROSE).

C'est là qu'on n'est plus, là on est dans l'artisanal, voilà mais, est-ce que c'est normal qu'on reste dans l'artisanal ? Voilà (A217-158-ROSE).

Et je vous avoue que voilà là, je ne sais plus trop où me situer. Je dirais que dans l'évolution du métier ben, c'est en ce moment que je suis en train de la, de le sentir voilà, c'est-à-dire que j'ai l'impression que c'est très inégal entre nous, entre CE et voilà (A217-167-ROSE).

ZOE reprend également le terme « artisanal » pour qualifier sa conception du métier, par opposition, cette fois à celle des directeurs de gros établissements.

Nous, on garde encore ce petit, peut-être que je suis encore un peu attachée à ce côté un peu artisanal de la chose et qui me correspond mieux voilà, pour pouvoir parler avec d'autres directeurs qui ne fonctionnent pas tout à fait de la même façon que moi, parce qu'ils ont des établissements plus grands, effectivement (A227-147-ZOE).

Son questionnement est pragmatique : elle est obligée d'évoluer car tout évolue autour d'elle et prend pour exemple l'informatique. Les courriers et enquêtes du rectorat arrivent aujourd'hui par mails ; ZOE, peu encline à utiliser l'informatique s'y trouve contrainte pour traiter les demandes administratives.

L'entretien de LUC est celui des quatre entretiens de cette unité-noyau où ce questionnement sur l'évolution et la conception du métier transparaît le plus. LUC a entamé cette transition identitaire mais lui résiste :

J'ai envie de dire que j'ai commencé directeur d'école ...et je chemine vers chef d'établissement mais je continue aussi un peu à être directeur d'école. [A237-42-LUC]

Pour LUC, cette évolution est celle de toute l'institution et le questionnement déroulé la concerne toute entière :

- ❖ Quelle(s) structure(s), quelle(s) aide(s) pour diminuer la pression mise sur le CE des petites / moyennes structures ?
- ❖ Peut-on considérer que le concept de CE se décline de la même façon en école, collège ou lycée ?
- ❖ Va-t-on avoir encore longtemps des CEPC1 qui enseignent ?
- ❖ Quelle(s) structure(s) mettre en place pour alléger la tâche des CEPC1 enseignants ?
- ❖ Cette évolution est celle de toute l'institution : comment l'accompagner ?

Ainsi, le corpus d'entretiens constituant cette unité-noyau est loin d'être homogène sur le plan de la dynamique identitaire. En témoignent les questionnements évoqués, plus ou moins engagés. Ces questionnements, allant dans le sens d'une évolution professionnelle incontournable, constituent un marqueur de transition identitaire. Cette dernière renvoie à des transitions professionnelles, renvoyant elles-mêmes, comme LUC le signale, à des transitions institutionnelles.

1.1.3. Pour autant, ces formes identitaires renvoient-elles à des sous-groupes professionnels ?

Les « formes identitaires » de notre typologie peuvent-elles être mises en lien avec un phénomène de segmentation professionnelle au sein du groupe professionnel émergent des CEPC1 ? Pour rappel, la sociologie des professions (Bucher et Strauss, 1961), dans sa perspective interactionniste, considère qu'un groupe professionnel ne constitue pas une unité communautaire partageant une même identité et des valeurs communes mais comme un « conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » et ce qui distingue ces segments, c'est une « construction commune de situation », des croyances partagées sur le « sens subjectif de l'activité professionnelle » (Dubar, Tripier, Boussard, 2011, p.114). En ce sens, les formes identitaires mises en évidence disent quelque chose d'une potentielle segmentation professionnelle. Les deux formes identitaires les plus représentées dans notre typologie : celle du « manager » et celle de « l'animateur » désignent bien, au cœur d'un même groupe professionnel deux conceptions du métier, des valeurs et des croyances différentes, parfois opposées. Les propos des CEPC1 du monde social de la « mission / vocation » reprennent souvent, sous forme de croyances, la comparaison entre leur métier et celui du « manager ». Ces croyances (ou craintes comme pour LUC) font du manager, entre autres, un CEPC1 directif et éloigné des personnes.

Faut-il considérer les formes identitaires mises en évidence comme révélant des sous-groupes professionnels ? Si l'on se réfère aux textes institutionnels, la réponse est clairement négative : une profession, un statut, une certification professionnelle. C'est un peu moins catégorique du côté des acteurs. Les CEPC1 « animateurs » disent ne pas exercer le même métier que leurs collègues des grosses structures : « Alors, je ne dis pas que ceux qui n'enseignent pas ne sont pas dans la réalité mais c'est un autre métier, un peu. C'est un métier plus d'entreprise » [A227-142-ZOE].

Autre métier ou même métier se déclinant dans un autre contexte ?

1.1.3. A. Le contexte agirait-il sur la configuration identitaire des CEPC1 ?

MAX et LINE sont CEPC1 en écoles de 7 ou 8 classes. L'analyse de leur entretien leur a conféré une forme identitaire de « manager humaniste » plus ou moins apparente : ces constats tendraient à invalider l'idée d'une action du contexte dans la configuration identitaire du CEPC1. Mais MAX et LINE sont tous deux de « jeunes CEPC1 », quasi-débutants. Aucune comparaison avec EVE, ROSE ou ZOE qui ont de nombreuses années de

carrière dans un contexte d'école identique. Or, les entretiens de ces dernières mettent à jour une forme identitaire caractéristique s'exprimant entre autres par « l'exercice d'un autre métier », un métier « artisanal »... Nous pouvons donc émettre l'hypothèse selon laquelle le contexte paramètre la configuration identitaire à la condition d'une durée longue laissée à cette configuration.

Nous n'avons pas trouvé, dans notre corpus, d'entretien de CEPC1 de grosse structure relevant de la forme identitaire des « animateurs ». SAM aurait ce profil mais partiellement car la forme identitaire au cœur de l'entretien de SAM est complexe et plurielle. Si nous avions ce cas précis de CEPC1, il invaliderait de fait la relation contexte / configuration identitaire.

1.1.3. B. Une « communauté de pratiques » plutôt qu'un sous-groupe professionnel.

La notion de « sous-groupe professionnel » renvoie à l'idée d'organisation interne, de structuration de ce sous-groupe. Certes, ces CEPC1 se retrouvent en un « réseau relationnel », leur permettant de communiquer, voire de trouver des réponses à des problématiques communes, mais la structuration ne va guère plus loin. Des décisions institutionnelles auraient pu contribuer à « reconnaître » ce réseau : l'affectation des professeurs-stagiaires en stage filé sur les décharges de direction (2006-2009), par exemple, via la formation initiale, aurait pu rendre visible et lisible le métier de CEPC1 en petite structure (une journée de décharge hebdomadaire). Mais ces décisions ne tenant pas dans le temps, n'ont pas permis cette reconnaissance.

Aussi, nous faut-il conclure provisoirement et répondre à la question posée en début de partie : les formes identitaires mises en évidence ne correspondent pas à des sous-groupes professionnels entendus comme tels. Tout au plus, elles mettent en lumière des univers de croyances communs, des régularités sémantiques communes, un monde socioprofessionnel partagé, ce qui relèverait davantage d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991), voire une communauté de discours (Jaubert & Rebière, 2002) plutôt que d'un sous-groupe professionnel.

1.1.4. Forme identitaire des « animateurs » et sentiment de déprofessionnalisation.

En revanche, sur le plan du ressenti, nos CEPC1 animateurs expriment un sentiment de déprofessionnalisation. Ce sentiment émerge de la confrontation de leurs croyances partagées sur la gouvernance des petites écoles aux prescriptions institutionnelles d'une professionnalisation accrue. Pour ces CEPC1, l'évolution à l'œuvre se traduit par une modification de leurs repères professionnels et surtout par une transformation identitaire qu'ils ne souhaitent pas vraiment effectuer. ROSE, ZOE et LUC se sont livrés à ce sujet.

On peut interroger toutefois ce qui constitue (-rait) une perte de repères professionnels : y a-t-il réellement abandon de repères professionnels ? Autrement dit, la professionnalisation attendue entraîne-t-elle la disparition d'un « savoir-faire professionnel » propre à la gestion des petites structures ? Nous ne le pensons pas et l'entretien de LUC est pour nous, le plus révélateur à ce sujet. LUC comprend et sait que cette professionnalisation est inéluctable : communication accrue, gestion administrative et financière, informatisation... Il s'y est d'ailleurs bien accommodé. Ce qui fait peur à LUC, ce sont les excès d'une professionnalisation qui transformerait tout CEPC1 en un potentat réfugié dans son bureau et donnant des ordres ou dit-il « distribuant des oukases ». Ce ne sont donc pas des gestes ou des repères professionnels qui disparaissent : ils sont là. Ce sont plutôt les croyances fortes à l'œuvre qui agissent et dessinent une nouvelle identité professionnelle, caricaturée, exagérée, quelque peu outrancière.

1.2. Formes identitaires et données contextuelles : durée de carrière et taille de l'établissement dirigé.

1.2.1. Retour sur notre unité-noyau du monde socioprofessionnel du « présent omni présent et préoccupant » : entre deux mondes et transitions identitaires de deux CEPC1 débutants.

Nous avons catégorisé, grâce à nos analyses, les entretiens de LINE et de PAM dans le monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant », en référence au régime présentiste de temporalités formatives et professionnelles mis en évidence, lui-même inspiré du Présentisme, régime d'historicité proposé par Hartog (2003). Line et PAM sont toutes deux CEPC1 débutantes (18 mois de fonction environ au moment de l'entretien). Ceci ne les empêche pas de parler au passé pour évoquer leurs débuts difficiles, les véritables situations de crise traversées. Disons, comme Minkowski (1933), que leur présent est plus étendu qu'un maintenant : il comprend un passé récent, un maintenant et un futur proche. Nous verrons par ailleurs (voir 2.2.2. ci-après) que ce qui caractérise aussi ce régime de temporalités formatives et professionnelles, c'est un futur proche vécu entre attente et espoir. La conclusion des analyses concernant cette unité-noyau de deux entretiens met en évidence, pour chacun des CEPC1, deux mondes socioprofessionnels et deux formes identitaires. En commun, nous venons de l'écrire, le monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » et la forme identitaire qui lui est associée (nous n'avons pas nommé cette forme identitaire). En filigrane de ces éléments dominants, nous avons vu que LINE configurait plutôt la forme identitaire du manager (monde du management humaniste), tandis que PAM configurait plutôt celle de l'animateur (monde de la mission / vocation). Ces configurations nous sont apparues à travers l'analyse structurale des entretiens, l'analyse des régularités lexicales et des univers sémantiques des entretiens, celle de la bifurcation professionnelle provoquée par la prise de fonction, et, à moindre importance, par l'analyse des niveaux de temporalités des entretiens. Nous avons rapporté ces configurations à des transitions identitaires à l'œuvre, un passage entre identité héritée, identité projetée, identité vécue et identité ajustée, configurée...

Quelles réflexions, quant à la dimension spatiale et temporelle des formes identitaires présentées, peuvent prolonger les analyses réalisées ?

1.2.1. A. Des transitions identitaires en cascade, inscrites dans un temps court (dix-huit mois environ).

Ce que nous pouvons noter, dans les cas de LINE et de PAM, c'est que les transitions identitaires constatées, même inachevées, s'effectuent en un temps court. En quelque dix huit-mois de fonction, nos deux CEPC1 sont passés d'une identité d'enseignante (bien intégrée car LINE enseigne depuis quinze ans et PAM depuis dix-huit ans) à une identité de CEPC1, émergeant dans des situations de crise (pour des raisons différentes). Cependant, à y regarder de plus près, la succession des phases de la dynamique identitaire de nos deux CEPC1, durant ces dix-huit mois, est constituée différemment.

Pour LINE, les différentes phases de cette dynamique identitaire sont :

❶ Avant la prise de fonction : enseignante désireuse de faire autre chose qu'enseigner :

1. Identité d'enseignante → 2. Identité héritée de CEPC1 (intérim de direction + travaux menés avec les autres CEPC1 des écoles de la ville) → 3. Identité projetée (sollicitation de la tutelle pour prendre la direction d'une autre école de la ville en tant que CEPC1 en titre) →

❷ A la suite de la prise de fonction : forme identitaire liée au « présent omniprésent et préoccupant »

4. Identité vécue et construite (en situation professionnelle et en formation initiale) → 5. Identité malmenée, ébranlée (durant la situation de crise) → 6. Confirmation de la configuration identitaire (rôle des aides de l'analyse structurale de l'entretien – transactions objectives) →

❸ Amorce de la sortie de crise : forme identitaire du « manager » émergente :

7. Confirmation de la configuration identitaire (par relecture, mise à distance et analyse de la situation de crise – transactions subjectives) : l'entretien est effectué au cours de cette phase.

Pour PAM, les différentes phases de cette dynamique identitaire sont :

❶ Avant la prise de fonction : enseignante engagée depuis longtemps dans son école :

1. Identité d'enseignante (PAM est attachée à son école – elle est amie de la directrice – elle a vécu la lente dégradation économique de la ville et ses conséquences sur la structure de l'école → 2. Crise identitaire liée à la sollicitation de la tutelle pour prendre la direction de l'école →

❷ A la suite de la prise de fonction : forme identitaire liée au « présent omniprésent et préoccupant » :

3. La crise identitaire liée à la prise de fonction se double d'une autre situation de crise liée à l'annonce de la fermeture d'une classe de l'école et de la perte de la journée de décharge

pour PAM → 4. Intégration progressive de l'identité de CEPC1 et dépassement des obstacles immédiats (grâce aux aides – cf. analyse structurale de l'entretien et à la formation initiale)

③ Amorce de la sortie de crise : forme identitaire émergente de « l'animateur » :

5. Configuration de l'identité de CEPC1 (construction de convictions professionnelles) et d'une forme identitaire d'animateur (monde de la mission / vocation)

Dans les deux cas, la situation de crise agit comme un catalyseur de configuration identitaire. Il faut agir / réagir, prendre des décisions : l'affirmation de soi comme CEPC1 est une nécessité pour sortir de la crise. Même si pour LINE, c'est aussi l'affirmation de soi qui provoque (en partie) la crise. A travers cette affirmation de soi, cette configuration identitaire, transparait assez vite des formes identitaires produites par l'histoire et le caractère individuel des personnes, mais aussi par les contextes dans lesquels elles ont évolué. LINE a travaillé et même dirigé une grosse structure (par intérim), elle dit vouloir faire autre chose qu'enseigner : ces deux données tendent à la configuration d'une forme identitaire de manager. PAM est restée dans sa petite école rurale comme enseignante, elle n'a jamais eu l'idée d'une direction d'école : ces deux données tendent à la configuration d'une forme identitaire d'animateur, assumant une mission, par vocation.

La configuration identitaire des CEPC1 aurait-elle un caractère « écologique », c'est-à-dire se ferait-elle également par adaptation à un milieu ? Les contextes de vécu ou d'exercice participeraient-ils à cette configuration identitaire ? Pour LINE et PAM, les constats réalisés sur une durée courte semblent apporter une réponse positive à ces questions.

1.2.1. B. Un passé, des contextes, des choix institutionnels qui paramètrent les configurations identitaires.

Pour LINE et PAM, deux éléments semblent paramétrer cette configuration identitaire : leur histoire personnelle (avant d'être sollicitées pour prendre une direction) et les contextes de vécu ou d'exercice professionnel. Ces éléments ne sont sans doute pas les seuls. Nous avons aussi évoqué la formation initiale et le rôle de la socialisation professionnelle. Mais les deux premiers semblent prégnants. On y ajoutera un troisième élément, celui relevant du choix institutionnel constituant le recrutement et l'affectation du CEPC1.

Nous avons développé ci-dessus ce qui a pu conditionner LINE et PAM, en matière de contexte et d'histoire personnelle, à accepter et à assurer une direction d'école. Le paramètre, interagissant avec les précédents, et que nous voulons introduire, est le rôle de la tutelle. En effet, pour LINE, l'intérim de direction a démontré certaines aptitudes au métier et la tutelle, forte de ces constats, lui a confié une direction d'école, dans la logique des choses. En revanche, pour PAM, c'est à la demande des partenaires internes de l'école que PAM est sollicitée pour prendre la succession de la directrice qui part en retraite. Pour la tutelle, et pour les partenaires internes, n'y a-t-il que PAM pouvant assurer cette direction, dans ce contexte ? Ce choix est-il stratégique ? Nous ne le saurons pas. Toujours est-il que la sollicitation de la tutelle est toujours déterminante pour toute personne aspirant ou non à devenir CEPC1. Elle a un rôle de déclencheur et de révélateur.

