

**Sociétés en crises, institutions
fragilisées et traditions spirituelles :
La direction d'école comme activateur de
la culture d'établissement**

Travail de recherche interdisciplinaire en
philosophie et sciences de l'éducation

**Sociétés en crises, institutions
fragilisées et traditions spirituelles :
La direction d'école comme activateur de
la culture d'établissement**

Travail de recherche interdisciplinaire en
philosophie et sciences de l'éducation

Jean-Pierre JOSSEN

Promoteur

Virginie MÄRZ, co-promotrice (UCL)
Michel DUPUIS, co-promoteur (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'encadrement

Mariane FRENAY (UCL)
Vincent DUPRIEZ (UCL)

Comité d'accompagnement et jury

Mariane Frenay (UCLouvain, Présidente du jury)

Virginie März (UCLouvain, Promotrice, secrétaire du jury)

Michel Dupuis (UCLouvain, Co-promoteur, professeur émérite)

Vincent Dupriez (UCLouvain)

Christophe Point (Université Grenoble Alpes)

Emmanuel Poiré (Université de Montréal)

« L'événement sera notre maître intérieur. »

« La personne n'est pas un objet que l'on peut manipuler, elle est un mystère à respecter. »

Emmanuel Mounier (1905-1950)

Résumé

L'éthique organisationnelle, dans sa recherche d'identification des exigences d'une pratique de soins qualitative, permet une étude des fondements du leadership éthique qui enrichit la compréhension du leadership distribué par l'analyse du lien entre le souci d'éthique dans les relations et le leadership, les actions des acteurs scolaires et les décisions du chef d'établissement. L'objectif général de cette thèse est de comprendre comment le responsable peut répondre aux fragilités de l'institution scolaire et aux vulnérabilités des professionnels et permettre la création d'un climat d'école soucieux des valeurs du projet éducatif. La recherche tente d'analyser comment une direction, définie comme celle qui reçoit un mandat, est garante de la culture et de l'identité de l'établissement ; comment elle assure une mise en pratique quotidienne de cette identité organisationnelle par son travail et celui des équipes éducatives. À travers des analyses de résultats de contenus d'entretiens individuels et de focus-groupes avec des responsables scolaires ainsi que de projets éducatifs, nous analysons les manières d'être, de faire et de dire un projet établi par le(s) fondateur(s) d'une institution scolaire. Ces études ont permis d'identifier comment les leaders sont, de par leur dimension d'« interface », porteurs de l'expression de l'identité de l'organisation scolaire et ainsi de mettre à jour des décisions et des conduites qui traduisent la culture réelle de l'organisation.

Abstract

Organisational ethics, in its endeavour to identify the requirements of high-quality care practice, enables an examination of the foundations of ethical leadership that deepens understanding of distributed leadership through an analysis of the relationship between ethical concern in professional relationships and leadership, the actions of school stakeholders, and the decisions taken by the headteacher. The overall aim of this thesis is to understand how school leaders can respond to the fragilities of the educational institution and to the vulnerabilities of professionals, while fostering the development of a school climate grounded in the values of the educational project. This research seeks to analyse how leadership - defined as that which is entrusted with a mandate- acts as the guardian of the institution's culture and identity, and how it ensures the daily enactment of this organisational identity through its own work and that of the teaching staff. Drawing on analyses of individual interviews and focus groups conducted with school leaders, as well as examinations of educational projects, this study explores the ways of being, acting and articulating a project established by the founder(s) of a school institution. These studies have made it possible to identify how leaders, by virtue of their 'interface' role, embody and express the identity of the school organisation, thereby bringing to light decisions and practices that reflect the organisation's lived culture.

Aperçu de la thèse

Dans un contexte de sécularisation et de pluralisation des normes propres à la modernité tardive (Mangez & al., 2017), le système éducatif belge francophone est fragilisé et ses acteurs vulnérabilisés (Lasida, 2014 ; Maillard, 2020). Dans l'enseignement catholique, les directions, mandatées par leurs employeurs, sont garantes d'un projet fondateur et d'une tradition qui expriment une culture d'établissement (Garant, 1996 ; Dupuis, 2014). Cette recherche interdisciplinaire, croisant philosophie et sciences de l'éducation, vise à approfondir la compréhension du leadership scolaire et à analyser le rôle de l'éthique dans la gestion quotidienne, dans les crises et face aux dilemmes. Elle cherche à comprendre comment les responsables d'écoles peuvent répondre aux vulnérabilités des professionnels et aux fragilités institutionnelles afin de favoriser un climat éthique où chacun est reconnu dans le respect des valeurs du projet éducatif.

Le cadre théorique repose sur quatre concepts centraux liés au contexte hypermoderne marqué par l'excès de possibilités et d'incertitudes. L'institution scolaire est envisagée comme lieu de construction identitaire dont les propriétés de pérennité, légitimité et encadrement trouvent dans la fragilité une possibilité de transformation (Lasida, 2014). La vulnérabilité, définie par Maillard (2020) comme un risque inhérent à la condition humaine, éclaire les fragilités des acteurs scolaires liées à leur corporalité, leurs relations et leur dépendance à l'environnement. Le leadership éducationnel, décrit par Garant (1996), met en avant des fonctions de pilotage : atteinte des objectifs, équilibre interne, adaptation et expression de la culture de l'établissement. Cette dernière fonction, symbolique et transversale, ouvre la voie à l'éthique organisationnelle. Celle-ci est comprise comme la capacité à identifier les conditions d'un « soin pédagogique » de qualité (Dupuis, 2014) et s'exprime à travers les choix, priorités et prises de décisions guidés par des valeurs. L'éthique consiste ainsi à rechercher du sens et à poser un regard renouvelé sur la complexité des situations dans la quête d'une fin « bonne ». L'articulation de ces concepts souligne l'importance d'un leadership attentif à la vie de la communauté éducative et ancré dans la délibération collective. La recherche s'appuie sur une méthodologie combinant trois démarches : une étude phénoménologique par entretiens semi-directifs, quatre focus-groupes réunissant directions et représentants des employeurs, et une double analyse documentaire manuelle et logicielle d'écrits institutionnels.

Les résultats se déploient en deux volets. Le premier met en évidence la diversité des vulnérabilités individuelles et organisationnelles, la place centrale du jeune dans les incidents critiques et les obstacles à sa construction identitaire, ainsi que le rôle fondamental de l'adulte éducateur dans sa propre exposition à la vulnérabilité. Le projet éducatif apparaît comme un langage qui communique et incarne l'identité de l'établissement. Le second volet met en lumière l'importance du leadership éthique comme source d'expression de la culture organisationnelle, comme appui aux modes d'accompagnement et d'intervention des directions et comme moteur de délibération collective permettant de « comprendre ensemble ».

Ainsi, cette recherche montre que l'éthique constitue le cœur du leadership éducatif, offrant aux directions un cadre pour faire vivre un projet d'établissement dans un environnement marqué par la fragilité et l'incertitude.

Table des matières

Résumé	7
Abstract	7
Aperçu de la thèse	9
Table des matières	11
Remerciements	17
Introduction générale	19
Introduction générale	21
Partie 1	23
Chapitre 1 Problématique générale	25
<i>Introduction : l'école au cœur d'un contexte sociétal de changement</i>	27
1.1 <i>Enjeux institutionnels et individuels</i>	28
1.1.1 Les fragilités de l'école	28
1.1.2 Les vulnérabilités des personnes	29
1.2 <i>Rôles des directions</i>	34
1.2.1 Les recherches en sciences de l'éducation	35
1.2.2 L'éthique organisationnelle et le leadership éthique	36
1.3 <i>Recherche interdisciplinaire ou la nécessité de combiner deux champs : philosophie et sciences de l'éducation</i>	38
1.3.1 Des disciplines à l'interdisciplinarité	39
1.3.2 De l'intérêt du champ théorique de la philosophie	39
1.3.3 De l'intérêt du champ théorique des sciences de l'éducation	41
1.4 <i>La question générale de la thèse et les sous-questions de la recherche</i>	42
Chapitre 2 Cadre conceptuel	45
<i>Introduction</i>	47
2.1 <i>Modernité tardive ou la question du/des sens</i>	48
2.2 <i>Institution et acteurs scolaires : de la fragilité à la vulnérabilité. Approches philosophique et anthropologique.</i>	53

2.2.1 Fragilité des institutions (Lasida, 2014)	54
2.2.2 Vulnérabilité des personnes (Maillard, 2020)	60
2.3 <i>Approches centrées sur le leadership éducationnel (Garant, 1996)</i>	66
2.4 <i>Approches centrées sur l'éthique organisationnelle (Dupuis, 2014)</i>	70
2.4.1 Ethique organisationnelle ou éthique professionnelle et verticalité ou démocratisation du leadership	74
2.4.2 De la dimension symbolique : lien entre leadership éthique et distribué	75
2.4.3 L'éthique organisationnelle pour rencontrer les limites de l'approche de la fragilité institutionnelle selon Lasida	76
Chapitre 3 Cadre méthodologique	81
<i>Introduction</i>	83
3.1 <i>Un contexte organisationnel pour les études : les écoles lasalliennes et les caractéristiques principales du projet éducatif</i>	86
3.2 <i>Entretiens individuels, focus-groupe et analyse documentaire</i>	88
3.2.1 Entretiens individuels	88
3.2.2 Focus-groupes	91
3.2.3 Analyse documentaire	99
3.3 <i>Réflexion sur l'éthique de la recherche de terrain</i>	104
3.3.1 Participants : informations sur la recherche et consentement éclairé selon les propositions du comité d'éthique de IACCHOS	104
3.3.2 Chercheur : questions éthiques et émotionnelles spécifiques à la recherche	105
Partie 2	109
Introduction de la partie 2	111
Chapitre 4 Résultats issus des entretiens semi-directifs individuels	113
<i>Introduction</i>	115
4.1 <i>Les difficultés et vulnérabilités des acteurs de l'école</i>	115
4.1.1 Difficultés et vulnérabilités des élèves : précisions	115
4.1.2 Difficultés et vulnérabilités des professionnels : précisions	119
4.1.3 Difficultés et vulnérabilités des directions : précisions	121
4.1.4 Les moyens d'action de la direction	123
4.2 <i>La fragilité de l'institution scolaire</i>	124
4.2.1 Le risque de rigidité	125
4.2.2 Le risque d'uniformité	126
4.2.3 Le risque d'imposition	126

4.2.4	Fragilisation de l'école par les vulnérabilités des acteurs ou vulnérabilisation des individus par la fragilité institutionnelle ?	127
4.3	<i>Un leadership efficace</i>	128
4.3.1	Animer une équipe pédagogique	128
4.3.2	Animer une équipe de direction	131
4.3.3	Les compétences d'une (équipe de) direction	132
4.4	<i>Une éthique interventionnelle</i>	134
4.4.1	L'école confessionnelle	134
4.4.2	La tradition	137
4.4.3	La multiculturalité	141
4.5	<i>Catégories émergentes issues de l'analyse</i>	143
4.6	<i>Synthèse des entretiens individuels</i>	143
Chapitre 5	Résultats issus des focus-groupes	145
	<i>Introduction</i>	147
5.1	<i>L'incident critique : description d'un dilemme éthique</i>	147
5.2	<i>L'incident critique : compréhension des faits, analyse et mode de gestion par les responsables</i>	148
5.2.1	Les valeurs en conflit dans l'incident concernant le membre du personnel : selon l'outil « EDICO » (de Nanteuil, 2020)	151
5.2.2	Les valeurs en conflit dans l'incident concernant les responsables (tableau 23)	152
5.2.3	Les réactions, les choix, les décisions	154
5.3	<i>La gestion de l'incident critique et le positionnement du MDP</i>	162
5.4	<i>La gestion de l'incident critique et les intentions des leaders</i>	167
5.5	<i>La gestion de l'incident critique en référence aux valeurs du projet éducatif projet éducatif</i>	168
5.6	<i>Le discours provoqué par l'incident</i>	169
5.6.1	L'attention, le soin ou la sollicitude	170
5.6.2	Le pilotage et la communication	172
5.6.3	L'accompagnement	175
5.6.4	La signification	176
5.7	<i>Catégories émergentes issues de l'analyse</i>	179
5.8	<i>Synthèse des focus-groupes</i>	180
Chapitre 6	Résultats de l'analyse documentaire (par logiciel)	181

<i>Introduction : Les référentiels institutionnels comme cadres normatifs et ressources pour le leadership des directions d'école</i>	183
6.1 Contexte d'écriture des deux projets éducatifs	184
6.2 <i>Analyse par logiciel Tropes des deux documents</i>	185
6.2.1 « Déclaration » (FEC)	186
6.2.2 « MEC » (SeGEC)	195
6.3 <i>Comparaison des univers de références et des substantifs utilisés dans les 2 documents</i>	203
6.4 <i>Catégories émergentes issues de l'analyse</i>	206
6.5 <i>Synthèse de l'analyse documentaire</i>	207
Conclusion de la partie 2 et catégories émergentes	208
Partie 3	211
Chapitre 7 Discussion	213
7.1 <i>Introduction</i>	215
7.1.1 Quand les difficultés des professionnels sont synonymes de vulnérabilités humaines (Doat, 2020)	215
7.1.2 Quand les difficultés organisationnelles sont sources de fragilité de l'école	219
7.1.3 Comment il est question de l'« être-ensemble » : mise en parallèle des risques de fragilisation de trois institutions concernées par l'acte éducatif	222
7.2 <i>Quand la gestion d'un incident critique place le jeune au centre et l'adulte au cœur du dilemme éthique</i>	223
7.2.1 Comment l'élève est au centre de l'incident critique : la question de la construction identitaire et de la relation à l'autorité	223
7.2.2 Comment l'enseignant est au cœur de l'incident critique : actualisation de la potentialité à la vulnérabilité	227
7.3 <i>Le mode de leadership éthique des responsables scolaires : ce que l'analyse révèle sur les expériences et les pratiques des directeurs d'école</i>	231
7.3.1 Quand l'éthique organisationnelle est source de « vie bonne » dans le secteur de l'éducation	232
7.3.2 Quand le leadership éthique entretient le sens de la communauté	236
7.4 <i>Comment une éthique chrétienne du leadership se situe au cœur de la modernité tardive : les « petits pas » de directions d'écoles lasalliennes en Belgique francophone ?</i>	248
7.4.1 Quand le leadership se confronte à la confessionnalité des projets éducatifs	248
7.4.2 Quand la tradition rencontre la multiculturalité	249

7.4.3 Quand les récits évangéliques éclairent la gestion des situations professionnelles	251
7.4.4 Quand le leadership se comprend comme « au service » de la conduite des écoles	253
7.4.5 Quand le leadership transforme un projet éducatif en culture organisationnelle	255
7.5 <i>Synthèse : quand la perspective interdisciplinaire enrichit la compréhension des enjeux explorés dans l'étude</i>	256
Chapitre 8 Conclusion	263
8.1 <i>À l'origine du questionnement : toute une vie à l'école !</i>	265
8.2 <i>Le problème de recherche, les concepts, les méthodologies et les résultats</i>	266
8.3 <i>Les limites de la thèse et les perspectives de recherches futures</i>	267
8.3.1 Les limites d'ordre méthodologique	267
8.3.2 Les limites d'ordre structurel	269
8.3.3 Les limites d'ordre conceptuel	269
8.3.4 Au-delà des méthodes employées et de la connaissance accumulée, la pratique : ouverture vers des pistes de formation au leadership scolaire éthique	270
Liste des tableaux et figures	275
Références	281
Annexes	309
Annexe 1 : guide d'entretien individuel semi-directif	309
Annexe 2 : guide d'entretien semi-directif focus-groupes	312
Annexe 3 : dilemmes éthiques et émotionnels pertinents dans le projet de recherche - les valeurs en conflit	314
Annexe 4 : analyse documentaire – analyse manuelle (Jossen, 2026)	320
Annexe 5 : prolongement de la discussion	348
Annexe 6 : lecture de l'état de l'art – la question de la vulnérabilité en éducation, source de transformation des pratiques. Une lecture de l'état de l'art (2000-2020)	360

Remerciements

Ce travail de recherche est l'aboutissement d'un long périple... un chemin jalonné de questionnements, de réflexions, de doutes. Il a été rendu possible par les conseils, l'attention, les soins et l'amour d'un grand nombre de personnes. Je les en remercie.

Mes co-promoteurs, les professeur(e)s Virginie März et Michel Dupuis Virginie, zowel voor uw menselijkheid als voor uw intelligentie, uw voortdurende betrokkenheid en respect voor mijn ongeduld, uw relevante opmerkingen en de kwaliteit van uw analyse : u bent een gids geweest. Michel, toi aussi pour ton humanité autant que ton intelligence, la chaleur et la bienveillance de ton accueil, la beauté de ta réflexion, tes encouragements, la confiance accordée.

Les accompagnateurs et membres du jury, les professeur(e)s Mariane Frenay et Vincent Dupriez ; ainsi que les professeurs Emmanuel Poiel et Christophe Point Mariane et Vincent, en acceptant le rôle d'accompagnateur, et vous, Emmanuel et Christophe par vos lectures et vos réflexions, avez contribué à l'enrichissement de ma réflexion, vous avez veillé à la rigueur scientifique de mes démarches, vous avez bousculé mes habitudes d'acteur de terrain et appris le métier de chercheur.

Les académiques de l'UCL, les professeurs Catherine Van Nieuwenhoven, Xavier Dumay, Hugues Draelants, Stéphane Colognési, An Amsoms, Mathieu de Nanteuil Catherine, Xavier, Hugues, Stéphane... un mot, un regard, un conseil : par les occasions de partage et d'écoute ou les retours de labo, vous avez contribué à l'enrichissement de ma réflexion, vous m'avez permis de garder le cap, de rester en confiance. An et Mathieu : pour la qualité du temps de formation et la découverte de ma positionnalité d'acteur dans la recherche.

Les collègues doctorants et « jeunes » Docteurs UCL : Simon Enthoven, Quentin Brouhier, Amandine Huet, Justine Jacquemart, Alice Colignon, Amandine Bernal Gonzales, Marie-France Stordeur, Laure Hofman, Marc Blondeau, Noémie Debliquy et tous les autres. Simon, Quentin : pour tous vos « oui », votre accueil et vos disponibilités et vos coups de main. Et **Thibault Coppe**, compagnon de route Fopiste. Parce que j'ai tant appris du sens du travail et de la relation humaine avec des collègues 15 et 30 ans plus jeunes.

Mes collègues et ami(e)s de la Communauté éducative Lasallienne de Tamines et de l'IND de Philippeville : Laurence Meunier, Christine Perot, Xavier Delvoye, Julien Devriendt, Dimitri Decolnet et Aurélie Furnémont. Laurence, Christine, Xavier, Julien,

Dimitri et Aurélie : tant de joies et de difficultés partagées, tant de confiance et de fidélité, tant de travail effectué, tant d'histoires à raconter. Pour le temps consacré à la correction orthographique, merci Laurence ! **Aux collègues des équipes de direction et aux membres des pouvoirs organisateurs** des écoles qui ont accepté les entretiens individuels et les focus-groupes : pour votre confiance dans les échanges et dans ce que le travail de recherche offrira, au-delà de la connaissance, à la pratique de terrain.

Aux frères (FEC) : à **Nicolas Capelle**, pour le « cadeau » de la confiance dans les compétences et de l'espérance en l'avenir ; à **Claude Reindhardt**, pour les temps et l'amitié partagés ; à **André-Pierre Gauthier, Jean-Louis Schneider**, aux frères de la communauté de Molenbeek et tous les autres pour la source d'inspiration... Et **Aux collègues de l'AEL** : **Vincent Parotte, Olivier Husquin et Grégory Léonard**, pour votre présence soutenance ; de l'ASSOEC, du CIFEC, du SeGEC ; des CODIEC ou encore du PAF en France : pour l'intérêt porté au travail de recherche.

À Ronald, prêtre et aumônier de prison : pour les mots « positifs » et les gestes d'attention, le soutien indéfectible, la force de l'amitié, l'esprit constructif, les moments partagés et l'intelligence amoureuse de l'Évangile.

À ceux qui sont partis... À mes grands-parents, à mes frères et sœurs « du ciel » Bernard et Anne, à Jean et Camille (OMI), aux Pères Taminiaux (Tamtam) et Jacquemin et (SJ) et Marie-Céline (FDPC), à Henri de Weckstern (FEC)... piliers dans ma vie d'homme, de chrétien et d'acteur de l'enseignement.

À ma famille, mes parents, Jean et Josette : pour votre amour, votre soutien indéfectible, votre compréhension de l'absence, votre fierté... et l'exemple de toute une vie fait d'espérance, de courage et de confiance dans l'adversité. Mon frère Luc : tu me tiens debout par ton amour fraternel et par tes soins d'ostéopathie réparateurs... à Viviane, ton accueil et ta joie de vivre, à Quentin, Céline et Simon. **A Papa**, parti quelques heures après la défense privée ; **A Maman**, pour la beauté de ton être, l'amour de ton cœur, la force de ta foi, la grandeur de ton dévouement, l'énergie à tout épreuve. **A Mes enfants, mes beaux-enfants, et mon petit-fils : Cyrille et Alisson, Salomé et Guillaume, Justine et Marwen, Oscar** : pour votre amour, votre compréhension, votre patience et vos encouragements, votre soutien, votre fierté dissimulée... Tout en ayant confiance en moi et en mes capacités, vous avez accepté mon indisponibilité et ma fatigue, se privant entre autres non seulement depuis 10 ans de ma présence mais encore de « mes petits plats ». Je vous aime de tout mon cœur : vous êtes ma joie, ma force et ma fierté. Pour le temps consacré à la technique, merci Cyrille !

À Véronique, pour la vie partagée, pour nos enfants.

Introduction générale

Introduction générale

Différents traits caractéristiques de notre société moderne et leurs conséquences sur l'ensemble des institutions – dont l'école et les acteurs de celle-ci – sont à l'origine du projet de recherche. La responsabilité des institutions et des organisations qui les incarnent concrètement – comme un établissement scolaire – va au-delà de la réalisation de sa mission et des objectifs définis pour l'atteindre, et donc va au-delà de la réussite des élèves. De nos jours, une organisation a une responsabilité sociétale vis-à-vis de l'ensemble de ses acteurs internes comme externes. Nous comprenons ici particulièrement les acteurs adultes – c'est-à-dire les éducateurs qui travaillent au développement global de la personne humaine de l'élève – et la responsabilisation de l'organisation scolaire par rapport aux modalités et conditions de leur travail. Dans cette optique de recherche, nous questionnons d'emblée le rôle particulier des directions d'établissements scolaires et leur responsabilité quant à la qualité de la vie professionnelle des équipes éducatives. Ils sont un soutien essentiel, un pivot de l'organisation scolaire dont le mandat les invite à décider en fonction de la mission, de la vision et des valeurs du projet de leur établissement, c'est-à-dire d'un projet (des) fondateur(s) (Dupuis, 2014).

La recherche tente de comprendre comment le responsable tente de répondre aux fragilités de l'institution scolaire et aux vulnérabilités des professionnels pour permettre la création d'un climat d'école soucieux des valeurs du projet éducatif. La recherche tente d'analyser comment une direction, définie comme celle qui reçoit un mandat ou une lettre de mission, peut être la garante de la culture et de l'identité de l'établissement ; comment elle assure une mise en pratique quotidienne de cette identité organisationnelle par son travail et celui des équipes éducatives. À travers des analyses des résultats de contenus d'entretiens individuels et de focus-groupes avec des responsables scolaires ainsi que de projets éducatifs, nous analysons les manières d'être, de faire et de dire un projet établi par une institution scolaire. Nous analysons la gestion quotidienne à travers les décisions et les conduites qui traduisent la culture réelle de l'organisation dans la mesure où les responsables sont habituellement, étant donné la dimension d'interface, porteurs de l'expression de l'identité de l'organisation (Draelants, 2006). Notre travail consiste, pour répondre aux vulnérabilités des acteurs adultes et aux fragilités institutionnelles, à comprendre le rôle de signification c'est-à-dire la recherche de sens dans la compréhension de l'expérience, la recherche d'éthique dans les relations et le leadership. Notre projet de recherche est axé sur le rôle et les capacités des directions d'écoles : dans leur pilotage ou leur conduite des écoles, ils sont des leaders qui donnent du sens au travail collectif tout en répondant aux défis du système éducatif de notre société. Ils ont la charge de rassembler et de mettre en place des logiques de compréhension concernant un projet avec l'idée d'aptitudes et d'attitudes espérées, de capacités d'adaptations contextuelles, de développement et d'adaptation des relations individuelles et collectives au sein de l'organisation (Dupuis, 2014). L'objectif scientifique de la recherche est de réaliser un état des lieux – et des limites – des capacités du directeur à

susciter la quête du sens par et pour l'organisation scolaire. Et le sens, c'est tout le contraire d'une recette... (Schlegel, 1797-1800).

Pour répondre à la problématique, notre recherche se structure en trois parties. La première partie se compose de trois chapitres. Le chapitre premier définit la problématique de la recherche en l'inscrivant dans le contexte de notre société moderne, de la crise des institutions et du malaise des acteurs. Il précise le rôle particulier des directeurs d'école et développe la nécessité d'une approche interdisciplinaire, de l'intérêt du champ théorique de la philosophie et du champ théorique des sciences de l'éducation, pour aller au-delà des cadres traditionnels de recherche en sciences de l'éducation. Le second chapitre définit le cadre conceptuel interdisciplinaire : la question de la multiplicité de sens de la modernité tardive, la fragilité des institutions, la vulnérabilité des acteurs, le leadership éducationnel et l'éthique organisationnelle. Le troisième chapitre développe l'élaboration d'un cadre méthodologique. Il précise les modes de récolte et analyse de données de différentes études empiriques : entretiens individuels, focus-groupes et analyse documentaire. Les quatrième, cinquième et sixième chapitres (deuxième partie) présentent les résultats de la recherche : les difficultés et les vulnérabilités des acteurs, la fragilité de l'institution scolaire, l'efficacité du leadership dans l'animation et la formation des équipes éducatives, les compétences d'une équipe de direction et l'importance d'une éthique interventionnelle en ce qui concerne les entretiens individuels ; l'analyse et la gestion d'un incident critique et/ou d'un dilemme éthique en terme de réactions, choix et décisions et encore l'importance du soin, du pilotage et de la communication, de l'accompagnement et de la signification en ce qui concerne les focus-groupes ; les styles d'écriture et les thématiques communes des projets éducatifs en ce qui concerne l'analyse documentaire. Concernant la troisième partie, le septième chapitre – en interprétant les résultats – présente la discussion concernant les vulnérabilités et fragilités scolaires et concernant le mode de leadership éthique des responsables scolaires. Pour terminer, après une présentation sommaire du travail de recherche, les limites et les perspectives sont soulignées dans la conclusion. Les annexes sont constituées de deux guides d'entretien pour entretiens semi-directifs individuels et pour focus-groupes ; de la présentation des dilemmes éthiques et émotionnels ainsi que des valeurs en conflits dans le projet de recherche ; de la présentation des résultats de l'analyse manuelle de l'analyse documentaire de projets éducatifs ; d'un prolongement de la discussion sur les projets éducatifs comme image et position d'interface ou sur les discours promotionnels et la communication institutionnelle ; et enfin d'une lecture de l'état de l'art.

Partie 1

Chapitre 1

Problématique générale

Introduction : l'école au cœur d'un contexte sociétal de changement

La recherche montre que diriger une école est devenu, au cours des dernières décennies, une entreprise complexe exigeant des compétences spécifiques de la part des responsables. (Archambault & Harnois, 2009). Ces compétences spécifiques sont exercées dans un contexte de changement (Fullan, 2003) propre à la modernité tardive, ou de situations sociétales de crises, de questionnement ou encore de remise en cause et de fragilisation des institutions (Dubet, 2002 ; Gauchet, 2002 ; Lasida, 2014). Dans ce contexte sociétal large, les responsables d'établissements scolaires sont appelés à poser des priorités et à prendre des décisions au regard : 1°) de la mission, de la vision et des valeurs telles que définies dans le projet des fondateurs propre à une institution affaiblie et fragilisée (Dupuis, 2014) ; 2°) ou plus largement de l'organe de représentation et de coordination de pouvoirs organisateurs auquel cet établissement appartient (Dupriez & Zachary, 1998) ; 3°) mais encore des orientations données par la réglementation en vigueur dans le pays qui tiennent compte du contexte social, économique et politique. Cela inclut également les conséquences des modes d'évaluation en lien avec les épreuves externes internationales de type OCDE, qui fondent des politiques transformatives de la régulation des systèmes éducatifs et deviennent de véritables instruments normatifs porteurs de visions spécifiques nouvelles, en termes de responsabilisation de l'exercice du métier des acteurs scolaires, y compris les membres des équipes de direction (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013). Ce contexte de responsabilisation de type libéral est source de trouble et de résistance des acteurs scolaires (Yerly, 2017) pouvant altérer leurs comportements dans l'exercice de leur profession (problématiques liées à la motivation ou à la professionnalisation) (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Maroy & Cattonar, 2002). Ces situations de résistance sont liées à des difficultés de compréhension, au quotidien, des normes et des valeurs censées faire vivre l'institution scolaire, ce qui porte atteinte aux références qui permettent une identification professionnelle (Diet, 2005) comprise comme façon pour les individus « d'être définis et de se définir eux-mêmes » dans leur contexte de travail (Dubar, Tripier & Boussard, 2015, p. 301). Ces situations, sources de malaise (Diet, 2005 ; Dubar & al., 2015), s'ajoutent à un vécu professionnel de types relationnel et pédagogique parfois difficiles, affectant la santé des personnes et constituant une source de vulnérabilisation des individus. Aux fragilités institutionnelles concernant la culture des établissements, les valeurs, les relations entre les acteurs ou d'autres aspects d'ordre matériel et symbolique (Gather Thurler, 1994), se greffent les vulnérabilités des professionnels.

Le présent chapitre traite de la problématique de la recherche. Il se présente en quatre parties. La première partie se subdivise en deux temps. La première subdivision présente des conséquences du contexte de la société moderne dans lequel l'école d'aujourd'hui évolue et par conséquent des implications sur l'institution ou l'organisation scolaire. La seconde subdivision traite la question du sens au travail et du malaise, sources de la vulnérabilité des membres des équipes éducatives. Dans le contexte de crise, nous nous focalisons sur le rôle

de la direction. La deuxième partie est dévolue aux leaders qui tentent d'exercer leur métier au cœur de ces changements institutionnels propres au contexte moderne. Des recherches en sciences de l'éducation constitue une première subdivision alors que la seconde subdivision, à partir du champ philosophique, traite de l'éthique organisationnelle et du leadership éthique. La troisième partie, en conséquence, montre la nécessité de combiner deux champs (la philosophie et les sciences de l'éducation) pour répondre à la problématique. La quatrième partie présente la question générale de la thèse et les sous-questions de la recherche.

1.1 Enjeux institutionnels et individuels

1.1.1 Les fragilités de l'école

À l'instar de la société démocratique contemporaine, l'école est interrogée par la diversité des conceptions, la multiplication des références et des visions du monde (Bouhon, 2017) tant en ce qui concerne ses objectifs que son fonctionnement (Pagé, 1996, p. 177). L'école éprouve des difficultés à s'adapter aux changements et aux mutations qui transforment la société (Albarelo, Bouhon & Delvaux, 2015), comme si elle était – dans sa conception actuelle – inadéquate et désuète pour répondre aux défis du monde moderne (Verhoeven, 2015). Gauchet souligne une forme d'individualisme axé sur la déliaison plutôt que sur la personnalisation, un individualisme briseur d'identité collective, l'affaiblissement de l'autorité du collectif (la société) sur l'individu, c'est-à-dire de l'affaiblissement du devoir social. (Ehrenberg, 2011). Ces formes de déclin institutionnel (Dubet, 2002) et leurs conséquences sur les confusions autour des normes, ainsi que les obligations de performativité (la capacité à être efficace pour atteindre des objectifs) caractéristiques de notre contexte sociétal, questionnent le rôle des acteurs scolaires, notamment dans la transmission des valeurs (Verhoeven, 2018). L'importance de la question de la transmission des valeurs est comprise par l'auteure comme la recherche d'un modèle dans la construction du monde commun ou encore de repères idéaux vers lesquels se tournent les individus. Ils s'en servent autant pour édifier la réalité sociale en amont que pour l'évaluer ou la légitimer a posteriori, voire pour la contester et la faire évoluer. En ce sens, la valeur se présente comme une perspective de sens qui déploie un vaste éventail de trajectoires d'actions possibles (p. 106).

Le pouvoir régulateur définit un mode de gouvernance synonyme de responsabilisation, de reddition de comptes (Progin, Letor, Étienne & Pelletier, 2021) impliquant, dans les organisations éducatives notamment, la reconstruction d'espaces de signification. Les injonctions touchent particulièrement le travail des enseignants. Elles concernent encore les responsables scolaires dans leur leadership qualifié d'éducatif, d'organisationnel (Dutercq, Gather Thurler & Pelletier, 2015), ou encore de pédagogique compris comme clé de transformation de l'organisation du travail dans les écoles (Progin & Gather Thurler, 2010). Par clé de transformation, il s'agit de l'habilitation ou la capacité à l'influence et à la transformation du travail des équipes éducatives notamment par la prescription, la structuration ou la délégation de tâches comme forme de pilotage. Il s'agit encore de la maintenance ou de la diffusion des ressources favorables à la pratique du métier ; de la

capacité à stimuler la collaboration entre professionnels ; à encourager les équipes à se former pour susciter un enseignement qualitatif. Il s'agit enfin de donner une direction par l'expression d'une culture propre et la création d'un sentiment d'appartenance pour donner sens au travail collectif (Garant, 1996 ; Progin & Gather Thurler, 2010). Le contexte de notre société change le rôle des directions d'écoles dans leur lecture d'un projet d'école qui définit la relation de l'acteur scolaire tant à lui-même qu'au collectif (Delory-Momberger, 2015) et qui permet la traduction de l'institution école au travers de l'établissement comme forme d'organisation spécifique porteuse des règles institutionnelles (Gilbert & Raulet-Croset, 2021).

1.1.2 Les vulnérabilités des personnes

1.1.2.1 La question du sens au travail

Dans une organisation scolaire où les repères normatifs sont multiples, où les traditions sont ébranlées et où il y a privation importante d'une source de sens selon Frankl (1967), la recherche du sens au travail source de plaisir, facteur d'accomplissement, soutien de l'identité et source de santé versus sources de souffrance et de possibles troubles en tous genres (Alderson, 2004), est importante. Victor et Cullen (1987 ; 1988) définissent le climat éthique comme un ensemble de perceptions communes au sein d'une organisation concernant les comportements considérés comme moralement appropriés, ainsi que les modalités de traitement des questions d'ordre éthique. Chouaib et Zaddem (2012) comprennent le climat comme capable de jouer un rôle de déclencheur des relations de confiance entre professionnels. Des relations de confiance qui demandent aux acteurs d'accepter et encore d'adopter des manières de faire et de se conduire (ensemble de règles, principes de conduites) qui soulignent le rôle des valeurs éthiques qui permettent l'être-ensemble. Les auteurs assimilent le climat à des lentilles perceptuelles susceptibles d'aider le responsable particulièrement lors de la gestion d'incidents critiques ou de dilemmes éthiques.

Verstraeten (2018) s'interroge sur la perte de sens du travail humain dans les organisations qu'il compare à des machines. L'auteur invite les responsables à prendre en compte, entre autres, la vulnérabilité comme caractéristique de la réalité des individus (p. 155). Selon Morin (2006), c'est la cohérence entre l'individu et ses valeurs avec l'accomplissement de son travail qui peut définir le sens de celui-ci. Morin (1997) définit non seulement la quête de sens comme un souci de cohérence mais définit la signification (façon de comprendre l'expérience) et l'orientation (intention qui dirige les actions) comme deux autres composantes. Pour Levinas (1972), l'absurdité ne provient pas d'un vide de sens, mais du cloisonnement d'une multitude de repères qui manquent d'un fil conducteur commun. Ainsi, l'abondance des expressions culturelles engendre un pluralisme fragmenté qui risque de masquer ce qui unit profondément les êtres humains.

Des auteurs tels que Faes (2011) ou Pauchant (1997) traitent la question du sens du travail dont la carence a des répercussions sur l'individu au travers de ses comportements autant que sur sa santé (Yalom, 1980). Cependant les auteurs ciblent les entreprises en général et non l'école en tant qu'institution, et institution en crise. Lasida (2014) invite à repenser

l'institution en fonction du concept de fragilité en le définissant comme le moyen d'imaginer de manière novatrice ce qui relie l'acteur à l'institution. Si l'auteure parle de la fragilité de l'institution et y voit une chance pour un renouvellement, elle parle également de la fragilité (vulnérabilité) des individus qui y travaillent les appelant à se situer en frères plutôt qu'en rivaux. Vulnérabilité ou fragilité comme nouvelle perspective anthropologique contemporaine qui met en lumière une facette fondamentale de notre nature, pourtant identifiable depuis les origines de l'humanité (Dupuis, 2013). Pour Lasida, l'institution scolaire se doit d'incarner un espace d'apprentissage axé sur la création de liens, l'ouverture à l'altérité et l'émergence d'une véritable cohésion collective (Lovenfosse, 2018). Et encore, se relier pour un vivre-bien, qui au-delà des relations entre les individus, rejoint la vie institutionnelle, la vie au creux des institutions comprises comme le lieu de l'être-ensemble d'une communauté ancrée dans une histoire (Ricoeur, 1990). Il s'agit d'aller au-delà de la rencontre avec l'autre pour une bonne compréhension du lien qui relie les individus qui forment la communauté, ce qui rejoint l'idée d'une vérité assurément collective c'est-à-dire qui est l'objet de réflexion et de délibération au sein d'une organisation porteuse de sens (Schleiermacher, 1989).

Au départ de la quête de sens, il y a la réalité telle qu'elle est (...). C'est la réalité des échanges entre les humains : (...) dans leurs échanges, même un peu soignés, les humains se trouvent le plus souvent dans la mécompréhension ou le malentendu (...). La compréhension (toujours individuelle) n'est possible que sur le fond d'une collectivité, et elle confirme et réalise cette communauté. Dans nos mots à nous, la compréhension interindividuelle à la fois suppose et constitue une organisation éventuellement plus adéquate. Le cercle n'est pas du tout vicieux : les acteurs individuels ne se définissent que par leurs relations réciproques ; c'est l'organisation qui institue ces rapports professionnels et fonctionnels, par exemple, et c'est la qualité de ces rapports qui fait la qualité de l'organisation. (Dupuis, 2014, p. 105 - 107)

Le rôle de la direction d'une école – dans ses multiples fonctions – est envisagé comme la tentative de prendre le temps et de trouver l'audace de donner du sens, de construire du sens (Weick, 1995) par l'individu, la collectivité ou l'organisation ; susciter la mobilisation des normes par les acteurs et les ancrer dans des représentations et des lectures communes propices à l'action (Tahri & Elkadiri, 2016), c'est-à-dire d'assumer le rôle de tisseur de liens entre les événements, les actes et les réalités factuelles. En d'autres termes, cela implique de modifier sa perception d'un désordre complexe pour réussir à le structurer, à lui insuffler du sens et à le façonner. L'objectif est de transformer cette confusion en un ensemble riche, pluriel et doté d'une relative cohérence au regard des buts fixés (Dupuis, 2014).

1.1.2.2 La question du malaise

Si l'établissement scolaire est le cadre de vie et de travail quotidien de tous les acteurs de l'école (Barrère, 2006), le lieu de rencontre entre des individus de différentes générations – et une vie vraie est synonyme de rencontre (Kramer, 1997) –, le lieu de l'apprentissage et de la formation, il est aussi au quotidien le terrain de nombreuses difficultés pédagogiques ou relationnelles trop souvent banalisées et vécues avec beaucoup de souffrance par des acteurs d'âges divers. Si l'écoute, le dialogue ou encore la communication sont au rendez-vous pour

offrir une disponibilité, une attention aux autres et une présence bienveillante, l'école reste le théâtre de malaises, d'épreuves et de blessures pour les jeunes comme pour les adultes qui y travaillent.

Dans toutes les organisations, les familles, à l'école ou au travail, le conflit fondamental de l'être humain consiste à être un moi avec d'autres, à maintenir une identité séparée tout en participant au groupe, à résoudre de façon créative le dilemme consistant à être un parmi tant d'autres, entièrement différent des autres et pourtant apparenté à l'ensemble du système humain. (Kramer, 1997, p. 210)

L'auteur insiste – à partir des travaux de Rank et Rogers – sur la capacité du responsable à mettre en place une forme particulière de rapports susceptible d'aider les acteurs à chercher une forme de stabilité comprise comme une harmonie, un équilibre entre l'acteur et l'organisation (Kramer, 1997). Une des dimensions de la fonction du responsable est de susciter ce mode relationnel source d'un équilibre idéal entre liberté individuelle de l'acteur et souci de la collectivité ; de reconnaître les singularités dans la multiplicité des acteurs, la multiplicité des visages d'autrui, selon les termes de Levinas, dans la mesure où ce qu'il exprime va au-delà de sa phénoménalité (Pelluchon, 2020).

Nous comprenons que l'école tend à occulter les notions de détresse, de vulnérabilité ou de fragilité, en dépit du fait que les élèves comme les professionnels y sont quotidiennement confrontés. Cet environnement quotidien et professionnel devient alors un espace de pressions et d'exigences continues, caractérisé par une exposition permanente à des jugements et à des évaluations (Gauthier, 2015). Ce cadre de vie et de travail, comme tout dessein humain, est source de fragilisation provoquant une dynamique impulsée à la fois par des impératifs logistiques et par diverses dimensions relationnelles. Hannah Arendt a régulièrement mis en évidence la vulnérabilité, l'instabilité et la nature profondément paradoxale des initiatives collectives. Les intentions des individus n'étant jamais figées ni immuables, il devient indispensable de composer avec l'imprévisibilité inhérente à tout projet partagé (Dupuis, 2014).

Pour l'ensemble des acteurs, l'école peut contribuer à un fonctionnement collectif source d'harmonie et d'épanouissement et donc de sens pour les individus qui y travaillent (Dupuis, 2014), ou en d'autres termes un vivre-ensemble, un être-ensemble ou une « nostrité » selon Binswanger, source d'un possible rétablissement de la réciprocité (Coulomb, 2010). L'école peut contribuer à un être-ensemble des professionnels comme une forme de qualité intersubjective des acteurs scolaires capables – au-delà de leurs vulnérabilités – de se mettre en dialogue pour atteindre ou viser des objectifs communs (Dupuis, 2022).

En définissant l'institution comme un mécanisme apte à dicter ou à valider des formes spécifiques de comportements au sein du groupe, Lasida (2014) donne comme triple objectif à l'individu d'aller au-delà des frontières de ses actes, de dépasser ses fragilités et de construire du sens durable à ses projets tout en précisant que la fragilité est le moyen de concevoir d'une nouvelle façon ce qui relie l'acteur à l'institution. Doat et Rizzerio (2020) reprennent les définitions courantes pour distinguer la fragilité, caractérisée par une faible solidité matérielle et une propension à se détériorer ou à se rompre sous l'impact d'une force,

de la vulnérabilité, qui renvoie plutôt à une exposition accrue aux risques d'agression, de blessures physiques ou d'atteintes morales. Nous comprenons mieux les propos de Ricoeur (2004) pour qui la capacité d'action des individus court le risque de la vulnérabilité. On désire dès lors comprendre comment la direction d'une école peut, en reconnaissant sa propre vulnérabilité et ses fautes, être capable d'appréhender la vulnérabilité ainsi que les manquements des collaborateurs, afin de cultiver un environnement fondé sur l'estime mutuelle et la confiance partagée (Verstraeten, 2018).

Si l'école privilégie la promotion de l'individu, si l'école est le lieu de l'apprentissage des jeunes et de travail au quotidien pour des adultes, l'école pose problème pour bon nombre de ces acteurs : ennui chez les élèves face à l'espoir d'une école idéale (Lechevallier, 2005) associé à un sentiment de tromperie et de déception (Duru-Bellat & Dubet, 2000), difficultés d'apprentissage en lien avec des refus d'activités et des recherches d'échappatoires (Hardy, 1994), décrochage et abandon de la scolarité (Parent, Duquette & Carrier, 1993), problème d'autorité chez les enseignants et les éducateurs (Prairat, 2013) et par conséquent d'obéissance des élèves (Arendt, 1995)¹, de gestion de classe pénible due aux problèmes disciplinaires et comportements inadaptés (Houlfort & Sauvé, 2010). Conséquences en Fédération Wallonie-Bruxelles, sur les 358 245 élèves de l'enseignement secondaire de plein exercice et CEFA (centre de formation en alternance) pour l'année scolaire 2017-2018, 45 % de ces jeunes sont en retard scolaire avec un « taux de sortie prématurée » de 15 % dans l'enseignement professionnel. En FWB, selon « les indicateurs de l'enseignement » pour la fin de l'année scolaire 2016-2017, 16,5 % des élèves du deuxième degré et 14,1 % des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice terminent l'année avec une attestation d'échec (Direction générale du Pilotage du Système Educatif FWB, 2019).

Les tensions entre acteurs jeunes et adultes n'ont pas que des conséquences négatives sur l'appropriation des compétences des élèves, leur retard ou le décrochage, car elles touchent à la santé des professionnels de l'enseignement jusqu'à créer un malaise (Behenda, 2012) voire une souffrance (Helou & Lantheaume, 2008) : « épuisement émotionnel, mental et physique (burnout) » dans une proportion plus élevée dans le monde de l'éducation par rapport à d'autres professions (de 17 % à 11 %) suivant Fotinos et Horenstein (2006 ; 2009), problèmes de santé mentale et de surmenage professionnel (Kirouac, 2012), « détresse psychologique au travail » (Houlfort ; Sauvé, 2010) à l'origine d'anxiété et de comportements irritables, sentiment de non reconnaissance ou de manque de respect (Carpentier-Roy, 1992). Outre les difficultés relationnelles avec les jeunes, d'autres sources de souffrances touchent les enseignants et sont en lien avec les spécificités structurelles et les modes opératoires de l'établissement où ils exercent leur profession, ce qui a des

¹ d'où l'hypothèse de C. Point (2020, p. 134) que : « le choix des textes de Hannah Arendt sur l'autorité nous éclaire sur l'idée que se font les enseignants d'eux-mêmes et de leurs rôles éducatifs (...). Conviction quasiment d'ordre professionnel : celle de la nécessité et de la légitimité de leur autorité vis-à-vis des élèves (ou façon de) justifier à la fois culturellement et conceptuellement l'autorité pédagogique des enseignants, tout en rendant compte de la difficulté de ces acteurs à l'exercer à notre époque.

conséquences sur leur mobilité professionnelle (Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012). De plus, selon l'enquête internationale TALIS 2018 reprise dans « les indicateurs de l'enseignement 2019 », alors que 62 % des enseignants (premier degré du secondaire) ont fait de l'enseignement leur premier choix de carrière, 5 % seulement d'entre eux ressentent leur métier comme mis en avant par la sphère publique et la presse et 6 % par les décideurs politiques. La plus-value sociétale de la fonction et sa mission d'accompagnement dans l'évolution des élèves sont pourtant les raisons principales de leur motivation à entrer dans le métier (Direction générale du Pilotage du Système Educatif FWB, 2019).

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, dans le contexte de la modernité tardive, les exigences d'efficacité, de la mobilisation de « mécanismes de coordinations techniques et impersonnels déterritorialisés » (Mangez & al., 2017, p. 5) en lien avec un mode de gouvernance globalisé et ses requêtes de performances (p. 7) et de « quantification » (p. 8), d'amélioration des résultats (p. 9) se traduisent dans la mise en place du « pacte pour un enseignement d'excellence ». Les auteurs s'interrogent en conséquence sur la place, la possibilité, la méthode et les conditions des acteurs pour agir et « peser sur la gouvernance de l'éducation » (p. 10) et l'utilisation des seuls résultats comme référents dans la détermination des orientations (p. 11). Cette forme de rigidité de l'institution scolaire (Lasida, 2014 ; Mangez & al., 2017, p. 13) peut être en lien avec le malaise ou le mal-être des équipes éducatives et/ou la rétention des équipes de direction en touchant à leur identité professionnelle. En effet, le sens de l'expérience professionnelle de ces acteurs ne peut trouver son expression que dans le seul mode quantitatif (Verstraeten, 2018) qui fait de l'école un lieu de production de biens chiffrés et non du bien qui fait surgir l'humanité des individus et de l'institution.

Les difficultés de recrutement et de rétention (Garon, Théorêt, Hrimech, & Carpentier, 2006) chez les directeurs d'écoles montrent qu'elles aussi sont en difficulté dans l'exercice de leur métier : stress et épuisement professionnel sont à l'origine de l'absentéisme (Roussel, 2000). Entreprise complexe (Fullan, 2003) exercée en situation de changement (Hargreaves & Fink, 2006), le pilotage d'une école se vit également dans une société en contestation par rapport à l'autorité traditionnelle, contestation présente chez le jeune comme chez l'adulte. Il s'ensuit un questionnement sur l'identité professionnelle en lien avec une accumulation d'anxiété et de pressions qui contraint le gestionnaire à solliciter ses dernières ressources, tout en cohabitant avec l'incertitude et le surmenage (Perrenoud, 1999), ce qui n'est pas sans lien avec le climat de sécurité et de bien-être de l'institution et l'épanouissement des acteurs de celle-ci (Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012). Le bien-être des jeunes et des adultes qui travaillent dans une école est directement affecté par l'influence que peut avoir une direction sur le climat vécu dans l'institution et le mode de fonctionnement des enseignants (Hallinger, 1998). La satisfaction au travail des enseignants est fortement liée à l'efficacité des directions scolaires (Holdaway, 1985) qui doivent cependant exercer leur métier dans le contexte de changement expliqué ci-dessus. Ce contexte, en augmentant leurs responsabilités, augmente également un état de frustration professionnelle, d'épuisement et de pression face au volume de travail (Devos & Vanderheyden, 2002 ; Vandenberghe & al., 2003). Izoard-Allaud (2018) estime que le leader agit à la mesure de ses capacités à partir de la définition ricœurienne de

la capacité, source de liberté, ce qui implique longueur et patience du cheminement, compréhension de sa propre volonté, renoncement humble à ce qu'il croit savoir et veut. Le cheminement ouvre à la sollicitude au contact et au service d'autrui, au sein de structures collectives équitables, formes d'ouverture à l'action commune et à la coopération (Ricoeur, 1990). C'est dans ce contexte de la prise en compte de sa propre vulnérabilité que le responsable est invité à cultiver l'aptitude à agir, à s'exprimer et à s'approprier son propre récit. Cet accomplissement personnel consolide l'estime de soi, offrant ainsi au dirigeant la clarté nécessaire pour choisir en toute autonomie ce qu'il endosse ou décline, et pour identifier les projets dans lesquels s'investir ou face auxquels s'opposer. Dans cette perspective, Ricoeur rappelle que ce pouvoir d'agir demeure intrinsèquement exposé à des fragilités (Izoard-Allaud, 2018).

Suivant ces constats, nous comprenons que l'école comme cadre de vie et de travail quotidien de tous les acteurs de celle-ci (Barrère, 2006) est également un lieu de contraintes, de jugement et d'évaluation (Gauthier, 2015), lieu de rencontres et de relations humaines traversé autant par la bienveillance des uns que par les conflits provoqués par les autres (Jossen, 2018). Si la faillibilité de l'école est mise en avant par ces différentes sources de tensions ou de pathologies de l'école qui chosifient l'humain, si la souffrance et la vulnérabilité des différents acteurs de l'école sont clairement identifiées par les recherches, la mise en lien avec le travail de l'équipe de direction d'établissements scolaires est faible. Notre recherche se propose de combler cette lacune en analysant en profondeur la question de la vulnérabilité des professionnels de l'école et en envisageant le travail de la direction ou de l'équipe de direction comme source de transformation des pratiques et de réhumanisation du travail c'est-à-dire de recherche de sens à un double niveau individuel et collectif : accompagnement, responsabilisation par rapport aux vulnérabilités, relation au travail versus transformation de l'organisation au niveau individuel ; dimensions organisationnelles et réflexions sur les buts au niveau collectif (Taskin, 2018). Ce regard posé sur le travail de l'équipe de direction est d'autant plus fondamental que « l'accroissement et la multiplication considérables des difficultés (...) qui découlent presque logiquement d'une augmentation de la liberté et de l'autonomie des acteurs individuels et collectifs, ne pourront être maîtrisés (que) par le renforcement des construits collectifs à travers lesquels l'action sociale (est) rendue possible » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 36).

1.2 Rôles des directions

Confusion des normes ou encore diversité des repères... mais également une différenciation des projets éducatifs et un manque de certitude qui en résulte : la reconstruction d'espaces de signification au cœur des établissements scolaires demande de tisser des liens entre le système éducatif et des valeurs, des mises en projets ou encore des sources de références (Mangez & al., 2017). Or, selon Pourtois (2017), la contribution de l'école consiste à rendre la société et le monde intelligibles, développer la faculté de penser par soi-même et en dialogue et à cultiver les émotions démocratiques. Le rôle d'une direction, selon la littérature, est d'encourager et contribuer à l'affirmation et à la communication de la culture organisationnelle ; veiller donc à la transmission de la culture à la fois en tant que

système et mise en conformité mais sans omettre de chercher le développement individuel (Dupuis, 2022).

1.2.1 Les recherches en sciences de l'éducation

Ces dernières années, la recherche en éducation montre qu'une des priorités du leadership des directions d'écoles est de faire vivre un sentiment de satisfaction et de capacité qui contribue à l'engagement, à la réalisation de soi et à la confiance des équipes éducatives dans leurs actions professionnelles (Godin & al., 2004 ; Naimi & Poirel, 2022 ; Noël, 2022). En ce sens, la recherche met en avant le rôle déterminant de la direction pour faire de l'école un lieu de travail collectif entre enseignants, un lieu de développement professionnel et de mobilisation (Corriveau, Letor, Périsset & al., 2010). Depuis trois décennies, nous avons observé des évolutions dans les définitions et les modèles de leadership. Entre autres, l'accent s'est déplacé des modèles traditionnels bureaucratiques (Dutercq, Gather Thurler & Pelletier, 2015) vers des modèles partagés (Matringe, 2012) ou distribués (Letor, Progin, Étienne & al., 2021 ; Poirel & Yvon, 2012) mais encore transformatifs (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Gélinas-Proulx & Villella, 2022 ; Shields, 2010 ; 2013 ; 2017 ; 2020). Dans une perspective distribuée, l'accent est mis sur les interactions entre direction et enseignants notamment au travers de l'engagement et de la participation aux décisions et donc au pouvoir, l'assistance à l'autre et une fonction d'interface attentive au bien-être de la personne (Dussault, Deschênes & Emeriau-Farges, 2020 ; Leithwood & Jantzi, 2000). Dans une perspective transformative, selon Shields, l'accent est mis sur la justice sociale et la démocratie, la critique des pratiques inévitables, la recherche d'une organisation soucieuse de l'inclusion et du droit. Le travail du leader repose sur huit principes concernant la production des changements justes, le questionnement des connaissances, la redistribution du pouvoir, l'équilibre entre biens publics et privés, le souci de l'émancipation et de l'équité, la reconnaissance des liens d'interdépendance entre humains, l'importance de l'analyse critique et de la recherche de solution, la nécessité du courage moral (Shields, 2013).

Malgré les effets positifs de tels modèles sur le fonctionnement des écoles, la recherche montre que sa mise en pratique n'est pas toujours facile (Gather Thurler, 2000 ; Harris, Jones & Ismail, 2022 ; Perrenoud, 2013). Des études montrent combien il est difficile pour les directions, entre autres du fait des freins émis par certains enseignants (Barrère, 2006 ; 2014), d'amener les équipes à collaborer. En ce sens, Barrère souligne les liens entre organisationnel et pédagogique par l'exercice de l'animation des équipes et des projets. Si le rôle des directions est souligné pour (re)penser la culture (Deal & Peterson, 2016 ; Schein, 2017), la recherche montre cependant le rapport difficile entre professionnels et projet d'école (Orellana-Fernandez, 2012) en lien avec les relations de pouvoirs et la satisfaction d'intérêts propres des acteurs organisationnels (Croizier & Friedberg, 1977) ou l'adoption de comportements visant des objectifs limités par des contraintes propres à l'environnement de l'organisation (Simon, 1983).

Parmi les cinq modèles de leadership éducationnel (transactionnel, transformationnel, participatif, éthique et pédagogique) relevés par Héon, Lapointe et Langlois (2007), celui du leadership éthique et mobilisateur présente cinq pratiques importantes qui montrent sa

capacité notamment à susciter une manière d'être authentique, stimuler et porter une vision, provoquer les échanges et la formation permanente, la mobilisation active ou encore la recherche du sens commun (Gélinas-Proulx & Shields, 2016). Ce modèle, associé au leadership moral de Sergiovanni (1992), apporte un regard intéressant pour comprendre le mode d'interaction des directions avec leurs équipes impliquant la recherche d'éthique dans la manière d'être sensible aux choses, la façon de juger, d'évaluer et décider et encore d'en comprendre les répercussions (Langlois, 2004). Godin et al. (2004) estiment que la pratique du leadership éthique est propice à l'animation d'un climat scolaire source d'encouragement et de respect des acteurs.

1.2.2 L'éthique organisationnelle et le leadership éthique

Par les ambiguïtés qu'il engendre, le contexte sociétal bouscule le rôle de la direction tout particulièrement dans cette capacité à exprimer une culture propre à l'établissement. En ce sens, la recherche en leadership éthique (approche philosophique) apporte un autre regard pour comprendre à la fois les relations dans une dynamique collective et les espaces de manœuvre des responsables. Dans le cadre large de l'éthique organisationnelle, le leadership éthique enrichit le concept de leadership distribué en mettant en relation la recherche d'éthique dans les relations et le leadership, les actions individuelles des enseignants et les décisions du responsable dont la plus-value serait l'instauration d'une forme de « vie bonne » de l'organisation scolaire. Les responsables peuvent de la sorte se retrouver placés devant des arbitrages moraux délicats, ce qui impose d'adopter une posture éthique intégrale pour résoudre les situations d'incertitude auxquelles ils sont confrontés (Langlois, 1999). Ils peuvent aussi prendre des décisions concertées avec les équipes, ou instaurer une délibération continue avec les forces vives de l'établissement afin d'ajuster au mieux l'action décisionnelle face aux événements (Perrot, 2007). L'instauration d'une « vie bonne » peut être en lien avec la capacité du leader à « faire preuve d'éthique » (Gélinas-Proulx & Shields, 2016) dans le traitement des dilemmes moraux, des problèmes ou arbitrages complexes (Langlois, 1999 ; Simard, Morency & Larouche, 2017 ; Saielli, 2001). À travers les difficultés auxquelles elles sont confrontées, les directions d'écoles, dans une posture réflexive, sont confrontées au sens de leur démarche pour répondre aux difficultés des équipes éducatives. Selon Dupuis, le responsable – comme une direction d'une école – peut favoriser les échanges en vérité et être attentif à la qualité des relations professionnelles constitutives de la qualité organisationnelle. La direction d'une école peut prendre la responsabilité d'affirmer et d'expliquer son point de vue en offrant à l'autre, aux autres, la possibilité non seulement de l'expression mais avant tout du temps de la compréhension source d'une « éthique du vouloir comprendre ensemble » (Dupuis, 2014, p. 109), source d'une vision commune de ce qui est et nous entoure (Laramée, 2010).

Avec Dupuis (2014), la recherche en leadership éthique – dans le cadre large d'une éthique organisationnelle – apporte un autre regard pour comprendre à la fois les relations dans une dynamique collective et les espaces de manœuvre des responsables. L'auteur invite à une éthique organisationnelle qui enrichit le concept de leadership distribué en mettant en relation la recherche d'éthique dans les relations et le leadership, les actions individuelles des

enseignants et les décisions du responsable dont la plus-value serait l'instauration d'une forme de « vie bonne » de l'organisation scolaire. L'instauration d'une « vie bonne » peut être en lien avec la capacité du leader à faire preuve d'éthique en respectant les principes d'exemplarité, d'écoute, d'espérance et d'engagement (Miramon, 2010).

En définissant l'organisation comme un « construit social » et non comme une « donnée naturelle », les auteurs montrent les zones d'incertitude tels des intervalles où se nichent ces espaces d'autonomie des acteurs de l'organisation qui y exercent leurs libertés (Crozier & Friedberg, 1977, p. 170). L'éthique interventionnelle est alors une forme d'espérance dans la mesure où

l'organisation n'a rien de naturel : elle constitue une réponse stratégique à des nécessités naturelles dont la première a été saisie de façon lapidaire et inoubliable par Confucius : « que les gens sont nombreux ! » La multiplicité des gens est en effet la première condition naturelle de réalité appelant une réponse organisationnelle et culturelle. (Une) éthique organisationnelle n'est pas spécifiquement optimiste, mais elle se caractérise par sa capacité d'espérer. En effet, rien ne garantit que les projets soient sûrement portés par un groupe de « collaborateurs », même quand l'objectif paraît étroitement commun. (Dupuis, 2014, p. 164-165)

Dans le cadre d'une éthique interventionnelle, la direction d'une école tente de rencontrer les acteurs dans leurs espaces d'autonomie et de liberté tant individuels que collectifs pour redonner la part d'humanité dans l'exercice du métier des professionnels de l'enseignement comme dans le leur. La direction d'une école tente de mettre en avant l'importance du soin accordé au travail et aux personnes des différents acteurs (Gomez, 2013). En ce sens, l'activité du leadership est assimilée à la conduite des individus avec cette capacité, comme une forme d'art, à chercher le chemin par lequel on peut découvrir la richesse des collaborateurs (Grün, 2006).

