



HAL
open science

La délégation : levier de développement pour l'activité de l'encadrant ?

Florian Malaterre, Youri Meignan

► To cite this version:

Florian Malaterre, Youri Meignan. La délégation : levier de développement pour l'activité de l'encadrant ?. 6ème colloque international de Didactique professionnelle (RPDP 2022). Entre travail et formation : regards croisés sur les questions actuelles de la formation professionnelle, Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (RPDP); Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL); Université de Genève, Jun 2022, Lausanne, Suisse. pp. 1-15. hal-03933945

HAL Id: hal-03933945

<https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-03933945v1>

Submitted on 11 Jan 2023

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.

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève

15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Actes du Symposium long (CD3) : Voies du développement professionnel dans le travail d'encadrement

Coordination :

Laurence DURAT, Université de Haute Alsace – LISEC
2, rue des Frères Lumière, 68100 Mulhouse, France
laurence.durat@uha.fr

Florian MALATERRE, L'Institut Agro Dijon – FoAP
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
florian.malaterre@agrosupdijon.fr

Youri MEIGNAN, L'Institut Agro Dijon – FoAP
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
youri.meignan@agrosupdijon.fr

Tous les Actes du Symposium long (CD3) : « Voies du développement professionnel
dans le travail d'encadrement » sur :

[https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/evenements/rpdp/symposia/DURAT_Laurence MALATERRE Florian MEIGNAN Youri.pdf](https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/evenements/rpdp/symposia/DURAT_Laurence_MALATERRE_Florian_MEIGNAN_Youri.pdf)

La délégation : levier de développement pour l'activité de l'encadrant ?

Florian MALATERRE, L'Institut Agro Dijon – FoAP
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
florian.malaterre@agrosupdijon.fr

Youri MEIGNAN, L'Institut Agro Dijon – FoAP
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
youri.meignan@agrosupdijon.fr

Résumé

Cet article propose d'analyser le processus d'instauration d'une délégation par un directeur adjoint (DA) d'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) auprès de professeurs principaux et coordinateurs de filière (PP-Coordo) pour le suivi de la Formation en Milieu Professionnel (FMP) d'un Bac professionnel. Il propose d'appréhender la délégation comme un outil de réorganisation des travaux qui permet à l'encadrant d'agir sur le processus de production duquel il était en partie coupé. L'analyse révèle les tensions qui trament l'activité de l'encadrant qu'il cherche à réinvestir, ce qui pourrait ouvrir des voies de développement professionnel.

Mots-Clés

Délégation, travail d'encadrement, développement professionnel

1. La commande

L'intervention-recherche (IR) a été conduite en réponse à une commande de l'instance académique d'une DRAAF qui appelait à documenter et comprendre comment la réforme de 2009, portant sur la mise en place des dispositifs « d'accompagnement personnalisé », a été appropriée dans les équipes des établissements d'enseignement secondaire (EPLE), pour les formations initiales technologiques et professionnelles des lycées agricoles, notamment à partir des manières dont les « dispositifs » (Foucault & Lagrange, 2014; Agamben, 2007; Agamben & Rueff, 2006; Astier, 2012) étaient ré-élaborés par les équipes locales.

L'intervention a été réalisée dans le cadre d'une convention d'intervention de 3 ans¹. Elle a été découpée en 5 sous-chantiers, avec les équipes volontaires de 4 établissements et un groupe de DA de 7 établissements, et a donné lieu à plusieurs phases d'intervention.

Parmi ces phases, nous nous sommes intéressés aux directeurs-adjoints (DA) qui expérimentent la mise en œuvre de nouvelles formes de délégation relativement à l'un des points sensibles de la réforme : l'amélioration du suivi formatif des stages en entreprise des élèves par l'ensemble des membres de l'équipe éducative, dit aussi "formation en milieu professionnel" (FMP).

Le besoin d'une délégation émerge, au cours de la première année de l'IR, de façon collective chez les DA à partir d'une insatisfaction, le sentiment de faire face à une surcharge de travail qui génère du stress, le fait de perdre du temps sur des tâches administratives et sur la gestion

1 La formulation de la commande était la suivante : "comprendre en quoi, comment et à quelles conditions l'appropriation de la réforme de "l'Accompagnement Personnalisé" par les acteurs est en mesure de dynamiser le rapport entre développements créatifs des activités et mouvements d'institution".

de problèmes qui s'enchaînent au cours de leur journée (Barrère, 2008) et qu'ils gèrent en urgence, ce qui les empêcherait de se concentrer sur des tâches considérées comme plus importantes. Ils cherchent donc à se décharger de tâches administratives et de problèmes qui arrivent sur leur bureau, pour eux de façon indue, pour se consacrer au pilotage pédagogique (Bouvier, 2015; Langanay & Bouvier, 2016) tout en s'assurant que la production n'en pâtisse pas, voire soit améliorée. Le projet des DA est de confier une part de leur travail de conduite de cette mission aux professeurs principaux des classes et/ou coordonnateurs de filière de formation (PP-Coordo) notamment en charge de recueillir les informations sur la FMP auprès des professeurs visiteurs (rôle de professeur visiteur qu'ils assurent également). Nous revenons dans les présents travaux sur le processus d'instauration d'une délégation par l'un de ces DA, en essayant de comprendre comment se reconfigurent ses activités et celles des PP-Coordo à travers la délégation.

2. Les outils théoriques

2.1. Le travail d'encadrement de proximité dans un établissement de formation

Les personnels de direction des EPLE ont pour mission (décret 2001-1174) de piloter le projet d'établissement, d'organiser le fonctionnement du travail éducatif, d'assurer et d'améliorer la production et d'en rendre compte. Pour pouvoir se porter garant de l'efficacité, ils sont enjoins à participer plus activement à la politique pédagogique effective (Ducros, 2015; Dutercq, 2015; Hassani, 2007; Maroy, 2017), malgré une division du travail qui attribue une autorité au corps d'inspecteur (Baluteau, 2009).

