

Devenir personnel de direction au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement, une transition professionnelle comme une autre ?

Provisoire adjointe dans un lycée général et technologique en Loire-Atlantique depuis 4 ans, mon sujet de mémoire s'inscrit dans la continuité de mon parcours professionnel. Après avoir été enseignante de Science de la vie et de la Terre et formatrice pendant une vingtaine d'années, j'ai validé mon expérience professionnelle par un master de « pratique et ingénierie de la formation » dont le mémoire portait sur la : « *construction de l'identité professionnelle à deux moments charnière de la carrière d'un enseignant : l'entrée dans le métier et évolution vers la formation d'adulte* ». Deux ans après avoir obtenu le concours de personnel de direction, j'ai souhaité « prendre le temps de faire un pas de côté » pour analyser mes pratiques professionnelles. Je souhaitais acquérir des compétences de type managériales. C'est ainsi que je me suis tournée vers le M@DOS (Promotion P13) afin de me doter d'outils de réflexion et de m'acculturer à la littérature scientifique. Le choix de mon mémoire s'est placé dans la continuité de mon précédent mémoire sur les enjeux de transition et de construction d'identité professionnelle.

Auteure : Tamara Rollinde de Beaumont (Promotion M@DOS P13 – Année 2022/2023)

Directrice de mémoire : Sylvie Condette (Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation. - Université de Lille)

Introduction

Les évolutions de carrière sont des moments charnières dans la trajectoire des individus. Elles correspondent à **des transitions identitaires** et contribuent à leur **construction identitaire**. Elles jouent un rôle majeur dans les perspectives psychosociales, économiques, matérielles et symboliques de chacun (Masdonati et Zeitoun, 2016). Nous nous sommes intéressés à l'entrée dans les fonctions de personnel de direction en EPLE. Ce travail de recherche s'est articulé autour de deux axes : d'une part, la caractérisation de cette transition spécifique et les remaniements identitaires associés et d'autre part, l'évolution des missions vers celles de cadre intermédiaire de proximité dans le contexte de la modernisation de l'État.

A. Méthodologie

1. Recueil des données

Les données ont été recueillies par la conduite **d'entretiens semi-directifs** comparant les représentations et les étapes de la transition professionnelle. Il s'agissait d'appréhender comment se construit le rapport des nouveaux personnels de direction à leurs missions et la confrontation de leurs représentations initiales avec l'exercice du métier.

2. Caractéristiques du panel des enquêtés

C'est la diversité de regards croisés avec des personnels de direction plus ou moins expérimentés et différentes catégories de personnels qui participent à l'encadrement des stagiaires qui a été observée. Vingt-deux entretiens ont été réalisés et retranscrits,

- Personnels de direction stagiaires entrant dans la fonction,
- Personnels de direction ayant entre trois et cinq ans d'expérience,
- Personnels faisant fonction et expérimentés avec plus de 10 ans d'ancienneté,

- Personnels d'encadrement supérieur : inspecteur vie scolaire, directeur des formations académiques et directeurs académiques adjoints des services de l'Éducation Nationale.

B. Caractérisation de la transition vers les fonctions de personnels de direction

1. Les transitions, moment charnière dans le parcours professionnel

Les transitions se distinguent du changement par leur durée, leur vitesse et l'intensité des effets cognitivo-affectifs. La transition se caractérise par une filiation entre l'avant et l'après, avec des éléments de rupture et de continuité. Elle se distingue de la bifurcation par son caractère anticipé, volontaire et réversible. Elle représente un « entre-deux » où le passé est en voie d'achèvement et le futur est chargé d'espérances. Cet intervalle offre l'opportunité d'une renégociation avec soi-même et les autres, obligeant l'individu à s'arrêter et à s'observer. Ce processus est à la fois évolutif et réflexif, nécessitant un engagement actif pour atteindre l'état espéré. Il s'agit d'un « travail biographique » (Baszanger, 1992) qui permet d'explorer et de façonner son identité héritée vers l'identité visée.