En résumé, notre recherche envisage, pour une direction d'école, la reconnaissance de sa propre vulnérabilité autant que celle des membres du personnel pour susciter une compréhension mutuelle de l'expérience d'autrui qui s'incarne dans un climat éthique coconstruit et partagé avec l'équipe éducative. La recherche envisage que, face aux fragilités de l'institution scolaire et face aux vulnérabilités des individus qui la composent, le souci d'une éthique organisationnelle permet de faire vivre une culture et une identité d'école ancrées dans les valeurs du projet éducatif qui envisage l'autre – le collègue – « autrement » dans l'agir collectif de la communauté au-delà des zones d'incertitudes. Elle envisage que le soin, l'attention à l'autre, le souci du bien-être ont un lien direct avec le bon fonctionnement de l'école qui pose la question de l'évolution du quotidien des établissements plutôt que de la réforme de l'institution (Dubet & Duru-Bellat, 2015) ou en d'autres termes, l'élaboration de systèmes de significations adaptés aux réalités locales (Mangez & al., 2017) en fonction du projet et des valeurs inhérentes à celui-ci (p. 7).

Le soin, compris comme souci ou attention non seulement à soi-même mais encore à autrui et aux autres (la communauté scolaire), relève de la réflexion et du travail philosophique. Il invite à un mouvement de rencontre vers l'éthique qui répond à des demandes sociétales importantes en lien avec la quête de sens et la soif de soin (Dupuis,

2014), afin de mettre en place un mode de « vie bonne » dans le cadre des établissements scolaires. Notre recherche centrée sur le leadership des directeurs d'écoles appelle une approche interdisciplinaire dans la mesure où les cadres traditionnels en sciences de l'éducation n'apportent pas une réponse satisfaisante à eux-seuls.

1.3 Recherche interdisciplinaire ou la nécessité de combiner deux champs : philosophie et sciences de l'éducation

Dans la compréhension du contexte sociétal prédéfini, notre travail de recherche vise à décrire quelques aspects de la vulnérabilité des acteurs et de la fragilité des institutions scolaires, à réfléchir au bien-fondé de l'instauration d'un climat éthique à l'école et à esquisser le rôle spécifique de la direction dans cette instauration, en particulier quand les établissements participent d'une tradition spirituelle. La question de la tradition spirituelle est ainsi posée dans la mesure où l'éthique organisationnelle questionne des institutions comprises comme mode de travail organisé collectivement qui peut être en lien avec une tradition spécifique lors même que ces institutions sont en recherche d'équilibre entre une forme d'universalité de leur projet et la signification de celui-ci localement. La culture de l'organisation est inscrite dans une histoire. Elle est questionnée, dans ses particularités historiques, par le contexte moderne qui peut affaiblir ou renforcer son identité (Dupuis, 2014). Pour dépasser dans nos institutions scolaires la « désattention », l'engourdissement ou encore le surmenage, et pour chercher – face à « la mesure exigeante du soin (pédagogique...) – ce surcroît d'humanité qui donne le sens au geste concret (...), le principe de force du sens, en tant que principe d'éthique » appelle à une éthique organisationnelle (Dupuis, 2013, p. 94-98) pour opérer les changements nécessaires et améliorer d'une part le vécu des acteurs de l'univers scolaire et d'autre part la culture de cet univers. Comme le souligne Dupuis (2014), la culture d'une organisation s'exprime à travers les pratiques quotidiennes de ses membres, leur interprétation des événements ordinaires et extraordinaires, ainsi que les choix décisionnels qui structurent la gestion courante. Ces éléments contribuent à construire l'identité effective de l'organisation.

L'éthique organisationnelle concerne prioritairement le leadership et il s'agira donc de comprendre ce qui rend ou non un leadership éthique (Dion, 2009, p. 112), comment évaluer la nature éthique du comportement du leader et en quoi il transforme le climat de l'organisation scolaire notamment sur les relations de confiance entre les acteurs (Chouaib & Zaddem, 2012).

Dans la mesure où « expliquer un phénomène social consiste (...) à le mettre en relation avec autre chose » (Van Campenhout & Quivy, 2011, p. 90), pour comprendre la recherche de sens des acteurs de l'école, nous nous intéressons à leurs incertitudes (perte² ou multiplicité de sens), leurs fragilités ou leurs souffrances. En soulignant le lien entre le désir de sens dans l'exercice du métier et les vulnérabilités, nous faisons l'hypothèse que celles-ci

² compris comme « hypoxie du sens, ou désespérance qui appelle l'innovation dans la mesure où ce symptôme signifie le temps du nécessaire changement, selon Dupuis (interview du 29.01.2026 – La Libre Belgique)

concourent au mécanisme de construction de la recherche de sens appelant un climat éthique, nous permettant de mieux l’appréhender et le comprendre.

1.3.1 Des disciplines à l’interdisciplinarité

Nous avons compris que l’institution école – de la même manière que l’ensemble de la société moderne – est bousculée par la multiplicité des conceptions, des références et des significations. La complexité du contexte sociétal et institutionnel a des répercussions sur le fonctionnement des responsables scolaires exigeant de ceux-ci des compétences particulières en ce qui concerne la gestion des équipes éducatives en lien avec l’expression d’une culture d’établissement. Et cette culture d’établissement, portée par un projet fondateur, est interrogée par les excès modernes du possible et les incertitudes que ces excès engendrent. Elle est portée par un projet fondateur qui appelle un exercice de relecture (et de réécriture) ou de redéfinition en termes de fondements et de valeurs partagés par des acteurs d’horizons multiples et dont le malaise désigne probablement une quête de sens.

Notre travail impose d’emprunter une voie qui traverse l’espace disciplinaire strict et l’enrichit de l’expertise de différentes disciplines. Il s’agira d’analyser comment chacune d’elles consolide notre analyse tant au niveau des connaissances que de la compréhension des choses. L’intérêt de la démarche pluridisciplinaire est d’aller au-delà du simple assemblage ou de l’addition des visions des différentes disciplines (dans notre cas, philosophie et sciences de l’éducation) qui conserverait la disparité des perspectives appliquées à l’objet identique de recherche.

1.3.2 De l’intérêt du champ théorique de la philosophie

Nous définissons l’école comme une organisation qui met en relation des personnes dépendantes les unes des autres, réalisant un travail collectivement pour parvenir à des buts qui les concernent tous (Gruère, 1991). Définie par Crozier et Friedberg (1977), comme « réponse à l’action collective », le philosophe comprend l’organisation comme une forme communautaire d’individus dans la mesure où cette communauté appelle l’importance du dialogue et de la signification de ce qui est partagé. Il est question d’une vérité commune qui a fait l’objet de délibérations (Dupuis, 2014). Il s’agit d’une organisation où il est question de recherche de sens, de communication et de réciprocité de sens permettant un réel vivre-ensemble non dénué de conflits (Grondin, 2008).

En rappelant la finitude et les limites de l’être humain, Dupuis (2014) souligne qu’il est aussi un être porté par ses désirs et inscrit dans la réalité dont la recherche de sens a pour ancrage la réalité, celle des relations entre les individus. Ces relations – qui se nourrissent des échanges tels les entretiens ou les interactions – entraînent des incompréhensions, des méprises et des confusions. Au-delà de ces difficultés relationnelles, pour Schleiermacher (1989), cette recherche de sens dépasse l’individualité pour animer le vivre-ensemble dans la mesure où si la compréhension est un acte propre à chaque individu, elle s’enracine nécessairement dans une communauté de sens. Pour l’auteur, les individus qui forment cette organisation sont définis par leurs relations mutuelles qui sont la source de la qualité de cette communauté à l’origine de ces interactions professionnelles et fonctionnelles. Parler de

vivre-ensemble dans une collectivité implique donc la reconnaissance de la diversité à tous les niveaux et impose de voir la multiplicité des normes.

Souligner le rôle des acteurs d'une organisation, c'est mettre en avant l'importance de la communication, des projets communs et des valeurs partagées. En ce sens, Belin (2007), définit l'organisation non seulement comme un espace pour exercer le pouvoir, mais également comme un espace pour exprimer la culture. Par cette définition en deux temps, l'auteur met en avant cette double entrée de compréhension. D'abord, elle est le cadre de l'action collective, des échanges et des dynamiques culturelles. Belin (2007) peut alors définir les organisations comme des espaces de communication où se renforcent les projets collectifs et une culture commune fondée sur des valeurs, des normes et des repères partagés. Et l'école, si elle a pour fonction d'instruire, diffuse des valeurs et principes de sens qui façonnent l'identité et les relations sociales (Mangez & al., 2017).

Se pose la question de la définition d'une culture commune partagée, des valeurs et des normes qui la sous-tendent, ainsi que de l'attitude des acteurs face à la question du sens au travail. Weick (1995) envisage les relations dans la production du *sense making* ou faire du sens pour inscrire l'inconnu dans des cadres de sens. Créer du sens, pour Dupuis (2014), suppose la capacité de reconfigurer le chaos apparent en une complexité cohérente et orientée vers un objectif.

Lefebvre et al. (2001) ont réalisé des entrevues qualitatives auprès de travailleurs pour comprendre ce qui donnait signification à leur existence et leur vie professionnelle, à leur engagement, aux valeurs véhiculées. Dans leurs recherches, les auteurs font comme hypothèse première que le sens du travail repose avant tout sur des dimensions relationnelles, telles que la richesse des échanges, la reconnaissance d'autrui, en rapport avec les cadres spatio-temporels, les valeurs et le rapport au travail.

Le philosophe illustre le monde du sens par la métaphore de l'eau, qui change d'état et de propriétés selon les conditions de température et de pression (Dupuis, 2013). Il inscrit sa métaphore dans le champ de l'éthique et du sens des actions humaines, montrant que le sens peut se manifester sous différents états et propriétés sans que la réalité change. C'est de la sorte que se constituent les niveaux spécifiquement normatifs de l'éthique, de la morale, de la déontologie et du droit.

Dans son souci d'objectivité, la science moderne s'est détachée des valeurs, alors que la vie humaine est structurée par elles : réfléchir à la manière de vivre engage non seulement des faits, mais aussi ce qui « vaut » et oriente l'action. Pour Fontaine, si une valeur n'est pas un fait, elle appelle néanmoins sa concrétisation (2008). La valeur ne possède pas une existence comparable à celle d'un objet empirique (Forkin & Hameline, 1993), mais constitue la propriété d'une fin collective en tant que ce qui est non seulement désiré mais désirable (Reboul, 1992). Pour Fontaine (2008), le fait renvoie à une réalité constituée, tandis qu'il met l'accent sur ce qui relève du projet et de l'action à réaliser, rejoignant Reboul pour qui la valeur qualifie ce qui facilite ou entrave une fin. Il en découle un lien étroit entre l'expérience du valoir et celle de l'être.

Le projet d'établissement met en évidence les valeurs portées par les acteurs scolaires, suggérant leur présence diffuse dans les pratiques et situations d'action (Houssaye, 1994). Celles-ci occupent une place centrale dans la personnalité, en guidant les attitudes (Gruère, 1991), tout en exprimant aussi une forme de protestation contre une réalité jugée insuffisante (Reboul, 1991).

1.3.3 De l'intérêt du champ théorique des sciences de l'éducation

Si la philosophie nous permet de définir l'idée de valeur, cette dernière affirmation sera à vérifier empiriquement et relèvera d'une démarche de recherche propre aux sciences de l'éducation qui sous-tend pour Charlot (2017) une problématique, la collecte de données ainsi que leur analyse en vue d'apporter des réponses aux questions qu'elle soulève différentes de la philosophie. Le principe de développement de la recherche en éducation est l'ouverture à des regards différents. L'auteur associe l'expression de « la vérité de son objet » au cubisme de Picasso qui essaye de dire la vérité par la multiplication des perspectives. Lorsqu'il y a unité, elle se situe dans le sens produit par les différentes recherches sur la condition humaine, ce qui constitue le travail propre de la philosophie de l'éducation (Charlot, 2017). Là où Mialaret (2016) définit les sciences de l'éducation comme un ensemble de disciplines scientifiques qui, dans des approches complémentaires et articulées, analysent les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits éducatifs, d'autres auteurs caractérisent la recherche en éducation

comme une activité conduite par une ou plusieurs personnes, agissant dans un environnement déterminé, qui se proposent, dans un but déterminé, à partir de matériaux conceptuels et empiriques, de produire ou transformer, de manière rationnelle, à partir d'un questionnement défini, une connaissance portant sur un ou plusieurs aspects d'une pratique d'éducation ou de formation (Tomamichel & Clerc, 2005, p. 16).

D'emblée, nous avons expliqué que notre travail de recherche tentait d'établir le lien entre la recherche de sens à l'école et la fragilité (vulnérabilité) des acteurs et de l'institution scolaires en précisant avec Dupuis (2013) que le principe de force du sens, en tant que principe d'éthique appelle à une éthique organisationnelle pour opérer le changement et améliorer le vécu des acteurs de l'univers scolaire à travers la culture de cet univers. Nous avons émis l'hypothèse d'une éthique organisationnelle qui fonde notamment le leadership, expliquant qu'il faudrait évaluer la nature éthique du comportement du leader et comprendre en quoi il peut ou pas transformer le climat de l'organisation scolaire. Nous réfléchissons ici à partir des considérations épistémologiques de Mialaret (2016) pour mieux structurer notre recherche. Dans un premier temps, nous ajoutons un domaine aux quatre domaines d'études dégagés par l'auteur, en situant notre recherche sous l'angle des aspects organisationnels ce qui correspond au plus près à l'« éducation-institution ». Comme l'auteur tente de regarder les domaines d'étude sous l'« angle de la stabilité des situations », nous considérons ensuite notre travail de recherche comme une « situation relativement stable dans le temps » c'est-à-dire « contemporaine du chercheur » permettant une analyse de documents (exemple : projets éducatifs), des entretiens avec les auteurs de ces documents ou des acteurs les réalisant

(enseignants) ou encore des « personnes qui font fonctionner le système » (manager, leader). Troisièmement, nous pouvons associer à ces deux premiers classements deux types de connaissances qui en découlent : des « connaissances de type psychologique ou du témoignage » dans la mesure où notre recherche se basera entre autres sur un recueil d'informations par entretiens semi-directifs réclamant pour l'auteur « un degré d'objectivité compatible avec une recherche scientifique ». L'originalité de notre recherche, comme expliqué plus haut dans le cadre de notre réflexion sur la transdisciplinarité, consiste à dégager des connaissances de type réflexif, philosophique. Au-delà de la démarche empirique permettant la construction des savoirs ou la production de connaissances, notre démarche cherche à produire réflexivement des définitions critiques des concepts (perte ou multiplicité de sens, vulnérabilité, leadership éducationnel, leadership éthique). Enfin, pour ajuster notre approche, nous conduirons une analyse des pratiques de management, de la documentation ou de la littérature interne aux écoles, les publications des organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique (exemple « Mission de l'Ecole chrétienne » ou le SeGEC) ou encore de congrégations (« Déclaration » des écoles lasalliennes). Parallèlement, les résultats de recherches issus des sciences de l'éducation (l'état de l'art) et les résultats des travaux, réflexions et discussions d'ordre philosophique (quête de sens et leadership éthique) constitueront les sources du savoir propres aux sciences de l'éducation. En réalisant notre démarche de recherche de cette manière, nous tenterons d'être attentif au problème fondamental, pour le chercheur : savoir-faire lucidement la distinction entre ce qui relève de la compréhension et ce qui relève de l'explication pour donner aux deux séries de données leur propre statut épistémologique et ne pas tout mélanger dans le compte rendu de la recherche.

1.4 La question générale de la thèse et les sous-questions de la recherche

Notre problématique nous conduit à comprendre : 1°) le contexte de changement en lien avec la modernité tardive, de trouble ou de vulnérabilité ou encore de résistance des équipes éducatives en difficulté pour se définir professionnellement au cœur d'institutions affaiblies et fragilisées ; 2°) l'importance d'une culture d'établissement et d'un climat organisationnel, la portée des valeurs d'un projet fondateur, la force des relations entre professionnels.

L'objectif principal de cette recherche doctorale est de mieux comprendre le rôle des directions d'école qui, localement, cherchent à faire vivre les valeurs du projet éducatif dans le cadre d'une communauté éducative, c'est-à-dire dans le cadre d'une dynamique, d'une implication ou d'un engagement des membres des équipes éducatives susceptibles de créer un climat de travail approprié. Un climat de travail approprié à une école qui fonctionne mieux parce qu'il est le résultat d'une activité de concertation. Un travail concerté qui permet une attention à toutes les personnes, à toute la personne en termes de relation, de formation et de développement. La problématique est donc en lien avec la fonction d'une direction ou d'une équipe de direction d'école qui tente de faire vivre un climat éthique, une culture d'établissement qui rencontre les difficultés des professionnels et la fragilité de l'école, et ce dans un contexte de modernité tardive ou de période d'incertitudes pour les individus, de

crises institutionnelles et d'effondrement voire de rejet des grands récits fondateurs comme le christianisme. On interroge dès lors la façon dont la direction qui cherche le sens de ce qui est juste peut soutenir les acteurs scolaires en opérant des choix et en orientant les décisions de façon à reconstruire « des univers de sens raisonnables » pour faire vivre l'institution scolaire et les acteurs qui y participent ; comment il peut encourager et contribuer à l'affirmation et à la communication de la culture organisationnelle et donc veiller à la transmission de la culture à la fois en tant que système et mise en conformité mais sans omettre de chercher le développement individuel ; comment la direction d'une école peut promouvoir et soutenir l'expression d'une signification ou d'un sens de l'expérience vécue par la communauté des acteurs ; comment elle peut appuyer et favoriser une mise en mouvement, une disposition à la participation vectrice d'un sentiment d'appartenance ; comment elle peut être « symbole », « leader expressif » de la mission de l'organisation pour « ré-institutionnaliser » ou mettre en place un projet nouveau et légitime qui porte la richesse d'un collectif au-delà des individualités et cela à travers les conduites quotidiennes, les situations ordinaires et exceptionnelles ou encore les décisions prises ; comment elle peut établir un mode de « vie bonne » en travaillant au changement et à l'harmonie, à la recherche de sens dans le travail pour mettre en place un environnement propice aux apprentissages, « vivre » l'exemplarité, « vivre » des manières d'être, d'agir et de conduire les acteurs scolaires pour en conditionner positivement et librement les comportements ; comment elle peut harmoniser les relations autour d'une action partagée, implémenter des nouvelles et bonnes pratiques, réaliser les objectifs définis comme prioritaires et communs et mieux comprendre sa responsabilité de manager une diversité collective et (re)trouver et cultiver le sens de (sa) fonction (Dupuis, 2022). (Cf. figure 1)

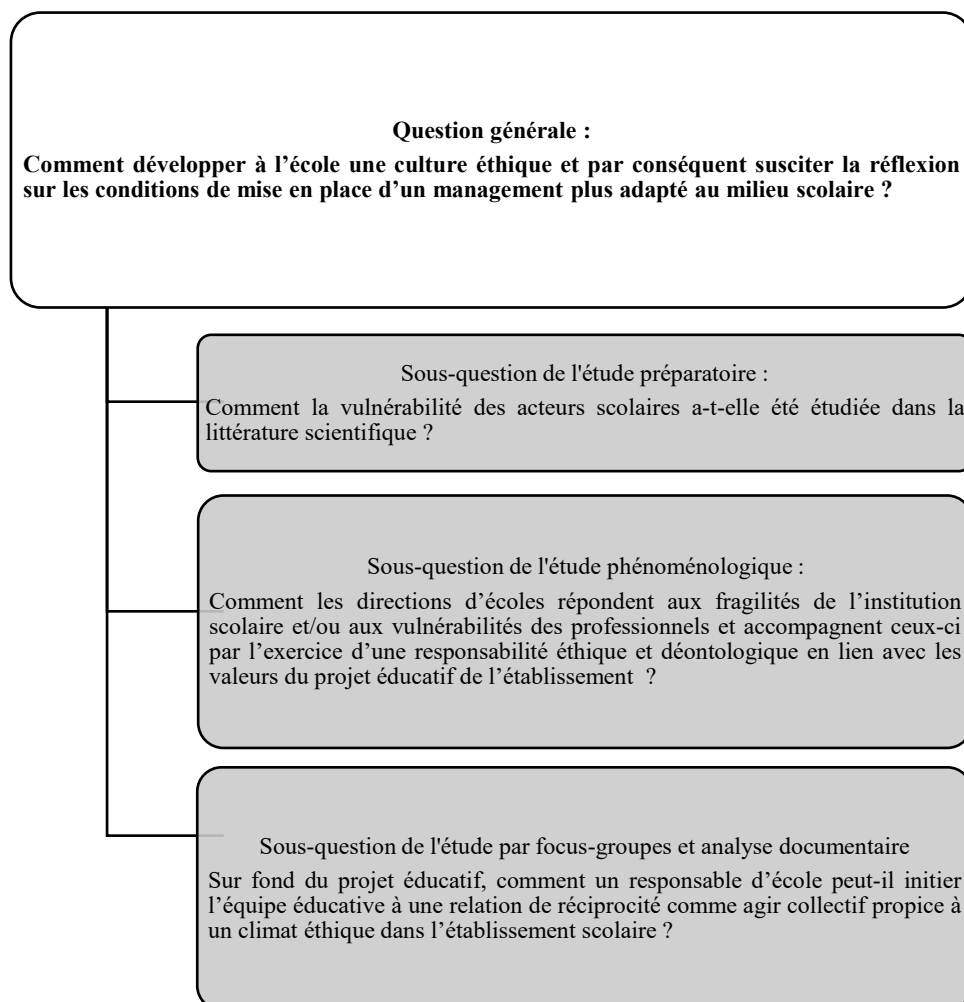


Figure 1 : question générale et sous-questions de recherche

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Introduction

Ce chapitre se donne pour finalité de faire émerger le cadre conceptuel sur lequel s'appuie notre recherche. Ce cadre conceptuel (figure 2 / tableau 6) tente d'assembler, d'organiser et d'articuler quatre éléments théoriques pour former un tout cohérent où chaque élément s'entrouvre et permet la connexion avec les autres en évitant le risque du cosmétique et de la simple juxtaposition (Sperber, 2003). Nous avons fait le choix de l'interdisciplinarité afin d'explorer le rôle du directeur d'école qui – pour rencontrer la ou les fragilité(s) de l'école et la ou les vulnérabilité(s) des acteurs scolaires – dans un contexte sociétal caractérisé par une indétermination normative, reçoit le mandat d'exprimer la culture organisationnelle qui oriente son leadership vers une recherche d'éthique dans ses manières d'être, de faire et de décider. Nous développons dans un premier temps le contexte de la modernité tardive ou de l'hypermodernité marqué par un excès de possibilités et par conséquent d'incertitudes, tant pour les individus que pour les institutions où ces derniers évoluent. La pluralité et la multiplicité de choix, par les incertitudes qu'elles engendrent, fragilisent ces institutions censées apporter un environnement stable et des relations à autrui équilibrées. Dès lors, nous exposons, dans un second temps, deux références théoriques qui nous permettent de distinguer les concepts de fragilité des institutions et de vulnérabilité des individus. D'une part le questionnement et l'affaiblissement des grands récits traditionnels qui soutenaient les identités collectives ou des appartenances à une communauté et d'autre part les difficultés inhérentes aux relations humaines et aux actions de réciprocité qui en découlent pourtant si fondamentales à l'édification des identités individuelles, nous invitent – dans une troisième étape – à comprendre le(s) rôle(s) d'une direction d'école dans la conduite de son établissement. Si différentes fonctions portent sur le pilotage, la maintenance ou la communication dans un objectif clair de résultats (passage à l'action en fonction des objectifs, mise en œuvre des décisions, gestion des dossiers, supervision des ressources, communication interne et externe des informations notamment administratives...), une autre fonction de type symbolique – transversale aux autres – facilite, soutient et exprime une culture propre à l'organisation. Pour l'exercice de cette fonction et dans son rôle de porte-parole, le directeur est garant du projet d'établissement et des valeurs qui fondent celui-ci. Les réflexions qu'éveillent ces trois axes théoriques nous poussent à identifier une exigence de compréhension complémentaire ainsi qu'un outil d'analyse pour répondre à notre objectif de départ : le rôle d'un responsable d'école pour rejoindre les acteurs scolaires dans leur(s) vulnérabilité(s) ou pour rencontrer leur recherche de sens dans une société caractérisée par l'excès de sens et dans laquelle ces acteurs traversent et expérimentent des épreuves en contradiction avec les valeurs de leur école ou de l'école où ils exercent leur fonction. Conscient de la complexité de cette fonction symbolique dans le contexte d'indétermination normative de la modernité tardive qui bouscule le rôle éducatif, de socialisation et de transmission des valeurs de l'école, nous soutenons l'importance d'une intervention en éthique organisationnelle. L'éthique, par son processus d'identification des valeurs présentes dans les actions des individus, fonde la quatrième étape de la recherche. Cette démarche se donne pour objectif d'identifier les choix et les priorités des responsables tant dans les discours institutionnels que dans leurs prises de décisions, en fonction des valeurs présentes dans ces discours (projets fondateurs) et qui fondent la culture de leur organisation.

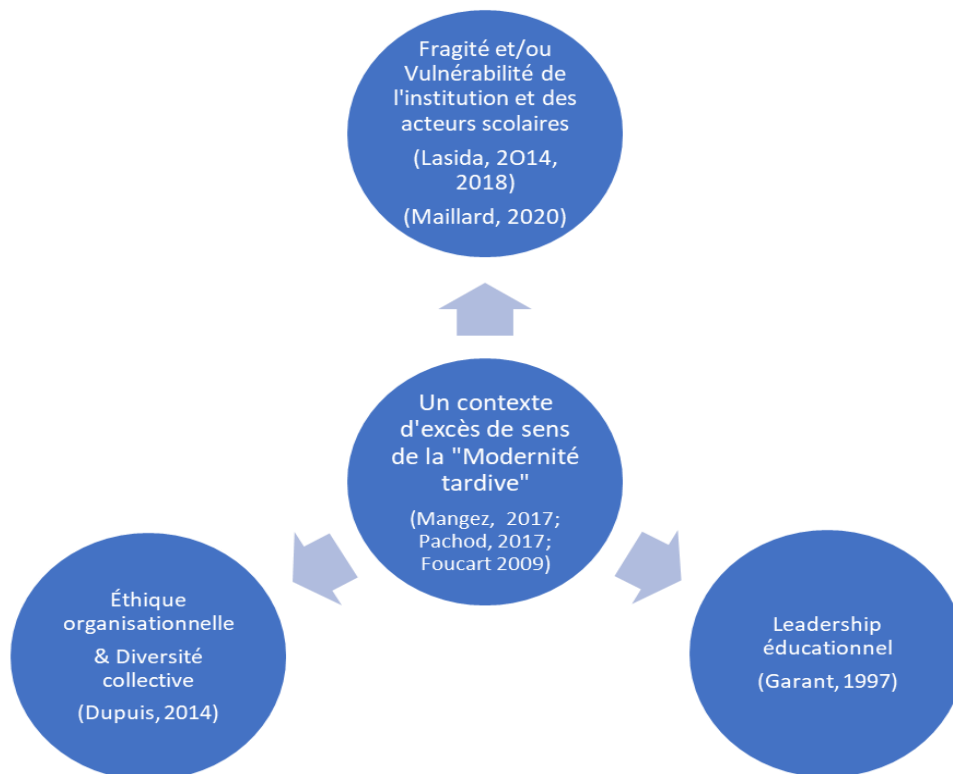


Figure 2 : les quatre éléments du cadre conceptuel

Les professionnels de l'enseignement qui ont actuellement entre trente et quarante ans de carrière ont vu non seulement leur métier évoluer mais avec lui ou plutôt à travers lui le contexte sociétal moderne où ils l'exercent. Sans conteste, ces acteurs (enseignants, éducateurs, gestionnaires...) ont dû se (re)positionner, (re)penser leurs manières de faire ou de concevoir leur profession et par conséquent leurs pratiques mais également leurs manières d'être, d'être en relation, de rencontrer l'autre et les autres selon qu'ils travaillent avec une personne, un groupe, une équipe ou une communauté. Examiner et reconsidérer ses habitudes et ses comportements professionnels implique une réflexion sur son identité et le sens que l'on donne à son travail. L'identité individuelle des acteurs adultes de l'école est interrogée au même titre que l'identité collective des organisations scolaires.

2.1 Modernité tardive ou la question du/des sens

Mais avant d'aller plus loin sur la réflexion des organisations scolaires et de leurs acteurs, nous essayerons de mieux comprendre les caractéristiques de cette « modernité tardive » (Rosa, 2010) ou de « contexte hypermoderne » qui situe l'école dans un contexte évolutif qui touche autant les aspects économiques, sociaux et culturels de notre société, que Pachod (2017) caractérise de la manière suivante :

(une) société contemporaine de l'excès et la démesure par des évolutions majeures sur quatre registres : les nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi et au savoir. Période concrète de l'histoire depuis les années 80, parachèvement ou dissolution de la modernité, l'hypermodernité développe un vivre ensemble et un être ensemble qui ne cessent d'évoluer en contexte de changement, de transition, de rupture avec le passé et le présent. Caractériser ces transformations sociétales contemporaines, c'est situer l'exercice (éducatif) en accord et/ou résistance avec la société d'aujourd'hui, avec les réalités des élèves, des parents, des partenaires de l'école, des autorités scolaires et éducatives. (p. 137)

Après avoir montré l'ancrage historique de sa recherche à travers différents mots clés utilisés dans la littérature scientifique tels que « une autre modernité (Beck, 2001), surmodernité (Augé, 1992), ultramodernité (Giddens, 1994), modernité tardive (Rosa, 2010), postmodernité, hypermodernité (Aubert, 2010) », Pachod (2017) caractérise cette évolution en trois étapes : la modernité, la postmodernité et l'hypermodernité. Si la première étape coïncide avec le début de la Renaissance et fonde une société ancrée sur « un pouvoir central et (des) institutions reconnues (p.138), la seconde – située début des années 1960 – efface la première par la désagrégation ou la disparition des institutions qui structuraient le canevas ou le cadrage « social et culturel » des citoyens.

Si la culture peut être définie comme une manière d'être au monde pour l'individu (De Kesel, 2021) ou encore comme une structuration de l'être-ensemble d'une groupe social porteur d'une histoire (Ricoeur, 1990), alors cette institution qu'est l'école comprise comme dispositif symbolico-pratique contribuant à la constitution des sujets, court le risque du déclin (Dubet, 2010).

Mise en lien de la déstructuration institutionnelle avec la perte ou le désintérêt des grands récits ou du moins mise en question des grands récits religieux source d'affaiblissement des « religions et (...) systèmes éthiques » (Déclaration lasallienne, 2020) ou encore la désaffection des institutions et l'érosion du programme institutionnel qui dominait jusqu'alors (Dubet, 2002), quoi qu'il en soit, ce qui était solide et stable est remplacé par la multiplicité des systèmes, parfois concurrents, ainsi que par la fluidité et la mobilité des configurations sociales (Bauman¹, 2000). Qualifiée d'hypermodernité par les sociologues dès les années 1970, la société dite de la modernité voit un durcissement poussé à l'excès de ses caractéristiques qui devient synonyme de mutations rapides et constantes (société fluide) obligeant les individus à la mobilité, l'adaptabilité et la performance (Pachod, 2017). L'auteur aborde alors le paroxysme des années 1980 situé entre comportements traditionalistes et désaffection face aux principes fondateurs de la modernité dont par exemple l'Etat, la cellule familiale ou la religion...

¹ Zygmunt Bauman a notamment théorisé la "société liquide", un concept qui se penche sur le flux incessant de la mobilité et de la vitesse, caractéristique de notre modernité. Zygmunt Bauman décrit une société "en voie de liquéfaction avancée", où les relations humaines deviennent flexibles plutôt que durables, tant au plan personnel qu'au plan collectif. <https://www.franceculture.fr/conferences/nous-vivons-dans-une-societe-liquide>

Le « chaos organisateur » de la société hypermoderne fonctionnant selon la logique du recyclage permanent du passé, détruit des formes de limitations traditionnelles, valorise l'innovation permanente, le dépassement de soi, la conquête de nouveaux espaces, l'expérimentation personnelle, impose de nouvelles normativités orientant les comportements collectifs et individuels. (p. 139)

Or les institutions sont censées promouvoir l'ensemble des activités fondées sur des attentes stables et mutuelles (Boudon & Bourricaud, 1982). Ces incertitudes – caractéristiques de la modernité tardive ou d'une société où l'incertitude et l'anxiété gagnent du terrain (Corcuff, 2002) – frappent globalement toutes les institutions comme la science ou la culture. Les causes mises en avant pointent la surabondance dans l'ordre du possible qui s'offre aux individus et qui perturbe leurs capacités à discerner ce qui est à faire, croire ou penser (Mangez & al., 2017). Les auteurs soulignent le paradoxe de la perte des certitudes des individus face à l'ampleur des connaissances offertes dans une multiplicité de sphères et s'intéressent aux rôles que peuvent avoir les normes et les valeurs dans notre société contemporaine, dans ce monde incertain.

Qu'est-ce qui constitue le cœur de la mission de l'école sinon apprendre à vivre ensemble ? L'école tend à rendre possible la vie en commun pour la rendre bonne. Mais l'école, dont l'objectif éducationnel est de nourrir les jeunes qui sont confiés à ses soins (educare) et de les conduire en dehors d'eux-mêmes (educere), est touchée de plein fouet par les tensions provoquées par ce « monde incertain ». Par son double rôle de transmission et d'éducation, au-delà de la transmission des connaissances et des apprentissages professionnels, l'école a aussi un objectif de socialisation par la transmission consciente ou non « des normes, des valeurs, des principes de sens et d'action qui participent à la construction de notre identité, mais aussi de notre rapport à autrui » (Mangez & al., 2017, p.2) ce qui interroge les formes que doit prendre l'école en tant qu'institution selon Pourtois (2013) qui se demande qui peut la changer et avec quels objectifs. Le rapport à l'autre dans une école sensée produire « une conscience commune » capable d'organiser un monde commun et excluant l'attachement à un projet culturel qui chercherait à diviser mais qui prend en compte la multiplicité des sens proposés dans notre société plurielle (Thériault, 1997, p. 29 - 30) questionne la capacité des individus à construire du sens dans la relation alors que ce qui bornait ou cadrerait leurs comportements (valeurs, normes) est parti « en éclat » (Derouet, 1992 ; Dubet, 2002). Le rapport au monde de l'homme contemporain dans ses liens avec la culture, l'autorité, les institutions ou la société au sens large est bousculé. Sa capacité à faire des choix est également chamboulée, notamment par la multiplicité des propositions cognitives et normatives et a contrario la perte de repères stables.

(...) Apparaît un individu non pas à la recherche d'un monde meilleur, mais du meilleur dans ce monde (...) attitude qui consisterait à ramasser toute sa vie sur cette attitude opportuniste et consommatoire (...). La nouveauté est dans la radicalisation (...) : le mouvement, le choix, l'inédit, la capacité instrumentale à agir rationnellement sur le réel et la faculté culturelle à porter un regard réflexif sur soi-même. Radicalisation et approfondissement au point de devenir « hyper » : hyper mobilité, hyper choix, hyper instrumentalisation, mais aussi et surtout hyper réflexivité. (Jauréguiberry, 2017, p.2)

En caractérisant notre société contemporaine par l'excès et la démesure, Pachod (2017, p. 139 - 143) questionne donc nos « rapports au temps, aux autres, à soi et au savoir ». Concernant le quatrième rapport, c'est à partir des travaux de la décennie « 90 » de la commission européenne et de l'OCDE que Pachod montre l'importance soulignée des apprentissages permanents en tous lieux et de la capacité d'innovation, de l'« apprenance » ou cette forme d'identification de l'être à « son capital humain » (Trocmé-Fabre, 1999) qui pose par ailleurs la question de l'école comme lieu d'apprentissage. Gauchet, à titre d'exemple, confronte les valeurs promues par l'école et l'espace numérique :

en fait, deux univers se rencontrent : l'univers de l'école promeut des valeurs d'effort, de persévérance, de satisfaction différée, de rythmes et de contenus contraints, d'obligation et d'acceptation des codes, de gratuité, de solidarité ; l'univers numérique valorise le libre choix, le plaisir, l'absence de contraintes, les gratifications immédiates, l'interactivité, la gratuité, l'échange et la collaboration avec ses pairs. (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008)

Face au manque de certitudes, c'est l'excès de savoirs qui est maintenant pointé (Mangez et al., 2017) avec un questionnement sur la multiplication des sources ou références aux savoirs, sur les valeurs véhiculées par celles-ci et la capacité de l'école à (re)structurer ou (re)constituer des univers de sens lors de la transmission de ces savoirs et les interactions avec les jeunes (p. 16).

Concernant le rapport au temps – en se basant sur les travaux de Rosa (2010) – l'auteur reprend le principe de la triple accélération technologique, du changement social et du rythme de vie qui met en avant l'émergence d'un monde « fluidifié » et impermanent, la désuétude rapide des expérimentations et une multiplicité de celles-ci ou des « épisodes d'actions » invitant à aller à la rencontre « aussi largement que possible (des) potentialités et (des) propositions ». Quant à la relation avec les autres, elle est décrite comme ancrée dans une structure sociale en mouvement constant qui rend caduque la stabilité et la durabilité des points de repère, plonge les individus dans des relations courtes, changeables à tout instant, pauvres en engagements et engendrant des rapports à autrui concurrentiels et compétitifs ou encore qui poussent au dépassement non seulement de soi mais des autres dans l'objectif « d'être le meilleur » (Roman, 2008).

Aujourd'hui, l'être ensemble tend à être bref, de courte durée et dépourvu de projets : le désengagement apparaît ainsi comme le nouveau mode de pouvoir et de domination. Les relations, notamment virtuelles, ne cessent d'augmenter, marquées par la fluidité, la flexibilité, l'exacerbation des sentiments et des sensations sans distance ni recul. « La fluidité isole : elle entrave et prévient les liens, les attachements et les élans ; elle tend à produire du lien formel, superficiel, du faux lien, voire de l'absence de lien, elle s'accompagne de la peur du lien, des autres. (Aubert, 2004)

Génératrice d'angoisse, la fluidité est une caractéristique constitutive de notre société contemporaine qui, à l'instar de l'individualisme, confronte l'homme moderne à l'expérience de l'instabilité (Foucart, 2009). Ce dernier se base sur les travaux de Mol et Law (1995) qui évoquent la fluidité de l'espace social. La faiblesse voire la fragilité sont des caractéristiques des liens sociaux tout autant que la production aisée de liens neufs. Si pour Foucart l'individu a de la peine à gérer ses parts d'incertitude, l'auteur ne va pas jusqu'à l'idée d'une crise de la

vie, préférant d'autres idées synonymes de solidité ou mollesse des décisions ou des choix face aux alternatives. Il préfère l'idée d'excès de sens à celle de perte de celui-ci, d'une profusion de significations divergentes qui finissent par se neutraliser (p. 99). La question de la confiance² – comme élément fondamental de la vie en société (Simmel, 1908/2009) – confiance en soi-même, en autrui et dans la structure sociale et par conséquent du respect des engagements – traverse l'ensemble du processus : il en souligne la fragilité ou cette tension, toujours à réajuster dans des contextes mobiles, entre la préservation de sa propre image et celle d'autrui. La métaphore de la membrane en rend bien compte : à la fois filtre et séparation, elle assure une fermeture qui est aussi ouverture (p. 100).

Penser le rapport aux autres sous-entend de penser également le rapport à soi avec en arrière-fond cette idée de la capacité des individus à agir sur leur propre existence, à intervenir dans le réel et à transformer une part du monde qui les entoure (Poché, 2005). Dépasser les autres mais également se dépasser soi-même jusqu'à prendre des risques pour sa propre personne. La recherche du possible pour garder le leadership oblige à la transformation permanente et à la performance jusqu'à être en situation de dépendance à l'action (Cornut, 2011). La société de l'hypermodernité plonge l'individu dans un double mouvement à la fois d'excès ou d'un flot ininterrompu d'interpellations et en même temps dans une construction identitaire marquée par l'incertitude, l'insécurité et l'instabilité des liens (Castel, 2009). La multiplicité des possibles et l'insuffisance de certitudes engendrent un éclatement des repères institutionnels déjà mentionné (Mangez & al., 2017) : il incombe désormais à chaque individu de forger ses propres repères et de surmonter personnellement les contradictions générées par la multiplication des règles et des logiques contradictoires (Dubet, Martuccelli, de Singly, 2012), ce qui implique une reconstruction du sens. Et la carence de sens altère la motivation des acteurs, leurs pratiques quotidiennes et leur état de santé global (Morin, 1997) et alors que le combat premier des individus réside en l'être-soi dans la relation à autrui et de construire ou affirmer son identité ou sa particularité dans un collectif (Kramer, 1997). L'impermanence et l'instabilité propres à notre société, la difficulté de trouver des points de repères sûrs obligent en effet l'individu à rechercher du sens dans un monde qui en propose à profusion, dans un mode comparable à une consommation à la carte de repères existentiels le responsabilisant ou a minima le confrontant à la multiplicité des systèmes de références ou normatifs (Pachod, 2017). Cette situation offre à l'individu une forme de liberté de choix qui – au-delà de la prise de responsabilité inhérente à ces choix et aux actions qui en sont les conséquences (Pauchant, 1997) – est également source de sa propre vulnérabilité (Aubert, 2010) dans la mesure où sa quête de sens est écartelée dans un double mouvement d'effacement des grands récits fondateurs (perte de sens) et d'ouverture à d'autres propositions normatives dont des formes de valeurs propres au marché et donc de multiplications de points de vue. La pluralité ou le « fait d'être plusieurs » (Dictionnaire Larousse), d'exister en grand nombre et, par extension le caractère de ce qui est multiple (multiplicité) caractérise donc ce contexte d'une société moderne d'abondance ou même d'une surabondance de sens, de significations, de projets de justifications semblables à un libre-marché du sens voire une consommation opportuniste de ces sens. Dans ce contexte de

² Nous ne pouvons pas approfondir ici l'analyse des liens logiques et sémantiques entre confiance et certitude.

la société moderne, la construction de l'individu est d'autant plus imprégnée d'incertitudes et d'insécurité ou encore d'instabilité de la relation et donc de risques de vulnérabilité que les institutions sont fragilisées.

2.2 Institution et acteurs scolaires : de la fragilité à la vulnérabilité. Approches philosophique et anthropologique.

Nous faisons le choix de travailler conjointement les concepts de vulnérabilité et de fragilité, et de les articuler. Le premier concerne principalement les personnes – dans notre recherche, les acteurs scolaires – dans leur quête de soin, de reconnaissance et de soutien. Le second concerne davantage les choses – ici l'école comme organisation – dans leur recherche de stabilité et de sécurité. À partir des travaux de Paul Ricœur en anthropologie philosophique, la vulnérabilité peut être comprise comme une fragilité qui se sait fragile. En effet, Ricœur analyse la condition humaine à travers la dialectique entre l'homme capable, porteur d'autonomie et de pouvoir d'agir, et l'homme souffrant, marqué par sa vulnérabilité. Dans le contexte organisationnel scolaire, nous considérons dès lors la vulnérabilité non comme une faiblesse à éliminer, mais comme une expérience constitutive de l'existence humaine, susceptible de favoriser la reconnaissance de ses limites, la demande d'aide, la sollicitude et, plus largement, le développement professionnel. Être vulnérable ne consiste donc pas uniquement à être exposé à une blessure ou à un risque ; c'est également avoir conscience de cette exposition fragile, laquelle ouvre à un rapport authentique à soi-même et à autrui. La vulnérabilité d'un individu ne relève d'ailleurs pas seulement d'une caractéristique personnelle ou innée. Elle se construit dans les relations d'interdépendance qu'il entretient avec son environnement humain et non humain. Ce réseau de connexions l'ouvre au monde extérieur tout en l'exposant aux actions, aux attentes et aux décisions d'autrui (Garrau, 2024 ; Porée, 2024).

Cette conception relationnelle de la vulnérabilité permet d'établir un lien direct avec la fragilité de l'école. En effet, si les personnes peuvent être vulnérables, les organisations peuvent être fragiles. L'école constitue un assemblage complexe de ressources matérielles, de règles, de dispositifs, de relations professionnelles et de finalités éducatives dont l'équilibre demeure toujours précaire. Sa fragilité réside dans la possibilité que ces éléments soient altérés, déstabilisés ou empêchés de remplir leurs fonctions.

Vulnérabilité des acteurs et fragilité de l'organisation apparaissent alors comme deux dimensions étroitement liées d'une même réalité. Les vulnérabilités vécues par les enseignants, les directions ou les élèves révèlent souvent des fragilités structurelles, relationnelles ou organisationnelles de l'établissement. Inversement, les fragilités de l'école peuvent générer ou accentuer les situations de vulnérabilité chez ceux qui la font vivre. Ainsi, loin de s'opposer, vulnérabilité et fragilité se nourrissent mutuellement et invitent à penser l'école comme un système d'interdépendances où le soin porté aux personnes contribue à la solidité de l'institution, tandis que l'attention portée aux fragilités de l'organisation participe à la reconnaissance et à l'accompagnement des vulnérabilités humaines.

Si les acteurs scolaires, conscients de la multiplicité des possibles et de l'insuffisance de certitudes qui engendrent une forme de vide normatif (Mangez & al., 2017), ont le souci de construire une école bonne, de promouvoir un lieu, c'est-à-dire une institution ou un cadre de vie et de travail sécurisant parce que tenant compte de cette multiplicité des systèmes de références, il faut également que ce cadre soit assez souple pour accueillir les individus ou les membres qui n'adhèrent que difficilement à celui-ci (Batifoulier, 2012). Alors, essoufflement, déficience, déclin, déstructuration des institutions, ou destruction des appartenances collectives et substitution des repères communautaires hérités par des critères d'élection personnelle (Déclaration lasallienne, 2020 ; Dubet, 2010 ; Ehrenberg, 2011 ; Guillaume, 2007) ou encore perte d'influence des cadres sociétaux sur les choix personnels (Gauchet, 2002) ? Et si la fragilité de l'institution comme lieu de construction identitaire pour et entre les individus – au-delà d'une difficulté à solutionner ou d'une faiblesse à combler – était plutôt à comprendre comme une opportunité de réinventer les pratiques, le moteur d'une dynamique collective et la source d'une réelle réciprocité (Lasida, 2014) ?

2.2.1 Fragilité des institutions (Lasida, 2014)

En définissant l'école comme terrain d'expérimentation d'un procédé nouveau pour réinventer le cadre institutionnel, Lasida (2018) souligne le paradoxe de la relation – où ce qui s'oppose s'avère également indissociable (Foucart, 2009) – entre institution et fragilité. L'auteure relit le processus d'institutionnalisation à partir de la fonction de la fragilité en voyant en celle-ci une promesse de renouveau :

on associe souvent la fragilité à un manque à combler, à un problème à résoudre, à une insuffisance à réparer. Mais c'est la fragilité qui rend possible l'émergence du radicalement nouveau. C'est parce que l'individu se reconnaît fragile qu'il est capable de construire avec les autres une véritable relation d'interdépendance. C'est la fragilité de chacun qui permet de se situer face aux autres en frère plutôt qu'en rival. C'est aussi la fragilité de l'institution qui permet aux individus de l'adapter et de la renouveler en permanence. (Lasida, 2014, p. 45 - 46).

Une lecture de l'institution à partir de trois propriétés permet à l'auteure de dresser un cadre de référence (tableau 1) qui englobe parallèlement et successivement les fonctions, les conditions du vivre ensemble, les risques d'effets négatifs et l'évitement de ceux-ci, le rôle des fragilités qui rendent l'institution plus vulnérable tout en dynamisant ses trois fonctions par les chemins qu'elles ouvrent, et enfin les trois étapes d'un processus d'institutionnalisation non pour réhabiliter les anciennes références institutionnelles mais soucieux de nouvelles harmonies propices à l'édification d' « un monde commun accordé aux réalités d'aujourd'hui » (Lasida, 2014, p. 49).

Tableau 1. Une institution qui fait place à la fragilité

Propriétés	Pérennité	Légitimité	Encadrement
Fonctions	Transmission	Représentation	Orientation
Vivre ensemble	Durée	Unité	Projets communs
Effets négatifs	Rigidité	Uniformité	Imposition
Évitements	Renouvellement	Diversité	Marge de liberté
Fragilités	Discontinuité	Différence	Projets singuliers
Institutionnalisation	Fécondité	Altérité	Habilitation

Tableau 1 : selon Lasida (2014) - Revisiter l'institution à partir de la fragilité

Les propriétés de l'institution mises en avant sont donc la pérennité, la légitimité et l'encadrement. La première propriété, signe de durabilité, est combinée à la fonction de transmission des assises de l'institution aux générations suivantes (fondements), fonction qui permet d'instituer le vivre ensemble dans la continuité (durée) mais qui comporte le risque de rigidité (effets négatifs), risque qui peut cependant être évité par le renouvellement (idée d'évitement par le mouvement). La discontinuité est vue ici comme une fragilité source de renouveau, fragilité qui offre de revisiter le processus d'institutionnalisation en termes de fécondité versus force tel un mouvement vers « un équilibre entre les forces contraires qui caractérisent toute institutionnalisation » (p. 49). Par la remise en question de la place première accordée par la modernité à un individu autonome et par la compréhension ou l'acceptation de ses vulnérabilités, un chemin vers une attention plus grande à la personne et qualifié de « sollicitude mutuelle » (Pelluchon, 2011) est rendu possible pour rencontrer la « dépendance » : « la sollicitude comprise comme la capacité de prendre soin d'autrui constitue ainsi une alternative à l'idée de force et de puissance pour penser l'institution. Si la puissance est une manière de s'imposer sur autrui, la sollicitude est plutôt une forme de fécondation car en prenant soin de l'autre, on suscite et on fait jaillir la force de vie cachée en lui » (p. 50).

La seconde propriété, signe de reconnaissance par les membres, est attachée à la fonction de représentation de ces derniers par l'institution, qui permet d'instituer le vivre ensemble dans l'unité mais qui englobe le danger d'uniformité (effets négatifs), danger qui peut être écarté (évitement) par la diversité. La différence est considérée ici comme une fragilité qui ouvre la porte à la pluralité, fragilité qui permet de repenser le processus d'institutionnalisation dans une relation d'altérité et non de contrôle tel un passage vers « un équilibre entre les forces contraires qui caractérisent toute institutionnalisation » (p. 49). Il s'agit d'éviter les risques inhérents à la notion d'identité (homogénéité, exclusivité, suspicion de tout ce qui n'est pas interne, division...) et de penser sa relation à autrui et donc d'« (...) interroger sur son rapport à « l'autre », sur son ouverture à l'altérité. Il faut commencer par entendre ce que les références officielles expriment à propos de cette

organisation : évoquent-elles la seule clôture ou comprennent-elles une approche positive de l'autre ? » (p. 51).

Troisièmement, la normalisation des comportements individuels correspond à la fonction d'orientation de ce que conviennent les membres (décisions) et de la manière dont ils agissent individuellement (comportements), fonction qui permet d'instituer le vivre ensemble en orientant l'action par des projets communs mais qui implique la menace d'imposition (effets négatifs), menace qui peut être conjurée (évitement) par l'espace de liberté accordé aux individus. Le projet singulier est compris ici comme une fragilité synonyme d'action possible, fragilité qui autorise de concevoir le processus d'institutionnalisation par la voie de l'habilitation (empowerment) au lieu de la voie de la domination telle une traversée vers une conciliation des logiques antagonistes inhérentes à la création de toute institution (p. 49). À partir des travaux de Sen³ sur la notion de capacité, l'individu – et donc tout membre de l'institution – est pensé en termes de capacité, potentialité, liberté et opportunités avec une attention primordiale accordée aux caractéristiques tant de la personne que de l'institution.

Ainsi, les notions de fécondité, d'altérité et d'habilitation renvoient à une logique institutionnelle qui se construit à partir de la fragilité plutôt que dans une perspective visant à l'éliminer. Dans cette optique, l'institution, fondement de la vie collective, adopte une dimension plus souple et évolutive, permettant à l'individu de se percevoir comme acteur de sa construction plutôt que comme simple victime de ses contraintes.

Tableau 2. Processus d'institutionnalisation

Fécondité	La sollicitude mutuelle comme réponse à la dépendance Prendre soin d'autrui = alternative à l'idée de force et de puissance pour penser l'institution Forme de fécondation = faire jaillir la force de vie cachée en autrui
Altérité	L'identitaire L'image donnée de l'organisation et la méfiance par rapport à l'extérieur Exclusion – clôture – division – défiance = la question du rapport à l'autre et de l'ouverture
Habilitation	Développer les potentialités vs contrôle et domination Capacité ou capacité d'agir et d'être des individus = aptitude à la réalisation – notion de liberté

Tableau 2 : selon Lasida (2014) - Les propriétés de l'institution (pérennité, légitimité et encadrement) / processus d'institutionnalisation

Si l'institution (tableau 2) doit pouvoir comprendre (ce) qu'elle peut faire germer (fécondité), faire place à l'autre (altérité) et permettre à tous de s'épanouir en révélant sa « capacité créatrice au service d'un projet commun » (habilitation), les individus qui la composent doivent être capables de discerner les fragilités propres qui ouvrent à la relation (Lasida, 2018, p. 6).

³ Amartya Sen, The standard of living, dans G. Hawthorn (dir.), Cambridge University Press, 1987

2.2.1.1 L'école : entre institution et organisation

Pour parler de l'école, les termes d'institution ou d'organisation sont souvent indistinctement utilisés. Si, dans la partie « analyse documentaire » de notre recherche, nous travaillons à partir des projets éducatifs compris comme discours institutionnels, dans le cadre des entretiens semi-directifs et des focus-groupes avec les responsables scolaires, nous faisons le choix de comprendre l'école comme organisation. Il s'agit de la sorte de comprendre l'école comme un ensemble de personnes, de ressources et de règles de fonctionnement (figure 3). Les deux termes ne sont pas synonymes : l'institution renvoie principalement à un ensemble de normes, de valeurs, de missions et de règles socialement légitimées qui confèrent à l'école sa fonction dans la société, tandis que l'organisation désigne la manière concrète dont ces principes sont mis en œuvre à travers des structures, des acteurs, des ressources et des modes de fonctionnement spécifiques. Ainsi, l'école peut être appréhendée à la fois comme institution porteuse d'une mission éducative et comme organisation chargée de traduire cette mission dans les pratiques quotidiennes. Nous développons ici ce qui les distingue, les différencie (Martinet & Pesqueux, 2013) et les interconnecte pour enrichir notre compréhension du fonctionnement des établissements scolaires. Selon Scott,

les institutions sont des structures sociales qui ont atteint un haut degré de résilience. Elles sont composées d'éléments culturels-cognitifs, normatifs et régulateurs qui, avec les activités et les ressources associées, apportent stabilité et sens à la vie sociale. Les institutions sont transmises par divers types de supports, notamment les systèmes symboliques, les systèmes relationnels, les routines et les faits. Les institutions opèrent à différents niveaux de juridiction, du système mondial aux relations interpersonnelles localisées. Les institutions, par définition, évoquent la stabilité mais sont soumises à des processus de changement, à la fois progressifs et discontinus. (2008a, p. 48)

L'institution, en tant qu'unité de lois, de normes, de conventions et de facteurs culturels forme un carcan normatif, régulateur ou encore culturel-cognitif auquel les organisations se soumettent. L'institution peut encore être définie en termes d'idéologie, d'universalité, de stabilité et donc de certitude ou à tout le moins de diminution de l'incertitude, de non-contingence (Pesqueux, 2024). En revanche, les organisations sont caractérisées en termes de ressources comme les aspects matériels et les décisions singulières (choix opérés) et définies en termes de culture, de généralité (possibilités de restrictions ou d'exceptions par rapport à l'universel) et d'incertitude ou de risque, de réalité vivante réalisée dans une histoire (Dupuis, 2014 ; Gilbert & Raulet-Croset, 2021 ; Pesqueux, 2020). « Fait social stabilisé » selon la trilogie de Duret, les règles institutionnelles sont comprises en termes de pérennité et donc de diminution de l'incertitude (Draelants & Maroy, 2007). Elles organisent la collectivité, alors que les organisations relèvent davantage du contextuel et de la contingence, c'est-à-dire ce qui peut ou non arriver, leur légitimité étant liée à leur conformité aux règles, normes et valeurs (Zimmerman & Zeitz, 2002). L'institution se caractérise par une omniscience ou un but non remis en question et une obstination, tandis que l'organisation se distingue par son efficacité et son opportunisme (Pesqueux, 2007). L'institution est comprise comme un « cadre normatif » qui s'impose à des organisations qui, quant à elles, forment « un ordre social » du type de la particularité en lien avec le mode décisionnel et de la

stabilisation provisoire des ressources notamment les relations avec toujours en ligne de mire l'atteinte d'objectifs. D'où la nécessité d'une coordination et de l'élaboration de règlements pour l'ordonnancement des relations et des comportements des individus et du collectif (Gilbert & Raulet-Croset, 2021).

Pour Pesqueux, l'omniscience, ou ce qui ne se discute pas, est une caractéristique de l'institution en lien avec sa mission et la réalisation de celle-ci. L'auteur parle d'obstination de l'institution versus opportunisme pour l'organisation dans la mesure où cette dernière se doit d'être efficiente dans sa manière de fonctionner (2007, p. 94). L'idée de « désinstitutionnalisation de l'institution et, en miroir, celle de l'institutionnalisation de l'organisation » est à considérer avec l'immixtion d'un mode managérial comme critère principal pour fonctionner aujourd'hui dans nos collectivités (Pesqueux, 2020, p. 2). Cependant, si possibilité de désinstitutionnalisation de l'institution il y a, l'organisation quant à elle conserve sa capacité d'organisation mais court le risque de changement ou de disparition pour faire place à une « autre » (Pesqueux, 2007). L'auteur précise l'inévitable présence de traces d'organisation dans l'institution pour qui l'exercice de la mission nécessite d'être organisée, l'aspect institutionnel restant premier et la présence d'institution dans l'organisation concernant des caractéristiques vues comme non discutables (Pesqueux, 2020).

Stabilisation provisoire, constante capacité d'évolution, singularités et discordances dépassées, les caractéristiques sont sources d'apprentissages et de mise en mouvement de l'organisation à qui s'impose le cadre normatif d'un univers institutionnel plus stable dans le temps (Gilbert & Raulet-Croset, 2021). Cependant, l'institution et l'organisation peuvent se fondre l'une dans l'autre : ainsi en est-il de l'école. Comme en témoigne la figure 3, l'institution école peut se traduire ou s'incarner dans des organisations ou des établissements scolaires, formes situées, contextualisées, manifestations concrètes où la volonté de bien commun de l'institution se concrétise dans la réalisation d'objectifs spécifiques.

L'institution peut parfois prendre corps de manière plus située, et devenir alors, dans un contexte donné, une organisation. Par exemple, l'institution École désigne des pratiques spécifiques, en référence à des règles de fonctionnement, à une éthique définie, etc. Mais elle se traduit aussi par des établissements d'enseignement (...), qui sont quant à eux chacun des organisations particulières. Il existe (...) des assimilations entre les deux notions. Cela s'explique car les institutions prennent une forme située, et s'incarnent dans des organisations prioritairement porteuses de ces règles, lois, conventions. L'institution et l'organisation peuvent ainsi parfois se confondre, dans le cas spécifique où l'institution produit des organisations (...) qui développent les règles institutionnelles. (Gilbert & Raulet-Croset, 2021, p. 65).

