

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

Qui valide, et sur quels critères, le travail des enseignants ?

**Une analyse des entretiens d'évaluation périodique
conduits par les chefs d'établissement dans le Jura bernois**

Julien Clénin

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Septembre 2013

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)
Anne Barrère, Université de Paris Descartes
Walther Tessaro, Université de Genève
Bernard Wentzel, Haute école pédagogique BEJUNE

49'655 signes-espaces

J'approuve le projet par rapport aux aspects éthiques.

Olivier Maulini, directeur

Depuis 2007, les directions de la scolarité obligatoire de la partie francophone du canton de Berne doivent mener un entretien d'évaluation périodique (EEP) avec chaque enseignant de leur établissement. Celui-ci doit être conduit au moins une fois tous les deux ans. Les tâches et les compétences de la direction d'école sont décrites à l'article 89 de l'ordonnance sur le statut du corps enseignant (OSE) : elles portent sur la conduite du personnel, la direction pédagogique, le développement et l'évaluation de la qualité, l'organisation et l'administration, et le travail d'information et de relations publiques. La direction d'école se doit donc d'évaluer les enseignants de son établissement de manière régulière.

Que se passe-t-il effectivement lors de cet entretien d'évaluation périodique ? Quelle place les différents protagonistes (enseignants et directions) occupent-ils dans cette situation singulière ? Qu'est-ce qui est ou non évalué à cette occasion ? Sur quelle base, et dans quels rapports de pouvoir entre évaluateur et évalué, contrôleur et contrôlé, dirigeant et dirigé ? Nos questions de départ renvoient aux travaux et aux références théoriques de la sociologie du travail, des professions et des organisations, mais aussi à la clinique de l'évaluation et du développement des compétences telle que la développent les sciences de l'éducation.

Notre démarche se veut compréhensive. Nos sujets de recherche – enseignants et directeurs – sont considérés comme des acteurs et non comme de simples agents (Kaufmann, 1996). Notre recherche tient compte de l'importance de la part du sujet dans la conduite de ses actions, quelles qu'elles soient. Notre approche se focalisera sur le sens (Schurmans, 2003) que les acteurs peuvent donner aux entretiens d'évaluation, car « d'une part, les humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une part de ces déterminismes. (p. 57) ».

Nous optons pour une approche que Glaser et Strauss (1967) ont baptisée *Grounded Theory* : la théorie venant d'en bas, fondée sur des faits (Kaufmann, 1996, p. 22). Il s'agira de poser une question suffisamment précise pour orienter une récolte circonscrite de données, puis de catégoriser ces données pour faire émerger des éléments de théorisation et des concepts au plus près des pratiques, au fur et à mesure de l'analyse et de son alternance avec des phases de retour au matériau : « l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de 'découvrir' des points de vue inédits, d'autant plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques existants. » (Guillemette, 2006, p. 33)

1. Problématique et cadre conceptuel : l'évaluation du travail enseignant

L'innovation du canton de Berne se situe dans un cadre plus général à deux titres : d'abord parce que le contrôle du travail des enseignants prend de nouvelles formes dans tous les contextes régionaux ; ensuite parce que cette évolution sectorielle s'inscrit elle-même dans le cadre plus large du renouvellement des rapports de travail et des modes de management dans tous les domaines : publics, privés, orientés vers la production de biens, de services ou d'idées.

Que l'éducation soit ou non un champ d'activité comme les autres alimente le débat à propos de ces pratiques, sans empêcher leur développement au demeurant. Partons donc de la pointe de l'iceberg (l'entretien d'évaluation), puis remontons depuis là aux enjeux sous-jacents : le contrôle du travail des enseignants ; les effets de ce contrôle sur les pratiques pédagogiques et leur développement ; la responsabilité et l'autonomie concédées aux professionnels et/ou celles qu'ils recherchent de leur côté ; la professionnalisation plus ou moins revendiquée, et plus ou moins controversée, de leur fonction. C'est dans ce cadre élargi que s'ancreront nos questions de recherche.

1.1 L'entretien d'évaluation périodique

Dans le guide élaboré par la direction de l'instruction publique de Canton de Berne (2007), l'EEP est défini comme un instrument essentiel de gestion. Il a pour but de « *faire le point sur la situation professionnelle de l'enseignant ou de l'enseignante dans le cadre d'un entretien structuré ; c'est un instrument à visée formative, essentiel pour la gestion et le développement du personnel* ».

L'entretien d'évaluation devient donc un instrument incontournable, partie intégrante de la vie des établissements scolaires de la partie francophone du Canton de Berne. Dans l'étude « *Où le bât blesse-t-il ?* » commanditée à ce propos par le Canton de Berne en 2007-2008, nous apprenons que :

- 69 % des enseignants de la scolarité obligatoire considèrent que l'EEP les aide à analyser leurs forces et leurs faiblesses ;
- 71% considèrent que l'EEP les aide à réfléchir sur l'accomplissement de leurs tâches ;
- 64% considèrent que l'EEP contribue à leur développement personnel ;
- 78% considèrent que l'EEP leur permet de donner un retour constructif à leur supérieur ;
- 81% considèrent que l'EEP leur montre l'estime portée au travail fourni.