Si le DA est invité à appliquer les nouvelles orientations en matière de formation, le travail normal du DA consiste pour une large part sur le terrain et avec les équipes à tenter de résoudre les problèmes d'organisation et de mise en œuvre opérationnelle de la production du service. Le travail du directeur adjoint est celui d'un « encadrant de proximité », « segment professionnel intermédiaire spécifique » (Pélage, 2003, 2009) dont l'activité est traversée par des courants contraires relativement à ses destinataires simultanés, prise entre « le marteau et l'enclume » (Le Saout & Saulnier, 2002; Mispelblom Beyer, 2006).

2.2. L'encadrement de proximité comme organisation des travaux

Nous regardons l'activité d'encadrement de proximité du point de vue du « management du travail » (Conjard & Lanouzière, 2014; Devin et al., 2009), plus précisément comme « un travail d'organisation du travail » (Dujarier, 2006; Terssac, 2011). L'encadrant agit sur les organisations individuelles et collective des travaux² des professionnels employés ou associés, l'organisation des travaux serait son objet de travail ; dans le cas des services, nécessairement co-réalisés avec l'activité des « usagers » (Cerf & Falzon, 2005; Dujarier, 2008).

Le travail d'encadrement est un « agir organisationnel » (Maggi, 2011), une « *action organisatrice, organisante* » (ibid) qui considère l'organisation comme un processus, « *et non pas une réalité objective, a priori, ou objectivée a posteriori* » (Maggi, 2011), dont son propre travail - particularité de l'encadrement de proximité - fait partie.

Les activités réalisées ne sont jamais le décalque de leurs prescriptions et l'organisation effective est toujours, plus ou moins, en train de se faire (Ughetto, 2011) . En ce sens, l'encadrant ne peut

2 Nous employons délibérément cette orthographe du mot travail au pluriel pour signifier la pluralité des travaux de chacun des acteurs en se référant non pas seulement aux travaux, au sens des produits du travail, mais aussi aux postes de travail, etc.

pas se fier uniquement à l'organisation prescrite pour connaître son objet. Le travail d'encadrement requiert un processus d'enquête ponctuel ou continu (Lorino, 2007, 2009) pour connaître et pour agir l'organisation.

L'encadrant exerce des types de pouvoir d'agir sur son objet, à différents niveaux de l'organisation exerce « *le "contrôle" d'un processus d'action sur d'autres processus d'action, ainsi que dans le déroulement de chaque processus d'action, qui assure des formes d'autorité et de relation de pouvoir* » (Maggi, 2011). Il s'agit, dans notre cas, de porter l'attention sur les mises en jeu imbriquées, les mobilisations des travaux respectifs et réciproques, aux réglages, aux réajustements et aux régulations qui s'élaborent (Hassani, 2007; Hassani & Meuret, 2010; Reynaud, 1989) dans l'organisation du processus de production.³

2.3. La délégation : entre injonction de bonne pratique et outil de réorganisation des travaux

De nombreuses publications professionnelles rangent la délégation au titre des bonnes pratiques. La délégation aurait un objectif d'*empowerment* des employés dans un contexte de renouvellement des formes d'autorité. Il s'agirait pour le manager d'accepter de concéder une partie de son pouvoir, de lâcher prise, et d'établir une relation de confiance avec le subordonné pour l'aider à se développer en lui laissant de l'autonomie dans la réalisation de la tâche confiée. Un certain nombre d'écrits plus scientifiques adoptent un point de vue procédural et normatif de ce qui est délégué (Bouvier, 2015; Langanay & Bouvier, 2016), à ses déterminants (Renaud-Coulon & Bidegain, 1992) et ses modèles (Picq & Retour, 1998, 2000; Retour et al., 2015).

Picq et Retour (2000), puis Retour (2015) distinguent ce qu'ils nomment la « délégation managériale » de la simple prescription hiérarchique ou de l'attribution de tâches, qui renverraient pour eux à un enrichissement de poste. Bien que dans ces deux cas un encadrant confie une activité à un subordonné, ils insistent sur le fait qu'il s'agirait de tâches *du délégrant* qui seraient à réaliser par le délégué, sur le caractère provisoire des tâches confiées. Ils indexent l'intérêt de cette démarche à la volonté pour le délégrant de faire monter en compétence le délégué Retour (2015); et rejoignent les conceptions de la délégation qui insistent sur l'enjeu de créer entre délégrant et délégué⁴ une forme de « contrat » (Laude et al., 2011), un consentement mutuel autour des tâches confiées.

Dans ces travaux le délégrant garde la responsabilité de l'activité confiée, il tâche de rester en capacité d'en répondre pour ce qui relève des prérogatives de sa propre activité, ce qui n'exclut pas des processus d'évaluation et de contrôle par le délégrant (Laude et al., 2011). Les fonctions du délégué sont, en ce sens, de représenter l'autorité délégante, de faire à sa place et plus ou moins en son nom, et de rapporter les informations de ce qui aura été fait en son absence.

La délégation pourrait être regardée comme un prêt de prérogative, une substitution de réalisation associée à un transfert partiel et temporaire d'autorité (Hubault, 2010).

La délégation peut se faire auprès d'un professionnel ou de plusieurs professionnels, voire d'un groupe de professionnels. De même, si la délégation peut se mettre en place de façon très formelle, explicite, protocolaire (délégation de pouvoir, de signature), elle peut prendre des formes plus informelles, en partie implicites, orales, de convention dans des formes de coordination des travaux, etc. Elle garde quoi qu'il en soit une dimension précaire, ponctuelle (Picq & Retour, 2000), récursive et conditionnelle (Laude et al., 2011).