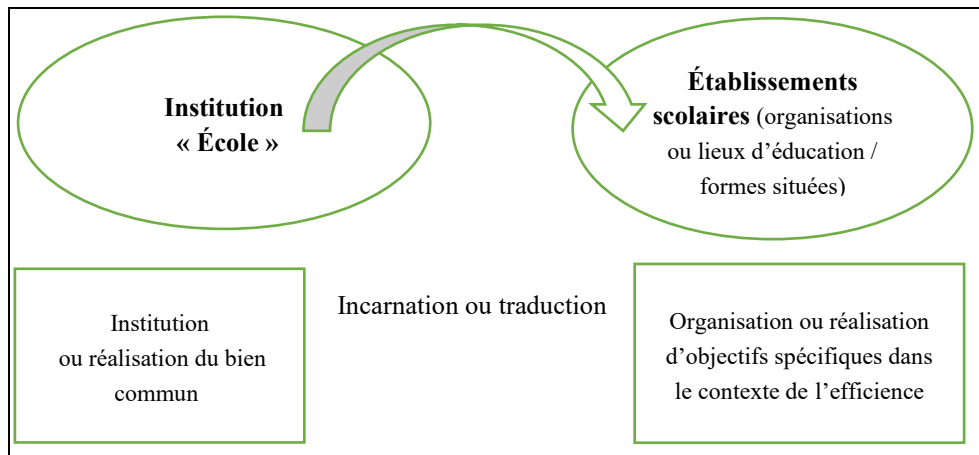


Figure 3 : institutionnalisation des organisations - " De l'institution école aux établissements scolaires comme formes d'organisations " inspiré des travaux de Pesqueux (2007 ; 2020) et de Gilbert et Raulet-Croset (2021)

Au même titre que la famille, l'université ou encore les mouvements de jeunesse, l'école est une institution, et plus précisément une institution éducative (Reboul, 2016). Définie par Lasida (citée dans Lovenfosse, 2018) comme lieu d'expérimentation d'une manière neuve de « faire institution », l'école peut donc être comprise comme une institution, ce qui évoque non seulement la stabilité ou la préexistence à l'entrée des individus qui la composent et la subsistance à leur sortie mais encore la régularité c'est-à-dire la reproduction à des périodes déterminées et selon des modalités attendues (Reboul, 2016). En partant du constat que la culture est déterminée par les fondateurs de l'organisation à partir d'un projet (Dupuis, 2014, p. 31), si la lisibilité de la mission de l'organisation perd en clarté, que ses buts et valeurs initiaux s'éloignent des projets fondateurs, l'organisation doit alors faire un travail de redéfinition identitaire concernant ses fondements c'est-à-dire à travers ses valeurs initiales pour vivre et faire vivre un projet qui a du sens pour les acteurs et qui est partagé (Laffineur, 1996). L'école est une institution, c'est-à-dire une structure sociale qui permet de partager des valeurs, des normes et des rôles (Bouhon, 2017) et en même temps une forme d'organisation ou un espace bien réel de vie et de travail où des individus peuvent avoir la possibilité d'évoluer et de partager – au travers de leur fonction – une vie communautaire (Pauchant, 1996). Les idées de création par le travail et de participation à la vie communautaire se trouvent renforcées par les travaux de Simone Weil, selon lesquels le sens du travail est étroitement lié à la perception de contribuer positivement à soi-même, aux autres et au monde qui nous entoure (Weil, 1997).

L'institution invite – selon Reboul (1991) – à la communication et par conséquent à la rencontre de l'autre, de traditions différentes, de valeurs différentes. Il en résulte une complexité de la tâche pour le responsable d'école (Archambault & Harnois, 2009) qui requiert des compétences particulières (Lapointe & Gauthier, 2005 ; Darling-Hammond, Meyerson, Lapointe & Orr, 2010) d'autant plus que l'école véhicule et communique des valeurs et des principes normatifs porteurs de significations et d'engagements propices à

l'individu dans sa construction identitaire et ses relations aux autres (Mangez et al., 2017) et que se pose la question de l'adhésion à ces valeurs dans une organisation scolaire dépourvue de projet commun (p. 6). Comprises comme des modèles qualitatifs pour choisir des actions, les valeurs soulignent ce qui est fondamental pour un individu ou une organisation (Van Der Wal & Al., 2008) ou ce qui mérite d'être mis en avant (Reboul, 1992). L'organisation dont Dupuis (2014) explique la nécessité, explique l'importance d'« un pivot qui assure l'équilibre de l'ensemble ; c'est le responsable, le chef qui détermine le contenu du yi « 義 », le 'sens de ce qui est juste' et qui l'impose à chacun, en faisant taire les dissensions, les interprétations individuelles et les jugements. C'est cela la culture (...) » (p. 130).

Se pose la question de savoir si l'unité de sens et la compréhension commune de nos différences nous permettent de prendre un chemin commun pour former une communauté à l'image d'une forme d'humanité (Dupuis, 2022) et où la communauté locale tend vers l'universel. Cependant, la communauté fait face à l'indétermination normative et à l'excès de possibilité. Elle questionne le rôle du contexte organisationnel, de ses fondements et de sa tradition.

2.2.2 Vulnérabilité des personnes (Maillard, 2020)

Fragilité ou vulnérabilité ? Là où Lasida (2014) parle donc de l'individu fragile, capable de se reconnaître comme tel face à autrui pour ouvrir à la relation, Ferraroni pense la vulnérabilité comme « potentiel positif » pour faire grandir l'individu dans la mesure où celui-ci accepte sa capacité à être blessé (Ferraroni, 2020). Pour mieux distinguer les deux constructions sémantiques relativement floues, nous choisissons de partir des acteurs principaux de l'école : les élèves et les enseignants et/ou éducateurs.

Comprendre la vulnérabilité des élèves à l'école, c'est mettre en avant le lien entre les difficultés relationnelles et les problèmes d'apprentissage : les différentes formes de victimisation, le sentiment d'isolement et les problèmes d'acceptation de l'autorité ouvrent la porte à la perte de sens, l'ennui, le sentiment de dévalorisation, l'échec et le décrochage scolaire. Les recherches sur la notion de vulnérabilité sont relativement récentes et nombreuses. Émergeant dans les années 1990-2000, cette notion traverse et mobilise différents domaines des sciences humaines et sociales, ce qui lui confère un caractère transdisciplinaire marqué. Considérée comme méta-objet transdisciplinaire, ce que les auteurs ci-après considèrent comme un concept, la vulnérabilité devient l'indicateur d'un changement fondamental ouvrant la voie à une compréhension nouvelle de la représentation que l'on peut avoir de l'homme (Martucelli, 2014 ; Genard, 2015). Et pour un être humain, la vulnérabilité renvoie à la possibilité d'être atteint, touché ou blessé par des événements extérieurs ou par autrui. (Valadier, 2011), c'est être sans défense (Barbara, 2018).

Les professionnels de l'enseignement perçoivent clairement ce sentiment de vulnérabilité. Leurs blessures sont en lien notamment avec une difficile autorité, un sentiment de non-sécurité et un manque de reconnaissance ou encore une charge de travail trop lourde (par exemple d'un point de vue administratif). Contrairement à la fragilité, qui renvoie à un manque de résistance ou de stabilité pouvant entraîner un risque sérieux de destruction, la vulnérabilité désigne une autre forme d'exposition au risque (Doat et Rizzerio, 2020). Elle

renvoie à l'idée de quelque chose ou de quelqu'un pouvant être exposé à un danger et susceptible d'être atteint ou blessé, sans que cela n'entraîne forcément sa destruction, ou encore de subir un préjudice ou d'être touché dans son intégrité (Maillard, 2020). Chez les professionnels de l'enseignement, l'exposition au danger prend la forme d'un sentiment de mal-être, d'isolement et de non-reconnaissance, que ce soit par les stéréotypes véhiculés par la société sur la profession enseignante, les difficultés d'autorité avec les élèves ou leur rapport avec la ligne hiérarchique. Ce sentiment de subir un tort rend l'acteur scolaire potentiellement vulnérable sachant que cette situation est susceptible de s'actualiser ou d'être rendue effective selon les interactions de la personne avec sa situation ou avec les contextes intersubjectifs, sociaux et environnementaux dans lesquels elle évolue (Maillard, 2020). Maillard considère la vulnérabilité comme une forme de manque ou de défaut inscrit comme une potentialité au sein même de toute existence humaine mise en avant par trois particularités de l'homme. Premièrement son « être corporel et temporel » sachant que les potentialités (capacités) de l'homme peuvent être indisponibles ou s'altérer considérant que les périodes de la vie ont ici toute leur importance (enfance, adolescence, âge adulte) ou peuvent être touchés par la maladie. Ensuite, l'être humain est un être de relation dans la mesure où ce dernier se construit à travers les liens qu'il noue avec autrui. Ce qui relie une personne à l'autre ou aux autres – le lien ou la dépendance – n'est jamais loin de la « mise en danger », de la déstabilisation ou de la destruction « par l'action d'autrui » sans oublier que pour exister, ce lien ne peut « se développer sans la présence des autres personnes », présence constitutive « à notre équilibre psychique, à la construction de l'identité personnelle et à la formation de nos capacités » (p. 40), une identité qui se construit non seulement par la communication ou le passage des règles, des repères et des principes qui orientent le sens et guident l'action mais également par le rapport que nous construisons avec autrui et les autres (Mangez & al., 2017). Construire un rapport solide, une relation vraie riche d'interactions et de complémentarités nécessite de reconnaître ses failles, sa part d'incertain ou de précaire ou encore sa « brèche intérieure » (Lasida, 2018, p. 6 ; Ferraroni, 2020) sans oublier que le fait d'accueillir sa vulnérabilité peut permettre de retrouver une perception plus positive de soi (Doat & Rizzerio, 2020). Cependant, construire une relation solide à l'école nécessite de

prendre des risques avec (l'autre). L'école devrait être ce lieu où on apprend à se relier, à se laisser déplacer par les autres et à faire communion (...). L'identité, qu'elle soit individuelle ou collective (...), n'est pas tellement faite par les acquis et le patrimoine commun, mais bien plus par le manque commun, ce que nous n'avons pas et qui nous rassemble, qui nous met en marche vers un avenir nouveau (Lasida, 2018, p. 7).

La vulnérabilité n'est pas alors définie par sa part sombre ou négative mais au contraire comme une opportunité de s'ouvrir à l'autre, de construire avec lui et de rendre par conséquent la relation fertile (Ferraroni, 2020).

Enfin, l'être humain est compris comme un être dont l'existence dépend de conditions extérieures, notamment d'éléments situés hors de lui-même tels que l'environnement, les ressources matérielles, le travail ou encore des relations sociales apaisées, qui rendent la vie possible mais dont l'absence accroît la vulnérabilité. Cette perspective souligne que la vie ne peut être pleinement vécue que si des conditions de soutien et de capacité sont réunies (Butler,

2005 ; 2010). L'école, en tant qu'organisation, représente cet environnement, ce lieu de travail et de distribution de ressources matérielles et pédagogiques, et est donc censée fournir les conditions qui rendent la vie humaine possible (Maillard, 2020). L'école, attentive à créer ces relations apaisées avec autrui tout spécialement dans le contexte socio-politique de ces dernières années est interrogée par la problématique de la globalisation et de la pluralité de nos sociétés et par conséquent de « l'intégration sociale et culturelle » des personnes. La capacité à faire face aux incertitudes tend à devenir la seule référence stable possible, ce qui soulève la question de la transmission de valeurs différenciées selon les publics et de la reconstruction d'univers de sens cohérents à l'échelle locale. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'école, tel que le souligne Lasida, consiste à devenir un espace où l'on apprend à entrer en relation, à être transformé par la rencontre avec autrui et à construire du lien collectif. Cet enjeu implique encore de penser l'école comme un lieu de transmission, de reconnaissance des différences et de construction de sens partagé. L'enjeu devrait également être

pour les acteurs (...) de relier l'éducation à des valeurs, à des projets, à des points de référence, pour reconstituer de cette manière des univers de sens raisonnables (car) l'indétermination normative qui se développe, produit des effets différents à des niveaux différents : celui des systèmes éducatifs, celui des organisations et celui des acteurs du processus de socialisation (Mangez & al., 2017, p. 6 - 7).

Nous le voyons, la vie de l'humain, être de chair, être de relation et dépendant, se conserve grâce à des échanges continus et régulés, au cours desquels l'organisme s'ouvre à son environnement dans une forme de confiance, lui permettant de recevoir les ressources nécessaires à son maintien et à son développement (Dupuis, 2020). L'interpellation est prégnante pour les acteurs de l'école et se transforme en une mise en responsabilité face à la souffrance de l'autre, qu'elle soit actuelle ou potentielle et en une attention particulière tant aux rapports sociaux qu'aux projets normatifs mis en place dans les établissements (Mangez & al., 2017).

Dans le cadre de notre recherche, nous envisageons le milieu scolaire non seulement comme un contexte intersubjectif, social et environnemental où évoluent des adultes (éducateurs, enseignants, personnels administratifs ou d'entretien, direction...) et des adolescents (élèves), mais également comme un contexte qui en appelle à la responsabilisation des acteurs par rapport à cette souffrance. La direction est acteur de l'école.

2.2.2.1 Classement des vulnérabilités des acteurs scolaires et exemples de recherches

Tableau 3. Références d’auteurs d’articles scientifiques

Absence de soin à soi, à autrui, aux autres (d’après l’état de l’art)	
Insécurité – violence	
Intimidation	Smith, Cousins et Stewart (2005) Vaillancourt et al. (2010)
Climat scolaire et consommation	Reid, Peterson, Hughey et Garcia-Reid (2006)
Transition scolaire et enfants placés	Chamberlain, Leve et Smith (2006)
Formation – apprentissages – aptitudes – (sentiments de) compétences	
Transition scolaire	Andrews et Bishop (2012) Chamberlain, Leve et Smith (2006)
Situations de travail à risques pour les enseignants	Maranda (2013)
Gestion organisationnelle et performances scolaires	Okçu (2014)
Immigration – adolescence et scolarité	Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei et Wickham (2016)
Santé	
Santé sexuelle et reproductive	Svanemyr, Baig et Chandra-Mouli (2015)
Enseignants et absentéisme	Shapira-Lishchinsky et Ishan (2013)
Éducation alimentaire	Rathi, Riddell et Worsley (2017)
Élèves handicapés et participation des parents	Weishaar (2010)
Social	
Comportement des élèves sur internet	Barnett (2005)
Ecoles pauvres et ajustement des enseignants	Charner-Laird et al. (2017)
Événements de société et programmes scolaires	Cornbleth (2008)
Adolescents gothiques	Rutledge, Rimer et Scott (2008)
Climat scolaire	
Adolescents immigrés et stress familiaux	Lucas (2012)
Obstacles à la synergie dans les écoles	Töremen et Karakus (2007)
Leadership et résultats scolaires	Dutta et Sahney (2016)
Relations entre responsables d’écoles et familles	Lareau et Munoz (2012)

Tableau 3 : tableau de références d’auteurs d’articles scientifiques selon les cinq types de vulnérabilités et d’acteurs

L’état de l’art (tableau 3) concernant le concept de vulnérabilité des acteurs scolaires permet de dégager un cadre théorique classant les types de vulnérabilités par acteurs. La littérature montre que l’école est traversée de tensions en pointant le manque de soin à soi-même, à autrui et aux autres. Différents manquements sont analysés : manque d’attention à la sécurité des personnes, à leur santé physique et mentale, à leur formation, à leurs relations sociales et au climat scolaire.

Concernant l'insécurité ou le manque de sécurité des élèves, différentes formes de violence par l'intimidation ou la victimisation par les pairs sont analysées : agressions, conflits, menaces, problème de cohésion, comportements perturbateurs pendant le temps scolaire ou hors école (bus, vacances...), comportements problématiques dans des environnements sécurisés ou non, consommation de substances illicites, difficultés de transition scolaire et d'anxiété, cyberintimidation. L'homophobie est un problème important de victimisation des minorités sexuelles. En lien avec ces figures violentes, l'équipe éducative joue le rôle de gestionnaire de la violence, des conflits, de mise en place de relations positives, de stratégies de résiliences. Devant ces résistances face aux adversités, il faut ajouter qu'il existe une double maltraitance intergénérationnelle : celle des mauvais traitements infligés aux élèves par le personnel éducatif mais également la victimisation des enseignants par les élèves (ex. réseaux sociaux) ou les difficultés disciplinaires des enseignants novices. La direction agit dans sa fonction de soin, dans son rôle de leader et sa fonction de gestion quotidienne des menaces par la prévention, la création d'environnements sûrs, d'organisation de stratégie de surveillance, gestion de l'ordre.

Concernant la formation, les apprentissages, les aptitudes ou encore les (sentiments de) compétences, l'analyse dégage des difficultés dans les apprentissages des jeunes ou la formation des adultes ou encore dans la capacité d'accompagnement des familles par rapport à leurs enfants. En ce qui concerne les jeunes, diverses problématiques font l'objet de recherches : troubles de l'apprentissage, problèmes d'orientation scolaire, de recherche de formation alternative, d'évaluation, de décrochage et d'abandon scolaire, difficultés en lien avec les ressources sociales (populations pauvres) et culturelles, avec le genre, lors des transitions scolaires... L'adulte ne semble pas toujours armé : faiblesses de la formation initiale, construction de l'identité enseignante pour les « novices » avec les problèmes d'attrition et par conséquent la nécessité du mentorat, la formation continue, mais aussi des lacunes dans les connaissances, un apprentissage professionnel difficile appelant un perfectionnement, la gestion du stress, la préparation aux changements, la satisfaction au travail et le rendement et l'engagement au travail, la problématique de la stabilité versus le turnover ou taux de roulement, la gestion de la carrière, la confiance relationnelle inhérente au travail collaboratif, au travail d'équipe ou le lien avec le leadership et la supervision ou l'évaluation, sans oublier la perception de/sur la direction, l'application du programme et la création de cours, les attitudes à adopter face à l'échec et l'exclusion scolaire, la difficulté des enseignants marginaux. L'adulte, c'est encore la direction : la qualité de la formation et le mentorat, la sélection, la stabilité et l'évaluation, le phénomène du stress, de la résilience et de la (ou du sentiment de) vulnérabilité, la création d'une identité, la satisfaction professionnelle, l'évaluation des forces et des faiblesses, la continuité des apprentissages et le développement professionnel.

En lien avec l'attitude de l'équipe éducative se pose la question du mode de leadership à adopter, le suivi des enseignants, leur perfectionnement et l'évaluation du travail ou de l'engagement. Le travail est à réaliser en tenant compte des perceptions des enseignants, de la sécurité psychologique de l'équipe et la valorisation du bien-être, sans omettre les éventuels conflits avec le personnel-syndicat, les interventions de gratitude, la recherche d'un

climat scolaire empreint de réussite, de satisfaction professionnelle en lien avec les notions de hiérarchie / démocratie. Au niveau organisationnel se pose la question du lien entre le leadership et performance de l'institution, la gestion scolaire, les améliorations, les performances des écoles, l'application des réformes, les réseaux de collaboration internes ou encore le rôle politique de la direction, mais également le fonctionnement en « codirection ».

Concernant la santé, l'analyse souligne différentes formes de problèmes de santé physique, psychique ou en lien avec le bon fonctionnement de l'individu (l'élève) ou de la collectivité : l'obésité en lien avec l'alimentation et l'insuffisance d'une activité physique, consommation d'une alimentation inadaptée mais encore de substances illicites, dépendance au tabagisme, sexualité (grossesse), handicap, autisme, comportements des adolescents gothiques, problèmes d'hygiène, propreté des sanitaires, risques environnementaux (polluants), risques de blessures et commotions (sport), promotion de la santé et prévention des accidents de travail, placement en famille d'accueil et vulnérabilité psychologique. Face à cette liste non exhaustive de problèmes, l'attitude attendue des adultes est en lien avec les gestes de prévention de la santé, la collaboration du personnel des services sociaux. Cependant, les adultes eux-mêmes vivent des situations de stress et de difficultés troublant le bien-être mental au travail avec des conséquences sur l'absentéisme à l'école. Au sein des familles se vivent des difficultés qui ont des répercussions avec l'institution scolaire et qui demandent un partenariat pour la bonne gestion de celles-ci : handicap, autisme, risques de comportement dangereux inhérents à certaines situations (asthme...). Différentes attitudes domestiques demandent une éducation des familles (automédication, absentéisme, trouble de l'harmonie émotionnelle...).

La recherche soulève différents phénomènes sociaux qui ont trait à la relation : l'immigration, la diversité culturelle, les enfants du spectacle et de militaire, les orphelins ; les inégalités socio-économiques, la pauvreté et les conséquences sur les résultats et l'abandon scolaire, la sélection d'élèves... Pour les enseignants : l'engagement dans des écoles pauvres, la surcharge de travail et le rôle des syndicats... Pour les directions : le positionnement face aux étudiants à faible revenu, à l'inclusion, à la réalité de la diversité ethnique, à l'exclusion sociale, au racisme, aux familles vulnérables, aux problèmes liés au genre... Pour les parents : quelles attitudes face à l'intimidation, la cyberintimidation, l'inclusion...

Concernant le climat scolaire, si l'ensemble des phénomènes repris dans les catégories précédentes agissent clairement sur les relations qui se vivent entre les acteurs, nous reprenons dans cette catégorie différentes thématiques incluant la notion de confiance dans le travail d'équipe ou le partenariat entre les acteurs internes et externes de l'institution scolaire : travail de collaboration entre les enseignants et le personnel d'aide à la santé en lien avec les transferts de problèmes de la vie quotidienne des élèves à l'école, le travail d'équipe entre les professionnel, le rôle du leadership concernant la confiance relationnelle, la culture scolaire, le climat de confiance ou encore le climat organisationnel mais également l'implication des parents et les conflits latents à la vie scolaire.

Si l'analyse a montré un manquement au niveau du soin ou de l'attention à la sécurité des personnes, à leur santé, à leur formation, à leurs relations sociales et donc du climat scolaire, elle souligne encore l'importance de la prévention, de l'éducation et des interventions.

2.3 Approches centrées sur le leadership éducationnel (Garant, 1996)

Au cours des trois dernières décennies, nous avons pu observer des évolutions dans les définitions et les modèles de leadership en éducation (Gélinas Proulx & Shields, 2016 ; Godin, Lapointe, Langlois & St-Germain, 2004 ; Héon, Lapointe & Langlois, 2007 ; Labelle & Jacquin, 2018 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2008 ; Thibodeau, 2006). À partir des théories de Bergeron, de Pelletier ou encore de Poirier portant sur les caractéristiques du leader, son comportement ou les éléments d'une situation, Labelle et Jacquin (2018) relèvent les types de leadership suivants : collaboratif, distribué, pédagogique, au féminin, inclusif, participatif, éthique, transactionnel, transformationnel. À partir de travaux en administration de l'éducation (Godin & al., 2004 ; Langlois, 1997 ; 1999 ; Lapointe, 2002 ; Owens, 2005), Héon, Lapointe & Langlois (2007) relèvent cinq modèles prépondérants concernant le leadership éducationnel : les leaderships transactionnel, transformationnel, participatif, éthique et pédagogique.

Transactionnel signifie un leader dont la vision est celle de l'invitation à une co-construction de « la vision de la mission » de l'établissement, de la définition des objectifs et des moyens, de la recherche d'une culture de la négociation. Le leader de type transformationnel, cherche à développer « un sentiment de pouvoir et de capacité » d'action chez les acteurs : réalisation de soi, engagement et confiance des individus dans leur action professionnelle. Pédagogique qualifie un leadership attentif aux méthodes soucieuses des « processus d'enseignement et d'apprentissage ». Le leader participatif est attentif à une participation maximale des individus au processus décisionnel. Parmi les théories transformationnelles se situe la théorie du leadership transformatif de Bass (Loi Zedda, 2020) profondément en lien avec le leadership éthique. Gélinas-Proulx et Shields (2016) montre la nécessité pour le leadership transformatif de « faire preuve d'éthique » (p. 13) afin de faire fi de l'injustice.

Plus largement, le leadership peut être défini comme un processus d'influence exercé par certains acteurs sur d'autres en vue d'atteindre des objectifs organisationnels, ce qui rejoint l'idée d'un engagement du responsable d'établissement dans une dynamique de changement visant à donner du sens à l'action et à renforcer la cohésion entre les membres du groupe (Letor & Garant, 2014 ; Brest, 2011). Comme déjà énoncé, la direction d'une école est un métier complexe qui requiert des compétences particulières (Lapointe & Gauthier, 2005). Sur la base de 5000 recherches (dont 69 d'entre elles ont été approfondies) concernant la littérature sur les directions d'écoles, Marzano, Waters & McNulty (2005) ont mis en avant 21 missions des directions d'école dans le cadre de leur fonction. D'autres recherches, citées par les mêmes auteurs, portent sur des standards censés pousser les responsables scolaires à une réflexion sur leur métier : ces standards prennent la forme de « compétences à

développer, de standards à atteindre ou de rôles à jouer qui n'indiquent en rien ce que font effectivement les directions d'écoles » (Council of Chief State School Officers, 2008).

Quant à notre cadre théorique, il est inspiré des recherches de Michèle Garant (figure 4 et tableau 4) dans la mesure où ses travaux sur la « gestion d'organisations sociales et éducatives » mettent en évidence les activités essentielles aux différentes dimensions de la fonction des responsables. Les recherches de Garant permettent une bonne compréhension des rôles des gestionnaires d'établissements scolaires : gestion des équipes, organisation, décision, évaluation..., ou encore soutien de projet d'un professionnel de l'enseignement ou plus largement d'une équipe éducative, communication du projet et de la culture de l'établissement en interne ou dans le contexte de l'environnement de l'école. Notre lecture de ses recherches nous a permis de souligner les accroches avec le « Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement » en Fédération Wallonie-Bruxelles de 2007 (intitulé remplacé par D. 14-03-2019). Le texte de loi, en son article 5 de la « Section II. – Du profil de fonction » précise « les responsabilités décrites dans le profil de fonction-type » (p. 3) selon une structure en sept catégories qui concerne les fonctions suivantes : 1° production de sens ; 2° pilotage stratégique et opérationnel global de l'école ; 3° pilotage des actions et des projets pédagogiques ; 4° gestion des ressources et des relations humaines ; 5° communication interne et externe ; 6° gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement ; 7° planification et gestion active de son propre développement professionnel.

Dès 1996, quatre fonctions principales sont mises en avant par Garant (p. 21-31) pour gérer une organisation éducative : l'atteinte des objectifs, le maintien de l'« équilibre interne », l'adaptation de l'environnement interne ainsi que l'expression de la culture de l'établissement.

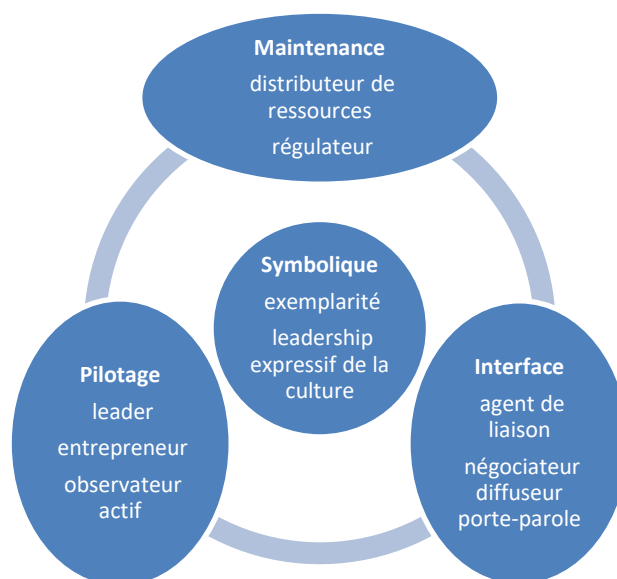


Figure 4 : selon Garant (1996) - Manuel du responsable d'institution. Gestion des ressources humaines et mise en projet – liens entre les différentes dimensions du responsable d'institution

Premièrement, la fonction de pilotage de la direction d'une organisation sociale ou éducative reprend trois rôles. Le directeur est leader (prise de décision, délégation et coordination). Le directeur est également entrepreneur (mise en œuvre des décisions). Il est encore observateur actif (surveillance du bon déroulement des activités). Concernant la fonction de maintenance, la direction distribue les ressources (argent, main d'œuvre, information, méthodes...) et régule face aux situations imprévisibles. Par la troisième fonction – assurer le passage de l'information – le directeur assume le rôle d'agent de liaison, de négociateur, diffuseur ou encore porte-parole de l'établissement. Pour Gruère, avec des termes analogues,

tout manager a pour mission de mettre en œuvre les moyens techniques, financiers et humains dont il dispose pour atteindre ses objectifs. Il y parvient en assumant des fonctions de direction, de planification, d'organisation et de contrôle. Ces activités (...) sont la base du management. (...) Cependant, le fait de planifier, d'organiser et de contrôler (...) ne suffit pas. (...) Toute organisation (...) a besoin de définir ce qu'elle fait, comment elle va le faire, pourquoi elle le fait, ce sur quoi elle va reposer ses efforts (Gruère, 1991, p. 10).

La dernière fonction, la fonction symbolique traverse les trois précédentes et nous intéresse particulièrement puisqu'elle permet, suivant Garant (1996), l'expression d'une culture propre à l'organisation. Le directeur d'école est « symbole » et « leader expressif » (la mission de l'établissement) notamment par la motivation du personnel vis-à-vis du projet d'établissement, la mise en avant des valeurs et des finalités, de son identité dans l'objectif de mettre en avant un projet partagé par tous les acteurs de l'école. L'auteur insiste sur le fait que cette quatrième fonction, en traversant les trois autres, leur donne sens dans la mesure où « les rapports sociaux se traduisent dans des éléments symboliques » (place attribuée à

chacun, attention accordée...) avec comme objectif de promouvoir chez les acteurs un sentiment d'appartenance et de participation particulièrement par le soutien et l'encouragement aux initiatives. En ce sens, Garant (1996) souligne que le directeur d'établissement joue un rôle de rappel de la mission et des valeurs partagées, en mobilisant une parole adaptée et pertinente au moment opportun, afin de soutenir le sens et la cohésion au sein de l'organisation.

Tableau 4. Manuel du responsable d'institution

P I L O T A G E			M A I N T E N A N C E			I N T E R F A C E			
- organiser			- permettre à l'organisation de			- assurer le passage de			
- guider			survivre			l'information (= traduire)			
- faire avancer			- donner à l'établissement :			- communiquer			
- passer à l'action			° sécurité			° à l'extérieur			
- planifier			° stabilité			° vers l'intérieur			
- déléguer			° continuité			- faciliter l'adaptation de l'école			
- coordonner			° équilibre			à l'environnement			
- mettre en œuvre			- vérifier les ressources			- faciliter l'échange avec			
- surveiller			° matérielles			d'autres organisations			
- réajuster			° humaines			- être médiateur entre les			
			- mise à jour des dossiers			personnes			
S	Y	M	B	O	L	I	Q	U	E
Favoriser l'expression d'une culture propre à l'organisation									
Donner sens									
Motiver									
Créer un sentiment d'appartenance									
Susciter la participation									

Tableau 4 : selon Garant (1996) - Manuel du responsable d'institution. Gestion des ressources humaines et mise en projet –exemples de tâches dans les quatre dimensions

Si exprimer la culture d'une organisation apparaît comme une tâche fondamentale, exprimer « une culture originale » est une caractéristique essentielle selon Gruère (1991) pour qui

la mobilisation de tous dans et par la culture de l'organisation exige un engagement consenti de la part du personnel pour atteindre les buts dans le respect des valeurs communes. (...) La culture fait figure de facteurs explicatifs des dysfonctionnements. (...) Elle joue un rôle important parce qu'elle constitue un ensemble de connaissances (...) dont se servent les membres de l'organisation pour résoudre à leur façon les problèmes qui se posent à eux. Ces réserves en stock leur permettent d'affronter plus sereinement les aléas et l'incertitude, et d'en apprivoiser les formes (p. 25).

Trouver « les mots venus du cœur », rappeler la mission et les valeurs communes, trouver « la parole juste au moment opportun » ... (Garant, 1996, p. 29). La tâche est complexe. Or, la responsabilité d'un directeur d'école de rappeler la mission et les valeurs s'entrechoque avec la multiplicité des situations à gérer et des décisions à prendre qui peuvent déclencher les incompréhensions, les contradictions et les oppositions entre les personnes. Le responsable peut s'appuyer sur les ressorts de la culture qui offre

à l'organisation sa dimension humaine : ce n'est pas seulement une collection d'individus liés par une structure flottant au sein d'un environnement contraignant ; c'est aussi une communauté marquée par une histoire, constituée d'individus aux besoins complexes qui sont impliqués dans l'organisation. Cette communauté fait plus que réagir mécaniquement aux modifications de son environnement : elle vit ces modifications, construit ses réponses, interprète ses performances. La notion de culture permet de réaffirmer (le rôle de) l'humain face à la structure, du comportement et du vécu face aux méthodes et à la rationalité. Prise comme un système d'interprétation de l'organisation, elle débouche sur un nouveau paradigme : une organisation est une culture et doit être comprise comme telle (Laroche, 1991, p. 556).

La responsabilité d'un directeur d'école peut être comprise comme une forme d'art consistant à piloter et à orienter une organisation (Thiétard, 1980). Cette responsabilité fait non seulement entrevoir toute l'importance des paroles, des comportements, des décisions ou en d'autres termes de la gestion quotidienne du leader d'un établissement scolaire mais nous appelle à interroger la question de l'éthique organisationnelle. En d'autres termes, la démarche qui en découle est d'analyser la responsabilité d'une direction d'institution scolaire dans sa gestion d'une diversité collective.

2.4 Approches centrées sur l'éthique organisationnelle (Dupuis, 2014)

Gérer une diversité collective fait appel à l'éthique de l'exemplarité. Si chaque acteur adulte de l'école porte cette responsabilité de la mission éducative, le rôle de la direction ou de l'équipe de direction – en lien avec la transmission d'une culture – est primordial et correspond à la fonction symbolique explicitée dans l'approche centrée sur le leadership éducationnel : promotion chez les acteurs scolaires d'un sentiment d'appartenance et de participation, rappel par la direction de la mission et des valeurs communes, établissement de relations de travail de qualité, prises de décisions et communication respectueuses des personnes.

Une organisation rassemble des individus qui dépendent les uns des autres et qui ont comme objectif « d'atteindre des buts communs » en travaillant ensemble (Gruère, 1991, p. 11). Par conséquent, elle relève d'une construction sociale et symbolique, élaborée pour répondre à des besoins liés à la vie collective, notamment la coexistence d'une pluralité d'acteurs, ce qui suppose également le développement d'une éthique organisationnelle (Dupuis, 2014). D'emblée, l'auteur distingue quatre niveaux de l'éthique qui correspondent à quatre types d'actions : le premier niveau correspond à l'éthique des comportements individuels et englobe des actions individuelles ; le second reprend l'éthique des

comportements collectifs et met en avant les actions collectives ; ensuite l'éthique des organisations qui porte sur des actions professionnelles de type collectif ; et enfin l'éthique organisationnelle propre aux actions d'organisation et de management (p. 20 – 21). Aux quatre stades, sont bien présents « les concepts de base de l'éthique : intentions(s) consciente(s) ou pas, explicite(s) ou pas, de l'action ; effets recherchés et « secondaires » ; conséquences attendues et « dégâts collatéraux » ; priorisation de telle valeur (...) : diversité des points de vue, etc. » (Dupuis, 2014, p. 21).

Pour l'auteur, l'éthique organisationnelle vise à déterminer les conditions nécessaires à la mise en œuvre de pratiques de qualité dans l'accompagnement et le soin et nous ajoutons de soins pédagogiques de qualité pour l'organisation scolaire. La tâche de l'éthique consiste à mettre en lumière les valeurs mobilisées dans une action ou un ensemble d'actions afin de permettre aux acteurs d'orienter leurs choix, d'établir des priorités et de prendre des décisions en cohérence avec ces valeurs (p. 19). Dans cette perspective, la construction de sens, telle que l'entend Weick (1995), suppose une transformation du regard porté sur la complexité : il s'agit d'organiser et d'interpréter une réalité perçue comme chaotique pour en faire un ensemble plus riche, diversifié et relativement cohérent au regard d'une finalité donnée.

Pour l'auteur, l'objectif de l'éthique organisationnelle est de choisir, prioriser, décider, donner du sens, poser un autre regard certes, mais sans oublier que l'éthique des organisations peut soulever des difficultés dans la relation entre les acteurs notamment dans leur capacité à coopérer c'est-à-dire à mettre en lien liberté de choix individuelle ressentie et socle de coopération accepté. Cette tension soulève des questions concernant la méthode de communication, l'ordonnancement des valeurs, l'arbitrage des tensions et des divergences conflictuelles, les risques inhérents à l'autonomie des acteurs (p. 29).

L'importance accordée au travail du chef d'école dans sa responsabilité de la diffusion ou transmission d'une culture – un projet d'établissement – mis en lien avec sa fonction symbolique (Garant, 1996) – rejoint l'idée de Michel Dupuis :

mandat global conféré aux personnes responsables de la gestion générale et quotidienne de l'organisation, et qui doit qualifier aussi, bien entendu, les manières d'être et de faire de ces personnes. La culture de l'organisation, certainement définie au départ par un projet établi explicitement par les pionniers fondateurs de cette organisation, trouve son effectivité à travers les conduites quotidiennes, les interprétations des situations ordinaires et exceptionnelles, les décisions qui sont prises et qui constituent justement la gestion quotidienne et donc l'identité réelle de l'organisation (p. 31).

Dans la mesure où l'éthique organisationnelle s'inscrit dans une dynamique de travail collectif ancrée dans une tradition particulière, l'auteur s'interroge sur sa capacité à maintenir un équilibre entre la poursuite de finalités universelles et la prise en compte des réalités et des enjeux propres aux contextes locaux. L'analyse rejoint l'idée de reconstruction de cadres de référence et de significations partagées adaptés aux réalités locales (Mangez & al., 2017) comme réponse possible à l'indétermination normative de la modernité tardive qui ouvre le chemin vers une des hypothèses soulevées par les auteurs,

d'un processus de fragmentation du champ et de différenciation des projets éducatifs portés par des entrepreneurs institutionnels (Garud, Hardy & Maguire, 2007), des organisations ou des ensembles d'organisations, qui, en tant qu'acteurs locaux, sont davantage contraints que les acteurs actifs à l'échelle du système d'opérer des choix explicites ou implicites entre les divers référents normatifs potentiels. (Ils) sont aussi contraints de tenter de ré-institutionnaliser, localement, leurs projets alternatifs et sont parfois amenés à engager un combat sur une scène plus large dans l'espoir de peser sur la potentielle redéfinition d'un projet institutionnel fédérateur (p. 12).

Notre recherche rejoint donc le double mouvement proposé avec 1°) ce positionnement pour les organisations scolaires selon les comportements mis en avant pour « faire société » tant au niveau de leurs établissements qu'à un niveau « plus global », et 2°) sur la façon dont ces acteurs – qui voient leur projet évoluer – aboutissent ou n'aboutissent pas à une légitimation et à une institutionnalisation de leur ambition à « faire société » localement ou globalement (p. 14). Et les auteurs d'expliquer que les organisations scolaires

sont aussi des univers de sens différenciés et qu'ils peuvent, à ce titre, avoir un impact important tant sur les éthiques ou identités professionnelles des personnels œuvrant en leur sein que sur les processus de construction identitaire et les parcours de socialisation morale des élèves. La recherche a en effet montré que les établissements scolaires développaient des « identités organisationnelles » (Draelants & Dumay, 2011) (...) aboutissant ainsi à la création de « niches éducatives » (Dupriez & Cornet, 2005) (p. 15).

En ce sens, les responsables de ces institutions, en pleine évolution normative, vont être capables d'effectuer des choix particuliers dans un univers social riche d'une pluralité de sens. Dupuis (2014) propose dès lors des axes d'interventions aux objectifs d'ordre déontologique (d) ou pratico-éthique (p) tels que présentés dans le tableau 5 :

Tableau 5. L'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé

-	Établir, confirmer, renouveler les discours sur les valeurs autour du projet d'institution (d)
-	Établir et développer les compétences de gestion éthique des situations par les différents professionnels (p)
-	Éclaircir les concepts de base : valeurs et principes, quels contenus et quelles situations d'application (d-p)
-	Développer certaines attitudes qui correspondent à des valeurs jugées positives pour l'ensemble des parties prenantes et qui participent au climat éthique de l'organisation (d-p)
-	Apprendre à évaluer les situations du point de vue de l'éthique (p)
-	Restaurer un climat éthique dans l'organisation après un événement problématique (d)
-	Expliciter et formaliser la culture éthique d'une organisation en prévision d'un changement majeurs (d)
-	Anticiper sur les problèmes et former de manière continue les professionnels (p)

Tableau 5 : selon Dupuis (2014) - L'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé - axes d'intervention aux objectifs d'ordre déontologique ou pratico-éthique

L'objectif est de questionner à la fois les comportements des acteurs et les normes qui les encadrent, afin de dégager des pistes de réflexion et d'action susceptibles d'apporter des réponses aux situations rencontrées (p. 142) en cherchant des réponses au questionnement de Mangez et al. (2017) sur le type de valeurs sélectionnées, sur les objectifs souhaités, sur le genre d'hommes et de femmes et les modèles d'univers de sens ou encore de rapport au monde valorisé par leur projet éducatif.

S'éveiller, se remettre en question, réfléchir sur ses attitudes et sur le ou les sens de sa vie – et de sa vie professionnelle – relèvent de l'éthique qui peut être définie non seulement comme une manière de mener une vie accomplie tout en contribuant à l'épanouissement d'autrui, mais également comme une capacité à s'adapter, à se relever et à faire face aux difficultés, particulièrement en période de crise. Or la crise de sens (perte ou excès) que traverse notre société oblige les acteurs de l'école à changer de posture pour accuser le choc et retracer ou réinventer un chemin possible obligeant les responsables d'institutions scolaires à réfléchir sur l'évolution de leur mission de management (multiplications, contradictions, priorisations...), sur leur leadership (objectifs, contenus, méthodes...). Erfahrung rappelle le philosophe : ouvrir la voie, aller quelque part sans que le chemin ne soit tracé d'avance et devenir un inventeur de chemin telle une naissance. L'expérience appelle l'espérance, l'endurance et bien évidemment le cheminement qui fait face aux possibles « pannes » de sens (selon Christophe Dejours) et fait naître l'action ancrée dans une politique de la confiance réinstallée : il s'agit dès lors de (re)penser les valeurs à l'horizon dans les établissements scolaires, les orientations et les chemins concrets de ses valeurs, les points névralgiques et les procédures de localisation. Prendre un chemin, dit encore le philosophe, ancré dans le croire ou riche d'une adhésion rationnelle qui donne confiance parce que sans orientation, on ne peut identifier les urgences (Dupuis, 2022). Prendre un chemin – pour le responsable d'école – non de manière isolée, mais avec les personnes dont il est responsable et qui sont tout autant faillibles que capables, d'où cette question concrète de la gestion de la diversité des équipes éducatives (Dupuis, 2016, p. 1). Si l'éthique est ici définie comme la capacité de croire en une chose qui n'est pas encore visible, le philosophe – tout en précisant que « tout ce qui est bien n'est pas forcément commun et tout ce qui est commun n'est pas un bien » considère la neutralité comme « une non-réponse à la diversité », ce qui implique que c'est davantage par une posture d'engagement mesuré et de retenue que l'on peut reconnaître et accueillir la diversité.

Dans ses travaux, Dupuis (2014) tente de construire un outil pour analyser des situations professionnelles. Pour l'auteur, faire droit à la diversité, s'engager et s'engager envers autrui, implique une triple exigence qu'il qualifie de triple soin. Le premier axe de soin concerne celui de sa propre personne en tant qu'individu, de son identité mais également en ce qui concerne le sens de l'engagement professionnel comme dans la vie. Le deuxième axe est le soin d'autrui que l'on rencontre en face à face dans l'immédiateté avec ses vulnérabilités et ses appels à l'aide. Le troisième axe concerne le soin des autres, « sans visage et anonymes, qui sont la société du présent, du passé et aussi du futur, qui demandent des institutions, des

organisations et des procédures justes » Dupuis (2013, p. 51 – 52). Cette triple exigence de soin ouvre probablement une porte pour le vivre-ensemble dans la mesure où :

la vérité sera nécessairement collective (...) la vérité est affaire de délibération au cœur d'une organisation (...) et d'une organisation sensée. (...) Au départ de la quête de sens, il y a la réalité telle qu'elle est (...), c'est la réalité des échanges entre les humains : leurs conversations, leurs dialogues, leurs discussions. (...) Le désir du sens se révèle ultimement comme le désir et le moteur du vivre-ensemble » (Dupuis, 2014, p. 105 – 106).

Chercher à comprendre collectivement revient à se diriger vers une zone d'incertitude que l'on tente d'explorer par la formulation d'hypothèses. Donner du sens consiste alors à assumer la responsabilité de relier entre eux des événements, des actions et des faits. Autrement dit, il s'agit de « modeler » cette réalité en une complexité riche, diversifiée et relativement cohérente au regard d'une finalité donnée (p. 110).

2.4.1 Ethique organisationnelle ou éthique professionnelle et verticalité ou démocratisation du leadership

Selon Dupuis (2014), le concept d'éthique organisationnelle est particulièrement pertinent parce qu'il permet de dépasser les limites de l'éthique professionnelle. L'éthique professionnelle s'intéresse principalement aux devoirs, aux responsabilités et aux valeurs qui guident l'action individuelle d'un professionnel dans l'exercice de son métier. Elle met l'accent sur la qualité de la relation à autrui et sur les décisions prises dans des situations concrètes. Cependant, Dupuis souligne que les professionnels agissent toujours au sein d'organisations qui influencent leurs possibilités d'action.

L'éthique organisationnelle élargit ainsi la réflexion en prenant en compte les dimensions collectives de l'activité. Elle s'intéresse aux règles, aux modes de fonctionnement, à la répartition des ressources, aux processus de décision et au climat institutionnel qui encadrent le travail. Cette approche permet de comprendre que certaines difficultés éthiques ne proviennent pas uniquement des individus, mais aussi de l'organisation elle-même. Pour Dupuis, l'éthique ne concerne donc pas seulement la conduite des professionnels, mais aussi la manière dont l'institution est organisée et gouvernée. L'éthique organisationnelle complète ainsi l'éthique professionnelle en intégrant les enjeux de coopération, de justice et de responsabilité collective.

Cette perspective conduit également à repenser la question du leadership dans le contexte de la modernité tardive et de la gestion de la diversité collective. Celle-ci est marquée par une double exigence. D'une part, elle appelle à un retour au collectif, avec un leader capable de rassembler les personnes, de donner du sens à l'action commune et de créer du lien. D'autre part, elle favorise une démocratisation du leadership en valorisant la participation, l'autonomie et la reconnaissance de la diversité des points de vue. Cette situation crée une tension entre un leadership encore centré sur une personne et une dynamique qui tend à distribuer les responsabilités au sein du collectif.

Dans un modèle traditionnel, les décisions et les responsabilités sont fortement concentrées entre les mains d'un dirigeant, et la qualité éthique de l'organisation dépend

largement de ses valeurs et de ses choix. À l'inverse, un leadership distribué repose sur le partage des responsabilités, la participation des différents acteurs et la délibération collective. Il favorise la prise en compte de la diversité des points de vue, la transparence et la responsabilisation de l'ensemble des membres de l'organisation.

La question devient alors de savoir comment vivre la tension entre un leadership qui rassemble et une dynamique qui tend à se distribuer. Dans une perspective d'éthique organisationnelle, il ne s'agit pas d'opposer ces deux logiques, mais de les articuler. Le leader conserve un rôle de coordination et de mobilisation autour d'un projet commun, tout en créant les conditions permettant aux autres acteurs de participer aux décisions et d'exercer leur propre capacité d'initiative. L'éthique organisationnelle invite ainsi à développer un leadership capable de conjuguer cohésion, participation et reconnaissance de la pluralité, afin de créer des conditions favorables à l'expression de la diversité et à la réalisation du bien commun.

2.4.2 De la dimension symbolique : lien entre leadership éthique et distribué

La distinction préalable entre institution et organisation peut être approfondie à la lumière des recherches contemporaines sur le leadership scolaire. L'école, comme institution, renvoie à un ensemble de normes, de valeurs et de finalités éducatives socialement construites qui fondent sa légitimité et orientent son action. L'école comme organisation désigne le niveau concret de mise en œuvre de ces finalités à travers des structures, des dispositifs de coordination, des interactions professionnelles et des mécanismes de régulation locale. Cette distinction peut encore être enrichie par celle proposée entre fragilité et vulnérabilité. La fragilité renvoie à une condition constitutive de l'existence humaine et des collectifs : elle exprime la possibilité permanente d'être affecté, limité ou déstabilisé. La vulnérabilité désigne davantage l'exposition effective à des risques ou à des atteintes dans un contexte donné. Appliquée à l'école, cette distinction permet de considérer que les acteurs scolaires, les collectifs professionnels et les organisations elles-mêmes sont structurellement fragiles, tandis que certaines configurations organisationnelles, certains contextes de réforme ou certaines conditions de travail peuvent accroître leur vulnérabilité. L'organisation scolaire apparaît ainsi comme un espace où se négocient continuellement des équilibres entre exigences institutionnelles, contraintes organisationnelles et prise en compte des personnes.

Les travaux de Poirel, Yvon et Lessard contribuent précisément à éclairer cette dimension. Leurs recherches montrent que l'exercice du leadership scolaire s'inscrit dans un environnement marqué par de fortes tensions organisationnelles, une charge émotionnelle importante et des enjeux de reconnaissance professionnelle qui influencent le bien-être des directions et des équipes (Poirel & Yvon, 2011 ; 2014). Nous comprenons que les décisions prises dans les établissements ne relèvent pas uniquement de considérations techniques ou administratives, mais mobilisent également des jugements professionnels et des arbitrages de valeurs.

C'est dans cette perspective qu'intervient la notion de leadership éthique. Celui-ci peut être défini comme une orientation du leadership fondée sur la justice, le souci de l'autre, la

responsabilité morale et le respect de la dignité des personnes au sein des organisations éducatives (Starratt, 2004). Le leadership éthique ne constitue pas nécessairement un modèle distinct des autres approches du leadership ; il peut plutôt être envisagé comme une dimension normative susceptible de traverser différentes formes d'exercice du leadership. Cette précision permet de situer plus clairement les différentes approches mobilisées dans la littérature. Le leadership distribué, tel que conceptualisé par Spillane (2006) et Spillane, Halverson et Diamond (2006 ; 2008), considère le leadership comme une pratique émergente résultant des interactions entre les acteurs, les situations et les outils organisationnels. Le leadership partagé met davantage l'accent sur la répartition formelle des responsabilités entre plusieurs personnes investies d'un rôle de leadership (Leithwood et al., 2009). Le leadership collaboratif insiste quant à lui sur les processus de coopération, de concertation et de co-construction au sein des collectifs de travail (Gronn, 2002).

Dans cette recherche, le leadership distribué constitue le cadre principal d'analyse, dans la mesure où il permet de saisir la manière dont l'influence et la prise de décision se construisent au sein des interactions quotidiennes de l'organisation scolaire. Toutefois, cette perspective est articulée à une lecture éthique du leadership. En effet, plus le leadership est distribué entre une pluralité d'acteurs, plus les questions relatives aux responsabilités, aux relations de pouvoir, à la reconnaissance mutuelle et à la justice organisationnelle deviennent centrales. Le leadership éthique apparaît alors comme un cadre d'interprétation permettant d'interroger les valeurs qui orientent les pratiques distribuées du leadership et les effets de ces pratiques sur les personnes et les collectifs.

Ainsi, considérer l'école comme organisation ne conduit pas uniquement à analyser la répartition des responsabilités ou les mécanismes de coordination. Cette perspective permet également d'examiner les conditions dans lesquelles se construisent les jugements professionnels, les arbitrages éthiques et les réponses apportées aux situations de fragilité et de vulnérabilité rencontrées par les acteurs scolaires. L'articulation entre leadership distribué et leadership éthique offre dès lors un cadre particulièrement pertinent pour comprendre comment les établissements scolaires peuvent concilier efficacité organisationnelle, responsabilité collective et attention aux personnes.

2.4.3 L'éthique organisationnelle pour rencontrer les limites de l'approche de la fragilité institutionnelle selon Lasida

Les travaux de Lasida sur l'institution permettent de considérer la fragilité non comme une faiblesse à corriger, mais comme une dimension constitutive de la condition humaine susceptible de transformer les relations sociales et institutionnelles. Cette approche met en avant des valeurs telles que la sollicitude, l'altruisme ou la capacité d'agir des personnes. Toutefois, cette perspective peut être considérée comme relativement normative. En effet, les travaux insistent davantage sur ce que les institutions devraient devenir que sur l'analyse de leur fonctionnement concret. Son propos repose sur un idéal éthique fort qui oriente l'action vers davantage d'inclusion et de reconnaissance de la fragilité. Cependant, les mécanismes organisationnels permettant de traduire ces principes dans la réalité sont peu développés. Les

questions liées aux contraintes institutionnelles, aux rapports de pouvoir, aux conflits d'intérêts ou aux modes de gouvernance demeurent relativement en arrière-plan.

Afin de clarifier son apport, il peut être utile de considérer la fragilité comme un idéal régulateur plutôt que comme un modèle directement applicable aux organisations. Dans cette perspective, les travaux de Lasida gagnent à être articulés avec ceux de Michel Dupuis sur l'éthique organisationnelle. Alors que Lasida met l'accent sur les finalités éthiques qui devraient orienter l'institution, Dupuis s'intéresse davantage aux conditions organisationnelles permettant leur mise en œuvre. Son approche examine les processus de décision, la répartition des responsabilités, les formes de coopération et les modes de gouvernance qui rendent possible une action collective cohérente avec les valeurs défendues.

Cette complémentarité est particulièrement pertinente pour penser le leadership dans les organisations contemporaines. Les travaux de Lasida justifient l'importance de la participation, de la reconnaissance de la diversité et de la prise en compte de la vulnérabilité des acteurs. Ceux de Dupuis permettent quant à eux d'analyser comment ces principes peuvent être intégrés dans des structures organisationnelles concrètes, notamment en ouvrant la porte à des formes de leadership plus distribuées et participatives. Ainsi, plutôt que d'être perçue comme une faiblesse, la dimension normative de Lasida peut être comprise comme une source d'inspiration éthique dont la réalisation pratique nécessite l'apport de l'éthique organisationnelle.

Tableau 6. Récapitulatif des quatre axes du cadre théorique

« Modernité tardive »	« De la fragilité à la vulnérabilité »	« Leadership éducationnel » La gestion d'organisations sociales et éducatives	Éthique organisationnelle et Gestion de la diversité collective
Indétermination normative	Fragilité des institutions	PMI'S	Ethique organisationnelle
- Excès de savoirs	- la fragilité...	- Pilotage	(Dupuis, 2014, 2016)
- moins de certitudes	manque à combler,	- Maintenance	- identifier les
et plus de	problème à	- Interface	conditions de
connaissances	résoudre,	- Symbolique	l'exercice de soins
- Monde incertain	insuffisance à	- P : l'atteinte des	(pédagogiques) de
(Mangez & al., 2017)	réparer... (ou)	objectifs	qualité
	émergence du	- M : le maintien de	- identifier (...) des
	radicalement	l'« équilibre interne »	valeurs (...) en jeu
- Hypermodernité	nouveau	- I : l'adaptation de	dans une action ou
- Excès et démesure	- fécondité, altérité,	l'environnement interne	une série d'action.
- Multiplicité des	habilitation	- S : l'expression de la	- les acteurs : faire des
modèles	(Lasida, 2014)	culture (et sous-cultures)	choix, poser des
- chaos organisateur	- manque de solidité	propres à	priorités, prendre des
(Pachod, 2017)	ou de stabilité qui	l'établissement.	décisions en fonction
- Instabilité	l'expose au risque	Fonction symbolique ou	de ces valeurs, pour «
- Liquéfaction (ou	sévère de	directeur = celui qui	faire du sens »
brisure) des	destruction	rappelle la mission et les	(Weick)
fondements	(Doat & Rizzerio,	valeurs communes =	
- excès de sens	2020)	- Favoriser l'expression	Proposition d'axes
- trop plein de		d'une culture propre à	d'interventions aux
significations	Vulnérabilité des	l'organisation	objectifs d'ordre
(Foucart, 2009)	acteurs scolaire	- Donner sens	déontologique (d) ou
	- être vulnérable,	- Motiver	pratico-éthique (p) :
-incertitude et	c'est être capable de	- Créer un sentiment	renouvellement des
inquiétude	recevoir des	d'appartenance	discours sur les
- société de verre	blessures (Valadier,	- Susciter la participation	valeurs autour du
(Corcuff, 2002)	2011)	(Garant, 1997)	projet d'institution /
	- c'est être sans	- fonctions de/d' :	développement des
-hyper mobilité,	défense (Barbaras,	direction, planification,	compétences de
hyper choix, hyper	2018)	organisation, contrôle ou	gestion éthique /
réflexivité		base du management...	développement
			d'attitudes en

(Jauréguiberry, 2017)	- qui peut être exposé à un danger, et donc blessé	planifier, organiser, contrôler = insuffisant	correspondance avec les valeurs /
- société liquide	- l'accueil de la vulnérabilité...	- la mobilisation de tous dans et par la culture de l'organisation (permet d') affronter plus sereinement les aléas et l'incertitude, et d'en apprivoiser les formes (Gruère, 1991)	évaluation des situations /
- fluidité	occasion de renouer avec une image positive de soi (Doat & Rizzerio, 2020)		restauration d'un climat éthique après événement difficile /
- mobilité			prévision de changements majeurs /
(Bauman, 2017)			anticipation des problèmes /
- déclin des institutions	- Nous sommes tous potentiellement vulnérables (Maillard, 2020)	- une organisation est une culture et doit être comprise comme telle (Laroche, 1991)	formalisation de procédures /
- absence de ... projet de société partagé / programme institutionnel			identification de bonnes pratiques (...)
(Dubet, 2010)	° la vulnérabilité comme « potentiel positif » (Ferraroni, 2020)		
- pluralisme situé (SeGEC, 2002)	° les individus comme faillibles et capables (Dupuis, 2022)		- le Triple Soin de soi, d'autrui et des autres (Dupuis, 2013)

Tableau 6 : récapitulatif des quatre axes du cadre théorique - la modernité tardive, les « concepts » de fragilité et de vulnérabilité, le « leadership éducationnel » et l'éthique organisationnelle

Chapitre 3

Cadre méthodologique

Introduction

Nous désirons comprendre comment les directions d'établissement scolaire vivent et répondent à la fragilité de l'école ainsi qu'aux vulnérabilités des personnes qui y travaillent, et aussi comment ils gèrent ces fragilités et ces vulnérabilités. L'objectif général de notre recherche consiste donc à comprendre le mode de fonctionnement des équipes de direction et en quoi la mise en place d'un leadership éthique apporte une réponse à la fragilité de l'institution scolaire et aux vulnérabilités des membres des équipes éducatives, cela sur la base d'un mandat reçu de leur employeur, le pouvoir organisateur, pour mettre en œuvre un projet éducatif.

Un premier sous-objectif ambitionne de comprendre la façon dont les directions tentent de répondre aux fragilités de l'école et d'accompagner des professionnels par l'exercice de la responsabilité éthique et déontologique orientée en lien avec les valeurs du projet éducatif de l'établissement. Nous avons fait le choix d'une étude phénoménologique pour réaliser une analyse en profondeur des phénomènes et les acteurs qui y contribuent. Un second sous-objectif vise à analyser le mode de gestion de responsables d'école pour initier, sur fond du projet éducatif, l'équipe éducative à une relation de réciprocité qui constitue une culture collective et un climat éthique dans l'établissement. Nous utiliserons deux techniques : des focus-groupes et une analyse documentaire. Dans une double « optique interprétative (focus sur les significations et le sens donnés par les participants) et inductive (de l'observation à la théorie) », en étudiant les individus dans leur « environnement naturel », nous comprenons que le chercheur est l'instrument principal fondamental et qu'il a un « rapport proximal à l'objet » selon Creswell.

Ces méthodes s'enrichissent mutuellement. Elle se situeront dans le contexte des écoles lasalliennes où le chercheur a travaillé pendant trente ans comme enseignant et directeur. Le plan de recherche résumé permettra d'analyser les données suivant ce canevas (figure 5) :

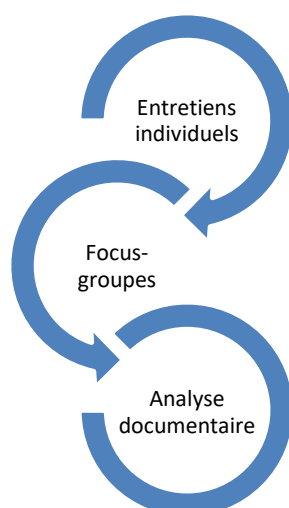


Figure 5 : canevas de recherche – 3 études (voir tableau 7)

Question 1

Comment les directions d'écoles répondent-elles aux fragilités de l'institution scolaire et/ou aux vulnérabilités des professionnels et accompagnent ceux-ci par l'exercice d'une responsabilité éthique et déontologique en lien avec les valeurs du projet éducatif de l'établissement ?

Question 2

Sur fond du projet éducatif, comment un responsable d'école peut-il initier l'équipe éducative à une relation de réciprocité comme agir collectif propice à un climat éthique dans l'établissement scolaire ?

Concernant la récolte des données de l'étude phénoménologique, dix-neuf entretiens semi-directifs avec des responsables d'écoles lasalliennes ont permis de mieux saisir leurs modes de management et/ou de leadership dans les pratiques quotidiennes avec les membres du personnel enseignants et éducateurs. Les entretiens ont été élaborés dans l'objectif de mettre en avant la dimension éthique (Belet, 2013) ou encore la « recherche de sens » (Berthoin Antal & Frémeaux, 2013) vécue au travers des relations dans les actions collectives.

La récolte des données des focus-groupes auprès d'équipes de direction (parmi les 19 entretiens semi-directifs) et de pouvoirs organisateurs de quatre écoles lasalliennes a permis d'examiner la mise en œuvre de textes fondateurs à travers l'analyse et la gestion proposée d'un incident critique. L'objectif a été de vérifier sur le terrain les actions élaborées par les directions afin de vivre un climat éthique propice à la mise en œuvre de leur culture d'établissement.

La récolte des données d'une analyse documentaire du « Projet éducatif lasallien » et de « Mission de l'école chrétienne du SeGEC » a permis de comprendre comment une organisation peut faire vivre une culture d'identité communautaire et favoriser les relations tout en respectant les prescrits légaux. Tous ces documents sont publics et donc facilement accessibles.