Selon cette étude, l'EEP serait donc globalement bien accueilli, bien intégré par les enseignants. Les instruments d'évaluation seraient moins vécus comme une source de contrôle renforcé que de soutien et de reconnaissance du travail effectué. Ce constat est contrebalancé par des études menées en Suisse dans un cadre plus large, et qui identifient certaines difficultés des dispositifs d'évaluation des performances des agents publics, dont celle de « la conduite non professionnelle de l'entretien d'évaluation » (Emery, 2013). Sont mises en cause, « à la fois les compétences de la hiérarchie à mener

cet entretien, mais également le temps de préparation et de réalisation qu'il suppose, [et les] taux d'encadrement très faibles qui surchargent considérablement la hiérarchie » (p. 492). Par ailleurs, les travaux portant sur l'organisation du travail scolaire, et le contrôle de ce travail par la hiérarchie, montrent combien l'évaluation individuelle des performances peut entrer en conflit avec une (auto-)évaluation collective de l'activité des établissements (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Maulini & Gather Thurler, à paraître).

Dans un contexte plus global d'exploitation d'entretiens d'évaluation du personnel (dans le secteur privé et public), Hosdey (2010) conclut en l'occurrence à une possible perte de productivité. Reyre (2007) précise que depuis son avènement, « l'évaluation annuelle des salariés suscite maintes interrogations tant au niveau de son impact dans la gestion des hommes que de son utilité quant à leur carrière (...) de sa pertinence et de son efficience quant aux référentiels utilisés » (p. 13). Sous l'angle de la psychanalyse organisationnelle Trépo et de Swarte précisent que « l'implicite de l'entretien d'évaluation cesse [...] d'être un facteur résiduel à éliminer pour devenir le principe central de la dynamique de l'entretien » (2003 cité par Picard, 2009). Ils ajoutent que si « l'inconscient influe en permanence sur l'organisation, reste que ses effets sont surtout visibles dans des situations particulières où il affleure du fait de tensions émotionnelles plus fortes » (Trépo & Swart, 2003). C'est d'autant plus le cas de l'entretien d'évaluation qu'il est amené à se répéter régulièrement. (Picard, 2009, p. 39)

Où se cache donc la vérité ? Les entretiens sont-ils source de soutien, de reconnaissance et de développement professionnel comme des acteurs peuvent l'affirmer, ou au contraire de tensions, de soupçons, de contraintes inutiles, voire de perte de productivité, comme le leur répondent certains chercheurs ? La question est peut-être de savoir ce que l'entretien d'évaluation doit et peut réellement évaluer.

1.2 *Évaluer, c'est juger ce qui vaut*

La part de l'humain est décisive dans le processus d'évaluation, en particulier en situation de rencontre et d'interaction en face à face. « Évaluer, c'est affirmer une valeur et la faire valoir auprès d'un humain que l'on juge accessible à cette valeur. Être évalué, c'est recevoir un message sur soi-même et penser qu'il peut être fondé et inspiré par une valeur » (Rey, 2008, p. 63).

Explicitement ou implicitement, consciemment ou pas, et conformément ou non aux prescriptions, les directeurs et les enseignants engagés dans une évaluation font ainsi le tri entre ce qui vaut et ce qui ne vaut pas professionnellement. Si « évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action, c'est en fait comparer ce qu'on perçoit avec ce qu'on attend » (Paquay cité par Condette, 2012, pp. 7-8).

Dejours (2003 cité par Perrenoud, 2010) montre que, dans les organisations, une part croissante du travail sert, soit à prouver qu'on travaille, soit à alimenter une évaluation de ce travail. La pratique peut tourner en rond si l'on n'attend d'elle rien d'autre que la production de signes extérieurs de fiabilité, une sorte de « mise en scène de soi » à grande échelle et assistée par des instruments inutilement sophistiqués.

Les référentiels de compétences, les grilles critériées et les protocoles d'entretien peuvent bien fixer des attentes formelles à l'aune desquelles le travail devra être jugé précisément. Mais qu'en est-il dans l'épaisseur des entretiens tels qu'ils ont lieu effectivement ? Qui dit, en fait, ce qui vaut ? Selon quels critères ? Définis comment ? Discutés dans quelles proportions ? En somme : entre l'enseignant et sa hiérarchie, qui évalue qui, de quel droit et à quelles fins ? (Perrenoud, 2010) Dans la situation d'interlocution – et dans un contexte où les autorités et les institutions sont de plus en plus problématisées, qui émet quels jugements – et en les légitimant de quelle façon ? (Rey, 2008) Nous n'aborderons pas l'évaluation à partir de ce qu'elle devrait être idéalement, mais de la manière dont elle se donne à voir en direct, quand un supérieur et un subordonné (sur le papier) peuvent négocier (in vivo) le droit de juger du travail de l'autre et de le faire changer.

1.3 *Entre contrôle et développement de la profession*

En Suisse, un nombre important de cantons ont introduit ou prévoient la mise en place de systèmes d'évaluation « dans le but de disposer d'instruments de contrôle et de pilotage ». Dans la plupart des cas – et au moins officiellement – il s'agit de systèmes d'évaluation centrés sur les établissements scolaires, « dont l'évaluation des enseignants peut représenter une partie » (Müller Kucera & Stauffer, 2003, p. 77).

Cette thématique est sensible, car « personne n'aime être évalué, ou, plus exactement, chacun préférerait n'être évalué que lorsqu'il est sûr de faire bonne figure et de recevoir un feed-back positif » (Perrenoud, 2005). De plus, dans cette difficile entreprise, il faut « ménager à la fois les intérêts de l'enseignant et ceux des élèves » (Laveault, 2007, p. 42) ainsi que les intérêts de la direction d'établissement. Pour les voix les plus critiques, « si les objets d'évaluation se sont multipliés au sein des différents systèmes éducatifs, l'efficacité de l'évaluation elle-même est souvent très peu évaluée, car elle est devenue un puissant instrument politique de contrôle, d'encadrement et de pilotage » (Bouvier, 1998, Pelletier, 2007, p. 132).