1.2.1. C. *Le monde d'un « présent omniprésent et préoccupant » : le monde socioprofessionnel des CEPC1 débutants ?*

Nous pouvons questionner la corrélation entre monde socioprofessionnel du « présent omniprésent et préoccupant » et le fait de nous retrouver avec les entretiens de deux CEPC1 débutants. En clair, ce monde social du « présent omniprésent et préoccupant » ne correspond-il qu'aux débuts difficilement vécus par des CEPC1 débutants ? Dans le premier cercle des entretiens que nous avons réalisés (quarante trois, pour rappel), figuraient d'autres entretiens de CEPC1 débutants. L'écoute des bandes sons ou la lecture des verbatim de ces entretiens ne nous a conduit ni à faire de liens dans ce sens, ni-même à les retenir (entretiens contingents). Ce qui laisserait penser, et c'est tout à fait tenable, que des CEPC1 débutants peuvent apprendre leur métier sans problème majeur, sans se retrouver en situation de crise. Les débuts dans la fonction déstabilisent certainement mais ne mettent pas, de façon systématique, les CEPC1 débutants dans des situations lourdes, difficiles à vivre professionnellement et personnellement.

La question alors est de savoir si des CEPC1 non débutants peuvent partager ce monde socioprofessionnel d'un « présent omniprésent et préoccupant » ? Nous n'avons pas d'éléments probants pour répondre à cette question. Nous pouvons, tout au plus, émettre l'idée selon laquelle des CEPC1 en poste depuis un certain temps peuvent se retrouver dans des situations de crise (pour des raisons diverses) : perte massive d'effectifs, conflit majeur dans l'établissement, etc. Un entretien avec ces CEPC1, dans ce contexte de crise (avec toute la difficulté que cela représente pour l'interviewer et l'interviewé), pourrait laisser transparaître un monde social de ce type.

1.3.2. *Petites écoles ou grands établissements : le temps de décharge comme paramètre de configuration identitaire.*

Si l'on reprend l'idée d'une configuration identitaire s'effectuant sur un mode « écologique », c'est-à-dire par adaptation au milieu, au contexte, dès lors se pose la question d'une possible relation entre « formes identitaires » et taille de l'établissement. Taille d'établissement renvoie ici à plusieurs caractéristiques associées à ce critère. Nous n'en nommerons que deux : le fait d'enseigner et d'être CEPC1 ou de ne plus enseigner, d'une part, et, d'autre part, le nombre de jours de décharge hebdomadaire (pas de journée de décharge pour un CEPC1 d'une école de trois classes ou moins, une journée pour une école de quatre à neuf classes, deux jours pour une école de dix à treize classes, décharge complète pour les CEPC1 des écoles de quatorze classes et plus).

D'autres études ont montré, pour l'enseignement public, que l'identité professionnelle double enseignant / directeur était difficile à assumer car, dans une même journée, l'alternance entre ces deux identités est fréquente et nécessite une grande disponibilité mentale. De même, des directeurs entièrement déchargés ont parfois des difficultés à se positionner en tant qu'alter ego sur un plan pédagogique avec les enseignants car eux n'enseignent plus (Duchauffour, 2013). N'oublions pas cependant, que cette dernière difficulté est renforcée par le statut du directeur d'école public, qui, même « *Primus inter*

pares », reste un enseignant chargé de direction, sous le contrôle de l'inspecteur de circonscription.

Que retirer de notre étude par rapport à cette question ?

Indéniablement les contextes colorent l'identité professionnelle construite. Nos cinq « managers humanistes » sont pour quatre d'entre eux des CEPC1 déchargés à temps plein (donc de gros établissements) et nos quatre « animateurs » sont, pour trois d'entre eux, des CEPC1 de petites écoles rurales. Notons aussi que ces CEPC1 ont également tous une certaine durée de présence dans leur école. En d'autres termes, la durée d'évolution dans un même contexte colore l'identité professionnelle du CEPC1. Ceci se vérifie également pour PAM, devenue CEPC1 de sa petite école après dix-huit ans d'enseignement dans ce même lieu. On peut aussi noter que le recrutement agit sur la configuration identitaire : ROSE, ZOE ont bien été recrutées pour prendre la direction d'une petite école car elles en connaissaient le fonctionnement.

Que dire alors des autres CEPC1 de notre corpus ?

L'entretien de MAX a été catégorisé dans l'unité-noyau du « management humaniste » et pourtant il n'a qu'une seule journée de décharge hebdomadaire (huit classes). Deux éléments peuvent expliquer cela :

- ❖ D'une part, MAX a suivi sa formation initiale cinq ans avant l'entretien. Son cursus de directeur de centres de vacances et de formateur l'a aidé à s'approprier les contenus de la formation initiale, dans une forme de « suite logique ». N'oublions pas que ce qui caractérise aussi la forme identitaire du « manager humaniste », c'est un dialogue régulier, une forme de rythmique entre expérience et formation. Max est dans cette logique ;
- ❖ D'autre part, la fin de l'entretien de MAX est significative : tenir ce rôle de manager et faire correctement son métier d'enseignant est difficilement tenable car usant. Même si les deux facettes CEPC1 / enseignant lui plaisent, il sait et il dit que « les opportunités » le conduiront à choisir pour l'une ou l'autre de ces facettes : « De toute évidence les deux me plaisent beaucoup, ce qui peut me permettre de faire le choix c'est peut être les opportunités... » (A234-70-MAX). Derrière ce message, lisons aussi la logique de « changement programmé » dans laquelle se situent les « bifurcations professionnelles » de SAM.

L'entretien de LUC, et à moindre échelle, celui de SAM posent la difficulté à se situer qu'ont les CEPC1 à demi-déchargés, c'est-à-dire enseignant à mi-temps et CEPC1 à mi-temps. Ces deux entretiens livrent des formes identitaires partagées : LUC se dit directeur d'école, animateur des relations humaines entre les acteurs du lieu. En même temps, il constate l'évolution du travail et donc du métier. Il sait que ce dernier devient celui de manager mais il dit ne pas encore vouloir faire ce pas :

Euh, ce rôle-là c'est vrai que je pense de plus en plus et pour rejoindre un peu quand on a abordé le point au début sur l'évolution du métier, le directeur d'école, à travers ses différentes responsabilités, devient un petit peu plus chef d'établissement dans le sens où on lui on lui demande de... euh d'avoir des responsabilités plus grandes de, d'avoir d'autres responsabilités

encore... Donc euh effectivement, on tend vers euh ce rôle là mais moi euh je continue à être j'ai un mi-temps de décharge, je suis aussi enseignant donc par certains côtés aussi je serais directeur d'école voilà donc euh... Je pense qu'effectivement à l'avenir, il... on tendra de plus en plus vers les chefs d'établissement... (A237-40-LUC)

Nous ne reparlerons pas de LINE qui dirige une école de taille identique à celle de MAX et pour qui nous avons posé l'hypothèse d'une forme identitaire de « manager » en construction. Le passé récent de LINE (intérim de direction) et la formation en cours conditionnent vraisemblablement cette construction dont il faudrait s'assurer sur la durée...

Pour conclure ce point important, notre étude semble montrer, mais il faudrait d'autres enquêtes pour le confirmer, que le contexte (taille de l'établissement, temps de décharge), sur une durée longue, agit sur la configuration identitaire des CEPC1. Toutefois, ces derniers, par leur vécu antérieur, renforcent ou infléchissent cette configuration identitaire.

1.3.3. Stratégie et navigation identitaires.

L'entretien de SAM nous amène à convoquer la notion de « stratégie identitaire » (Camilleri, 1990) et à poser celle de « navigation identitaire » déclinant la notion précédente dans la configuration d'un entretien de type compréhensif / biographique.

La notion de « stratégie identitaire » postule que les individus sont capables d'agir sur leur propre définition identitaire, selon le cadre ou le contexte dans lequel ils s'expriment ou évoluent. La situation d'entretien peut générer ces stratégies identitaires, parfois pas toujours conscientes pour l'interviewé, ou alors utilisées à dessein dans une visée communicative.

Nous proposons d'appeler « navigation identitaire » le fait, durant l'entretien compréhensif / biographique, de se situer volontairement, successivement ou alternativement, dans différentes formes identitaires, autrement dit d'user de stratégie(s) identitaire(s) pour répondre aux questions de l'interviewer.

SAM « navigue » ainsi entre plusieurs formes identitaires durant son entretien :

- ❖ Ses plus de trente années de direction en font un bon historien du métier : le régime de temporalités formatives et professionnelles dominant de l'entretien de SAM est le régime mythique, passéiste, où le passé éclaire le présent ;
- ❖ Son engagement syndical, son sens de la gestion l'ont conduit à participer directement à la rédaction du statut de CEPC1 ; lorsqu'il évoque ces moments, SAM se situe dans un régime moderne de temporalités formatives et professionnelles ;
- ❖ Son fonctionnement au quotidien, le relationnel entretenu avec les parents, les élèves, les collègues en font également un parfait « animateur », se situant alors dans le monde de la mission – vocation, un régime eschatologique de temporalités formatives et professionnelles.

Cette réflexion sur la « navigation identitaire » de SAM au cours de son entretien réinterroge nos quatre « formes identitaires », nos quatre « régimes de temporalités formatives et

professionnelles ». La pluralité des formes identitaires n'est-elle pas un donné pour chaque CEPC1 ? N'est-ce pas l'entretien, sa durée, son déroulement, le moment où il intervient dans la carrière, qui va faire émerger une forme identitaire dominante avec (ou non) d'autres formes identitaires se situant davantage en filigrane ? Autrement dit, tout CEPC1 ne se retrouve-t-il pas dans chacune des formes identitaires mises en évidence ?

2. Professionnalisation et moteurs de développement professionnel des CEPC1.

2.1. Le dialogue « Expérience / formation » tout au long de la carrière des managers.

2.1.1. Le dialogue ou rythmique « expérience / formation » des managers.

Au cours des lectures et relectures de nos *verbatim* d'entretiens de notre unité-noyau 1, sont apparues certaines analogies. On pointera d'abord le fait que quatre CEPC1 sur cinq se sont vu confier rapidement une mission de direction une fois devenus professeurs des écoles, avant même d'être titulaire (LEA), ou rapidement après la titularisation comme professeur des écoles pour les autres. Deux d'entre eux ont fait la démarche auprès de la tutelle pour obtenir une direction (NINA, MAX). Mais ce qui rejoint le plus nos cinq CEPC1 concerne la place, l'importance qu'ils ont données à la formation (au sens large, c'est-à-dire dans divers domaines y compris extérieurs au métier d'enseignant ou de CEPC1) durant leur parcours professionnel. Les entretiens ont permis à ces quatre CEPC1 de reconfigurer ce parcours, et dans cette reconfiguration, la formation, sous des formes diverses, s'est intercalée entre ou pendant l'exercice professionnel. Il ne s'agit donc pas d'une réelle disjonction entre formation et expérience professionnelle même si, certains propos de nos CEPC1 ont pu opposer ces deux types de vécus (voir MAX [§2.9. et §2.12.] et LEA [§5.4. et §5.5]). Il s'agit plutôt d'une forme de dialogue, de rythmique entre formation et construction de l'expérience professionnelle. Nous présentons ici cet angle d'analyse qui a conduit à ériger ce dialogue formation / expérience comme trait, caractéristique supplémentaires de notre catégorisation.

2.1.1. A. Le dialogue expérience / formation, rythmique d'un parcours professionnel.

La première caractéristique consiste, nous l'avons dit, en un dialogue formation / expérience professionnelle, imprimant au parcours professionnel de nos cinq acteurs une forme de rythmique.

Précisons d'abord que nos cinq CEPC1 sont assez unanimes pour affirmer que leurs missions successives dans des établissements sont à chaque fois différentes. LEA précise : « Ca n'a rien à voir » [A224-80-LEA] et ajoute que selon l'école « ...on n'est pas la même personne »

[A224-82-LEA]. Pour MAG qui a dirigé trois écoles, « dans les trois établissements ça a été très différent » [A233-06-MAG]. Pour MAX, « on ne peut pas faire de copier coller parce qu'un établissement se dirige en fonction de son histoire... » [A234-58-MAX]. Paul a appris de son passage d'une petite école rurale à une grosse structure urbaine : « ...ce qui m'a beaucoup apporté c'est le fait d'être passé d'un petit établissement à un gros établissement parce que ce sont deux métiers quand même différents... ». Enfin pour NINA, « la direction est toujours un engagement quel que soit la taille de l'établissement » [A235-26-MAG].

PAUL, en tant qu'enseignant, compétent en informatique, a formé ses collègues, dans les premières années de son utilisation à l'école (§5.5.). Devenu CEPC1, il a suivi la formation initiale de ces derniers (6 semaines en deux ans) et en parallèle, continue à se former en informatique :

Voilà moi par curiosité aussi je me suis beaucoup mis dans l'outil informatique parce que je trouvais que dans le métier en particulier de chef d'établissement ça apporte aussi énormément, voilà, tout ce qui est gestion, tout ce qui est comment dire communication et c'est vrai que bon c'est un plus... (P.5.4. - A215-16-PAUL).

NINA a suivi le même parcours de formation initiale (§2.3. et P.2.3.1 – P.2.3.2 – P.2.3.3) et, passionnée de pédagogie et de formation, suit de nombreuses sessions de formation locales. En parallèle, elle se forme dans un groupe de « *soutien au soutien* », forme clinique d'analyse de pratiques et de situations professionnelles (P.6.2.6.) :

[...] Moi j'ai participé pendant plusieurs années justement à des groupes de soutien au soutien, qui m'ont beaucoup aidé à mettre de la distance entre quelques fois ce qui nous interpelle au niveau affectif et ce qui est, et le geste professionnel je crois que se serait intéressant à développer, car c'est un métier ou on est souvent bouleversé par de l'humain mais on doit rester professionnelle c'est-à-dire avoir la distance nécessaire au moment de la prise de décision (A235-36-NINA).

LEA était formatrice d'adultes à l'étranger avant de devenir CEPC1 (P.3.2.1. à P.3.2.3) :

Parce qu'à la base j'ai eu une formation en ressources humaines. Je suis responsable de formation, j'ai un DESS de responsable de formation. J'ai été formatrice pendant longtemps à l'étranger, avec des adultes, et euh je suis venue dans l'enseignement... euh (souffle) parce qu'il fallait faire quelque chose très sincèrement. J'ai appris à, euh, aimer ce métier vraiment heu à le faire sérieusement, à me former, beaucoup, à travailler sur tous les mécanismes de l'apprentissage etc. (A224-32-LEA).

MAX était animateur puis directeur de centre de loisirs. Il a contribué à la formation des animateurs et des directeurs de ces centres (§2.3.) :

[...] enfin quand je suis devenu enseignant j'ai mené en parallèle la formation pour adultes donc pour les jeunes animateurs ou pour les nouveaux directeurs et ma fonction d'enseignant, en plus de tout ça y avait toujours les colos qui continuaient, les séjours de vacances et le centre loisirs et j'ai eu simplement envie de transférer les compétences, management que j'avais au niveau du centre de loisirs à l'école ; donc j'ai enseigné pendant 2 ans et au bout de 2 ans j'ai demandé une direction (A234-18-MAX).

MAG se voit offrir beaucoup de formation par sa tutelle et se dit « tout le temps en formation » (§2.4. et §2.5.).

Ces cinq parcours professionnels différents ont donc en commun d'avoir abouti au métier de CEPC1 et d'être jalonnés de temps de formation, avant (PAUL, LEA, MAX) ou à la suite de la prise de fonction (NINA). L'analyse des parcours professionnels de PAUL, NINA, LEA et MAX, au regard du dialogue « *expérience de CEPC1 / formation* » ne peut se limiter au constat de ce dernier pour chacun d'eux. La formation fait partie intégrante de l'univers des quatre personnes en question : elles ont toutes de l'appétence voire une passion pour la formation, et de l'expérience en matière de formation. Ce dialogue, reconfiguré par nos quatre CEPC1 dans leur entretien, est à considérer aussi comme pouvant être lu par un tiers externe et être déclencheur du métier même de CEPC1. Ainsi, la tutelle (pour PAUL et LEA) peut reconnaître ce dialogue comme un appui, une aptitude au métier et donc, pressentir les personnes comme CEPC1. Il reste à la tutelle de monter la stratégie de prudence, à la fois pour s'assurer des compétences réelles des personnes et à la fois pour envisager les issues les moins défavorables aux différents partenaires : pour LEA, le « *test* » d'une année de direction avant la titularisation, pour MAX, la délégation exercée pendant une demi-année scolaire.

2.1.1. B. Le dialogue *expérience / formation*, moteur de développement professionnel.

La lecture externe de ce dialogue « *expérience – formation* » (partie précédente) a pu nous éloigner du dialogue plus personnel et réflexif (entretenu par les sujets eux-mêmes) entre formation et expérience.

Nous avons vu que PAUL a transféré ses acquis de formation (qu'elle soit suivie ou dispensée) dans l'exercice de son métier (utilisation de l'informatique pour la gestion et la communication).