Tableau 7. Tableau récapitulatif des études

Entretiens semi-directifs	Focus-Groupes	Analyse documentaire
Vulnérabilités des acteurs scolaires : leadership éducationnel et éthique organisationnelle	Des Projets éducatifs porteurs de valeurs et d'attitudes en réponse à des incidents critiques / dilemmes éthiques	La vulnérabilité des acteurs scolaires et la culture organisationnelle dans le discours institutionnel des écoles

Tableau 7 : tableau récapitulatif des études

Nous comprenons donc le dispositif de recherche comme inscrit dans une démarche qualitative interprétative visant à comprendre les significations que les acteurs attribuent à leurs expériences et à leurs pratiques dans un contexte donné (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette démarche a été construite en trois temps : une première phase par entretiens semi-directifs ; une seconde par focus-groupes dans quatre établissements ; une troisième par analyse documentaire des projets éducatifs de l'enseignement catholique et lasallien.

Ce dispositif ne relève pas d'une étude de cas unique au sens strict ni d'une comparaison systématique entre plusieurs cas. Il s'apparente davantage à une démarche qualitative multi-sites permettant d'appréhender un phénomène à travers différents contextes partageant un même projet éducatif. Dans cette perspective, les différents établissements ne constituent pas les unités d'analyse principales. Celles-ci renvoient plutôt à un ensemble institutionnel commun, caractérisé par des références éducatives et organisationnelles partagées. Cette conception rejoint la notion d'étude de cas collective proposée par Stake (1995), selon laquelle plusieurs terrains peuvent être mobilisés afin d'éclairer un même phénomène ou un même système de significations. C'est la raison pour laquelle nous ferons le choix de ne pas présenter les résultats séparément pour chaque établissement, dans une logique d'analyse transversale. L'objectif ne sera pas de comparer les écoles entre elles, mais de mettre en évidence les convergences et les logiques communes qui émergent des discours recueillis (Yin, 2018). Cette orientation analytique est cohérente avec les approches de l'analyse thématique qui privilégient l'identification de motifs récurrents à travers différents contextes plutôt que la description détaillée de chaque site pris isolément (Braun & Clarke, 2022).

Nous comprenons encore que le lien entre les entretiens individuels, les focus-groupes et l'analyse documentaire s'inscrit dans une logique de triangulation méthodologique et de triangulation des données (Flick, 2018). Cette stratégie vise à renforcer la crédibilité et la profondeur de l'analyse en confrontant les expériences individuelles, les constructions collectives produites dans les groupes de discussion et les référents institutionnels présents dans les documents officiels. Nous rencontrons de la sorte, par notre recherche, les dimensions expérientielles, interactionnelles et normatives du phénomène étudié.

3.1 Un contexte organisationnel pour les études : les écoles lasalliennes et les caractéristiques principales du projet éducatif

Dans un premier temps, le choix du contexte spécifique des écoles lasalliennes (appelées « écoles des frères » il y a encore quelques décennies) résulte de l'identification par le comité de recherche d'un terrain adéquat en lien avec le projet éducatif et les valeurs qui le sous-tendent. En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, le projet éducatif « Mission de l'Ecole Chrétienne » du Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique (SeGEC) explique le rôle joué par les fondateurs (congrégations religieuses, paroisses, diocèses) dans l'histoire de l'éducation du pays ainsi que le charisme qui leur est propre et auquel les établissements tentent d'être fidèles dans leur service éducatif. À l'origine, l'intention de Jean-Baptiste de La Salle est de scolariser les « enfants pauvres » dans le cadre d'écoles gratuites en évitant toute forme de ghettoïsation : il fait côtoyer ces enfants avec la classe moyenne de l'époque (« les enfants des artisans ») dans un objectif d'émancipation ou de promotion, à tout le moins d'intégration sociale. Le projet éducatif est en lien avec les valeurs évangéliques. Le fondateur réalise une véritable rupture avec son temps en brisant les barrières, en défiant l'ordre établi et en cassant le tabou du déterminisme social.

Se pose la question de savoir quelles sont les caractéristiques de ce projet éducatif, de la culture et des valeurs qui en découlent, de nos jours, dans le rôle particulier des responsables pour apporter une réponse à la fragilité de l'institution et des personnes qui y travaillent ; quelles sont les ressources symboliques mobilisées par les directions dans leur leadership comme sources de connaissances ou encore de représentations de la communauté éducative (Garant, 1996 ; Passy & Giugni, 2005) ; quelles valeurs de ce projet éducatif peuvent être priorisées par les leaders pour faire des choix, prendre des décisions et instaurer une forme de « vie bonne » au cœur de l'organisation scolaire.

À partir des intuitions pédagogiques, éducatives et spirituelles de Jean-Baptiste de La Salle – fondateur né à Reims au XVII^{ème} siècle – le projet éducatif et la culture de ces écoles lasalliennes tentent d'articuler la pédagogie avec les concepts de fraternité, de communauté éducative, d'intériorité et de spiritualité. Concrètement, l'acte d'enseignement est présenté comme associé à l'acte éducatif par la volonté d'entrer en relation et de prendre soin les uns des autres dans l'objectif du développement intégral ou global des élèves : physique, intellectuel, affectif, social, éthico-moral, esthétique, professionnel, transcendantal (Hengemüle, 2012). Cette articulation spécifique entre pédagogie et relation éducative rend théoriquement pertinente l'exploration du contexte scolaire animé par ce projet éducatif lasallien.

De nos jours, sur tous les continents et pour tous les niveaux d'enseignement (fondamental, secondaire et supérieur y compris universitaire), la caractéristique première du projet, telle qu'elle est présentée dans les textes qui sont produits pour actualiser le projet initial, est toujours la position centrale de l'élève ou de l'étudiant : il s'agit pour l'éducateur de mettre l'élève au centre des préoccupations des professionnels avec une attention

prioritaire aux plus vulnérables. L'élève est bien le centre du processus éducatif, ce qui implique une bonne connaissance de sa personne, une action éducative appropriée ou en d'autres termes soucieuse de différenciation, d'adaptation et de personnalisation. Parallèlement, le projet et les auteurs lasalliens d'aujourd'hui – dans la logique des fondateurs – montrent que les professionnels, en tant qu'adultes, sont eux-mêmes au cœur du projet de la communauté éducative. Ils sont appelés – pour vivre la fraternité – à porter ensemble une même responsabilité en reconnaissant les différences de l'autre. La formation des adultes – selon la littérature du réseau lasallien – est une priorité historique tant du fondateur et, à sa suite, de la tradition de cette congrégation enseignante¹.

L'accès aux participants de la recherche a donc été facilité par l'ancrage professionnel du chercheur, qui a effectué une carrière comme enseignant et directeur au sein de ce réseau des écoles lasalliennes de Belgique francophone. Ce statut d'acteur de terrain a rendu le recrutement des participants particulièrement « pragmatique » et personnalisé. Concrètement, des contacts téléphoniques préalables ont été établis avec chacun des responsables sollicités afin de fixer un rendez-vous, que ce soit au sein de leur établissement ou à leur domicile. Ces échanges téléphoniques initiaux ont permis au chercheur d'exposer la problématique de la thèse — centrée sur la réponse du leadership éthique aux vulnérabilités professionnelles et aux fragilités institutionnelles — tout en précisant les modalités de fonctionnement des entretiens semi-directifs et les garanties éthiques entourant la démarche. Sur cette base, dix-neuf directions et directions adjointes ont été recrutées pour la phase d'entretiens individuels selon des critères de diversification tels que la localisation, le type d'enseignement, le genre et l'expérience. Pour la seconde phase de l'étude, les écoles ont été contactées par l'intermédiaire de membres de leurs propres équipes de direction pour organiser des focus-groupes réunissant des responsables et des membres des Pouvoirs Organisateurs.

L'établissement de la confiance a reposé sur la posture d'« ex-pair » du chercheur, perçu à la fois comme un expert et un ancien collègue, ce qui a favorisé une forte proximité relationnelle et émotionnelle indispensable à la récolte de données sensibles. Le partage d'un « langage institutionnel » commun et de valeurs propres au charisme lasallien, telles que la fraternité et le service, a facilité la compréhension mutuelle et l'ouverture des participants. Cette relation de confiance a été consolidée par un cadre éthique rigoureux conforme aux protocoles du comité IACCHOS, garantissant un consentement libre et éclairé, un anonymat strict et l'utilisation systématique de procédures de pseudonymisation dès le traitement des transcriptions.

Le choix du contexte résulte ainsi dans un second temps de la positionnalité du chercheur dans la mesure où celui-ci y a été acteur de terrain tout au long de sa carrière professionnelle. Cette expérience a facilité le recrutement des participants mais a également contribué à un climat de confiance entre interviewés et interviewer pour la récolte des données.

¹ A partir non seulement des textes issus de la tradition mais encore de l'ouvrage de Bernard Hours, intitulé « Jean-Baptiste de La Salle : un mystique en action », biographie historique en rupture avec l'hagiographie traditionnelle qui s'appuie sur une analyse critique des sources (rigueur scientifique).

Nous avons précédemment posé la question de l'unité de sens et de la compréhension commune de nos différences dans la formation d'une communauté scolaire à l'image d'une « forme d'humanité » (Dupuis, 2022, p. 5). Nous avons précisé l'indétermination normative, l'excès de possibilité ou encore la multiplicité des repères auxquels la communauté fait face. Nous soulevons dès lors la question du rôle de la direction qui tente de répondre aux conséquences de ces caractéristiques de la modernité tardive sur le fonctionnement de la communauté scolaire.

3.2 Entretiens individuels, focus-groupe et analyse documentaire

3.2.1 Entretiens individuels

La recherche se donne pour objectif de comprendre en quoi les acteurs scolaires sont potentiellement ou effectivement vulnérables et l'école fragilisée et ensuite comment le responsable peut agir pour soutenir les personnes dans leurs vulnérabilités et l'institution dans ses fragilités, et cherche à créer un climat harmonieux dans le respect des valeurs du projet d'établissement. L'objet de la recherche est par conséquent de comprendre comment le responsable d'une école peut mettre en place une telle éthique organisationnelle.

3.2.1.1. Choix de l'étude phénoménologique – l'échantillon

Nous avons utilisé une méthodologie de recherche phénoménologique (Ntebutse & Croyere, 2016). L'intérêt d'une étude phénoménologique est triple : considérer la personne comme un tout ou unitaire ; étudier le phénomène en lien avec la personne et le contexte et donc comprendre le sens octroyé à l'expérience ; par la contextualisation propre à la phénoménologie, tisser des liens entre théorie et pratique (Ribau, Lasry, Bouchard et al., 2005) du leadership. La plus-value de cette approche phénoménologique est d'ouvrir à la compréhension de la pensée, de l'être et de la pratique de la personne (Deschamps, 1993) du directeur dans son leadership scolaire dans la mesure où, selon la phénoménologie, être humain et environnement forme une entité et que le contexte dans lequel cette direction évolue permet d'en comprendre sa réalité de responsable. La plus-value réside encore dans le fait que, par l'approche phénoménologique, le discours des directions recueilli ne s'identifie pas à une démonstration ou à une « description réaliste du monde réel, mais bien plutôt (à) une logique, un sens des significations » (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997 ; De Muralt, 1985) de leur leadership.

Les directions sont des acteurs-clés des institutions scolaires et de la conduite des équipes. Elles portent la responsabilité du respect des valeurs du projet éducatif. C'est la raison pour laquelle l'étude a été dirigée vers cette population. Elle n'a pas la prétention d'être complète et de dresser une liste achevée des comportements nécessaires à l'objet précité. Elle analyse l'expérience de 19 directions ou directions-adjointes d'écoles secondaires lasalliennes (congrégation religieuse enseignante) en Fédération Wallonie Bruxelles. Elle porte sur la perception qu'ont les directions des difficultés ou des vulnérabilités des enseignants et de la fragilisation de l'école et sur l'engagement des directions dans leur leadership éthique. Les

profils des responsables interrogés sont différenciés offrant une diversification de l'échantillon comme décrit dans le tableau 8. Il comprend des individus entre 30 et 60 ans (14 directions et 5 directions-adjointes, 12 hommes et 7 femmes, 3 directions novices, 3 personnes ayant une ancienneté de 2 à 6 ans et 13 personnes en fonction depuis plus de 6 ans. Les participants ont été recrutés sur la base des critères d'appartenance aux écoles secondaires du réseau lasallien de la Belgique francophone, de localisation des établissements, du type d'enseignement², de genre, de fonction, d'âge et d'expérience. Une vingtième personne n'a pas eu l'occasion d'être présente au rendez-vous parce qu'elle a dû partir en urgence conduire un élève à l'hôpital. Les directions de la moitié des écoles secondaires lasalliennes de Belgique sud ont été interviewées.

Tableau 8. Echantillon de l'étude phénoménologique

Prénom ³	Milieu (1)	Type (2)	Fonction	Ancienneté (3)
Marie-Ange	R	M	Direction	17
Lorenzo	R	M	Direction	1
Lucie	R	M	Adjoint	3
Laura	R	M	Direction	5
David	U	G	Direction	8
Oscar	S	G	Direction	12
Jean-Marie	U	M	Direction	11
Dino	U	M	Direction	20
Jean-Paul	U	M	Direction	11
Luc	R	M	Direction	14
Dimy	R	M	Direction	7
Justin	R	M	Adjoint	4
Stéphane	R	S	Direction	12
Lauriane	U	M	Direction	5
Cindy	U	M	Adjoint	16
Javier	S	Q : T/P	Adjoint	7
Fabrizio	S	Q : T/P	Adjoint	1
Christiane	S	Q : T/P	Intérimaire	15
Jean-Marc	R	M	direction	12

Tableau 8 : échantillon de l'étude phénoménologique

(1) Rural / Urbain / Semi-Urbain (2) Enseignement : Général / Qualifiant / Mixte / Spécialisé

² Enseignement ordinaire : enseignement général de transition préparant aux études supérieures [G] ; qualifiant comprenant les humanités professionnelles et techniques visant à préparer l'entrée dans la vie active [Q] ; école d'enseignement mixte général et qualifiant [M] ; ou encore, enseignement spécialisé pour les élèves qui présentent des difficultés scolaires dans l'enseignement ordinaire ou qui vivent un handicap appelant un milieu scolaire adapté [S].

³ Dans un souci d'anonymat, les prénoms des directions interviewées ont été changés.

3.2.1.1 Choix de l'entretien semi-directif – le guide d'entretien (annexe 1)

Les données ont été collectées par la technique des entretiens semi-directifs. Ni complètement ouverte, ni complètement contrôlée, la technique offre l'avantage du contact direct, de la conversation, de la construction commune d'une compréhension du phénomène étudié entre interviewer et interviewé (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens se sont déroulés sur la base d'un guide d'entretien composé de différentes parties reprenant des questions ouvertes élaborées à partir des cadres théoriques. Les différentes parties portaient sur : les difficultés des acteurs scolaires et les moyens d'actions de la direction face à la fragilisation de l'école (Lasida, 2014) ; l'efficacité perçue du travail de la direction notamment sur la méthode d'animation des équipes (Garant, 1996) ; l'éthique interventionnelle de leaders (Dupuis, 2014). Quatre entretiens exploratoires ont été réalisés pour peaufiner le guide d'entretien final. L'objectif de la première partie consistait à interroger les directions (et directions-adjointes) quant aux difficultés rencontrées par les élèves, les professionnels (professeurs, éducateurs, personnels administratif et technique) et eux-mêmes, à nommer leurs vulnérabilités et à préciser leurs moyens d'actions (ou ceux de l'équipe éducative) pour rencontrer ces dernières. Cette première partie interrogeait également les équipes de direction sur la fragilité de l'école en tant qu'institution.

La seconde partie du questionnaire visait à cerner les ressources du leader c'est-à-dire sur ce qui est mis en place pour gérer l'équipe éducative et mieux répondre aux vulnérabilités. Cette seconde partie se subdivise elle-même en deux étapes. Un second jeu de questions consistait donc à mieux comprendre l'efficacité du travail de l'équipe de direction notamment sur la méthode d'animation de l'équipe éducative, le mode de fonctionnement en équipe de direction, les critères de choix lors des entretiens d'embauche, la formation des enseignants, les dispositifs d'aide aux professionnels. Enfin, une dernière série de questions concernait l'éthique interventionnelle en lien avec la philosophie de l'éducation dans le cadre du mandat de la direction en tant que gestionnaire de la spiritualité liée à la congrégation (projet d'établissement et valeurs/normes mises en avant, appropriation et rénovation des traditions en lien avec le type de public – jeunes ou adultes – rencontré dans l'établissement comme les obstacles rencontrés en lien avec les comportements des acteurs de l'école).

Les entretiens, d'une durée moyenne de 75 minutes, ont eu lieu soit dans le milieu professionnel soit au domicile de l'interviewé, entre février 2021 et octobre 2022. Dans le respect de l'anonymat des interlocuteurs, nous avons rédigé la retranscription intégrale du contenu des échanges et le codage des entretiens. Un triple codage a été réalisé : ouvert pour étiqueter et apposer des codes sur les observations en produisant des propriétés théoriques ; axial pour combiner ces propriétés ; sélectif pour les intégrer vers une conceptualisation (Lejeune, 2019).

Dans une logique itérative, une double réalisation de l'analyse du contenu a été construite de manière verticale entretien par entretien donc, puis de manière horizontale pour traverser l'entièreté des entretiens, question par question, permettant « de développer (...) un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes » (Blais & Martineau, 2006). Par l'analyse

thématique, notre découpage transversal du corpus a cherché à en exprimer la quasi-intégralité et à produire une cohésion par thème entre entretiens (Blanchet & Gotman, 2013). Nous avons pu dès lors produire une histoire cohérente ou rédiger des récits phénoménologiques.

3.2.1.2 Focus-Groupes et analyse documentaire

Dans le cadre de l'étude phénoménologique, les échanges réalisés lors des entretiens semi-directifs pouvaient mettre en avant une limite d'ordre éthique dans la mesure où les directions ont été interviewées par un de leur ex-pair (acteurs et chercheur ; chercheur vu comme un expert) faisant courir un risque d'induction de réponses et donc un risque de biais. Le chercheur a fait le choix d'enrichir l'étude phénoménologique par des focus-groupes dans quatre établissements de l'AEL ou Association des écoles lasalliennes. Il s'agissait de diminuer les risques de biais en augmentant les sources de récoltes de données. À partir des entretiens semi-directifs, quatre écoles ont été sélectionnées pour réaliser des focus-groupes à partir de critères permettant d'obtenir un échantillon varié (exemples : type d'enseignement, localisation, ISE, fonction et ancienneté des participants... ou encore possibilité de réunir une équipe de direction et de membres de pouvoirs organisateurs). La recherche a été complétée par l'analyse de projets éducatifs mettant en parallèle les discours des directions et les discours institutionnels. Les données issues des entretiens individuels semi-directifs ont pu être enrichies et confrontées avec des données issues de discussions riches d'interactions entre participants et avec des données issues d'une analyse de contenu de projets éducatifs.

3.2.2 Focus-groupes

L'objet de la recherche pose la question du mode de gestion mis en place par les responsables d'institutions scolaires qui, pour établir un climat éthique et rencontrer les difficultés ou les vulnérabilités des équipes éducatives, tentent de déterminer les valeurs en jeux dans les pratiques professionnelles et d'y développer des comportements conformes au projet éducatif et à la législation. Pour répondre à la question de recherche, notre étude est articulée autour de focus-groupes (tableau 9). Les focus-groupes tentent de nourrir les résultats des entretiens semi-directifs individuels réalisés un an plus tôt notamment en établissant de nouvelles pistes d'interventions éthiques à partir de l'analyse d'un incident critique et de l'utilisation d'un dispositif d'apprentissage (EDICO) : un même objet de recherche avec un nouveau regard sur une même réalité.

Tableau 9. Question de recherche, méthodes et outils pédagogiques

Question de recherche : mode de gestion des responsables d'institutions scolaires pour établir un climat éthique et rencontrer les difficultés ou les vulnérabilités des équipes éducatives	
Méthode	Focus-groupes ou entretiens collectifs
	- Outil pédagogique 1 : incident critique
	- Outil pédagogique 2 : dispositif d'apprentissage EDICO

Tableau 9 : Question de recherche, méthodes et outils pédagogiques

3.2.2.1 Choix des focus-groupes comme « intelligence collective » – l'échantillon

Les focus-groupes, par la richesse des interactions et des débats qu'ils suscitent, permettent d'aller plus loin que les entretiens individuels parce qu'ils établissent des relations entre participants. Ils sont à la source de « données fondées sur l'interaction et donnent à voir comment les interprétations des sujets sont liées aux valeurs et normes culturelles partagées au sein du groupe de discussion » (Kalampalikis, 2004, p. 282). Les entretiens collectifs, en tant qu'espaces de rencontre sociale permettant de saisir à la fois la diversité et les convergences ou divergences de points de vue (Duchesne, 2005), favorisent l'analyse des processus par lesquels les significations et les normes se construisent et se négocient entre pairs au sein d'une même communauté professionnelle, dans un contexte social plus large (Morrissette, 2015).

Ils ouvrent la voie à une intelligence collective ou d'équipe de travail autre qu'une simple addition d'intelligences individuelles (Ribette, 1998). Gréselle-Zaïbet (2007) considère que l'intelligence collective peut être comprise comme un système résultant de la combinaison des intelligences individuelles des membres d'une équipe et des relations qu'ils entretiennent. Elle souligne ainsi que la spécificité de l'intelligence collective par rapport au simple travail collectif réside dans la qualité des interactions entre les membres, qui permet un dépassement de la simple addition des contributions individuelles.

Les participants composant l'échantillon des focus-groupes ont été sélectionnés par les directions ayant participé aux entretiens individuels en tenant compte de leur connaissance des membres des équipes de direction et des membres des pouvoirs organisateurs. L'échantillon des focus-groupes comprend donc 17 personnes entre 30 et 70 ans (6 directions et 6 directions-adjointes, une assistante de direction et 4 membres de PO, ou 9 hommes et 8 femmes, 2 directions-adjointes novices, 7 personnes ayant une ancienneté allant de 2 à 6 ans et 4 personnes en fonction depuis plus de 6 ans. Les quatre membres de PO sont tous à la retraite. Une période d'un mois a été nécessaire au bon déroulement des entrevues. Comme pour les entretiens individuels, les participants ont été recrutés sur la base des critères d'appartenance aux écoles secondaires du réseau lasallien de la Belgique francophone et de leur expérience du métier (directions expérimentées ou novices). Les critères correspondant à la situation géographique (écoles rurales, urbaines ou semi-urbaines) de leur établissement et par conséquent du type de public (multiculturalité ou non) et à l'indice socio-économique de l'école étaient de rigueur.

Tableau 10. Éléments contextuels des établissements

	Écoles	1	2	3	4
Enseignement	Mixte	Mixte	Mixte	Mixte	
- options	Immersion	Sciences	Latin	Sciences	
	Langues	Lang. anc.	Sciences	Sc. Soc.	
	Sciences	Lang. mod.	math	Tech. Soc.	
	Informatique	Éco. / math	Sc. Soc.		
	Sc. Éco.	Sect. indus.	Sc. Éco.		
		Construction	Électricité,		
		Art	comptabilité		
			Agt. d'éduc.		
			Vendeur,		
			Aide fam.		
Zone					
- rurale / urbaine / semi-urb.	Urbaine	Semi-urb.	Semi-urb	rurale	
- ISE (plusieurs implantations ?)	14 & 3b	16	19	13	
- public (nationalités)	multiculturel	Homogène	Homogène	Homogène	
Population : nombre ou pourcentage					
- élèves	1000	1800	1900	950	
- enseignants	120	190	190	103	
- hommes/femmes	32 / 68	40 / 60	30/70	25 / 75	
- enseignants novices / expérimentés	29 / 71	25 / 75	10/90	20 / 80	
Participants : ancienneté de fonction / Homme ou Femme / d'origine lasallienne ?					
- direction	F / 4 / oui H / 6 / non	H / 8 / oui F / 6 / oui	H/13/oui	H / 8 / oui	
- direction-adjointe	F / 14 / oui	H / 1 / oui F / 1 / oui	F/1/oui	H / 3 / oui	
- coordinateur				F / 3 / oui	
- pouvoir organisateur	H / pension Dir. – IPC lasallien	H / 3 / oui F / 13 / oui H / 3 / oui			
Rencontre PO / direction					
- fréquence	Mensuelle	Mensuelle	Mensuelle	Hebdo.	
- mode	Présentiel	Présentiel	Présentiel	Présentiel	
- lieux (classe/bureau direction)	Les 2	selon le site	salle	Les 2	

Tableau 10 : éléments contextuels des établissements

Le tableau 10 présente différents éléments contextuels des quatre écoles dont les responsables ont été rencontrés. Les différentes implantations appartiennent au réseau d'enseignement libre subventionné catholique de la Fédération Wallonie Bruxelles et plus particulièrement au réseau lasallien de la Belgique sud. Toutes les écoles ont comme point commun d'être des établissements qui dispensent un enseignement mixte c'est-à-dire qui reprend les formes d'enseignement général, technique et professionnel, sans reprendre ici l'enseignement de forme artistique même si cette forme d'enseignement est dispensée dans quatre établissements du réseau. Le tableau montre cependant une partie de la variété des options offertes à leurs publics. Les écoles sont implantées dans des zones soit rurales (école 4), soit urbaines (école 1), soit semi-urbaines (écoles 2 et 3) avec un indice socio-économique variable d'autant que certains pouvoirs organisateurs ont la responsabilité parfois de différentes implantations. Ces implantations peuvent être ancrées dans des contextes culturels et/ou économiques différents à l'origine de publics soit homogènes ou relativement homogènes ou mixtes voire en chemin vers la multiculturalité. Le tableau montre encore des écoles avec un public important pouvant aller de mille à deux-mille élèves. Le nombre de professionnels varie entre une centaine à près de deux cents enseignants et éducateurs avec une proportion hommes/femmes et enseignants novices/expérimentés variable mais sans grand écart entre les établissements. Les membres des équipes de direction qui estiment que leur travail en équipe est une réalité sont au nombre de cinq pour les directions (quatre hommes et deux femmes), quatre pour les directions-adjointes (deux hommes et quatre femmes) ainsi qu'une coordinatrice ou assistante de direction. Trois hommes et une femme composaient les groupes « pouvoir organisateur ». Tous les participants, sauf un, sont issus du réseau soit comme élèves, soit comme enseignants, soit comme directeur devenu IPC de ce réseau (inspecteur principal coordinateur). Le tableau illustre encore le type de rencontre entre directions et pouvoirs organisateurs.

3.2.2.2. Choix de l'entretien collectif semi-directif – le guide d'entretien (annexe 2)

Les focus-groupes ont été réalisés entre membres d'équipes de directions, avec la participation de leur pouvoir organisateur en tant que ressource réflexive garante du projet d'école. Dans les établissements, le pouvoir organisateur (l'employeur) délègue la gestion journalière à un directeur (représentant de l'employeur) qui dirige son implantation de façon autonome ou avec la direction-adjointe selon les normes en vigueur, les objectifs fixés notamment dans le plan de pilotage et par les valeurs qui peuvent être propres aux projets éducatif et d'établissement. Cependant, les membres du pouvoir organisateur peuvent être consultés et être un soutien dans l'analyse des difficultés, un appui dans la recherche de moyens pour rencontrer ces difficultés. La recherche ne porte donc pas sur le collectif des fonctions dirigeantes au sens large ou sur la coordination direction – pouvoir organisateur (une équipe de direction qui inclurait le PO) pour gérer collectivement des situations qui impliquent des partenaires. La recherche s'intéresse au mode de gestion d'équipes de direction qui peuvent choisir de demander ou non le regard réflexif de l'employeur. Elle interroge le leadership des responsables d'établissements d'enseignement comme animateurs de culture éthique qui tentent d'être des déclencheurs de changements des comportements

des équipes éducatives, et qui tentent d'apporter une ou des réponse(s) à un incident critique vécu dans une école. Elle interroge la gestion des leaders qui rencontrent les difficultés et les vulnérabilités de membres des équipes éducatives qui peuvent être à l'origine de la fragilisation de l'institution scolaire. Concrètement, sur cinq écoles contactées par l'intermédiaire d'un membre de l'équipe de direction, une a décliné l'offre de participation au focus-groupe. Deux des quatre focus-groupes se sont déroulés avec la participation d'un ou plusieurs membre(s) du pouvoir organisateur.

Les focus-groupes ont été construits méthodologiquement d'après les recherches de Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004) et de Naud, Tremblay et Chicoine (2008) : sélection, recrutement et composition, taille, durée, lieux, nombre de focus, collecte et présentation des données ou encore éthique de la recherche. Les données des focus groupes ont été collectées par la technique des entretiens collectifs semi-directifs d'une durée moyenne de 150 minutes qui se sont déroulés dans le milieu professionnel (salle de réunion de l'école) et ont fait l'objet d'enregistrements vocaux et de prise de notes d'informations pour la relance. Les entretiens se sont déroulés sur la base d'un guide d'entretien construit au préalable et composé de trois parties : la présentation du contexte scolaire, la narration et la construction du contexte de l'incident critique, le mode de gestion de l'incident. Le contexte scolaire, par son ancrage dans un environnement sociétal (zone, ISE, type de public) et dans la modernité tardive, est en lien avec le concept de pluralité normative. L'utilisation de l'outil pédagogique de l'incident critique révèle la relation au concept de vulnérabilité(s) des membres des équipes éducatives et de la fragilisation consécutive de la communauté scolaire en tant qu'institution. Enfin, la troisième partie du guide d'entretien relève des concepts de leadership éducationnel et d'éthique organisationnelle. Le contexte de l'incident critique reprend les données qui correspondent aux qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment ?

Tableau 11. Éléments contextuels de l'incident critique
Incident critique : éléments contextuels et gestion par les responsables

Qui	les personnes concernées	nombre
		fonctions
		relations de travail
Quoi	le type d'incident	en quoi l'incident était-il source de rivalité / crainte mutuelles ?
		en quoi l'incident était-il en discordance avec la législation ou le projet de l'école (valeurs) ?
Où	le lieu,	salle de classe
	la localisation	salle des professeurs
	du problème	cours / bureau de la direction
Quand	le moment	moment précis / durée du problème / présence d'un historique

Pourquoi	le motif	raison / élément déclencheur
Comment	la manière dont les faits se concrétisent	

Tableau 11 : éléments contextuels de l'incident critique

La méthode de l'incident critique est particulièrement requise pour les « métiers qui visent à faire agir autrui, comme ceux du management, fortement marqués par leur dimension relationnelle » (Durat, 2014, p. 44) et, selon l'auteur, son intérêt est confirmé par la littérature (Flanagan, 1954 ; Leplat 2002 ; Rogalski & Leplat, 2011). Le mode de fonctionnement de notre recherche respecte les quatre postulats mis en avant par Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) à partir de la théorie de la structuration de Giddens (1987) soulignant l'importance : des compétences et connaissances des participants dans l'ancrage d'une conscience « des conditions et des conséquences » plus pratique que de l'ordre du discours ; de la limitation des compétences par l'inconscient et par « les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de leur action ; de « l'étude des pratiques de la vie quotidienne et des routines » ; des « contextes d'interaction, les rôles et les appartenances des acteurs, les contraintes en fonction desquelles ils ajustent leur conduite, les liens systémiques des milieux d'intervention avec d'autres systèmes et sous-systèmes sociaux ainsi que la question fondamentale du pouvoir des acteurs ». En ce sens, les rencontres et les interactions, au cœur de l'incident critique, sont des fondements de la théorie de la structuration. Et l'incident critique appelle le contrôle de gestion. Or, « la fonction contrôle de l'organisation et de façon plus précise le contrôle de gestion font partie du structurel décrit par Giddens » (Husser, 2010, p.36). L'objet de notre recherche ou la question de la réponse managériale et du mode d'intervention éthique des directions aux vulnérabilités des membres des équipes éducatives souligne l'importance d'une méthode qui respecte les postulats de la théorie de la structuration de Giddens. La déstabilisation de l'institution par l'incident montre la nécessité d'une réflexivité des acteurs. Les sujets s'engagent davantage dans une démarche d'analyse lorsque les réponses habituellement mobilisées face aux problèmes deviennent moins efficaces, que les routines perdent leur pertinence et que la réalité ne se laisse plus facilement maîtriser par leurs actions (Leclerc, Bourassa & Filteau, 2010).

La réflexivité porte sur la compréhension de la situation déstabilisante (vulnérabilité d'un MDP) par les responsables ainsi que sur leur mode de gestion comme le leadership éducationnel (rencontre, communication, sanction) et l'éthique organisationnelle (accompagnement). Les questions concernant directement le mode de gestion de l'incident (tableau 12) sont au nombre de huit et se centrent sur la nécessité d'une intervention de la direction, les décisions prises, la réaction du membre du personnel, les solutions mises en avant, les engagements des personnes, leurs effets dans la durée et la place du projet éducatif dans la réflexion managériale.

Tableau 12. Mode de gestion de l'incident

En quoi l'incident nécessitait-il une intervention de la direction ?	Les obstacles ? L'inacceptable ? L'inconfortable ? Le déstabilisant ?
Pour éviter quoi ?	Les valeurs en conflit dans l'incident ?

Comment avez-vous réagi ?	Vos choix ? Vos décisions ?
Comment le MDP s'est-il positionné par rapport à votre intervention ?	Accord ? Désaccord ? Présence d'un représentant du personnel ? Attitude ?
Quelle(s) solution(s) a (ont) été trouvée(s) ?	Comment s'est terminé l'incident par rapport au déclencheur – à la décision ? Qu'est-ce qui a été concrètement réalisé avec les personnes concernées ?
Quels engagements ont été pris par les intervenants ?	
Quels changements implémentés ?	En quoi la solution était-elle source de changement ? Quelle en était l'intention principale ?
Durée des changements	Pouvez-vous dire si, dans la durée, les différents intervenants sont parvenus à tenir leurs engagements ? Quels en ont été les effets ?
Projet éducatif	En quoi le projet d'école a-t-il pu servir d'indicateur pour résoudre le conflit ?

Tableau 12 : mode de gestion de l'incident

Si deux directions avaient souhaité préparer la narration d'un incident critique vécu en interne, d'autres directions désiraient partir d'un incident externe. Le chercheur a reçu l'autorisation de l'ensemble des participants de l'école 1 pour utiliser leur incident en l'anonymisant. Cette méthodologie a demandé une révision et une adaptation du processus. Si le tableau d'éléments contextuels de l'incident a permis soit des questions de vérification de la compréhension par l'interviewer, soit des questions de précisions de la part des interviewés, le tableau de questions de gestion a subi quelques modifications (tableau 13).

Tableau 13. Modifications des questions du guide d'entretien

Comment avez-vous réagi ?	Comment auriez-vous réagi ?
Quelle(s) solution(s) a (ont) été trouvée(s) ?	Quelle(s) solution(s) cherchiez-vous à mettre en place ?
Comment le MDP s'est-il positionné par rapport à votre intervention ?	Qu'attendriez-vous comme positionnement de l'enseignant par rapport à la solution apportée ?

Quels engagements ont été pris par les intervenants ?	Quels changements attendriez-vous de la part de l'enseignant ? Quels engagements attendriez-vous de la part de l'enseignant ?
Pouvez-vous dire si, dans la durée, les différents intervenants sont parvenus à tenir leurs engagements ? Quels en ont été les effets ?	A quoi seriez-vous prêt à vous engager comme responsables de l'école ? ou Comment pourriez-vous agir pour, dans la durée, aider l'enseignant à tenir ses engagements ?

Tableau 13 : modifications des questions du guide d'entretien

Deux questions du guide d'entretien ont été enrichies par des emprunts au dispositif d'apprentissage EDICO⁴ (de Nanteuil, 2020). À la suite du développement de l'incident critique, l'utilisation d'un jeu de cinquante-huit cartes a permis de faire ressortir le dilemme éthique ou les valeurs en opposition dans l'incident selon les responsables. Ce premier exercice enrichit la question de la discordance entre l'incident et le projet éducatif ou la législation. Il montre aussi la nécessité d'une intervention de la direction en soulignant pour eux les obstacles, l'inacceptable, l'inconfortable ou encore le déstabilisant de la situation. Le deuxième emprunt est l'utilisation de la boîte à scénario contenant quatre modalités : discuter, négocier, développer et reconnaître. Ce deuxième exercice vient enrichir la question du mode de réaction des responsables. Les cartes se présentent comme suit (tableau 14) :

Tableau 14. Exemple de cartes de la "boîte à scénario" EDICO	
Recto de la carte « Discuter »	Verso de la carte « Discuter »
Discuter ⇒ Préciser les arguments, créer des espaces de parole	Ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est... que des personnes n'aient pas voix au chapitre ⇒ Mutisme

Tableau 14 : exemple de cartes de la "boîte à scénario" EDICO

Le guide d'entretien du focus-groupe se veut source d'interactions, de discussions et de débats autour de deux groupes de personnes : les directions et les membres de PO. La prépondérance des interactions souligne l'importance et les difficultés du rôle de l'animateur : interventions, silences, encouragements, absence de contrôle (Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004). Le tableau 15 montre différents points d'attention impliquant des attitudes propres.

⁴ Ethical dilemmas in contemporary organizations: <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/646>

Tableau 15. Points d'attention et attitudes du chercheur

Points d'attention ou risques	Attitudes du chercheur
Prise de parole prépondérante	Respect du cadre : - Temps de parole équitable - Encouragement à la participation de tous (tour de table)
Regards critiques	Respect des idées : - Non-jugement ou critique - Analyse des faits, non des personnes
Dispersions et dérapages	Recentrage sur le débat - Reformulations Retour aux questions du guide d'entretien
Relations de pouvoir	Équité dans la relation employeur et représentant de l'employeur Éthique de la réciprocité : rappel des valeurs d'équité, ouverture, authenticité, vérité, humilité

Tableau 15 : points d'attention et attitudes du chercheur

En tant que représentant de l'employeur, la direction reçoit une lettre de mission : faire vivre administrativement, financièrement, pédagogiquement et relationnellement les projets éducatif et d'établissement de l'école. Elle travaille et gère quotidiennement en autonomie des situations diverses. Certaines situations ou certaines attitudes (demandes individuelles versus le collectif) peuvent demander la participation à la réflexion de membres du PO. Il ne s'agit pas alors d'un mode de gestion qui ressemblerait à un aveu de faiblesse ou une situation de vulnérabilité de la direction, mais plutôt à un mode de gestion qui reconnaît l'intérêt d'une expertise supplémentaire de l'employeur qui possède sans doute un regard plus distancié sur la situation.

3.2.3 Analyse documentaire

Pour atteindre les objectifs fixés pour la recherche, une analyse de contenu et/ou de discours de deux documents ou projets éducatifs a été réalisée ainsi qu'une lecture manuelle approfondie de ces documents. Ces analyses viennent compléter et enrichir les données récoltées par entretiens individuels et focus-groupes.

Tableau 16. Question de recherche et ensemble des méthodes

Question de recherche : mode de gestion des responsables d'institutions scolaires pour établir un climat éthique et rencontrer les difficultés ou les vulnérabilités des équipes éducatives	
Méthode 1	Focus-groupes ou entretiens collectifs

Tableau 16 : Question de recherche et ensemble des méthodes

3.2.3.1 Choix de l'analyse documentaire

Les travaux de Bardin (2013) portent sur l'analyse de contenu. Les messages analysés par la méthode de l'analyse de contenu concernent « des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques (...) » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 206). Pour Bardin, ce type d'analyse tente de comprendre ce qui se cache à l'arrière-plan des paroles sur lesquelles cette analyse se penche dans la mesure où son objet est précisément la parole ou en d'autres termes « individuel et actuel (en acte) du langage (...) par des émetteurs identifiables » (2013, p. 48). La comparaison avec le jeu d'échecs permet une compréhension de l'analyse de contenu. Ainsi, cette forme d'analyse s'appuie sur des éléments observables pour tenter de comprendre les acteurs impliqués ou l'atmosphère d'une situation à un moment donné. Elle s'intéresse également aux significations produites, ainsi qu'à leur organisation et à la manière dont elles se répartissent et prennent forme (p. 48).

En manipulant le message, l'objectif de l'analyse de contenu est de révéler des indicateurs capables « d'inférer sur une réalité autre que celle du message » (p. 51). Par un travail déductif en lien avec les indicateurs, elle a pour objectif « la connaissance de variables d'ordre psychologique, sociologique, historique, etc. » (p. 49). La construction d'une double connaissance est visée et concerne le locuteur et les conditions sociales de production du texte. Concernant le locuteur, il peut s'agir du type d'idéologie de l'œuvre, des représentations de l'individu ou encore « des logiques de fonctionnement d'une association dont on étudierait les documents internes » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 206). Concernant les « conditions sociales », les deux auteurs donnent comme exemples de conditions de production du document « un mode de socialisation » ou « une expérience conflictuelle ».

Depuis plus de quatre décennies, le lien est établi entre études qualitatives et analyse de contenu (Bardin, 2013). L'auteure définit l'analyse de contenu comme un

« ensemble de techniques d'analyse des communications » (L. Bardin, 1977), comme une « technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter » (B. Berelson, 1971 in R. Ghiglione et al., 1998 ; B. Berelson, 1971 in Y. Evrard, 2000). Elle consiste donc à « rechercher les informations qui s'y trouvent, à dégager le sens ou les sens » de celles-ci, à « formuler » et à « classer ce que « contient » le texte (R. Mucchielli, 1988), telle une « archéologie du discours où le géomètre identifie les traces des signifiants derrière l'apparence des mots », à « repérer un ordre dans un désordre apparent » (F. Wacheux, 1996). L'objectif est centré sur une « compréhension de la structure, de la cohérence interne ou des incohérences marginales d'un discours » (M. Pécheux, 1975 in R. Ghiglione & al., 1998) (p. 96)

Selon Mucchielli (1988), l'analyse vise à réduire autant que possible l'influence de la subjectivité du chercheur, ainsi que les biais liés à la sélection et à l'interprétation des données

et à trouver des réponses aux questions essentielles qui concernent le contenu de ce qui est dit, la manière de le dire et la raison pour le dire (Ghiglione & al., 1980) ou encore de savoir « qui parle ? Pour dire quoi ? À qui ? Comment ? Avec quels résultats ? » (Albarelo, 2004, p. 80). L'analyse de contenu est définie par l'auteur comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de « communication en vue de l'interpréter. Elle repose sur le principe de l'inférence : on part du discours et on déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement ».

Van Campenhoudt et Quivy considèrent que l'utilisation par le chercheur de « ses propres valeurs et représentations » lors de la construction de l'interprétation ne peut être évité qu'en utilisant des méthodes rigoureuses, précises, « construites et stables » comme l'utilisation, par exemple des co-occurrences de mots (2011, p. 206). Le traitement des informations se fait alors de manière méthodique (p. 207). Berelson (1952) identifie trois caractéristiques (tableau 17) de l'analyse de contenu : elle est objective, systématique et quantitative.

Tableau 17. Caractéristiques de l'analyse de contenu

Caractéristiques	Explications
- Objective	Mêmes résultats en cas d'autres recherches sur un matériau identique
- Systématique	Ordonnancement et intégration de l'ensemble du contenu dans le choix des différentes catégories (absence d'omission)
- Quantitative	Dénombrement d'éléments significatifs et calcul de fréquences

Tableau 17 : selon Berelson - caractéristiques de l'analyse de contenu

S'appuyant sur les travaux de Bardin, Voynnet Fourboul (2013) considère l'analyse de contenu comme une démarche méthodologique globale permettant au chercheur de structurer son interprétation à deux niveaux complémentaires : l'organisation formelle du discours à travers l'étude des fréquences et associations de mots, ainsi que l'examen de son contenu thématique (p. 74).

Trois types d'approches sont favorisées, selon François-Philip de Saint-Julien, lors d'une analyse de contenu : syntaxique, lexicale et thématique comme indiqué dans le tableau 18.

Tableau 18. Approches d'une analyse de contenu

Analyse	Centrage sur la/le :
- Syntaxique	Structure du discours
- Lexicale	Nature et richesse du vocabulaire
- Thématique	Découpage par thème et fréquence d'apparition des mots

Tableau 18 : selon François-Philip de Saint-Julien (2015, p. 96) - approches d'une analyse de contenu

Selon Boutigny (2005), l'analyse du contenu discursif exige une démarche rigoureuse fondée sur des règles explicites afin d'éviter les limites d'un traitement trop empirique des données. Elle souligne également que l'accès à la structure du discours peut être complexe, notamment parce que le classement des mots en catégories analytiques ne permet pas toujours de restituer l'ensemble de leurs significations et connotations, comme l'ont relevé Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger (1999).

Avec l'outil informatique, l'interconnexion des méthodes traditionnelles qualitative et quantitative permet la transformation « des lettres en chiffres » ou le traitement numérique des études qualitatives (Boutigny, 2005) ou encore l'élaboration d'une « mathématisation des discours » (Wacheux, 1996).

Bardin (2013) considère que l'analyse de contenu ne doit pas se limiter au simple décompte des occurrences de mots. Elle doit également prendre en compte les liens qu'entretiennent les termes entre eux à l'intérieur du discours. L'étude des cooccurrences permet ainsi de mettre au jour les associations entre différents éléments du message et d'en dégager la structure de sens sous-jacente. Osgood (1959) précise que l'analyse de contingence ne s'intéresse pas seulement à la fréquence d'apparition d'une unité linguistique dans différentes sections du texte, mais plutôt à la manière dont cette unité apparaît en association avec d'autres éléments porteurs de sens. Coron fait la distinction entre analyse lexicométrique et analyse sémantique. L'analyse lexicométrique est la capacité de structuration de l'information ou de transformation du texte considéré comme un ensemble de mots sous forme de tableau grâce à la mesure de la fréquence des mots de ce texte. L'analyse sémantique est l'analyse de la co-occurrence, elle tend au regroupement de mots adossés. L'objectif est l'analyse du « sens du texte » (2020, p. 169). Au-delà de la fréquence donc, la co-occurrence de différents éléments – mais il faut également tenir compte des formes d'écclusions ou de non-occurrence – est signe d'« association ou (de) la dissociation » dans ce qu'exprime l'émetteur. (Bardin, 2013, p. 269)

3.2.3.2 Choix de la méthode d'analyse de discours (Seignour, 2011) – le logiciel d'analyse sémantique TROPES

En étudiant « les modes d'argumentation et de légitimation des énoncés », les méthodes d'analyse de textes cherchent à aller plus loin que l'analyse de contenu pour analyser en profondeur les discours. L'analyse de discours a été réalisée à partir de la grille de lecture de la « méthode d'analyse des discours » (Seignour, 2011) élaborée à partir d'indicateurs linguistiques (logiciel d'analyse sémantique TROPES). Nous avons cherché à analyser les thèmes des deux discours selon le tableau 19 sur la base d'une partie des indices énonciatifs, référentiels, organisationnels du texte et de l'organisation générale du discours (p. 36).

Tableau 19. Grille de lecture pour une "méthode d'analyse des discours »

1. Les indices énonciatifs - Les déictiques :	2. Les indices référentiels	3. Les indices organisationnels	4. Le fonctionnement global du texte,
--	-----------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

- Les verbes - Les modalisateurs :	- l'analyse des champs sémantiques - la nature des arguments	- les connecteurs - la progression thématique	l'identification des thèses
---------------------------------------	--	---	--------------------------------

Tableau 19 : selon Seignour (2011, p. 36) - grille de lecture pour une "méthode d'analyse des discours"

Le choix méthodologique du logiciel repose sur l'importance de son aide à l'analyse. Tropes est « un outil capable d'extraire les données nécessaires pour mettre en évidence et analyser les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique et discursive » (Ghérisi, 2023, p. 2). Il s'agit d'un travail par unité de sens ou regroupement de notions dans des champs sémantiques et d'un travail par classes ou « catégories grammaticales de mots » (métacatégories) (Seignour, 2011, p. 37). Le logiciel d'analyse sémantique Tropes fait ressortir les styles de verbes ou d'adjectifs, différents connecteurs ou modélisations utilisés et favorisés par les auteurs (François-Philip de Saint-Julien, 2015). Tropes est un outil informatique qui analyse des données qualitatives telles que les caractéristiques du langage avec comme objectif la communication du contenu et du contexte. L'analyse de contenu, qui fait partie des recherches des caractéristiques du langage dans le cadre de l'analyse des données qualitatives, s'intéresse tant aux mots (statistique lexicale, lexicométrie structure du discours) qu'au sens du contenu (sémiotique ou signes, sémiologie ou signifiants, signifiés) (p. 7). Dans son édition de 2013, le manuel en ligne du concepteur Molette pose la question de la définition du contenu d'un texte ou de ce qui prime dans la compréhension du sens d'un texte. Tout texte quel qu'il soit (ouvrage, article, discours...) est composé de phrases clés signifiant les idées principales constitutives de sa trame ou de sa structure. La difficulté réside à accéder aux axes essentiels sans se permettre aucune forme d'interprétation antérieure (2013). En pensant un texte comme une composition d'« univers », les auteurs du manuel en ligne imaginent que dans ceux-ci

des acteurs font, sont ou disent avec d'autres acteurs des choses diverses. Disons encore que ces Univers (...) n'ont pas la même importance dans la structuration du texte. Disons enfin que certains de ces Univers (...) sont des fondements du texte, au sens où si on les retirait, « l'édifice textuel » s'écroulerait, et donc le sens serait perdu. L'analyse de contenu est dès lors un ensemble de moyens pour tenter de savoir : quels sont les principaux acteurs à l'œuvre dans le texte ? Quelle est la structure des relations qui les lient ? Quelle est la hiérarchie de ces relations et leur évolution ? En un mot l'analyse de contenu consiste à faire apparaître l'ossature du texte, c'est-à-dire son sens. (p. 5)

D'où la nécessité d'un outil théorique qui évite chez le codeur, au maximum, toute tentative de subjectivité pendant la période de l'analyse. La distance et la décentration prises dans la lecture des textes permettent une étude objective des « système(s) d'énonciation et (...) champs sémantiques de(s) discours étudié(s) » (p. 43) et une meilleure compréhension du sens du discours dans sa globalité. L'auteure rappelle toutefois la nécessité du risque de l'interprétation (et de sa validation) et d'une forme d'orientation par les décisions prises par le chercheur dans son travail, les orientations étant en lien avec des formes d'intuitions par rapport à l'importance de certains indicateurs par rapport à d'autres (Seignour, 2011).

La première étape s'est déroulée en trois temps et consiste en une analyse statistique des différents indicateurs de langage des deux textes comme les styles et mises en scène, les verbes (type de verbes / formes et temps des verbes), les connecteurs, les modélisateurs, les pronoms et les adjectifs ; une comparaison des univers de références des deux textes à partir des substantifs ; et enfin une comparaison de la temporalité des documents.

La seconde étape consiste en une lecture approfondie et en un traitement manuel des données recueillies dans les deux textes. Cette seconde étape se scinde en deux temps : une comparaison de l'aspect visuel des documents comme les mises en pages formelles des textes, la typographie ou l'infographie ; une comparaison des thèmes et des valeurs véhiculées dans les documents.

L'analyse de contenu réalisée par la lecture approfondie des textes a permis d'apporter des nuances ou des précisions, c'est-à-dire d'affiner les résultats obtenus par analyse statistique. Nous comprenons que « les forces et faiblesses respectives de l'utilisation de logiciels ou du traitement « manuel » (sont) une opportunité pour discuter des apports potentiels de l'utilisation combinée de ces deux démarches » (Wanlin, 2007, p. 243).

3.3 Réflexion sur l'éthique de la recherche de terrain

3.3.1 Participants : informations sur la recherche et consentement éclairé selon les propositions du comité d'éthique de IACCHOS

À partir des documents et des formations proposés par le comité d'éthique de l'institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines – organe au service des chercheurs –, plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte en amont des projets d'entretiens individuels et collectifs. Celles-ci concernent notamment le consentement des personnes interrogées, la confidentialité et la protection des données, ainsi que la pseudonymisation des informations recueillies.

Premièrement, les participants ont été informés préalablement que leur participation à la recherche reposait sur le volontariat et sur le recueil d'un consentement libre et éclairé. Ils ont été informés qu'ils pouvaient refuser de répondre à certaines questions ou interrompre l'entretien à tout moment, sans aucune conséquence. À cette fin, une information leur a été communiquée concernant les objectifs de la recherche, les modalités pratiques de leur participation, les conditions de traitement des données recueillies ainsi que leurs droits en tant que participants. Ils ont également donné leur accord pour l'enregistrement audio des entretiens, étant entendu que, dans le cas contraire, seules des notes auraient été prises par le chercheur.

Deuxièmement, en ce qui concerne la confidentialité et la protection des données, les participants ont été informés que les informations recueillies seraient traitées de manière strictement confidentielle. Ces données n'étaient accessibles qu'aux membres de l'équipe de recherche et utilisées exclusivement à des fins scientifiques. Les enregistrements audios, les

transcriptions ainsi que les notes d'entretien ont été conservés sur des dispositifs de stockage sécurisés garantissant leur protection contre tout accès non autorisé.

Troisièmement, afin de préserver l'identité des personnes interrogées, une procédure de pseudonymisation a été mise en œuvre dès le traitement des données. Chaque participant s'est vu attribuer un code d'identification remplaçant son nom dans les transcriptions, les analyses et les documents de travail. Les informations permettant l'identification des participants ont été conservées dans un fichier distinct et sécurisé, accessible uniquement au chercheur. Cette procédure a permis de renforcer la confidentialité des données tout au long du processus de recherche. Les données ont été conservées sur un espace de stockage sécurisé pendant la durée nécessaire à la réalisation du projet de thèse. Leur accès était strictement limité aux personnes autorisées au sein de l'équipe de recherche. À l'issue du projet, elles seront détruites selon une procédure garantissant leur suppression sécurisée.

Enfin, bien que les risques liés à la participation à l'étude aient été considérés comme limités, celle-ci pouvait amener certains responsables interrogés à évoquer des expériences ou des situations potentiellement sensibles. Le chercheur a dès lors veillé à adopter une posture respectueuse, bienveillante et non intrusive tout au long de la collecte des données. Les participants avaient été informés qu'en cas d'inconfort ou de détresse émotionnelle, l'entretien pouvait être suspendu ou interrompu immédiatement à leur demande.

3.3.2 Chercheur : questions éthiques et émotionnelles spécifiques à la recherche

L'objet de la recherche pose la question du mode de gestion mis en place par les responsables d'institutions scolaires qui, pour établir un climat éthique et rencontrer les difficultés ou les vulnérabilités des équipes éducatives, tentent de déterminer les valeurs en jeux dans les pratiques professionnelles et d'y développer des comportements conformes au projet éducatif et à la législation. Le projet de recherche soulève la question de la subjectivité dans la mesure où il existe une relation professionnelle entre chercheur et participants aux différents entretiens et focus. Cette relation fait postuler « que toute réalité est le fruit d'un regard posé et d'une interprétation manifestée à partir de représentations personnelles et collectives d'un phénomène. La réalité est appréhendée de façon subjective » (St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999, p. 114). Il est ici question de ce que les auteurs nomment « un regard (...) complexo-interrogatif » en lien avec « l'incontournable débat opposant l'objectivité et la subjectivité » (p. 114). Le projet met en exergue des risques de biais par l'implication du chercheur dans le terrain de recherche et par conséquent de son manque de neutralité dû à la « relation singulière », de « double posture » ou encore de « positionnement atypique » (Lelubre, 2013, p. 16) du fait de travailler et chercher dans le cadre d'un champ académique et d'être financé par une institution privée dans laquelle le chercheur a fait carrière pendant près de 35 ans comme enseignant et directeur et dont il fait par conséquent « intrinsèquement partie » (p. 16). La posture du chercheur soulève encore et par conséquent la question de la neutralité alors que

la subjectivité constitue le caractère qui relève du jugement propre à la personne en fonction de sa réalité. La subjectivité se manifeste donc partout où se tissent des relations humaines. Selon

Chiseri-Strater (1997), la dimension subjective est incontournable dès lors que tous les chercheurs ont des opinions. La subjectivité est d'ailleurs reconnue en recherche qualitative par la nature même des données recueillies ainsi que par les processus analytiques impliqués. Ainsi, toute démarche de recherche qualitative, du choix de l'objet de recherche jusqu'à la diffusion des résultats, est fondée sur la subjectivité (Malterud, 2001). Il est alors question de travailler à limiter, à contrôler ou à gérer cette subjectivité ou encore, de l'accepter, de l'utiliser et de l'embrasser comme donnée de recherche (Morrow, 2005). (Girard, Breart De Boisanger, Boisvert & Vachon, 2015, p. 10)

Caractéristique de notre humanité, Lapierre (2012, p. 60) définit avec une même logique la subjectivité non comme un défaut mais au contraire comme relevant de notre capacité à juger. Un deuxième temps dans la réflexion soulève les dilemmes éthiques et émotionnels présents dans le projet de recherche et interroge sur les sources de subjectivité inhérentes au projet et de sa mise en œuvre. Le chercheur s'interroge sur « sa part d'humanité » au travers du projet de recherche. Le chercheur est invité à réfléchir à ses propres sensibilités et à la manière dont il s'implique dans le processus d'analyse. Austry et Berger (2011) mettent en évidence que l'implication du chercheur renvoie simultanément à la nature de son expérience vécue et à la manière dont il se rapporte à celle-ci. Cette relation réflexive à son propre vécu peut alors constituer un levier de production de nouvelles compréhensions et de savoirs inédits. La sensibilité est définie

notamment par la réceptivité psychologique et morale d'une personne envers une autre, ainsi que par sa capacité à ressentir physiquement et émotivement des sensations. L'adjectif sensible décrit alors quelqu'un qui ressent, est réceptif, réagit et éprouve des émotions. Au sens de la recherche, la sensibilité réfère donc à un regard réceptif ou encore touché, lequel donne lieu à une rigueur sensible. L'accueil de cette sensibilité par le chercheur lui-même permet donc de reconnaître ce qu'éveille et révèle le processus de recherche en soi (p.10).

Cette réflexion sur les défis éthiques et émotionnels de la recherche de terrain (Ansoms, 2023)⁵ permet d'aborder les relations de travail et d'humanité ou de relations fraternelles propres au chercheur selon le langage institutionnel du réseau lasallien d'enseignement. Il est l'occasion d'un travail sur lui-même et sur ses liens tant avec l'institution d'enseignement et d'éducation elle-même qu'avec « les opérateurs de terrain ainsi que vis-à-vis du champ académique » (Lelubre, 2013, p. 16) interdisciplinaire « sciences de l'éducation et philosophie » dans lequel est ancrée la recherche. La réflexion (annexe 3) porte sur la personne du chercheur en tant qu'acteur-chercheur ; ensuite sur son lien avec le comité d'accompagnement interdisciplinaire lui-même ancré dans des postures d'analyse et de recherche propres à leurs champs disciplinaires ; sur son rapport avec les bailleurs de fonds que sont l'institut de formation lasallien de Paris soit le PAF⁶ et les « frères des écoles chrétiennes » de Belgique ; et enfin sur ses liens avec ses collègues (ex-collègues ou ex-pairs

⁵ Catalogue de formation UCLouvain : LDVLP2151 2023-2024 Louvain-la-Neuve (Pre A. Ansoms)

⁶ Le Pôle Animation Formation du réseau La Salle France a pour mission de former, outiller, accompagner, fédérer les communautés éducatives (enseignants, personnels, jeunes...) dans la dynamique des orientations de l'Assemblée de la Mission Éducative Lasallienne (AMEL 2018) et du Projet Éducatif Lasallien.

et membres de Pouvoirs Organisateurs). Ce temps de travail réflexif développe les dilemmes éthiques et émotionnels inhérents au projet de recherche en révélant les valeurs en conflit au sein même de ces dilemmes.

À partir des questions spécifiques à la recherche, en annexe, nous présentons les dilemmes éthiques et émotionnels rencontrés dans un projet de recherche en sciences de l'éducation et en philosophie, à partir de la position singulière d'un chercheur qui est aussi ancien directeur d'école. Nous mettons en évidence plusieurs tensions de valeurs qui traversent l'ensemble du parcours de recherche et qui engagent à la fois l'identité personnelle, professionnelle et institutionnelle du chercheur. Dans une première partie, nous soulignons le conflit intérieur entre fidélité et accomplissement. La fidélité renvoie au parcours d'enseignant et de directeur, ainsi qu'aux convictions chrétiennes et à l'engagement dans l'éducation. Cette identité profondément ancrée nourrit le choix du sujet de recherche, centré sur le leadership éthique dans les écoles. Toutefois, cette fidélité entre en tension avec une dynamique d'accomplissement personnel liée au développement de nouvelles compétences académiques et à la construction d'une identité de chercheur. Ce double mouvement génère une forte implication émotionnelle : le chercheur est à la fois acteur de terrain et analyste de ce même terrain, ce qui rend la distance scientifique plus difficile à maintenir. La recherche devient alors un espace de réflexivité où il "se cherche lui-même", tout en reconnaissant que ses émotions et valeurs influencent son regard.