Du point de vue de certains auteurs, l'évaluation périodique peut cependant avoir une portée positive pour les enseignants : elle permettrait de rendre visible (voire publique) la complexité du métier (Chappelle & Denis, 2006, p. 20), de prendre du recul et de renforcer le sentiment d'efficacité (Bourgeois, 2010, p. 269), de s'améliorer et de contribuer au progrès de l'école (Mc Conney, 1995, p. 108 cité par Paquay, 2004, p. 49).

De son côté, Paquay (2004) identifie six fonctions centrales de l'évaluation du travail des enseignants :

1. le contrôle administratif,
2. la gestion des carrières,
3. le développement professionnel des enseignants,
4. la reddition de compte aux responsables et aux usagers,
5. la qualité de l'enseignement
6. la mobilisation des enseignants dans les activités de "production".

Dans le meilleur des mondes, ces fonctions seraient toutes compatibles entre elles, et au service d'un bien commun établi unanimement. En réalité, « l'évaluation joue un rôle

déterminant dans une logique de positionnement actanciel ; [elle] sert à expliquer, voire à justifier des choix orientés *ou non* [souligné par nous] vers une dynamique de développement professionnel » (Wentzel, 2010, p. 106). Jorro (2010) ajoute que « les démarches évaluatives contribuent au développement professionnel *lorsqu'elles se présentent* [souligné par nous] sous la modalité de la reconnaissance professionnelle, parce que la fonction de développement professionnel est intégrée à la reconnaissance » (p. 264).

C'est qu'il y a forcément une tension entre les besoins des personnes et les visées des institutions, aussi empathiques ou tolérantes soient ces dernières (Day, 2004). Les fonctions peuvent entrer en tension dès lors que des intérêts, des points de vue, des logiques s'opposent. « Voir l'évaluation comme une pure relation d'aide serait faire fi du droit au contrôle que tout contrat de travail donne à l'organisation. À l'inverse, se placer entièrement du côté de la norme met le salarié en position défensive et le pousse à saboter tout système 'intelligent' d'évaluation, autrement dit tout système qui requière la coopération active des intéressés... » (Perrenoud, 2005, p. 230)

Qu'on se situe dans une perspective de contrôle ou dans une perspective de développement professionnel – soit dans une logique formative ou une logique sommative (Paquay, 2004) – vont se poser *de facto* des questions portant sur la mesure de la distance entre ce qui est attendu de ce qui est effectué (logique de contrôle) ou plutôt sur la manière de tendre vers ce qui est attendu (logique de développement). Mais finalement : qu'est-ce qui est attendu de la part d'un enseignant ? Vers quoi devrait-il tendre ? Il n'y a pas d'évaluation sans valeurs de référence, donc sans critères de jugement et d'(in)validation du travail tel qu'il se fait.

Pour l'entretien d'évaluation périodique de la partie francophone du canton de Berne, les critères sont définis de cette façon :

- Enseignement, éducation, conseil et encadrement : connaissances disciplinaires, gestion de la classe, climat d'enseignement, motivation, structuration, accent mis sur les effets, soutien, stimulation de l'apprentissage, diversification des méthodes, consolidation des acquis, adéquation, etc.
- Collaboration : avec les représentants légaux, la direction, les collègues, le corps enseignant spécialisé, le personnel du travail social en milieu scolaire, le personnel d'encadrement, les services spécialisés, les autorités, etc.
- Participation au développement de l'enseignement, de l'école et de la qualité : développement de l'enseignement, innovations didactiques, participation à l'élaboration et à l'application du projet d'établissement et du programme de l'école, mise en œuvre de mesures, développement de la culture d'établissement, prise de responsabilité et engagement en faveur de l'école dans son ensemble, participation aux processus d'évaluation, etc.
- Comportement : attitude face aux changements, travail en équipe, faculté d'identification, esprit d'initiative, capacité à gérer les conflits, loyauté, etc.
- Gestion des ressources personnelles : santé, énergie, temps, conciliation travail/vie personnelle, résistance à la charge de travail, etc.

Dans le guide accompagnant la procédure, il est précisé qu' « il n'existe pas d'enseignement de qualité en soi ; les critères correspondent à des critères de qualité interdisciplinaires basés sur des données empiriques » (Direction de l'instruction

publique du Canton de Berne, 2007, p. 1). Conformément aux dispositions intercantionales garantissant la pluralité des approches pédagogiques, le texte ne légifère pas à partir de conduites standardisées attendues de tous les enseignants, dans tous les contextes et compatibles avec l'état de la recherche en éducation. Prudemment, la question des « bonnes pratiques » ou de l'« enseignement efficace » est laissée en suspens, ce qui évite à l'autorité politique de trancher entre les approches centrées sur l'analyse du travail ordinaire des enseignants (Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Barrère, 2001), sur la mesure statistique de corrélations processus-produit (Rosenshine, 1986 ; Gauthier, 1997 ; Hattie, 2008) ou sur le développement plus clinique des compétences par la pratique réflexive (Perrenoud, 2001a).