3 Il s'agit d'"une activité traversée par des ajustements quotidiens qui mettent en tension voire en contradiction l'action et l'intention, l'acte et la parole, le vouloir faire et le pouvoir faire." (Laude et al., 2011, p. 181)

4 « Un acte de management confiant à une personne (le délégué) en tout ou en partie une fonction ou une activité normalement assurée par le délégrant. » (Picq & Retour, 2000, p. 29)

3. Problématique

La délégation serait pour nous révélatrice du travail d'encadrement et de sa fonction d'organisation des travaux. Or, cette manière de concevoir la délégation pose un certain nombre de questions en sciences de l'éducation et de la formation, parmi lesquelles : comment se reconfigurent les activités du DA et celles des PP-Coordo ? S'agit-il simplement à travers la délégation d'établir un contrat et de s'entendre sur une autre manière de répartir le travail entre le DA et les PP-Coordo ? Ou pour le DA de se soucier du développement des compétences des PP-Coordo ? Dès lors, et pour proposer notre contribution à ce symposium : **en quoi l'instauration d'une délégation peut-elle permettre un développement du travail de l'encadrant ?**

4. Méthodologie

Nous proposons d'analyser le processus d'instauration d'une délégation par un DA. On pourrait comparer les processus pour les 4 DA mais il s'agit d'assumer ici une démarche clinique. Ce type de démarche ne cherche pas une quelconque représentativité du processus étudié au regard d'une population. Le cas singulier n'est pas sélectionné au regard de caractéristiques qui permettraient de le situer par rapport à d'autres. Elle ne vise pas non plus à dégager ce qu'il y aurait de général dans les éléments constitutifs du processus.

Le but de l'analyse clinique est de construire un cadre d'intelligibilité susceptible de rendre compte d'une configuration singulière de facteurs s'y agençant et dont l'évolution est susceptible de caractériser les manières dont ces facteurs peuvent interagir pour comprendre et expliquer les transformations dont ils se composent en un système dynamique non-linéaire (Sève & Guespin-Michel, 2005).

Nos matériaux sont issus de 3 types de documents de natures empiriques différentes afin de suivre un segment de son activité. Nous les qualifions pour préciser les modalités d'interprétation et d'analyse mobilisées (François, 2006; Grossen & Salazar Orvig, 2006) ; donc leurs fonctions dans l'analyse.

- Le premier est un enregistrement audio retranscrit d'un entretien entre l'intervenant-chercheur et le professionnel (dit le « Brief »⁵).
- Le deuxième est l'enregistrement vidéo retranscrit de la réunion réalisée entre le DA et les PP-Coordo (dit la « Réunion »).
- Le troisième est l'enregistrement vidéo retranscrit de l'entretien en auto-confrontation simple (dit « ACS »).

Pour organiser les données et analyser ces différents verbatims, nous nous sommes appuyés sur le logiciel d'analyse qualitative, QSR-Nvivo, à travers une modalité inspirée de la « théorie ancrée » (Glaser et al., 2010; Lejeune, 2019).

5 Un entretien préalable à l'action au cours duquel l'acteur (s')explique comment il compte s'y prendre.

5. Résultats : processus d'instauration de la délégation

Nous avons dégagé cinq étapes dans l'instauration du processus de délégation. Nous essayons de suivre le déroulé du processus et de mettre en exergue les points qui nous paraissent significatifs.

5.1. Un choix stratégique de la délégation : s'appuyer sur la légitimité des PP-Coordo pour soutenir le projet de transformation de la FMP (Étape 1)

La façon dont le DA choisit la délégation témoigne de préoccupations stratégiques et opérationnelles pour la FMP. Ces enjeux ressortent dans le « brief », dans lequel l'encadrant fait part au chercheur de ses réflexions sur son projet de délégation.

Le DA part d'un certain nombre « d'interrogations », « d'inquiétudes » sur le suivi de stage et le parcours de la filière (ACS, 1-70), il veut éviter que certains problèmes relatifs aux stages « n'arrivent plus sur son bureau ». Mais il ignore quels sont les (dys)fonctionnements qui posent problème et comment il peut travailler avec eux. Le DA considère que la ré-élaboration d'une « procédure » (Brief, 55-56 ; 65) serait nécessaire et relève de ses prérogatives (Brief, 48⁶ ; 109 ; 101). Le choix de la délégation se fait après l'examen d'une alternative (Brief, 43) entre une approche directive, et une approche par délégation. Le risque est celui de son manque de connaissance de la réalité du processus concret de production. Il en irait d'un enjeu de légitimité et de crédibilité ; ce qui pourrait avoir des conséquences sur l'acceptabilité et la mise en place du projet. A contrario, l'expérience et l'expertise, ou plus largement la légitimité des PP-Coordo auprès des professeurs visiteurs, lui apparaissent utiles (Brief, 121-123) pour animer de petits groupes avec les équipes. Si le délégué lui permettrait d'agir au plus près des équipes, il estime qu'il ne faut pas trop exposer les PP-Coordo. En confiant cette part d'encadrement, ils pourraient changer de fonction vis-à-vis des professeurs visiteurs et perdre la proximité initiale qu'ils ont avec eux-ce qu'il veut éviter.

5.2. Une entrée en matière délicate avec les PP-Coordos : déplacement des rôles et embarras partagés (Étape 2)

Le DA convoque une réunion avec les PP-Coordo pour préparer un cycle de réunions avec l'ensemble des équipes de la filière. Nous examinons dans les étapes suivantes l'instauration de la délégation, à partir ce que dit le DA en entretien d'auto-confrontation sur ses échanges avec les PP-Coordos lors de cette réunion pour éclairer son activité et la réorganisation des travaux (étapes 2 à 5). Il s'agira de voir comment se précisent et se reconfigurent les approches initialement prévues.

Dans cette étape, il cherche à établir un diagnostic partagé avec les PP-Coordo, le choix de la manière d'initier ce diagnostic lui paraît crucial. Sa première tentative consiste à inciter les PP-Coordo à exprimer leurs « problèmes » sur le suivi des stages en entreprise, en particulier sur la répartition des visites de stage (ACS, 1-70). L'interruption de cet élan par l'affirmation par les PP-Coordo de l'inanité de la question (ACS, 72⁷) l'incite, par renversement, à leur partager les

6 « Mais je ne peux pas laisser le coordo se dépatouiller tout seul de ça. Moi, j'ai ma place à avoir en tant que directeur adjoint, garant du bon déroulement de la formation, si tu veux ».