Dans une deuxième partie, le texte aborde la relation entre le chercheur et le comité doctoral dans une démarche interdisciplinaire. Ici, les tensions s'organisent autour de pôles tels qu'identité et obéissance, autonomie et transgression, vulnérabilité et persévérance, créativité et tradition. La transdisciplinarité enrichit la recherche en permettant une compréhension plus globale de l'objet étudié, mais elle impose aussi un cadre institutionnel exigeant. Le chercheur doit donc naviguer entre respect des normes académiques et volonté d'innovation. Cette situation génère une vulnérabilité particulière, surtout dans un contexte de recherche doctorale, mais elle favorise aussi la flexibilité, l'adaptabilité et la créativité. Une troisième section traite des rapports entre le chercheur et les bailleurs de fonds. Le financement par une congrégation religieuse crée une forme de dépendance qui entre en tension avec l'autonomie scientifique. Le chercheur est pris dans un "conflit de loyauté" entre ses engagements académiques et les attentes implicites des donateurs, qui espèrent une forme de retour sous forme d'engagement professionnel et institutionnel. La question du don et de la contrepartie est centrale : elle met en lumière l'ambiguïté entre gratuité, obligation et dette symbolique. Le chercheur doit ainsi composer avec des attentes parfois implicites, tout en préservant l'indépendance de sa démarche scientifique. Enfin, la dernière partie s'intéresse à la relation entre le chercheur et les personnes interviewées. Les entretiens avec d'anciens collègues ou responsables scolaires sont marqués par une forte proximité relationnelle et émotionnelle. Ces interactions suscitent des attentes de la part des participants, qui espèrent un prolongement concret (formation, accompagnement). Cela renforce le sentiment de responsabilité du chercheur, qui oscille entre accomplissement personnel et fidélité aux acteurs du terrain. Les émotions, loin d'être un biais à éliminer, apparaissent comme une composante constitutive de la production de connaissance. Elles participent à la

compréhension des situations vécues par les acteurs et révèlent leur vulnérabilité, notamment face aux transformations du système éducatif. En conclusion, le texte met en évidence que la recherche n'est pas un processus neutre, mais un espace traversé par des tensions de valeurs, des engagements multiples et des émotions. Le chercheur y apparaît comme un acteur impliqué, pris dans des conflits de loyauté entre différentes sphères (personnelle, académique, institutionnelle et relationnelle). La réflexivité devient alors une exigence centrale pour penser et réguler ces tensions, tout en reconnaissant que la sensibilité du chercheur fait partie intégrante de la construction du savoir.

Partie 2

Introduction de la partie 2

En interrogeant des situations de malaises et de vulnérabilités des enseignants, les études ont porté sur la volonté des équipes de direction d'identifier les leviers pour susciter dans leur équipe un intérêt à coopérer et à produire des changements de comportements. Notre recherche a eu le souci de mieux comprendre, d'une part les difficultés – faire vivre la culture d'école (dimension symbolique de la fonction) – auxquelles des directions, dans une posture réflexive, sont confrontées, et d'autre part, les choix qu'elles assument pour répondre aux difficultés des équipes éducatives. Les données récoltées contribuent dès lors à la littérature sur le rôle de l'éthique dans les relations et le leadership.

Les trois chapitres de la partie 2 présentent les résultats issus des entretiens semi-directifs individuels avec les directions d'écoles (2021-2022), des focus-groupes avec les équipes de direction et membre de pouvoirs organisateurs (2023) et de l'analyse documentaire (2024) de projets éducatifs réécrits respectivement en 2020 et 2021.

Cette deuxième partie se structure en trois chapitres comme différentes perspectives de compréhension du rôle des directions confrontées aux vulnérabilités des professionnels et aux fragilités institutionnelles. Comme une première porte d'entrée, le chapitre 4 présente les résultats issus des entretiens semi-directifs individuels (Jossen, [s.d.]). Il représente le point de vue individuel des directions sur les tensions provoquées par les vulnérabilités et fragilités. Le chapitre 5 présentent les résultats issus des entretiens en groupe (Jossen, [s.d.]) et le chapitre 6, l'analyse des projets éducatifs.

Chapitre 4

Résultats issus des entretiens semi-directifs individuels

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons interrogé les pratiques des directions d'établissement face aux vulnérabilités des acteurs scolaires et aux fragilités institutionnelles, en lien avec l'exercice d'une responsabilité éthique et déontologique. Afin de mieux comprendre ces réalités, une recherche qualitative a été menée auprès de dix-neuf directions et directions adjointes d'écoles secondaires au moyen d'entretiens semi-directifs individuels.

Cette étude vise à analyser la manière dont les responsables scolaires perçoivent les vulnérabilités des élèves, des professionnels de l'éducation et des équipes de direction, ainsi que les réponses qu'ils mettent en œuvre dans leurs pratiques quotidiennes. Elle s'intéresse plus particulièrement à la dimension éthique du leadership scolaire, en examinant les liens entre les actions managériales, les vulnérabilités individuelles, les fragilités institutionnelles et la culture organisationnelle des établissements.

La présentation des résultats suit la structure du guide d'entretien. Une première partie est consacrée aux difficultés et vulnérabilités rencontrées par les différents acteurs de l'école ainsi qu'aux moyens d'action mobilisés pour y répondre. La deuxième partie porte sur les formes de leadership mises en œuvre dans l'animation des équipes éducatives et de direction, à la lumière du cadre théorique de la gestion des ressources humaines et de la mise en projet (Garant, 1996). Enfin, la troisième partie explore l'éthique interventionnelle du leadership, envisagée comme une éthique de l'organisation (Dupuis, 2014), afin de mieux comprendre les fondements et les enjeux des pratiques de direction dans un contexte scolaire marqué par la complexité et l'incertitude.

4.1 Les difficultés et vulnérabilités des acteurs de l'école

Pour l'ensemble des acteurs de l'école, les résultats dégagent des expositions aux blessures d'ordre relationnel, et des apprentissages pour les élèves ou de charge de travail pour les professionnels de l'enseignement et l'équipe de direction. La blessure relationnelle, qu'elle soit potentielle ou effective, est en lien avec l'insécurité (ou le sentiment d'insécurité), l'isolement et le mal-être. En ce qui concerne la question du travail, trois constats généraux ressortent des interviews : la qualité de la formation, la question du sens et l'objet de la reconnaissance et de la valorisation des personnes ou du travail, la santé des acteurs et la sérénité du climat scolaire.

4.1.1 Difficultés et vulnérabilités des élèves : précisions

Si les problèmes d'apprentissage précèdent les tensions relationnelles mises en avant par les directions quand elles sont interrogées sur les difficultés rencontrées par les élèves, nous noterons une inversion des résultats quand on demande aux interlocuteurs d'expliquer les vulnérabilités des jeunes dans leur scolarisation.

Par difficultés d'apprentissage, les directions pointent les problèmes d'orientation scolaire en expliquant que le projet personnel de l'élève (compris comme choix brutal ou douloureux) est en décalage avec le projet de l'adulte.

Pour un jeune, (la difficulté) c'est d'être en phase avec soi-même : que le projet scolaire colle avec ce qu'il a envie d'être, ce n'est pas toujours si évident parce qu'il y a la pression de la société, la pression familiale, la pression de l'école en elle-même, ce n'est pas toujours évident pour un jeune d'être vraiment soi aussi à l'école. (Laurianne)

Certaines directions soulignent la perte de sens chez le jeune pour qui le projet scolaire, familial ou sociétal ne rencontre que difficilement son projet personnel et pose par conséquent le problème de l'orientation scolaire et de la raison d'être à l'école. L'inadaptation du système scolaire ou encore l'inadéquation entre la proposition de l'école et les attentes du jeune qui ne s'y retrouve pas entraîne une démotivation et un décrochage scolaire qui engendrent une véritable souffrance particulièrement relevée pour les élèves des écoles à encadrement différencié au faible ISE. Plus largement, ce sont les élèves inscrits dans l'enseignement qualifiant qui souffrent le plus de cette inadéquation du choix et donc de toute la problématique de l'orientation scolaire. La diversité des troubles « DYS », les lacunes accumulées depuis l'enseignement fondamental et encore aggravées autant par les inégalités sociales que par la crise sanitaire des dernières années provoquent une hétérogénéité de niveaux dans les classes. Les jeunes dont les parents ont une langue maternelle différente du français et qui ne pratiquent pas ou peu celui-ci sont doublement désavantagés par l'absence d'aide ou de suivi de leur situation scolaire. Certaines directions expliquent que cette situation problématique augmente l'inégalité des chances d'autant que ces jeunes auraient été « oubliés » lors de l'élaboration du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Concernant la vulnérabilité des jeunes, une direction précise le cas des élèves du qualifiant :

certaines sont vulnérables et sont amenés par le système dans des endroits qui exacerbent cette vulnérabilité parce qu'en fait le système dit : 'je ne sais pas trop où je vais te mettre, donc je te mets l'étiquette de l'endroit où tu te trouves. L'option qui est sur la porte de la classe : voilà c'est de la mécanique mais en fait le gamin, ce n'est pas la mécanique qui va le réconcilier avec le système, qui va panser ses blessures [...]. C'est vraiment un public qu'on a oublié dans le pacte d'excellence. Ce public qui va avoir des difficultés avec la formation plus abstraite de l'enseignement de transition générale et qui en fait, à 14 15 16 17 18 ans, n'est pas en âge de faire un choix « métier ». (Oscar)

D'autres directions pointent le système d'évaluation dépassé toujours ressenti comme un temps de compétition qui blesse par le regard des autres et les jugements qui en découlent : « toutes les difficultés [...] qui sont liées à un système d'évaluation, pour moi totalement obsolète, [...] qui continue à mettre en compétition des jeunes, là je trouve que l'on fait fausse route depuis très longtemps [...] on fait fausse route (Justin) ».

Certains chefs d'établissements regrettent l'absence de pédagogie enseignante l'expliquant par une déficience de « culture de professionnalisation » chez certains adultes insuffisamment à l'écoute des jeunes, peu propices à valoriser la progression et dont les comportements ou les paroles – faute de compréhension, de reconnaissance ou encore

d'accompagnement – sont sources d'un climat scolaire difficile. Les difficultés relationnelles font suite aux difficultés d'apprentissage et sont liées aux tensions tant avec leurs pairs qu'avec les adultes. Ces difficultés sont considérées comme la première vulnérabilité ou source de blessure de jeunes adolescents parce qu'elles sont en lien avec l'âge et la recherche d'identité d'« êtres inachevés », « en construction ».

Ils (les élèves) sont vulnérables dans le sens où ils ne sont pas achevés [...] un adulte n'est jamais vraiment achevé non plus mais où ils sont fragiles parce qu'ils sont en construction, un espace de leur vie où ils sont dans un entre-deux, [...] ils peuvent facilement devenir la proie de toute sorte de chose et ça peut venir de la société, des adultes autour d'eux, et eux-mêmes envers eux-mêmes. (Laurianne)

Les directions mettent en avant la victimisation des jeunes par eux-mêmes, par leurs pairs (réseaux-sociaux...) et par les enseignants (relation d'autorité, échecs...). Le jeune est aussi « victime » au sein de sa famille. Là où les situations familiales et le vécu difficile des élèves « à la maison » sont largement abordés lors des entretiens : problèmes socio-économiques, incapacités parentales (mentales), non-reconnaissance de l'enfant dès la naissance, déstructuration, séparation ou encore familles recomposées, violence et abus, problèmes pénaux (parent en prison) ... Dans certains contextes familiaux l'abandon éducationnel est évident et la solitude de l'enfant est profonde. Pour d'autres, l'expérience de la vie en internat ou les placements en milieux d'accueil par les services sociaux sont vécus comme une déchirure par le fait de devoir quitter la famille pour un lieu de vie de substitution. Ces différentes difficultés « d'ordre personnel » qui troublent le lien entre le jeune et l'adulte sont identifiées comme sources de discrimination et de tensions rendant problématique l'insertion scolaire et intensifiant la perte de sens et par conséquent les problèmes disciplinaires chez des adolescents en attente d'attention, de protection et d'« approche prudente ».

Si l'école est régulièrement présentée – ou du moins souhaitée – comme un monde rassurant, cadrant et sécurisant, les problèmes d'ordre sécuritaire sont reliés à des phénomènes sociaux externes à l'institution scolaire : les « mauvaises rencontres » (bagarres hors cadre scolaire mais aux répercussions en interne) et les addictions (alcool, drogue...), l'usage abusif des réseaux sociaux (publication illégale de la photo de l'ex-petite amie dénudée) et l'utilisation intempestive du GSM notamment en classe. Il est encore des situations de vie dramatiques pour les jeunes. Elles sont juste citées, non développées car elles relèvent du secret professionnel des agents du PMS mais dont les directions ont connaissance : inceste, prostitution, mariages forcés, excisions, enfants esclaves achetés sur un autre continent pour remplir les travaux domestiques dans de fausses familles d'accueil. On peut encore citer l'insécurité de la situation statutaire de jeunes dits « primo-arrivants » dans le cadre des dispositifs DASPA : déracinement et acculturation. Une direction nous parle de phobies scolaires. Une autre dévoile le taux important des tentatives de suicides concernant des jeunes dans les situations précitées. Elles sont comme autant d'appels à l'aide vers l'adulte.

D'autres soucis, en interne cette fois, sont classés par les directions comme troublant le cadre sécuritaire de leur établissement. Si les faits de violence ou de racket semblent être une

évidence, d'autres attitudes ou situations interpellent les directions comme l'inhumanité de l'adulte quand il considère l'élève tel un numéro, le questionnement existentiel et la charge mentale d'un certain nombre de jeunes principalement de milieux favorisés (conflits internationaux, crises climatiques et sanitaires...), l'absence de confiance en soi en lien avec la peur du regard de l'autre (les réactions face à la différence physique ou psychique, la pression sociale et la pression de l'école mais également le manque de cadre ou l'absence de définition claire de celui-ci et l'absence de repères à l'école quand le ROI est insuffisamment respecté ou interprété de manière hétérogène par les adultes.

Si le climat scolaire est régulièrement présenté comme « relativement serein », les difficultés de la vie en communauté sont reliées aux responsabilités individuelles dont celles des enseignants ou des éducateurs : les injustices et les comportements individualistes « nombrilistes » des adultes amplifient les phénomènes de violence, de harcèlement, des problèmes d'image de soi ou de l'autre et par conséquent les difficultés d'intégration, d'acceptation de l'autre, de manque de respect et de solidarité... et en bout de course, l'amplification des inégalités, les difficultés d'apprentissage et les mauvais résultats scolaires.

Un autre obstacle à la réussite scolaire est corrélé à la santé des jeunes. Si les responsables d'écoles rappellent que la problématique de la santé est prise en charge par les services externes (PSE - visite médicale), ils désignent diverses précarités comme la pauvreté sociale de certaines familles, les phénomènes de consommation et d'addiction, le « gaming » qui entraîne l'absence de sommeil, les troubles du comportement, les fragilités psychologiques et les dépressions ou autres problèmes médicaux exigeant des hospitalisations mais également les mauvaises habitudes alimentaires ou plus gravement la malnutrition voire l'absence d'alimentation. A ce propos, une direction regrette la situation économique actuelle qui oblige à augmenter les prix des produits ou encore les exigences d'hygiène de l'AFSCA qui ne permettent plus d'offrir « un bol de soupe » aux jeunes en difficultés financières sans réaliser de lourdes dépenses pour l'aménagement des cuisines.

Il y a quelques élèves dont on pointe qu'ils ont des grosses difficultés (financières) – on ne met pas suffisamment sans doute le doigt là-dessus d'accord – on a un public qui n'est pas aisé mais on est incapable de leur fournir une cantine. Ils peuvent acheter un sandwich. [...] Il y avait une section cuisine pour avoir de la soupe tous les jours puis lorsqu'il (l'AFSCA) est passé il fallait mettre 30000 euros sur la table [...]. On a décidé qu'on ne faisait pas les frais. Donc ils peuvent manger des chips [...] mais leur servir une soupe on ne peut plus. (Jean-Marc)

En résumé, les difficultés et vulnérabilités des jeunes sont de l'ordre de l'apprentissage notamment en lien avec l'orientation et la perte de sens, de la relation entre pairs et avec les adultes en lien avec la construction identitaire et le climat de l'école, du sentiment d'insécurité, et des problèmes de santé. Ces vulnérabilités interpellent les adultes. Cependant, les adultes eux-mêmes sont confrontés à ce type de difficultés.

4.1.2 Difficultés et vulnérabilités des professionnels : précisions

En reliant les points de vue pédagogique et relationnel (disciplinaire), il ressort des entretiens que les enseignants – au même titre que certaines directions – reconnaissent une forme d'impuissance, d'inefficacité par rapport au vécu des jeunes et au manque de temps, d'outils ou de moyens pour les aider et encore de difficultés d'action pour répondre aux problèmes, aux comportements et aux vulnérabilités des jeunes : difficultés d'application du ROI (rangs, portables, tenues vestimentaires, langage...) surtout en début comme en fin (fatigue) de carrière où un besoin d'aide à l'instauration du cadre et de la discipline est souligné. Ces situations complexes sont encore accentuées selon le type d'enseignement, avec une aggravation constatée avec les élèves du « différencié », du professionnel, des écoles à discrimination positive au faible ISE ou encore du spécialisé où la gestion de la discipline dans les groupes-classes demande particulièrement de l'énergie et de la compétence. Une constatation identique est faite concernant les jeunes élèves en provenance des IPPJ. En ce sens, il ressort également que les enseignants ont de réelles lacunes dans leur formation initiale, qu'ils ne coopèrent pas suffisamment avec leurs pairs (absence de collaboration et refus des responsabilités) et enfin qu'ils ressentent et/ou vivent le climat scolaire comme « insécuritaire ». Un décalage entre les programmes et la conception personnelle que les enseignants ont de leurs cours est la cause de difficultés pédagogiques.

Il y a [...] des questionnements ou des souffrances par rapport aux programmes [...] qui ne correspondent pas à leurs conceptions et qu'on leur impose, ça je sens chez certains professeurs que c'est vraiment une souffrance et certains sont en décalage entre ce qu'ils pensent être utile est ce qu'on les oblige à dire. (Jean-Paul)

La non-reconnaissance est une des souffrances mises en avant pour les professionnels de l'enseignement : par exemple les stéréotypes véhiculés dans la société, le manque de confiance (crédit) et l'agressivité à leur encontre, notamment par les revendications et la place que cherchent à prendre certains parents dans les décisions disciplinaires ou pédagogiques. Il est question ici de violences verbales tant des élèves que des familles par des interventions parentales intempestives au téléphone, dans l'enceinte de l'école et même directement dans la classe. La problématique de l'exigence d'immédiateté dans la réponse est ici clairement identifiée. L'appel des enseignants – relayé par les directions – est explicitement envoyé à leur hiérarchie : soutien, cohérence dans la gestion de la discipline, construction d'un cadre disciplinaire efficace. Il est cependant à souligner que les éducateurs vivent mal non seulement l'irrespect des élèves et des parents mais également – en interne cette fois – la pauvreté de reconnaissance de leur rôle par les enseignants : « les éducateurs, ils ont un rôle vraiment central [...] parfois pas toujours très reconnu par certains professeurs qui ne se rendent pas compte que leur rôle est essentiel, donc il y a quand même une question d'image de marque, certains sont confrontés à des élèves qui sont quand même irrespectueux et [...] c'est parfois dur à vivre (Jean-Paul). »

Une autre piste de réflexion dégagée des entretiens semi-directifs révèle la difficulté du métier en lien avec une formation initiale insuffisante, des changements réguliers qui

engendrent une charge administrative complémentaire et diminuent la liberté pédagogique, ce qui expliquerait le manque d'adhésion aux réformes. Les directions expriment encore un avenir professionnel aux perspectives de carrière insuffisantes ou sous-entendent la mauvaise orientation professionnelle de certains membres du personnel : « la difficulté des enseignants [...], c'est la lourdeur administrative [...], c'est ce qui est le plus difficile, c'est ce qui les empêche d'exercer leur métier comme ils le souhaiteraient parce que la liberté pédagogique se restreint de plus en plus (Dino). » Plus précisément, non seulement la formation initiale est présentée comme lacunaire, inadaptée ou insignifiante (exemples de manquement : gestion de conflits, de l'agressivité et de la plainte...), mais la formation continuée est parfois considérée comme inadaptée au public, ce qui montre l'importance – notamment dans le cadre de l'enseignement spécialisé – de la formation sur le terrain. Ici, plus de la moitié des directions rappelle la dimension prépondérante de la motivation (deux directions mettent en avant le concept de vocation), de la responsabilisation et de l'autonomie dans la gestion de son plan de formation. Deux autres directions rappellent l'actualité brûlante de l'évaluation des membres du personnel et la difficulté ou le manque de temps pour les visites en classe.

Comme expliqué en introduction, l'ensemble de ces difficultés engendrent divers sentiments d'insécurité, d'isolement, de mal-être et de non-reconnaissance pouvant engendrer fatigue mentale, démotivation et même abandon à mettre en lien avec le mode de management (en cas de flottement), les valeurs différentes véhiculées par les familles des élèves, l'évolution de la société (nouveaux défis) mais encore la difficulté de mener de front la vie privée et la vie professionnelle (burnout).

Certains collègues sont en souffrance [...] pour tout ce qui est apprentissage mais aussi l'isolement dans leur classe, qu'ils souhaitent à certains moments mais ils en souffrent aussi, c'est très ambigu comme situation, et donc ils ont du mal à sortir de ça et donc ils s'enfoncent complètement et on en arrive à des situations : aigris – tendus. (Cindy)

Les problèmes de santé sont ici identifiés et engendreraient un taux d'absentéisme assez variable (de faible à élevé selon les établissements). Ils sont de natures diverses : alcoolisme, burnout (fatigue, perte de motivation et de sens, dépression) et surmenage (charge complète), souffrance et recherche d'équilibre par rapport au cadre familial (gestion du privé) principalement, sans oublier les deux années de crise sanitaire (Covid). Une direction précise que l'absentéisme, justifié ou non, est aujourd'hui considéré par une frange du personnel comme toléré, comme un phénomène social qui en fonderait la normalité. En ce qui concerne le mode de management, les directions estiment que le climat relationnel est considérablement compliqué par les exigences des enseignants par rapport à leur fonction (horaires – attributions – groupes classes – locaux...), par l'individualisme et les refus d'entrer en relation avec le groupe, les relations d'incompréhension ou de méfiance entre acteurs jeunes et adultes, le manque de communication assorti de jugements et a priori entre pairs (clans, rivalités ou jalousies, sentiment d'injustice...) et envers la direction, et par la mauvaise volonté.

En résumé, les professionnels de l'enseignement – tout comme les jeunes – vivent des difficultés en lien avec leur sécurité, leur formation, leur santé, leurs relations à l'autre ou

encore en lien avec le climat d'école. Les responsables scolaires exercent un métier complexe en tentant de rencontrer les vulnérabilités des jeunes et des équipes éducatives. Cependant, dans l'exercice de leur leadership, les directions sont aussi confrontées à leurs propres vulnérabilités.

4.1.3 Difficultés et vulnérabilités des directions : précisions

Les directions expliquent vivre un métier complexe et diversifié, et le vivre de manière paradoxale entre satisfactions et tensions. Quatre difficultés se dégagent des explications données par les directions sur leur propre situation. Tout d'abord, une charge de travail qui implique une multiplicité et une complexité des tâches et qui est compliquée par la nécessité de gérer des crises (réactivité). Il s'agit de penser, organiser, chercher des solutions ou résoudre des problèmes tout en tenant la distance, en toute objectivité. Une charge de travail qui est largement représentée par la charge administrative chronophage (flux d'informations), la gestion des comportements de l'ensemble des acteurs, les problèmes techniques et cela au détriment de la relation pédagogique. Par conséquent, une charge de travail qui demande de « partager le pouvoir » d'autant plus qu'elle est souvent vécue dans une forme de solitude, de rechercher le consensus et qui exige non seulement de faire confiance mais de donner du sens (sens comme direction à suivre et signification) au risque des erreurs et des imperfections.

L'aspect administratif de la fonction ou les bâtiments, l'organisation, les réunions... donc en fait notre fonction, et je ne dis pas tout ça de manière négative, c'est passionnant, c'est ce qui fait qu'elle est belle aussi, elle est variée mais on a une charge de travail qui sans déléguer un minimum, sans être capable de faire preuve d'un leadership un minimum partagé et totalement devenu ingérable. (Justin)

Il y a aussi le manque de temps qui crée un manque de disponibilité pour le pédagogique et notamment pour l'évaluation en classe des enseignants novices ou tout simplement pour la réflexivité indispensable à une vision à long terme. Le manque de moyens encore ou de prises réelles sur certains événements. Enfin, l'agressivité (élèves, parents, membres du personnel ou de l'équipe de direction) ou encore la manipulation sont ressenties à travers l'absence (ou le manque) de regards positifs ou de remerciements, la polarisation des difficultés et l'obligation de ménager les sensibilités, gérer les frustrations, canaliser les oppositions, répondre aux résistances et aux critiques et même surmonter les sabotages (mettre des bâtons dans les roues, tester les personnes, décrédibiliser, modifier l'information). En découle une vulnérabilité tant physique que psychologique (mentale) qui pousse à la remise en question permanente due au sentiment d'isolement et de solitude d'autant que les obligations de résultats (reddition de compte) se heurtent au manque de formation et de soutien.

On est vulnérable à tout ce que je viens de dire, il y a différentes formes de vulnérabilité, physique par rapport à la charge que l'on porte, ce sont des heures de dingues, des journées oui, et psychologique par rapport à ce que je viens de dire, il faut un fameux mental pour mettre à distance, pour ne pas se faire manger par les problèmes et tenir à distance, ne pas ramener ça dans sa vie personnelle et [...], baisser le rideau et ne pas que tout se confonde en fait. (Justin)

Une vulnérabilité qui est exprimée en termes d'exigences et d'agressions régulières (ou difficultés de faire la différence entre sa fonction et sa personne) et qui atteint le système nerveux par l'obligation d'une connexion permanente jusqu'à son domicile et donc avec des conséquences sur la vie privée entachée par l'organisation et le rythme du travail, l'accumulation des difficultés, les tensions permanentes et la charge mentale. Une direction explique la nécessité du temps passé en voiture pour une déconnection indispensable avant l'arrivée à son domicile. Une autre direction explique l'impact réel du métier sur sa vie privée, la difficulté à vivre l'agressivité ressentie et surtout à pouvoir se défendre. Une autre encore exprime sa grande fatigue qui l'oblige à aller dormir tôt. Pour les directions novices, le manque de formation et de préparation, l'inexpérience et la non-maîtrise d'un certain nombre de dossiers ou réglementations leur donnent un sentiment de faiblesse et d'insécurité face à ce qu'ils considèrent comme un jugement d'inefficacité de la part du corps professoral.

De plus, les directions estiment que les attentes des membres du personnel sont nombreuses en termes de capacités relationnelles et intellectuelles. Du point de vue de la relation, les demandes concernent l'écoute, et l'écoute bienveillante, la confiance et la confidentialité (notion de confiance et obligation de réserve), la disponibilité ou une présence soutenant, la reconnaissance et la valorisation, des décisions justes et humaines avec la capacité à dire non et à justifier une réponse négative, la capacité à prendre du recul ou d'être clair dans sa ligne de conduite quand les disputes ou les divergences de vues entre professionnels se font ressentir. Les acteurs scolaires adultes attendraient également du soutien et de l'accompagnement dans les projets des enseignants en faisant confiance, en donnant une latitude et en permettant la créativité. Ensuite, du point de vue intellectuel, les attentes des membres du personnel sont – suivant les directions – la capacité à donner des conseils (pédagogiques) et répondre aux questions en justifiant par les bonnes informations, à connaître le cadre (la législation), à résoudre les problèmes d'organisation du travail efficacement ainsi que les demandes particulières (horaires, attributions, locaux, taille des classes, fournitures diverses et matériel pédagogique...), à organiser l'établissement et à avoir une vision (une direction à suivre) ou en d'autres termes, rassurer, savoir où aller, donner un cap, être clair. Les directions estiment que les membres du personnel attendent d'eux – à travers la qualité de leur travail et une gestion rigoureuse – d'être un magicien, de faire des miracles ou de faire plaisir à tout le monde dans la recherche des solutions et dans l'apport de changement (souvent par rapport au prédécesseur).

Ils attendent tout d'abord qu'au niveau organisationnel [...] qu'on soit tout à fait au point, qu'au premier septembre on reçoive son horaire, idéalement qu'on soit attentif un petit peu à leur demande particulière, voilà pour l'aspect organisationnel, ils attendent aussi qu'on soit justes par rapport à toute l'équipe, qu'on soit à l'écoute, que ce soit un problème avec un parent, que ce soit un problème avec un élève, ils attendent de la hauteur et du recul. (Jean-Paul)

Deux directions prennent le risque de dévoiler une vision négative que le corps enseignant ressentirait par le rôle de contrôle et d'évaluation inhérent à la fonction de manager comme si la fonction enseignante engendrait une forme de liberté qui exclut d'emblée la vérification et la répression. De manière plus douloureuse, les rumeurs ou les « on-dit » sur leur personne – bien qu'à travers la fonction – blessent les directions tout comme une image de « saboteur »

d'horaires ou d'attributions donc par rapport à des situations administratives ou à l'organisation du travail : en bref des attitudes qui sont présentées comme des vengeances de la hiérarchie en cas de désaccord ou de dysfonctionnement.

Plusieurs directions reconnaissent leurs difficultés à accepter leur vulnérabilité voire à pouvoir reconnaître le mot, ou encore éprouvent de l'embarras dans l'expression de ces problématiques. Cependant, l'absence de balises de ce métier « à l'infini » les pousse – à contre-cœur – à fermer la porte de leur bureau qu'ils avaient espéré toujours garder ouverte ou mettre « occupé - attendez » pour éviter de répondre dans l'immédiat. Accepter le mot vulnérabilité, c'est aussi reconnaître être victime ou du moins avoir le sentiment du regard « qui juge » ou encore être blessé par ces rumeurs, les on-dit et les apriori des membres du personnel sur la personne du directeur d'autant que la fonction exige un self-control devant cette « violence inacceptable subie ». Une direction fait référence au taux d'attrition et de turnover dans son CES ou dans le diocèse de son établissement.

Si différents intervenants estiment être suffisamment armés dans le sens où leur personnalité les aiderait ou leur donnerait la capacité à se protéger, la majorité estime ne pas être suffisamment formée d'autant que l'entrée en fonction précède parfois la formation initiale. Certains expliquent que l'apprentissage se fait sur le terrain et que l'efficacité réside dans la capacité à trouver la bonne information dans la résolution des problèmes. Les principales sources d'aide au management sont – mais encore faut-il le temps de les suivre – les formations continuées, l'accompagnement, le soutien des instances du diocèse, du réseau lasallien ou interne au PO. Le travail en équipe avec des relations amicales entre collègues est vécu comme une force et source d'efficacité.

Quoi qu'il en soit, le lien « métier - santé » est établi : comme pour les enseignants et éducateurs, il participe des tensions liées aux problèmes de gestion personnelle et aux responsabilités familiales. Il se nourrit de l'accumulation des tensions, du stress, de la fatigue et du mal-être. Il mène sinon au burnout et à la dépression, à tout le moins il exige la pratique d'un sport pour l'un, le repos pour l'autre ou un débriefing dans le cadre d'un coaching professionnel pour une autre direction. Plusieurs estiment que la sérénité du cadre familial leur apporte l'apaisement dans l'échange.

En résumé, les directions – au même titre que les jeunes et les membres des équipes éducatives – ressentent différentes formes de vulnérabilités : lourdeur d'une charge de travail à l'infini, problème de disponibilités et de moyens, tensions dans les relations, problèmes de santé psychologique et physique, problèmes de formation et de soutien... Cependant, les directions tentent d'être attentives aux différents acteurs scolaires et de répondre à leurs appels en mettant en œuvre différents moyens d'action.

4.1.4 Les moyens d'action de la direction

Quant aux moyens dont dispose une direction ou une équipe de direction pour rencontrer les vulnérabilités des acteurs de l'école, les leaders proposent cinq grandes pistes d'action. La première action qui ressort de l'ensemble des rencontres concerne la présence, la disponibilité et l'écoute de la part des managers. L'écoute se doit d'être bienveillante et

repose sur une relation de confiance entre les personnes quel que soit l'âge de l'acteur concerné. La majorité des directions gère les situations de crise par une rencontre individualisée préalable avant une possible confrontation. Elles cherchent l'apaisement, la discussion et un dialogue serein qui évite de prendre de front les personnes. Elles estiment que les décisions sont plus justes quand elles sont prises en équipe. Suivant les directions, la seconde piste qui permet de rencontrer les personnes dans leur vulnérabilité est une forme d'exigence dans l'organisation de l'école et dans la résolution des problèmes qui se présentent au quotidien à l'école. L'autorité peut être amenée à prendre des sanctions dans des circonstances difficiles. Une direction précise utiliser parfois l'attentisme même si elle considère l'attitude négative à long terme. Ensuite, les individus – toujours suivant les directions – attendent un accompagnement régulier (une proximité de terrain) et ont besoin de formations continues. Un autre chemin à prendre est celui de la production de sens et la nécessité de travailler non seulement dans un cadre clairement défini au préalable mais de donner une vision à moyen et long terme. La dernière proposition de travail des directions est celle d'un partage de pouvoir qui permet la création de liens entre – non seulement l'école et les familles – mais pour l'équipe de direction elle-même et entre cette équipe et les professionnels de l'enseignement offrant par-là responsabilisation, valorisation et confiance entre les différents membres de la communauté.

Les données recueillies par entretiens individuels ont enrichi les résultats de l'étude préparatoire en relevant différents types de vulnérabilités selon les différentes catégories d'acteurs scolaires : les bénéficiaires de l'école, les professionnels de l'enseignement et de l'éducation, et les responsables d'établissement. Elles soulignent encore un certain nombre de moyens d'action des leaders pour rencontrer les différentes formes de malaise. Les données relèvent encore des fragilités pointant des risques de rigidité, d'uniformité et d'imposition de l'institution scolaire.

4.2 La fragilité de l'institution scolaire

Le regard porté par la société ou les médias ou encore par les acteurs eux-mêmes sur l'école en tant qu'institution est régulièrement accablant. Les caractéristiques de l'école qui entraînent la méfiance ou la critique voire le rejet sont présentées par les leaders scolaires selon un schéma en deux parties. En interne, les enseignants vivraient la cascade de réformes comme une imposition de règles avec comme conséquence la pression mise sur les résultats sans compter le manque de cohérence et d'investissement du « politique ». Cette formalisation des exigences professionnelles par le pouvoir régulateur serait ressentie comme un sentiment de surcharge de travail et de contrôle – d'un manque de confiance – qui a trait par conséquent à la question du sens au travail. Pour exemple, une direction d'école présente la gestion de la crise sanitaire comme une représentation négative ou un discrédit porté sur le métier d'enseignant. La question de l'autorité dans notre société moderne est ici pointée.

En externe, ce sont les politiques, enfin pour moi le politique fait très mal son boulot et c'est lui qui décrédibilise [...] quand on voit les sorties de certains politiciens sur le métier : la gestion (de la crise sanitaire) sur le fait qu'on ferme les écoles une semaine de plus parce que les enseignants sont fatigués plutôt que de dire « on ferme parce qu'on a peur du COVID », on décrédibilise

l'enseignement de manière générale. Et donc pour moi il y a un problème : le problème premier il est là, il est politique. (Lucia)

En externe, le regard de la société serait alimenté par les chiffres présentés par l'administration et les médias sur notamment la baisse du niveau de l'enseignement selon les résultats aux évaluations externes. Une fois de plus est pointé le discours du politique et l'orientation de l'information sur l'école qui en découle. Les interviews relèvent encore l'inadéquation des programmes scolaires aux besoins sociétaux ou l'inadaptation de l'école au milieu du travail et le manque de confiance dans la créativité pédagogique du corps enseignant.

Malheureusement je pense qu'on laisse de moins en moins de place à la liberté du prof, pour ça il faudra aussi un climat de confiance. Je vais être très négatif sur le Pacte d'Excellence : toutes ces règles-là, toute cette réforme [...] montrent bien un manque de confiance que l'Etat a du milieu scolaire en voulant quantifier des éléments, en mettant des règles, en pensant qu'on va améliorer le truc. Non parce que si la base n'y croit pas on peut faire ce qu'on veut on n'y arrivera pas [...]. Si on a créé ce climat de confiance on peut avancer dans des projets communs [...] même s'il y a des programmes de cours à respecter [...] ce qui m'importe le plus c'est ce que l'école va offrir en plus à nos jeunes quand ils sortiront et là c'est important aussi d'avoir des projets d'école qui ne se trouvent pas dans des programmes [...] dans un cours quelconque, ce sont des projets citoyens, c'est aller voir des partenaires privés aller voir le monde du travail, leur donner des petits outils supplémentaires. (Javier)

La méconnaissance de la société envers l'école et le métier d'enseignant serait à l'origine de ce regard méfiant de la société, des incompréhensions voire des jalousies selon une direction qui relève différents points de critique comme les conditions de travail des enseignants (les rythmes scolaires : congés et nombre d'heures prestées à l'école), les nominations ou encore certaines attitudes syndicales. Un responsable d'école soulève encore la déresponsabilisation des parents qui accentue les exigences élevées par rapport à une école qui ne peut tout assumer.

4.2.1 Le risque de rigidité

Une fois de plus le long temps d'adaptation des programmes à la réalité de terrain ou la lourdeur de certaines réformes comme celle du numérique présentée comme une organisation lourde et lente qui donne l'impression d'une augmentation de la charge de travail représente autant d'embûches ou de menaces de rigidité de l'école, tout autant que les relations de méfiance tant entre les acteurs de l'école qu'entre le pouvoir régulateur et les acteurs scolaires. Loin d'être défaitistes, les directions voient dans l'école sa capacité d'évolution, d'adaptation et d'action. Ils en appellent à une nécessaire approche individualisée tout en soulignant l'improvisation constante et positive de bon nombre d'enseignants même si certains acteurs sont davantage dans le refus du renouvellement et le repli sur soi. Ils voient dans la conjugaison de l'enracinement et de la flexibilité une piste possible pour une prise de conscience du rôle citoyen dans la mission éducative. Ils observent l'importance de la créativité, soulignent les changements osés dans la pédagogie et les tentatives de sorties du « cadre » par une culture du projet même en prenant le risque d'être hors programme. Ils

admirent les projets de conscientisation des élèves, l'établissement des liens entre l'école et les partenaires sociaux ou du monde du travail qui réajustent l'inadaptation de l'école aux milieux professionnels et permettent une évolution ou une adaptation positive de l'école à la société : « je pense qu'on s'adapte à la société environnante et même aux tendances sociétales. J'aurais tendance à dire que l'école depuis qu'elle existe a bien évolué [...] en sortant du cadre par une culture de projet qui s'est développée. Je me dis que tous les projets qui peuvent sortir des cours traditionnels et cetera [sont des] opportunités et doivent être saisies à partir du moment où ça apporte quelque chose aux élèves (Laure). »

4.2.2 Le risque d'uniformité

Si la nécessité d'un cadre ou d'un « moule » est mise en avant par les directions tout autant que celle d'une image de l'école, d'un esprit, d'un projet d'établissement, c'est surtout – pour l'adulte – le besoin d'autonomie et de créativité de l'enseignant devant sa classe qui engendre le processus de responsabilisation et les mécanismes de confiance réciproque. Pour le jeune, la recherche de son identité et de l'expression de soi sont présentés comme des incontournables du projet scolaire. Les directions pensent dès lors leur travail comme l'expression d'un message commun à travers la mise en place de projets qui suscitent l'expression individuelle et collective, qui donne du sens en respectant les différentes sensibilités. Cette visibilité de l'action scolaire permet l'expression des valeurs, une dynamique nouvelle et l'épanouissement des individus. Une fois de plus est rappelée l'indispensable nécessité d'un climat de confiance entre professionnels de l'enseignement et entre professionnels et l'administration ainsi que l'importance du témoignage des adultes et de la cohérence de ceux-ci. Une direction d'école spécialisée précise une autre nécessité : celle de la participation d'un maximum d'intervenants aux formations diverses pour approcher les jeunes dans leurs attentes ou répondre tant à leurs besoins qu'à l'hétérogénéité des niveaux.

On essaie dans les grilles horaires d'avoir un maximum d'intervenants pour les élèves de forme 3 parce que comme ça ils ont toute une série de personnalités différentes. Vraiment en multipliant les intervenants on leur montre qu'ils ont besoin de tout le monde pour y arriver comme eux dans leurs classes qui sont des classes hétérogènes. Il n'y a jamais un prof qui a 8 ou 10 heures de cours dans la même classe, ce n'est pas possible, on multiplie (les rencontres) sauf dans la classe de forme 1 ou c'est différent et où justement là il y a très peu d'intervenants. (Stéphane)

4.2.3 Le risque d'imposition

Pour l'ensemble des acteurs, les directions rappellent l'importance d'un cadre parallèlement à un espace de liberté qui ouvre à la responsabilisation et la capacité créatrice. Les projets permettent l'engagement et l'expression de la richesse des personnalités, de donner du sens et de la motivation. Pour les jeunes cela signifie fermeté et structure mais également différenciation, explications des règles, responsabilisation comme la mise en place des délégués de classe. Pour les adultes, cela signifie fermeté et structure ou cadre nécessaire notamment pour ceux qui ont des difficultés avec la hiérarchie ou l'injonction versus espaces

de liberté et créativité à travers les actions mises en place pour répondre aux réformes pédagogiques. Une direction rappelle ici l'aspect vocationnel du métier qui permettrait de transformer les contraintes en logique d'épanouissement ou les impositions en liberté créatrice.

La capacité créatrice est grande. Maintenant elle nécessite un engagement personnel et donc ça tout le monde n'y arrive pas mais je pense qu'on est encore dans des métiers de vocation où cette créativité s'exprime dans la façon de donner cours, dans les projets qu'on soutient [...]. C'est une richesse pour un établissement d'avoir toutes ces personnes différentes [...]. Il y a moyen d'être créatif dans chaque projet. Dans tous les appels à projets que l'on voit passer il y a de la place pour la créativité et le principe c'est d'essayer de motiver les troupes à s'inscrire dans cette démarche là et d'y trouver en plus un sens et motivation. (Lucia)

Une direction souligne l'importance de la capacité des adultes à se positionner devant les jeunes tout en cherchant l'humanité et la dignité humaine dans l'exercice du métier.

4.2.4 Fragilisation de l'école par les vulnérabilités des acteurs ou vulnérabilisation des individus par la fragilité institutionnelle ?

Trois réponses sont données. Soit les vulnérabilités des individus fragilisent l'institution, soit les fragilités institutionnelles vulnérabilisent les personnes ou encore fragilités collectives et vulnérabilités individuelles s'alimentent mutuellement. Les causes identifiées sont externes et internes à la structure de l'école. Est à nouveau réexpliquée comme cause externe la méfiance de la société qui remet en question la légitimité de l'école et du personnel. En interne, ce sont les incompréhensions entre acteurs jeunes et adultes qui sont pointées tout comme dès lors la nécessité de lieux et de projets pour s'impliquer, se rencontrer et se découvrir autrement et rencontrer les vulnérabilités de l'autre comme source de richesse. Les directions soulignent ici l'indispensable besoin de cohérence de l'institution et de clarté du projet éducatif et d'établissement. Loin d'être anodines, deux autres causes sont relevées. Une cause de fragilisation de l'école, à la fois externe et interne exprime une fois de plus la gestion difficile de la crise sanitaire tant par le politique que dans l'application des décrets sur le terrain par les directions. Les changements dans les équipes de direction (turnover) sont identifiés cette fois comme causes internes de fragilisation ayant des conséquences sur les comportements : « on a été en difficulté au moment du COVID notamment on avait énormément de profs impactés [...]. Je dirais que la vulnérabilité du corps enseignant, mais qui n'en pouvait rien quelque part, et donc évidemment l'école était fragilisée (Stéphane) » ; « jusque juin j'avais deux chefs d'atelier. Il y en a un qui part à la retraite donc c'est un peu compliqué là : l'école est fragilisée par le manque d'un membre (Stéphane) ».

Si les exemples donnés placent les vulnérabilités des individus en première ligne, les directions préfèrent insister sur les pistes de solution en rappelant l'importance de la bonne volonté des personnes, du souci de la remise en question des acteurs y compris des responsables à qui il est demandé la capacité d'identifier rapidement les problèmes et de donner des explications et des pistes de solutions. La fragilité de l'école et les vulnérabilités des acteurs ont un impact sur l'objectif ou la mission de base de l'école mais pousse

l'institution à réfléchir, l'école à s'adapter, les individus à se dépasser et à toujours essayer de faire mieux à travers le cadre légal à respecter. Il faut encore préciser la vision négative du plan de pilotage par une direction qui en oppose les objectifs à l'amélioration du bien-être des individus et du climat de la société.

Elle est fragile (l'école), elle n'est pas solide sur sa base : il faut revoir les fondations. Voilà, après ce sont les objectifs qu'on vise [...] il faut être clair et honnête par rapport au pacte d'excellence : moi je n'ai pas grand-chose à dire sur les dispositifs en tant que tel mais en revanche sur l'objectif qu'on vise, soyons honnête, alors oui améliorer le système mais en fait ce qu'il faudrait améliorer c'est le bien-être des individus et le climat de la société [...]. Pour moi c'est l'objectif à poursuivre : comment on fait pour que le climat soit bon, que tout le monde se sente bien. Il faut que chacun individuellement se sente bien et l'école peut participer à ça. Maintenant c'est un idéal : sortir de ce système éducatif qui est pensé comme ça, c'est extrêmement compliqué. (Oscar)

Les données de l'étude phénoménologique par entretiens semi-directifs mettent donc en avant différentes formes de vulnérabilité des différents acteurs de l'école ainsi que trois types de fragilité institutionnelles. Les données relèvent différentes facettes du leadership scolaire.

4.3 Un leadership efficace

Une première facette du leadership concerne l'animation des équipes pédagogiques. Une première caractéristique du leadership est en lien avec la manière de rencontrer des candidats lors d'entretiens d'embauche. Une seconde caractéristique concerne le regard de la direction sur la formation continue des professionnels.

4.3.1 Animer une équipe pédagogique

Animer une équipe pédagogique – pour les directions – c'est engager un débat démocratique qui permet tout d'abord de vivre et travailler dans un climat agréable. Il s'agit de distribuer (donner) la parole, permettre donc la communication tout en ayant une écoute active individuelle et collective qui évite les jugements et qui inclut à la fois ouverture et fermeté, recherche de vérité et neutralité. Par neutralité, les personnes interrogées parlent d'évitement de l'affect et des représentations mentales. La fermeté, quant à elle, est comprise comme autorité naturelle versus pouvoir. Ce débat démocratique, s'il est considéré comme nécessaire avec l'équipe pédagogique, l'est tout autant dans le cadre de la formation de l'équipe de direction quand elle existe.

La responsabilisation passe par la délégation : les personnes relais ou les coordinateurs (par exemple de degrés ou options) analysent les situations de travail avec l'équipe de direction et animent eux-mêmes leurs équipes. Le résultat de la méthode de travail réside en la prise de décision commune et la capacité à fédérer. Le partage des tâches et le respect de l'autonomie des personnes à travers la délégation exigent un climat de confiance réciproque (donnant-donnant) qui permet un rappel de la mission ou du cadre de travail en maniant malléabilité et exigence. Les exigences n'excluent donc pas la reconnaissance et l'acceptation des failles (celles des autres et les siennes), ce qui implique de pouvoir se

présenter comme vulnérable en tant que leader. L'importance de la réflexivité de l'équipe et la réflexivité permanente de la direction en lien avec la pratique sont ici soulignées.

Il est à noter qu'une direction précise l'indispensable connaissance des personnes et des dossiers au préalable par la direction, une grande réactivité dans la formalisation des enjeux, besoins, moyens et méthodes (idée de pilotage) :

Pour animer une équipe [...], il faut bien connaître ses dossiers en amont pour avoir l'esprit libre et faire face à tous les imprévus qui peuvent se passer lors d'une animation dans un groupe de personnes [...] les règles de l'animation ce sont les règles de base du débat démocratique où c'est donner la parole à chacun, s'adresser à chacun de la manière comment dire la plus neutre possible sans affect. (Laurianne)

Cette façon d'envisager l'animation de l'équipe pédagogique exige le respect mutuel mais n'exclut certainement pas l'humour, la bonne humeur, l'autodérision, la détente et la simplicité ou encore la reconnaissance, l'empathie et l'humanité : une fois de plus, l'autorité naturelle indispensable n'est pas le pouvoir. Elle appelle la création d'un climat détendu, de la convivialité entre autres à travers le non verbal : « l'humour ça c'est mon arme absolue, je parviens à désamorcer des situations tendues par l'humour, c'est ce que je manie le mieux : le second degré et l'autodérision en ne se prenant pas au sérieux, parce que voilà c'est surtout ça ma force je pense » (Dimy).

4.3.1.1 Les entretiens d'embauches : critères de choix

Une équipe éducative se construit et se renouvelle. Il s'agit pour les directions d'engager des nouveaux membres du personnel. L'échange lors des entretiens d'embauche (après lecture des CV et lettre de motivation) permet un premier contact primordial où le candidat à l'emploi peut se présenter en expliquant non seulement sa vision de l'enseignement mais également ses intérêts ou ses passions ou ses hobbies. Conscients de la notion de subjectivité présente dans la démarche, les directions – de manière générale – insistent sur l'importance de leur propre feeling, leur intuition comme une forme de sensation (sensibilité) ou de perception de la personne. Ce risque de subjectivité dont l'origine est l'absence de canevas peut être compensé par une audition du candidat en équipe quand cela est possible : les mauvais choix sont possibles, les bonnes surprises tout autant. Ce premier contact peut donner une projection du comportement de l'adulte avec les élèves en classe à travers les propositions pédagogiques que le candidat présente. C'est seulement après ce « critère » que le pédagogique (obtention du diplôme) entre en ligne de compte : administrativement condition première bien évidemment, la formation manifeste le signe du respect de la législation.

Beaucoup de choses se passent au feeling, il y a beaucoup d'intuition. Au-delà du CV, voilà je reçois des gens et le CV correspond à ce que je demande et puis ce qui va faire la différence [...] c'est beaucoup d'intuition, peu importe que la personne soit stressée ou pas, ou comment elle se vend entre guillemets, c'est la façon dont l'échange se construit, après une demi-heure d'échange on sent quelque chose ou on ne le sent pas, ça j'ai déjà remarqué que je travaillais beaucoup au feeling. (Laurianne)

Le feeling de la direction permettrait d'évaluer chez le postulant sa capacité de gestion de groupe, sa manière d'appréhender le métier d'enseignant (être là pour apprendre et transmettre), sa capacité de remise en question (le doute vs certitudes), sa motivation et son dynamisme et enfin son humanité ou sa volonté de mettre la personne du jeune au centre de la mission.

Les critères fondamentaux pour engager un nouvel enseignant ou un éducateur sont encore la capacité d'adhésion aux valeurs et à la culture de l'école, la volonté d'intégrer le projet éducatif et l'investissement dans le travail collaboratif ou la capacité de travail en équipe. Sont donc mis en avant l'importance du rapport à l'autre et la capacité de se mettre en projet ou d'entrer dans le projet de l'école comme une forme d'adaptabilité.

L'adhésion au projet [...] de notre école [...], l'adhésion aux valeurs de notre école, après on reste assez ouvert d'esprit, il faut quelqu'un qui puisse s'intégrer parce que notre école c'est le scolaire mais les activités, tout ce qui fait la vie de cette école, et souvent on aime bien qu'un candidat ou qu'une candidate soit capable de dire [...] que cela ne les dérange pas de s'investir, qu'il a d'autres capacités peut-être que pédagogiques. On aime bien aussi quand on reçoit quelqu'un, qu'il ait une vision à moyen ou à long terme de ce qu'il veut faire. (Justin)

Il est à souligner qu'avec humour, la plupart des directions précise que le critère premier de choix lors des recrutements est précisément d'avoir du choix dans un contexte de pénurie de titres requis... Une direction est précise : le choix du masculin ! Une autre direction explique la difficulté de choix d'un point de vue philosophique. Elle explique que sa priorité va au réseau catholique si la personne se présente de manière qualitative mais précise ce qui est pour lui une différence fondamentale, la différence entre désigner qu'il attribue au réseau officiel et embaucher qu'il attribue au réseau libre. Cette différence, selon elle, change la relation.

Je vais dire ce que je ne devrais pas dire : à qualité égale je choisirai un homme [gros rire], parce qu'il ne faut pas trop féminiser l'enseignement. Il y a certaines années où je me suis rendu compte que je n'avais que des femmes dans une classe, elle pose des problèmes cette classe de manière dingue, parce que les jeunes n'ont parfois plus aucune image masculine à l'école [...] j'ai toujours constitué mes équipes pour avoir un homme dans chaque année [...]. Je ne peux pas le dire parce qu'on va dire qu'il y a de la discrimination, mais à qualité égale je prendrai un homme. » (Marie-Ange)

Un truc dont j'ai pas parlé : [...] un privilège qu'on a de former nos équipes [par rapport à l'enseignement officiel], nous on désigne, on reçoit les gens et on dit « tiens toi tu as le titre pour ça ok, mais je crois en toi et je t'embauche », ça change toute la relation et puis ça veut dire aussi que on sait que telle personne que l'on embauche pour aller à tel endroit c'est parce qu'on a besoin de quelqu'un qui maternel plus, [ou telle personne] un peu costaud, [...] c'est quelque chose qui vraiment nous aide [...] dans l'enseignement libre parce que je pense que l'Etat doit souffrir de ces gens qu'on parachute et qui peuvent encore changer d'endroit. (Jean-Marc)

4.3.1.2 La formation continue des enseignants : influence de la direction

Préalablement, la formation initiale est présentée par une direction comme lacunaire notamment en ce qui concerne le travail collaboratif, l'évaluation, l'aide à la réussite scolaire, le langage ou encore la capacité à exprimer de l'humanité ou à respecter la dignité de l'élève.

Trois grandes pistes se dégagent par rapport aux comportements des directions quant au choix de formation continue des enseignants. Premièrement, c'est le libre choix qui est la façon de procéder la plus généralisée parce qu'il est vecteur de motivation et par conséquent de formation efficace. Un libre choix qui est synonyme d'absence de contrainte et de dynamique professionnalisante comme un moment de souffle dans une carrière. Sur base individuelle ou de demande particulière d'équipe de travail, les formations sont accordées dans la mesure où un transfert des informations sera réalisé en direction de l'ensemble de l'équipe éducative. Les directions relativisent les absences pour formation en estimant que 95% des demandes sont justifiées par de bonnes raisons.

Une autre manière d'appréhender le choix de formation des professionnels de l'éducation est celle de l'incitation ou de l'influence comme une direction à donner, une conscientisation. La direction propose un panel ou une sélection de possibilités en lien avec le projet de l'école et les objectifs du plan de pilotage comme ceux qui concernent les aménagements raisonnables, le PIA ou encore le développement du numérique. Le choix se concrétise dans le dialogue. Une évaluation de la formation suit le plus souvent au retour du membre du personnel à qui la direction demande de réaliser un feed-back à ses pairs. La troisième piste envisagée est celle de l'imposition ou de la contrainte soit parce qu'il y a peu de réflexion ou de préparation suffisante de la part de l'enseignant ou de l'éducateur, soit parce que le choix personnel n'entre pas dans le canevas du plan de formation de l'école (ou des actions prévues dans le plan de pilotage) et par conséquent des attentes de développement de compétences nécessaires.

J'influence de manière indirecte grâce à notre plan de formation, le plan pluriannuel qui donne quand même des axes, pour le reste on leur laisse quand même beaucoup de liberté, je crois qu'un enseignant qui va suivre une formation et ne se motive pas risque de suivre une formation inefficace, il n'y a pas mal de liberté dans le choix dans tout ce qui est proposé au catalogue du CECAFOC ou IFC. (Jean-Paul)

Il est à noter que deux directions posent la question de l'efficacité et de la pertinence de la formation continuée sans en dire davantage.

Une première facette du leadership concerne la double animation par le responsable scolaire des équipes éducatives et de sa propre équipe de direction (direction-adjointe, direction financière, chef d'atelier, assistant de direction...)

4.3.2 Animer une équipe de direction

Délégation et coordination sont les maîtres-mots des responsables d'écoles pour envisager le travail de l'équipe de direction : les rôles et le positionnement de chacun doivent

être connus. Les membres de l'équipe évitent l'interventionnisme en se mettant en mode confiance et les directions ou directions-adjointes novices recherchent un équilibre dans une construction progressive de leur fonction en cherchant un juste chemin entre la continuité et le ou les changement(s) par rapport à une équipe précédente. Le mode de fonctionnement quasi-généralisé est donc celui de la coopération, de l'entraide et de la jonction des forces et faiblesses. Il s'agit d'un management collaboratif où chaque membre a sa place et où, suivant la lettre de mission et les compétences des collègues, les tâches sont réparties. Pour que l'équipe fonctionne de la manière la plus efficace possible, les directions mettent en avant l'absence de hiérarchie souhaitée dans la relation, le respect de la légitimité, la différenciation suivant les aptitudes et savoir-faire, une coopération enrichie par l'aide des autres membres dans les dossiers difficiles et la capacité d'adaptation. La nécessité de l'autonomie n'est pas oubliée. Une direction précise l'importance de l'expertise en soulignant la prépondérance sur les diplômes.

Les directions insistent sur l'indispensable communication, que ce soit lors des réunions programmées à l'agenda ou lors de réflexions informelles : bref, un partage constant des informations est la condition première mise en avant pour un bon fonctionnement en équipe. D'autres conditions nécessaires sont soulignées : transparence, écoute, ouverture, respect des fonctions et des compétences dans la bienveillance, confiance, bonne entente et recherche du consensus qui permettent la satisfaction de tous (versus frustration) et la résolution de problèmes en commun et par conséquent l'apaisement dans les situations sensibles.

On a toujours fonctionné en équipe, [...] il n'y a pas de hiérarchie entre nous mais chacun respecte le niveau de compétences de chacun, [...] je (directeur général) n'ai jamais exercé l'autorité sur mes collègues, [...] on a toujours travaillé vraiment en collaboration et chacun dans le respect de la fonction de l'autre. Quand il y avait un souci, on partageait le souci ensemble, on trouvait une solution ensemble, il n'y a jamais eu de rapport hiérarchique, on a toujours une bonne entente mais dans le respect des compétences de tout le monde. » (Dino)

Les membres recherchent à vivre « un esprit » dans le sens d'une bonne cohésion et d'un accord sur les valeurs qui permettent l'adhésion aux décisions ou du moins les concessions dans la formalisation des projets. Ils mettent largement en avant l'importance du travail et de la recherche de la bonne information dans la résolution des problèmes. Deux directions rappellent l'importance de l'établissement de liens cordiaux avec les directions des écoles fondamentales notamment attachées à leur PO et donc du bon fonctionnement du conseil de participation. Une autre met en avant l'indispensable soutien du pouvoir organisateur.

4.3.3 Les compétences d'une (équipe de) direction

Qu'elles soient seules sur leurs implantations ou qu'elles travaillent concrètement en équipe, les directions estiment qu'elles doivent avoir des compétences d'ordre relationnel ce qui induit pour une direction interviewée la bonne connaissance des types de personnalités et le mode de positionnement ad hoc en fonction de celles-ci, être des leaders, avoir des capacités organisationnelles (pédagogiques) et enfin administratives (législatives) et financières. Par relations, les directions entendent la capacité à être disponibles, attentives, empathiques (compréhension des problèmes de l'autre). Sans tout accepter, elles doivent

pouvoir écouter bien plus que de parler et donc apprendre à se taire, communiquer, dialoguer tout en étant fiables et en respectant le devoir de réserve (savoir taire des informations). Ces capacités relationnelles décrivent un métier de service tel un amour du métier qui doit se vivre dans l'humilité et avec toute son humanité qui met en avant l'importance de l'intention mise dans l'exercice d'une compétence. Il est encore question de bonne humeur incluant l'humour, la gestion des sentiments comme les peines et les joies inhérentes à la fonction, de self-control principalement dans le non-verbal, de patience et de sagesse. Être au service ne signifie pas avoir du pouvoir mais une autorité synonyme d'expertise et de capacité dans le sens de savoir ce que l'on veut, prendre des décisions et s'y tenir. Une direction invite à la pratique du doute sur soi-même. Dans le même sens, une autre invite à la capacité de recul pour mieux observer : « c'est l'écoute [...] pour exercer une fonction de directeur il faut d'abord être humble, se taire beaucoup, écouter beaucoup et alors surtout faire confiance, surtout être au service, être au service de l'établissement (David) ».

Être un leader, c'est être capable de donner un cadre, une direction à suivre, une ligne de conduite claire, de montrer l'exemple (notion d'exemplarité) tel un chef d'orchestre qui dirige avec rigueur, pilote, fédère et co-construit. Il s'agit en bon gestionnaire de savoir organiser son emploi du temps avec clairvoyance, logique et anticipation, de travailler avec persévérance. Diriger une école, c'est également l'organiser : attributions, horaires, dossiers des professeurs et élèves, ouvertures et fermetures d'options, délégation des tâches.