Au plan politique, Pelletier (2013) distingue deux mouvements concurrents en éducation : celui qui ramène l'efficacité de l'école à des résultats mesurables (*school effectiveness*) et celui du développement de l'école et de ses agents (*school improvement*). Perrenoud (2001b) désigne un peu la même tension en opposant deux logiques d'action au niveau des établissements : la logique de mandat et la logique de projet. La *logique du mandat* consiste à accomplir un travail prescrit, à se mettre au service de finalités qu'on n'a pas choisies, au gré de fonctionnements partiellement réglementés ; l'établissement n'est alors que le cadre des pratiques enseignantes, régies chacune par des cahiers des charges individuels, même s'ils sont standards ; le mandat propre de l'établissement – qui est, en vérité, celui de son chef – est de rendre possible l'accomplissement des tâches individuelles, de les coordonner et de gérer des ressources communes. La *logique du projet* invite l'établissement à définir partiellement les finalités et les modalités de l'action éducative, à prendre des initiatives, à se donner une « politique ». On peut faire l'hypothèse que le contrôle du travail des enseignants et la dynamique des entretiens d'évaluation seront conditionnés par des logiques dominantes qu'ils peuvent par ailleurs contribuer à mettre en évidence.

1.4 **Épreuves et stratégies des acteurs**

Evaluation, contrôle et exercice du pouvoir sont liés (Perrenoud, 2010). L'évaluation a, de fait, une incidence sur les rapports régissant le quotidien des enseignants et des directions d'établissement. « Elle infléchit, à l'intérieur des établissements scolaires, le cadre habituel des relations entre les enseignants et les directions d'établissements scolaires en accordant à ces dernières une légitimité d'un nouveau genre dans le cadre de l'extension de leurs missions pédagogiques » (Barrère, 2009, p. 209).

En situation d'entretien sollicité et géré par la direction d'établissement, celle-ci doit *a priori* assumer l'exercice du pouvoir et se porter garante du cadre institutionnel. Le pouvoir induit une relation *dissymétrique* (Aron, 1972). Dans le contexte de l'évaluation, Rey (2008) parle de rapport *asymétrique* entre l'évalué et l'évaluateur. La direction possède ce que nous appellerons un « double pouvoir » : le pouvoir formel défini par le cadre de travail et celui qui est déterminé par la relation d'évaluation. Mais qu'en est-il du *pouvoir informel* (Crozier & Friedberg, 1977 ; Barrère, 2011), celui qui va s'exprimer dans la manière dont les entretiens sont effectivement conduits et négociés ?

Au-delà de l'organigramme formel, le pouvoir est en effet à considérer comme une *relation* (Crozier & Friedberg, 1977). Il exprime « un échange entre les personnes et les contraintes de l'organisation » (Courpasson, 2000, p. 57). Cette relation singulière est à inscrire dans un contexte de déclin de l'institution (Dubet, 2002) : « le passage normal d'une autorité traditionnelle et/ou sacrée à une autorité rationnelle légale, c'est à dire à une autorité devant faire ses preuves et se justifier sans cesse » met les professionnels chargés d'exercer cette autorité « dans une situation instable et difficile à supporter » (p. 378). Le pouvoir est « quelque chose d'utile », mais il peut aussi devenir « un instrument de blocage des projets individuels » (Courpasson, 2000, p. 144). Les asymétries, en somme, préexistent de moins en moins aux rencontres : elles doivent en permanence se réaffirmer, sans violence et par le pouvoir du charisme ou de l'argumentation. Une attention particulière est à porter à ces jeux de pouvoir et aux actes de langage qui peuvent en être les marqueurs dans les entretiens dirigeants-dirigés.

L'évaluation peut créer « une pression sur les enseignants et démotiver toute une profession » (Gewirtz, Mahony, Hextall *et al.*, 2008 cité par Normand & Derouet, 2011, p. 14). Grâce au regard de la clinique du travail, nous savons que « l'évaluation individualisée et quantitative des performances, associée à la qualité totale et au management par objectifs, a des effets délétères sur le rapport individuel et collectif au travail » (Dejours, 2003 cité par Gernet & Dejours, 2009, p. 27). Dans un cadre institutionnel, pour faire face aux pressions, pour résister, Oliver (1991 **reprit** et traduit par Moyon & Lecocq, 2007) a observé divers comportements stratégiques :

Tableau : cinq stratégies face à la pression évaluative (d'après Oliver, 1991)

Stratégies	Tactiques	Exemples
Manipuler	Contrôler	Dominer des éléments et processus institutionnels
	Influencer	Agir sur les valeurs et les critères
	Coopter	Introduire dans le champ des entités influentes
Défier	Attaquer	S'en prendre aux sources de pression instituées
	Contester	Désapprouver les pratiques et les exigences
	Ignorer	Négliger les normes et les valeurs explicites
Eviter	Fuir	Changer d'objectifs, d'activité ou de domaine
	Amortir	Relâcher les liens institutionnels
	Dissimuler	Dissimuler la non-conformité
Compromis	Négocier	Négocier avec les parties prenantes institutionnelles
	Pacifier	Apaiser les intervenants institutionnels
	Equilibrer	Equilibrer les attentes de nombreux intervenants
Acquiescement	Se soumettre	Obéir aux règles et accepter les normes
	Imiter	Mimer les modèles institutionnels
	S'habituer	Suivre des normes invisibles, prises pour acquies

Les acteurs ne sont donc pas impuissants : ils peuvent contrecarrer plus ou moins durement et bruyamment le contrôle qu'ils subissent (Maulini, 2010). Mais qu'ils se soumettent ou qu'ils luttent, ils vivent toujours des épreuves et des émotions, qui ne sont pas l'élément neutre des effets de l'évaluation. Certains enseignants se plaignent en particulier d'un manque de reconnaissance qui les ferait souffrir (Lantheaume & Hérou, 2008). Reste à déterminer si la souffrance relayée par les auteurs porte sur la reconnaissance de la personne (sa spécificité, son mérite) ou sur la reconnaissance de l'égalité entre les personnes (Dubet, 2008).