7 « Ah ben, moi, j'ai eu un moment de flottement ! J'ai eu un gros moment de doute ! Je te l'ai dit, dans les premières minutes. Moi, j'identifiais un problème, bac pro, ce suivi des stages, et puis quand j'ai fait le tour, un peu le diagnostic que je faisais, les problèmes que je soulevais, quand j'ai fait le tour de ces problèmes-là, et je regardais en même temps les enseignants, euh... j'ai vu chez eux, un petit peu de surprise, et euh... et au début je n'ai pas pu identifier d'où venait la

obstacles de sa propre activité. Dans le registre administratif, le DA souligne la quasi-absence d'ordre de mission (OM), ce qui l'empêche de pouvoir attester que les visites sont réalisées. Il sous-entend qu'elles pourraient ne pas être réalisées selon cet indicateur qui serait relatif à une procédure obligatoire...

L'énonciation de ce constat, imaginée pour faire réagir les PP-Coordo sur le décalage entre leur affirmation d'une bonne répartition des suivis et l'absence de document administratif attestant l'effectuation des visites (ACS, 148⁸), tend alors à installer un cadre de contrôle et de justification. Les PP-Coordo vont convoquer leur fonction et leur expérience en tant que profs-visiteurs (qu'ils assurent eux-aussi) dans le cadre d'une « substitution interlocutoire » (de PP-Coordo à prof-visiteur) pour justifier une potentielle défaillance (ACS, 159-160⁹) : il n'est pas d'usage pour les enseignants visiteurs de réaliser des OM car ils font ces visites de façon non programmée lorsqu'ils en ont l'opportunité ; ce qui n'est pas vu comme un problème. Cette seconde approche semble donc aboutir à une forme d'impasse du point de vue de la délégation, puisque que les PP-Coordo sont sur la défensive et ne parlent plus en qualité de PP-Coordo ; or, c'est à leur fonction de PP-Coordo que le DA souhaite déléguer une part de son travail, et c'est un diagnostic partagé et une relation de coopération qu'il veut instaurer avec les PP-Coordo.

Bien que l'entrée par l'absence d'OM révèle à ses interlocuteurs, la difficulté pour le DA de sortir de sa fonction administrative pour aller vers le pédagogique, ce passage par la logique administrative provoque un échange sur le déroulement effectif des visites. Les PP-Coordos expliquent, par exemple, que les profs-visiteurs ont parfois de grandes difficultés à obtenir des rendez-vous avec les tuteurs d'entreprise (ACS, 180-189). Ou encore, que la formalisation des informations produites lors des visites, et leur transmission aux PP-Coordo semblent variables, rendant leur exploitation par ces derniers, délicate, pour la conduite des conseils de classe qui ont à statuer sur la progression des apprentissages et sur les conséquences en termes d'orientation scolaire et/ou professionnelle (ACS, 217-218, 220-226-230).

Ces difficultés, dont le DA prend connaissance, font l'objet par celui-ci d'une comparaison d'embarras ordinaires avec son propre travail, d'une part pour contacter un interlocuteur indisponible (ACS, 179) et d'autre part sur les enjeux de la circulation de l'information entre les acteurs.

La caractérisation de préoccupations similaires noue de premières connivences dans lesquelles se mêlent une discontinuité des registres de connaissance et une comparabilité de modalités de travail. La divulgation réciproque des activités respectives, d'abord sur le mode de justification, devient médiatrice de la légitimité de chacun des diagnostics et établit une première étape dans la combinaison des différentes lectures du processus de production selon la fonction exercée.

surprise ! Ou l'étonnement, et tout de suite Sophie m'a dit « non, ça ne pose pas de problème ! », François m'a dit « moi, je ne sais pas, mais quand moi je m'en occupais, il n'y avait pas de problème ! », Et donc je me suis dit « mais, j'ai tout faux, quoi ! Je suis en train de partir dans un truc, mais il n'y a pas de problème »

8 « Si je m'en tiens à ça, pas d'ordre de mission, donc personne ne quitte l'établissement ! C'est ce que ça veut dire ! Je sais que c'est faux... Mais je les interpelle là, ils font la grimace (rires) »

9 159 : « Et là ils répondent en leur nom, c'est-à-dire qu'ils répondent en tant qu'enseignant, pas en tant que coordo ? (...) »

160 : « Oui oui, chacun répond pour soi... Oui oui, c'est ça ! »

5.3. L'irruption d'un outil pédagogique et la reconfiguration de l'objet de concertation sur les enjeux pour l'activité et la légitimité des PP-Coordo (Étape 3)

C'est au moment où l'échange sur ces points semblent s'épuiser et où le DA explique qu'il envisage de rendre plus souple la procédure administrative pour l'adapter aux fonctionnements usuels (ACS, 178-180) étant prêt à abandonner par-là une posture de contrôle dans un registre administratif, qu'un des PP-Coordo avance la proposition d'une évaluation pédagogique des stages, et le recours à un document-outil de conduite de la visite et de notation. A l'adresse du DA, il indique la potentielle poly-fonctionnalité d'un tel outil qui permettrait à la fois de valoriser scolairement leurs activités en entreprise pour les élèves (ACS, 225), de soutenir le travail des profs-visiteurs (ACS, 213-223¹⁰, 225), d'officialiser la valorisation de la formation en milieu professionnel en introduisant une notation et une appréciation spécifique dans le bulletin de notes trimestriel, document central pour la conduite du conseil de classe (ACS, 213-225), et pour faire le lien avec sa première préoccupation, de vérifier-attester, y compris dans une visée administrative, l'effectuation des visites (ACS, 192¹¹-206).

Lors du travail d'élucidation *a posteriori* de son activité, le DA signifie très clairement la bascule que cette proposition, à l'initiative d'un PP-Coordo, opère dans le cours de l'instauration de la délégation et sa satisfaction : « *là, on attaque la construction* » (ACS, 193, 218). La dynamique dialogique de la réunion change de « mouvement discursif » (François, 2006, p. 33-36), les échanges sont principalement entre les PP-Coordo sur les préoccupations pédagogiques qui prédominent, plaçant le DA dans un rôle secondaire (interrompu à plusieurs reprises, il n'a plus l'initiative du dialogue). Au-delà de la conduite en elle-même des visites de stage, les PP-Coordo explorent l'utilité et la plus-value d'une telle démarche pour l'ensemble du suivi de la FMP, et en particulier pour leur propre fonction dans la conduite du conseil de classe, en discutant des informations dont ils aimeraient disposer pour chacun des élèves.