Pour NINA, ce dialogue est devenu une nécessité, elle en fait une profonde conviction professionnelle (§4.1. ET P.4.1.1. – P.4.1.2.) :

Alors je pense que non seulement la formation initiale est importante mais je crois que la formation elle est importante tout au long de la carrière. D'abord parce qu'on a un devoir vis-à-vis de nos équipes, c'est d'être toujours au clair avec les nouveautés, avec les euh, la pédagogie, avec les nouvelles approches que sont par exemple l'arrivée du numérique voilà je pense qu'un CE, ... ,il doit être toujours en recherche , toujours en recherche toujours en évolution , toujours en formation, jusqu'au bout de la carrière jusqu'à la retraite. (A235-22-NINA).

LEA s'est surtout formée au métier d'enseignante. Rappelons-nous qu'il lui a fallu obtenir le concours et acquérir des connaissances liées à ce métier. Elle évoque les « *mécanismes d'apprentissage* » comme objet important de formation pour elle (P.3.5.2. – P.3.5.3.).

MAX est plus explicite sur la recherche de transfert entre formation et expérience : « *...j'ai eu simplement envie de transférer les compétences, management que j'avais au niveau du centre de loisirs à l'école* » (§2.4. - A234-18-MAX).

Ce qui nous paraît plus essentiel à mettre en évidence, c'est moins le transfert de compétences techniques que la posture d'analyse des situations (et de leur complexité). Quatre CEPC1 sur cinq évoquent ce travail d'analyse, amorcé pour certains en formation initiale, mais reconnu par tous comme indispensable.

Pour LEA (§5.11. et §5.12.) :

Et puis euh ce qui manque aujourd'hui pour moi c'est un réseau des CE c'est-à-dire c'est pas parce qu'on a 2 réunions, 3 réunions dans l'année organisées par la DDEC où on nous envoie de l'info que c'est suffisant. Euh, il manquerait un réseau de CE qui travaillent ensemble. Alors maintenant on a des réunions de bassin donc euh on commence à avoir des petites choses qui se mettent en place [A224-68-LEA].

Pour NINA (P.6.2.2. à P.6.2.6.):

Et je pense ce qui serait intéressant c'est que les CE puissent être plus solidaires dans le partage des difficultés de ce métier, je pense par exemple à des rencontres d'analyse professionnelle avec des professionnels comme animateurs de groupe, c'est un métier où on a souvent besoin pour lâcher prise et puis pour avoir du recul, pour avoir des regards croisés. Ce serait intéressant qu'à plusieurs CE on accepte d'avoir ces regards croisés (A235-36-NINA).

Pour MAX (§2.12 et P.2.12.1 à P.2.12.5.) :

[...] le point très fort et central, c'est surtout un temps où on échange avec les chefs d'établissement où on s'apporte mutuellement, où on fait part de nos problèmes, c'est pas toujours évident, du coup on peut vider un peu son sac et on a un regard des autres collègues qui est différent avec un peu plus de recul, on est un peu moins dans l'affect et c'est souvent ça qui manque quand la formation se termine (A234-32-MAX).

Pour MAG, c'est avec la déléguée de tutelle qu'elle fait régulièrement cette analyse (§4.1 et P.4.1.1. – P.4.1.2.) :

Nous avons des délégués à la tutelle, moi j'ai une déléguée à la tutelle qui a été nommée par la provinciale... des religieuses du PR qui est sur G., qui vient très régulièrement et chaque fois qu'elle vient au conseil d'administration, elle... le conseil est le soir...elle vient passer une partie de la journée avec moi et nous relisons un petit peu mes pratiques et c'est en discussion avec elle, que j'arrive, que j'arrive à avancer parce qu'il y a vraiment une demande de la part de la tutelle [A233-20-MAG].

Pour ces cinq CEPC1, la formation les a professionnalisés et les professionnalise durant leur carrière. NINA et MAX soulignent la nécessité de temps d'analyse de situations, de problèmes entre pairs, de croiser les regards, de mutualiser des pistes de solutions. Pour MAG et PAUL, la tutelle leur offre multiples occasions de formation. Pour LEA, ces temps de formation manquent : l'offre est insuffisante. Elle atténue ce point de vue en précisant que l'offre existe mais que les CEPC1 ont peine à quitter leur établissement.

2.1.2. Le dialogue expérience / formation, modalité d'un management transformatif.

Nous avons déjà abordé ce point dans les caractéristiques attribuées par les CEPC1 à leur métier. Examinons ce qu'en disent, de façon plus précise, trois de nos CPCE1. Pour ces derniers, le dialogue « expérience – formation » peut être entrevu comme la modalité d'un accompagnement, d'un management transformatif. Dans les différents styles de management mis en évidence dans les entreprises, le management transformatif cherche, outre à gérer et animer un groupe de professionnels, à les faire évoluer, à les faire « se transformer ».

LEA évoquent ce qui constitue à la fois une visée et une modalité : « *Aujourd'hui c'est plus que ça on doit être vigilant également aux équipes que l'on accompagne et on doit être dans l'accompagnement, réel* » (§2.5. - A224-16-LEA)

Dans ce deuxième extrait NINA évoque l'inscription d'un élève handicapé et du travail de « management » de l'équipe par rapport à cette problématique (§5.5.). Pour l'équipe, elle instaure quelque peu ce dialogue entre « formation » (temps d'explicitation, présentation par la PMI ou un médecin scolaire) et « expérience » (la prise en charge proprement dite de l'élève) (§5.4. et P.5.4.1. à P.5.4.4.)

Ça, y a que le dialogue, euh, il faut avoir un esprit synthétique pour bien présenter les choses et puis savoir argumenter, savoir convaincre, savoir assurer de l'accompagnement en ayant pris toute les précautions, en s'étant conseillé auprès d'un médecin par exemple de PMI, ou d'un médecin scolaire, c'est une équipe là aussi qui se forme, l'important c'est de pas prendre seul cette décision, on prend des décisions importantes de l'accueil d'un élève par exemple, après la loi 2005 par exemple, en équipe et en concertation toujours (A235-30-NINA).

2.1.3. Des avatars du management transformatif.

Nos CEPC1 arrivent-ils toujours à leurs fins dans ce management transformatif ? Certes, non, sa mise en œuvre est difficile : NINA le reconnaît bien : « Je pense que tout part de la motivation de l'envie de faire réussir ensemble des gens qui doivent travailler ensemble et qui sont pas toujours faits pour travailler ensemble qui ont pas toujours envie de travailler ensemble c'est ça la gageure » (§4.3. et P.4.3.3. – P.4.3.4. - A235-26-NINA).

LEA est encore plus dure et, nous l'avons vu, va jusqu'à revendiquer la possibilité de recruter ses propres enseignants, devant l'impossibilité de « transformer les personnes » (§8.9. à §8.11. – P.8.9.1. à P.8.11.3. puis §8.14 et P.8.14.1 à P.8.14.3.) :

[...] c'est pas nous qui recrutons parce qu'il y a un tas de euh mais c'est lourd pour nous parfois c'est-à-dire que parfois on aurait des profils qui correspondent pas à nos établissements... moi j'ai des enseignants avec qui franchement j'ai pas envie de bosser quoi parce qu'ils ne rentrent pas dans un mode de fonctionnement qui me convient, ils sont très individualistes donc parfois c'est un peu compliqué, ils créent des freins qui parfois franchement je m'en passerais de ces freins-là quoi (A224-118-LEA). Ce serait parfois plus simple, voilà on aurait des équipes parfois plus performantes et qui auraient envie de travailler ensemble. Qui auraient une même vision que vous sur l'enseignement (A224-122-LEA).

Ainsi, le management transformatif, s'il échoue, peut vite être abandonné au profit de propositions radicales s'inscrivant dans l'injonction au professionnalisme déjà citée (3.3.4.).

MAG n'hésite pas à changer le niveau d'enseignement de trois enseignants qui sont freins dans l'équipe, pour qu'ils décident de quitter l'école : « Parce que il y a trois enseignants qui sont partis, je voulais les changer de classe, mais ils ont dit : « Non, on part ». Alors l'équipe est libérée, vous savez, il suffit d'une fois, d'une seule personne pour paralyser toute une équipe (P.6.1.4. – A233-40-MAG).

C'est la tension que vivent ces CEPC1 avec les enseignants de leur équipe : ils sont à la fois proches d'eux, accompagnent leur équipe, mais, en cas de réelles difficultés, semblent prêts à trouver des mesures pour arriver à leurs fins : être professionnels et travailler avec des professionnels.

2.1.4. Un moteur de développement professionnel à 3 temps en situation professionnelle pour les managers : conformation-analyse / adaptation / autonomisation-projection.

Le « moteur de développement professionnel » mis en évidence, notamment à partir de l'entretien de LEA leur permet de dépasser nos apories (issues de l'enquête A1). Synthétisons ce processus à partir des différents constats réalisés. Ce processus se constitue comme un mouvement à trois temps, plus nettement mis en évidence dans l'entretien de LEA, et que nous avons identifiés en conformation / adaptation / autonomisation. Ce processus n'est pas sans rappeler le modèle conçu et exposé par L. Clavier (2001), à partir de l'évaluation et la formation des enseignants en IUFM, lorsqu'il propose trois temps correspondant à trois logiques : conformation (logique d'agent), participation (logique d'acteur), émancipation (logique d'auteur). Nous pouvons convoquer ce modèle pour analyser plus finement le processus de professionnalisation mis en place par nos CEPC1.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
LEA	Conformation = prise en compte des prescriptions officielles	Adaptation / participation = Formation, documentation, mise en œuvre et ajustements avec l'équipe, management participatif et transformatif.	Si réussite, poursuite du travail. Si non réussite, proposition de faire évoluer le recrutement pour une plus grande autonomisation du CEPC1.
MAG	Conformation = prise en compte des prescriptions officielles Conformation = Prise en compte des orientations de la tutelle	Adaptation / participation = Formation à l'initiative de la tutelle, documentation, mise en œuvre et ajustements avec l'équipe, management participatif et transformatif. Evaluation formative dans l'accompagnement de la tutelle	Mise en œuvre. Evaluation lors des visites de tutelle.
NINA	Conformation = prise en compte des prescriptions officielles	Adaptation / participation = Formation, documentation, mise en œuvre de projets et ajustements avec l'équipe, management participatif et transformatif.	Garante des projets mis en œuvre au regard d'un projet éducatif et d'un projet d'établissement, eux-mêmes réajustés.
MAX	Conformation = prise en compte des prescriptions officielles	Adaptation / participation = Formation, documentation, mise en œuvre de projets et ajustements avec l'équipe, management participatif et transformatif.	Management de projets propres à l'école et intégrant les prescriptions reçues et les ressources originales de l'école.
PAUL	Conformation = prise en compte des prescriptions officielles Conformation = Prise en compte des orientations de la tutelle	Adaptation / participation = Formation à l'initiative de la tutelle, documentation, mise en œuvre et ajustements avec l'équipe, management participatif et transformatif. Evaluation formative dans l'accompagnement de la tutelle	Mise en œuvre concrète dans des dispositifs pratiques. Evaluation lors des visites de tutelle.

Ce moteur de développement professionnel » s'inscrit parfaitement dans les niveaux de temporalités formatives et professionnelles de l'unité-noyau. Le niveau méso-institutionnel est prépondérant, l'activité professionnelle s'y situant de façon centrale. Le niveau micro-individuel est également présent notamment par la réflexivité professionnelle produite et exprimée. Le niveau macro-historique est très peu présent ou sous-entendu.

Nous pouvons poser, en second lieu, que ce « moteur de développement professionnel » caractérise le monde socioprofessionnel, la forme et la dynamique identitaires émanant des entretiens des cinq CEPC1 de notre unité noyau. Il se situe à la fois dans des temporalités courtes (travail avec l'équipe d'école sur une prescription officielle donnée) et dans des temporalités plus longues (celle de la carrière notamment). Dans ce dernier cas, le temps trois (d'émancipation) correspond à une projection vers une autre mission, une autre direction. LEA et MAX s'inscrivent particulièrement dans cette dynamique.

2.2. *Expérience et bon sens artisanal des animateurs.*

2.2.1. *Essais-erreurs, tâtonnements et analyse individuelle rétroactive = FAIRE ;*

Un triple « moteur de développement professionnel » peut caractériser nos quatre entretiens de l'unité-noyau 2. D'une part, ils apprennent par tâtonnement ou essais-erreurs, mettant au premier plan l'action, la pratique, le faire. Ensuite, comme le souligne ci-dessus ZOE, ils relisent cette action et en tirent les leçons pour progresser.

2.2.2. *Imiter = faire comme.*

D'autre part, les collègues des écoles de même taille sont des personnes-ressources. EVE n'hésite pas à contacter des collègues de proximité lorsqu'elle se pose une question, ROSE s'est placée dans la mouvance, la ligne de sa directrice, restée enseignante dans l'école, ZOE s'inspire de l'observation qu'elle a menée de son ancienne directrice et qu'elle respectait. LUC rencontre un CEPC1 ayant beaucoup d'expérience... Ces trois « moteurs de développement » sont cités, évoqués mais ne sont pas approfondis : ils s'intègrent, s'insèrent dans le faire au quotidien.

2.3. *Les épreuves d'un présent omniprésent et préoccupant, accélérateurs de développement professionnel.*

Pour LINE et PAM, les épreuves rencontrées durant leurs premiers mois d'exercice se sont révélés comme des « accélérateurs de développement professionnel ». Dans ces deux entretiens, les événements ont contraint nos deux CEPC1 à agir, et pour cela à chercher les informations nécessaires, les aides possibles, les précautions à prendre. Le temps leur manquant, elles ont du agir plus vite que prévu : PAM se retrouve à annoncer la fermeture de classe aux parents alors qu'elle attend le directeur diocésain qui devait accomplir cette tâche et qui finalement ne vient pas à cette réunion. LINE gère les relations difficiles avec les

parents d'élèves, tantôt à charge de l'enseignante qui dysfonctionne dans l'équipe, tantôt à décharge. Elle cherche alors les instances qui l'aideront dans cette médiation : la circonscription et la direction diocésaine.

Le fait de devoir agir devant/dans l'événement a contraint nos deux CEPC1 à trouver les ressources, internes et externes. Sans avoir rencontré ces événements, leur développement professionnel aurait eu un rythme bien plus lent. C'est ce que LINE signifie à travers l'expression du « baptême du feu ».

2.4. SAM et les ressorts multiples de développement professionnel.

SAM a largement profité de différents dispositifs de formation durant sa carrière : formation en gestion (à titre individuel et avant de devenir CEPC1), ISPEC d'Angers (formation initiale), SYNADDEC (formations de l'organisation professionnelle), formation de la tutelle congréganiste (autrefois exerçant la tutelle sur son école), autant d'occasions pour lui d'apprendre du « technique » pour faciliter le quotidien. Mais c'est surtout l'occasion de rencontrer des collègues, de pouvoir échanger avec eux, de confronter des points de vue. Car pour SAM, même si la formation est importante, ce sont les échanges sur l'expérience qui permettent d'apprendre. Ces apprentissages sont au service des responsabilités confiées.

2.5. Convergences et nuances quant aux « moteurs » de développement professionnel des CEPC1.

2.5.1. Une convergence : la socialisation professionnelle.

Nos considérations à propos des « moteurs de développement professionnel » convergent, pour toutes nos unités-noyaux, dans ce qui constitue la « socialisation professionnelle » des CEPC1. Quelles que soient nos unités-noyaux, les entretiens évoquent l'importance et l'utilité de l'autre (des autres), des collègues pour « apprendre le métier » ou pour apprendre « du métier ». Pour Martineau, Portelance et Presseau (2009, p. 243 à 258), la socialisation professionnelle agit sur le versant « culture organisationnelle » du développement professionnel en permettant d'acquérir des capacités à lire les situations, à prendre les bonnes décisions au bon moment. Autrement dit, la socialisation professionnelle peut agir sur le développement professionnel en lui apportant ou en lui associant un rapport réflexif au travail. Des nuances apparaissent cependant quant au cadre, aux espaces-temps de cette « socialisation professionnelle » selon les formes identitaires de CEPC1.

2.5.2. Des nuances selon les unités-noyaux d'entretiens.

Des nuances peuvent toutefois être apportées aux considérations précédentes. La comparaison entre les différentes unités-noyaux d'entretiens montre en effet :

- ❖ **Pour les managers** : cette socialisation professionnelle s'effectue dans des espaces-temps formels, organisés et planifiés. LEA et MAX évoquent les temps de formation ; PAUL et MAG, ceux prévus par la tutelle (visites, formation, accompagnement ; NINA prône une forme de groupes d'analyses de pratique professionnelle, encadrés et animés par des spécialistes...
- ❖ **Pour les animateurs** : cette socialisation professionnelle est beaucoup plus diffuse, informelle, s'effectuant selon les besoins et les opportunités ; rappelons que ces CEPC1 entretiennent un rapport plutôt difficile avec les dispositifs de formation...
- ❖ **Pour les présentistes** : cette socialisation professionnelle s'effectue de façon rapide et surtout dans la recherche d'aides, de conseils...
- ❖ **Pour SAM** : à forme identitaire plurielle, pluralité de formes de socialisation professionnelle : dispositifs de formation, formations de l'organisation professionnelle, de la tutelle, autres espaces plus informels, échanges...