Gernet & Dejours mettent en garde contre ce qu'ils nomment le « management par la reconnaissance » issu d'un contexte néolibéral. « Ces pratiques qui convoquent l'engagement des travailleurs (à travers l'identification de leurs qualités, de leur présentation de soi, de leurs réseaux de collaboration...) seraient en réalité des pratiques qui dénie la subjectivité de ceux et celles qui travaillent » (2009, p. 33). Cette notion devra être mise à l'épreuve des acteurs en situation. L'axe direction-enseignant se construit et évolue au quotidien, par le biais de relations complexes et de rôles à (dé)jouer. À travers l'évaluation se confirment ou s'infirment des rapports de pouvoir, des rapports empreints d'asymétrie assumée ou non, catalyseurs d'*arrangements* (Derouet, 1988), de *résistance des acteurs* (Crozier & Friedberg, 1977) et/ou de *mise en conformité de l'individu* (Courpasson, 2000).

Les incidences sur les protagonistes sont nombreuses, mais rarement mesurées. Finalement, faut-il renoncer à l'évaluation, ou faut-il la repenser ? (Dejours, 2003) Car si l'évaluation comporte un risque, « ne pas évaluer les enseignants constitue un risque bien plus grand pour l'avenir de la profession et des étudiants (élèves) dont elle a la charge ». (Laveault, 2012, p. 202) On peut en effet craindre un certain nombre d'effets pervers tout en défendant l'évaluation externe pour ce qu'elle apporte aux professeurs et aux établissements : une marge de manœuvre accompagnée d'un rendre compte, donc un alliage de davantage d'autonomie et de responsabilité.

1.5 **Une autonomie ambiguë**

Pour Perrenoud (2001b), l'évaluation est en quelque sorte le « prix » de l'autonomie. Gather Thurler précise qu'« il est ainsi devenu évident de connecter l'autonomie à l'évaluation et au conseil, dans le but d'assurer un développement systématique de la qualité (2007, p. 19). A la fin des années '80 et au début des années '90, l'établissement devient un lieu central où des réflexions sur l'organisation, sur le climat et sur la mobilisation des acteurs sont entamées. « C'est aussi au cours de cette période que les établissements se voient accorder une certaine autonomie et qu'apparaît le courant de « l'auto-analyse » (Figari, 2001, p. 99).

En Suisse comme ailleurs dans les pays de l'OCDE, la volonté politique d'offrir une autonomie accrue aux établissements scolaires devient de plus en plus forte (CDIP, 2007). Cette volonté politique n'est pas sans effet sur les acteurs : elle implique une nouvelle structure, donc « des risques et la prise de nouveaux rôles pour tous les acteurs » (Pasquini, 2000, p. 239). Elle est ambiguë, puisqu'elle offre *a priori* davantage de liberté, mais en échange d'une coordination renforcée dans les écoles, et parfois entre les établissements sous franchise. Meirieu (1996) juge la notion d'autonomie décidément « trop à la mode, trop répandue, trop utilisée et réclamée pour être véritablement significative ». Tout le monde est pour l'autonomie ; qui donc serait contre ? « La formation à l'autonomie, on la trouve exaltée dans tous les projets d'établissement, l'autonomie des établissements, on la voit prônée dans beaucoup de réformes... sans que l'on voie bien, le plus souvent, par quoi elle s'incarne et comment elle se concrétise » (pp. 74-75).

Nous pouvons cependant considérer l'autonomie comme une marge de manœuvre « de l'individu et du groupe vis-à-vis de la prescription et du contrôle, marge négociée ou imposée dans les faits. » (Veltz, 1999 cité par Combaz, 2007, p. 21). Il s'agit donc d'un

« assouplissement, voire d'une élimination des réglementations étatiques en faveur d'une plus grande liberté d'action et de décision accordée aux individus et/ou aux unités locales » (Gather Thurler, 1998, p. 103). « Les établissements sont appelés à se mobiliser pour améliorer leur fonctionnement ou leurs résultats » (Maroy, 2008, p. 50), ce qui implique que les membres des équipes pédagogiques doivent assumer une plus grande responsabilité collective et doivent mettre en place de pratiques autoévaluatives « permettant d'assurer une vérification pertinente des retombées des options prises et d'introduire, sur la base de cette vérification, les régulations nécessaires » (Gather Thurler, 2001, p. 183). Autonomie et autoévaluation renvoient à l'obligation paradoxale de prendre des initiatives à bon escient, y compris peut-être en situation d'entretien d'évaluation...

Cette évolution implique une idée nouvelle ; celle de régulation. Elle vise « l'introduction de mécanismes d'évaluation voire de régulation par les résultats » (Maroy, 2008, p. 50). Selon Ben Jaafar et Anderson (2004 cité par Cattonar & Lessard, 2011, p. 145) « l'établissement devient une *unité de reddition de comptes*, tenue publiquement responsable de la performance des élèves ». Les acteurs se doivent d'œuvrer dans une nouvelle perspective, celle de la reddition de compte. Il s'agit donc de rendre visible et lisible les actions menées au sein de l'établissement et de la classe. La préoccupation devient de plus en plus vive : le pouvoir politique attend de l'école qu'elle puisse mettre en lumière ses interventions et ses effets. Il faut lire cette évolution dans un contexte « d'une montée de la culture de l'évaluation désormais devenue un cadre prescriptif omniprésent, en constante évolution » (Demaillly, 2001 ; Lessard & Meirieu, 2004 ; Strittmatter, 2007 ; Barrère, 2008). Connoté négativement, ce contexte est celui d'une néo-bureaucratie galopante ; connoté positivement, c'est éventuellement – et à certaines conditions – un vecteur de professionnalisation.