2. Impressions des nouveaux personnels de direction lors de leur prise de fonction

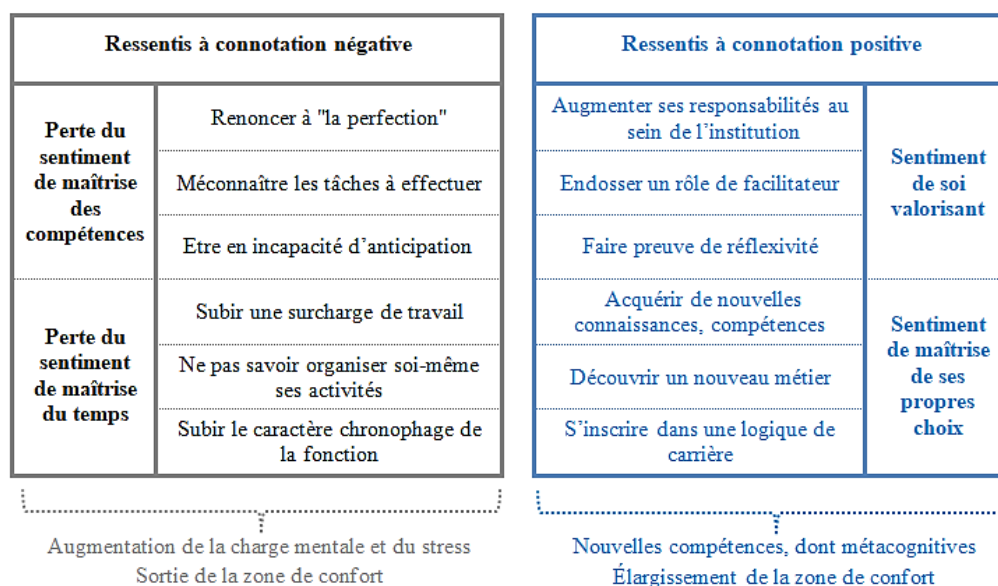
La prise de fonction s'accompagne d'adaptations concrètes (apparence, langage) et symboliques (posture, isolement). Nous avons regroupé les termes employés par les stagiaires pour caractériser cette transition selon trois catégories :

- Les termes synonymes de « transition »
- Les termes qui replacent la « transition » dans le parcours des individus
- Enfin, les termes qui renvoient aux compétences mobilisées lors de la transition

Les impressions exprimées sont contrastées (Figure1) :

- Ressentis négatifs : isolement, peur, stress, charge de travail importante.
- Ressentis positifs : épanouissement, contentement, diversité des tâches, défi.

Figure 1 : Des impressions contrastées dès l'entrée dans les nouvelles fonctions



Source : infographie réalisée par l'auteure

Ces impressions contrastées reflètent ce que décrit Kadouri (1991) quand il pointe les tensions internes et externes qui accompagnent la transition des individus. Les sentiments négatifs sont liés à la phase de confrontation au réel, tandis que les impressions positives

traduisent une maîtrise progressive et un sentiment de confiance en soi. La gestion de ces sentiments implique une analyse de ses pratiques et une réorganisation du travail.

3. Vers une nouvelle identité professionnelle

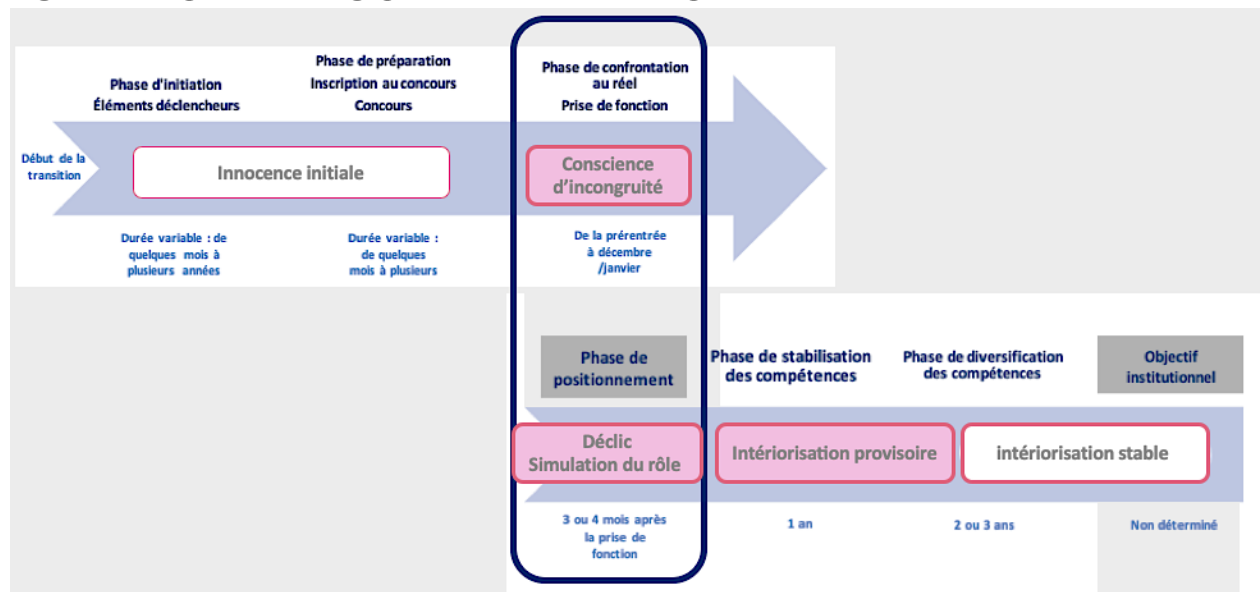
Hugues (1958) caractérise l'identité professionnelle selon quatre descripteurs essentiels : l'image de soi, la nature des tâches, la conception du rôle et l'anticipation des carrières. Nous proposons de mettre en relation les ressentis des nouveaux personnels de direction en relation avec les étapes de la transition décrites par Hughes et Davis. (1962)