Cette proposition fait à la fois disparaître le travail du DA et par conséquent la recherche même d'un objet potentiel à la délégation, et émerger un territoire de convergences possibles entre les activités respectives. Elle installe ce que nous pouvons appeler un début de connivence entre-eux. La dynamique insufflée est telle que, quand une PP-Coordo mentionne que cet outil pourrait lui éviter d'assurer des suppléances téléphoniques quand elle observe que les visites physiques dans les entreprises ne sont pas faites, corroborant le pré-diagnostic du DA qu'il pourrait y avoir des problèmes dans le suivi des visites, le DA écarte explicitement le registre de l'autorité de contrôle et de sanction en cas de défaillance : « *je ne veux pas l'utiliser contre les autres* » (ACS, 234).

Au contraire, il porte son attention et sa curiosité sur ce dont il s'aperçoit que sa démarche initiale occultait, était incapable de percevoir, à savoir les variations de modalités de réalisation du suivi (au-delà de la seule visite) entre la visite physique en entreprise (la seule identifiable sur le critère administratif des OM), les modalités de suivi par téléphone et leurs intégrations dans l'activité des PP-Coordo. Il s'y intéresse en essayant d'identifier les rôles respectifs des PP-coordo et des profs-visiteurs d'une part, et sur le fonctionnement des circuits des informations relatives au suivi de la FMP entre eux d'autre part (ACS, 232¹²).

10 Réunion « *et puis en même temps cela permet que le prof principal ait une vue globale, même si c'est pas toi qui a fait la visite, tu le sais parce qu'il y a une note* »

11 Réunion : « *l'autre chose aussi que je trouvais bien, à l'époque où on faisait ça, c'est qu'on les notait, du coup on sait qui a rendu et qui n'a pas rendu pour répondre à ta question de départ* »

12 ACS 232 « *Tu vois, il ne faut pas que je focalise tout sur le suivi en entreprise physique, mais ça veut dire que sur le suivi téléphonique, il faut aussi que l'on trouve le moyen d'avoir des retours d'information avec le coordo, il ne faut pas que je passe à côté...* »

Cette connivence semble alors dessiner un apprivoisement de leurs activités respectives par des ébauches de comparabilité entre celles du DA et des PP-Coordo, une familiarité entre les activités d'encadrement et celles qui se réalisent en première ligne.

5.4. L'instauration d'une communauté d'enjeux et d'activités comme condition et fonction de la délégation (Étape 4)

Le DA poursuit son effort d'intelligibilité. Sa compréhension du terrain et sa palette des modalités de suivi s'élargissent pour lui, comprenant que la visite téléphonique est une option possible à côté de la visite physique. Il étudie alors les choix de recours à l'une ou l'autre modalité en fonction des stages des 3 années du cursus, en interrogeant leurs finalités, leurs déroulés, et leurs rapports avec les conseils de classe successifs (ACS, 247). Il apprécie la pertinence et l'adéquation de ces choix au regard de leur faisabilité, deux critères en tension (ACS, 247¹³).

Il se projette, par simulation, dans la conduite de la réunion prévue avec les équipes dans laquelle il proposerait aux PP-Coordo d'installer publiquement la délégation par la réécriture d'une procédure de suivi. Il réfléchit à la distribution des fonctions entre lui et les PP-Coordo (ACS, 297¹⁴). Partant du constat de l'impossibilité d'assurer seul l'animation des échanges et la prise de notes (ACS, 258¹⁵, 271¹⁶). Cette dissociation des rôles révèle en fait un embarras majeur du travail d'encadrement (ACS, 256). La « prise de note » est pour lui chargée d'une fonction stratégique. Il s'agit de la capacité à écouter et à com-prendre (prendre avec) les remontées du terrain, les enjeux et apprécier les risques qu'elles lui échappent, remettant en cause les possibilités de les intégrer (ACS, 262¹⁷).

Les PP-Coordo seraient confrontés à une même difficulté de prendre connaissance de la réalité des visites par la variabilité des comptes-rendus de visites (ACS, 278-279¹⁸), pour conduire le conseil de classe. Le fait de répercuter l'exigence de rendre des comptes, dont le travail d'encadrement est redevable, constituerait un empêchement de pouvoir tenir compte, de prendre en considération.

5.5. Le choix de l'objet de délégation et la répartition des rôles (Étape 5)

Le DA nomme la nouvelle procédure à établir, une « partition » comprenant un « document-support » de suivi de la FMP utilisé, notamment pour les visites, pour assurer une cohérence sur l'ensemble des stages des 3 ans du baccalauréat professionnel. Elle intègre également une planification de l'utilisation de ce document, « les calendriers et les échéances » et l'organisation du fonctionnement collectif, et les modalités d'informations relatives à la FMP.

13 247 « là (stage 3), c'est plus facile d'avoir un entretien téléphonique, mais par contre pédagogiquement ça serait plus intéressant, pour une valorisation là (conseil de classe du troisième trimestre), et une visite physique ensuite »

14 297 « et François et puis même Vincent, qui est l'autre prof de technique, qui eux sont en première, qui eux récupèrent les coquilles de seconde, ils vont m'articuler la liaison seconde, première, terminale... donc ça va se faire... après, c'est que chacun parle, que chacun y vienne de son idée, de son expérience de ce qui a pu marcher ou pas marcher, et euh... et que ce soit pris en note par Sophie et Djallil, et puis que François fasse le document, en fait, à la fin »

15 258 « oui, il faut décrypter et quand tu vas animer ou quand tu vas prendre des notes, enfin soit tu animes, soit tu prends des notes, mais tu ne peux pas faire les deux à la fois »