3. Que retirer de notre étude, en matière de professionnalisation des CEPC1 ?

3.1. Quarante années de professionnalisation : quelle évolution de la formation initiale ?

Les quarante années 1976-2016 et notamment les vingt dernières années ont vu une évolution forte de la professionnalisation des CEPC1, en matière d'exigences institutionnelles (responsabilités confiées) et de compétences à développer. Nous sommes obligés de constater, pour autant, que les dispositifs de formation initiale n'ont pas évolué ni en durée (6 semaines), ni en planification (sur deux ans post-nomination). Si l'approche préconisée a évolué (davantage basée sur l'analyse des situations professionnelles et la construction des compétences), il n'en demeure pas moins, et notre étude tend à le montrer, que le contexte et la durée d'exercice dans ce contexte colorent de façon significative l'identité professionnelle construite. Nous avons vu que la volonté institutionnelle était de viser la professionnalisation à un même métier, une même profession, possiblement déclinés dans des structures et des contextes différents. On peut alors se questionner sur la façon d'ouvrir les futurs professionnels à ces possibles pluriels, différents, dans une même perspective professionnelle, en gardant un dispositif de formation initiale organisé à partir de la nomination dans un établissement.

3.2. Former à un métier s'exerçant dans des contextes différents.

Il semble donc important et opportun de penser un dispositif de formation initiale, démarrant avant la nomination, de manière à ce que cette période puisse ouvrir à ces

possibles, à ces contextes différents. L'idée serait alors de calquer la formation des CEPC1 sur celle de leurs homologues CEPC2, pour lesquels la formation initiale est configurée de cette façon : une partie de formation « préalable » à la prise de fonction, une autre partie de formation après la prise de fonction, plus orientée vers la construction en situation des compétences professionnelles.

La partie de formation « préalable » pourrait ainsi comporter une ouverture aux différents contextes d'exercice professionnel : petite structure en milieu rural, structure plus importante en milieu urbain, travail en école attenante à un collège, etc. Ce travail de découverte pourrait s'accompagner, éventuellement, d'un accompagnement au projet professionnel, forme d'aide à la détermination en fonction de l'offre disponible (à organiser avec les tutelles). Ce second volet (accompagnement à la détermination du projet professionnel) ne doit cependant pas prendre le pas sur l'ouverture aux différents contextes. Il ne s'agirait pas de transformer un dispositif de professionnalisation en gestion des ressources humaines. Cette réflexion est à approfondir par / dans les instances compétentes. Cela suffira-t-il à construire la vision partagée d'un même métier ?

Ces dernières réflexions expriment l'importance d'articuler sans fusionner, de distinguer sans confondre trois gestes institutionnels premiers que sont celui du recrutement, celui de la formation et celui de l'accompagnement. Cela nécessite de placer et de préciser, dans l'organisation globale, la place et le rôle de chaque acteur.

Conclusion : Professionnalisation des CEPC1 et recomposition institutionnelle entre Administration et Enseignement Catholique.

Des ouvrages récents évoquent le concept de désinstitutionnalisation, l'opposant à celui de professionnalisation (Aballéa, 2014). Le second concept, dans une perspective interactionniste, se définit par la recherche / construction d'une certaine autonomie par rapport à l'institution dans/pour laquelle il évolue. Selon ce principe, l'institution Enseignement Catholique, en promouvant et en prescrivant la professionnalisation des CEPC1, se désinstitutionnaliserait, c'est-à-dire perdrait de son pouvoir d'institution. Que livre notre étude à ce propos ?

Quel rapport à l'institution entretiennent les CEPC1 de nos différentes unités-noyaux ? Globalement, les entretiens de tous les CEPC1 ne font pas état de difficultés de positionnement par rapport à l'institution. On précisera un accompagnement plus proximal des tutelles congréganistes chez les « managers », et une référence réelle (voire une conformation) des « animateurs » aux tutelles diocésaines. Dans la ligne d'une recherche d'autonomie plus grande, nous ne pouvons passer sous silence la proposition de LEA de constituer elle-même son équipe, bravant en cela des règles institutionnellement posées. Le cas de LINE permet de constater qu'en cas de réelle difficulté, un « jeune » CEPC1 cherche autant l'aide de son institution de référence (Enseignement Catholique) que celle de l'administration (IEN – Rectorat). SAM, en quelque sorte, a contribué, au niveau national, à ce que les CEPC1 acquièrent un statut identique à celui de leurs homologues du second degré. Cette volonté politique a conduit les CEPC1 à s'émanciper de leur OGEC sur le plan de

la responsabilité de la gestion financière et humaine. En même temps, SAM se revendique « éducateur chrétien », reprochant même à certains de ses collègues ne pas se situer clairement dans l'éthique institutionnelle prescrite.

Parallèlement aux constats directs réalisés dans nos entretiens, il faut également prendre en compte l'évolution historique de l'institution « Enseignement Catholique » durant ces quarante dernières années. Nous synthétiserons nos remarques selon deux axes :

- ❖ Un axe de structuration organisationnelle et institutionnelle, concrétisée par la promulgation de trois « statuts » de l'Enseignement Catholique (1992-1996-2013) ;
- ❖ Un axe de clarification du statut des maîtres vis-à-vis de l'administration (loi Guerneur, 1977 puis Censi, 2005) mais avant cela, la généralisation des contrats d'association entre collectivités territoriales et écoles.

Peut-on parler de désinstitutionnalisation de l'Enseignement Catholique après ces constats ? Nous ne le pensons pas. Nous dirons avec Aballéa (Ibid., p. 72) qu'il s'agit plutôt de « recomposition institutionnelle », c'est-à-dire de reconfiguration des partenariats institutionnels. Si l'administration est plus directement présente auprès des CEPC1 (communication directe Rectorat – écoles), participant ainsi à une surcharge administrative largement évoquée dans notre étude, l'institution « Enseignement Catholique » recentre et structure son activité institutionnelle propre dont le recrutement et professionnalisation des chefs d'établissements. Cela fait bouger le paysage institutionnel.

Synthèse du Chapitre 13

Ce chapitre 13 présente nos résultats et conclusions en matière de professionnalisation des CEPC1. Nous avons, dans un premier temps, mis en perspective les formes identitaires mises en évidence dans notre typologie avec les notions de sous-groupe professionnel et de segmentation professionnelle. Au sous-groupe professionnel, nous avons préféré la notion de communauté de pratiques et celle de communauté de langage, arguant du fait d'une corrélation entre forme identitaire et contexte d'exercice (taille, implantation, temps de décharge, durée de la mission) : l'identité construite est située. Nous avons également repris la notion de transition identitaire concrétisée dans la double forme identitaire de LINE et de PAM : la prise de fonction peut s'avérer très difficile avant la stabilisation d'une nouvelle identité professionnelle.

La deuxième grande partie de ce chapitre reprend ce que nous avons appelé les « moteurs de professionnalisation » des CEPC1, c'est-à-dire ce qui, dans leur propos, active et conditionne leur développement professionnel. Ainsi, les « managers humanistes » entretiennent plutôt un dialogue entre expérience et formation, les « animateurs » faisant davantage confiance au bon sens et à l'expérience pour gérer leur établissement. Les phases de difficultés majeures, pour les CEPC1 débutants, même éprouvantes, s'avèrent être des accélérateurs de développement professionnel. La socialisation professionnelle est un vecteur commun de professionnalisation pour l'ensemble des CEPC1.

Enfin, ce chapitre 13 pose une piste de travail en matière de dispositif de formation permettant à tous les CEPC1 de rencontrer toutes formes de contextes d'exercice durant leur parcours de formation.

Quatrième partie :
Discussion

Chapitre 14 :

Discussion : hypothèses élaborées en cours de recherche, biais, résultats obtenus et démarche inductive opérée, prolongements possibles.

« Puisque la preuve exacte n'est pas aussi cruciale pour produire de la théorie, le type de preuve, aussi bien que le nombre de cas, ne sont pas non plus aussi cruciaux. Un cas singulier peut être l'indicateur d'une catégorie ou d'une propriété conceptuelle générale ; quelques cas supplémentaires peuvent confirmer l'indication. La production de théorie à partir de l'analyse comparative exige une multitude de cas soigneusement choisis, mais il ne s'agit pas d'exercer une pression sur le sociologue pour qu'il « connaisse tout le terrain » ou qu'il sélectionne tous les faits « à partir d'un soigneux échantillonnage au hasard ». Sa tâche ne consiste pas à fournir une description complète d'un objet, mais à développer une théorie qui permette de rendre compte d'une partie importante des comportements considérés. »

Glaser, B.G., Strauss, A.L., (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine de Gruyter. Traduction de Jean-Louis Fabiani (1995).

Ce chapitre 14 nous permet de revenir sur le processus de recherche, processus construit, ajusté et régulé au cours de son déroulement même. Nous examinerons et discuterons successivement trois points, trois composantes de ce processus : les hypothèses, ou, du moins les moments où nous avons pu évoquer ce concept durant notre étude, les résultats auxquels nous sommes parvenus et la démarche empruntée. L'ensemble est relu et analysé au regard des caractéristiques générales d'une recherche inductive telle que la théorisation ancrée (grounded theory) et en re-convoquant les référents de notre cadre théorique.

1. Des hypothèses.

La notion d'hypothèse a un statut particulier dans une démarche générale plutôt inductive. En effet, cette hypothèse se construit au long même de la recherche. Pour autant, partons-nous ex-nihilo dans un travail d'induction et de catégorisation ?

1.1. De la déduction / induction d'un cadre d'analyse.

1.1.1. De l'hypothèse des « régimes d'historicité ».

Nous avons, assez rapidement, après avoir décidé d'apprécier les évolutions du métier de CEPC1 à travers le propos même des acteurs, d'engager notre enquête A2, majeure dans notre travail. Aussi, après avoir préparé le guide d'entretien, formé les interviewers à l'entretien compréhensif / biographique, nous avons démarré cette enquête. Dès les premières retranscriptions sous forme de verbatim, nous avons effectué une première analyse de contenu, de type catégorisation thématique. Simultanément, nous avons nourri notre réflexion par des lectures notamment celle de Hartog (2003) concernant les « régimes d'historicité ». Ces derniers, notamment dans la typologie présentée par cet auteur, constituent une hypothèse dans le champ d'une épistémologie de l'histoire. Cette hypothèse, Hartog l'a induite lui-même à partir de voyages, de lectures et d'études nombreuses. Nous avons construit notre problématique sur cette hypothèse des régimes d'historicité.

1.1.2. De l'hypothèse des « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » et de celle des « régimes de temporalités ».

Dans la suite de notre réflexion, nous avons approché la notion de « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » (Roquet, 2007) et dans la foulée, avons abandonné notre analyse de contenu de type catégorisation thématique pour traiter nos entretiens à l'aide de l'analyse structurale, nous appuyant sur les travaux de Demazière et Dubar (1997). Dans le prolongement, chez ces mêmes auteurs, un article de 2005 reprend et croise la notion de forme identitaire produite par l'analyse structurale des entretiens et celle de régimes de temporalités, décalquée de celle de régimes d'historicité de F. Hartog. Ces deux notions sont posées comme des hypothèses construites, induites par des recherches à visée compréhensive. Ces hypothèses ont étayé également notre problématique

1.1.3. De la ligne de recherche à l'hypothèse des « régimes de temporalités formatives et professionnelles ».

Dans les allers-retours entre notre traitement des données et l'ajustement de notre cadre d'analyse s'est construite progressivement l'hypothèse de ce que nous avons appelé les « régimes de temporalités formatives et professionnelles ». La ligne de recherche définie en début de recherche posait une double hypothèse implicite :

- ❖ Celle d'une typologie de formes identitaires de CEPC1 eu égard à la mise en mots de leur univers de croyances, de leur monde socioprofessionnel, de leur identité professionnelle de CEPC1 ;
- ❖ Celle des « régimes de temporalités formatives et professionnelles » organisant cette typologie du point de vue du rapport au temps inhérent à la mise en mots de leur univers de croyances, de leur monde socioprofessionnel, de leur identité professionnelle de CEPC1.

Cette double hypothèse, implicite au départ, s'est explicitée progressivement avec le traitement des données, faisant émerger les différentes formes identitaires, mais aussi en complétant progressivement le cadre d'analyse lui-même. La ligne de recherche sur le rapport à la formation et à l'expérience s'est ainsi érigée en un point d'analyse des données, devenant ainsi l'un des attributs ou critères du cadre posé. Il en a été de même pour l'univers sémantique et les régularités lexicales, autre critère de caractérisation des différents « régimes » mis en évidence.

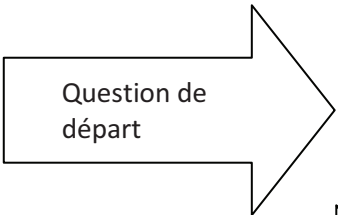
Dubar et Demazière citent le terme « d'hypothèse implicite » pour évoquer ce qui constitue un choix de traitement ou préside à une ligne de recherche et d'analyse des données dans une recherche inductive (1997, p. 176). Nous reprenons cette idée « d'hypothèse implicite » que l'analyse des données va aider à expliciter et valider progressivement.

Nous ne nous situons donc pas dans une démarche inductive complète, totale partant d'une « table rase ». Au départ, puis au fil de la démarche, des hypothèses implicites émergent des données elles-mêmes ou sont déduites des référents théoriques convoqués.

1.2. De l'induction / construction de la typologie et des autres hypothèses

Nous venons de voir que notre construction typologique s'est effectuée simultanément avec l'élaboration du cadre d'analyse, ce dernier permettant également la conceptualisation de la notion même de « régimes de temporalités formatives et professionnelles ».

Nous avons essayé (voir page suivante – T31) de reconstituer les moments ou étapes de ce travail en pointant les phases plutôt inductives ou plutôt déductives et les passages « implicite / explicite » ayant permis la construction progressive des hypothèses.



Question de départ

Histoire du métier
Histoire de l'institution



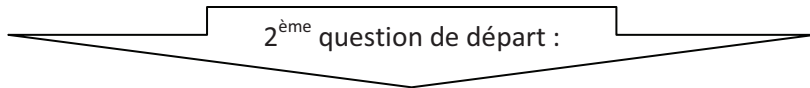
T31 : Reconstitution des étapes d'induction / déduction – des passages implicite- explicite pour la construction des hypothèses
Quelles sont les évolutions sensibles du métier de CEPC1 et de son exercice au cours des quarante dernières années (1976-2016) ?

Enquête A1 : Etude d'un corpus de textes réglementaires et institutionnels



Hypothèse implicite / explicitée : Deux « apories » émergent de notre enquête documentaire, en matière d'évolution professionnelle : le paradoxe Responsabilités / Compétences et la tension Autonomie / conformation.

Pour pouvoir vérifier notre hypothèse d'abord implicite puis explicitée,
Choix de quitter les textes pour questionner les acteurs eux-mêmes



2^{ème} question de départ :

Que disent les CEPC1 de l'évolution de leur métier au cours des quarante dernières années (1976-2016) ?

Construction d'une problématique autour de la professionnalisation et de la **sociologie des professions**.

Wittorski

Statut du langage, de la parole (Les formes symboliques de Cassirer)

Enrichissement de la problématique avec les notions d'identité, de dynamique identitaire (Kaddouri), de stratégie identitaire (Camilleri)

Hypothèse implicite / explicitée : Les quarante dernières années ont permis aux CEPC1 de se constituer en groupe professionnel lui-même rassemblant différentes « sensibilités » ou identités professionnelles

Temps raconté, identité narrative, entretien compréhensif avec phases biographiques

Enquête A2 : Entretiens avec 43 CEPC1 à partir d'un échantillon statistique.