Figure 2 : Transition des phases de la conversion doctrinale des infirmières

Éléments de description de Hughes et Davis		Transposition sur l'entrée dans les fonctions de personnels de direction
PHASE D'INITIATION - PHASE DE PRÉPARATION		
L'innocence initiale	Représentations initiales personnels de direction Représentations professionnelles profanes Interrogation des motivations et des perspectives de carrière	Vision datée de la fonction : le chef d'établ. jouit d'une autorité non remise en cause. Vision idéalisée : Il anime les équipes depuis son bureau où il travaille dans le calme selon des horaires de bureau. Ses compétences de pédagogue sont reconnues. Il assure le bien-être et l'épanouissement de tous en agissant sur le système.
PHASE DE CONFRONTATION AU RÉEL		
La conscience d'incongruité	Renoncement aux conceptions initiales Incertitude - Insécurité - Déception - Frustration Décalage qui se traduit par la prise de conscience que les représentations initiales ne sont pas opérantes	Diversité, fractionnement, immédiateté des tâches et imprévisibilité des situations Sous-estimation de la charge de travail et des responsabilités Amplitude horaire importante Sentiment de prédominance des tâches techniques organisationnelles
Le déclic	Prise de conscience de ce qu'il faut et de comment le faire Gestion du temps dédié aux tâches - Délégation	Renégociation de son propre rôle et des relations avec les autres : déléguer, prioriser, Organiser le temps de travail et prendre du recul
PHASE DE STABILISATION DES COMPÉTENCES		
L'intériorisation provisoire Doute	Montée progressive en compétences - Professionnalisation Situation paradoxale dans la mesure où plus l'acteur est convaincant, moins il a conscience qu'il joue et par conséquent, plus il est sûr de l'authenticité de sa performance.	Adaptation de la posture et maîtrise de compétences fonctionnelles tout au long de la première année. Adaptation par l'ajout de nouvelles compétences (GRH, pilotage à la palette déjà existante, maîtrise de l'expression orale, gestion de projets, apports pédagogiques, etc.)
La simulation du rôle	Mise en place progressive de modèles de référence positifs et négatifs permettant une évaluation des performances personnelles et de celles des autres. Deux sortes de disjonctions : entre l'acteur et lui-même, culpabilité et d'hypocrisie, entre l'acteur et les autres, interrogation/sa propre légitimité	Confrontation avec les pairs stagiaires et les personnels de l'établissement Mimétisme ou opposition Premiers échanges avec supérieurs hiérarchiques dans le cadre de l'évaluation de l'année de stage
PHASE DE DIVERSIFICATION DES COMPÉTENCES		
L'intériorisation stable	Réinterprétation des craintes et des doutes éprouvés au début du processus de socialisation à l'aune de la réalité désenchantée du monde professionnel	Sentiment de légitimité, de maîtrise Réflexivité Au bout de 2 ou 3 ans, après le premier changement d'établissement...

C'est le réexamen du sens de leur action qui motive les nouveaux personnels de direction à s'engager dans une transition professionnelle. Nous observons du début à la fin de la transition, des marges à dimensions variables. La transition est un processus graduel qui débute avant la prise de fonction et se poursuit au-delà. Les nouveaux personnels de direction évaluent la pertinence de leur transition au regard de leurs motivations et de leurs activités professionnelles précédentes. La sortie de la transition est marquée par une appropriation progressive du rôle et une identification à la fonction. Les personnels de direction développent une vision claire de leurs missions et de leurs responsabilités. Ils acquièrent une légitimité auprès des différents acteurs de l'établissement. La sortie de la transition est également liée à une reconnaissance de la part des pairs et de la hiérarchie. La transposition des étapes de la conversion doctrinale des étapes décrites par Davis (en rose sur la figure 3) apparaît opérante.