16 271 « (rires) ben oui, parce que, j'aurais dû la couper, parce que ça pose comme souci, parce que ma question elle intervient juste après que Sophie ait dit qu'elle avait fait le suivi téléphonique toute seule, donc ma question, elle est out, elle est out ! »

17 262 « Oui ils ont dit des choses, ils ont dit des choses, sauf que si je ne suis pas capable, la semaine prochaine de ramener tout cela dans la discussion, dans le travail que l'on fera, à terme je peux les perdre, tu vois ce que je veux dire ? Je les mobilise mais si je les mobilise et puis que les propositions ou des questions qu'ils ont eues eux, si je n'intègre pas leurs questions aux miennes... Ben je vais les perdre, quoi ! »

18 279 « bah... Parce que c'est Sophie, quelle autorité elle a ? Ce n'est pas parce que tu es coordo que tu es chef ! Coordo, tu coordonnes, tu dispatches, mais tu ne fais pas avancer un âne qui recule, hein ! »

Sa conception doit permettre d'atteindre ses objectifs, « *un vrai intérêt pour le jeune, pour sa famille et pour les enseignants* » (ACS, 354). Ordinairement « *ce n'est pas le rôle du coordo* » d'écrire une telle « *partition* », mais celui du DA, alors que « *une fois que la procédure est écrite [...] et que tout le monde est d'accord* », sa mise en œuvre, « *sa mise en musique* » relève du rôle du PP-Coordo qui en « *sera le chef d'orchestre* ». Par délégation, les PP-Coordo vont donc, cette fois-ci, participer au travail, en quelque sorte, de compositeur de la « *partition* ».

Cette participation est alors immédiatement traversée pour le DA par une question : quel est l'espace d'incursion des délégués dans son travail ? Le DA envisage de garder l'animation de la réunion. Il garderait la main sur les orientations générales et ne les exposerait pas directement.

Mais les PP-Coordo n'ont pas les mêmes expériences, les mêmes expertises et donc ne devraient pas avoir le même rôle. Cette répartition ressuscite un problème de légitimités entre « *prof technique* » et « *prof général* »¹⁹.

Il semble évident que les PP-Coordo et prof-technique ont à assurer l'élaboration du document support, et la cohérence sur l'ensemble du cursus. Les PP-Coordo et prof-général s'occuperaient de la « *prise de note* » afin d'assurer la « *faisabilité* » des usages effectifs du document-support dans le suivi de la FMP.

Cette répartition se révèle problématique. En effet, elle reproduirait une difficulté majeure d'organisation des travaux dans la répartition des visites : les prof-techniques sont plus reconnus légitimes par les tuteurs d'entreprise et les élèves sur les questions professionnelles, que les prof-général.

Selon, la prescription officielle tous les enseignants participent au suivi de stage²⁰.

Pour l'écriture de la procédure, les problèmes de cette répartition reviennent en boomerang : les PP-Coordo-prof-technique estiment que « *le support se suffit pour soutenir la démarche* » afin que les profs-visiteurs « *sachent ce qu'ils ont à faire* », quand les PP-Coordo-prof-général insistent sur l'enjeu d'impliquer les profs-visiteurs dès l'élaboration du document-support de façon à ce qu'ils puissent se l'approprier grâce à des « *explications* » et des médiations qui s'appuient sur d'autres « *légitimités* » que celles de l'expertise technique, et aussi pour favoriser son utilisation effective, s'assurant par là même que tous seront en capacité de « *rapporter* » ce dont les PP ont besoin pour la conduite des conseils de classe.

Le DA arbitre cette dispute, en faveur d'une co-construction collective, afin de « *recréer une dynamique d'équipe* » dans cette filière en particulier, pour l'étendre ensuite à tout l'établissement (316).

Or, précise-t-il, si « *tout le monde n'a pas le même langage* », il y a un risque que certains soient « *perdus* ».

Plus encore, il importe au DA que la « *partition* » soit à la fois fondée sur l'expérience collective, et réussisse à s'en abstraire pour ne pas être dépendante des personnes qui auront la mettre en œuvre.

Il cherche alors à ce que le fonctionnement du processus ne soit pas « *vivant que parce que tu as un coordo qui a de la poigne, [ou] des adjoints [i.e. des directeurs-adjoints] comme ça* » car « *le jour où il y en a un qui part, si le socle n'est pas consolidé, tout se casse la figure* ». La

19 Comprendre entre les professeurs d'enseignement technique, c'est à dire professionnel, et les professeurs des enseignements généraux.

20 La prescription peut s'expliquer tant pour des raisons gestionnaires et pratiques – le volume de travail de l'ensemble des visites ne peut pas être assuré par les seuls profs techniques – et pour des raisons plus pédagogiques et didactiques d'intégration des curriculums professionnels et d'enseignements généraux, au même titre que les dispositifs dits « pluridisciplinaires », avec le présupposé que la FMP mobilise, a priori, toutes les disciplines.

fonction de la délégation est dès lors identifiée pour le DA à ce que « *la faisabilité*²¹ » de la « *partition* » lui permette de « *poser le cadre institutionnel* » (358) comme cadre requis pour une résilience collective de la continuité et de la qualité de la production du service, au-delà des personnes singulières. Le DA, par cet arbitrage, garde en main cette dimension du travail d'encadrement.

L'instauration de la délégation est ainsi un processus de négociation, qui doit contribuer à établir entre le DA et les PP-Coordo « *une osmose, [...] une certaine harmonie* » et même une forme de solidarité, « *qu'ils sachent que je suis là pour les aider, les appuyer quand ils ont besoin d'un coup de main, [...] l'importance du travail qu'ils font pour moi, qui m'est très utile* ». Cette condition de solidarité, voire d'interdépendance des activités, vise aussi à éviter le risque d'une dérive vers un excès d'autonomie, une indépendance pouvant aboutir à l'instauration d'un « *État dans l'État* ». Le DA veille à ce que la délégation développe un partage temporaire du pouvoir de conception formelle d'organisation des travaux qui doit être utile pour le travail du DA, pour assurer la « *faisabilité* » de la confrontation au réel de cette organisation, sa productivité et sa résilience.