Hypothèse implicite / explicitée: Ce faisant, les CEPC1 ont vécu des dynamiques professionnelles diverses selon le moment de leur « entrée dans l métier »

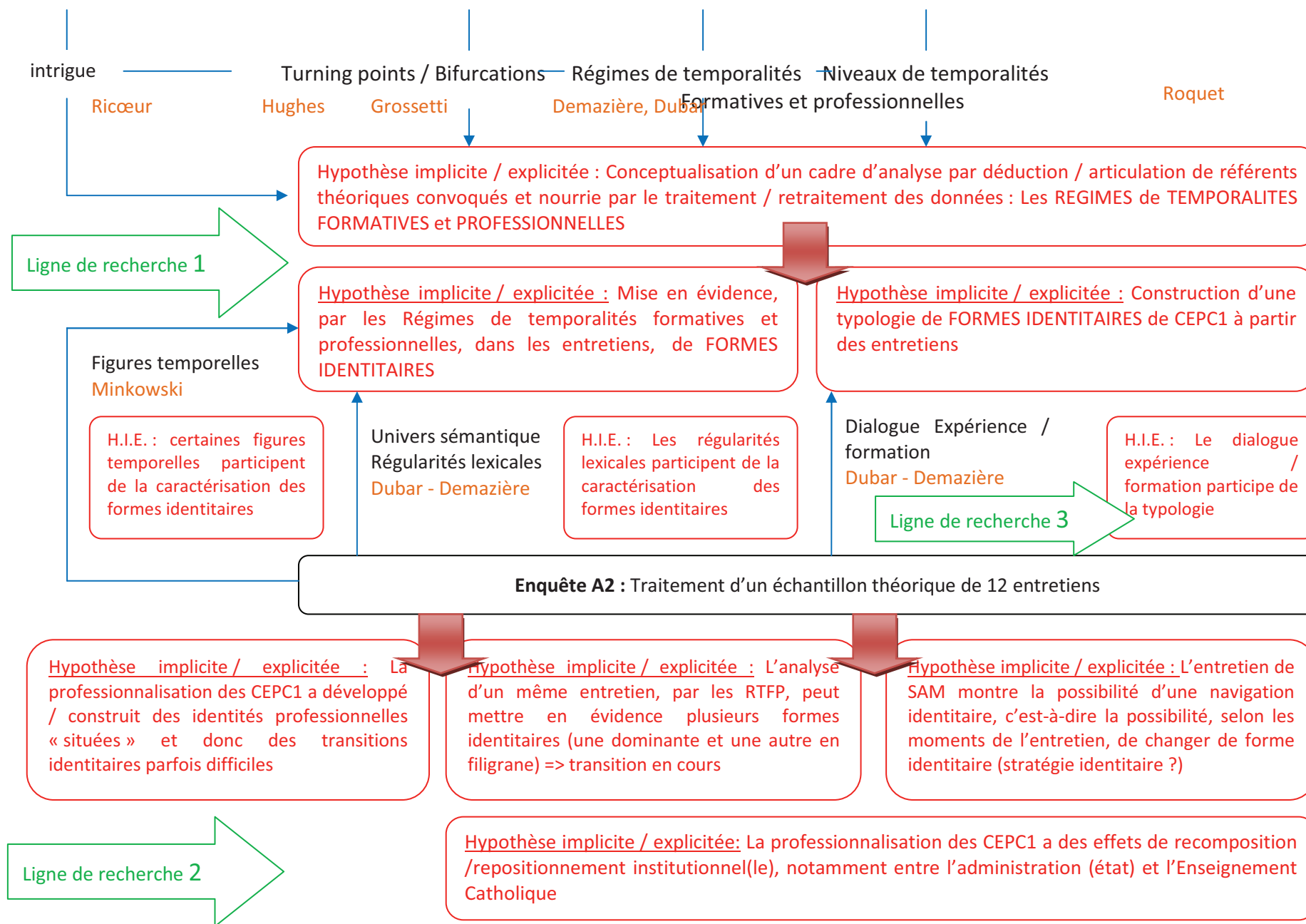
Des processus qui se situent dans un temps vécu (temporalités)

Carrière

Historicité/Régimes d'historicité

Hartog

Hypothèse implicite/ explicitée : Construction d'un cadre d'analyse multidimensionnel pour saisir la complexité des processus à l'œuvre.



1.3. Les hypothèses construites et validées de/par notre étude.

Si, dans nos réflexions précédentes, nous avons mis en évidence la suite logique Ligne de recherche → hypothèse implicite → hypothèse explicitée → hypothèse validée par le traitement des données, nous sommes maintenant en mesure d'en dresser la liste. Certes, la validation de ces hypothèses reste à confirmer par d'autres études, peut-être dans une logique plus hypothético-déductive, mais nous pouvons les poser comme les résultats de notre étude.

- ❖ *Les « régimes de temporalités formatives et professionnelles » constituent un cadre d'analyse pertinent pour mettre en évidence une typologie de « formes identitaires » de CEPC1.*

C'est l'hypothèse phare de notre étude : la construction d'un cadre d'analyse cohérent et efficient. Ce cadre d'analyse est opératoire et a donné des résultats en matière de construction typologique. Sa transférabilité à l'étude d'autres groupes professionnels constituerait une valeur ajoutée en matière de validité.

- ❖ *Les « régimes de temporalités formatives et professionnelles » (TFP) permettent la mise en évidence de quatre formes identitaires de CEPC1 :*
 - ❖ *Les « managers » en référence au monde socioprofessionnel du « Management humaniste » et au régime moderne de T.F.P. ;*
 - ❖ *Les « animateurs » en référence au monde socioprofessionnel de la « Mission Vocation » et au régime eschatologique de T.F.P. ;*
 - ❖ *Les « présentistes » en référence au monde socioprofessionnel du « Présent omniprésent et préoccupant » et au régime présentiste de T.F.P. ;*
 - ❖ *Le « pionnier » en référence au monde socioprofessionnel du « Professionnisme pionnier » et au régime mythique ou passéiste de T.F.P..*

C'est ici la production, l'aboutissement de notre recherche : la construction typologique elle-même. Si les deux premiers types de formes identitaires se sont révélés de façon plutôt évidente, les deux derniers ont été plus délicats à repérer. Le petit nombre d'entretiens de ces catégories (2 et 1) est, d'une part, une limite de cette mise en évidence ; d'autre part, c'est dans cette phase du travail de construction typologique qu'est apparue l'hypothèse de forme identitaire plurielle, rendant ce travail plus complexe.

Notons également que tout au long de cette construction typologique, d'autres hypothèses ont progressivement été explicitées quand à la caractérisation de ces formes identitaires, enrichissant du même coup notre cadre d'analyse. Nous citerons au passage : la place des apories de notre enquête A1 dans le propos des CEPC1, l'univers sémantique et les régularités lexicales dans les entretiens, le type de « bifurcation » emprunté dans le parcours professionnel... Tout cela peut être rapporté aux diverses opérations de catégorisation effectuées pour nous situer dans un « grain fin » de la construction typologique.

- ❖ *Les « régimes de temporalités formatives et professionnelles » (TFP) permettent la mise en évidence, dans certains entretiens, de deux ou de plusieurs formes identitaires :*
 - ❖ *Soit l'une de ces formes identitaires est momentanée et une autre transparait pour lui succéder, dans une perspective de transition identitaire ;*
 - ❖ *Soit, durant l'entretien, l'interviewé se situe dans plusieurs formes identitaires différentes, pour se situer par rapport à l'objet d'entretien ; il s'agit alors davantage d'une « navigation identitaire » au cours de l'entretien.*

Il s'agit ici d'une vraie induction / construction. Nous n'avions pas l'idée de cette hypothèse avant d'engager notre travail de traitement des données. Ce sont les interrogations nées au cours des opérations de catégorisation qui ont progressivement généré et fait germer cette hypothèse. Il faut cependant être prudent quant la validité de cette dernière : elle doit être confirmée et être appuyée par d'autres études.

Le questionnement qui suit directement l'induction / construction de cette hypothèse concerne l'ensemble des entretiens. Certes, nous décelons et faisons émerger, par l'analyse, une forme identitaire dominante de chaque entretien. Mais n'est-il pas pensable, comme pour SAM, que tout CEPC1 endosse plusieurs formes identitaires selon les entretiens, leur moment, leur teneur. Dans ce cas, nos formes identitaires ne constituent-elles pas les traits d'une identité professionnelle plus ou moins mise en évidence selon les entretiens ? Nous ne pouvons répondre à cette question pour le moment : d'autres analyses d'entretiens sont nécessaires pour y apporter quelques éléments de réponse.

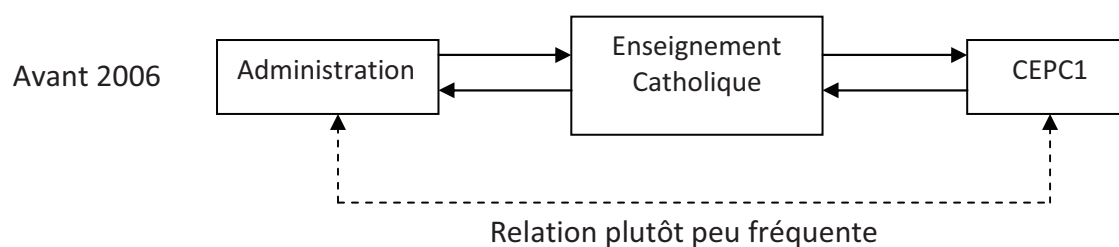
- ❖ *La construction / transformation identitaire des CEPC1 est « située » : la taille de l'établissement (et donc la décharge d'enseignement obtenue), la durée de la mission dans cet établissement, agissent sur l'identité construite. Cela peut conduire, à terme, à des transitions identitaires difficiles à gérer (préservation identitaire).*

Cette hypothèse donne à notre travail une perspective technologique en ce sens où il permet d'interroger les dispositifs institutionnels de formation initiale des CEPC1 et de les reconstruire autrement. Nous avons vu, dans un chapitre précédent, l'importance accordée par l'institution Enseignement Catholique à professionnaliser un « corps » de CEPC1. Il s'agit bien de former à un métier qui peut s'exercer dans plusieurs contextes différents. Nous avons vu (cf. p. 351) quelques préconisations concernant trois « gestes institutionnels » à réinterroger dans ce cadre : le recrutement, la formation initiale, l'accompagnement professionnel et institutionnel...

- ❖ *Les processus de professionnalisation (au sens de constitution / construction d'un groupe professionnel émergent) recomposent / redistribuent le relationnel institutionnel, notamment avec l'état (administration), avec la tutelle (Enseignement Catholique) et entre l'état et l'Enseignement Catholique.*

Si l'on veut représenter l'évolution du schéma relationnel et institutionnel opéré avec la professionnalisation des CEPC1, nous pourrions le traduire ainsi :

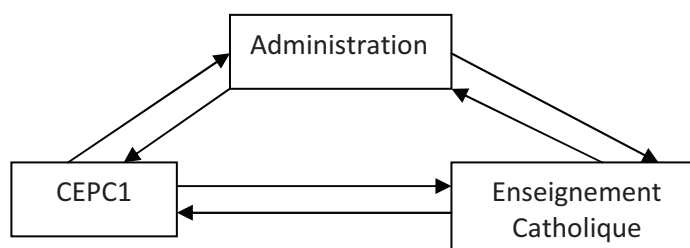
S5 : Schéma des relations entre administration, Enseignement Catholique et CEPC1, avant 2006



Avant 2006 (année prise comme repère car étant celle du statut de CEPC1), le relationnel institutionnel concerne le plus souvent l'administration à l'Enseignement Catholique, ce dernier relayant les orientations ou informations auprès des CEPC1. Les CEPC1 sont plutôt des « chefs de service » situés dans une hiérarchie institutionnelle.

S6 : Schéma des relations entre administration, Enseignement Catholique et CEPC1, après 2006

Après 2006



Le relationnel institutionnel rejoint ainsi davantage la réalité des « contrats » entre établissements et état. Ce contrat n'existe que lorsqu'un CEPC1 « ouvre » son école. Il est donc l'interlocuteur principal de l'administration. Cette dernière ne travaille avec l'institution Enseignement Catholique que lorsqu'il s'agit de régler des questionnements collectifs et politiques larges : gestion des moyens, carte des ouvertures / fermetures de classes ou d'écoles. Le CEPC1 n'est ici un « chef de service » mais un réel « chef d'établissement » aux responsabilités pleines et entières.

1.4. De la construction de la thèse.

La complexité de tout ce travail de traitement des données, de construction d'hypothèses, d'abord implicites puis explicitées et validées au cours des catégorisations et des caractérisations ne peut être rendue, de façon linéaire, dans cette thèse. Les aspects conventionnels de cet écrit phagocytent sans doute ces « boucles » de traitement et de « retraitement » des données, l'apparition et la formulation ou le non retenu d'hypothèses

en cours de démarche. Nous avons néanmoins essayé de rendre compte, notamment dans ce chapitre, du caractère complexe de notre démarche de recherche.

2. Des biais et autres limites de la recherche.

2.1. Le choix de former des interviewers.

Lorsque l'objet de recherche est en lien direct avec la pratique professionnelle du chercheur, il est difficile pour ce dernier d'être en contact direct avec les acteurs même liés à cet objet de recherche. Chargé de la mise en œuvre de la formation initiale et continue des CEPC1, il nous est apparu difficile d'enquêter directement auprès de ces derniers. Aussi, nous avons posé le choix de réaliser l'enquête par des étudiants interviewers, ces derniers présentant les entretiens comme un travail de compréhension du fonctionnement institutionnel des établissements catholiques d'enseignement.

Il nous a donc fallu former ces cinq étudiants à la gestion d'entretiens compréhensifs / biographiques, ce qui fut fait en une dizaine d'heures, y compris en situation pratique (jeu de rôles). Si globalement, le travail d'enquête de terrain a été correctement réalisé, nous pouvons cependant faire quelques constats et poser quelques interrogations :

- Un nombre important « d'entretiens contingents ». Nous avons appelé « entretiens contingents » les entretiens rendant des réponses pauvres aux questions posées. Soit ces réponses sont peu approfondies, dénuées de réflexivité professionnelle ou d'expression de convictions ou d'avis personnels, soit ces réponses paraissent être des réponses de convenance, des réponses se situant dans les attendus « décodés » des questions posées. Cela montre, selon nous, la difficulté de l'affirmation ou de l'expression personnelle d'une identité professionnelle encore balbutiante et de la crainte d'exprimer une identité professionnelle non attendue institutionnellement. Cela est sans doute renforcé par la crainte de vivre un entretien « évaluatif » de l'exercice du métier ; n'oublions pas que l'entretien avec l'autorité de tutelle est aussi la modalité d'évaluation triennale de la mission du CEPC1.
- Dans ces entretiens, et aussi dans d'autres, la difficulté pour les interviewers d'aller parfois plus loin dans la demande d'explicitation des propos. Une question est posée, parfois une ou deux relances la prolongent, mais certains termes ou expressions auraient mérité d'être creusés. Peut-être cela signifie-t-il un manque ou une insuffisance de formation des interviewers... mais cela montre surtout la limite d'un système d'enquête démultiplié entre un chercheur-commanditaire et des enquêteurs relais.

2.2. De la question de l'échantillon statistique puis théorique.

Au moment de lancer notre enquête, nous nous sommes basés sur les règles de l'échantillonnage telles que conçues dans un cadre de type hypothético-déductif. Aussi, il nous a semblé important que l'échantillon des CEPC1 enquêtés soit représentatif de la population de référence, soit ici, celle de l'académie de Montpellier (enseignement privé catholique). Ce travail ne fut pas inutile mais très contrarié au moment de réunir notre corpus final d'entretiens à traiter. Nous nous sommes retrouvés devant un échantillon théorique final de douze entretiens, non représentatif au sens strict de la population de référence, mais non éloignée non plus de cette représentativité. Nous avons vu que nous manquions, dans notre corpus, d'entretiens de CEPC1 de toute-petites écoles (2 ou 3 classes).

Nos lectures sur les méthodes qualitatives et sur la théorisation ancrée en particulier ont permis de relativiser cette question de la représentativité de notre échantillon théorique. Le paragraphe cité en exergue de ce chapitre (Glaser & Strauss, 1967) témoigne de cette relativisation.

Il n'empêche que notre étude se base sur un corpus de douze entretiens pour cette thèse mais que les résultats obtenus mériteraient d'être constatés sur un corpus plus riche.

2.3. L'interprétation dans les opérations de catégorisation.

Le troisième point critique que nous voulons souligner dans ce travail de recherche concerne la catégorisation, les opérations de catégorisation réalisées.

Nous avons voulu respecter, dans ce travail, la « gamme des positions épistémologiques » de la catégorisation en sociologie compréhensive (Demazière et Dubar, 19997, p. 80) :

- Catégoriser, c'est reproduire la réalité (réalisme objectiviste) : en reprenant le propos même des acteurs, dans leur teneur totale et complète ; nous avons analysé des entretiens et non des fragments isolés ;
- Catégoriser, c'est projeter son désir (idéalisme constructiviste) : en conceptualisant le modèle d'analyse, en nommant les catégories obtenues en fonction de leur caractérisation (cf. les formes identitaires obtenues, le concept de forme identitaire plurielle, celui de navigation identitaire) ;
- Catégoriser, c'est relier en structurant (rationalisme structuraliste de la relation) : en étudiant et en mettant en équations les conjonctions / disjonctions du discours après des opérations rigoureuses de codage.

La catégorisation ainsi vécue est une reconstruction par le chercheur d'une catégorisation existant dans le propos même des acteurs (Cassirer la conçoit comme un processus interne au langage et donc à la pensée, inséparable du « monde » qu'il construit en l'exprimant). Aussi, la peur de l'erreur d'interprétation au cours de ce travail semble être équilibrée par la recherche (par le chercheur) de rigueur et de cohérence de la catégorisation. Néanmoins, nous sommes bien conscients de la fragilité de cette conviction et le doute a été présent (et reste présent) tout au long et après cette étude.

3. Des résultats et de notre démarche.

3.1. De l'objet de la recherche et de la typologie obtenue.

3.1.1. Une typologie d'entretiens.

Partant de l'hypothèse grossière de la construction possible d'une typologie de formes identitaires de CEPC1 selon les « modes de rapport au temps : des formes de l'expérience du temps » (Hartog, 2003, p. 29), nous avons élaboré à cet effet l'instrument des régimes de temporalités formatives et professionnelles. Sur un corpus ramené à douze entretiens, nous sommes parvenus à construire cette typologie.