Figure 3 : Étapes chronologiques de la transition des personnels de direction



Source : infographie réalisée par l'auteure

Les différentes étapes se chevauchent plus ou moins, y compris chez un même individu. Leurs durées sont variables d'un individu à l'autre, excepté pour la prise de fonction contrainte par le rythme scolaire et les étapes institutionnelles comme l'obtention du concours ou la titularisation. Chacune des étapes revêt une symbolique variable d'un individu à l'autre en fonction de son parcours antérieur et de l'intensité avec laquelle il l'a vécue. Il apparaît une forme de temporalité contrariée concernant :

- La prise de fonction vécue comme une confrontation au réel pour les personnels de direction stagiaires alors qu'elle est présentée comme une phase de positionnement pour les encadrants.
- De même, la sortie de transition correspond au retour dans la zone de confort pour les personnels de direction alors que c'est la prise d'un poste en pleine responsabilité qui est le plus souvent retenue pour les personnels « institutionnels ».

Le tableau ci-dessous présente la mise en relation des critères proposés par Dupuy et alii (2019) pour décrire les ruptures et les éléments de continuité de la transition du statut d'enseignants (état initial) vers les fonctions de personnels de direction (état final).

Figure 4 : Continuités et ruptures entre les métiers d'enseignant et de personnel de direction

Critères	Éléments de continuité	Éléments de rupture	
		Enseignants	Personnel de direction
Reconstruction des représentations			
Valeurs	Valeurs républicaines	Corporatisme	Performances du système scolaire
Figures emblématiques des professions	Éducateur, pédagogie et didactique	Enseignant	Administrateur, gestionnaire, manager
Révisions des perspectives temporelles (et spatiales)			
Dimension temporelle	Horaires d'ouverture de l'EPLE	Emploi du temps devant élèves fixe à l'année Gestion du temps de travail personnel	Gestion du temps « choisie », mais présence requise dans l'établissement
Espace de travail	Un environnement commun de travail EPLE	Salle de classe Salle des professeurs Domicile	Bureau Salle de réunion
Engagement dans des étapes de passage différenciées			
Forme de professionnalisation	Formation initiale/continue - Tutorat – Pair de référence	Métacognition Autorégulation	Responsabilisation Contractualisation Reddition de compte
Nouveaux rapports à autrui			
Relation à l'institution	Mise en œuvre des prescriptions institutionnelles	Application de programmes nationaux	Explicitation des textes institutionnels Médiation et liaison Relation hiérarchique
Interrelations	Usagers : élèves, familles Personnels	Majoritairement des élèves dans le cadre d'une classe	Majoritairement des adultes Personnels non enseignants Partenaires extérieurs
Remaniements identitaires			
Pratiques professionnelles	Pédagogie	Liberté pédagogique	Leadership et animation pédagogique
Champ d'activité	Interne		Externe

Source : infographie réalisée par l'auteur

Ce tableau montre la coexistence d'éléments de continuité et de rupture, caractéristique de la renégociation identitaire lors des transitions professionnelles. Les éléments de continuité constituent un socle à partir duquel les nouveaux personnels de direction s'appuient pour faire face et s'adapter aux ruptures. La transition apparaît comme un « entre-deux » où les individus, à leur rythme, vont prendre conscience de compétences à mobiliser ou à développer en fonction de leurs expériences passées (à la fois professionnelles et personnelles) pour réguler leur nouvelle fonction de cadre. Ainsi, au cours de la transition, les nouveaux personnels de direction évaluent en permanence les écarts entre d'une part leurs représentations, les motivations pour lesquelles ils se sont engagés, et d'autre part leur perception du vécu professionnel quotidien.

Cette confrontation s'inscrit dans ce qui a été décrit par Hugues (1958) puis Maulini (2006) comme « le passage à travers le miroir ». Elle s'accompagne de dilemmes et de renoncements comme, par exemple, celui ne plus être enseignant. Dupuy (2011) montre qu'il s'opère une réorganisation de l'identité professionnelle associée à des remaniements identitaires. Les données de terrain montrent pour les personnels de direction stagiaires : une

faible conscientisation de leur identité professionnelle et la coexistence d'éléments de rupture et de continuité des savoirs, savoir-être et savoir-faire dans les quatre champs de l'identité professionnelle décrits par Hughes. Par exemple, lors la mise en place d'une posture et d'un positionnement adapté, le personnel de direction stagiaire s'appuie sur des valeurs qui constituent un ancrage solide, un élément facilitateur dans la mesure où il y a un continuum de ces valeurs entre l'état initial et l'état final. Pour autant, il y a, également, une dimension de rupture dans la façon de les incarner dans les interactions avec les différents membres de la communauté éducative. Cette recombinaison des compétences constitue les remaniements identitaires que Dupuy et Leblanc (2011) décrivent par des mécanismes articulant simultanément des logiques de scission, d'élimination et de conservation tout au long de la transition auxquels s'ajoute un nécessaire travail de réflexivité essentiellement empirique pour notamment jauger leur efficacité.