La délégation aurait à faire remonter du réel de la production à son niveau d'encadrement qui, bien que de proximité, en est malgré tout tenue à distance. Les procédures de contrôle n'étant pas suffisamment efficace pour cela, il cherche à être « *alimenté [...] sur des faits, sur des dysfonctionnements* », « *qu'ils m'amènent les difficultés rencontrées* » (354).

6. Discussion conclusive

6.1. La délégation comme analyseur de l'activité d'organisation des travaux

Loin de l'idée d'un dirigeant qui n'aurait qu'à confier une de ses missions à un subordonné de confiance, pour s'en décharger, tout en gardant le pouvoir, bien que valorisant l' élu et dont la principale difficulté serait d'accepter la prise de risque de perte de contrôle avec la contrepartie bénéfique de faire grandir l'autre, la délégation se révèle être un instrument du travail d'encadrement complexe.

Nous constatons, tout d'abord, que le processus de production est un centre de gravité souvent ignoré ou implicite. L'instauration de cette délégation procède, d'un travail d'enquête susceptible de lui donner accès aux informations sur le processus de production.

La délégation se présente alors comme une tentative de dépasser les tensions propres à ce travail de l'encadrant de proximité. Les aléas et les interrogations auxquelles se confronte le DA dans le cheminement sont significatifs d'un effort de régulation permanente de distance et de proximité entre l'encadrant et la réalisation du service. Le rôle du délégué montre les hésitations d'une fonction ambivalente entre le représentant et le rapporteur. Regardée comme instrument, la délégation constitue une sorte de médiation de cette tension du travail de l'encadrant.

La délégation étudiée ne cherche pas explicitement un *empowerment* ou une montée en compétences des délégués. Elle s'affirme comme une sorte d'instrumentalisation d'une certaine légitimité des PP-Coordo, dont l'activité bornée du DA est carrente. Elle doit donc simultanément prendre soin de cette légitimité que lui procurent les PP-Coordo à la fonction de délégué, éviter de la contaminer aux yeux de leurs interlocuteurs des fonctions de contrôle hiérarchique pour la préserver. Elle cherche ici à se fonder sur les fonctions des professionnels, les manières dont elles se réalisent selon les champs de responsabilité définis par les organisations.

De fait, le jeu des différents pouvoirs y est intense. La délégation donne à voir la propre

21 Nominalisation de ce qu'il est habile de pouvoir faire (CNRTL).

organisation du travail d'encadrement quand elle devient objet interpersonnel de délibération. Elle réinterroge les rapports entre les différentes natures d'autorité liées aux fonctions et positions exercées par chacun dans l'organisation collective des travaux, tant entre le DA et les PP-Coordo, qu'entre ces derniers, entre ces derniers et les autres enseignants, les tuteurs d'entreprise et les élèves, voire leurs parents. La cohésion et l'unité, tout autant que la plasticité de la fonction d'encadrement sont interrogées par la question du degré d'autonomie des délégués.

Elle dessine des frontières de l'activité de l'encadrant, autant pour la délimiter des autres que pour en organiser les nécessaires franchissements (Engeström, 2010; Bationo-Tillon et al., 2020) avec les travaux des autres.

Ponctuelle et dérogatoire, la délégation est enchâssée dans un projet de réorganisation plus étendue et à moyen terme. Le rôle attribué aux délégués doit servir, dans leur fonction de PP-Coordo, à mieux porter et à mieux contribuer à la mise en œuvre de la nouvelle procédure, qui indirectement vise à agir sur la réalisation de la FMP.

6.2. Un développement du travail d'encadrement ?

Si l'instauration de la délégation vise à régler une dérogation à la répartition instituée des autorités, la délégation comporte une possibilité de démultiplication des pouvoirs d'agir à la place et pour le compte de la fonction du déléguant.

Cette activité déléguée devient une sorte de « presque pareil » de son activité qui lui devient étrangère, réalisable et pour partie réalisée par un autre. Cette dissociation, cette aliénation de son activité, constitue une possibilité de l'appréhender comme un objet extérieur, de l'objectiver. Il est amené à la modeler, la façonner pour rendre explicite la manière dont il la conçoit à celui qui devrait la réaliser. Il en perçoit les contractions constitutives, les tensions qui dessinent autant d'espace de variations et d'ajustements possibles, notamment quand il invite son alter-ego à prendre en main les réglages de ces tensions. La délégation propose donc un effet miroir de l'activité.

En transportant l'indicible du travail d'encadrement sur la scène de la délibération collective, la délégation rend publique la pluralité des prérogatives à propos des affaires collectives de l'organisation des travaux des autres.

Pour Bationo-Tillon, Poret et Folcher, en faisant référence à Akkerman et Bakker (2011), le développement peut être défini comme « un franchissement de frontières entre deux systèmes d'activité hétérogènes » (Bationo-Tillon et al., 2020).