Je pense qu'il faut de l'intelligence organisationnelle, parce que diriger c'est d'abord de l'organisation, et donc que ce soit en termes d'attributions, de regroupements, d'horaires, il faut quand même comprendre vite, il faut savoir organiser pour que cela fonctionne, et donc je pense que de l'intelligence organisationnelle, de la compréhension pour voir pour comprendre tous les rouages et comprendre comment organiser, ça je pense que c'est vraiment l'aspect pratique des choses. (Marie-Ange)

Les compétences administratives, législatives et financières impliquent une parfaite connaissance du cadre légal et donc à tout le moins une lecture constante des nouveaux décrets et la capacité de lire, analyser et communiquer ces textes légaux. Il s'agit donc de se former en permanence tout principalement dans le numérique (par exemple, la plateforme Teams et l'élaboration de Power Point). La mémoire est ici présentée comme un atout indispensable. Une direction rappelle les conséquences de toutes ces exigences sur la santé mentale et physique des leaders. Un mot utilisé par une direction semble résumer la liste des compétences d'une direction d'école : la polyvalence ! La capacité de recul semble fondamentale pour la préservation de la santé. En bref, les données relevées par entretiens semi-directifs ont montré chez les directions – pour répondre aux vulnérabilités et fragilités scolaires – un mode de leadership efficace en lien avec l'animation des équipes éducatives et de direction. Elles ont encore souligné un certain nombre de compétences attendues de la part des responsables. Les données ci-après relèvent de l'éthique interventionnelle.

4.4 Une éthique interventionnelle

Les données concernant l'éthique interventionnelle des leaders sont en lien avec le fait que les directions d'écoles interviewées dirigent une école confessionnelle, avec une tradition spécifique mais cependant ancrée dans le contexte de la modernité tardive et donc empreint de multiculturalité.

4.4.1 L'école confessionnelle

Pour définir l'école confessionnelle, les directions rencontrées mettent en avant le projet pédagogique¹ et le projet d'établissement² ainsi que les valeurs primordiales, intégrées et non-négociables qui les sous-tendent. Selon les résultats des interviews portant sur des établissements secondaires lasalliens en FWB, les valeurs créent un esprit familial, et véhiculent une pensée « ensemble et par association » synonyme d'une identité à accueillir, une proposition à vivre, un quotidien de l'école à co-construire. Elles sont envisagées comme des balises, des fondements, un fil rouge, un héritage culturel propre au réseau ancré dans les pratiques ou encore comme une proposition. Elles font donc la spécificité du réseau parce qu'elles mettent l'adulte au cœur du projet et rencontrent (pansent) ses vulnérabilités (son ressenti ou ses souffrances) avec une attention particulière pour les plus faibles et de l'ambition pour eux. Elles ouvrent les personnes à l'engagement, à l'action. Et l'action devient une « bonne action » s'il y a concordance ou mise en accord entre celles-ci et les valeurs.

Les valeurs que l'on défend comme l'accueil, l'écoute, la solidarité [...] sont pour moi la base de ce qui va m'aider à panser un peu les souffrances, c'est ce que je vais utiliser pour les aider au quotidien. Donc ces valeurs-là sont primordiales. On les défend, mais elles font partie de nous. Si elles ne font pas partie de nous, je pense qu'on ne peut pas être ici, ça c'est non négociable en fait. (Cindy)

Définies comme confessionnelles, les valeurs sont également comprises comme humanistes. À côté de l'accueil et du respect de tous, de la bienveillance, de l'acceptation et de la reconnaissance de l'autre comme personne ou encore de l'égalité de celles-ci, les directions font remarquer avec insistance l'importance du travail, de l'évolution et du

¹ Suivant le document mis en œuvre par le SeRDeP, en collaboration avec la FESeC, la FédEFoC et la FéDESuC : "Le projet éducatif définit, dans le respect des objectifs fixés à l'article 6, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un Pouvoir Organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs." (Projet de décret définissant les missions de l'enseignement, article 62.)

² En cohérence avec le projet éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur et de l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs, "le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et des partenaires..." (Projet de décret définissant les missions de l'enseignement, article 67.). Le projet d'établissement comporte différents volets, notamment un projet d'action pédagogique, un projet d'action éducative, un projet d'animation pastorale...

développement de la personne. La progression, c'est l'excellence : prendre la personne là où elle est et l'emmener le plus loin possible. Il y a donc une espérance d'éducabilité, de capacité à changer, à réussir. Et au-delà de la réussite scolaire, réussir humainement à travers les valeurs de disponibilité, d'écoute, d'aide aux élèves en difficulté, de proximité entre jeunes et adultes avec l'image du « grand frère », de simplicité, d'accueil et d'ouverture à chacun et principalement du plus démuné, d'entraide, de solidarité, d'empathie et donc globalement d'intérêt pour la personne. Ces valeurs sont présentées comme l'esprit d'une école. Elles sont décrites sinon comme une évidence, à tout le moins comme une espérance. L'espérance d'un mode de fonctionnement éducatif et pédagogique attentif à mettre l'adulte au cœur du projet en même temps que le jeune au centre de l'enseignement à travers les échanges et les interactions. Il est ici question d'un réel souci du jeune en lien avec une formation complète notamment en ce qui concerne sa confiance en soi.

Les moyens proposés pour faire vivre le projet d'établissement sont le travail collaboratif ou le travail en équipe qui permettent d'approcher l'efficacité. De manière concrète dans les cours, il s'agit de permettre le décloisonnement, le co-enseignement, de vivre réellement une attention à l'élève (un suivi de son parcours) qu'il soit « bon » ou en difficultés. Être un professionnel de l'enseignement, c'est ouvrir le jeune à une prise de conscience, l'aider dans sa recherche d'orientation et de mise en projet personnel. Être un professionnel de l'enseignement, c'est permettre au jeune de découvrir ses capacités, l'accompagner, en tenant compte de ses difficultés et de ses faiblesses ou encore de ses vulnérabilités parce que la réussite ne peut-être que globale : à l'école et dans la vie. Ce qui est vrai pour la relation avec le jeune est également vrai pour la relation entre adultes. Avec les élèves ou entre adultes, il est nécessaire de nouer des relations saines (versus relégation ou évitement).

A la source de la pensée lasallienne il y a le respect des plus faibles, l'idée que l'on prend l'élève tel qu'il est, que l'on essaie d'avoir de l'ambition pour lui, [...] avoir de l'ambition pour l'élève et l'emmener le plus loin possible. Un élève peut être très vulnérable de par sa situation familiale, je crois que le devoir d'un enseignant lasallien est d'avoir malgré tout de l'ambition pour ses élèves dans la bienveillance. (Jean-Paul)

Les directions estiment que ce projet « ensemble » identique aux établissements lasalliens doit être repensé, dépoussiéré. Une direction parle d'hypocrisie possible quand elle pense à une « grande famille », à l'idée de faire corps, hypocrisie liée à un sentiment d'appartenance peu évident, souvent abîmé par des comportements contestables chez les acteurs adultes et donc une construction difficile du projet éducatif.

Tout part du mot « ensemble », de [l'idée de] former une grande famille, même si certains parfois peuvent le vivre avec beaucoup d'hypocrisie je pense [rire], et donc c'est essayer effectivement de faire corps : la direction, les membres du personnel, les élèves. Essayer que chacun développe ou vive ce sentiment d'appartenance à l'école. Pour le moment, je pense que c'est tout sauf évident. (Laurianne)

Les relations saines sont travesties par des formes d'égoïsme, d'égoïsme ou d'individualisme et de repli sur soi. Le refus d'intégration ou les attitudes d'auto-exclusion, de refus de faire corps (tendance à se mettre à la marge) font de certains acteurs des électrons

libres qui recherchent leur intérêt personnel ou leur bien-être et leur confort personnel. Ils fonctionnent sans vivre l'école. Ils (se) désinvestissent. Ils refusent le travail collaboratif et le partage des informations. Ils se ferment, déconstruisent le dialogue et vivent en aparté. Ils refusent toute remise en question ou tout renouvellement de pratique ou encore du cadre. Ils sont de mauvaise foi. Certaines directions remarquent chez l'adulte différentes formes d'autoritarisme comme des remarques blessantes dont la conséquence directe est la souffrance des élèves : un refus du cadre qui engendre un manque d'attention et d'empathie pour le jeune en difficulté.

Une phrase d'Albert Jacquard « je suis les relations que je tisse » : [...] notre projet d'établissement tourne en particulier autour de cela et c'est vraiment basé sur les relations, j'existe par l'autre en fait, par le fait que je côtoie l'autre, c'est valable au niveau des élèves, c'est valable au niveau des enseignants, et donc le projet d'établissement est axé autour de tout cela. Donc, le fait que l'autre est quelqu'un, et je dis toujours « l'école elle ne fonctionne pas, elle vit », et ça c'est l'essentiel, et ça je pense que c'est le projet lasallien, mais tout le projet d'établissement tourne autour de ça, autour de l'accompagnement, du développement de la personne. (David)

Ces comportements et ces positionnements de l'adulte sont vécus comme une injustice par le jeune. Il s'agit, selon les directions, d'une forme de démission, d'un véritable « non-professionnalisme » de caractère non seulement relationnel (propos discriminants entre pairs ou dirigés vers un élève) mais également pédagogique (pratiques de cours non respectueuses des programmes), déontologique (arrivées tardives et utilisation du GSM en classe et devant les élèves par l'enseignant) ou encore administratif (dissimulation ou même destruction d'informations). Des directions pointent certains comportements de délégations syndicales comme des freins au bon fonctionnement de l'établissement. D'autres expliquent les inévitables obstructions en conseillant de ne pas concentrer son énergie ou de se focaliser sur ce type de comportements au risque de se perdre. Soulignons également qu'une direction d'école précise ne pas vivre ce type de situations dans la mesure où les adultes qui n'adhèrent pas à la philosophie de l'établissement choisissent volontairement de partir pour postuler dans un autre établissement.

Les directions « pensent » l'éducation des adultes aux valeurs en cas de non-respect des personnes en proposant quatre pistes. La première piste consiste en une analyse par l'observation des comportements pour mieux les cerner et les comprendre et envisager un entretien voire une convocation avec la personne. Par la suite, un accompagnement peut être envisagé. La communication entre pairs est indispensable et la confrontation parfois nécessaire. En cas de nécessité, un rappel à l'ordre peut avoir lieu et une convocation devant le pouvoir organisateur ainsi que le suivi d'une formation externe peuvent être envisagés.

La première chose c'est de l'appeler, d'organiser un entretien [...], en tant que direction essayez de comprendre pourquoi cela ne fonctionne pas. On peut l'envoyer en formation, [...] pour qu'il rencontre des gens compétents pour leur expliquer et les aider à faire ce pas qui leur manque pour entrer dans cette philosophie-là. (Laurianne)

Quelle que soit la piste envisagée, la majorité des directions préfèrent l'idée de sensibilisation, de conscientisation, d'information ou d'aide à la compréhension des

comportements et d'analyse avec le membre du personnel que le terme d'éducation. La conscientisation est toujours en lien avec le contenu du contrat de travail parallèlement à la culture et aux valeurs de l'école. Les directions opposent à l'idée de remarque celle de jugement au risque de créer un nouveau conflit ou à tout le moins d'accentuer le problème existant et réfléchissent aux conditions de la rencontre. Il s'agit de créer un climat réflexif positif. Un accompagnement de la direction par une tierce personne est estimé indispensable par une grande partie des directions pour éviter tout climat de méfiance, d'insécurité ou de tension entre la direction et le professeur. Certaines préconisent de faire un compte-rendu de la rencontre signé a minima « pour lecture » à défaut de « pour accord » par le membre du personnel. Une direction nous précise que l'adulte est un être sensé mais qu'en cas de refus de changement ou de désaccord sur le cadre de la mission, une médiation externe peut être proposée. En cas de conflit entre un jeune et un adulte, l'entretien ne sera jamais réalisé en présence de l'élève mais une conciliation peut être proposée, ainsi qu'une intervention en classe ou une aide à la réintégration dans le groupe-classe en cas de conflit majeur avec le groupe.

4.4.2 La tradition

Parler de tradition pour les directions des écoles lasalliennes interviewées, c'est questionner la référence chrétienne dans le contexte d'une « société désacralisée » où le remplacement de la pratique religieuse pose question. Globalement, les directions estiment qu'elle est non visible voire insuffisante un peu comme une coquille vide. « Vaste question », latente ou végétative parce que l'on n'ose pas trop en parler ou que l'on en parle difficilement, elle n'est donc pas vécue pleinement : elle est bousculée, désincarnée. En disparition pour certains, présente mais non nommée pour d'autres ou encore présente dans le nom de l'école mais avec quelle compréhension par les membres du personnel se demandent les directions. Si une directrice se dit peu à l'aise de par ses croyances personnelles, estimant que la question de la référence chrétienne relève du privé, une autre explique qu'elle se vit au quotidien à travers notamment le groupe pastoral nouvellement mis en place : « vécues gentiment ou à construire » la référence et les valeurs chrétiennes sont à inculquer à travers des actions. La question posée par cette direction est de savoir si ce groupe porteur doit être dans l'imposition ou la proposition. Trop souvent estime un responsable, il n'y a d'assimilation de la référence chrétienne qu'à travers la pastorale et le cours de religion qui se donnent pour mission de redonner du sens. D'autres directions estiment que la référence se construit en lien avec les attitudes des adultes par rapport aux jeunes : présence, sourire, respect et gentillesse comme signes de l'amour de l'autre.

La référence chrétienne est beaucoup liée à la façon d'être des gens [...] par des petites choses, quand les élèves arrivent, être présent et leur faire un sourire, alors dire « bonjour », les accueillir, quand on les croise dans la cour ou dans les couloirs, être toujours dans le respect et la gentillesse : l'amour de l'autre c'est [...] la valeur suprême chrétienne, les élèves doivent sentir que l'on a beaucoup de respect pour eux et qu'on a vraiment envie d'être là pour eux. (Jean-Paul)

Si les directions ne font pas (ou plus) le lien entre la référence chrétienne et les fêtes religieuses avec leurs célébrations, certaines mettent en valeur la demande des élèves pour

vivre une retraite ou des journées « bien-être » ou encore des lieux de méditation et de réflexion ou d'intériorité qui questionnent l'identité de l'école et des acteurs dans une société en mouvement : l'expérience de la multiculturalité, loin d'être vécue comme un frein est signe de rencontre positive. Des artéfacts³ sont soit conservés (croix), soit disparus (chapelle) ou encore remplacés (local d'intériorité). Par rapport aux vacances de printemps, un responsable explique l'oubli du temps de carême même s'il confie ne pas faire de lien direct à l'acte religieux pour lui-même. Quant aux fêtes et même pour des excursions, un leader souligne la difficulté du collectif à cause du repli sur soi des personnes. Une autre compare le temps du management des écoles par un frère (ou une sœur pour d'autres congrégations) en précisant que diriger une école aujourd'hui est synonyme de leadership partagé et de délégation. Une autre direction explique son refus des signes extérieurs, leur préférant l'esprit des valeurs : « on a encore une grande statue de Jean Baptiste de la Salle [...]. Moi je ne suis pas là-dedans, je suis désolé, ça ne me correspond pas. Et donc je préfère plus un beau texte où j'en parle et je dis des choses mais je ne suis pas du tout dans... l'esprit des valeurs oui... les signes extérieurs je ne suis pas à l'aise » (Marie-Ange). D'autres normes modernes sont citées et sont davantage en lien avec la pertinence de la logique des résultats comme l'évaluation certificative et la sanction des études. La question des valeurs véhiculées par les programmes, le ROI ou encore par le contrat de travail est posée avec l'idée ou même la crainte du risque de la perte de la spécificité du réseau et de l'établissement d'un enseignement unique en FWB qui serait vécue comme une perte de repères. Si les responsables interrogés considèrent que la tradition (la culture) se vit petitement, ils considèrent également qu'elle est à (re)construire. Un sentiment de manque ou d'absence les pousse à améliorer ce qui est diffus et soulève la nécessité d'une transmission et d'un rappel des sources et de l'identité. Au-delà des discours, la visibilité de la foi ne peut être effective que dans les actions quotidiennes. Certaines activités ou animations ou encore des échanges avec d'autres écoles lasalliennes de France sont mises en place au cours de l'année scolaire. Elles permettent l'expression ou la visibilité des valeurs et sont considérées comme une chance pour la création d'un esprit. Une direction explique la présence d'une action spécifique « bien-être » dans le plan de pilotage de l'école comme levier permettant de faire vivre la spécificité du réseau : « innover, rénover c'est vraiment le groupe pastoral qui va remettre au goût du jour petit à petit des activités via le plan de pilotage dans le « bien-être » peut rentrer cet esprit confessionnel, de « sens et de foi » [...]. Je voulais utiliser ce levier pour dans les six prochaines années remettre la spécificité de notre école en avant » (Justin).

D'autres activités sont citées : journées d'accueil des nouveaux enseignants à l'AEL, consultation des équipes et questionnement de la culture existante par des propositions de projets mis en place par une nouvelle direction : visite de la ville du fondateur pour recréer une tradition à travers un symbole et susciter un lien pour des enseignants qui se partagent plusieurs implantations ou écoles ou encore favoriser l'adhésion et l'investissement de nouveaux professeurs. Le Conseil d'élèves est également mis en place dans certains établissements pour rediscuter des normes, voir s'il faut les modifier (idée de démocratie).

³ Artéfact compris comme symbole

Toujours actuels – estiment les leaders – les repères traditionnels ou les normes sont clairement des valeurs à défendre, à essaimer, à maintenir : c'est le rôle de la direction parce qu'elles font l'identité de l'école. Une direction fait le lien avec le cours de religion en le différenciant clairement d'un cours de morale. Si la religion est de l'ordre de la vie privée estime ce directeur, le cours de religion est le signe d'une appartenance à un réseau connu à l'inscription. La direction n'oublie pas de préciser les liens que le cours doit faire à la multiculturalité.

La croix est toujours là dans la plupart des locaux, on ne l'a jamais remplacée, le local dans lequel on se trouve ici était une chapelle. Les signes n'ont pas disparu. Maintenant on est dans une société multiculturelle, donc on doit travailler dans le respect de tout le monde mais il faut quand-même toujours montrer son appartenance à un réseau, et son appartenance à l'école chrétienne. Les gens le savent au moment où ils s'inscrivent ici qu'il y aura un cours de religion. (David)

Il est à souligner que la moitié des responsables d'institutions interrogés pensent agir en lien avec la tradition dans leurs actions quotidiennes, parfois sans s'en rendre compte, ou en prenant et assumant leurs responsabilités dans le respect, la bienveillance et la responsabilisation. Une direction explique qu'elle se sent à l'aise dans sa fonction parce que celle-ci correspond à ses valeurs personnelles. D'autres directions sont en questionnement et réfléchissent sur la manière d'apporter un équilibre entre la tradition et une actualisation pour la remettre « sous le projecteur » en quittant les préjugés, les clichés et les incompréhensions. Conscient que la tradition est synonyme d'identité, une direction montre sa volonté évidente de la préserver : « là, je suis plus ferme et je veux la maintenir. Je ne suis pas quelqu'un qui montre forcément de la fermeté, mais là c'est notre identité et je dis que l'on ne peut pas la perdre et donc il va falloir la laisser présente » (Cindy). Il est question autant de tentatives que de difficultés ressenties, d'une conscience des failles dans le leadership mais en tout cas d'une volonté de poursuivre dans la direction d'une « culture familiale existante, proche des valeurs lasalliennes ». La tradition est au cœur des actes, elle est synonyme de service et de regard porté sur la personne. Si la tradition représente l'addition des actions dans le temps, elle s'oppose cependant à toute forme d'intégrisme ou de prosélytisme, elle cherche à évoluer et à se « re-construire » en évitant toute imposition de carcans aux individus qui vivent et travaillent dans l'école. Une direction explique sa découverte de la tradition lasallienne et la concordance avec la vision de l'homme qui est la sienne. Il précise cependant la nécessité d'une cohérence entre le projet et le vécu quotidien des acteurs.

Présente sinon dans les actions quotidiennes, tout au moins dans la volonté de la préserver et de l'actualiser, la tradition est inscrite dans le projet d'établissement. A la question de savoir si ce dernier permet de vivre dans un environnement démocratique c'est-à-dire qui permet la reconnaissance de chacun, les directions le définissent comme une ligne de conduite, une construction démocratique à laquelle il y a adhésion ou non. Cependant, elles mettent en avant des manquements à l'environnement démocratique comme le Conseil d'élèves inexistant et donc à créer dans certains établissements. Il en est de même pour le

Conseil de participation⁴. Une direction parle de dysfonctionnements dans les organes de concertations (CE-CPPT)⁵ en lien avec les prises de décisions et les lacunes dans les responsabilisations qui en découlent. Une autre direction précise que si les structures existent, il s'agit de les faire vivre et de leur donner du sens et de l'importance : il y a une réelle affirmation d'une volonté à tendre vers la création de cet environnement démocratique et à le respecter. Une direction rappelle qu'elle est garante de l'application du projet mais pas de l'action des enseignants. Un certain nombre d'obstacles sont cependant pointés comme les moyens d'ordre administratif (NTPP⁶) mais également humain, avec cette idée qu'il faut du temps et beaucoup d'énergie. Il faut donc donner du sens mais également trouver les « bonnes personnes ». Différentes attitudes sont ici largement regrettées comme les refus de participer ou d'adhérer aux valeurs de la part d'un certain nombre d'enseignants, les peurs de s'engager, les regards négatifs d'enseignants sur les conseils d'élèves, certaines attitudes syndicales davantage dans la revendication que dans la construction collective. D'autres obstacles sont cités : une structure trop hiérarchisée, une mauvaise compréhension et une remise en question de la démocratie qui est l'objet de doutes dans la société moderne, un manque de solidarité et de respect dans l'équipe voire un désintérêt pour celle-ci, un manque de débats qui enlise la situation dans l'incompréhension et les tensions, un individualisme qui rejette la construction du commun. Il est encore question de la place de chacun dans l'école comme de la place de l'école dans la société, et du désir réel du respect et de la préservation de la démocratie.

Une direction précise qu'il faut prendre du temps, expliquer et rassurer pour faire vivre l'école et contrer les attitudes négatives, ou encore qu'il faut renforcer l'éducation à la démocratie tant chez les jeunes que chez les adultes. Une autre précise qu'il est important de travailler aussi avec « les indécrottables » pour les amener à faire ce qu'on leur demande en travaillant au départ avec une équipe plus restreinte qui incite le groupe à l'adhésion et la participation.

C'est la multiplicité des avis qui rend les choses difficiles parce que si on devait tenir compte malheureusement de tous les avis cela deviendrait impossible, ça deviendrait un capharnaüm, donc il faut toujours essayer de travailler je pense d'abord avec une équipe plus restreinte - un groupe de pilotage par exemple - et puis ramener la majorité des gens à adhérer à ce qui est mis en place et à participer. (Dino)

La difficulté de vivre la démocratie à l'école est encore expliquée – au-delà du refus et de la mauvaise volonté de membres du personnel – par l'attitude d'un certain nombre de parents, par leur interventionnisme signe d'un manque de confiance qui est censée être accordée à l'institution (et à ceux qui y travaillent) dans laquelle ils inscrivent leurs enfants. Une dernière

⁴ Composition : chef d'établissement, membres PO, parents, élèves et représentants de l'environnement social, culturel et économique de l'école

⁵ CE : conseil d'entreprise

⁶ NTPP : Nombre Total de Périodes Professeurs (calculé d'après le nombre d'élèves présents dans l'établissement au 15 janvier (sur base du nombre de cours et du nombre d'élèves suivant ces cours)

direction parle de discours ambiant de la société principalement véhiculé par les réseaux sociaux.

Les directives de la FWB, comme le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » et les « plans de pilotage » qui en découlent, sont également pointées par certaines directions comme un obstacle parce que considérées comme un risque de perte d'identité ou des racines (cours de religion) dans la mesure où le pouvoir régulateur chercherait à « lisser tous les réseaux ».

Je pense que, de plus en plus, nos spécificités en tant qu'enseignement libre [...], on sent bien que l'on tente de les gommer, elles font peur, elles dérangent. Les décisions politiques cette année le prouvent encore, l'opposition et le travail de réseau se marquent, de plus en plus dans les formations et dans les formations de direction Inter réseaux, on nous explique que ce serait bien d'avoir un enseignement unique et qui serait plus pérenne pour tous. (Justin)

Une fois de plus est rappelé l'importance des ROI, des règlements des études et du projet d'établissement qui connotent toute la relation et toute la vie de l'école tels des rappels du cadre de vie et de travail sources de responsabilisation à la construction démocratique de ce lieu d'éducation et d'apprentissage. Ils sont à nouveau présentés comme des lignes de conduites auxquels les individus adhèrent ou non. Une direction rappelle qu'il faut pouvoir « tendre vers, affirmer une volonté et donner du sens à la démarche démocratique d'adhésion » et cela malgré le manque de temps et la non-motivation. Une direction affirme douter du progrès, une autre l'espérer. Toutes les deux signalent faire des rappels quotidiens et l'expliquer attentivement lors de l'accueil des nouveaux enseignants.

4.4.3 La multiculturalité

Les directions définissent le projet éducatif lasallien comme un projet d'établissement sous-tendu par les valeurs ou les traditions chrétiennes. Il est synonyme d'identité, de chemin ou de plus-value dans différents types d'établissements dont des écoles multiculturelles c'est-à-dire où la tradition chrétienne côtoie d'autres religions ou pensées philosophiques différentes comme l'athéisme mais également dans des écoles à population homogène qu'ils s'agissent des élèves ou des enseignants, ou encore des écoles sans ou avec mixité sociale (changement de population et cohabitation respectueuse). L'inscription de l'école dans une société laïcisée est affirmée tout comme la diminution de la pratique religieuse mais aucune direction ne parle de difficultés ou de tensions liées à cet état de fait. Il en est de même pour la multiculturalité : seule la pratique du Ramadan est présentée comme condition scolaire difficile pour les pratiquants de l'Islam mais non pour les acteurs d'autres confessions ou philosophiques ou encore pour l'école en tant qu'institution.

Par rapport au projet lasallien, les constats sont fortement similaires : une vision large du projet « ensemble » par la recherche de l'accueil, de l'inclusion et de l'ouverture à l'autre, aux autres qui ouvrent au débat d'idées pour une cohabitation harmonieuse. Il est régulièrement affirmé une absence de difficultés, à tout le moins une non-visibilité de celles-ci, et une recherche positive d'adaptation des habitudes de l'école. Les valeurs lasalliennes sont envisagées par les directions comme des valeurs aussi bien spécifiques que

multiculturelles ou multiconfessionnelles. Ils refusent le prosélytisme et invitent à l'adhésion dans le respect des sensibilités et l'ouverture aux différences. Différents projets sont mis en place pour tisser des liens ou se rassembler, se mettre en projet, travailler en commun. Des projets humanitaires comme l'accueil de réfugiés, des projets festifs comme des temps forts religieux (Noël) ou d'intériorité, des repas de fin d'année, des fancy-fair ou encore des spectacles qui stimulent la convivialité mais également au travers de projets transversaux telles que des journées sportives, des journées d'accueil d'un premier degré ou encore de synergies avec la ville ou la commune et l'Europe (voyages culturels et pédagogiques comme les classes vertes ou de mer, Erasmus Plus, la journée des langues...). Ici encore le plan de pilotage peut permettre l'inscription de ses actions dans le développement de projets citoyens comme la visite du parlement francophone, les voyages articulés sur le devoir de mémoire ou encore des campagnes d'entraide et fraternité.

Cette mixité est maintenant une réalité dans toutes les écoles. On a une différence très importante depuis une dizaine ou une vingtaine d'années, et donc moi je sens beaucoup de respect même de jeunes d'origine musulmane ou d'une autre religion et de leurs parents par rapport au fait que l'on est dans une école catholique et le choix des gens d'inscrire leurs enfants ici et franchement cette cohabitation si je peux dire entre des personnes d'autres confessions et nous qui sommes chrétiens se fait très bien et dans le respect. (Jean-Paul)

Une majorité des membres du personnel est décrite comme en phase avec le projet. Les directions semblent miser sur la jeunesse pour renforcer le processus en développant sans cesse l'ouverture d'esprit face à la multiculturalité. Il est cependant à préciser la rareté de la confrontation avec le multiculturalisme dans certaines écoles rurales. Une rencontre avec une école où se côtoient plus de soixante nationalités permet d'identifier l'attachement et le partage des valeurs lasalliennes par des enseignants, des élèves et les parents de ceux-ci alors qu'ils sont de confession par exemple musulmane. La direction de l'établissement exprime l'importance de cheminer avec les personnes, de « vivre avec » et donc de partager un vécu.

Plusieurs directions expliquent un objectif de leur « plan de pilotage » qui cherche l'actualisation de la tradition par une réflexion sur les valeurs et le développement du sentiment d'appartenance. Les COPI⁷ ou autres groupes restreints voire éphémères, par leur travail transversal en collaboration avec la direction construisent une réflexion commune (analyse perspectives et améliorations) sur le choix et le partage des valeurs de l'établissement. Un positionnement de l'équipe pédagogique, du CE et du Conseil de participation lors de journées pédagogiques est alors nécessaire. Toutes ces démarches réflexives sont réalisées avec l'aide de conseillers des diocèses (SeGEC) et de l'AEL⁸. Ce travail de co-construction et de reconstruction des valeurs est fondamental aux yeux des directions qui unanimement estiment qu'il ne faut pas inculquer des valeurs différentes à des publics différents même si d'autres réponses plus nuancées invitent à une éducation aux valeurs (universelles) et au respect de l'identité. Il s'agirait de valeurs incontournables, de valeurs humaines qui permettent une identification par tous auxquelles serait accordée une

⁷ Comité de pilotage

⁸ Association des écoles lasalliennes

liberté d'acceptation sauf pour le respect et la bienveillance qui relève d'un caractère obligatoire, dit une direction. Si la mission que se donnent ces directions est celle d'une « école pour tous », l'exigence d'une formation solide va de pair avec une qualité d'enseignement qui tient compte des plus faibles. Deux directions signalent l'existence du refus de la mixité par certains parents (élitisme). Un responsable cite Dominique Colin : ce responsable a compris de sa lecture que la notion de valeur est neutre, elle est une abstraction. Dès lors, dire « valeurs chrétiennes » signifie que « d'autres valeurs ne l'ont pas en propre ou qu'elles sont différentes voire en opposition avec celles portées par d'autres... que l'on se donne des valeurs pour paraître quelqu'un de valeur ! »

4.5 Catégories émergentes issues de l'analyse

L'analyse détaillée du chapitre quatre met en lumière les vulnérabilités croissantes des acteurs de l'école, où les élèves sont confrontés à des crises de sens et des difficultés d'orientation tandis que les professionnels souffrent d'un manque criant de reconnaissance et d'un épuisement lié à la dévalorisation de leur fonction. Les directions partagent ce vécu de vulnérabilité, se sentant souvent isolées face à une charge administrative chronophage et à l'agressivité des interactions quotidiennes. Ce climat de fragilité individuelle est exacerbé par la fragilisation de l'institution elle-même, menacée par une rigidité structurelle et des réformes perçues comme des impositions bureaucratiques nuisant à l'autonomie pédagogique. Pour pallier ces risques d'uniformisation, les responsables déploient un leadership efficace fondé sur le débat démocratique, la délégation de responsabilités et le développement d'un climat de confiance réciproque au sein des équipes de direction et enseignantes. Cette pratique managériale s'inscrit dans une éthique interventionnelle où la tradition et le projet éducatif confessionnel agissent comme un « fil rouge », offrant des balises éthiques pour orienter les choix et prioriser le soin des personnes. Les valeurs de fraternité, d'accueil et de respect de la dignité humaine deviennent alors des leviers essentiels pour gérer la multiculturalité et construire un environnement scolaire où chacun trouve sa place. En assumant leur propre faillibilité, les leaders tentent de transformer les crises en opportunités de réhumanisation du travail, visant l'instauration d'une véritable « vie bonne » collective.

4.6 Synthèse des entretiens individuels

Les résultats des entretiens semi-directifs individuels menés auprès de directions et directions adjointes d'écoles mettent en évidence la manière dont les responsables scolaires appréhendent les vulnérabilités des différents acteurs de l'école ainsi que les fragilités de l'institution scolaire. Les données recueillies révèlent que les élèves, les professionnels de l'éducation et les directions elles-mêmes sont confrontés à des difficultés multiples liées aux apprentissages, aux relations interpersonnelles, à la santé, à la reconnaissance, au sens du travail et au climat scolaire. Ces vulnérabilités individuelles s'inscrivent dans un contexte institutionnel marqué par des risques de rigidité, d'uniformisation et d'imposition qui fragilisent l'action éducative et nourrissent parfois un sentiment de perte de confiance envers l'école.

Face à ces défis, les directions décrivent des pratiques de leadership fondées sur la présence, l'écoute, l'accompagnement, la délégation, la responsabilisation et la construction collective du sens. L'efficacité du leadership apparaît ainsi étroitement liée à la capacité de créer un climat de confiance, de soutenir les personnes dans leurs fragilités et de favoriser l'engagement autour d'un projet partagé. Les entretiens soulignent également l'importance de la dimension éthique des actions managériales. Celle-ci se manifeste à travers l'attention portée aux personnes, le respect de leur dignité, la promotion des valeurs institutionnelles et la recherche constante d'un équilibre entre exigences organisationnelles et bien-être des acteurs.

Les résultats mettent dès lors en lumière l'articulation étroite entre leadership éducationnel et éthique organisationnelle. Ils montrent que la fonction de direction ne peut être réduite à une mission de gestion ou d'administration, mais qu'elle relève également d'une responsabilité relationnelle, éducative et symbolique visant à soutenir le développement des individus tout en préservant la cohésion de l'institution.

Enfin, sur le plan méthodologique, cette phase de recherche présente une limite liée à la position du chercheur, lui-même directeur d'établissement et donc pair des personnes interrogées. Conscient des risques de biais que cette proximité peut engendrer, le dispositif a été complété par des entretiens collectifs sous forme de focus-groupes réunissant des équipes de direction et des représentants des pouvoirs organisateurs. Ces données complémentaires – objet du chapitre cinq – permettront d'approfondir, de nuancer et de confronter les résultats présentés dans ce chapitre.

Chapitre 5

Résultats issus des focus-groupes

Introduction

Ce chapitre cinq présente les résultats issus des focus-groupes, méthodologie mobilisée pour approfondir et nuancer les enseignements tirés des entretiens individuels. L'objectif étant toujours d'analyser les pratiques des directions d'établissement face aux fragilités institutionnelles et aux vulnérabilités professionnelles, tout en tenant compte des dimensions éthiques et émotionnelles inhérentes à cette recherche menée par un chercheur impliqué. Le recours aux focus-groupes répondait également à la volonté de limiter les biais potentiels associés aux entretiens individuels en confrontant les points de vue de différents acteurs.

Réunissant des directions d'école et des membres de pouvoirs organisateurs, ces échanges collectifs ont favorisé le partage d'expériences et la discussion de situations professionnelles rencontrées dans les établissements scolaires. Cette démarche a permis d'explorer la manière dont les acteurs construisent ensemble du sens autour des enjeux de leadership, de gestion des équipes et d'accompagnement des professionnels. Les interactions entre participants ont également offert l'occasion d'examiner les raisonnements, les questionnements et les références mobilisés dans l'analyse de situations complexes. Les focus-groupes constituent ainsi un apport complémentaire aux entretiens individuels en donnant accès à une compréhension plus collective des pratiques de gouvernance et des processus décisionnels au sein des organisations scolaires.

5.1 L'incident critique : description d'un dilemme éthique

Compris comme une situation au travail qui va au-delà des normes admises, un incident critique est alors compris comme dilemme éthique quand il se transforme en un conflit où des valeurs équivalentes se heurtent et ne permettent pas de se positionner instantanément. Le tableau donne une description de l'incident par l'équipe de direction qui a géré la problématique.

Tableau 20. Récit de l'incident critique

L'incident se déroule dans le courant du premier trimestre d'une année scolaire entre un enseignant et une classe de 6^e transition générale.

Au niveau de la méthodologie, la séquence de cours se passe comme suit : l'enseignant lit les questions ; les élèves réfléchissent, prennent des notes, répondent collectivement, et en définitive doivent prendre note de la réponse dictée par le professeur.

Au niveau du contenu de la séquence, les élèves doivent relier (associer) une ou des images à une ou des religions et justifier leur choix oralement.

Le choix des images interpelle les élèves : les symboles des religions (étoile de David, croix, chapelet, croissant de lune), une fille voilée avec le Coran en main, les tours jumelles en flammes, la fiche du film Rabbi Jacob avec Louis de Funès... L'énoncé fait réagir très rapidement, tant sur le fond que sur la forme, les élèves interpellent l'enseignant car la réponse ne leur paraît pas satisfaisante.

A posteriori, les élèves ont la possibilité de justifier leur choix en cas de désaccord mais ce n'est pas la consigne de départ. Le cours se termine dans un climat chahuté.

Le soir, les élèves rapportent l'incident à la maison. Une maman fait une capture d'écran de l'exercice et le poste sur les réseaux sociaux qui s'enflamment. La direction, rapidement mise au courant, est amenée le lendemain matin à gérer l'incident... d'autant que s'en suit un article dans la presse écrite et une demande d'interview par RTL-TVI qui sera déclinée par la direction.

D'autres incidents suivront avec des classes de 4^{ème} pendant plusieurs semaines.

Tableau 20 : récit de l'incident critique

5.2 L'incident critique : compréhension des faits, analyse et mode de gestion par les responsables

Les personnes interviewées estiment que l'incident nécessitait une intervention de la direction (tableau 21) parce qu'il révèle d'une part un manquement professionnel de la part du membre du personnel et d'autre part une difficulté de remise en question. Le manquement concernerait différentes facettes du métier qu'elles soient d'ordre pédagogique, relationnel, en décalage avec la loi ou encore les valeurs du projet éducatif de l'établissement.

Sur le plan du système éducatif, je trouve que ça pose quand même des questions. Parce que si on en revient aux questionnements initiaux, et on s'est tous quand même interrogés : la situation, c'est l'impréparation qui amène l'enseignant à se braquer, ne voulant pas reconnaître qu'il y avait de l'impréparation et qu'il avait pris une formule toute faite sans y réfléchir. Mais il y avait une autre hypothèse : c'est « je véhicule au sein de la classe des concepts » qui sont inadmissibles et intolérables et qui sont aussi punissables par la loi si on pousse un petit peu l'analyse plus loin. Moi, ça me pose question, on en revient à l'évaluation et aux leviers qui sont nôtres. (Oscar : école 2)

C'est important de répondre dans ces cas-là, parce que la politique de la chaise vide en la matière est toujours difficile à gérer, parce que ça peut donner un mauvais message. Le temps d'analyser un problème, c'est toujours important aussi de rencontrer toutes les parties concernées, c'est indispensable. Et là, la rapidité actuelle de la réaction à cause des réseaux sociaux et de la presse rend cette distance presque impossible. Ça, c'est une grosse difficulté de la direction pour gérer le problème. (Jean-Pascal : école 3)

La direction est garante de son projet et là, manifestement, il n'était pas respecté. Et donc d'un point de vue éthique, déjà, il y a une nécessité d'intervenir. Maintenant, si on n'avait pas la pression dans un contexte comme celui-là des réseaux sociaux et de la presse, on pourrait le faire avec le temps de la réflexion et en construisant une réponse bien solide et argumentée. Il y a une autre raison d'intervenir qui est l'immédiateté. Presque comme quand il y a un incendie, ici c'est symbolique évidemment. Voilà, une fois que c'est parti sur les réseaux sociaux, ça part à une vitesse exponentielle, et le fait d'intervenir rapidement c'est une façon de freiner autant que faire se peut cette évolution. Et donc il y avait une nécessité pour ne pas généraliser le conflit, si je peux dire, à d'autres personnes, à d'autres classes, ou avoir la réaction de parents qui viennent demander des comptes. C'est fort important de réagir, et de réagir vite. (Jean-Pascal : école 3)

Ce qui risque plus d'arriver, et là on va plus sur une confrontation plus ponctuelle, c'est qu'on soit de plus en plus interpellé par des parents. C'est ça qui me fait peur. Et qu'à un moment donné, on va devoir rendre des comptes entre guillemets à des parents. Et que là, on va devoir peut-être accélérer parfois certaines choses. (Clarisse : école 4)

La difficulté de remise en question du membre du personnel est soulignée dans le cadre d'un autre incident comme source de crainte d'une perte de contrôle et par conséquent de blocage relationnel ou encore de travail collaboratif avec les pairs compris comme source d'apprentissage collectif.

La crainte (de l'enseignant), c'est qu'on puisse un jour remettre en question son travail parce que je pense que c'est quelqu'un qui a le sentiment que ce qu'il fait est juste, parfait, de bon ton, et que ce sont les élèves qui ne rejoignent pas sa logique et sa bonne pensée. Ici, il n'y a pas de remise en question, de « d'où viennent les difficultés », « moi, je fais tout bien, les élèves, la direction ne font pas les choses bien » (Justin : école 4)

En fait, il a du mal à sortir de sa posture de professeur qui est seul dans sa classe et qui prend les décisions seul. Or, on va de plus en plus quand même vers le collectif. Voilà, du collectif, et je pense qu'il a du mal à rentrer dedans. Et là, il y a de la crainte, je pense... perte de contrôle, une perte, voilà comment moi je le vois. (Clarisse : école 4)

Les responsables craignaient, outre l'image perçue de leur institution dans les médias ou dans le regard des parents, la perte de confiance des familles, les conflits entre les acteurs jeunes et adultes (élèves – enseignants) ou entre adultes (parents – enseignants et parents – direction) ou encore entre les membres de l'équipe éducative en cas d'isolement et de marginalisation de l'enseignant concerné par l'incident.

On voulait éviter quoi ? Alors entre les élèves et les professeurs : un conflit interne entre le professeur et les élèves, un conflit entre les parents et le professeur, un conflit entre les parents et la direction... Alors ça, c'est en interne. Et en externe, éviter que l'image de l'école soit abîmée, ou le tort... (Laurianne : école 1)

Tableau 21. Les raisons d'une intervention de l'équipe de direction

Risques	Attitudes	Cours
Gravité et publicité des faits (L) par réseaux sociaux (C1)	Enseignant : - Absence de remise en question (J / L)	Impréparation pédagogique - Séquence de cours téléchargée sur internet non modifiée ou adaptée (L)
Impact sur les acteurs (O)	Parents :	
Pression des (JL / L) - Élèves - Parents - Médias	- Manque de confiance / réseaux sociaux (C)	Inadéquation avec les attendus du cours / les programme et référentiel (JL) / la loi (L1)
Conflit interne entre (L) - Élèves/professeur - Parents/professeur - Parents/direction - Pairs (isolement) (C)	Équipe éducative : - Incompréhension des MDP et marginalisation (C)	- rigidité ou absence de parole/débat (L)

Image de l'école (C / L)	Incohérence avec le projet de l'école et plus largement les valeurs de la société (C1)
--------------------------	--

Tableau 21 : les raisons d'une intervention de l'équipe de direction (selon les verbatims)

La gravité des faits (manquements pédagogique et relationnel), la publicité de l'affaire (réseaux sociaux et médias), les risques de sanctions encourus (blâme ou rappel à l'ordre), la multiplicité des acteurs concernés ont amené les membres de l'équipe de direction à contacter le pouvoir organisateur pour expliquer la situation à travers une note détaillée.

En fait, il y a eu de l'écrit aussi. Ça c'est très important en tant que PO, on a reçu une note complète détaillée sur les différents incidents et donc ça a permis aussi une gestion qui disait : en résumé il y a de l'inacceptable, on n'est pas content, on agit. Il faut rappeler quand même que c'est le PO qui contractualise la relation professionnelle avec un enseignant. Le PO mandate une direction pour gérer les responsabilités d'une école mais lorsqu'il y a des manquements, des failles, liés à un manque du personnel dans le cadre du statut de 1992, c'est quand même le PO qui agit. (Jean-Luc : école 1)

Les membres du pouvoir organisateur, tout en soulignant l'importance d'une attitude bienveillante et respectueuse ou non cassante ou encore déstabilisante, de la part de la direction, rappelle l'importance de « faire communauté » entre les membres, ce qui vaut dans la relation « direction – pouvoir organisateur ».

Tu me tends la main pour rappeler la racine latine [...] du mot communauté : c'est cum munus, porter la charge ensemble, porter le fardeau ensemble. Ça, c'est super intéressant, depuis que je suis membre du PO, en vous écoutant, j'ai toujours senti cette volonté-là de recherche, même si ce n'est pas évident, de porter la charge ensemble surtout quand on est directeur d'école critiqué au quotidien, il faut une certaine carapace pour résister à ça. (Jean-Luc : école 1)

Une équipe de direction insiste sur l'importance du statut d'employeur du pouvoir organisateur qui mandate la direction. La distance des administrateurs avec les membres du personnel, et les compétences acquises parfois dans d'autres domaines de formation, peuvent être source d'une objectivité et d'un recul nécessaire propices à la réflexivité.

Le directeur n'est jamais que le représentant du PO [...]. Le directeur est garant du projet d'établissement ou du projet éducatif. C'est en fait le PO d'abord qui l'est... via la bouche ou l'intervention de son directeur. C'est quand même eux les patrons, si je peux dire. Avec le mandat que le PO donne aux directions. Le directeur est mandaté par le PO [...]. Et souvent, ils ne connaissent pas personnellement les gens. Et donc, ils peuvent réagir avec une grande objectivité. (Jean-Pascal : école 3)

Tu sais, le PO est hors de l'école. Il vient de la société civile. Il a un autre regard. Notre président de PO est un avocat. Et je trouve cela intéressant d'avoir une autre vision que celle que nous nous avons à l'école. (Clara : école 3)

5.2.1 Les valeurs en conflit dans l'incident concernant le membre du personnel : selon l'outil « EDICO » (de Nanteuil, 2020)

L'autorité dans le chef de l'enseignant mis en cause, saisie comme une forme de rigidité, est considérée par les participants comme en opposition à une attitude d'ouverture dans la relation pédagogique. Si « autorité versus ouverture » est la combinaison mise en avant, d'autres valeurs sont pointées comme s'entrechoquant (tableau 22) :

Tableau 22. Valeurs en conflit chez le MDP

Ensemble des valeurs sélectionnées par les participants avant sélection commune			
École 1		École 2	
Autorité	Humilité	Sécurité	Ouverture
Indépendance	Liberté	Ordre	Humilité
Self-control	Transgression	Contrôle	Honnêteté Souplesse
Appartenance	Ouverture	Liberté	Transgression
		Sécurité	Ouverture
		Autorité	Respect
		Discipline	
École 3		École 4	
Autorité	Respect	Autorité	Vulnérabilité
	Bienveillance		Exemplarité

Tableau 22 : valeurs en conflit chez le MDP (selon les responsables)

Cette position d'autorité qu'il a dans la classe : pour donner un exemple concret, pour illustrer, c'est quand les élèves répondent aux questions et qu'il impose sa réponse dans les dossiers c'est-à-dire que les élèves peuvent dire n'importe quoi, finalement il leur dit « non, c'est pas ça que j'attendais dans le dossier, vous notez ceci... ». Donc une relation d'autorité, déjà parce qu'au niveau discipline, on n'est pas nécessairement dans la bienveillance, on est dans quelque chose de très frontal. Et puis dans le contenu des cours, on est aussi dans une autorité forte : « j'ai le savoir et c'est celui-là que vous devez maîtriser ». Et alors versus l'humilité : il n'est pas du tout humble, il est extrêmement sûr de lui. (Laurianne : école 1)

Moi, j'ai mis liberté dans le sens qu'on a la liberté pédagogique. Il a fait le choix d'utiliser ces supports-là. Ça fait partie de la liberté mais il a transgressé toute une série de règles en matière de déontologie à l'égard d'un cours de religion. Et alors, le self-control. Pourquoi je l'ai mis ? Quand on voit le moment où il a géré la crise, il a un peu perdu son self-control. Donc, moi je voyais plutôt le self-control dans une remise en question de sa pratique professionnelle, voilà. (Javier : école 1)

Moi, j'ai pris ouverture et ça rejoint en fait ce que Laurianne a expliqué par rapport à l'autorité. Et pour moi, il y a une certaine liberté, une discussion, une ouverture. Il en a complètement oublié son appartenance aux valeurs qu'il doit défendre. Et puis la discipline par rapport au cours, par rapport à son importance pour affronter cette société, ce que les jeunes peuvent affronter au quotidien. (Cindy : école 1)

L'enseignant, je trouve qu'il n'est pas suffisamment tiraillé. (La personne) n'est pas dans la réflexion : « voilà, j'apporte quelque chose mais je ne me rends pas compte du tout de la façon dont cela va être reçu, et je n'écoute pas cela ». Si elle avait fait amende honorable en disant : « voilà j'ai fait cette activité et je ne me suis pas rendu compte que je n'aurais jamais dû faire cela », on est déjà dans tout autre chose. Mais le fait qu'elle campe sur ses positions, c'est justement qu'il n'y a pas de valeurs qui s'entrechoquent. Elle a des valeurs qu'elle ne remet pas en cause quasiment. J'ai mis 2 mots : une volonté d'autorité dans le côté frontal et dans le côté « je propose cela et même si ça ne cela n'a pas été bien reçu, je ne change pas ma position ». Il y a donc nécessairement une valeur d'autorité chez elle « j'estime que je suis prof et c'est donc moi qui ai autorité sur les élèves », mais qui s'entrechoque avec la valeur de respect. Il y a une valeur de respect qui a manqué ici. (Jean-Pascal : école 3)

J'ai mis autorité et bienveillance : exactement dans le même sens que Jean-Pascal parce que le respect, j'ai gardé ce terme-là pour la direction, parce que le professeur a besoin de bienveillance. La bienveillance, c'est aussi respecter l'autre. Et je trouve que le terme respect est plutôt du chef de la direction qui doit respecter l'élève, qui doit respecter les parents, qui doit respecter le corps professoral. (Clara : école 3)

5.2.2 Les valeurs en conflit dans l'incident concernant les responsables (tableau 23)

Quant à leur mode de gestion, les participants estiment qu'ils doivent principalement porter une responsabilité (être chargé d'une autorité ou d'un mandat du PO envers la direction) tout en étant bienveillants dans le sens d'une relation fraternelle propre au projet éducatif de leur réseau d'enseignement. La reconnaissance de la vulnérabilité du membre du personnel invite à une attention particulière et à la mise en place d'une éthique interventionnelle qui refuse de réduire l'autre à son manquement et appelle un accompagnement. D'autres valeurs sont encore soulignées comme s'entrechoquant :

Tableau 23. Valeurs en conflit chez les responsables

Ensemble des valeurs sélectionnées par les participants avant sélection commune			
École 1		École 2	
Loyauté	Fraternité	Exemplarité	Transgression
Confiance	Bienveillance	Sécurité	
(rupture)		Ouverture	Bienveillance
		Liberté	
		Responsabilité	Respect
			Relation
Self-control	Transgression	Discipline	Modération
			Harmonie
École 3		École 4	
Respect	Collégialité	Autorité	Appartenance
	Loyauté	(cadre)	Honnêteté
	Cohésion		Self-control
			Relation

Tableau 23 : valeurs en conflit chez les responsables

Moi, j'avais mis loyauté et fraternité parce que j'y ai pensé un petit peu : dans mon rôle à moi il y a évidemment le respect du projet éducatif, le respect des lois et des décrets, c'est aussi pour ça qu'on est là, et on cherche dans la façon dont l'école tourne d'une certaine manière la nécessité de la loyauté institutionnelle d'un enseignant par rapport à son école. Ça, c'est le projet éducatif. Mais aussi par rapport à la politique d'une fédération Wallonie Bruxelles dont on applique malgré tout des décrets et des lois qui sont votées dans un parlement démocratique, même si on peut remettre en question un certain nombre de décisions. Le décret « Mission », et aujourd'hui le « Pacte d'excellence », sont des choses qui ont été discutées démocratiquement. Donc, on a une loyauté à avoir. D'un autre côté, et donc à rappeler à ce membre du personnel, cette loyauté qu'il doit avoir par rapport à ces deux éléments là, l'autre côté même si c'est vrai qu'on doit remettre l'église au milieu du village, on se doit aussi de ne pas écraser un membre du personnel qui a un manquement dont on peut estimer qu'il est plus ou moins grave, dont on peut estimer qu'il est plus ou moins ponctuel. Mais voilà, écraser, ce n'est pas notre rôle en tant que membre de PO. C'est d'écouter. C'est de comprendre, de conseiller, de guider, à la condition évidemment que le membre du personnel veuille bien se faire accompagner et se remettre en question, ce qui dans ce sens-ci ne semble pas être le cas. Donc voilà, moi je suis un peu coincé en résumé entre l'importance de la loyauté mais aussi le sens d'une certaine forme de fraternité, d'écoute, de compréhension en tout cas par rapport à quelqu'un, dont on peut estimer qu'il peut s'améliorer en fait. (Jean-Luc : école 1)

Je prendrais les deux mots de Jean-Luc : la loyauté, parce que c'est vrai qu'il y a un problème de loyauté et alors la fraternité. Et c'est ce qui a été fait réellement quand on voit, après tout, le travail que Lauriane a fait d'accompagnement et cetera, OK elle a fait une bêtise mais on continue à l'accompagner. (Javier : école 1)

D'un côté, il y a la rupture de confiance, mais il faut continuer à être bienveillante avec lui. Mais on sent que la confiance est rompue ou fortement en rupture. Et puis il y a un sentiment qui est ressorti chez moi, je ne sais pas si toi Laurianne, tu l'as partagé, mais c'était une forme de colère au fait de ma part, par rapport à la stabilité de l'école, à l'image de l'école et le travail qui est fourni au quotidien par les équipes : tout ce qu'on essaie de mettre en place. Et donc, à la fois, il faut accompagner quelqu'un mais il y a en nous cette forme de colère pour moi personnellement, parce qu'il vient en fait casser tout le travail de plus de 90% des autres. (Cindy : école 1)

J'avais choisi moi le mot transgression parce qu'il a transgressé et d'un autre côté garder en tant que direction son sang-froid. Et comme dit Cindy, avec bienveillance, continuer de l'accompagner. Et ça a été quand même pour moi du self-control, face à quelqu'un qui transgresse, rester ancré, ne pas être dans l'émotionnel, ne pas être débordé alors que j'avais effectivement, comme le dit Cindy, de l'énervement, de la frustration, de la colère par rapport à tout le travail quotidien. (Laurianne : école 1)

J'ai mis respect, parce que voilà c'est une valeur suprême que l'on veut mettre dans un établissement. Et ce qui s'entrechoque, c'est aussi la collégialité, parce que comme directeur, on a envie de défendre son équipe, et d'en faire une équipe. Or, à la suite de cet incident, la collégialité est mise en cause. Et donc c'est difficile de garder cette cohésion : finalement, c'est ce qui s'est passé puisque le professeur s'est trouvé isolé, presque exclu du groupe. (Jean-Pascal : école 3)

5.2.3 Les réactions, les choix, les décisions

Cette partie des résultats présente l'ensemble des verbes utilisés par les participants pour définir une ligne de conduite ou agir dans le respect des personnes et des valeurs de l'institution. La gestion par les responsables peut être structurée en six grandes étapes (tableaux 24 à 29) : réagir, rencontrer, comprendre, communiquer, sanctionner, accompagner. Quarante-cinq verbes enrichissent l'ensemble des étapes.

5.2.3.1 Réagir

Premièrement, l'importance de la réaction ou plus encore de la réactivité immédiate montre l'importance accordée par les gestionnaires à la gravité des faits et à l'importance qu'ils accordent tant à l'ensemble des acteurs, y compris la personne source de dysfonctionnement, qu'à l'école ou l'image donnée à celle-ci par exemple par les médias. Il s'agit, dans le cadre d'une éthique interventionnelle, d'agir dans le respect des personnes et de leurs vulnérabilités tout en préservant l'institution et en prévenant les risques de fragilisation de celle-ci. Et en même temps réfléchir, par la concertation en équipe et par l'appel à l'expertise de l'employeur, aux mesures à prendre à court, moyen et long termes pour rencontrer l'ensemble des difficultés présentes dans une situation donnée ainsi que pour penser un mode de gestion qui apporte des réponses. Cette première étape se veut source d'apaisement des tensions ou d'anticipation ou encore d'évitement de conflits qui mettraient à mal les relations, le climat scolaire ou encore l'image de l'école. Il s'agit encore de démontrer l'attention portée aux personnes et à l'institution.

Tableau 24. Etape 1 - Réagir

Réagir

Réactivité première et quasi-simultanéité avec la réflexivité :

L'urgence appelle la réaction ou la protection des personnes et de l'institution par l'apport d'une réponse immédiate à une situation.

=> **réfléchir** => **se concerter** (idée d'équipe et de leadership réflexif et collaboratif)

- recherche de cohésion entre l'équipe de direction et les membres du pouvoir organisateur

=> **apaiser** => **éviter** => **anticiper** (le climat, les tensions, les pressions, les conflits, les risques de marginalisation d'un acteur, l'atteinte à la réputation de l'organisation)

=> **démontrer** une attention aux acteurs et à l'institution

Tableau 24 : étape 1 – Réagir

5.2.3.2 Rencontrer

Pour écouter et entendre les protagonistes et échanger avec eux, il s'agit de les rencontrer : convocations et auditions pour le membre du personnel en difficulté, visite en classe pour les élèves blessés, rendez-vous fixés aux parents pour permettre la discussion et le dialogue. Les rencontrer, c'est les reconnaître, et les reconnaître en tant que personnes dans leurs vulnérabilités comme leurs capacités ou encore leurs valeurs. C'est leur montrer de la considération. La question d'une démarche de type « réparation » de la part du membre du personnel vis-à-vis des élèves ou des familles est posée sans trouver de réponses.

Tableau 25. Étape 2 - Rencontrer

Rencontrer

=> **Convoquer** => **auditionner** (un entretien avec le membre du personnel)

=> **Écouter** => **échanger** => **discuter** => **dialoguer**

(l'ensemble des acteurs, particulièrement les plus vulnérables ou les personnes blessées dans leur identité)

=> **Raisonner**

(réflexion partagée par le dialogue en évitant l'instinctif, l'irréfléchi, la moralisation)

=> **Reconnaître** => **considérer**

(les personnes, leurs regards sur la situation, leurs valeurs)

Tableau 25 : étape 2 – Rencontrer

5.2.3.3 Comprendre

Une fois l'ensemble des parties entendues, une analyse en profondeur permettant une meilleure compréhension de l'incident est réalisée reprenant les éléments à prendre en compte (qui, quoi, où, quand, comment, conséquences...). L'analyse souligne la nécessité de prendre conseil auprès du pouvoir organisateur ou de se renseigner auprès de services externes d'autant que le membre du personnel fait le choix d'être auditionné en présence de son conseil. Il s'agit, dans certaines conditions de tensions extrêmes, d'instruire un dossier. Les directions soulignent l'importance non seulement de la capacité à prendre du recul mais également de garantir le respect aussi bien des procédures, de la législation, de la déontologie, de l'éthique et des valeurs de l'institution que des personnes concernées. Une direction

souligne l'engagement de chaque professionnel de l'enseignement comme une inscription dans une culture d'école pour en être porteur des valeurs.

Tableau 26. Étape 3 - Comprendre

Comprendre = analyser (la situation, les faits)
=> se renseigner (référentiel et programme de cours, projet(s) d'école)
=> prendre conseil :
o en interne, l'employeur
o en externe, les services d'aide juridique et communicationnel
=> Instruire un dossier
=> Percevoir : mise à distance – prise de recul
=> respecter
o les procédures , la législation, la déontologie
o les personnes, l'éthique, les valeurs

Tableau 26 : étape 3 – Comprendre

5.2.3.4 Communiquer

L'information peut alors suivre son chemin par la communication : de nouvelles rencontres avec les élèves en classe, courriers aux parents, entretien téléphonique pour tenir la presse à distance. Il est à préciser que les responsables estiment devoir présenter des excuses au nom de l'institution auprès des différents acteurs comme notamment les familles ou les élèves en insistant sur le fait qu'à aucun moment les faits ne sont cautionnés et que les dysfonctionnements ne sont pas minimisés. La direction estime devoir tenir la presse à distance quand celle-ci devient insistante, tout comme certains parents, pour obtenir des détails que les responsables ne peuvent communiquer en raison du respect de la procédure et des personnes. Communiquer, c'est encore et sans cesse affirmer ou rappeler le projet éducatif et les valeurs qu'il porte, c'est encore rappeler la confiance de l'institution dans le travail des professionnels.

Tableau 27. Étape 4 - Communiquer

Communiquer (par écrit ou oralement)
=> informer (l'ensemble des acteurs / distance avec la presse (?))
=> s'excuser (institutionnellement)
=> ne pas cautionner (le dysfonctionnement, les manquements)
=> ne pas minimiser (les faits, les conséquences)
=> Refuser ou le devoir de réserve (ce qui n'est pas à communiquer)
=> (ré)Affirmer : le projet, les valeurs, la confiance

Tableau 27 : étape 4 – Communiquer

5.2.3.5 Sanctionner

Selon la procédure légale, tout membre du personnel doit être invité par convocation à être entendu. La direction estime que l'espace de parole a été respecté à travers les auditions. Si la personne a été reconnue dans sa vulnérabilité, il n'a pas été question de minimiser les

faits et donc de négocier, au regard des responsables, sauf dans la recherche de solutions pour un aménagement d'horaire qui permettait de rencontrer les attentes du membre du personnel dans sa demande de détachement partiel vers un autre établissement. La question d'une alternative comme autre piste de solution proposée par le membre du personnel est posée par une direction mais reste sans réponse dans les faits. Le verbe « contrôler » est utilisé pour un autre incident critique et par une autre équipe de direction dans le cadre d'une visite par le « médecin-contrôle » où il était alors question du remplacement rapide du membre du personnel pour suppléer à son absence et garantir le bon fonctionnement d'une activité réclamant l'encadrement de jeunes élèves.