Au cours des entretiens, la notion d'identité professionnelle n'apparaît pas familière aux nouveaux personnels de direction. Ainsi, ils se trouvent privés d'un cadre de référence pour décrire et comprendre l'évolution de leurs activités professionnelles et avoir les moyens de penser leur identité professionnelle. Il apparaît essentiel pour les lauréats de mettre en œuvre, dès leur entrée dans le métier¹, des compétences de métacognition pour conscientiser et de fonder leur identité professionnelle. Les formateurs, chef d'établissement d'accueil (CEA) et référent (CER) jouent un rôle crucial, non seulement pour apprendre le métier en tant que tel, mais pour devenir capable de « dire son métier ». En effet, cela nécessite des mots justes pour dire et comprendre ses pratiques professionnelles.

C. Articulation entre la transition individuelle et un métier en mutation

1. Une perception empirique de la modernisation de l'état

À partir des années 1980, le système public évolue - au moins partiellement - dans le cadre de la modernisation de l'état, d'un système bureaucratique vers une orientation post-bureaucratique de type « new management ». La figure 5 présente les transformations dans l'administration en France qui s'inscrivent dans une dynamique de convergence internationale.

Figure 5 : Transformations culturelles dans l'administration en France (Chomienne, 2008)

	Système de type bureaucratique D'une gestion par les règles...	Système post-bureaucratique de type « new management » ... vers un management intégré
Relation étatique	Centralisation des décisions Importance de la hiérarchie et des règles Coordination verticale descendante	Décentralisation et déconcentration Relations contractuelles et partenariales Coordination multiniveaux
Mécanismes de coordination	Mécanismes juridiques (lois, décrets, circulaires...) et de contrôle essentiellement à priori (Inspections)	Mécanismes managériaux (programmes, plans d'action, objectifs, indicateurs) et de contrôle (efficacité, efficience, impact) cf. LOLF
Valeurs organisationnelles dominantes	Respect des règles, routine Gestion égalitaire du personnel : relations d'évitement	Efficacité et efficience Gestion plus individualisée du personnel : « Mise sous tension » des relations

¹ Le guide de la formation initiale souligne l'importance « [des] dimensions réflexives utiles à la construction de nouveaux gestes professionnels (...) », extrait du guide de formation de l'IH2EF

Vision dominante du service public	Gérer une offre de prestations uniformes dans le respect des principes du service public	Proposer des services de qualité à moindre coût dans le respect des principes du service public
---	--	---

Source : infographie réalisée par l'auteur

Cette évolution est également associée à un remaniement vers un positionnement intermédiaire au sein d'un réseau à la fois horizontal (de nature contextuelle et territoriale) et vertical (hiérarchie politico-administrative étatique ou régionale) comme le soulignent Buisson-Fenet et Dutercq (2015). Dans un contexte de convergence internationale vers des systèmes post-bureaucratiques, les gouvernements français successifs ont mis en place un double processus de décentralisation et de déconcentration destiné à transférer une partie des pouvoirs de décision aux instances locales. Ces changements de position dans la gouvernance sont associés à des indicateurs pour mesurer la performance et à des compétences managériales (programmes, plans d'action, objectifs, indicateurs) et de contrôle (efficacité, efficience, impact) dans le cadre de l'amélioration des services publics.