L'instauration de la délégation propose une configuration dans laquelle le développement des activités de travail est indissociable du développement de l'organisation des travaux. Le développement du travail de l'encadrant appellerait à sortir d'une conception réduite à ses seuls apprentissages, pour prendre la pleine mesure du travail, des activités nécessairement organisées entre elles. Son développement devrait considérer les organisations internes de chaque activité, et l'organisation collective qui les associe et leur donne sens.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (M. Rueff, Trad.). Éd. Payot & Rivages, impr. 2007.
- Agamben, G., & Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Posie*, 115(1), 25-33.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : Un point de vue sur l'ensemble des textes. *Trans-Formations*, 7, 17-30.
- Attarça, M., & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. *@GRH*, n° 9(4), 35-66.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 4. <http://journals.openedition.org/socio-logos/2308>
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C., Vitali, M.-L., Maison de la recherche sur les pratiques professionnelles, & Réseau des écoles de service public (Éds.). (2011). *Diriger: Un travail*. l'Harmattan.
- 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>
- Bationo-Tillon, A., Poret, C., & Folcher, V. (2020). Appréhender le développement des organisations à la croisée du cours d'action et de l'approche instrumentale : La perspective transitionnelle. *Activites*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5371>
- Benedetto-Meyer, M., Hugot, N., & Ughetto, P. (2021). Connaître et reconnaître le travail des managers de proximité. *Sociologies pratiques*, 42(1), 1-9.
- Bouvier, A. (2015). Le management pédagogique de proximité. *Administration Education*, N° 147(3), 79-86.
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service: Travailler dans l'interaction*. PUF. https://www.puf.com/content/Situations_de_service_%3A_travailler_dans_linteraction
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(1), 17-25.
- Conjard, P., & Lanouzière, H. P. (2014). *Le management du travail: Une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail*. ANACT.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. 8.
- Devin, B., Jouvenot, C., Loïsil, F., & Jobert, G. P. (2009). *Du management des compétences au management du travail*. ANACT.
- Ducros, C. (2015). *Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes pédagogiques: Analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège réseau ambition réussite en France*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12806>
- Dujarier, M.-A. (2006). La division sociale du travail d'organisation dans les services. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1(1), 129-136.
- Dujarier, M.-A. (2008). *Le travail du consommateur: De McDo à eBay*. La Découverte.
- Dujarier, M.-A. (2015). *Le management désincarné: Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. La Découverte.
- Dujarier, M.-A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théorie—Regards croisés sur le travail* (p. 97-130). Octarès.

- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78, 35-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387>
- Engeström, Y. (2010). Activity Theory And Learning At Work. In M. Malloch, *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (p. 74-89). SAGE Publications.
- Foucault, M., & Lagrange, J. (2014). *Dits et écrits, 1954-1988* (D. Defert & F. Ewald, Éd.). Numérique Premium.
- François, F. (2006). L'entretien clinique : Une approche stylistique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques: Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 31-50). Belin.
- Friedmann, G. (1950). *Où va le travail humain ?* Gallimard, impr. 1950.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Oeuvery, K., Soulet, M.-H., Soulet, M.-H. P., & Paillé, P. P. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques: Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Belin, DL 2006.
- Hassani, M. (2007). *Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants* [Université de Bourgogne]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00138158/fr/>
- Hassani, M., & Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public, Vol 27/4*, 103-126. <https://doi.org/10.4000/pmp.2963>
- Hubault, F. (1998). *Pour une ergonomie de l'encadrement*. séminaire Ergonomie et Écologie Humaine, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. <https://www.ateemis-lir.fr/publication/pour-une-ergonomie-de-lencadrement-hubault-1998/>
- Hubault, F. (2010). *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail : Séminaire Paris 1, 2-3-4 juin 2008*. Octarès.
- Langanay, J.-Y., & Bouvier, A. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Canopé éditions, DL 2016.
- Laude, L., Rodriguez, D., & Ulmann, A.-L. (2011). Diriger au jour le jour : Entre mythe et réalité. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali, *Diriger: Un travail* (p. 181-202). L'Harmattan.
- Le Saout, R., & Saulnier, J.-P. (2002). *L'encadrement intermédiaire : Les contraintes d'une position ambivalente*.
- Léontiev, A. N. (1972). *Le développement du psychisme*. Éditions Sociales.
- Lorino, P. (2007). Communautés d'enquête et création de connaissances dans l'organisation : le modèle de processus en gestion. *Annals of telecommunications*, 62 (7-8), 19.
- Lorino, P. (2009). *Organisation et enquête dialogique*. Travail, métier, organisation : quelles métamorphoses ?, Paris.
- Maggi, B. (2011). Théorie de l'agir organisationnel. In B. Maggi, *Interpréter l'agir: Un défi théorique* (p. 69-96). Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., Curie, J., Hajjar, V., & Lanneau, G. (1979). Rapports sociaux, Rapports inter-personnels et rapports à autrui—Esquisse d'une problématique d'interstructuration. *Annales Université de Toulouse le mirail HOMO XVIII-XIX, XV (nouvelle série)(2)*, 61-79.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : Vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(Vol. 59-n° 4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Meignan, Y., & Masson, C. (2015). Intervention recherche sur la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé. In *Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance Les chercheurs ignorants* (p. 150-159). Presses de l'EHESP.

- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer, un métier impossible ?* A. Colin, impr. 2006.
- Pacaud, S. (1954). Analyse psychologique et psychophysiologique du travail. In H. Piéron, *Traité de psychologie appliquée—L'utilisation des aptitudes—Orientation et sélection professionnelles* (p. 579-610). Presses universitaires de France.
- Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : Changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 21-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2982>
- Pélage, A. (2009). *Chef d'établissement du second degré : Un métier méconnu*.
- Picq, T., & Retour, D. (1998). Délégation : Proposition d'une grille d'analyse. *Actes du 9e Congrès de l'AGRH*, 2, 892-904.
- Picq, T., & Retour, D. (2000). *La Délégation managériale, levier de la responsabilisation croissante*. Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion.
- Renaud-Coulon, A., & Bidegain, J. (1992). *La délégation de pouvoir*. Dunod.
- Retour, D., Picq, T., Belle, F., Defélix, C., & Oiry, E. (2015). *La délégation managériale : Levier de compétences et de développement stratégique*. Vuibert.
- Rey, O. (2019). *Pilotes et pilotage dans l'éducation*. 36.
- Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. A. Colin, DL 1989.
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. *Recherche et formation*, 65, 111-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.165>
- Savy, H. (2014). *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole* (p. 296). Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/rapport-IEA-2013-2014.pdf
- Sève, L., & Guespin-Michel, J. (2005). *Émergence, complexité et dialectique : Sur les systèmes dynamiques non linéaires*. O. Jacob, impr. 2005.
- Terssac, G. de. (2011). Théorie du travail d'organisation. In B. Maggi, *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 97-123). Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info.proxy-scd.u-bourgogne.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_MAGGI_2011_01_0069
- Ughetto, P. (2011). L'organisation, une réorganisation permanente. *Esprit*, Octobre(10), 115. <https://doi.org/10.3917/espri.1110.0115>
- Vygotski, L. S. (1978). Problems of Method. In *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (p. 58-75). Harvard University Press.