1.6 *L'horizon de la professionnalisation*

À quoi bon une autonomie qui déboucherait sur perte de substance et d'efficacité du travail enseignant ? Contrôle, évaluation, rendre compte et projets d'établissement n'ont de sens que dans la mesure où ils permettent à l'école de résoudre davantage de problèmes, de mieux lutter contre l'échec scolaire, de légitimer son action et d'obtenir le soutien renforcé de la population. Ceci exige des savoirs de haut niveau, une déontologie professionnelle partagée, un contrôle des enseignants eux-mêmes sur la qualité et l'exercice de leur travail : ce qu'on appelle parfois d'un mot la *professionnalisation* de leur métier, donc un horizon de liberté accrue, compensée par davantage d'expertise, de savoirs spécifiques et d'autorité dans les discussions (Bourdoncle, 1991, 1993 et 2000 ; Lang, 1999 ; Wittorski, 2007).

Maulini (2010) distingue, dans ce qu'il appelle la « rhétorique de la professionnalisation », deux tendances distinctes ; l'une qui s'apparente à une exploitation scrupuleuse et disciplinée des données issues de la recherche ; l'autre qui s'inquiète du « déterminisme scientiste » et insiste sur la liberté pédagogique et le pouvoir des professionnels. Entre les deux, une profession serait « un collectif *suffisamment contrôlé de l'intérieur pour ne pas l'être de l'extérieur* » (Maulini, 2010, p. 4)

Comme le précise Gather Thurler, (1998), « diriger un établissement devient un autre métier si les enseignants évoluent dans le sens d'une telle professionnalisation, de

l'analyse continue de leurs pratiques; d'une solide formation continue; s'ils refusent les activités routinières, mécaniques ou répétitives; s'ils se donnent une organisation forte et construisent une grande cohésion interne ». Dans un tel paradigme, les directions d'établissement deviennent un nouvel « échelon de régulation pertinent, intermédiaire entre national et local, et doté de marges de manœuvre stratégiques non négligeables » (Dutercq & Lang, 2001 ; Barrère, 2008).

Dans notre recherche, nous devrions observer (ou pas) le développement de ces nouvelles professionnalités, exigeant des enseignants et des directions la « coconstruction de nouvelles identités professionnelles » (Pelletier, 2005). En effet, aujourd'hui, les directions d'établissement ont des compétences inédites. Elles sont quotidiennement confrontées à leur personnel, sorte de communauté immédiate « envers laquelle elles doivent manifester une véritable expertise tant managériale que pédagogique dans la gestion de l'établissement scolaire » (Pelletier, 2009). Cette expertise est elle-même soumise à l'appréciation des subordonnés, ce qui implique de ne pas préjuger de ce qui sera validé ou non dans un entretien d'évaluation. Comme le dit Barrère (2006), « le rôle pédagogique des chefs d'établissement entre en tension avec les contours de l'autonomie enseignante » (p. 96), ce qui peut provoquer des conflits et/ou des manœuvres d'évitement. Le pouvoir se répartit aussi, voire de plus en plus, dans l'ordinaire des interactions.

2. Questions de recherche : qui valide quel travail, et comment ?

Notre terrain est celui des entretiens d'évaluation périodique associant chefs d'établissement et enseignants dans la partie francophone du canton de Berne. Nous ne chercherons pas à savoir si ces entretiens se déroulent conformément aux attentes et aux idéaux des acteurs ou des chercheurs en éducation, mais ce qu'ils valident ou invalident réellement, de quelle façon, dans quels rapports de pouvoir entre dirigés et dirigeants.

Notre question de recherche principale se décline ainsi en trois temps :

-
1. Dans les interactions directeur-enseignant, quelle part du travail de l'un et de l'autre est-elle respectivement *validée ou invalidée*, explicitement ou non ?
 2. Quels sont les *critères de jugement* mobilisés ? En quoi sont-ils semblables ou différents des critères formellement définis par l'institution ?
 3. *Qui établit* ces critères, par le biais de quelles stratégies, de quels arrangements et/ou de quelles discussions entre les protagonistes de l'entretien ?
-

L'intérêt scientifique de cette démarche se situe dans la détermination des critères d'évaluation réellement mobilisés par les acteurs, ainsi que dans la compréhension des stratégies utilisées dans ce contexte d'interaction langagière. Les enjeux de répartition des pouvoirs, d'autonomie professionnelle et de professionnalisation des métiers d'enseignant et de directeur d'établissement serviront d'arrière au fond au travail d'analyse et de théorisation. Les concepts de travail, d'interaction, de validation, de critère de jugement, de stratégie, d'arrangement et de discussion seront stabilisés à partir du

cadre conceptuel existant, élargi aux sciences du travail et du langage, à la philosophie pragmatique et analytique.

D'un point de vue professionnel, nous souhaiterions offrir des pistes de réflexion pour rendre visible l'invisible, expliciter l'implicite et, par la suite, former les directions et les enseignants à l'usage des instruments d'évaluation, voire à leur interrogation.