Les réformes de modernisation de l'état associées aux réformes au sein de l'Éducation Nationale s'ajoutent les unes aux autres sans pour autant remplacer les précédentes dans un effet parfois qualifié de « millefeuilles ». Buisson-Fenet et Dutercq (2015) constatent que le système éducatif, dans une forme de résilience, fonctionne, notamment grâce aux « routines bureaucratiques qui y sont particulièrement développées ». Les nouveaux personnels de direction décèlent de profondes modifications dans leurs missions en relation avec la recherche de performance, de responsabilisation et de reddition de compte. Pour autant, ils n'explicitent pas de lien direct entre la modernisation de l'état et leurs activités au quotidien. Malgré leurs opinions face à ces évolutions attendues par certains et rejetées par d'autres, la loyauté à l'institution n'est pas remise en cause. Néanmoins, elle est source de dilemmes durant la transition des personnels de direction, car elle interroge les relations qu'ils entretiennent avec l'institution au regard de leurs valeurs dans un contexte où ils doivent déjà faire face à la confrontation de leurs représentations profanes sur le métier. La modernisation de l'État peut être perçue comme une source de complexité et de contraintes supplémentaires par certains ou comme une opportunité de développement professionnel et d'innovation par d'autres.

2. Vers un métier de cadre intermédiaire de proximité

La transition vers les fonctions de personnel de direction s'inscrit dans un rôle de cadre intermédiaire de proximité. Les expériences passées de chacun, aussi bien personnelles que professionnelles, influencent fortement sur l'appropriation de ce rôle. Parmi les difficultés évoquées par les enquêtés, sont systématiquement cités la diversité, le fractionnement, l'immédiateté des tâches et l'imprévisibilité des situations. Elles correspondent aux caractéristiques des fonctions de cadres décrites par Mintzberg (2001). Attarça et Chomienne (2012) replacent l'évolution du statut des personnels de direction dans le cadre des réformes et des attentes sociétales. Il doit exercer des responsabilités croissantes et jouer de nombreux rôles (Mintzberg, 2011) auxquels ils ne sont pas nécessairement préparés : gestionnaire, pilote du changement, négociateur, animateur, coordinateur, leader, etc. ». Matringe (2012) décrit également un métier « en pleine évolution, avec des expertises en construction pas encore tout à fait délimitées (...) ». Par conséquent, si la situation initiale (le plus souvent enseignant ou conseiller principal d'éducation) peut être identifiée, l'identification de la situation vers laquelle le futur personnel de direction évolue est plus difficile à cerner. Concernant les interactions

entre transition individuelle et profession en mutation, les données de terrain illustrent pour les stagiaires personnels de direction :

- **Une méconnaissance des caractéristiques de fonctions de cadre**, les enquêtés ne relient pas la fragmentation des tâches, le rythme de travail aux caractéristiques des fonctions de cadre intermédiaire de proximité dans la fonction publique. Les compétences « traditionnellement » associées au secteur privé, comme le management, la recherche de performance, la reddition de compte, etc. sont bien identifiés, à juste titre, comme des attentes institutionnelles, mais n'apparaissent pas dans les adaptations prioritaires des stagiaires.
- **L'importance d'adopter une posture et un positionnement adaptés** est largement citée, tout en soulignant que les contours de leur fonction sont considérés comme flous notamment concernant les missions spécifiques de l'adjoint
- **Une faible perception des conséquences des politiques publiques** sur leur quotidien, peut-être en raison de l'effet « écran » des chefs d'établissement d'accueil et du peu de disponibilités mentales pour cet aspect peu connu des personnels de direction.

Ainsi, notamment lors de la phase de prise de fonction, ces éléments renforcent une remise en question de leurs propres capacités, qui se surajoutent aux interrogations associées aux remaniements identitaires déjà en cours.

3. L'acquisition des compétences de cadre intermédiaire de proximité dans le contexte d'une profession en évolution

La formation statutaire des personnels de direction stagiaires vise à les préparer aux exigences du métier. Elle aborde les aspects juridiques, administratifs et pédagogiques de la fonction. La formation statutaire est complétée par un accompagnement personnalisé et un tutorat. La transition professionnelle vers les fonctions de personnel de direction s'inscrit dans un contexte à la fois de continuités et de ruptures qui implique la reconduction de certaines compétences, mais également l'adaptation et l'acquisition de nouvelles par le stagiaire.

Figure 6 : Compétences mobilisées et construites perçues comme légitimantes

	Compétences remobilisées	Compétences construites
Stagiaire Per Dir Per Dir 3/5 ans	Conduire des conseils de classe Être capable d'argumenter, de pouvoir expliquer pourquoi et de pouvoir proposer autre chose. Proposer des actions considérées comme pertinentes Communiquer, avec des parents, des élèves	Organiser plannings et examens - Concevoir des edt Interagir avec les différentes parties prenantes Résoudre des problèmes Répondre aux attentes Assumer des responsabilités à l'échelle de l'établissement
Encadrants	Être capable de discuter, de négocier Prendre des décisions et assumer des responsabilités à l'échelle de l'établissement Répondre aux attentes, à ses missions Être à l'écoute– Inspirer de la confiance – être disponible - Être loyal envers l'institution Donner du sens aux actions menées	