Tableau 28. Étape 5 - Sanctionner

Sanctionner (suivre la procédure légale : rappel à l'ordre, blâme... licenciement)
=> Négocier des aménagements versus compromis
=> contrôler
=> Remplacer ou suppléer, éviter le manque

Tableau 28 : étape 5 – Sanctionner

5.2.3.6 Accompagner

Différents modes d'accompagnement peuvent alors être mis en place. Il s'agit de protéger ou prendre soin des personnes comme les élèves par un suivi psychologique du CPMS. Le membre du personnel peut être soutenu par des aides au développement de comportements et de compétences. La co-construction et l'outillage de l'ordre de la rigueur pédagogique et du relationnel pour l'adulte, à l'aide de pairs en interne ou par les conseillers en externe, sont pensés comme sources de responsabilisation ou de capacité de remise en question, d'engagement et par conséquent de professionnalisation. Se professionnaliser est entendu comme capacité de réflexion sur son identité professionnelle. La proactivité de la direction est soulignée en termes d'analyse de l'offre en matière de soutien, d'un accompagnement possible dans la classe, d'un suivi versus abandon.

Si le verbe « évaluer » n'est pas celui qui est fondamentalement retenu par les responsables, ceux-ci mettent en avant les indispensables suivis à court, moyen et long termes à prendre en compte dans un contexte de multiplication des tâches. Une direction propose des modes de rencontre par le biais d'entretiens de fonctionnement et la détermination d'objectifs, une autre direction la formalisation de temps de rencontre en l'absence de jugement ou d'évaluation mais davantage en termes de plus-values et d'ajustements. La question de l'engagement et de l'évaluation des enseignants reste cependant posée.

Dans ce type de difficultés rencontrées, il est souligné l'aide dont a également besoin la direction en termes d'intervisions. Un membre d'une équipe de leaders rappelle le mandat que reçoit la direction de la part du pouvoir organisateur qui l'appelle à être l'incarnation du projet éducatif et par conséquent à être en adéquation avec le projet de l'institution, son histoire, son identité ou encore à vivre une forme d'exemplarité pour construire la confiance des équipes.

Il est également pointé, en termes de vulnérabilités, la nécessaire protection de l'employeur contre toute forme d'accusation contre le harcèlement. Il est encore question du soin apporté à l'institution par la communication externe et interne à l'école en rappelant l'importance du projet éducatif. Cette étape, soucieuse du soin apporté aux individus et à l'organisation rejoint, en bouclant la boucle, la première étape qui mettait en exergue l'importance de la réactivité pour éviter les conflits et apaiser le climat de la communauté scolaire.

Tableau 29. Étape 6 - Accompagner

Accompagner (soin, développement)
=> Développer => coconstruire => responsabiliser
○ connaissances, compétences ○ comportements, relation de confiance ○ capacité de remise en question
=> Protéger
○ les acteurs y compris la personne qui a dysfonctionné, l'employeur (idée d'accusation de harcèlement) ○ la communauté, l'institution (son image, son projet)
=> (S')engager
○ entreprise d'une action de formation ○ désir réel de changement
=> Professionaliser les pratiques ou « l'art d'enseigner »
=> (S')outiller ○ MDP : inspection, conseiller, pairs, direction ○ Direction : supervision, coaching par le réseau
=> Évaluer ou suivi à court, moyen et long termes

Tableau 29 : étape 6 – Accompagner

Un membre d'un pouvoir organisateur souligne que l'attitude d'une direction dans la gestion de ce type de situation est déterminante. Entre la bienveillance et le respect des procédures ou un comportement froid, cassant et déstabilisateur envers le membre du personnel, il signale que la direction a opté pour la première attitude.

Pour enrichir les entretiens, à partir de l'outil « EDICO », les intervenants ont été invités à classer quatre verbes et à justifier leur choix d'un, deux, trois ou quatre verbes. Discuter, reconnaître, développer correspondent au nombre de verbes et à l'ordre majoritairement utilisés. Concernant l'enseignant, la création d'un espace de parole se trouve concrétisée lors des auditions où il est reconnu dans sa vulnérabilité notamment dans ce que les directions appellent la rigidité de son comportement sans pour autant minimiser les faits. En faisant appel aux services d'aide externes (inspection et conseiller pédagogique), les responsables tentent de mettre en place un accompagnement complémentaire à l'aide interne et susceptible de développer les pratiques professionnelles de l'enseignant. La négociation est comprise comme recherche de solutions mais en l'absence de tout compromis et ne trouve de place dans la gestion de l'incident qu'à partir du moment où l'enseignant demande un détachement

pour une partie de ses heures : les directions tentent alors d'aider au mieux pour organiser l'horaire.

Par conséquent, reconnaître et discuter en première position, ensuite développer en deuxième position. Négocier pose question.

Moi, j'ai mis reconnaître. Pour moi, c'est la première urgence. J'ai mis ensuite discuter. Par rapport à la reconnaissance donnée aux élèves, la possibilité d'avoir des espaces de parole. J'ai mis, par la suite, développer. Je pense notamment à l'enseignant. J'ai mis « négociateur » en dernier plan parce que je trouve qu'on est moins dans un scénario où il faut trouver une forme de compromis entre les différents acteurs. (Christian : école 2)

J'ai mis « discuter » : c'est la première chose. C'est un découlement temporel en fait. Je crois que la discussion est la première chose. Et dans un deuxième temps, je crois que c'était important de « reconnaître » rapidement par la suite. (Clara : école 3)

Maintenant, de manière générale, et je pourrais penser à une autre situation conflictuelle, la démarche que j'aurais sur quelque chose qui est moins simple à trancher j'ai envie de dire, ce serait « discuter » d'abord. Evidemment, j'hésite un peu de l'ordre entre « reconnaître » et « développer » : reconnaître la souffrance de chacun. C'est important. Cela peut être un bon point de départ qui permet de développer, d'enrichir la discussion. Alors la négociation viendrait à la fin parce que là, on est dans l'idée que l'institution doit continuer. On doit trouver un terrain d'entente entre les parties en conflit qui vont devoir continuer à se côtoyer et à travailler ensemble. (Jean-Pascal : école 3)

Une équipe de direction, à propos d'un autre incident, souligne la difficulté pour le responsable, d'être ou d'offrir lui-même cet espace de parole d'autant plus si les difficultés du membre du personnel sont ancrées dans la fragilité de la vie privée.

Je crois qu'elle [la personne] est très fragile. Elle est brisée. Elle essaie de compenser ses cassures par cet excès. Mais elle a choisi la mauvaise solution. Elle aurait besoin d'aide, et d'écoute, de bienveillance... Mais c'est ce qu'on ne peut pas lui apporter [...]. Plus je la côtoie, plus je vois, en fait, qu'elle est malheureuse. (Justin : école 4)

Elle est tout le temps en conflit ! Il n'y a jamais une journée où le conflit n'est pas là. Jamais non. Ça arrivera tout le temps avec un stagiaire qui ne sera jamais assez bon avec sa collègue ou ses collègues qui ne seront jamais assez bons, ses élèves qui ne seront jamais assez bons, vous [la direction] qui ne serez jamais assez bon. (Clarisse : école 4)

Reconnaître les personnes dans leur vulnérabilité (ou blessures / erreurs / fragilités de la relation), leur identité, leur dignité et leurs compétences, et reconnaître l'ensemble des acteurs.

Moi, j'ai mis reconnaître en un, y compris l'enseignant qui est en difficulté, en deux discuter, avec tous les acteurs y compris l'enseignant en difficulté, développer en trois, surtout pour l'enseignant. J'ai mis en quatre négociateur entre parenthèses, parce que ici ça ne se justifie pas nécessairement ou alors négociateur une porte de sortie. (Jean : école 2)

Reconnaître d'abord très clairement parce que je pense que quand on dit « reconnaître », « porter attention », mais reconnaître les plus vulnérables notamment les élèves et les parents, en fait les personnes qui ont été blessées, par rapport à leur identité, pour moi c'est la première urgence. (Oscar : école 2)

Moi je pense qu'il faut aussi pouvoir reconnaître l'enseignant. Il faut aussi qu'il puisse se sentir reconnu même si je reconnais que là c'est un peu compliqué. Il faut qu'il puisse aussi se sentir un peu reconnu parce que je suppose qu'il y a des choses qu'elle fait quand même bien cette personne. (Liliane : école 2)

Je crois que la négociation est ce qui vient en dernier. Pour moi dans le fait de reconnaître, on reconnaît les personnes, on reconnaît la souffrance, on reconnaît ce qui a été mis en place. La négociation, je trouve que c'est une étape qui vient après parce qu'il faut d'abord avoir connaissance de ce qui s'est passé. (Clara : école 3)

Je trouve que j'ai bien du mal à trouver des circonstances atténuantes. Je ne comprends vraiment pas pourquoi elle a fait ça. En tant que directeur, si je dois malheureusement traiter un cas pareil, je pense que je serais attentif aux élèves et aux parents en reconnaissant la blessure [...] qu'ils ont subi. En tout cas, je pense que, dans le sentiment perçu chez certains intervenants, après cela, j'essayerai évidemment de discuter avec toutes les parties prenantes. (Jean-Pascal : école 3)

Discuter ou écouter les personnes, leur donner la parole.

J'ai commencé par discuter. Mais j'avoue que j'aurais mis un autre pour commencer, c'est écouter. D'abord parce que discuter, on peut aussi prendre la parole, écouter, c'est écouter tout le monde, le prof, les parents et les élèves. Discuter parce qu'il faut pouvoir créer un espace de parole pour que tout le monde puisse s'exprimer. (Liliane : école 2)

Dans n'importe quelle situation de crises, il est important d'entendre toutes les parties, de ne pas trancher trop vite, comprendre les failles humaines, les susceptibilités, les sensibilités qui se trouvent en dessous de la situation conflictuelle. C'est pour cela que « négociateur » vient en dernier. On prend des décisions, on décide d'actions, mais il faut d'abord prendre connaissance de ce qui s'est réellement passé. (Clara : école 2)

Développer les pratiques professionnelles par un accompagnement interne (pairs, direction – entretien de fonctionnement) ou externe (conseiller, inspection).

La décision par rapport à l'inspection et aux conseillers pédagogiques : on lui a donné la possibilité de se mettre en action pour améliorer ses pratiques professionnelles. Il est vulnérable dans sa fonction professionnelle. La rigidité qu'il a le rend vulnérable et le rend la cible de critique, parce qu'il se prend chaque fois un boomerang, parce que les collègues ou les élèves lui renvoient cette image de rigidité. (Laurianne : école 1)

Développer et reconnaître, pour moi, ça va de pair avec discuter. Je n'imaginais pas discuter sans toute cette ouverture et négocier parce que je reste optimiste et intimement persuadé que si on avait cette personne (ici dans l'entretien) parce qu'on est quand même dans un sujet hors contexte et que c'est toujours difficile à discuter... (Lucie : école 2)

Ce n'est même pas se remettre en question parce que, face aux élèves, on est parfois obligé au milieu de l'action de tenir bon. Mais après, quand on sort de la classe, on digère. Et on digère avec ses pairs. Et donc moi ça m'interpelle : [...] qu'elle vienne à la salle des professeurs et qu'elle en parle ; qu'elle arrive dans mon bureau et qu'elle se remette en question ; qu'elle réfléchisse ! (Clara : école 3)

Contrairement à un incident qui s'est déroulé dans l'école 3, relaté par la direction et pour lequel le responsable demande la plus grande discrétion, la direction-adjointe, en comparaison des différentes attitudes, précise :

Le dénouement a quand même été très différent. Dans un cas, on a un professeur qui reste sur sa position. Ici, c'est vrai qu'il y a des choses qui sont similaires, mais elle en a parlé, le collègue est allé avec elle en classe, et il y a eu une solidarité pour essayer de l'aider. Moi , j'étais dans le corps professoral. Et il y avait, pas de l'acceptation de ce qui avait été fait, mais de l'empathie : essayez de reconstruire ; de la solidarité pour que la cohésion s'améliore. (Clara : école 3)

L'accompagnement par la direction peut se formaliser par des rencontres lors d'entretiens de fonctionnement pour mettre en place un plan d'actions et susciter le besoin de formation chez la personne.

Comment faire pour développer ? On abordera ces choses-là doucement quand il y aura un entretien de développement professionnel. Je veux, qu'à un moment, elle/il fasse le bilan de ses compétences Et là, on peut partir sur un plan d'action par exemple en disant, en termes de formation, « si tu ne maîtrises pas cette compétence-là, quel type de formation pourrait-on te proposer pour t'aider ? » (Dimy : école 4)

Je pense qu'il faut savoir créer un besoin chez la personne, chez le professionnel. Et en fait, répondre à ses attentes. Voilà, en effet, l'entretien est la bonne occasion de dire à la personne, mais ça doit venir d'elle [...]. C'est l'idée de créer le besoin. Si ça vient de l'individu, cela sera pérenne. Si on impose un collègue, un collaborateur, ça ne marchera pas. Il faut, chez elle, créer ce besoin. (Justin : école 4)

Négocier est synonyme de recherche de solutions mais en l'absence de compromis... jusqu'à la négociation d'un départ volontaire.

Je n'ai pas mis négocier parce qu'ici il n'y a pas d'espace de négociation. On n'est pas dans un sujet qui doit amener beaucoup de débats de fond. Et les discussions que nous avons eues ici tentent à affermir ce sentiment. En revanche négocier, dans d'autres domaines et temps de la vie de l'école, est une composante essentielle qui peut venir [en] première position mais ici je ne la mobiliserai pas. (Oscar : école 2)

Développer en trois, surtout pour l'enseignant. J'ai mis les quatre (verbes) : négocier entre parenthèses parce que je suis assez d'accord avec Oscar, ici ça ne se justifie pas nécessairement. Négocier ou alors négocier une porte de sortie ! (Jean : école 2)

Je pense qu'on a un mot qu'on n'a pas utilisé : c'est la négociation. Mais on n'a jamais cherché à négocier quoi que ce soit, à avoir un compromis enfin. On aurait pu, avec les parents, avec les élèves, minimiser « oui mais ». On n'a jamais minimisé avec l'enseignant non plus d'ailleurs, on n'a pas négocié. (Lauriane : école 1)

L'observation réalisée par le chercheur, tant lors de l'organisation préalable des focus-groupes que pendant le déroulement de ceux-ci, montre une participation variable des membres des pouvoirs organisateurs. Il est d'abord question de disponibilité concernant des personnes engagées bénévolement, encore actives professionnellement ou pensionnées. Il peut être également question de motivation, de prudence ou encore de réticence à partager sur des incidents qui sont des situations délicates à traiter avec leur équipe de direction. La

personnalité des membres du PO ou encore leur connaissance du « monde de l'école » suivant leur propre carrière professionnelle ancrée ou non dans l'enseignement peut avoir des répercussions sur leur participation ou leur propos lors des entretiens. Un membre de pouvoir organisateur souligne le contact pris par la direction, rapidement en raison de la gravité des faits et de leur médiatisation, les coréflexions et les codécisions en matière de sanction et d'accompagnement.

Le rappel historique, c'est que très rapidement la direction a contacté le pouvoir organisateur. On a réfléchi ensemble sur ce que l'on devait faire dans l'immédiat. Il a été décidé qu'on allait rencontrer le membre du personnel en le convoquant d'une façon légale. Et donc très rapidement, on l'a entendu, et il est venu s'exprimer. On a consigné ce qu'il a dit, et puis on a réfléchi à ce que dans la suite on allait décider ensemble. Et il est apparu assez rapidement que l'accompagnement pédagogique devrait être renforcé vis-à-vis de cet enseignant et qu'on allait demander l'inspection. (Jean-Luc : école 1)

On était convaincu que dans les sanctions qui sont prévues par le décret des enseignants de 1992, il y avait au moins deux sanctions qu'on devrait peut-être considérer, c'est le rappel à l'ordre ou le blâme. Ces choses-là sont aujourd'hui très réglementées, on ne peut pas faire ce qu'on veut ou écrire ce qu'on veut. On a opté, après l'audition du membre du personnel qui en effet semblait ne pas se remettre beaucoup en question, le fait que on devait adresser un rappel à l'ordre avec à la clé un accompagnement pédagogique et une inspection en bonne et due forme. Donc accompagnement, inspection, ça voulait dire venir analyser les documents de l'enseignant, aller en classe et venir 2 ou 3 fois sur l'année pour vérifier l'évolution des pratiques professionnelles de cet enseignant et la remise en question de l'enseignant. Voilà, en tout cas de notre point de vue, ce que nous avons recommandé. (Jean-Luc : école 1)

5.3 La gestion de l'incident critique et le positionnement du MDP

Concernant le positionnement du membre du personnel à la suite de l'intervention de la direction, deux constats sont mis en avant. D'abord, une absence de contestation comprise par l'équipe de direction par leur propre attitude empreinte d'attention et par conséquent dépourvue d'attitudes ou de propos de type jugement des actes ou de la personne.

Il n'a jamais été dans la contestation, dans l'énervement. Il n'y a pas eu de moment de tension avec lui [...]. Alors il n'y a pas eu vraiment de tension parce qu'on y a mis les formes. Je n'ai jamais fait du frontal avec lui en disant « manquement grave, grosse lacune, comment est-ce possible, inadmissible, inacceptable ». Je n'ai pas utilisé ces mots-là. En fait, on n'a pas été dans l'accusation. (Laurianne : école 1)

Cependant, l'enseignant est, selon les directions, rapidement conscient des difficultés qu'il aura à l'avenir pour tenir sa position dans la ou les classes où se sont déroulés les incidents. Il choisit donc de faire une demande de détachement vers une autre école. L'accompagnement de la direction consiste alors à aménager, en collaboration avec la direction du nouvel établissement, un horaire confortable pour l'ensemble des parties.

La position était difficilement tenable dans cette classe. Mais moi je n'allais pas lui donner deux heures de NTPP à ne rien faire pour la libérer de la classe. En fait, c'était un vrai dilemme en fait [...]: d'accord dans la discussion. Dans l'espace de parole on était d'accord pour dire que la position dans la classe était intenable et que donc moi j'étais un peu coincée, je n'allais pas lui donner 2 heures de coordination et donc, en fait, il l'a compris, il l'a entendu, et il s'est dit « la meilleure solution c'est que je trouve des heures ailleurs ». Donc là on était là dans la discussion. Par contre, effectivement la négociation c'est lui permettre de partir : on a négocié le changement d'horaire pour qu'il puisse aller dans l'autre école. (Laurianne : école 1)

A posteriori et à partir d'un exemple concret (absentéisme), le regard d'un membre de l'équipe de direction concernant l'attitude du MDP rejoint l'analyse de départ de l'incident.

Si tu acceptes l'accompagnement, la remise en question est là fatalement. Voilà, tout le monde peut faire des erreurs. Mais, c'est anecdotique : je passe au secrétariat ce matin et je demande les absents. Quand je lis le mail pour son absence du [...], c'est à nouveau très fermé, c'est un nouveau très « juriste » : « suite à mon coup de fil du [...] telle heure, à telle personne ». Voilà, on reste dans le même cadre. Il n'y a aucune souplesse. Il n'y a aucune ouverture. Malgré l'ouverture, malgré l'écoute, malgré qu'on ait été bienveillant, l'enseignant reste sur sa position. (Cindy : école 1)

Si l'absence de contestation, d'énervement ou de tension soulignée par la direction est à mettre en lien avec le mode de gestion de l'incident, il est sans doute à mettre en lien également avec la présence de deux personnes extérieures à l'école (tableau 30) : l'avocat du membre du personnel et l'avocat du pouvoir organisateur. De plus, la direction s'est adjoint, préalablement, les services du secrétariat général de l'enseignement catholique.

Tableau 30. Présence d'intervenants externes

Présence de deux avocats et demande d'aide à des services externes	
Avocat MDP	- sur la défensive - sur les faits ⇒ préoccupation : sanction grave de type licenciement
Avocat PO	- fonction de conseil sur la procédure ⇒ préoccupation du PO : la gradation des sanctions, la proportionnalité par rapport aux faits
SeGEC (représentant PO)	- service juridique ⇒ spécialisation en matière de conflit dans les écoles du réseaux - service communication ⇒ conseil par rapport aux médias

Tableau 30 : présence d'intervenants externes

Il est ici question de la ou des solution(s) mise(s) en place par rapport à l'élément déclencheur. Pour une partie de son horaire, l'enseignant fait une demande de détachement vers une autre école à laquelle la direction répond positivement dans la mesure où les parties sont conscientes de la difficulté de retrouver des classes où des élèves sont, selon des parents, blessés et fermés, voire repliés sur eux-mêmes. Sans ce choix anticipé du membre du personnel, une direction estime qu'un écartement provisoire s'imposait pour prendre le temps d'apaiser le climat, prendre le temps d'écouter l'ensemble des parties et de réfléchir.

En fait, il n'est plus crédible pour enseigner cette matière aux yeux des élèves et des parents parce qu'ils ont bien perçu cette rigidité, cette absence d'espace de parole, cette absence de débat, et donc ce côté fermé pas ouvert. Tous nos élèves qui sont musulmans ici sont très fermés maintenant. On ne les a plus ces élèves-là. Un papa qui, non j'ai deux parents qui m'en ont parlé. Le papa d'un élève de 4e qui est musulman est resté choqué. Il me l'a dit « mon fils maintenant... c'est un très bon élève qui a 80% dans toutes les matières... mon fils est très blessé. En fait, avec [l'enseignant], il fait juste 50% mais c'est parce que il a de l'orgueil de pas être en échec mais, à la limite, il ne veut plus le regarder ». Et puis d'autres parents, ça n'a rien à voir avec l'aspect religieux, c'est simplement les méthodes pédagogiques employées. (Laurianne : école 1)

C'est vrai que dans la gestion, en fait très vite, il est apparu que la relation de confiance était très abîmée avec la classe et que probablement elle ne serait jamais rétablie de manière satisfaisante. Et en fait comment dire : [il] s'en est rendu compte de lui-même en fait, et donc très vite il m'a dit qu'il allait chercher ailleurs des heures vacantes pour pouvoir être détaché. Et donc il l'a fait, voilà il a contacté plusieurs écoles. Il a eu plusieurs interviews et finalement il a trouvé. (Laurianne : école 1)

La direction pourrait décider un écartement provisoire. Moi, j'aurais fait un écartement provisoire vu le côté catastrophique de la situation. J'aurais écarté provisoirement le professeur. L'écartement donne le temps de discuter, de développer, faire ce que l'on a dit, arriver à un cessez-le-feu. (Jean-Pascal : école 3)

À côté du détachement progressif et accompagné de l'enseignant, un accompagnement pédagogique est souhaité par les responsables. Actuellement en attente de la venue de l'inspection et du conseiller pédagogique, les responsables sont conscients des conséquences à terme pour l'école et l'ensemble des acteurs et de la nécessité du suivi dans la durée. Une attention aux jeunes est aussi soulignée.

Je trouve que depuis le début, la situation a été bien gérée. Il y a eu une prise en compte du point de vue de l'enseignant, il y a eu un temps de réflexion important. Rien ne s'est fait dans la spontanéité, dans le côté instinctif dans les décisions que l'on peut prendre. Notre souci en tant que PO, maintenant où on en est : c'est de voir comment la personne a pris en compte un certain nombre d'éléments qu'on lui a donnés. Et c'est de faire une démonstration par l'accompagnement, ou l'inspection, d'un certain nombre d'attentes et de confronter ces attentes-là par rapport aux attentes du professeur et à ses réalités. (Jean-Luc : école 1)

Moi par rapport à tout ce qui a été dit pour l'enseignant, deux-temps : d'une part, c'est acter le dysfonctionnement, le manquement, peut-être au niveau disciplinaire qu'il y ait une mesure qui soit prise après avoir instruit le dossier : le signifier de manière lisible, formelle. Et, par le biais d'entretiens de fonctionnement et d'objectifs, à définir avec l'enseignant, se basant sur ce qui s'est

passé, essayer de construire demain parce que la situation étant définitive dans un établissement, et puis [...] reconstruire des valeurs communes et s'entendre sur un terrain commun, et donc fonder l'avenir et l'expérience professionnelle future. (Oscar : école 2)

Premièrement je pense qu'il faut un travail d'accompagnement pour les jeunes qui ont été victimes des propos de cet enseignant parce qu'il y a des choses qui peuvent marquer et rester [...]. L'autre solution c'est la communication avec les parents parce que je crois qu'il ne faut pas que les parents perdent confiance dans l'école. Et puis alors il y a le travail avec l'enseignant. (Liliane : école 2)

Les responsables souhaitent que l'enseignant s'engage à se professionnaliser pédagogiquement et relationnellement et à respecter la culture institutionnelle. Quant à eux, ils se sont engagés dans une réflexion préalable sur la capacité et les moyens d'aide pour un accompagnement pédagogique et relationnel en interne (la direction, les pairs) comme en externe (conseiller, inspection). Soucieux de l'amélioration des pratiques professionnelles, ils soulignent l'importance de la rencontre.

On est allé très loin dans l'accompagnement de ce professeur. Il y a eu une sanction disciplinaire, au niveau pédagogique. Mais dans la relation avec le prof, on ne l'a jamais abandonné, je l'ai accompagné, je l'ai écouté. Quand il a voulu partir j'ai dit OK. Quand il a fallu aménager son horaire [...], j'ai dit OK. (Laurianne : école 1)

En fait, on lui a donné une carte jaune : carte jaune et pas [...] rouge. On lui donne une seconde chance parce qu'ici, [...] il faut quand même faire passer l'idée que on ne veut pas qu'il s'en aille nécessairement. On ne le chasse pas : on veut quelque part qu'il améliore ses pratiques. C'est une préoccupation transversale PO / direction : on veut que les membres du personnel améliorent leurs pratiques. (Jean-Luc : école 1)

Le suivre, l'accompagner, répondre à ses sollicitations, être aussi proactif, [...] analyser l'offre existante en matière de soutien possible et faire la démarche de lui proposer, l'inviter. Et même au sein de l'école, [...] fixer les rendez-vous de manière régulière pour voir comment il évolue, ne pas le laisser à son sort. Et s'il s'agit de passer une commande, c'est de mettre des temps de rencontres formalisés pour faire le point avec lui, pas dans le jugement ou dans le sens évaluation sanction, mais vraiment évaluer ensemble ce qui a été fait : « est-ce que c'est une plus-value, est-ce qu'il faut s'ajuster ? est-ce que tu as besoin d'aide et cetera ? ». (Oscar : école 2)

Une manière d'accompagner l'enseignant, et c'est déjà arrivé, de donner cours avec lui, mais c'est sa demande. Ça ne peut arriver que si c'est sa demande à lui : une possibilité d'accompagnement qui dépasse le fait de qu'on lui demande d'avoir telle ou telle politique mais tout dépend de nouveau du contexte de l'école et de la relation que la direction a avec les équipes ou les équipes entre elles. Moi j'ai du mal à croire que cette personne, dans l'ensemble du corps professoral, n'a pas quelqu'un avec qui elle s'entend, qui pourrait éventuellement l'accompagner aussi, c'est un apprentissage par les pairs aussi quelque part. (Liliane : école 2)

Reconnaître une erreur, dans le choix de l'exercice et dans son développement pédagogique en classe, semble être un préalable pour une direction pour qu'elle-même, en tant que responsable d'école, puisse venir en aide au membre du personnel dans la compréhension des conséquences pour les acteurs comme pour l'établissement.

Un minimum : c'est que devant la direction, et il pourrait y avoir le syndicat, elle reconnaisse que l'exercice était inapproprié, en tout cas [qu'il] a été extrêmement mal mené en deux mots. Qu'il y ait une reconnaissance d'une erreur sans quoi on ne peut pas avancer : reconnaissance d'une erreur, voire d'une faute, j'hésite sur le mot. Une faute je pense ici, dans l'erreur il y a pour moi quelque chose d'involontaire. Une faute : il y a une plus grande responsabilité. (Jean-Pascal, école 3)

Faire valoir ses droits. Quand même, un professeur a des droits surtout s'il est nommé. Je dirais, être attentif à cela tout en étant attentif à l'établissement en sachant que si je ne suis pas attentif à la réorientation de cette personne, le problème va revenir comme un boomerang dans l'école. Et peut-être aussi, tout simplement par rapport à la personne, espérer qu'elle comprenne les conséquences de ce qu'elle a fait pour que cela ne se reproduise pas. Parce que j'ai du mal à imaginer qu'après un événement comme celui-là, on ne soit pas complètement atteint ou détruit par les conséquences. Même si la personne continue à garder ce côté rigide, cela ne veut pas dire que derrière il n'y a pas quelque chose qui continue à faire du mal quoi. Donc si je pouvais lui faire comprendre que reproduire ce genre d'incident aboutira aux mêmes conséquences et que cela lui permette de ne pas le faire, ce serait sans doute important. (Jean-Pascal : école 3)

À nouveau, les changements implémentés ou attendus soulignent l'importance, dans le temps, de la remise en question du mode de fonctionnement pédagogique et relationnel, du suivi et de l'évaluation de la professionnalisation. L'aide par les pairs est une suggestion de piste d'amélioration.

La capacité de remise en question applicable à toute situation et pas uniquement à celle qui nous occupe : peut-être mesurer, justement en considérant les valeurs, qu'en tant qu'enseignant on peut jouir d'une autonomie dans sa classe, mais ce n'est pas de l'indépendance et que l'on s'inscrit dans une institution. Alors ce n'est pas le mot redevable, mais que l'on s'inscrit dans une culture d'école, on doit être porteur de valeurs : c'est chacun à son endroit qui va porter les valeurs de l'école et qui fait l'institution et que toutes les parties sont nécessaires en la matière. (Oscar : école 2)

Je mettrais en évidence l'importance de la préparation. Un cours préparé n'aurait pas donné de tels résultats. Ce n'est pas parce que tu vas trouver des choses sur internet que tu peux le prendre et le restituer d'office à des élèves. (Jean : école 2)

Développer la conscience professionnelle, c'est ça le problème. S'il n'y a pas de prise de conscience du manque de rigueur ou de l'exigence de la part des profs [...]. La première personne qui doit quand même montrer l'exemple c'est l'enseignant. Donc il y a déjà cette remise en question-là, on touche toujours à la même chose si cette personne n'est pas en mesure de le faire pour des raisons qui lui appartiennent, l'exercice de son métier dans le futur va être compliqué. (Liliane : école 2)

Je trouve que la chance pour l'enseignante, c'est que la problématique vienne de la séquence, pas de sa personne. La faute n'est pas à 100% dans sa personnalité. Il y a une piste, une voie de rentrée. Et essayez de travailler en parallèle avec des collègues pour donner des voies aussi, pour trouver des séquences où il y a un consensus autour d'une table. Et donc, il y a des garde-fous pour mieux choisir des séquences plus appropriées. Ça, c'est peut-être une piste de reconstruction. (Clara : école 3)

5.4 La gestion de l'incident critique et les intentions des leaders

Les intentions principales des leaders concernent la réaffirmation des valeurs du projet ; le bien-être des personnes par l'apaisement et le retour vers la sérénité du climat scolaire ; la prise en charge et l'accompagnement des personnes ; et la professionnalisation (formation, responsabilisation) de l'enseignant.

C'était de réaffirmer nos valeurs et d'apaiser, de retrouver la sérénité pour les élèves et le professeur. Oui la sérénité voilà. C'était de montrer à tous, dans la gestion de notre affaire, qu'on a pris ça très au sérieux et comment on fonctionnait ici dans cette école et avec quelles valeurs. L'apaisement et la sérénité pour les élèves d'abord, le professeur aussi, et les parents voilà. (Laurianne : école 1)

Alors, l'objectif prioritaire, c'est qu'il soit bien dans son métier pour être en pleine possession de ses moyens lorsqu'il est en classe et qu'il puisse enseigner et apprendre aux jeunes dans les meilleures conditions, [...] aussi les conditions relationnelles. C'est un des aspects qui fait manifestement défaut. En tout cas cette dimension-là était entachée par l'épisode : quelque chose à réparer, il me semble ; Et donc c'est en termes d'objectifs à poursuivre, ce serait ça, et toutes les intentions qui en découlent, c'est d'être attentif, c'est d'être à côté d'eux. Nous n'avions pas l'intention qu'il ait le sentiment d'être abandonné à son triste sort, devant rendre des comptes, n'étant pas soutenu, qu'il ait un sentiment d'abandon, voilà qu'il assume ces responsabilités mais qu'il ne soit pas seul pour autant : quelque chose de cet ordre-là. (Oscar : école 2)

Que ça se passe mieux [...]. Dans un premier temps, c'est pour les élèves avant tout. Si elle peut se sentir mieux... parce que pour moi c'est une réciprocité des choses. Si elle se sent mieux, ça ira mieux pour ses élèves. Et inversement. C'est le cœur de notre job : c'est pour les élèves. C'est le projet d'établissement. (Dimy : école 4)

Les directions constatent cependant que le suivi et travail d'accompagnement des personnes sur le long terme est mis en difficulté par la charge de travail et l'accumulation des difficultés qu'ils rencontrent. Ni l'inspection, ni l'accompagnement pédagogique n'ont eu lieu au moment des interviews, soit plus de quatre mois après la demande officielle. Et d'autres priorités et urgences sont venues s'additionner.

Il faut qu'on achève la gestion car elle n'est pas finie. Et quand on a un problème [...] avec un membre du personnel qui va encore travailler 10, 15 ou 20 ans, elle n'est jamais finie. Et il faut avoir à l'œil et à l'oreille des choses qui sont susceptibles d'émerger : il y a encore l'une ou l'autre chose qui se passeront à d'autres moments à mon avis. C'est sur la durée. Ça laisse des traces et en même temps c'est peut-être intéressant pour la collectivité, pour les autres enseignants, de savoir aussi que la direction s'intéresse à une situation comme celle-là, qu'il agit, qu'il n'est pas passif, qu'il ose affirmer ou réaffirmer les choses. C'est un moment clé pour la crédibilité, la cohérence de l'ensemble des membres du personnel (Jean-Luc : école 1)

Moi je trouve que c'est intéressant de se remémorer un peu les étapes. Et d'analyser les différentes étapes, en même temps en dehors de la situation, parce qu'en fait, quand on est en plein dedans, il y a l'émotion il y a plein de choses qui, le quotidien de l'école, et donc on est submergé. On est englouti tu vois, et on ne voit pas le bout. On ne voit pas la fin de cette situation. Je trouve

que c'est enrichissant. On est comme un peu à l'extérieur, on revoit les différentes étapes et je trouve que, au niveau apprentissage et gestion d'un conflit, c'est très intéressant. (Cindy : école 1)

5.5 La gestion de l'incident critique en référence aux valeurs du projet éducatif

Parce qu'il définit les valeurs et les choix de société, le projet éducatif a servi de référence aux responsables pour résoudre le conflit en mettant en exergue l'importance du respect et de l'engagement de tous les membres dans sa mise en œuvre, et du rappel des valeurs notamment dans les périodes de crises. Outre la richesse du texte, l'indispensable adéquation de l'ensemble des acteurs avec le projet de l'institution, son histoire et son identité sont soulignées tout comme l'exigence d'une exemplarité de la part de la direction.

On a relu 3 documents pour traiter cette difficulté-là. Le projet éducatif, en effet, et on y a pointé un certain nombre de choses. Et en cela, cet incident ou ce conflit, ça sert toujours, c'est intéressant de se rappeler ponctuellement d'où on vient, là où on est, et là vers où on veut aller. Un projet éducatif c'est une utopie, c'est quelque chose vers lequel on tend, et c'est toujours intéressant, même collectivement avec d'autres enseignants, y compris avec les autres profs, de se rappeler cela. Oui, [...], on lit le référentiel du cours et on relit le programme. On regarde en quoi les choses dans le référentiel et dans le programme ne sont pas rencontrées. Et c'est toujours intéressant de se rappeler cela, je trouve que c'est important et compliqué à la fois, parce que quand on est directeur d'école, on est prof de quelque chose, et on n'est pas toujours reconnu par ses collègues comme prof de religion, ou prof de français, ou prof de maths. Mais à partir du moment où on a lu les référentiels et les programmes, on a quand même une longueur d'avance et on peut quand même discuter avec les membres du personnel de tous les apprentissages et notamment des questions de méthodologie transversale. On est légitime pour faire ça et quand on n'est pas légitime pour un cours, on appelle alors des accompagnateurs ou des inspecteurs. On n'est pas seul. (Jean-Luc : école 1)

Je veux dire un signal : à son contrat d'engagement, [la personne] s'est quand même engagée à suivre ce projet d'établissement. C'est quelque chose qu'il faut rappeler aux enseignants. L'administratif, [...] le contractuel n'est pas toujours quelque chose de clair dans leur esprit, comme les parents quand ils inscrivent leur enfant avec leur ROI et ce genre de choses. Je crois qu'il faut aussi le rappeler. C'est dommage en fait d'en arriver à des éléments plus légaux. Ça peut être un levier en disant : « tu as signé un contrat aussi pour mettre en œuvre un projet pédagogique et ce que tu ne fais pas c'est factuel », et il y a des arguments-là qui sont écrits. Il faut aller chercher les arguments qui ne sont pas remplis. (Liliane : école 2)

Il y a 2 choses, si on considère que le projet pédagogique c'est le document écrit dans lequel on dresse ce projet, ce n'est pas suffisant, parce qu'effectivement c'est de l'administration, ça ne fait pas tout. Et là je crois que, et les gens ont signé leur contrat mais ça ne fait pas tout, et on peut mettre ça en perspective avec quelque part le mandat que nous avons comme direction donnée par le PO et aussi les convergences qu'on peut identifier entre le PO et les directions sur les valeurs à porter. Nous sommes les garants au quotidien dans le vécu [...] de ces textes et tout n'est pas toujours transcrit dans le texte. Et je crois que c'est à travers ce que l'on est ou à travers la discussion que l'on va avoir avec l'enseignant, c'est à dire que l'école dont on fait tous partie ou la communauté qui est la nôtre, elle ne peut pas valider ce que tu fais là. [La personne] n'est pas en phase avec cet

épisode qui s'est passé en classe, et ça je crois que c'est au PO qui nous mandate de nous faire confiance dans ce que l'on peut porter et être cohérent entre nous dans les équipes de direction pour afficher en fait la même chose. On ne peut pas, j'en suis convaincu, se limiter à un texte, ou à un contrat pour faire valoir ce qu'on est. C'est à nous aussi à identifier que là « ça ne matche pas » ou que « là il y a un souci », alors la personne en face nous fait confiance ou pas. (...) Il faut aussi que l'on soit l'incarnation de cela, étant incarnation de cela et chacun, pas uniquement la direction, il faut que l'on puisse s'en remettre aussi à ce qu'on estime être juste et en adéquation avec le projet de l'institution, son histoire et son identité. (Oscar : école 2)

C'est important que, par exemple on parlait d'exemplarité, toutes ces valeurs qu'on demande aux enseignants de faire vivre avec les élèves que l'on accueille et que l'on forme, c'est important aussi qu'au niveau des équipes de direction, on le pratique aussi parce que « fait ce que je dis et pas ce que je fais » : ça c'est problématique. Mais je crois qu'il faut vraiment œuvrer par nos actions et leur montrer qu'on est avec eux et pas contre eux et qu'on travaille tous dans le même objectif, qu'on se soutient, que le bien-être des uns et des autres est important. (Lucie : école 2)

Dans la majorité des établissements, dans les valeurs défendues par l'école il y a quand même le respect des différentes religions, certainement les religions officiellement reconnues par l'Etat belge, et la Communauté Française et là manifestement on n'est pas dans cette logique-là, on est dans un amalgame, on en a déjà tellement parlé, je ne comprends pas comment un enseignant ne s'est pas rendu compte que s'aventurer sur ce terrain-là, c'était explosif en fait [...]. Et donc la direction, forcément, devait rappeler les valeurs qui sont dans son projet d'établissement, dans le projet éducatif qui est le projet éducatif lasallien : on n'est clairement pas en adéquation avec le projet éducatif lasallien ! La législation, indirectement, est traduite par le projet éducatif, tous les projets éducatifs et pédagogiques doivent être en adéquation avec le prescrit légal, qui sont les décrets ou le code de l'enseignement, qui sont nos textes de référence maintenant pour l'exercice de notre fonction. (Jean-Pascal : école 3)

Il y a l'évaluation. Après un an, on voit si le professeur colle par sa manière d'être, pas intellectuellement interrogé sur les textes, mais colle par sa manière d'être au contexte et au projet pédagogique de l'école. Et donc, on laisse une année peut-être d'adaptation, mais voilà, je trouve que si quelqu'un ne convient pas ou n'est pas dans la philosophie après un an, parfois on se trompe... (Clara : école 3)

5.6 Le discours provoqué par l'incident

L'incident conduit à différents constats. Ces constats provoquent un discours principalement sur différents thèmes qui relèvent l'importance de l'attention ou du soin, du pilotage, de la communication mais aussi de l'accompagnement ou encore de la question de la signification.

Le thème de l'attention (la sollicitude) ou le soin apporté à soi, autrui et aux autres apporte une réponse aux concepts de vulnérabilité(s) des acteurs et de fragilité ou de fragilisation institutionnelle de l'école. Les thèmes du pilotage et de la communication soulignent l'importance de la gestion des organisations socio-éducatives par la prise et la mise en œuvre de décisions et éclairent la question du leadership éducatif. Le thème de l'accompagnement apporte une interprétation du concept d'éthique organisationnelle. La

question de la signification fait référence au cadrage théorique de la pluralité normative ou de la (re)constitution d'univers de sens et aux incertitudes du vivre-ensemble en pointant à la fois les valeurs portées lors de la transmission des savoirs ou des relations pédagogiques avec les élèves mais également les valeurs portées par le projet de l'institution scolaire.



Figure 6 : constats, discours provoqués par l'incident

5.6.1 L'attention, le soin ou la sollicitude

Les concepts de vulnérabilité des acteurs et de fragilité de l'institution appelle l'attention et le soin ou le triple soin à l'autre (les acteurs scolaires y compris les familles) impliquant des valeurs d'empathie et de justice. Concernant les directions d'établissements, il est aussi question d'une attention à soi-même ou du soin de soi, ce qui suppose des valeurs d'estime de soi, de singularité et d'autonomie. L'attention des responsables envisage également le soin aux autres, en l'occurrence la collectivité, la communauté scolaire ou encore l'institution réclamant par-là des valeurs de justice, d'accordance et d'altérité. L'éthique du (triple) soin est affaire de sens, de motivation, d'attention et de désintéressement qui en appelle à une éthique interventionnelle. Ce comportement éthique est par ailleurs une forme d'obligation de l'employeur sous-entendue par la législation. Le décret fixant le statut des membres du personnel subsidiaires de l'enseignement libre subventionné, dans son chapitre 2 article 9 (alinéa 4), précise que le pouvoir organisateur est tenu de « consacrer l'attention et les soins nécessaires » au membre du personnel, en ce qui concerne l'accueil, et avec une attention particulière aux jeunes. Le décret précise également, dans son alinéa 6, que le pouvoir organisateur se doit de « traiter avec dignité et courtoisie les membres du personnel. Les membres du pouvoir organisateur et leurs délégués s'abstiennent de toute attitude verbale ou non-verbale qui pourrait compromettre cette dignité. Ils s'abstiennent de tout acte de harcèlement » (tableau 31).

Tableau 31. Thématique de l'attention et du soin ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

Vulnérabilité(s) Fragilité(s) selon verbatims	Thématique de l'attention (sollicitude) Discours de l'incident Interprétation des concepts	Valeurs
---	--	---------

MDP	blessure / fragilisé / marginalisé / isolé / exclu / isolé / livré à lui-même / brisé	Attention à l'autre	Empathie
		dans l'objectif de :	Sollicitude
		- éviter les conflits, la marginalisation	Bienveillance
		- apaiser les tensions, les pressions	Disponibilité
		- démontrer une attention	Capabilité
		- permettre ou provoquer la rencontre	
		- donner un cadre	
		(= sécurité / normes)	
		- comprendre le ressenti de l'autre	(suivant
		- apporter des nuances	législation)
Élèves / familles	blessé(s) / fermé(s) relation de confiance abimée bien-être non pris en compte	- éviter le jugement	Dignité
		- reconnaître ou considérer la personne dans ses vulnérabilités, son identité, ses valeurs	Courtoisie
		- se renseigner, prendre conseil, instruire	Soin
		= garantir les procédures ou la législation	
		- protéger ou développer des comportements, outiller, responsabiliser, évaluer	
		- respecter la législation en matière de traitement des membres du personnel	
		Attention à soi	Autonomie
		ou capacité à	Estime de soi
		- faire « équipe » : concertation, collaboration, cohésion	Singularité
		- comprendre son propre ressenti, ses perceptions	Dignité
Direction	débordé énervement frustration colère rupture (perte de) confiance harcèlement (risque de plainte)	- reconnaître ses propres vulnérabilités	Capabilité
		- mettre des mots	
		- se protéger comme (représentant de l') employeur	
		- développer des comportements	
		- s'outiller : interventions / coachings	

École	(risque d'in)stabilité	Attention aux autres ou la communauté	Justice
	/ conflit / image / tort	dans l'objectif de :	Accordance
	/ failles /		
	manquements / mise	- apaiser le climat	Altérité
	en cause collégialité	- éviter mauvaise image ou réputation de	Appartenance
	et cohésion/ repli sur	l'école	
	soi / litige /	- garantir l'application du projet	Bien commun
	inadéquation valeurs	- respecter et réaffirmer les valeurs de	Adhésion
	- projet	l'institution	Participation
		- ne pas minimiser l'incident, ses conséquences	
		- remplacer = suppléer, éviter le manque	
		- protéger la communauté, l'institution	

Tableau 31 : thématique de l'attention et du soin ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

5.6.2 Le pilotage et la communication

À partir de l'incident critique, deux des quatre dimensions de la fonction de direction d'école ou du cadre théorique sur le leadership éducationnel sont principalement mises en lumière par le discours des responsables à propos de leur propre rôle : les dimensions de pilote, de « passeur d'informations » ou de porte-parole de l'établissement. La dimension de maintenance est davantage envisagée en ce qui concerne la professionnalisation et le remplacement du MDP.

En veillant au bon déroulement des activités, le pilotage appelle la prise de décisions et la mise en œuvre de ces décisions pour rencontrer les personnes dans une situation difficile par rapport à des points de vue pédagogique et relationnel, et ce dans le contexte du respect d'une société démocratique et plurielle. Le pilotage mis en place cherche à anticiper, sinon à répondre, aux situations problématiques de tensions entre acteurs, pressions des uns sur les autres, conflits internes et externes et des risques inhérents au bon fonctionnement de la communauté scolaire. Piloter, c'est être capable de réagir après un incident, de rencontrer les personnes, d'analyser une situation et d'en comprendre le contexte et les impacts.

Les décisions sont parfois autant de l'ordre de la sanction que de l'accompagnement. Les décisions se doivent d'être conformes à la législation. L'employeur par l'intermédiaire de la direction, son représentant, rappelle aux équipes – à travers ses prises de décisions et leurs mises en œuvre – le décret de 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidiaires de l'enseignement libre subventionné. Le décret précise entre autres que les MDP

exécutent leur travail avec soin, probité et conscience [ou qu'ils] sont tenus à la correction la plus stricte tant dans leurs rapports de services que dans leurs rapports avec les élèves, leurs parents et le public. Ils s'entraident dans la mesure où l'exige l'intérêt de l'établissement. Ils évitent tout ce qui pourrait compromettre l'honneur ou la dignité de leur fonction. Tant dans l'exercice de leurs fonctions qu'en dehors de celles-ci, ils s'abstiennent de tout comportement ou propos qui entre en

contradiction manifeste avec l'un des principes essentiels du régime démocratique, ainsi que de tout comportement ou propos qui pourrait porter gravement atteinte à la confiance du public dans l'enseignement dispensé en Communauté française [...]. Les [MDP] traitent avec dignité et courtoisie tant les membres du pouvoir organisateur et leurs délégués que leurs supérieurs hiérarchiques, leurs collègues, leurs subordonnés et leurs élèves. Ils s'abstiennent de toute attitude verbale ou non-verbale qui pourrait compromettre cette dignité. (Chapitre 2, section 2, article 15)

Le niveau de pilotage précisé ici est à la fois de l'ordre de l'institutionnel dans la mesure où il est en lien avec les définitions politiques des différentes fonctions dans les établissements d'enseignement ; de l'ordre de l'organisationnel dans la mesure où les décisions, en interne, les prises et mises en œuvre des décisions sont le fruit d'une intervention de la direction ; et enfin de l'ordre du groupe, les décisions managériales reflétant le souci de l'unité à travers le respect des procédures et le respect de leur fonction par un ou des MDP.

Quoi qu'il en soit, la lecture de l'incident et l'analyse des constats permettent de comprendre l'importance de la communication pour contrecarrer la mauvaise publicité de l'établissement sur les réseaux sociaux qui risque d'entacher l'image et la réputation. Les responsables sont alors les porte-paroles tant en interne que vers l'extérieur de l'établissement pour permettre la diffusion de l'information (en externe, les parents et la presse). Si communiquer, c'est informer, c'est également être capable de refuser de donner certaines informations confidentielles en lien avec une procédure en cours. Communiquer, c'est encore affirmer, réaffirmer les valeurs propres au projet éducatif. Communiquer suppose qu'on respecte des valeurs de l'ordre de l'ouverture, de la vérité, de l'authenticité ou encore de l'humilité.

Le cadre théorique de la recherche concernant les différentes fonctions d'une direction d'établissement scolaire, soit le leadership éducationnel, se voit enrichi par une autre partie du cadre, l'éthique organisationnelle, par l'affirmation des valeurs institutionnelles. Comme une forme de reddition de compte, la direction – en facilitant les échanges – se soucie de l'adaptation et du respect de l'image ou de la réputation de son établissement à l'environnement extérieur. Il est encore source de médiation entre les individus : entre l'élève et les adultes, entre les membres du personnel et les familles, entre un membre du personnel et l'employeur, entre les membres des équipes éducatives, entre un membre du personnel et le pouvoir régulateur dans l'invitation à respecter la législation.

La gravité du manquement, la déstabilisation de l'institution en interne comme en externe, les risques de « peines disciplinaires » encourus par un membre du personnel appellent parfois l'intervention supplémentaire du pouvoir organisateur. La compréhension de l'incident par l'équipe de direction met en lien le dysfonctionnement du membre du personnel et l'application de l'article 74. - § 1er. du chapitre IX sur le régime disciplinaire du décret précité de 1994. « Les peines disciplinaires sont prononcées par le pouvoir organisateur de l'établissement ». L'analyse de l'incident par les équipes de directions et leur mode de gestion respectent la philosophie du législateur qui en appelle à l'audition et l'écoute. Préalablement,

le membre du personnel est invité à se faire entendre. La convocation à l'audition ainsi que les motifs en raison desquels le pouvoir organisateur envisage d'infliger une peine disciplinaire au membre du personnel doivent lui être notifiés cinq jours ouvrables au moins avant l'audition [...]. Lors de son audition, le membre du personnel peut se faire assister ou représenter par un avocat, par un défenseur choisi parmi les membres du personnel en activité de service ou pensionnés de l'enseignement libre subventionné ou par un représentant d'une organisation syndicale agréée. (Article 74. - § 1er.)

L'application de la législation ouvre la voie à la protection de l'employé. Elle est encore source de protection de l'employeur, et rejoint en cela la thématique de l'attention à soi par l'évitement du risque d'accusation de harcèlement des responsables (vulnérabilité potentielle) par l'employé ou ses représentants. L'application de la législation permet une forme de défense, de préservation, de stabilité de l'institution. Elle est une forme d'attention aux autres et à la communauté en apaisant le climat par un respect du processus légal qui empêche de minimiser un incident tout en veillant au respect des droits de l'employé.

En interne, la direction doit encore réguler la situation de manque, le détachement de l'enseignant impliquant la recherche d'un remplaçant comme une forme de survie de l'établissement scolaire selon le concept de leadership éducationnel. Selon la définition de la dimension de maintenance des responsables scolaires, il s'agit d'une forme de distribution des ressources, en l'occurrence ici la main d'œuvre. Concrètement, la direction – par ses décisions – veille à la sécurité des élèves, à la stabilité des équipes éducatives, à la continuité du cursus ou de la formation des élèves, et enfin à l'équilibre relationnel entre l'ensemble des acteurs scolaires et les acteurs extérieurs.

D'autres ressources sont aussi mises à disposition pour permettre la professionnalisation : les rencontres prévues avec l'inspection et l'accompagnement pédagogique sont sources d'informations sur les programmes, les référentiels, les méthodes. La capacité de négociation entre acteurs est ici en lien avec l'aménagement d'un nouvel horaire qui convient aux deux écoles et aux collègues impactés par ce changement d'horaire. Le pilotage et la maintenance supposent des valeurs de l'ordre de la justice, de l'équité, de la solidarité et de l'intégrité.

Tableau 32. Thématique du pilotage (et de la régulation) et de la communication ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

	Leadership éducationnel selon le discours	Thématique du pilotage, de la régulation, et de la communication	Valeurs
P	Réagir après incident Rencontrer les acteurs Analyser – comprendre le contexte Accompagner	Pilote – entrepreneur - observateur - prendre et mettre en œuvre des décisions (en fonction du/de projet d'établissement, règlement de travail, la législation ou des décrets) - surveiller le bon déroulement des activités	Justice Équité Solidarité Intégrité
M	Sanctionner	Maintenance	

	Négocier	- distribuer main d'œuvre,	
	Remplacer	information, méthodes...	Sécurité
	Réguler (dysfonctionnements)	- réguler face aux situations	Stabilité
	Distribuer des ressources	imprévisibles	Continuité
			Équilibre
I	Communiquer (élèves, parents, MDP, presse, syndicats...)	Agent de liaison – porte-parole	Ouverture
	Informer	- assurer le passage de l'information en interne et externe	Vérité
	Refuser	- négocier	Authenticité
	(ré)Affirmer	- diffuser	Humilité
S	Voir éthique interventionnelle		

Tableau 32 : thématique du pilotage (et de la régulation) et de la communication ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

5.6.3 L'accompagnement

Les thématiques de l'attention (sollicitude) et du soin ont permis de penser la reconnaissance des individus dans leur identité, leurs valeurs et vulnérabilités ; l'évitement des conflits et l'apaisement des tensions ; l'intérêt des rencontres pour une bonne compréhension du ressenti des acteurs ; l'apport des indispensables nuances et l'évitement des jugements ; la nécessité de la mise en place d'un cadre pour assurer la sécurité des personnes. Le pilotage est synonyme de décisions prises et mises en place pour une bonne gestion de l'incident. La régulation est signe de maintenance pour faire face aux imprévus de type « postes vacants ».

L'accompagnement permet alors de faire un pas de plus par le développement des personnes. La thématique de l'accompagnement apporte une interprétation du concept d'éthique organisationnelle. La gestion de la communauté scolaire ou de la collectivité dans sa diversité demande de soutenir, suivre et accompagner les actions individuelles et collectives. Les actions propres au pilotage ou au management (leadership éducationnel) demande une éthique organisationnelle pour identifier les conditions de cet accompagnement du développement des acteurs. La lecture de l'incident permet de dégager des verbes d'actions (protéger, responsabiliser, s'engager, professionnaliser...) qui, souhaités par les représentants de l'employeur pour le développement des membres du personnel, n'en sont pas moins interpellants pour les responsables eux-mêmes quant à leurs choix, leurs priorités et leurs décisions ainsi que leur propre développement professionnel. L'accompagnement des membres du personnel par la direction attend d'elle une forme d'exemplarité, de modèle ou d'exemple d'attitudes qui conditionnent les attitudes de l'équipe éducative et en influencent les membres. L'exemplarité appelle les valeurs de transparence, d'honnêteté, de courage, de devoir, de confiance, de responsabilisation mais également de reconnaissance et de valorisation. L'accompagnement fait la place à l'autonomie versus la dépendance à l'autre ou le pouvoir sur l'autre (tableau 33).

Tableau 33. Thématique de l'accompagnement ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

Éthique organisationnelle selon verbatims	Thématique de l'accompagnement	Valeurs
	Discours de l'incident	
	Interprétation des concepts	
Protéger	Protection des MDP	Transparence
Développer	Développement de comportements	Honnêteté
Coconstruire	Co-construction de relation de confiance	Courage
Responsabiliser	Remise en question, prise de responsabilité	Devoir
S'engager	Engagement dans la formation continue	Confiance
Professionaliser	Améliorations des pratiques	Responsabilisation
S'outiller	Utilisation de ressources externes et internes	Reconnaissance
Évaluer	Mise au point, suivi, mise en valeur des acquis	Valorisation

Tableau 33 : thématique de l'accompagnement ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention

Outre l'accompagnement interne, l'accompagnement en externe est prévu par la législation. En ce qui concerne le cours de religion, les inspecteurs « relèvent (...) de l'autorité de l'Inspecteur général coordonnateur » selon l'article 1 du Chapitre I du décret de 2007 sur l'inspection). Cependant, propre au réseau d'enseignement concerné, la Cellule de soutien et d'accompagnement (CSA) met en place dans le respect du décret du 28 mars 2019 – pour une de ses deux fonctions et comme son nom l'indique – un mécanisme d'accompagnement par une mission de soutien aux pratiques pédagogiques. Plus indirectement par rapport la gestion de l'incident critique, l'autre mission est de l'ordre du soutien au pilotage en lien avec la mise en œuvre des contrats d'objectifs définis par le décret « Missions » de 1997. Elle est à l'origine du coaching et des interventions dont bénéficient les directions d'établissements scolaires du réseau.

5.6.4 La signification

L'accompagnement des personnes, leur valorisation, la professionnalisation de l'ensemble des acteurs y compris des responsables se réalisent dans le cadre d'un établissement scolaire et par conséquent d'une institution dont le projet, et les valeurs qu'il véhicule, sont ancrés dans le souci du vivre-ensemble dont le contexte est en évolution constante. La question de la signification fait référence au cadrage théorique de la pluralité normative ou de la (re)constitution d'univers de sens et aux incertitudes du vivre-ensemble en pointant à la fois les valeurs portées lors de la transmission des savoirs ou des relations pédagogiques avec les élèves mais également les valeurs portées par le projet de l'institution scolaire. L'accompagnement des personnes, et des plus vulnérabilisées en particulier, peut être à la source de la création d'un « esprit-école », d'une communauté porteuse de sens ou de l'expression d'un univers qui répond aux incertitudes. Chaque membre, pouvant reconnaître ses vulnérabilités effectives et potentielles, découvre dans l'expression concrète de cette communauté d'esprit une réponse possible au moment où ses propres failles font surface et que se profilent les tiraillements de ses propres incertitudes. Les questionnements

personnels des individus et les réponses individuelles apportées par les responsables peuvent tisser une toile source de la compréhension d'un univers de sens commun qui dépasse les individualités et les particularismes. La quatrième dimension du leadership éducationnel trouve son fondement dans l'éthique organisationnelle dans la mesure où, par cette dimension symbolique, le responsable devient l'expression de la mission, de la culture et donc des valeurs communes propres à l'école. Il donne sens en suscitant la motivation et une disposition à l'attachement ou à l'appartenance au projet.

Les incertitudes, l'instabilité, l'inquiétude, la fragilité du commun et la difficulté à trouver du sens dans un contexte de trop plein de significations appellent une forme de reddition de compte dans le mode de gestion par rapport à des acteurs externes comme les parents, les médias, les syndicats ou plus largement l'environnement de l'école. La diffusion ou le rappel de l'expression de la mission, de la culture et des valeurs du projet éducatif permet une préservation de l'image de l'école, une préservation de l'institution fragilisée par la publicité de manquements individuels et un appel à la confiance et à la motivation dans le travail de l'ensemble des acteurs. La mise en œuvre de la dimension symbolique du concept de leadership éducationnel et par conséquent le souci d'une éthique organisationnelle ou interventionnelle différencient l'agir des responsables d'une forme d'activisme dépourvu de sens ou d'idéal.

Une fois encore la responsabilisation tant de la direction que des membres du personnel est synonyme d'exemplarité en répondant aux vulnérabilités potentielles et effectives de soi et des autres, aux fragilités de la communauté scolaire et des relations qui la tissent. La responsabilisation est porteuse de signification dans la mesure où donner l'exemple pour la direction traduit son autorité ou son mandat par le service versus pouvoir ou rapport de force qui entacherait l'idée de sens au travail. Donner du sens à son travail, au travail de l'autre et des autres (la collectivité) requiert une forme de distance ou de détachement, pour le responsable, qui fait la place à l'autonomie et la capacité des acteurs.

Dans le leadership, dès lors, la signification est source de valeurs de confiance, d'échange, d'altérité et donc de désintéressement. Pour la direction, signifier ou donner du sens à son leadership et au travail des équipes éducatives est source d'innovations, de dépassements, d'ouvertures, de regards réflexifs sur soi, l'autre et la communauté et de construction de repères normatifs innovants pour rencontrer les incertitudes. Il s'agit de redonner souffle à l'institution scolaire dans sa capacité créatrice de sens tant dans les actes pédagogiques porteurs de transmission que dans les relations ou les interactions avec les élèves et les pairs.

La figure 7, ci-après, offre une configuration de l'ensemble des thèmes développés par le(s) discours des responsables à partir de leurs compréhensions, analyses et modes de gestion de l'incident critique ainsi que les valeurs propres à ces manières d'agir professionnalisantes. La figure repose sur les données empiriques issues des focus-groupes. Cette synthèse s'ancre de la sorte dans le discours vivant des responsables scolaires, dont les propos illustrent la mise en œuvre concrète des thèmes majeurs identifiés : l'attention, le pilotage y compris la communication, l'accompagnement et la signification.