3. Méthode, dispositif et calendrier de la recherche

La triple question de recherche implique l'observation des situations interactives, leur transcription, puis l'analyse du matériau récolté par la méthode d'induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013), dans une logique de théorisation ancrée par catégorisation progressive (Glaser & Strauss, 1967).

Toutes les données utiles seront recueillies auprès des enseignants et des directions des établissements primaires de la partie francophone du canton de Berne. Trois ou quatre établissements scolaires avec trois ou quatre enseignants par établissement. Les directions pourront proposer leur établissement à la suite d'une présentation de la démarche de recherche dans le cadre de la conférence des directions d'établissement primaire (CODEP). Ensuite, une présentation sera effectuée dans l'établissement pour offrir la possibilité aux enseignants de participer à cette recherche. En fonction du nombre d'enseignants volontaires, nous déterminerons des critères pour définir notre échantillonnage (genre, années d'expérience, années de travail dans l'établissement scolaire).

Nous prévoyons trois temps successifs de récoltes de données. L'entretien d'évaluation étant le point d'ancrage de notre dispositif, nous inscrirons un temps en amont et un autre en aval :

1. En amont : un entretien semi-directif (Blanchet et al., 1985 ; Blanchet & Gotman, 1992) sera mené avec le directeur à propos de ses attentes et de ses intentions ; même dispositif avec l'enseignant
2. En situation : l'entretien d'évaluation périodique sera enregistré avec un enregistreur audio.
3. En aval : un entretien semi-directif intégrant un moment d'auto-confrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000) sera mené avec la direction ; même dispositif avec l'enseignant. L'auto-confrontation simple (phase 3) confrontera le discours produit en amont de l'entretien (phase 1) et les interactions observées en situation (phase 2).

La transcription intégrale des entretiens permettra d'analyser le contenu des phases 1 et 3 en croisant une analyse thématique verticale et horizontale (Blanchet & Gotman, 1992 ; Robert & Bouillaguet, 1997). Le matériau de la phase 2 servira à catégoriser spécifiquement les interactions langagières (Goffman, 1988 ; Gumperz, 1989), puis à les mettre en rapport avec les discours prospectifs et rétrospectifs des acteurs. L'anonymat sera garanti par une codification des données.

Le calendrier de travail est le suivant :

Septembre 2013	Jusqu'à novembre 2013	Dès novembre 2013	Décembre 2014	mars 2015	Avril 2015
Présentation aux directions primaires (CODEP).	Présentation aux enseignants dans les établissements.	Début des entretiens.	Fin des entretiens.	Fin des analyses de données.	Ecriture finale.

Références bibliographiques

- Aron, R. (1972). *Etudes politiques*. Paris : Gallimard.
- Barrère, A. (2001). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2006, juillet-août-septembre). Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*(156), pp. 89-99.
- Barrère, A. (2008, décembre 18). *Les chefs d'établissement au travail: hétérogénéité des tâches et logiques d'action*. Consulté le 13 mars, 2013, sur Travail & formation en éducation: <http://tfe.revues.org/index698.html>
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissements scolaires à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*(28), 199-214.
- Barrère, A. (2011). Les contradictions organisationnelles de l'évaluation. L'expérience des chefs d'établissement français . In G. Felouzis, & S. Hanhart, *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (pp. 125-141). Bruxelles: De Boeck.
- Blanchet, A. et Al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales, l'écoute, la parole et le sens*. Paris: Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*(94), 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*(105).
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*(35).
- Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel. Un couple impossible? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). Bruxelles: De Boeck.
- Bouvier, A. (1998). Evaluation ou pilotage au sein des organisations de formation? In G. Pelletier (Ed.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (pp. 137-150). Montréal: Edition de l'AFIDES.
- Cattonar, B., & Lessard, C. (2011). Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction d'établissement scolaire au Canada . In G. Felouzis, & S. Hanhart (Ed.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (pp. 143-164). Bruxelles: De Boeck.
- Chappelle, G., & Denis, M. (. (2006). *Améliorer l'école*. Paris: PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000, mai). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1).
- Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris: Fabert.

- Condette, J.-F. (2012). Entre tabou et obsession , L'évaluation des enseignants. *SPIRALES*, 49, 3-24.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte: Organisations libérales et dominations*. Paris: PUF.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.
- Day, C. (2004). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants* (pp. 87-119). Paris: l'Harmattan.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: INRA Edition.
- Demilly, L. (. (2001). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: de Boeck.
- Derouet, J.-L. (1988). Désaccord et arrangements dans les collèges : vingt collèges face à la rénovation. *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- Direction de l'instruction publique du Canton de Berne. (2007). *Guide relatif au bilan de situation et à la convention d'objectifs dans le cadre d'un entretien d'évaluation périodique (EEP) du corps enseignant*. Berne: Etat de Berne.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2008). Injustice et reconnaissance. *Esprit*, 7, 144-159.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Dutercq, Y., & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Educations et sociétés*, 8, 49-65.
- Emery, Y. (2013). Nouvelles politiques et processus de gestion publique des ressources humaines. In A. Ladner, J.-L. Chappelet, Y. Emery, P. Knoepfel, L. Mader, N. Soguel, et al., *Manuel d'administration publique suisse* (pp. 445-500). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Figari, G. (2001). L'évaluation de l'établissement: Pour une construction collective de sens. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 95-112). Montréal: Université de Montréal/AFIDES.
- Gather Thurler, M. (1998). Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : Les nouveaux défis du changement. In G. Pelletier, & R. Carron (Ed.), *Diriger en période de transformation* (pp. 103-120). Montréal: Editions de l'AFIDES.
- Gather Thurler, M. (2001). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation :Instaurer un processus de pilotage négocié. In L.Demilly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives: Sens, enjeux, pratiques* (pp. 181-195). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2007). Evaluer et conseiller pour mieux enseigner. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 17-27.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : de Boeck.
- Gauthier, C. (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, décembre, 30-32.
- Gernet, I., & Dejours, C. (2009). Evaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Minuit.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover ? *Recherche qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.

- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. USA : Routledge.
- Hosdey, A. (2010). *Pour des entretiens d'évaluation efficaces*. Liège: Edipro.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs: une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 251-264). Bruxelles: De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation. In D. L. Louise Bélaïr (Ed.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 25-50). Ottawa: Presses Université Ottawa.
- Laveault, D. (2012). L'évaluation des compétences à enseigner : Au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant. *SPIRALES*, 49, 189-205.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (Ed.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maulini, O. (2010, septembre). "L'Etat, c'est moi?" Instruction publique et autonomie des enseignants: des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève.
- Maulini, O. (2013). *Pratiques pédagogiques, recherche en éducation et théorisation ancrée. Une méthode de catégorisation par induction croisée des régularités et des variations*. Consulté le 13 septembre 2013, sur <https://ispp-unige.wiki.zoho.com/wikiAme-Méthode.html>
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (à paraître). *Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Moyon, E., & Lecocq, X. (2007). *La dynamique des réponses stratégiques des majors au changement institutionnel dans l'industrie de la musique*. Consulté le 15 août 2013, sur http://lem.icl-lille.fr/Portals/2/actus/DP_200719.pdf
- Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité: Etude thématique nationale de l'OCDE*. Genève, Berne: Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011, janvier-février-mars). Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management*, 16(1), 145-179.
- Paquay, L. (Ed.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Bruxelles: De Boeck.
- Pasquini, R. (2000). Les chefs d'établissement aux prises avec une réforme scolaire: représentations, rôles, compétences et formation. In P.-A. Besençon, R. Pasquini, & C. Petitpierre, *Innovation et vie des établissements scolaires, Compétences et rôles des acteurs*. Genève: Cahiers des Sciences de l'Education FAPSE.
- Pelletier, G. (2005). *L'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation en administration de l'éducation au Québec : bilan et prospective pour un temps présent*. Consulté le 20 septembre 2013, sur <http://www.er.uqam.ca/nobel/aderae/DossierPDF/GPelletier%20ACFAS%2010%20mai%202005.pdf>
- Pelletier, G. (2007). La professionnalisation du personnel d'encadrement. In L. Bélaïr, D. Laveault, & C. Lebel, *Les Compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 131-141). Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.

- Pelletier, G. (2009, octobre 13). *Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa*. Consulté le 14 juillet, 2013, sur <http://www.er.uqam.ca/nobel/aderae/DossierPDF/AutresActivites/Diriger%20au%20temps%20des%20reformes%20educatives.pdf>
- Pelletier, G. (2013). *Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs*. Consulté le 28 mars, 2013, sur <http://sainte-claire-longueuil.ecoles.csmv.qc.ca/files/2013/03/Guy-Pelletier-Finlande-Québec-2013.pdf>
- Perrenoud, P. (2001a). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Consulté le 29 août, 2013, sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2001b). L'établissement entre mandat et projet: vers une autonomie relative. In G. Pelletier, *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 39-66). Montréal: Université de Montréal/AFIDES.
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. In C. Lessard, & P. Meirieu, *L'obligation de résultats en Education* (pp. 207-232). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 35-47). Bruxelles: De Boeck.
- Picard, H. (2009). *L'entretien annuel d'évaluation, entre rationnel et rituel : du contrôle dans l'entreprise moderne*. Consulté le 20 septembre, 2013, sur http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2009/picard_h/pdf/picard_h.pdf
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In G. BAillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot, *Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 57-67). Bruxelles: De Boeck.
- Reyre, G. (2007). *Evaluation du personnel: Histoire d'une mal-posture*. Paris: L'Harmattan.
- Robert, A.-D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Crahay, & D. L. (Ed), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Bruxelles: Labor.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris: PUF.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire: Quelles relations entre évaluations internes et externes? In M. Behrens, *La qualité en éducation: Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 157-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Wentzel, B. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants: une opportunité de développement professionnel? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 105-129). Bruxelles: De Boeck.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Formateur en établissement

- Accueil des stagiaires de la HEP
- Travail en collaboration avec les formateurs HEP

	1996-1999	Ecole primaire	Champoz
	Enseignant		
	<ul style="list-style-type: none">▪ Titulaire d'une classe à degrés multiples 4-5-6P▪ Travail en collaboration avec d'autres classes à degrés multiples		
	1996-1999	Ecole primaire	Champoz
	Directeur d'établissement		
	<ul style="list-style-type: none">▪ Responsable administratif d'un établissement scolaire▪ Responsable de l'activité pédagogique		
Formation	2005	FAPSE-UNIGE	Genève
	<ul style="list-style-type: none">▪ Licence en Sciences de l'Education mention recherche et intervention		
	2005	HEP-BEJUNE	Bienne
	<ul style="list-style-type: none">▪ animateur MITIC (F2 MITIC)		
	1996	Ecole Normale	Bienne
	<ul style="list-style-type: none">▪ Brevet d'enseignant primaire		
Activités associatives	<ul style="list-style-type: none">• Membre du syndicat des enseignants du Jura bernois• Membre du Conseil de fondation des Spectacles Français (Théâtre)• Membre d'un groupe musical• Responsable d'une équipe de volleyball		