Il nous faut bien entendu rappeler ici qu'il s'agit d'une typologie d'entretiens.

L'analyse concerne ici le langage comme univers symbolique partagé dans un contexte donné et à un moment donné d'une biographie. Il ne s'agit plus alors de classer des individus mais des formes symboliques et d'abord langagières et doublement contingentes : à l'espace culturel et au moment biographique (Demazière, D., Dubar, C., 1997, p. 278).

Notre typologie vaut donc avec les CEPC1 interrogés, au moment de l'interview dans leur trajectoire professionnelle.

3.1.2. Typologie de formes identitaires ou traits plus ou moins apparents d'une identité professionnelle ?

Les constats en termes de formes identitaires plurielles (LINE, PAM et SAM) posent la question de leur permanence, de leur stabilité. L'entretien de SAM, à lui seul, renvoie à une forme identitaire plurielle, composite des formes générées par nos quatre régimes de temporalités formatives et professionnelles. Nous appuyant sur ces constats, ne peut-on pas poser l'hypothèse d'une pluralité des formes identitaires des CEPC1, plus ou moins présentes et révélées dans les entretiens, parfois selon le moment de l'interview, et/ou la place de ce dernier dans la trajectoire professionnelle des CEPC1 ? Il peut y avoir des formes identitaires plus présentes voire dominantes, et d'autres, davantage en filigrane, moins apparentes voire absentes. Nous avons ainsi repris l'analyse de l'entretien de PAUL, quelques semaines avant de terminer nos travaux, et nous avons ainsi décelé quelques éléments pouvant caractériser un régime mythique de temporalités formatives et professionnelles (Passé → présent). Aussi, ces formes identitaires ne constitueraient-elles pas les traits de l'identité d'un groupe professionnel, plus ou moins présents chez les CEPC1 le constituant ?

Outre ce questionnement sur la typologie obtenue, notre recherche permet de saisir différents aspects du métier de CEPC1 : résonance des mutations sociétales sur l'activité professionnelle, résonance des prescriptions institutionnelles et réglementaires, ressources

de développement professionnel, recompositions identitaires et évolution des conceptions du métier. Nous nous proposons de revenir sur les concepts clés convoqués dans notre cadre théorique pour faire du lien avec nos résultats.

3.2. Dynamiques et transitions professionnelle, dynamiques et transitions identitaires

De 1976 à 2016, les dynamiques professionnelles du groupe des CEPC1 se sont nourries des prescriptions officielles et institutionnelles. Les changements qu'elles ont portés ont plus ou moins poussé les CEPC1 à évoluer dans leur posture, dans la conception de leur métier, dans leur identité professionnelle. Les dynamiques professionnelles entraînant des transitions professionnelles ont-elles-mêmes entrainer des dynamiques identitaires, des transitions identitaires. Ces dynamiques sont diverses, plus ou moins bien vécues par les CEPC1, entre reconfiguration, recomposition, remaniements ou préservation identitaires. Les formes identitaires, qui cristallisent ces dynamiques » sont plus ou moins homogènes ou composites, voire plurielles. Nous avons posé l'hypothèse d'une construction située de l'identité professionnelle.

Nous pouvons éclairer ces constats des apports de Van Hoof et Raaijmakers (2006) (cités par V. Cohen-Scali, 2008, p. 11) et leur modèle de l'intégration structurale. Selon ces auteurs, l'intégration structurale désigne la combinaison d'éléments identitaires spécifiques à un contexte en un profil cohérent et la capacité à maintenir ou modifier ce profil dans le temps. Ainsi, un individu construit son identité dans différents domaines : famille, travail, loisirs... Dans chacun des domaines, l'identité peut être elle-même déclinée et construite dans des sous-domaines : SAM a construit son identité professionnelle dans son école, avec son équipe, mais aussi dans ses activités syndicales ou encore durant son mandat d'élus au niveau national dans son organisation professionnelle. Ces différents contextes identitaires s'expriment dans les propos de SAM. Pour Van Hoof et Raaijmakers, les individus diffèrent dans leur identité par le nombre de contextes auxquels ils participent, et l'importance plus ou moins grande apportée à ces contextes. Nous tenons, avec cet éclairage, une explication de la navigation identitaire de SAM : les formes identitaires plurielles exprimées correspondent aux différents contextes identitaires vécus. Ainsi SAM, lorsqu'il évoque son mandat d'élus national et les négociations pour obtenir le statut de CEPC1, ne peut que revendiquer ce que prône ce statut. En revanche, lorsqu'il évoque son travail au quotidien dans son école, il accorde une valeur importante à la décision collective, parfois même si elle diffère de l'avis du CEPC1. Son positionnement est donc variable quant à son autorité vis-à-vis de son équipe. Le profil de SAM intègre cette navigation entre différentes identités en contextes, en lui donnant sens à travers sa forme identitaire dominante de « pionnier » elle-même sous-tendue par le régime mythique de temporalités formatives et professionnelles de son entretien.

3.3. Professionnalisation « from within » et professionnalisation « from above ».

3.3.1. Identité de métier et identité d'entreprise.

Dans cette partie, nous convoquons une conception de la professionnalisation apportée par D. Demazière (in Demazière, D, Roquet, P., Wittorski, R., 2012, p. 87 à 89) pour éclairer autrement la professionnalisation des CEPC1 de 1976 à 2016 et articuler ce concept avec d'autres éléments de notre étude. Selon cet auteur, le professionnalisme, c'est-à-dire le fait d'être reconnu et de se considérer comme professionnel, serait une condition de plus en plus partagée au sein des grandes organisations, y compris dans les couches moyennes salariées de ces organisations. Cette reconnaissance de professionnel se construit selon deux processus disjoints mais articulés :

- Un processus de professionnalisation, endogène (par les travailleurs), « par le bas, revendiquant une identité de métier » ;
- Un processus de professionnalisation, exogène (par l'organisation), « par le haut, imposant une identité d'entreprise ».

Ce double processus semble régir la professionnalisation des CEPC1 et l'entretien de SAM nous apporte quelques éléments à ce sujet. D'une part, la revendication des directeurs d'écoles privées à devenir chefs d'établissements, s'appuyait sur une volonté d'équité avec leurs homologues du 2nd degré. Les négociations avec le SGEC et les autres partenaires a duré plusieurs années. Devenant CEPC1, ils trouvaient la reconnaissance de leur fonction et donc la reconnaissance de leur professionnalité (identité de métier). Nous retrouvons là le processus « from within » ou « par le bas ». D'autre part, la mise en place progressive du statut de CEPC1 puis du titre RNCP de dirigeant des organisations éducatives a conduit à la production de textes cadres dans lesquels l'institution a progressivement clarifié ou apporté certaines règles de fonctionnement institutionnel (rôle de la tutelle, attribution et retrait de la mission, évaluation triennale, etc.). On retrouve là le processus de professionnalisation « from above » ou « par le haut » (ici par l'institution Enseignement Catholique). Comme le précise Demazière, ces deux processus sont disjoints mais articulés.

3.3.2. Où l'on retrouve nos apories.

Cette conception de la professionnalisation nous permet de resituer les apories mises en évidence dans l'analyse de notre corpus documentaire. En effet, nous avons énoncé et présenté ces apories sous forme de tension ou de paradoxe. Avec cet éclairage (processus « from within » et « from above », nous pouvons situer chaque composante de nos deux apories selon le processus auquel elle se rattache :

- Dans l'aporie responsabilités / compétences : si l'exercice des responsabilités semble plutôt traduire le processus « from within », le développement des compétences et notamment la production d'un référentiel relève davantage du processus « from above » ;
- Dans l'aporie « autonomie / conformation » : là encore l'autonomie semble se rapporter au processus « from within », la conformation relève davantage du

processus « from above ». Notons au passage que cette conformation est à relier aux deux organisations surplombantes que constituent l'Enseignement Catholique et l'Education Nationale.

Notre typologie d'entretiens et de formes identitaires prend donc en compte différentes manières de gérer ces apories, donc différentes façons de gérer ces processus de professionnalisation « par le bas » et « par le haut ». De façon très générale, la forme identitaire des « animateurs » (monde socioprofessionnel de la Mission / Vocation) met en avant plutôt une identité de métier. La forme identitaire des « managers » (monde socioprofessionnel du « Management Humaniste ») met en avant davantage une identité d'entreprise. Les mots utilisés par les CEPC1 dans les entretiens sont d'ailleurs à rapprocher de ces catégorisations : ROSE et surtout ZOE parlent de « chefs d'entreprises » en évoquant les CEPC1 de grosses structures, et désignent leur activité comme « artisanale » (voir nos analyses p. 215 à 226).

3.3.3. Des processus qui s'inscrivent dans la durée, dans le temps.

Nous venons d'articuler le double processus de professionnalisation proposé par D. Demazière avec nos apories puis avec les formes identitaires de notre typologie. Le troisième lien que nous souhaitons nouer, dans cette discussion, avec ce double processus et celui qui l'inscrit dans le temps, dans des temporalités professionnelles. En effet, nous pouvons concevoir ce lien selon deux axes :

- L'un, diachronique, représente les temporalités vécues, dans leur durée, de cette professionnalisation, ici presque quarante années ;
- L'autre rejoint les « niveaux de temporalités formatives et professionnelles » tels que définis par Roquet (2007).

Si l'on observe l'axe diachronique mettant en jeu ce double processus de professionnalisation, nous constatons que le processus « from within » est prégnant sur presque trois quarts des quarante ans de cette évolution. D'un enseignant chargé de direction (1976), à la conquête d'un statut de chef d'établissement (2006), trente ans se sont déroulés. Le processus « from above » n'est pas absent de ces trente années : les textes successifs, notamment à partir de 1997, montrent la volonté de l'institution, tout en reconnaissant progressivement la professionnalité des CEPC1, de préciser le cadre et le fonctionnement institutionnel dans lesquels cette professionnalité s'exerce.

Selon l'axe des niveaux de temporalités formatives et professionnelles, ce double processus croise un niveau macro-historique, celui des textes, des événements notoires : le statut de l'EC de 1992 où l'on désigne les directeurs d'écoles privées comme des chefs d'établissement, le statut du CEPC1 obtenu en 2006, le titre RNCP officialisé en 2014. Ce double processus, à l'inverse, rencontre un niveau micro-individuel de temporalités formatives et professionnelles. C'est le niveau de la réflexivité professionnelle, c'est aussi le niveau des considérations personnelles, des liens entre différents domaines de temporalités : familiales, loisirs, etc. Certains entretiens (notamment ceux porteurs de la forme identitaire des animateurs) livrent beaucoup d'éléments de ce croisement de cette rencontre : ROSE qui, par exemple, retourne à l'école le samedi ou le dimanche pour rentrer

les poubelles ou remettre le chauffage, PAM qui narre ses randonnées dans la nature toute proche de l'école... Enfin, ce double processus rencontre le niveau méso-institutionnel de temporalités formatives et professionnelles, celui des dispositifs de formation, de la socialisation professionnelle. Là encore, l'aspect « from above » apparaît de plus en plus prégnant au fil des dispositifs mis en œuvre : le titre RNCP de 2014 sanctionnant la formation initiale des CEPC1 en est une parfaite illustration avec ces cinq unités de certification à obtenir pour accéder à ce titre. L'aspect « from within », même s'il est apparu plus nettement durant les années 1996-2006, temps de la « conquête » du titre, n'est pas absent après son obtention. Actuellement, entre organisations professionnelles et SGEC, se joue la refonte des statuts des CEPC1 et CEPC2 en un seul statut de CEPC : le processus « from within » est bien encore à l'œuvre.

Ce double processus peut donc être identifié durant les quarante années de professionnalisation des CEPC1. Comme le précise D. Demazière :

D'un côté, elle (la professionnalisation) est une revendication classique des travailleurs, qui tentent de valoriser leur activité, de maîtriser les critères de gestion de leur travail, de faire reconnaître leurs savoirs, d'accroître leur légitimité, de régler leurs carrières. De l'autre, elle est une injonction et une politique portée par les organisations dans le but de mobiliser les travailleurs, d'améliorer leurs performances, d'intensifier le sens des responsabilités, d'encourager la compétition, de déplacer les cadres des activités (Demazière, D., Roquet, P., Wittorski, R., 2012, p. 89).

4. Des prolongements et approfondissements de la recherche.

4.1. De la transférabilité de l'instrument « Régimes de temporalités formatives et professionnelles ».

Si notre recherche avait pour objet initial l'évolution du métier de CEPC1 et les processus de professionnalisation à l'œuvre dans cette évolution, la conceptualisation / modélisation du cadre d'analyse dit des « Régimes de temporalités formatives et professionnelles » y a pris une place importante voire déterminante. Aussi, l'un des prolongements de notre recherche réside dans la possibilité de transférabilité ou d'adaptabilité de ce cadre d'analyse à l'étude d'autres professions. Lors de plusieurs séminaires de communication entre doctorants, cette éventualité a été évoquée : les cadres de santé, le travail social offrant les possibilités d'une éventuelle transférabilité de notre cadre d'analyse. Il semble donc que nous trouvons là l'une des pistes de prolongement de notre recherche.

Nous étayerons cette perspective en éclairant (voire en (re)fondant) notre cadre d'analyse à partir du concept de « métarécits de l'existence » (Delory-Momberger, 2010, p. 98). Pour cette auteure, ces « métarécits de l'existence [...] transposent au plan de la durée et de l'histoire individuelle les caractéristiques structurelles et le système d'actants et de valeurs des grands récits dont ils sont l'émanation ». Ils (ces métarécits) agissent comme des matrices collectives en influençant les individus à se comporter dans le sens de l'histoire mise en scène, elles induisent des images de soi, des modes de comportements, des

systèmes de valeurs et de relations, le tout incarné dans les situations et les personnages rapportés. L'auteure cite comme exemple-type celui du « récit de formation » qui, ancré dans le modèle de la modernité, rapporte l'accomplissement de soi, la croyance en son propre devenir, la confiance dans le progrès et la perfectibilité humaine. Avec l'entretien compréhensif / biographique, plus ouvert, car orienté davantage sur le vécu professionnel que sur les aspects formatifs, les individus interviewés donnent forme, dans la saisie de leur historicité, à une expérience de l'existence, livrent le sentiment identitaire qu'ils ont d'eux-mêmes. Nos régimes de temporalités formatives et professionnelles semblent significatifs, voire constitutifs de ces matrices collectives, de ces métarécits : ils en régissent l'inscription d'un temps vécu dans un propos, dans une parole, dans un entretien. Cet ensemble de données semble transposable pour analyser des entretiens avec d'autres professionnels, notamment dans une période de « crise du temps » telle que le précise F. Hartog (2003), où l'on parle de postmodernité ou de modernité avancée, voire de fin des temps (Augé, 1994, p. 103), où toute forme de rapport au temps est possible, où le modèle de la modernité n'est plus dominant.

4.2. Une enquête à étendre.

Notre deuxième piste de prolongement réside tout simplement dans l'extension de notre enquête afin d'en confirmer les résultats. D'autres entretiens de CEPC1 traités à l'aide de notre cadre d'analyse sont nécessaires pour confirmer ou non les résultats que nous avons obtenus. Si cela est possible, il serait judicieux de diligenter cette nouvelle enquête dans une autre région que celle dans laquelle cette étude a été effectuée.

Une troisième suite peut être donnée à notre recherche. Il serait en effet intéressant de pouvoir reconduire notre enquête en constituant des échantillons théoriques selon la durée de carrière. Cet élément a été très peu pris en compte dans nos considérations, même si nous l'avons rencontré : LINE et PAM étaient débutantes au moment de l'enquête, NINA et SAM proches du départ en retraite. La question qui peut être posée par rapport à cela est : Les formes identitaires de CEPC1 mises en évidence par les régimes de temporalités formatives et professionnelles dépendent-elles de la durée de carrière de ces derniers ? Notre étude semble répondre par la négative à cette question, mais le petit nombre de CEPC1 interrogés ne nous a peut-être pas permis de prendre en compte cet élément.

Une dernière piste de prolongement de notre travail réside dans l'étude des figures temporelles présentes dans les entretiens de CEPC1 et notre hypothèse de caractérisation des formes identitaires par des figures temporelles qui leur seraient typiques. Ce travail a été, pour nous, réalisé dans une relecture de notre typologie d'entretiens, peut-être faudrait-il systématiser leur identification dans les propos des acteurs. Ce travail, nous l'avons dit, nécessite de préciser voire de revisiter ces figures temporelles typiques. Les figures temporelles du projet, de la mission voire de la vocation mériteraient d'être examinées dans ce sens.