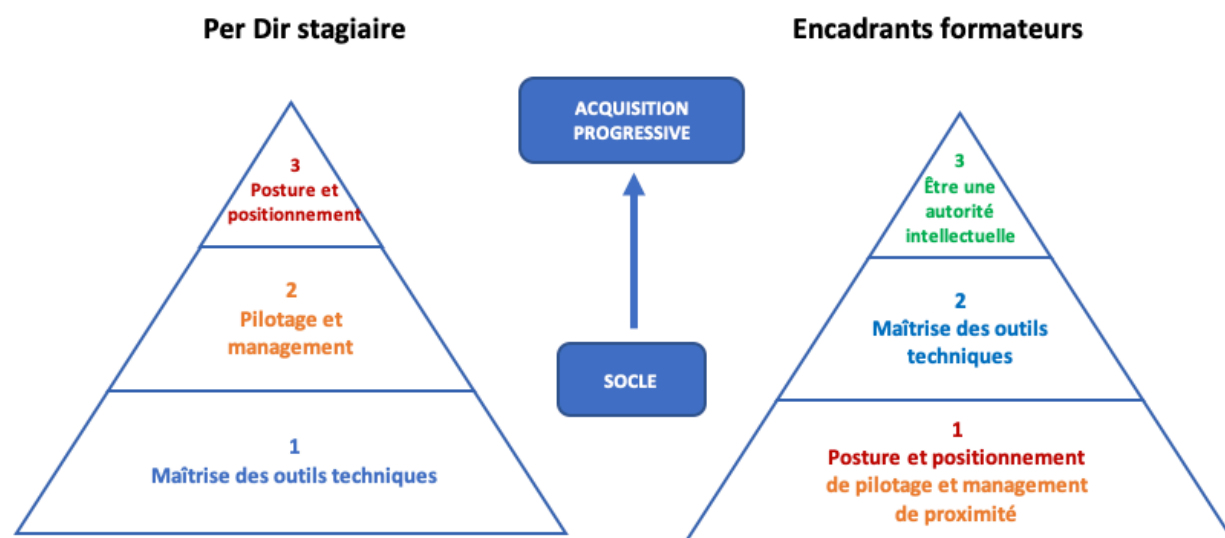
Source : infographie à partir des données du corpus de retranscriptions

Les personnels de direction stagiaires et 3/5 ans mobilisent des compétences antérieures ce qui leur permet d'interagir avec suffisamment d'assurance. Ils nourrissent ainsi leur légitimité à faible risque. En revanche, la mise en œuvre de nouvelles compétences leur apparaît, du moins au début de la transition, plus risquée et coûteuse en énergie, mais plus

rentable dans l'assise de leur légitimité. La maîtrise des compétences professionnelles contribue au renforcement du sentiment de légitimité notamment pour les femmes.

Il apparaît un décalage entre les besoins et les attendus des cadres de l'encadrement et des nouveaux personnels de direction (stagiaires et Per Dir 3/5 ans) comme l'illustre la figure 7.

Figure 7 : Perception de l'importance des compétences selon les personnels de direction stagiaires et selon les personnels de l'encadrement.



Source : infographie réalisée par l'auteure

Dès le début de l'installation de la transition, l'individu fait face, consciemment ou non, à ces nouvelles interrogations qui le placent, d'emblée, dans une démarche réflexive. L'approche métacognitive se manifeste dans la façon dont la personne perçoit, définit et verbalise son activité professionnelle et identifie la place du prescrit dans sa pratique. La métacognition s'opère à la fois dans les interactions intrapersonnelles et interpersonnelles avec les acteurs du nouvel environnement. La communication professionnelle, au sens où l'on a les moyens de penser et dire son métier, semble indispensable pour construire sa posture et adopter un positionnement adéquat. La nécessité de la réflexivité apparaît dans le guide de formation initiale proposée par l'IH2EF, en cela qu'elle contribue « à la construction des nouveaux gestes professionnels ». Cependant, il apparaît une difficulté pour objectiver l'observation en raison du fait que le référentiel des missions, des activités et des compétences (2001) est considéré comme daté par certains acteurs, et que les fonctions des adjoints sont parfois mal cernées. Ce sont autant d'éléments qui ne facilitent pas le travail de réflexivité des stagiaires lors de leur prise de fonction.