4.3. De la perspective technologique de notre recherche.

L'impact le plus concret et le important de notre recherche se situe dans sa dimension technologique. Nos constats démontrent les limites d'une construction professionnelle (expérience + formation) des CEPC1 après avoir été recrutés. La construction d'une identité professionnelle correspondant à « un seul métier se déclinant dans divers contextes » nécessite, *a minima*, la découverte de ces contextes d'exercice avant le recrutement. Ceci remet en question le dispositif officiel et actuel de formation initiale. Nos résultats tendent à montrer que la formation initiale (pour au moins une partie) gagnerait à commencer avant le recrutement. Mais les candidats CEPC1 activeront-ils une dynamique identitaire avant d'être CEPC1 en titre ? Ne s'agit-il pas simplement de construire des représentations d'un métier pouvant s'exercer dans une pluralité de contextes ? A cet effet, un groupe de réflexion, auquel nous participons, s'est mis en place au SGEC. Il devrait faire des propositions d'ici fin 2016 afin d'améliorer les dispositifs de formation initiale des CEPC1.

Conclusion :

Relire la recherche dans son processus et dans son produit, tel est le but de la discussion de cette thèse. En réinterrogeant le statut des hypothèses dans notre recherche, de type inductif, nous avons revu ce double processus. Nous n'avons pas cherché à prouver telle ou telle assertion, au moins posée préalablement. Nous n'avons pas voulu, non plus, prendre en compte de façon exhaustive les mots et les dires des CEPC1. Nous avons exploré, par la description, l'analyse et la catégorisation les propos tenus par ces acteurs que nous voulions interrogés. Nous avons rejoint d'autres cadres théoriques pouvant éclairer nos résultats. En ce sens, nous avons essayé de poursuivre notre démarche de théorisation ancrée ou fondée (grounded theory) y compris après l'exposé de nos résultats.

Une théorie fondée est une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse des données relatives à ce phénomène. Donc, collecte de données, analyse et théorie sont en rapports réciproques étroits. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver mais bien plutôt avec un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger (Corbin, J., Strauss, A., 1990, p. 23).

Ce faisant, le moment de l'entretien s'érige en un véritable évènement. Il permet à chaque CEPC1 la refiguration (et donc de structuration) de son expérience à l'aune de sélection(s), de mise(s) en évidence et d'oubli(s) de séquences.

Plusieurs approfondissements peuvent prolonger cette thèse, sur son objet même, c'est-à-dire les dynamiques identitaires des CEPC1 lues à travers la typologie de formes identitaires construite, autant que sur le cadre d'analyse construit à cet effet.

Synthèse du Chapitre 14

Dans ce dernier chapitre, nous avons voulu ouvrir une discussion à partir de différents points de notre travail de recherche :

- Le statut des hypothèses qui se sont construites au fil de notre étude, à la fois déduites de modèles ou théories existantes, induites par l'analyse des données, en tous cas dans une interaction induction / déduction entre traitement des données et convocation de référents théoriques ;*
- Les biais de notre étude : échantillon théorique et échantillon statistique, le choix d'une enquête « indirecte » et la formation d'enquêteurs ;*
- Le doute permanent de la catégorisation, entretenu par l'interprétation dans l'analyse des données et de leurs recoupements ;*
- La convocation de modèles théoriques complémentaires pour ressaisir nos résultats : la professionnalisation « from within » ou « from above » (Demazière, 2012) pour mettre en cohérence nos constats en matière de professionnalisation des CEPC1 – le modèle de l'intégration structurale (Van Hoof & Raaijmakers, 2006) pour éclairer la construction située de l'identité professionnelle ;*
- Les perspectives d'approfondissement ou de prolongement de notre recherche, sur son objet propre, la typologie des formes identitaires de CEPC1, la transférabilité de notre instrument d'analyse, la nécessité d'étendre la recherche pour en consolider les résultats, sa perspective technologique en matière de proposition ou d'évolution du dispositif de formation initiale des CEPC1.*

Conclusion générale.

Presque quatre années se sont écoulées entre le premier rendez-vous avec notre directeur de thèse et la soutenance de cette dernière. Et au moment de rédiger la conclusion générale de ce travail divers sentiments s'entremêlent : de la volonté de clore synthétiquement cette étude, à la remémoration de temps forts l'ayant jalonnée, à la projection vers la soutenance en passant par le doute, quasi permanent, sur la pertinence et la validité des démarches engagées et des résultats obtenus.

Dans le cadre de cette thèse, nous voulions explorer en quoi les mutations sociétales et surtout les injonctions et prescriptions institutionnelles en matière de professionnalisation des CEPC1 ont modifié, ont fait évoluer l'identité professionnelle de ces derniers. Autrement dit, quels effets ont eu les transitions professionnelles, induites elles-mêmes par les prescriptions institutionnelles, sur les dynamiques identitaires de ces professionnels ? Ce questionnement nous a conduit, assez rapidement, à faire des choix épistémologiques et méthodologiques précis :

- S'agissant d'acteurs constituant un groupe professionnel en émergence, et même si la connaissance des textes est importante, il nous fallait nous intéresser à la parole même de ces acteurs ;
- Partant du recueil des propos et de leur analyse, nous avons opté pour une démarche qualitative inductive, celle de la théorisation ancrée ;
- Cette évolution, ces prescriptions institutionnelles intervenant sur une période d'environ quarante années, les CEPC1 ayant des âges différents et des durées de carrière différentes, il nous fallait intégrer dans notre travail une dimension temporelle forte ;
- Le cadre d'analyse que nous avons élaboré devait pouvoir répondre aux trois principes d'action précédents. Les régimes de temporalités formatives et professionnelles ont conceptualisé et opérationnalisé ce cadre d'analyse.

Dans cette conclusion, nous allons revenir brièvement sur nos résultats, sur les apports de notre travail puis sur ses limites. Enfin nous exposerons quelques perspectives que nous envisageons et nous concluons par quelques éléments d'ordre réflexif nous concernant.

Nos résultats

Nous voulions comprendre en quoi les injonctions institutionnelles allant dans le sens d'une professionnalisation des CEPC1 conduisaient (ou non) à des recompositions identitaires. La typologie construite montre que :

- Globalement la forme identitaire du manager (monde socioprofessionnel du management humaniste – régime moderne), prônée par les textes, est adoptée par une certaine proportion de CEPC1, d'âges différents et de durées de carrière variées. Force est de reconnaître que ces formes identitaires se retrouvent le plus souvent dans les entretiens de CEPC1 d'établissements importants en nombre de classes,

étant en décharge complète d'enseignement. Deux entretiens (LINE et MAX) montrent que cette forme identitaire peut apparaître chez des CEPC1 débutants. L'ensemble de ces CEPC1 entretiennent un rapport positif à la formation, vers laquelle ils se tournent pour développer les compétences leur permettant d'assumer leurs responsabilités ;

- La forme identitaire de l'animateur (monde socioprofessionnel de la mission/vocation – régime eschatologique) est assez présente dans les entretiens. Les CEPC1 interviewés dirigent plutôt de petites écoles en milieu rural, sur des durées plutôt longues, et ont souvent, au préalable, enseigné dans le même type d'établissements. Cette forme identitaire met en avant la mission d'église, le don de soi, un relationnel serein au sein d'une communauté éducative participative. Peu attirés par la formation, ces CEPC1 font confiance à leur bon sens et aux ressources du réseau pour régler leurs problèmes. Pour eux, il s'agit d'assumer des responsabilités y compris en les partageant. Ils ne veulent pas être des CEPC1 directifs et administratifs ; ils sont d'abord enseignants. Certains réfutent même le terme « chef d'établissement », existant cependant depuis 1992...
- L'analyse des entretiens de PAM et de LINE met en évidence la superposition de deux formes identitaires : l'une, commune aux deux entretiens et plus fortement présente à ce moment précis, celle du présentiste (monde socioprofessionnel du présent omniprésent et préoccupant – régime du présentisme) ; l'autre, moins apparente, plutôt en émergence, celle de manager pour LINE, celle d'animateur pour PAM. Ces deux CEPC1 sont débutants et leur entretien a lieu durant leur première année d'exercice. Elles vivent toutes deux des moments difficiles, dans un contexte fragile et incertain. Cette superposition de formes identitaires concrétise-t-elle une transition identitaire à l'œuvre chez ces CEPC1 ?
- Enfin l'entretien de SAM nous permet de saisir une forme identitaire dominante, celle du pionnier (monde socioprofessionnel du professionnisme pionnier – régime mythique), laquelle explique le présent de l'entretien en rappelant moult événements du passé. Mais SAM dévoile à certains moments de l'entretien deux autres formes identitaires : celle du manager qu'il promeut par son engagement dans une organisation professionnelle, celle de l'animateur qui semble être celle qui transparaît de son vécu professionnel quotidien. Nous avons appelé navigation identitaire cette capacité à alterner différentes formes identitaires au cours de l'entretien.

Au-delà de la typologie réalisée, nos analyses font état des « univers de croyances » de ces CEPC1 : convictions professionnelles, positionnements réflexifs et éthiques. Ainsi, le rapport familles / école s'avère de plus en plus complexe entre les injonctions à l'inclusion scolaire, la gestion des enfants-rois et certaines velléités communautaristes.

Enfin, transparaissent des entretiens les traits d'une recomposition institutionnelle. L'administration (rectorat) est de plus en plus souvent en contact direct avec les CEPC1 (enquêtes, orientations). L'institution « Enseignement Catholique » n'est plus, ou est moins, l'interlocuteur intermédiaire entre établissements et administration.

Apports de notre travail

Cette thèse permet de comprendre l'importance de la construction située de l'identité professionnelle. Les CEPC1 démarrant leur formation initiale, une fois nommés dans une école, configurent leur identité professionnelle en la paramétrant à la réalité de l'école (taille, milieu, histoire, population...). Il ne faut cependant pas généraliser ce processus (voir MAX et LINE). Ce faisant, des écarts identitaires se creusent entre CEPC1 et pourraient conduire à des effets de segmentation professionnelle : CEPC1 de petites écoles, CEPC1 de grosses structures. En matière de professionnalisation, il paraît donc important de pouvoir démarrer la formation initiale des CEPC1 avant leur affectation en école. Cette thèse a donc une portée technologique : il s'agit d'actualiser, d'adapter les dispositifs de formation initiale pour tenter de limiter ces écarts identitaires. Le parcours de formation anté-affectation aurait pour but, entre autres, de familiariser les CEPC1 avec différents paysages d'écoles, différents contextes d'exercice de la direction, démontrant par là qu'il s'agit bien d'une même profession s'exerçant dans des contextes différents. Cette question est d'autant plus cruciale que la rédaction d'un statut unique de chef d'établissement (1^{er} et 2nd degrés) est en cours.

Les limites de la thèse

Nous avons abordé ce point dans le dernier chapitre. Nous n'en ferons ici qu'un court rappel.

La première limite concerne le choix de former des interviewers pour interroger les CEPC1. Partant d'une volonté de ne pas influencer le propos des acteurs avec lesquels, professionnellement, nous nous trouvons fréquemment en contact, nous avons diligenté plusieurs étudiants pour mener les entretiens. Pour cela nous les y avons formés. Même si, globalement, la tâche a été bien menée, nous avons constaté, dans plusieurs entretiens, des points qui auraient mérité d'être approfondis. Nos interviewers ont manqué d'expérience pour solliciter, creuser les propos des CEPC1.

La seconde limite concerne le passage d'un échantillon statistique de CEPC1 à interroger, à un corpus d'entretiens à analyser. Cet échantillon statistique avait été préalablement étudié mais, même si quarante trois entretiens ont été réalisés, nous n'avons pu les explorer. D'une part, le traitement aurait été trop long, compte-tenu du cadre d'analyse choisi. D'autre part, les entretiens recueillis n'étaient pas tous de la même teneur (durée, contenu). Certains avaient été interrompus et se retrouvaient tronqués, d'autres étaient entrecoupés d'arrêts ou d'absences du CEPC1. Plusieurs entretiens ont duré moins de vingt minutes, les CEPC1 étant visiblement pressés ou n'ayant pas le temps d'un travail en profondeur. Enfin, certains entretiens ont été jugés contingents, c'est-à-dire non signifiants, neutres, n'apportant pas ou très peu d'avis personnels. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les CEPC1 ont pu se penser évalués par ces entretiens. Au final, nous avons retenu, grâce à l'écoute des fichiers MP3 et aux relectures des verbatim, un corpus de douze entretiens. Ce corpus est sans doute un peu léger en nombre pour valider l'ensemble des analyses menées ; l'analyse d'entretiens supplémentaires ne pourra que compléter notre étude. Ce corpus de douze

entretiens au final, est, de plus, quelque peu éloigné de la représentation statistique du premier échantillon.

Enfin, la troisième limite réside dans le cœur des analyses menées : analyse structurale, analyse lexicale, analyse de contenus. Même si nous avons essayé d'être le plus précis possible dans nos démarches, le doute subsiste notamment par rapport à certaines phases interprétatives.

Prolongements

L'intérêt porté à ce travail nous amène à penser qu'il n'est pas achevé avec la rédaction de cette thèse. Nous avons vu qu'il devait être complété pour asseoir la base de matériaux analysés et pour confirmer les résultats.

Deux prolongements nous paraissent majeurs au moment de rédiger cette conclusion.

La perspective technologique ouverte par notre étude est directement concrétisée par les travaux effectués au sein d'un groupe de travail réuni au SGEC (Paris) réfléchissant sur l'évolution des dispositifs de formation initiale des CEPC1. Ce travail de thèse se voit réinvesti directement dans la participation à ce groupe de travail.

Enfin, la lecture et la découverte de l'approche phénoménologique du temps vécu de Minkowski (1933), et plus précisément, la mise en évidence de qu'il a appelé les « figures temporelles » nous a vraiment intéressé. Même si l'un des chapitres de cette thèse y est consacré (voir chapitre 12), nous pensons qu'il y a là un véritable chantier de recherche à ouvrir. D'abord sur la conceptualisation même de ces figures temporelles (Minkowski les a pensées au début du 20^e siècle) : elles sont à étudier et peut-être à actualiser. Ensuite, dans leur mise en évidence dans les entretiens. Enfin, dans la possible corrélation entre ces figures temporelles et les régimes de temporalités formatives et professionnelles : les unes pourraient-elles critériar ou caractériser les autres ?

Éléments d'ordre réflexif

Le choix d'entamer un travail de thèse à cinquante quatre ans (et de le terminer à cinquante huit) n'a pas de fin en termes de réorientation professionnelle. Tout au plus a-t-il une visée professionnalisante, la formation des enseignants étant aujourd'hui universitarisée, et la direction d'un ISFEC devant intégrer cette dimension.

Le goût de la recherche, activé au cours d'un parcours de maîtrise (1994-1995) puis d'un parcours de master (2009-2011) en sciences de l'éducation, s'est concrétisé et s'est véritablement déployé au cours de ces quatre années. Cette thèse a été un à-côté des activités de direction et de formation à l'ISFEC, parfois même une parenthèse permettant de mettre à distance les turpitudes liées aux réformes de la formation des enseignants et à la gestion d'un modeste institut de formation.

Cette thèse a été également la possibilité pour moi d'une large ouverture scientifique et culturelle. Les multiples lectures, les conférences et colloques ont ouvert bon nombre d'accès à des savoirs de tous ordres, théoriques, méthodologiques, organisationnels.

Enfin, et c'est peut-être le point le plus important, ces quatre années ont été quatre années de rencontres, d'échanges, de discussions, tant avec des proches, des collègues, d'autres étudiants, des universitaires. « Je suis les liens que je tisse avec d'autres » disait A. Jacquard. (1997, p.17). Aussi, pour conclure une thèse dans laquelle le concept d'identité est central, merci à tous ces autres, pour ce « devenir vécu », merci d'avoir contribué à me faire devenir ce que je suis aujourd'hui.

Bibliographie générale

Aballéa, F., (2013). *Sociologie de l'intervention sociale*. Toulouse : Octarès.

Abbott, A., (1988). *The system of the professions. An essay of the division of Expert Labor*, Chicago, Chicago University Press

Abott, A., (2001). *Time matters. On theory and method*. Chicago: Chicago University press.

Aristote, (2012). *La physique*, traduction A. Stevens, nouvelle édition. Paris : Vrin

Astolfi, J.-P., (2002). Les nouveaux mots de l'apprendre – le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles in *les cahiers du CeDoP*, conférence prononcée à l'Université Libre de Bruxelles, le 15 mai 2002. Bruxelles : éditions de l'ULB.

Augé, M., (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Aubier

Augustin, (1993). *Confessions*, livre XI. Paragraphe: XIV, XVIII, XX in *Confessions*, traduction Odette Barenne, Paris : Flammarion.

Avanzini, G. (2001). *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression francophone*, Paris : Don Bosco (édition de 2010)

Balleux, A., Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles, *Recherche et Formation*, n°74, Lyon : ENS.

Bardin, L., (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, collection Quadrige, 291 pages.

Barrère, A., (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.

Barthes, R., (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications*, vol. 8 n°1, p.1 à 27.

Becker, H.-S., (1982). *Les mondes de l'Art*, Paris : Flammarion, trad.1988.

Berger, P., Luckmann, T., (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck. Ed. 1986.

Bergson, H., (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris : Flammarion, 2013.

Bourdoncle, R. (1994). Savoirs professionnels et formation des enseignants – Une typologie sociologique, *Revue Spirale* n°13

Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P. (Dir), (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : PU, coll. *Des Sociétés*, 176 p.

Boutinet, J.-P., (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF, Collection *Le sociologue*.

Camilleri, C., et al. , (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Cassirer, E., (1923). *Philosophie des formes symboliques*, Paris : Minuit, édition de 1972.

Cassirer, E., (1933). Le langage dans la construction du monde des objets, in *Essais sur le Langage*, Paris Minuit, édition 1969, traduction P. Guillaume.

Champy, A., (2009).

Champy, F., (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.

Chapoulie, J.-M., (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels in *Revue française de sociologie*, XIV, 86-114.

Chesnaux, J., (1996). *Habiter le temps, Présent, passé, futur, esquisse d'un dialogue politique*. Bayard.

Cholvy, G., Chaline, N.-J., (1995). *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris : Cerf.

Clavier, L., (2001). *Evaluer et former dans l'alternance : des ruptures aux interactions*, Bruxelles : L'Harmattan.

Cohen-Scali, V., Guichard, J., (2008). « L'identité : perspectives développementales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3, 321-345.

Corbin, J., Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory, procedures and techniques.*, Sage, p. 23.

Crozier, M., Friedberg, E., (1981). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Paris : Editions du Seuil.

Da Costa, S., (2006). Excellence scolaire et « *caractère propre* » : un dilemme pour les établissements privés catholiques ? Colloques de l'INRP. Site : http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_sylvie_da_costa/view consulté le 4.01.2013.

De Gaulejac, V., Taboada Léonetti, I., (1994). *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer.

Dejean, K., Charlier, E., (2010). Une démarche réflexivité organisationnelle, in *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation*. Gather-Thurler, M. (Ed.). Bruxelles.

Delory-Momberger, C., (2004). Biographisation, socialisation, formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. N°33/4, p. 551-570.

Delory-Momberger, C., (2009). Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences humaines et sociales ? Intervention introductive de Christine Delory-Momberger, dans le cadre du séminaire de recherche et de formation à la recherche biographique, rencontre du 21 novembre 2009, *La recherche biographique dans les sciences humaines et sociale*, pp. 5-6.

Delory-Momberger, C., (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Tétraèdre.

Delory-Momberger, C., Niewiadomski, C., dir., (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée, *La Mise en récit de soi*, p. 41-52, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Deltand, M., (2015). Paroles sur soi et complexité des formes de biographisation, *Education permanente*, n°203, Paris : CNAM, p. 205-217.

Demazière, D., (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisie par les entretiens biographiques. *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*. 10èmes journées d'études Céreq – Lasmas – IdL, Caen, 21, 22, 23 mai 2003. www.cereq.fr consulté le 23 mars 2014.

Demazière, D., Dubar, C., (1997). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*. Laval : Presses de l'université Laval, 3è tirage 2009.

Demazière, D., Dubar, C., (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité, *Temporalités*, n°3, 2^{ème} semestre 2005, p. 94-107.

Dubar, C., (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C., (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF, (2^{ème} édition), p. 95.

Dubar, C., (2004). Régimes de temporalités et mutations des temps sociaux, *Temporalités*, 2004, mis en ligne le 23 juin 2009, consulté le 26 juin 2014. URL : <https://temporalites.revues.org/661>

Dubar, C., (2008). Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales, *Temporalités – revue de sciences sociales et humaines*, 8-2008, <http://temporalites.revues.org/137> consulté le 16.02.2014

Dubar, C., (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités* (20), mis en ligne le 24 février 2015, consulté le 26 juin 2015. URL : <https://temporalites.revues.org/2942>

Dubar, C., Boussard, Tripiet, P., (1999). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.

Dubet, F., Martucelli, D., (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Duc, B., (2007). Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle, *Actes du Congrès international AREF 2007*, Strasbourg, p. 6.

Duchauffour, H., (2011). *Les directeurs d'écoles : des acteurs en quête de pouvoirs acquis*. Colloque du CREN 2011, Nantes, 20 et 21 novembre 2011

Duchauffour, H., (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire, *Recherche et Formation*, n°74. Lyon : ENS, p. 87-100).

Dupuy, R., Leblanc, A., (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles, *Connexions*, n°76 (2), p. 61-79.

Elias, N., (1984). *Du temps*, Paris : Fayard. Edition 1996.

- Fontaine, N. (1994). *Guide juridique de l'Enseignement privé associé à l'état par contrat*, Paris : UNAPEC.
- Gather Thurler, M., (1996). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ?, *La Revue des Echanges*, vol. 13, n° 1, mars, pp. 1-16.
- Gather Thurler, M., (2000). Diriger pour transformer l'établissement scolaire, F. Tilman et N. Ouail (Ed.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles : De Boeck, pp. 187-215
- Gauchet, M., (1990). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard.
- Glaser, B., Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine transaction.
- Goffman, E., (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, 1963 ; traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun ».
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*, Paris, Presses universitaires de France, Edition de 1986.
- Grossetti, M., (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : PUF.
- Grossin, W., (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Octarès.
- Grossin, W., (2000). Les configurations temporelles, *revue de l'association Rhône-Alpes (ARA)*, n°47, pp. 5-9
- Gurvitch, G., (1968). La multiplicité des temps sociaux, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris : PUF – Tome 2, p.325-430.
- Halbwachs, M., (1933). *Psychologie des classes sociales*. Alcan. Réédition 1968.
- Hartog, F., (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Hughes, E. C., (1950). Carrières, cycles et tournants de l'existence, in Hughes, E. C., (1996). *Le regard sociologique*, textes rassemblés et présentés par Chapoulie, J.-M., Paris : Editions EHESS, p. 165-173
- Hughes, E., (1996). *Le regard sociologique*, Paris : Editions de l'EHESS.
- Husserl, E., (1893-1917). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris: Presses universitaires de France, 1996
- Ion, J., (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris : Dunod, 1996, p. 91
- Jacquard, A., (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Éd. Québec-Livres, p. 17.
- Jalabert, R., (2010). Kairos, un concept opportun pour l'éducation et la formation ? in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010

- Kaddouri, M., (1999). Innovation et dynamiques identitaires, *Recherche et formation*, n°31, Lyon : ENS, p.101-112.
- Kaufmann, J.-C., (2008). *Quand je est un autre*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C., (2004). *L'Entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, (1980). *L'énonciation*. Paris :
- Koselleck, R., (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris : EHESS.
- Launay, M., (1988). *L'Eglise et l'école en France, XIX-XXè siècles*, Paris : DDB.
- Lefort, C., (1978). Société sans histoire et historicité, *Les formes de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Lesourd, F., (2006). Des temporalités éducatives : note de synthèse , in *Pratiques de formation / Analyses « Approches plurielles des temporalités éducatives »* (dir. Francis Lesourd), n°51-52, 9-72.
- Lévi-Strauss, C., (1958). *Anthropologie structurale*, Paris : Plon. Réédition Pocket, 1997.
- Lipianski, E.M., (1990). Identité subjective et interaction, in Camilleri, C., et al. , (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Malewska Peyre, M., (1987). La notion d'identité et les stratégies identitaires, *Les amis de Sèvres*, n°1, p. 83-93.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A., (2009), La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure, *Questions Vives*, Vol.5 n°11, Université de Provence Aix-Marseille.
- Maubant, P. Roger, L., Lejeune, M., (2013). Déprofessionnalisation, autour des mots, *Recherche et formation*, n°72, Lyon : ENS, p. 89-102.
- Mead, G.-H., (2006). *L'esprit, le moi et la société*. Nouvelle traduction, Paris : PUF et Mead, G.-H., (2012). *La philosophie du temps en perspective*, Paris : EHESS.
- Membrado, M., (2010). Les expériences temporelles des personnes âgées : des temps différents, *Enfances, familles, générations*, n°13, automne 2010, <http://www.erudit.org/revue/efg/2010/v/n13/045417ar.html> consulté le 20.02.2014.
- Mercure, D., (1995). *Les temporalités sociales*. Bruxelles : L'Harmattan.
- Minkowski, E., (1933). *Le temps vécu*. 3^{ème} édition (2013) Pris : PUF, collection Quadrige.
- Mondada, L., (2001). L'entretien comme événement interactionnel, in Grosjean, M. & Thibaud, J.-P. (éd.), *L'espace urbain en méthodes*. Marseille : Parenthèses, 197-224.
- Moutsopoulos, E., (1984). Kairos et activité kairique chez Plotin, *Apophoreta Philologica Emmanuelli Fernandez-Galiano, Pars Prior, Mantuae Carpetanorum, (Estudios clasicos, 26, fasc. 87-88, p. 443-447* www1.uprh.edu/rsoto/Kairos_Activite_Kairique_Plotin.pdf consulté le 18 avril 2014.

Muller, F., Normand, R., (2013). Diriger l'établissement scolaire : vers un nouveau partage des rôles et des responsabilités, in *Ecole : la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Paris : ESF Editeur.

Négroni, C., (2010). Ingrédients des bifurcations professionnelles : la latence et les événements déclencheurs", BESSIN M., BIDART C., GROSSETTI M. (Dir.), *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, pp. 176-183.

Négroni C., (2013), La latence, concept clé des bifurcations professionnelles : approcher la prise de décision à travers une analyse du récit et du statut de la parole des individus , in Ch. Niewiadomski et Ch. Delory Momberger (dir.), *Territoires contemporains de la recherche bio-graphique*, Paris : Teraedre

Nietzsche, F., (1998). *Le gai savoir*, traduction P. Wotling. Paris : Flammarion, réédition 2007.

Obin, J.-P., (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport OCDE, mai 2007, extraits, site <http://www.dirlo.fr> consulté le 29.12.2012.

Paillé, P., (1994). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de la recherche sociologique*, Numéro 23, Montréal : université du Québec, p. 147-181

Paillé, P. & Mucchielli, A, (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin (2^{ème} édition).

Parsons,T., (1949). The professions and social structure, *Essays in sociological theory*, Glencoe: Free Press.

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

Perez-Roux, T., (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires, *Recherche et Formation*, n°11, juin 2011, p. 39-47

Perrenoud, Ph. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? In Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Editions de l'AFIDES, pp. 7-30.

Piqué, N., (2010). *Les ordres de l'histoire, origine, discontinuité, nouveauté*. Paris : PUF.

Poucet, B., (2012). *L'enseignement privé en France*. Paris : PUF Que sais-je ? 116 p.

Prost, A., (1968). *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin (2^{nde} édition).

Prost, A., (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV, Paris : Perrin, col. Tempus (édition de 2004).

Quéré, L., (1994). Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience in *Sociétés contemporaines*, Volume 18, n°18-19, p. 18.

Reiss, F., (2010). *Quelle direction pour l'école du XXIème siècle ?* Rapport à Monsieur le premier ministre le 29.09.2010.

Rich, J., (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck.

Ricœur, P., (1983). *Temps et récit. 1*. Paris : Le Seuil

Ricœur, P., (1984). *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Le Seuil

Ricœur, P., (1985). *Temps et récits III, Le temps raconté*, Paris : éditions du Seuil (édition 2005).

Ricoeur, P., (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Le Seuil.

Roquet, P., (2007). La diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalités ?, *Carriérologie*, Vol. 11, n°1 p. 195-207.

Roquet, P., (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse, *Phronesis*, Vol.1, n°2, p. 82-88.

Roquet P. (2013). Temporalités et temps vécus. *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*, Roquet P., Gonçalves M-J., Roger L., Viana-Caetano A-P Paris : L'Harmattan, p.12-20.

Roquet, P., Wittorski, R., (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels, *Recherche et Formation*, n°72, Lyon : ENS, p. 71-88.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Saussure, F. (de), (1916). *Cours de linguistique générale*, éd. Payot, 1995.

Schütz, A., Luckmann, T., (1973). *The Structures of the Life-World*, vol.1, , trad. angl. R. Zaner et H. T. Engelhart, Evanston, Northwestern University Press ; *Strukturen der Lebenswelt*, vol.1, Frankfurt, Suhrkamp, 1974.

Schütz, A., Luckmann, T., (1983). *Strukturen der Lebenswelt*, Bd.2, Frankfurt, Suhrkamp ; *The Structures of the Life-World*, trad. angl. R. Zaner et D. J. Parent, Evanston, Northwestern University Press, 1989.

Schütz, A., (2010). *Essais sur le monde ordinaire*, préface et traduction de Thierry Blin, Paris : Éditions du Félin.

Shibutani, T., (1955). Reference Groups as Perspectives, *American Journal of Sociology*, n° 60, p. 522-529.

Strauss, A. (dir.), (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan

Taobada-Léonetti, I., (1990). Stratégies identitaires et minorités, in Camilleri, C., et al. , (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF

Tap, P., (1979). *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*, Toulouse : Annales de l'UTM, *Homo XVIII*, 7-43.

Tap, P., Esparbes-Pistre, S., Sordes-Ader, F., (1996). Identité et stratégies de personnalisation, *Bulletin de psychologie*, Tome L, n°428, p. 185-196.

Thinès, G., Lempereur, M.-A. (Dir.), (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris : éditions Universitaires.

Todorov, T., (1989). *Nous et les autres*, Paris : Le Seuil.

Tourmen, C., (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion, *Santé Publique*, hs/2007 (vol. 19), p. 15-20.

Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. A. W. (2003). The search for the structure of identity formation. Identity. An International Journal of Theory and Research, 3, 271-289 in Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen- Scali, V., Pouyaud, J., (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3.

Weber, M., (1909). *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon. Traduction française : 1965.

Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., (2007). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 11-39.

Wittorski, R., (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité, *Penser l'éducation*, n°25, Rouen : Presses Universitaires de Rouen, p. 143-155.

Wittorski, R., (coord.), Demazière, D., Roquet, P., (2012). *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'Harmattan.



Résumé (français) :

L'enseignement privé catholique, à la différence de l'enseignement public, a donné aux directeurs d'écoles primaires un statut de chef d'établissement, leur attribuant ainsi des responsabilités élargies. Ces derniers valident leur formation initiale par l'obtention d'un titre professionnel inscrit au RNCP (2014). Près de quarante années se sont déroulées entre la reconnaissance d'un enseignant chargé de direction (1976) et la création du statut de chef d'établissement (2006-2010). Cette évolution s'est réalisée progressivement, portée par la publication de plusieurs textes institutionnels et réglementaires. Notre thèse vise à comprendre en quoi ces mutations institutionnelles ont impacté les dynamiques identitaires de ces chefs d'établissements au cours de ces quarante dernières années. Les processus de professionnalisation à l'œuvre s'inscrivent dans un temps social vécu. Aussi, les propos des acteurs recueillis sous forme d'entretiens compréhensifs / biographiques sont traités grâce à un instrument d'analyse composite : les régimes de temporalités formatives et professionnelles. Ce dernier est décalqué du concept de régime d'historicité, emprunté à la philosophie de l'histoire. Un corpus de douze entretiens a été traité avec cet instrument. La démarche inductive utilisée (théorisation ancrée) conduit ainsi à la construction d'une typologie de formes identitaires de chefs d'établissements selon ces régimes de temporalités formatives et professionnelles et reflète leurs différentes dynamiques identitaires. L'ensemble s'inscrit dans une approche compréhensive et phénoménologique de la professionnalisation de ces chefs d'établissements, plutôt entendue ici au sens de l'émergence d'un groupe professionnel.

Mots-clés : Professionnalisation – groupe professionnel – chef d'établissement – identité professionnelle – dynamique professionnelle – dynamique identitaire – régimes d'historicité – temporalités sociales – régimes de temporalités formatives et professionnelles

Abstract (English):

The private Catholic school system, unlike the public one, gave the primary school Head teachers, the status of primary school Headmasters, by assigning them greater responsibilities. A professional title listed on the National Register of Professional Certifications (RNCP) (2015) validates their initial training. It took nearly forty years to move from the recognition of a teacher in charge of the direction of a school (1976) to the creation of the position of Headmaster (2006-2010). The evolution went on progressively supported by issues of several institutional and legislative texts. Our dissertation aims at understanding how these institutional changes impacted the Headmasters' identity dynamics over those forty years. Professional development is part of a social time that is why the processing of the material collected as comprehensive/biographical interviews is based on a compound method of analysis that used what has been called "sets of professional and training temporalities". This method derives from the concept of "set of historicity" borrowed from the philosophy of history. A corpus of twelve interviews has been processed with this method. This inductive approach (grounded theory) leads to the creation of a typology of the identity forms of the primary school Headmasters according to a set of professional and training temporalities and it also expresses their different identity dynamics. The whole study is part of a comprehensive and phenomenological approach of the professional development of these primary school Headmasters which should be considered here as the emergence of a new professional group.

Keywords: Professional development – professional group – Headmaster – professional identity – professional dynamics – identity dynamics – sets of historicity – social temporalities – sets of professional and training temporalities.