Le chef d'établissement adjoint doit trouver un positionnement juste au sein de l'équipe de direction et de l'établissement. Il doit développer une relation de confiance avec le chef d'établissement et les autres membres de l'équipe. Son positionnement est également lié à sa capacité à faire valoir ses compétences et à s'investir dans les projets de l'établissement. L'impact de la mutation de la profession apparaît, a priori plutôt faible lors de l'entrée dans le métier par rapport notamment à l'influence de la qualité de fonctionnement du binôme-chef/chef adjoint.

Conclusion

La projection vers ce métier apparaît assez compliquée, car ses contours sont variables. Les conditions d'exercice diffèrent du collège au lycée, entre le milieu urbain, périurbain ou

rural. Elles ne sont pas stabilisées en raison d'un système en mutation. De plus, la projection identitaire peine à s'ancrer dans des représentations consolidées par l'institution et dans un référentiel de compétences jugé par certains personnels de direction et d'encadrement comme daté. À partir des données de terrain, nous identifions :

- **Des facteurs facilitateurs qui constituent des appuis de réassurance** : un cadrage des missions de l'adjoint, une organisation fonctionnelle efficace en place, des conditions sécurisantes d'exercice, une montée progressive en compétences et le fait que le chef d'établissement d'accueil s'approprie son rôle d'accompagnateur.
- **Des facteurs qui constituent des obstacles et qui peuvent être pris en compte pour améliorer l'accompagnement** : la faible prise en compte des processus associés à la transition, un dosage inadapté de l'autonomie octroyé et enfin une surcharge de travail au regard des compétences en cours d'acquisition.

Pour accompagner l'entrée dans la fonction de personnel de direction, plusieurs pistes de préconisations sont envisagées.

- **D'une part, limiter l'impact de la sortie de la zone de confort** :

Tenir compte des spécificités des personnels en transition en termes de temporalité et de progressivité des apprentissages ;

Faciliter la distinction entre ce qui relève de la transition professionnelle elle-même et de l'évolution de la profession ;

Améliorer les formations des encadrants pour mieux personnaliser l'accompagnement au regard des parcours antérieurs et mieux prendre en compte l'impact du genre.

- **D'autre part, favoriser la réflexivité qui accompagne la transition** :

Permettre aux nouveaux personnels de direction d'identifier et de décrire leur identité professionnelle à partir d'une version actualisée du référentiel de compétences de 2001 ;

Expliciter les caractéristiques des fonctions en tant que cadres et adjoints.

Mettre à disposition des nouveaux personnels de direction **des critères observables et des niveaux d'exigence progressifs** pour faciliter l'analyse de leurs pratiques professionnelles

Devenir personnel de direction s'inscrit dans une transition au sein du parcours professionnel qui nécessite pour l'individu de réactualiser l'expression de ses valeurs, ce qui contribue aux remaniements identitaires. Ainsi, la transition comprend un ensemble de processus intra et interpersonnels qui convoquent « ruptures et continuités, changement et résistance au changement. La transition - qu'elle aboutisse ou non - porte la promesse d'un renouvellement de soi et de ses valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Attarça, M. et Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, 55, 215-232. <https://doi.org/buadistant.univ-angers.fr/10.3917/mav.055.0215>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. Identités professionnelles en crise(s) ? *Recherche et formation*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : Hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2. <http://journals.openedition.org/tfe/698>
- Barrère, A., Bolloré, P., Bouvier, A., Matringe, G. et Toulemonde, B. (2012). Des identités professionnelles en construction. Le métier de chef d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 65-80. <https://doi.org/10.4000/ries.2487>
- Bouquet, B. et Dubéchet, P. (2017). Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuelle de ces concepts. *Vie sociale*, 18, 13-23. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0013>
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : Le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, Vol 28/3. <https://journals.openedition.org/pmp/4406>
- Dupuy, R., Mègemont, J. -L. et Cazals-Ferré, M.-P. (2019). *Transitions professionnelles*. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 425-427). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0425>
- Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Chapitre 1. Les chefs d'établissement français : Un leadership sous le signe du marketing ? Dans : Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Dir), *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction* (pp. 21-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimités des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78, 35-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387>
- Giraud F., Raynaud A. et Saunier E. (2014). Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie. ¿ *Interrogations* ? *L'approche biographique*. *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17. <http://www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la>.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44. <https://doi.org/10.4000/ries.2470>
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : Entre crise(s) et épreuves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/4, 323-343. <https://doi.org/10.4000/osp.4478>
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : Expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41, 81-93. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Vandenberghe, V., (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Éducation et sociétés*, 8, 111-123. <https://doi.org/10.3917/es.008.0111>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>