Sur l'axe de l'attention ou du soin, le leader reconnaît la vulnérabilité du membre du personnel (MDP) et refuse de le réduire à son manquement, privilégiant la restauration de la relation. Cette posture, qui répond aux fragilités révélées par l'incident, mobilise les valeurs d'empathie, de sollicitude, de bienveillance, de disponibilité, de dignité et de courtoisie : « on se doit aussi de ne pas écraser un membre du personnel qui a un manquement [...]. Écraser, ce n'est pas notre rôle en tant que membre de PO. C'est d'écouter. C'est de comprendre, de conseiller, de guider » (Jean-Luc, école 1). L'axe du pilotage et de la communication s'inscrit dans une forme d'exemplarité, où la réactivité immédiate de la direction vise à protéger l'institution et à apaiser le climat scolaire. Cet axe est porté par des valeurs de justice, d'équité, de solidarité, d'intégrité, d'ouverture, de vérité, d'authenticité et d'humilité. Les responsables soulignent l'urgence d'agir pour éviter la généralisation du conflit, notamment face à la pression des réseaux sociaux : « c'est fort important de réagir, et de réagir vite. [...] Il y avait une nécessité pour ne pas généraliser le conflit » (Jean-Pascal, école 3). Concernant l'axe de l'accompagnement, il exprime l'éthique organisationnelle de l'établissement, comprise comme la capacité à identifier les conditions d'un soin pédagogique de qualité. Cet engagement proactif transforme la sanction en levier de professionnalisation et de responsabilisation. Il s'appuie sur les valeurs de transparence, d'honnêteté, de courage, de devoir, de confiance, de reconnaissance et de valorisation : « dans la relation avec le prof, on ne l'a jamais abandonné, je l'ai accompagné, je l'ai écouté. [...] » (Laurianne) « il faut aussi que l'on soit l'incarnation de cela [...] Il faut que l'on puisse s'en remettre aussi à ce qu'on estime être juste et en adéquation avec le projet de l'institution, son histoire et son identité. » (Oscar, école 2). Enfin, l'axe de la signification mobilise la recherche du vouloir comprendre ensemble pour reconstruire des univers de sens face aux incertitudes de la modernité tardive. Cette délibération collective est le moteur de la communauté éducative, s'appuyant sur des valeurs de confiance, d'échange, d'altérité et de désintéressement : « un projet éducatif c'est une utopie, c'est quelque chose vers lequel on tend, et c'est toujours intéressant, même collectivement avec d'autres enseignants [...] de se rappeler cela. » (Jean-Luc, école 1), « c'est chacun qui va porter les valeurs de l'école et qui fait l'institution » (Oscar, école 2).

En synthèse, les données de la figure 7 proviennent directement du processus de gestion en six étapes identifiées lors des focus-groupes (réagir, rencontrer, comprendre, communiquer, sanctionner, accompagner). Ces étapes ont permis d'extraire les thèmes structurants à partir de l'analyse des faits, tandis que les valeurs professionnalisantes ont été validées par les tableaux de synthèse du chapitre. La figure montre comment le leader transforme un incident critique en un acte de langage et de soin, restaurant ainsi le climat éthique de l'organisation.

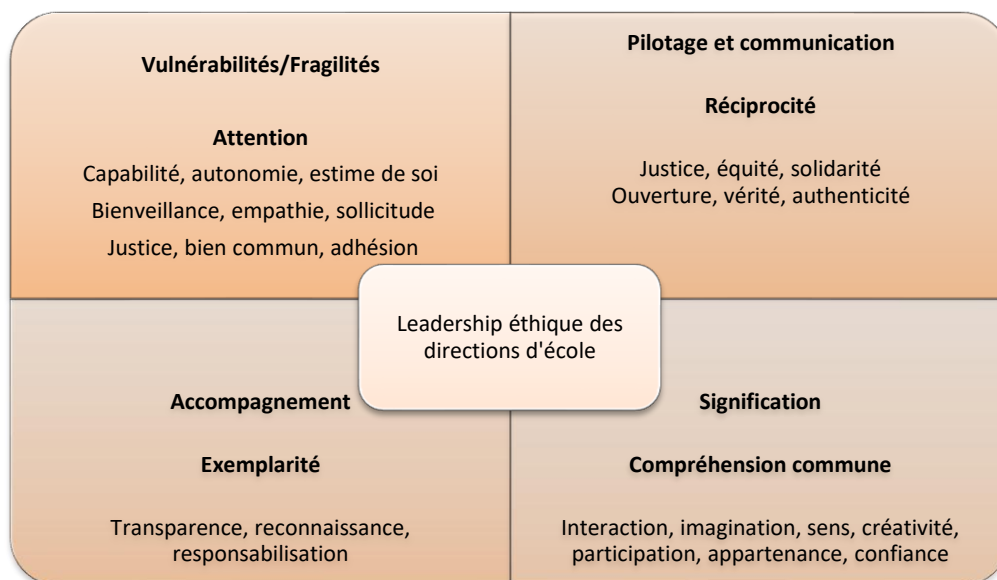


Figure 7 : Ensemble des relations du leadership éthique des directions d'école

5.7 Catégories émergentes issues de l'analyse

L'analyse du chapitre 5, issue des focus-groupes et de l'étude des projets éducatifs, met en lumière quatre thématiques centrales structurant l'action des directions d'école. D'abord, l'attention et le soin (sollicitude) émergent comme une réponse vitale aux vulnérabilités individuelles, privilégiant l'empathie et la reconnaissance de la dignité de chaque acteur. Ensuite, le pilotage et la communication soulignent l'importance de la réactivité et du rôle de porte-parole pour protéger l'institution tout en garantissant le respect du cadre légal et des valeurs fondatrices. La catégorie de l'accompagnement se définit comme une démarche de co-construction et de responsabilisation, visant le développement professionnel à travers une relation de réciprocité et d'exemplarité plutôt que par la simple contrainte. Enfin, la signification répond au besoin impérieux de recréer un "esprit-école" et un univers de sens partagé face aux incertitudes normatives de la modernité tardive. Ces thématiques se concrétisent dans un mode de gestion rigoureux structuré en six phases clés : réagir, rencontrer, comprendre, communiquer, sanctionner et accompagner. Ensemble, ces catégories révèlent un leadership éthique et distribué qui dépasse la gestion administrative pour devenir un moteur de cohésion sociale et de « vie bonne » au sein de la communauté éducative.

5.8 Synthèse des focus-groupes

L'analyse des focus-groupes met en évidence la dimension profondément relationnelle et collective du leadership scolaire. En complément des entretiens individuels, cette démarche a permis de confronter les expériences et les interprétations des participants, tout en enrichissant la compréhension des pratiques mises en œuvre au sein des établissements. Les échanges ont notamment permis de confirmer certaines observations issues des entretiens tout en apportant un éclairage plus approfondi grâce à la dynamique interactionnelle propre aux discussions de groupe. Les discussions soulignent l'importance du discernement dans l'exercice des responsabilités de direction. Face à des situations complexes et porteuses d'enjeux humains, les responsables scolaires sont amenés à arbitrer entre différentes valeurs, attentes et contraintes. Les modes de gestion mobilisés pour accompagner les professionnels confrontés à des situations de vulnérabilité révèlent ainsi la place centrale des considérations éthiques dans les processus décisionnels.

Les résultats mettent également en évidence la volonté des responsables de créer les conditions favorables à l'émergence d'un climat éthique soutenant la vie collective des établissements. Les pratiques décrites témoignent d'une attention particulière à la coopération, à la participation et à la recherche de cohérence entre les décisions prises et les valeurs portées par les projets éducatifs. Dans cette perspective, la culture d'établissement apparaît comme un repère structurant de l'action et un levier pour mobiliser les équipes autour d'orientations partagées. Enfin, ce chapitre confirme que le leadership scolaire se construit dans l'interaction avec autrui et dans l'attention portée aux personnes. Les focus-groupes éclairent la manière dont les directions et les responsables institutionnels cherchent à articuler les exigences organisationnelles aux finalités éducatives qui fondent leur mission. Ils contribuent ainsi à une meilleure compréhension du rôle de l'éthique dans les pratiques de gouvernance, dans l'accompagnement des vulnérabilités professionnelles et dans la mise en œuvre des valeurs qui sous-tendent les projets éducatifs.

Les données issues des entretiens individuels et des focus-groupes se devaient encore d'être confrontées à l'analyse du contenu des projets éducatifs censés éclairer les responsables dans leurs pratiques de leadership. Nous présentons dans le chapitre 6 les résultats de l'analyse par logiciel. Les résultats de l'analyse manuelle présentent, en annexe 4, l'ensemble des thématiques (ex. une école pour construire un projet de société / la démocratie...) ou des caractéristiques des écoles rencontrées dans le contexte de recherche.

Chapitre 6

Résultats de l'analyse documentaire (par logiciel)

Introduction : Les référentiels institutionnels comme cadres normatifs et ressources pour le leadership des directions d'école

Dans le cadre de cette recherche consacrée au leadership des directions d'écoles relevant à la fois du réseau du SeGEC en FWB et de la tradition lasallienne, il importe de préciser le statut des documents institutionnels mobilisés comme sources d'analyse : Mission de l'école chrétienne et Déclaration lasallienne. Ces textes occupent une place structurante dans la définition des cadres de sens au sein des établissements scolaires, mais leur nature normative nécessite d'être clarifiée afin d'éviter toute confusion entre prescription juridique et orientation institutionnelle. Ces documents ne relèvent pas du registre de la norme juridiquement contraignante. Ils s'inscrivent au niveau macro-institutionnel de production de référentiels éducatifs et identitaires, élaborés par des instances de réseau ou de la congrégation internationale, et définissent des principes fondateurs, des finalités éducatives et des orientations générales en liens avec les défis de la modernité tardive. Leur caractère est essentiellement programmatique et axiologique, dans la mesure où ils formulent des valeurs, des intentions éducatives et des conceptions de l'école sans prescrire de manière détaillée les modalités concrètes de mise en œuvre. Leur normativité peut dès lors être qualifiée de souple ou indirecte, reposant davantage sur des processus d'adhésion, d'interprétation et d'appropriation que sur des mécanismes formels de contrainte.

Dans cette perspective, les textes Mission de l'école chrétienne et Déclaration lasallienne doivent être considérés comme des référentiels institutionnels et identitaires, c'est-à-dire des cadres de sens qui orientent l'action sans la déterminer entièrement. Ils contribuent à structurer un langage commun et à fournir des repères partagés au sein des réseaux éducatifs, tout en laissant une marge importante d'interprétation aux acteurs de terrain. Au niveau des établissements scolaires, ils sont intégrés dans les projets pédagogique et d'établissement, où ils acquièrent une dimension concrète : appropriation contextualisée, dépendant des choix des directions et des équipes éducatives en lien avec l'environnement de l'école. Dès lors, ces documents doivent être analysés comme des instruments de cadrage plutôt que comme des instruments de prescription. Ils définissent un horizon de sens commun, structurent des finalités éducatives appelées à être partagées et offrent des ressources discursives permettant de légitimer les choix organisationnels et pédagogiques. Ils participent également à la construction d'une identité institutionnelle commune au sein du réseau. Leur fonction principale réside ainsi dans la production de sens et la mise en cohérence symbolique des pratiques éducatives plutôt que dans l'imposition de normes d'exécution.

Dans le cadre du leadership des directions d'école, ces référentiels jouent un rôle ambivalent. Ils constituent à la fois des ressources et des cadres de contrainte symbolique. En tant que ressources, ils permettent aux directions de donner du sens à leurs décisions, de légitimer les orientations prises et d'inscrire les projets d'établissement dans une continuité institutionnelle. En tant que contraintes, ils peuvent imposer une exigence de cohérence identitaire avec le réseau ou le charisme lasallien et générer des attentes implicites de conformité aux valeurs énoncées. Ils peuvent éventuellement être source de tensions lorsque

les interprétations institutionnelles entrent en interaction avec les contraintes locales liées aux évolutions sociétales. Ainsi, les textes Mission de l'école chrétienne et Déclaration lasallienne constituent des référentiels structurants de l'action éducative dont la portée réside moins dans leur dimension prescriptive que dans leur capacité à produire du sens, à encadrer l'interprétation et à soutenir la construction du projet des établissements. Leur analyse permet dès lors de mieux comprendre les dynamiques de leadership des directions d'école, entendues comme des processus de construction, d'appropriation et de régulation du sens au sein des organisations scolaires par leurs choix, leurs priorités et leurs décisions.

6.1 Contexte d'écriture des deux projets éducatifs

En définissant les choix de société et les références des objectifs éducatifs, les projets éducatifs sont une source d'inspiration pour les responsables d'école dans les décisions qu'ils prennent. Le tableau 34 reprend les titres, les sources, les références des institutions ou organisations, le type d'ouvrage, les années de publication, les auteurs ou groupes d'auteurs, et les niveaux d'enseignement des projets éducatifs du SeGEC et des FEC qui sont des ressources pour les acteurs d'écoles rencontrés lors des entretiens individuels et des focus-groupes.

Tableau 34. Identification des deux documents – MEC / DL

	MEC	DL	En commun
Titre(s)	Mission de l'école chrétienne - Projet éducatif de l'enseignement catholique	Déclaration sur la mission éducative lasallienne – Défis, convictions et espérances	Relatif à la mission éducative des écoles
Source(s)	SeGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique)	Frères des écoles chrétiennes - Écoles lasalliennes	Organisations chrétiennes
Adresse(s)	Avenue Emmanuel Mounier 150 à 1200 Bruxelles – Belgique	Maison Généralice Rome	Régional/communautaire pour le SeGEC (Wallonie-Bruxelles)
–		Site international : www.lasalle.org	
Références	Tél 02 256 70 11 Email : segec@segec.be	Bulletins de l'Institut N° 248, 249, 253	International pour le lasallien
Type(s) d'ouvrages	Projet éducatif	Mission éducative	Education et projet de société – déclaration – manifeste
Année(s)	2021	020	Compréhension de phénomènes récents Inscription dans la tradition de textes de références

Auteur(s)	Co-écriture	Co-écriture	Ouvrage collectif -
	Discussion interne (approuvé par le COGEC et ensemble des PO SEGEC / CSC enseignement / UFAPEC)	CIAMEL conseil international de l'association et de la mission éducative lasallienne	Construction communautaire
Niveau d'enseignement	Fondamental Secondaire (production autre pour le supérieur)	Tous niveaux confondus	

Tableau 34 : identification des deux documents – MEC / DL

6.2 Analyse par logiciel Tropes des deux documents

Avec respectivement 132 pages pour la Déclaration lasallienne « DL » et 23 pages pour le document du SeGEC « MEC », les documents proposent des textes suffisamment longs pour obtenir des résultats significatifs, et ce dans la mesure où le logiciel repose sur une analyse statistique. L'analyse dégage, pour les deux documents – dans leur globalité – deux styles différents : descriptif pour le document lasallien (DL) et narratif pour le document du SeGEC (MEC). Les styles sont renforcés par une mise en scène de type « dynamique – action » où l'expression de verbes d'action est par conséquent privilégiée. Les verbes factifs qui expriment des actions représentent 54.8 % ou 1622 verbes pour la DL et 65.6 % ou 333 verbes pour MEC. Ils sont suivis des verbes statifs (exemple « rester ») qui expriment des états ou des notions de possession : 26.5 % ou 784 unités pour DL et 21.3 % ou 108 unités pour MEC (tableau 35).

Tableau 35. Résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes des documents lasallien et SeGEC dans leur globalité

	Style	Mise en scène	Types de verbes en nb et %			Pages et mots
Document lasallien	Descriptif	Dynamique Action	Factifs	1622	54.8	132 pages
			Statifs	784	26.5	27.770
			Déclaratifs	533	18.7	mots
			Performatifs	1	0	
Document SeGEC	Narratif	Dynamique Action	Factifs	333	65.6	23 pages
			Statifs	108	21.3	4707 mots
			Déclaratifs	67	13.2	
			Performatifs	/	/	

Tableau 35 : résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes des documents lasallien et SeGEC dans leur globalité

Des introductions (y compris présentation ou préambule) aux conclusions, un découpage des deux documents selon la structure proposée dans les sommaires a été réalisé pour affiner l'analyse. Les tableaux ci-après présentent respectivement les styles, les mises en scènes et les types de verbes des différentes parties des documents lasallien et SeGEC.

6.2.1 « Déclaration » (FEC)

6.2.1.1 Les styles d'écriture – les verbes

Tableau 36. Résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes de la DL selon les différentes parties du document

DL	Style	Mise en scène	Types de verbes en nb et %			Pages et mots
Présentation	Argumentatif	Prise en charge par le narrateur	Factifs	32	56.1	2
			Déclaratifs	16	28.1	470
			Statifs	9	15.8	
Introduction	Narratif	Dynamique- action	Factifs	67	63.8	4
			Statifs	23	21.9	1066
			Déclaratifs	15	14.3	
Prologue	Descriptif	Prise en charge par le narrateur	Factifs	32	58.2	2
			Statifs	11	20.00	536
			Déclaratifs	12	21.8	
Partie 1	Narratif	Prise en charge par le narrateur	Factifs	321	55.9	26
			Statifs	123	21.40	6183
			Déclaratifs	127	22.1	
Partie 2	Argumentatif	Dynamique- action	Factifs	209	56.5	16
			Statifs	96	25.90	3573
			Déclaratifs	65	17.60	
Partie 3	Descriptif	Dynamique- action	Factifs	281	49.4	20
			Statifs	191	33.6	4581
			Déclaratifs	97	17.00	
Partie 4	Non-identifié	Dynamique- action	Factifs	444	53.4	30
			Statifs	228	27.4	7364
			Déclaratifs	160	19.2	
Conclusion	Non-identifié	Prise en charge par le narrateur	Factifs	111	52.4	8
			Statifs	58	27.4	1692
			Déclaratifs	43	20.3	
Glossaire, acronymes et abréviations (style narratif pour le glossaire)						10
						2305

Tableau 36 : résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes de la Déclaration lasallienne selon les différentes parties du document

Concernant la DL au style global descriptif, une lecture du tableau 36 montre que la fragmentation du texte met à jour trois styles distincts selon les unités structurantes du document. Le style argumentatif où il y a argumentation, engagement et explication du locuteur dans l'objectif d'une persuasion du locuteur concernent deux unités de texte. D'abord la présentation (tableau 37) avec prise en charge par le narrateur comme mise en scène qui signifie l'utilisation de verbes ouvrant la voie à une action ou une « déclaration sur un état » : les verbes à l'idée d'action tels que donner, approfondir, souligner, articuler, amener ou encore rédiger, enflammer et envoyer sont, selon le manuel de référence, d'ordre factif et représentent 56.1 % des verbes présents dans la présentation du document écrit par les responsables internationaux de l'institution. Des verbes d'ordre déclaratif tels que définir, proposer, dire indiquent l'idée d'une déclaration ou l'énonciation d'une communication et représentent 28.1 %. Enfin, 15.8 % des verbes sont d'ordre statifs et expriment une idée d'état ou encore de possession ; ensuite la partie 2 intitulée « les acteurs impliqués dans la mission éducative lasallienne » avec une mise en scène de type dynamique-action contient des verbes (tableau 38) qui soulignent l'idée d'une déclaration, selon le manuel, sur un état, un être ou encore un objet.

Tableau 37. Exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Présentation" du document lasallien

Verbes	Exemples	Verbatims des pages 7 & 8 concernant la présentation
Factifs	articuler donner	(les délégués) ont vu la nécessité d'articuler clairement les convictions qui pourraient donner une cohérence aux méthodes.
Déclaratifs	dire exprimer	Il serait vrai de dire que chacun de nous incarne et exprime cette identité.
Statifs	Être/avoir comporter	(les délégués) ont observé que ce travail éducatif comporte de multiples aspects et qu'ils ont une relation intégrale qui n'est pas toujours claire.

Tableau 37 : exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Présentation" du document lasallien

Tableau 38. Exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Partie 2" du document lasallien

Verbes	Exemples	Verbatims des pages 43 à 59 concernant la partie 2
Factifs	Exercer faire	« Vous exercez un emploi qui vous met dans l'obligation de toucher les cœurs ». (citation du fondateur)
Statifs	Être comprendre	(...) se lancer dans une aventure commune pour mieux répondre à une mission qui allait être comprise définitivement comme étant la nôtre.
Déclaratifs	Parler	Pendant près de trois siècles, parler de l'institut revenait à parler des frères.

Tableau 38 : exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Partie 2" du document lasallien

Le style narratif est présent dans l'introduction et dans la partie 1. Par style narratif, le manuel du logiciel développe l'idée qu'« un narrateur expose une succession d'événements, qui se déroulent à un moment donné, en un certain lieu ». Le style narratif de l'introduction s'appuie sur une mise en scène « dynamique-action ». Pour la partie 1 le style s'appuie sur une mise en scène « prise en charge par le narrateur ». La majorité des verbes de ces deux unités est d'ordre factif comme indiqué dans le tableau 39.

Tableau 39. Exemples de verbes factifs présents dans l'introduction, la conclusion et la partie 1 du document lasallien

Unités	Exemples	Verbatims
Introduction	Viser faciliter	(la déclaration) vise à faire des propositions porteuses d'espoir et à mettre en évidence quelques convictions (...).
Partie 1	Asseoir faciliter	(...) asseoir les bases acquises au primaire afin de faciliter l'entrée des élèves dans le monde du travail.

Tableau 39 : exemples de verbes factifs présents dans l'introduction, la conclusion et la partie 1 du document lasallien

Le style descriptif est présent dans le prologue et la partie 3. Par style descriptif, le manuel du logiciel entend qu'« un narrateur décrit, identifie ou classe quelque chose ou quelqu'un ». Le style descriptif du prologue s'appuie sur une mise en scène « prise en charge par le narrateur ». Le style descriptif de la partie 3 s'appuie sur une mise en scène « dynamique-action ». La majorité des verbes de ces deux unités est d'ordre factif comme indiqué dans le tableau 40.

Tableau 40. Exemples de verbes factifs présents dans le prologue et la partie 3 du document lasallien

Unités	Exemples	Verbatims
Prologue	Choisir Associer	(...) tous ceux qui choisissent de s'y associer pour poursuivre le mouvement éducatif (...).
Partie 3	Appartenir S'engager	Être lasallien, par définition, c'est appartenir à une communauté et s'engager au sein de cette communauté dans une tâche commune.

Tableau 40 : exemples de verbes factifs présents dans le prologue et la partie 3 du document lasallien

En indiquant « non identifié », le logiciel ne détermine pas le style de la partie 4. Mais l'idée de « dynamique-action » et l'utilisation de verbes majoritairement d'ordre factif comme « exhorter, inviter, se ressourcer, assumer, privilégier » tentent à montrer un style que nous nous risquons à rapprocher du style argumentatif avec une logique d'explication, d'argumentation et de persuasion de l'interlocuteur (tableau 41).

Tableau 41. Exemples de verbes factifs et de verbatims illustrant le style soit argumentatif, soit descriptif de la partie 4

Partie 4	Exemples	Verbatims
Style argumentatif et verbes factifs	Exhorter	« Je vous exhorte à approfondir et à imiter sa passion pour les plus petits et les exclus. » (Citation)
	Inviter	Nous devons vivre les bouleversements du présent en tant qu'héritiers d'une tradition tricentenaire qui nous unit, mais aussi qui nous invite à repenser l'éducation pour les nouvelles générations.
	Assumer	Les réalités du monde nous poussent à assumer des positions proactives et non réactives qui nous placent à la pointe de l'innovation pédagogique.
	Privilégier	La pédagogie de la fraternité (...) fait aussi de l'éducateur le frère aîné des élèves, dans une relation qui privilégie « l'aller-avec », « aux côtés de », en pleine autonomie et sous l'œil attentif de l'enseignant.

Tableau 41 : exemples de verbes factifs et de verbatims illustrant le style soit argumentatif, soit descriptif de la partie 4

À côté de ce découpage de la globalité du document lasallien, un recoupement peut être envisagé en regroupant les quatre parties principales du corpus du texte concernant ce que les auteurs nomment l'héritage, les acteurs, les fondements et les défis à venir. Les résultats de l'analyse par le logiciel donnent la même configuration que pour l'entièreté du texte, à savoir un style descriptif dans lequel se fondent les styles narratif et argumentatif des parties 1 et 2, ce qui tend à montrer l'importance d'une analyse détaillée par unité de texte. Les données recueillies n'indiquent nullement la présence d'un style énonciatif où, selon le manuel, « le locuteur et l'interlocuteur établissent un rapport d'influence, révèlent leurs points de vue ». Il est à souligner que les données présentent encore une quasi absence de verbes performatifs (0.0 % pour le texte dans sa globalité pour un seul verbe utilisé).

Ensuite, viennent les verbes statifs (27,4 %) et déclaratifs (20.3 %). Intuitivement, dans la mesure où le document s'intitule « Déclaration » et que le verbe « déclarer » est un verbe performatif, nous avons réalisé une recherche manuelle de l'occurrence de ces mots. Outre le substantif « déclaration » repris principalement dans les titres (toutes les deux pages) dont nous ne tenons pas compte, le verbe est utilisé trois fois de manière conjuguée : « les laïcs déclarent / l'Église déclare / nous (les auteurs) déclarons », dont une fois dans la conclusion au style général non identifié. Le verbe « croire » (nous croyons), qui est un verbe déclaratif, est quant à lui utilisé douze fois dans la conclusion. Nous avons estimé que l'utilisation de verbes majoritairement d'ordre factif montrait un style que nous avons rapproché du style argumentatif avec une logique d'explication et de persuasion de l'interlocuteur.

Tableau 42. Exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs et de verbatims employés par le locuteur dans la conclusion

Conclusion	Exemples	Verbatims
Verbes factifs	Consacrer Toucher Créer	Ces hommes et ces femmes, qui appartiennent à de nombreuses cultures, langues et traditions consacrent leur vie à proposer des horizons, à toucher les cœurs et à inspirer les esprits, à travers une éducation à même de créer des opportunités qui favorisent la transformation des vies, des personnes et des sociétés.
Verbes statifs	Être	Nos institutions et projets éducatifs sont centrés sur la personne et favorisent son développement intégral.
Verbes déclaratifs	Croire	Nous croyons fermement que les enfants et les jeunes sont un appel à l'espérance et à l'engagement.

Tableau 42 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs et de verbatims employés par le locuteur dans la conclusion

6.2.1.2 Les connecteurs

Le manuel de référence présente neuf types de connecteurs (conjonctions de coordination et subordination, locutions conjonctives) et explique que l'objectif de ceux-ci est de faire des liens entre les parties du discours en utilisant des notions de condition (« si », « à condition que », « en fonction de », ...), de cause (« parce que », « puisque », « car », « donc », ...), de but (« pour que », « afin de », ...), d'addition (« et », « ensuite », « ainsi que »...), de disjonction (« ou ... ou », « soit ... soit », ...), d'opposition (« mais », « cependant », « en dépit du », ...), de comparaison (« comme », « tel que », « ainsi que », ...), de temps (« quand », « lorsque », « avant que », ...), et enfin de lieu (« où », « jusqu'où », ...).

Selon le tableau 43, les types de connecteurs « addition » sont les plus représentés et répartis dans les différentes unités de texte de manière plus ou moins homogène. Les connecteurs de « condition », « temps » et « lieu » sont peu ou pas présents dans le document. Les connecteurs de « cause » sont davantage présents dans le prologue, de « but » dans la présentation, de « disjonction » dans la présentation, d'« opposition » dans le prologue et la partie 3, de « comparaison » dans l'introduction et le prologue, et enfin de « temps » dans le prologue.

Tableau 43. Pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

Connecteurs	Prés.	Intr.	Prol.	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	Ccl.	Global
Condition	0.0	0.0	0.0	0.3	0.5	0.7	1.7	0.9	1.0
Cause	3.4	1.4	8.0	6.6	5.8	7.4	4.7	7.0	5.5
But	6.9	1.4	4.0	2.4	1.6	1.1	0.2	0.0	1.3
Addition	72.4	81.4	56.0	71.7	68.8	70.7	76.4	87.7	74.1
Disjonction	10.3	1.4	0.0	2.8	6.3	3.5	4.9	0.0	4.3

Opposition	3.4	2.9	8.0	7.0	3.7	8.1	4.9	0.9	5.1
Comparaison	3.4	11.4	16.0	7.7	12.7	7.4	7.2	3.5	8.0
Temps	0.0	0.0	8.0	1.4	0.5	1.1	0.0	0.0	0.7
Lieu	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Tableau 43 : pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

Nous observons cependant que les connecteurs de lieu, selon les données recueillies par l'analyse du logiciel sémantique, ne sont pas représentés dans ces données. Or, par nos lectures classiques du document et ensuite par une recherche intuitive et manuelle, nous observons – par exemple – que le connecteur « où » est repris 22 fois. Ce connecteur désigne alors majoritairement des lieux (contexte, milieu, monde, situation, société, habitat, communauté, pays, ville, université...) où les acteurs vivent leur état ou leur mission.

6.2.1.3 Les modélisateurs

Le manuel de référence présente neuf types de modélisateurs (adverbes ou locutions adverbiales) et explique que l'objectif de ceux-ci est de « permettre à celui qui parle de s'impliquer dans ce qu'il dit, ou de situer ce qu'il dit dans le temps ou dans l'espace » à travers les notions suivantes de : temps (« maintenant », « hier », « demain », ...), lieu (« là-bas », « en haut », « ici », ...), manière (« directement », « ensemble », ...), affirmation (« tout à fait », « certainement », ...), doute (« peut-être », « probablement », ...), négation (« ne...pas », « ne...guère », « ne...jamais », ...), intensité (« très », « beaucoup », « fortement », ...).

Selon le tableau 44, le type de modélisateurs « intensité » est le plus représenté et réparti dans les différentes unités de texte de manière homogène avec une moyenne de 41.1 % pour la globalité du texte et une surreprésentation (53.7) pour l'unité « partie 2 » concernant les acteurs impliqués dans la mission éducative. Les deux autres types de modélisateurs sont ceux de « temps » avec une moyenne de 18.6 % et une répartition homogène et de « manière » avec une moyenne de 17 % et une surreprésentation pour la conclusion (30.7 %). Les modélisateurs de « négation » représentent un dixième de l'utilisation de modélisateurs avec une quasi-absence de ce type dans la conclusion (2.7%) ; ceux de « lieu » représentent moins d'un dixième avec 8.9 % mais une surreprésentation dans l'introduction (24.2 %). Sont à peine utilisés les modélisateurs d'« affirmation » (3.4 %) en dehors de la présentation (9.5 %). Sont quasi inexistantes dans la globalité du texte les modélisateurs de « doute » avec 0.2 %.

Tableau 44. Pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

Modélisateurs	Prés.	Intr.	Prol.	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	Ccl.	Global
Temps	23.8	21.2	21.4	21.7	18.1	19.2	14.4	13.3	18.6
Lieu	4.8	24.2	7.1	12.0	5.9	8.3	7.0	9.3	8.9
Manière	14.3	9.1	17.9	12.3	15.4	17.9	16.0	30.7	17.0

Affirmation	9.5	0.0	0.0	2.0	2.1	4.4	4.5	2.7	3.4
Doute	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.3	0.0	0.2
Négation	14.3	6.1	10.7	9.0	4.8	11.4	18.8	2.7	10.7
Intensité	33.3	39.4	42.9	42.7	53.7	38.9	39.0	41.3	41.1

Tableau 44 : pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

6.2.1.4 Les pronoms

Selon le manuel d'utilisation du logiciel d'analyse, la mobilisation des pronoms personnels est faite « en genre (« Je », « Tu », « Il », ...) et en nombre (« Ils », « Elles », ...) ». Les données indiquées à propos des pronoms personnels montrent une utilisation principale des pronoms personnels « il / elle » et « nous » ainsi qu'une (quasi) absence de l'utilisation des pronoms personnels « tu », « je » et « vous ». Les pronoms « il / elle », les plus utilisés pour l'ensemble des unités de textes, le sont de manière moindre pour la présentation et le prologue. « Elle » désigne le plus souvent la « pédagogie de la fraternité » ou plus largement l'éducation ou encore la tradition ; « il » est utilisé 212 fois mais principalement de manière impersonnelle (85 fois dans la globalité du texte) avec des verbes comme « falloir, avoir, exister, suffire, faire, s'agir de, convenir, importer, être "important de" / "urgent de" / "indispensable"... »).

Il est indispensable [que les humains] apprennent à digérer, par la contemplation, la réflexion et le silence, les abondantes informations ingérées, à les utiliser pour comprendre le monde et ses relations, et communiquer [...] pour exprimer une pensée propre, raisonnée et calme. L'éducation doit être patiente et tranquille. (p. 97) / Il est donc urgent de promouvoir des pédagogies qui favorisent la lecture et suscitent une discussion qui multiplie les arguments et génère des positions personnelles s'appuyant sur des opinions éclairées et une conceptualisation claire et précise. (p. 97) / Il est clair qu'une tradition disparaît si nous ne parvenons pas [...] à la relire en tenant compte des nouvelles réalités et des défis du lieu où elle se trouve. (p. 85-86)

De manière plus récurrente, le pronom personnel « il » est utilisé pour désigner des acteurs précis (Frère Agathon) ou plus largement « le frère / l'éducateur lasallien / le maître / l'enseignant / le collaborateur... » ou l'institution elle-même ou encore des structures de celle-ci comme l'enseignement supérieur lasallien cité 6 fois : « l'éducateur lasallien [...] se sent mis au défi de favoriser la dimension spirituelle et l'intériorité chez les jeunes. [Il] conçoit des méthodologies, crée des alliances et motive les jeunes à accroître cette dimension humaine capable d'éclairer leur être (p. 98). Ou encore : « bien que, d'une certaine manière, l'enseignement supérieur ait été présent dès les débuts de l'Institut, en particulier avec la formation des maîtres, il a officiellement débuté à partir du milieu du XIXe siècle, en France et aux États-Unis » (p. 38).

« Nous » est principalement utilisé (180 fois) dans les présentation, introduction et conclusion. Il désigne par exemple le comité de rédaction, l'équipe éditoriale, le conseil général ou encore le supérieur dans sa lettre au nom des lasalliens ou des frères : « plutôt que d'évaluer le passé, nous préférons construire l'avenir ; nous choisissons la vie et l'espérance,

nous réaffirmons notre foi dans la bonté des êtres humains et notre passion pour l'humanité » (p. 116). Le « vous » utilisé huit fois (10 %) dans l'unité « partie 2 » concernant les acteurs impliqués dans la mission éducative, l'est uniquement dans le cadre de citations du fondateur de la congrégation comme : « Vous exercez un emploi qui vous met dans l'obligation de toucher les cœurs » (p. 43), « vous êtes tous frères » (p. 47). Le pronom personnel « ils » (12.1 % dans la totalité du texte) est également et principalement utilisé dans cette même partie 2 (35.00 %). Le pronom désigne alors les acteurs laïcs qui, à la suite des frères,

sentent qu'ils peuvent apporter leurs propres dons particuliers à l'éducation lasallienne, [et] peuvent légitimement se sentir participants de la mission éducative d'ensemble, poursuivie dans leur propre institution. Ils doivent également sentir qu'ils ajoutent aux compréhensions religieuses et aux traditions spirituelles qui sont essentielles à l'éducation lasallienne, les éléments distinctifs de leurs propres traditions religieuses, comme chrétiens protestants, musulmans, juifs, bouddhistes, hindous, confucianistes ou shintoïstes. (p. 53)

Le pronom « ils » est par exemple encore utilisé pour désigner des personnages comme le pape François et le grand imam d'Al Azhar cités dans un document de 2019 sur « La fraternité humaine pour la paix mondiale et la coexistence commune » : « un document... qui invite toutes les personnes (...) à s'unir et à travailler ensemble, afin qu'il devienne un guide pour les nouvelles générations envers la culture du respect réciproque » (p. 54). Il peut aussi être question du pronom « eux » : « frères, entre eux, dans la communauté ». Le pronom « elles » est utilisé pour désigner par exemple diverses situations comme les réalités actuelles de la société et les réponses éducatives correspondantes : « bien que les réalités actuelles soient complexes [...] elles sont toujours l'occasion de repenser à la valeur incalculable de l'éducation et de son impact social » (p. 85). Ou encore : « il existe un nombre impressionnant de réponses éducatives innovantes dans de nombreuses parties du monde [...] ; elles sont de véritables réponses au problème de la pauvreté » (p. 88). Le pronom « on » impersonnel, faiblement utilisé (4.8 %) dans l'ensemble du texte, l'est principalement pour l'unité « partie 1 » concernant l'héritage lasallien. Il désigne alors des personnes ou un sujet indéterminé parce qu'il est inconnu du locuteur. Il remplace alors « quelqu'un » : « ainsi, on peut comprendre certains principes pédagogiques essentiels qui sont requis pour progresser : l'exigence, la flexibilité, le suivi logique, la complexité » (p.78).

Tableau 45. Pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

Pronoms	Prés.	Intr.	Prol.	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	Ccl.	Global
Je	5.6	0.0	0.0	4.3	0.0	0.0	2.2	2.7	1.6
Tu	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Il / elle	11.1	27.6	4.5	26.8	18.0	39.1	28.8	18.9	28.3
Nous	38.9	51.7	72.7	6.5	6.3	23.6	25.5	58.1	24.0
Vous	0.0	0.0	0.0	2.2	10.0	0.6	1.1	0.0	1.9

Ils / elles	33.3	0.0	4.5	13.0	35.0	6.6	11.4	1.4	12.1
On	0.0	0.0	0.0	13.8	5.0	1.2	4.9	0.0	4.8

Tableau 45 : pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité

6.2.1.5 Les adjectifs

Selon le tableau 46, les adjectifs de type « objectif » (ex. précédent) qui, selon le manuel, « permettent de caractériser des êtres ou des objets, indépendamment du point de vue du locuteur », sont les plus présents dans le texte en représentant 43 % de l'ensemble des adjectifs employés par les auteurs. Les adjectifs de type « subjectif » (ex. créatif) indiquent, toujours selon le manuel, une appréciation sur quelque chose ou quelqu'un et permettent d'exprimer le point de vue du locuteur. Ils représentent près de quatre dixièmes des adjectifs (39.1 %). Enfin, les adjectifs de type « numérique » (ex. deuxième) qui regroupent les nombres (en lettres ou en chiffres) et les adjectifs ordinaux et cardinaux représentent 17.9 % de la totalité des adjectifs présents dans le texte. À part presque égale donc et pour l'ensemble du texte, les adjectifs utilisés par les auteurs présentent leur point de vue ou en sont indépendants.

Tableau 46. Pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « Déclaration » dans sa globalité

Types d'objectifs	Pourcentages et nombres	Exemples	Verbatims extraits de l'introduction du document (p. 10)
Objectifs	43 1098	Précédent	Sur la base de la structure précédente, la première partie de ce texte présente des éléments (...) de notre patrimoine historique...
Subjectifs	39.1 997	Créatif	Cette déclaration peut donner un point de référence central pour notre travail éducatif afin qu'il soit (...) créatif pour les jeunes...
Numériques	17.9 458	Deuxième	Les délégués (...) pour la mission éducative lasallienne ont exprimé le désir d'approfondir notre compréhension de la nature, des objectifs et de l'esprit de l'éducation lasallienne...

Tableau 46 : pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « Déclaration » dans sa globalité

Nous observons, à l'aide du tableau 47, une surreprésentation des adjectifs de type « objectif » dans l'introduction, mais une sous-représentation dans la présentation et la conclusion du document ; une surreprésentation des adjectifs de type « subjectif » dans la présentation et la conclusion ; et enfin une surreprésentation des adjectifs de type « numérique » dans la partie 1.

Tableau 47. Pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « Déclaration »

Adjectifs	Prés.	Intr.	Prol.	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	Ccl.
Objectifs	28.1	52.0	43.8	36.2	44.2	44.2	45.2	33.8
Subjectifs	59.4	39.8	37.5	30.8	36.8	41.3	44.8	49.7
Numériques	12.5	8.2	18.8	33.0	19.0	14.6	10.0	16.6

Tableau 47 : pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « Déclaration »

Les 4 premiers adjectifs utilisés sont dans l'ordre décroissant : éducatif (247 y compris avec les titres de haut de pages), social (51), pauvre (43), humain (41).

6.2.2 « MEC » (SeGEC)

6.2.2.1 Les styles d'écriture – les verbes

Le tableau 48, ci-après, présente les styles, les mises en scènes et les types de verbes des différentes parties du document du SeGEC. Les données qui ressortent de l'analyse par le logiciel Tropes montrent pour le document MEC – dans sa globalité – un style narratif. En découpant le texte en unités, du préambule à l'appendice, nous obtenons deux styles : le « narratif » pour le préambule, l'introduction, la partie 2 « une éducation par la culture » et la conclusion ; le « descriptif » pour les parties 1 « une éducation pour la personne » et 3 « une éducation dans la société démocratique » ainsi que pour l'appendice.

Tableau 48. Résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes du projet SeGEC selon les différentes parties du document

MEC	Style	Mise en scène	Types de verbes en nb et %			Pages et mots
Préambule	Narratif	Dynamique- action	Factifs	19	73.1	1
			Statifs	5	19.2	254
			Déclaratifs	2	7.7	
Introduction	Narratif	Dynamique- action	Factifs	23	71.9	1
			Statifs	5	15.6	300
			Déclaratifs	4	12.5	
Partie 1	Descriptif	Dynamique- action	Factifs	69	68.3	4
			Statifs	22	21.8	920
			Déclaratifs	10	9.9	
Partie 2	Narratif	Dynamique- action	Factifs	83	61.5	4
			Statifs	29	21.5	1077
			Déclaratifs	23	17.0	
Partie 3	Descriptif	Dynamique- action	Factifs	69	69.7	4
			Statifs	15	15.2	991
			Déclaratifs	15	15.2	
Conclusion	Narratif	Dynamique- action	Factifs	14	63.6	1
			Statifs	7	31.8	168
			Déclaratifs	1	4.5	
Appendice	Descriptif	Dynamique- action	Factifs	55	60.4	4
			Statifs	24	26.4	919
			Déclaratifs	12	13.2	

Tableau 48 : résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes du projet SeGEC selon les différentes parties du document

Le style « narratif » utilisé pour le préambule, l'introduction, la partie 2 et la conclusion où pour rappel, selon le manuel, « un narrateur expose une succession d'événements, qui se déroulent à un moment donné, en un certain lieu », s'appuie sur une mise en scène « dynamique-action ». La mise en scène de ces quatre unités de texte s'exprime donc à travers des verbes d'action, toujours selon le manuel. La majorité de ces verbes est d'ordre factif (73.1 %). Ensuite, dans une proportion plus faible pour le préambule et la conclusion, sont utilisés les verbes statifs et dans une proportion encore plus faible voire quasi nulle, les verbes déclaratifs (exemples dans les tableaux 49 à 52).

Tableau 49. Exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Préambule" du document SeGEC

Verbes	Exemples	Verbatims de la page 3 concernant le préambule
Factifs	Prendre	Prendre le temps nécessaire aux apprentissages et à la
	Former	concentration ; former des personnalités capables de ressentir, de

	Agir	juger, d'agir avec les autres sans les instrumentaliser.
Statifs	Se tenir debout	Un homme ou une femme capable de se tenir debout.
Déclaratifs	Penser	La tradition de l'enseignement catholique et ses multiples ressources se présentent comme une précieuse mémoire pour penser la mission de l'école (...) au XXI ^e siècle.

Tableau 49 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Préambule" du document SeGEC

Tableau 50. Exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Introduction" du document SeGEC

Verbes	Exemples	Verbatims de la page 4 concernant l'introduction
Factifs	Rendre Accueillir	Elle (l'Église catholique) a rendu possible la création d'un réseau d'écoles qui accueillent aujourd'hui des élèves, des parents et des équipes éducatives pluriels sur le plan social, culturel et convictionnel.
Statifs	Être	La conception de la personne qui se dégage de cette histoire est exigeante.
Déclaratifs	Proposer	Les écoles de l'enseignement catholique proposent, à chacune et chacun, un projet éducatif complexe qui s'inspire du passé tout en affrontant les défis de l'avenir.

Tableau 50 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Introduction" du document SeGEC

Tableau 51. Exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Partie 2" du document SeGEC

Verbes	Exemples	Verbatims des pages 10 à 13 concernant la Partie 2 « une éducation par la culture »
Factifs	Encourager Amener Prendre	En encourageant la quête personnelle de vérité, l'école doit amener à prendre une posture critique, de la manière la plus libre possible.
Statifs	Constituer	Par la diversité qui la compose, l'école catholique constitue un laboratoire du dialogue qu'elle appelle de ses vœux.
Déclaratifs	Trouver	Leur autorité (des enseignants) trouve dans l'accomplissement de cette mission culturelle le fondement de sa légitimité.

Tableau 51 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Partie 2" du document SeGEC

Tableau 52. Exemples de verbes factifs et statifs présents dans l'unité "Conclusion" du document SeGEC

Verbes	Exemples	Verbatims de la page 19 concernant la conclusion
Factifs	S'agir	Il s'agit d'aller vers l'universel, dans le respect des différences,

	aller	en soutenant le pari de la complexité.
Statifs	Se nourrir	En conclusion, la très longue tradition éducative chrétienne dont se
	Constituer	nourrit notre école constitue aujourd'hui une ressource fondamentale pour affronter les défis du monde qui vient.

Tableau 52 : exemples de verbes factifs et statifs présents dans l'unité "Conclusion" du document SeGEC

Le style « descriptif » est utilisé pour les parties 1 « une éducation pour la personne » et 3 « une éducation dans la société démocratique » ainsi que pour l'appendice « une école libre dans un État de droit ». Le style « descriptif » de ces trois unités de texte s'appuie sur une mise en scène de type « dynamique-action », similaire donc aux autres unités de textes portées par le style « narratif ». La majorité des verbes est d'ordre factif (tableau 53).

Tableau 53. Exemples de verbes factifs présents dans les parties « 1, 3 et l'appendice » du document SeGEC

Unités	Exemples	Verbatims
Partie 1	Tenter	La relation pédagogique tente à la fois de lui permettre de trouver
	Permettre	une place dans des relations interpersonnelles, et en même temps
	Trouver	dans un monde d'institutions plus englobant.
Partie 3	Éduquer	Il s'agit pour elle (l'école) d'éduquer de manière à former des
	former	membres actifs et responsables de sociétés ouvertes et autonomes
Appendice	Adhérer	Adhérent au projet éducatif commun de « Mission de l'école
	Décliner	chrétienne », chaque établissement est appelé à décliner son projet spécifique, selon son histoire, son environnement, son public.

Tableau 53 : exemples de verbes factifs présents dans les parties « 1, 3 et l'appendice » du document SeGEC

À côté de ce découpage de la globalité du document SeGEC, un recoupement peut être envisagé en regroupant les trois parties principales du corpus du texte concernant ce que les auteurs nomment une éducation « pour la personne », « par la culture » et « dans la société démocratique ». Les résultats de l'analyse par le logiciel donnent la même configuration que pour l'entièreté du texte, à savoir un style narratif appuyé par une mise en scène « dynamique-action » aux verbes d'ordre principalement « factif » à raison de 66 % (statif, 19,7 % ; déclaratif, 14,3 % ; performatif, 0.0 %). Les données présentent, comme dans le document lasallien, une absence de verbes performatifs (0.0 % pour le texte dans sa globalité), c'est-à-dire de verbes qui représentent, selon le manuel de référence, « un acte dans et par le langage » tels que promettre ou exiger. Il n'y a donc pas d'intention chez le locuteur d'exercer une action d'influence susceptible de soumettre l'autre à ses idées ou à ses intentions.

6.2.2.2 Les connecteurs

Selon le tableau 54, parmi les neuf types de connecteurs référencés dans le manuel, les types de connecteurs « addition » sont les plus représentés et répartis dans les différentes unités de texte de manière plus ou moins homogène avec encore un pourcentage plus important dans l'introduction. Les connecteurs de « condition » en dehors du préambule, de « but » et « lieu » sont peu ou pas présents dans le document. Les pourcentages des connecteurs de « cause », « disjonction », « opposition », « comparaison » et temps varient entre 2.9 % et 6.7 %. Nous observons qu'alors qu'ils sont absents des trois premières unités de textes, les connecteurs d'« opposition » sont présents à raison de 17.7 % dans la conclusion.

Tableau 54. Pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité

Connecteurs	Préam.	Intr.	P. 1	P. 2	P. 3	Ccl.	Append.	Global
Condition	7.7	0.0	0.0	1.9	0.0	0.0	0.0	0.8
Cause	0.0	0.0	6.4	3.7	1.8	0.0	4.3	3.3
But	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Addition	76.9	92.9	74.5	66.7	75.0	83.3	78.7	75.3
Disjonction	7.7	7.1	6.4	7.4	5.4	0.0	4.4	5.9
Opposition	0.0	0.0	0.0	5.6	8.9	17.7	6.4	5.0
Comparaison	7.7	0.0	8.5	9.3	5.4	0.0	6.4	6.7
Temps	0.0	0.0	4.3	5.6	3.6	0.0	0.0	2.9
Lieu	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Tableau 54 : pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité

6.2.2.3 Les modélisateurs

Selon le tableau 55, le type de modélisateurs « intensité » est le plus représenté et réparti dans les différentes unités de texte de manière homogène avec une moyenne de 36.0 % pour la globalité du texte et une surreprésentation (54.4 %) pour l'unité « introduction ». Les autres types de modélisateurs davantage représentés sont ceux de « temps » avec une moyenne de 17.5 % et une répartition homogène ; de « lieu » avec une moyenne de 16 % et une sous-représentation pour la partie 1 (30.7 %) « une éducation pour la personne » ; et de « manière » avec une moyenne de 15 %, mais non utilisés dans l'introduction. Les modélisateurs de « négation » représentent un dixième de la globalité des modélisateurs utilisés ; ceux d'« affirmation » 6 %. Les modélisateurs de « doute » ne sont pas employés. Nous observons une absence d'utilisation des modélisateurs d'« affirmation » et de « doute » dans la conclusion ; de « manière », d'« affirmation », de « doute » et de « négation » dans

l'introduction où la majorité des modélisateurs utilisés sont de type « intensité » à raison de 54.4 % bien au-dessus de la moyenne du texte pris dans sa globalité.

Tableau 55. Pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte
« SeGEC » et le texte dans sa globalité

Modélisateurs	Préam.	Intr.	P. 1	P. 2	P. 3	Ccl.	Append.	Global
Temps	25.0	18.2	32.4	16.2	15.1	22.2	6.8	17.5
Lieu	12.5	27.3	5.4	18.9	20.8	11.1	15.9	16.0
Manière	25.0	0.0	10.8	16.2	18.9	22.2	11.4	15.0
Affirmation	0.0	0.0	2.7	5.4	7.5	0.0	11.4	6.0
Doute	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Négation	0.0	0.0	13.5	16.2	5.7	11.1	9.1	9.5
Intensité	37.5	54.4	35.1	27.0	32.1	33.3	45.5	36.0

Tableau 55 : pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité

6.2.2.4 Les pronoms

Tableau 56. Pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les
unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité

Pronoms	Préam.	Intr.	P. 1	P. 2	P. 3	Ccl.	Append.	Global
Je	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tu	0.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0	1.3
Il / elle	20.0	33.3	45.5	47.5	44.4	50.0	33.3	41.8
Nous	0.0	22.2	0.0	7.5	8.3	0.0	0.0	5.1
Vous	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Ils / elles	0.0	0.0	0.0	10.0	2.8	0.0	20.8	6.3
On	0.0	0.0	0.0	2.5	0.0	0.0	0.0	0.6

Tableau 56 : pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité

Les données indiquées dans le tableau 56 à propos des pronoms personnels montrent une utilisation principale des pronoms personnels à la troisième personne du singulier (41.8 %). Suivent, mais dans une proportion nettement moins importante, les pronoms personnels à la troisième personne du pluriel (6.3 %) et à la première personne du pluriel (5.1 %). Ne sont pas ou peu représentés le « Je » (0.0 %), le « vous » (0.0 %), le « tu » (1.3 %) et le « on » (0.6 %).

« Il », utilisé 13 fois, désigne le pronom indéfini (10 occurrences) ou remplace les termes « SeGEC » (2), l'« enseignement catholique » (4), le « cours de religion » (6) et l'« enseignant » (1). Le pronom « lui » ou « lui-même » peut remplacer l'élève : « la relation pédagogique tente à la fois de lui permettre de trouver une place dans des relations interpersonnelles » (p. 6). Ou encore : « au-delà du respect, notre école cherchera à soutenir chaque élève positivement et activement dans ses possibilités d'évolution, en contribuant à son bien-être et sa progression vers lui-même et vers les autres » (p. 14).

« Elle » remplace les termes suivants : « Église catholique » (1), (notre) « école catholique » (15), « dimension religieuse de l'éducation » (1), « tradition éducative chrétienne » (1), « culture » (2), « liberté d'enseignement » (2), « conception de la personne » (4), « formation à la citoyenneté » (4), « égalité homme-femme » (2), et « santé individuelle » (1) : « l'école catholique est attentive à nourrir et développer la dimension spirituelle de la personne. Elle s'exprime sous forme de questionnements sur la condition humaine : la vie, la mort, l'amour, le cosmos, l'être, Dieu... » (p. 9).

Les pronoms de la troisième personne du pluriel sont utilisés dix fois : « ils » (3) remplace les « parents » (1), les « principes de la constitution belge » (1) et les « « droits de l'enfant » (1) ; « elles » (4) remplace « Les écoles de l'enseignement catholique » ou « nos écoles » ; eux (3) remplace par exemple « les établissements » comme dans les verbatims suivants :

Nos écoles s'inscrivent dans un État de droit démocratique. Celui-ci est fondé sur des principes proclamés par la Constitution belge. Ils relèvent aussi du droit international. Ces principes méritent d'être respectés dans leur totalité. » (p. 21)

« Nos écoles sont aujourd'hui traversées par des religions et philosophies diverses. Elles sont fréquentées par des personnes en quête de sens, des croyants et des non-croyants. Plus que la simple tolérance, elles cherchent à enseigner le respect, l'intérêt et l'amitié pour les différents courants de pensée. Elles sont soucieuses de placer l'enseignement du christianisme dans l'histoire des monothéismes, et dans celle des autres philosophies, religions, spiritualités (p. 13). Ou encore : « les établissements se fédèrent entre eux et au sein de leur fédération, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique (...) » (p. 22).

« Tu » et « te » sont utilisés deux fois dans un même verbatim, en réalité une maxime : « ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse ». Notre école cherche à montrer l'exemple » (p. 11).

« On », pronom indéfini, n'est utilisé qu'une fois dans l'ensemble du texte, dans l'unité « éducation par la culture » : « à l'idéal des droits humains, s'ajoutent des valeurs dont on peut dresser la liste par recoupements et convergences entre diverses traditions culturelles et morales : la justice, la générosité, la responsabilité, le soin d'autrui etc. » (p. 11).

« Nous », utilisé huit fois, signifie les « acteurs de l'enseignement catholique » : « ce projet s'inscrit dans une (...) histoire qui nous précède et nous nourrit. » (p. 4)

Enfin, orientés par le souci des générations futures, nous faisons de la transformation de notre rapport à la nature un enjeu éducatif majeur. Nous désirons contribuer au développement d'une

conscience de l'impact de nos comportements et de notre responsabilité humaine à l'égard du reste du monde vivant (...) (p. 17).

6.2.2.5 Les adjectifs

Selon le tableau 57, les adjectifs de type « objectif » (ex. relationnel) sont les plus présents dans le texte, en constituant 58.7 % de l'ensemble des adjectifs employés par les auteurs. Les adjectifs de type « subjectif » (ex. soucieux) représentent plus d'un tiers des adjectifs utilisés (36.4 %). Enfin, les adjectifs de type « numérique » (ex. troisième) représentent 4.9 % de la totalité des adjectifs présents dans le texte. À part presque égale donc et pour l'ensemble du texte, les adjectifs utilisés par les auteurs présentent leur point de vue ou en sont indépendants. Nous soulignons une erreur du logiciel : le terme « vrai », considéré comme adjectif subjectif dans l'analyse par le logiciel, est en réalité utilisé effectivement comme substantif par exemple dans la phrase expliquant que « la quête du vrai ouvre sur la question des limites des connaissances humaines (...) » (p. 9).

Tableau 57. Pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « SeGEC » dans sa globalité

Types d'objectifs	Pourcentages et nombres	Exemples	Verbatims
Objectifs	58.7 253	Relationnel	En partenariat avec les familles, l'école cherche à offrir le milieu relationnel le plus favorable à chaque élève. (p. 6)
Subjectifs	34.6 157	Soucieux	Notre école est soucieuse de santé individuelle, qu'elle soit mentale ou physique, et de santé publique. (p. 12)
Numériques	4.9 21	Troisième	En troisième lieu, le développement de la sensibilité passe par une attention à l'éducation esthétique. (p. 8)

Tableau 57 : pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « SeGEC » dans sa globalité

Nous observons, à l'aide du tableau 58, une surreprésentation des adjectifs de type « objectif » dans l'unité 4 « une éducation par la culture » ; une surreprésentation des adjectifs de type « subjectif » dans le préambule, l'introduction et l'unité de texte 3 « une éducation pour la personne » ; et enfin une (quasi) absence des adjectifs de type « numérique » dans l'introduction, l'unité 4 « une éducation par la culture », l'unité 5 « une éducation dans la société démocratique » et la conclusion.

Tableau 58. Pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « SeGEC »

Adjectifs	Préam.	Intr.	P. 1	P. 2	P. 3	Ccl.	Append.
Objectifs	45.0	52.6	50.6	71.9	66.7	63.2	54.0

Subjectifs	50.0	47.4	44.6	27.0	33.3	36.8	35.6
Numériques	5.0	0.0	4.8	1.1	0.0	0.0	10.3

Tableau 58 : pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « SeGEC »

6.3 Comparaison des univers de références et des substantifs utilisés dans les 2 documents

Une analyse proposée par le logiciel consiste à repérer les « univers de référence », qui permet l'obtention « d'une liste de termes qui correspondent aux grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante », avec la possibilité d'obtenir les extraits. Deux types de données sont possibles : les « univers de référence 1 » ou « le contexte général avec les grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante » et les « univers de référence 2 » ou le contexte détaillé avec les thèmes classés par ordre de fréquence décroissante ». L'affichage des « références groupées par classe » apporte une réponse « à la question : “sur quoi porte le texte ?” ». En regroupant les données produites par le logiciel pour les deux documents, nous comparons les thèmes communs pour le contexte général et détaillé.

Tableau 59. Tableau des 5 grands thèmes communs classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 1 ou contexte général) parmi les 7 premiers

Univers de référence 1			
DL		MEC (OA)	
Religion	816	Éducation	163
Éducation	614	Religion	63
Cognition	174	Cognition	42
Organisation	171	Gens	26
Communication	155	Organisation	25
Temps	153	Liberté	24
Comportements	41	Communication	20

Tableau 59 : tableau des 5 grands thèmes communs classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 1 ou contexte général) parmi les 7 premiers

Tableau 60. Tableau des 5 grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 2 ou contexte détaillé) parmi les 10 premiers

Univers de référence 2			
DL		MEC	
Enseignement	612	Enseignement	161
Christianisme	393	Christianisme	44

Institution	131	Liberté	25
Temps	104	Intelligence	20
Déclaration 96 – vie 94 – âge 85		Respect	18
Gens	73	Institution	16
Intelligence (10 ^{ème} position)	70	Développement	13

Tableau 60 : tableau des 5 grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 2 ou contexte détaillé) parmi les 10 premiers

Dans le cadre de ce menu du logiciel qui correspond aux univers de référence 1 et 2, chacun des mots considéré comme significatif correspond à d'autres énoncés qui contiennent ces mêmes mots ou des mots qui leur correspondent. Le manuel précise que « l'univers de référence 1 est plus générique que l'univers de référence 2 ». Le tableau 61 montre les différences entre ces univers de référence 1 et 2.

Tableau 61. Tableau illustrant les mots significatifs correspondant aux univers de référence (thèmes)

Exemples de mots			Classes	Univers de référence 2	Univers de référence 1
MEC	DL				
Formation, scolarité, élève, professeur, enseignant, établissement, enseignement supérieur / études supérieures, communauté, école (primaire, secondaire, technique, professionnel)			Apprentissage	Enseignement	Éducation
Collège Maternelle fondamentale	Pédagogie Écolier Étudiant Éducateur Maître Disciple	Diplôme Système éducatif Enseignement public Apprentissage Leçon Université			
Dieu, chrétien, Mission, Église, Foi, Évangile			Catholique	Christianisme	Religion
Paroisse	Frère/Sœur/ religieux(se) Communion Sainteté Missionnaire	Pontife Catéchisme / évangélisation (hindou / confucianiste / shintoïste /Juif /			

	Concile Vatican II / encyclique Jésus de Nazareth Jésus-Christ Prêtres Pape François (Saint Père)	musulman / bouddhiste / protestant) (anti)religieux Canonisation			
Intuition, compréhension, don, imagination, pensée, connaissance(s)			Capacité	Intelligence	Cognition
Ingéniosité Notion Bagage Réflexion	Créativité				
Secrétariat général (de l'enseignement catholique)	Institut (haute autorité de)		Établissement	Institution	Organisation
Dialogue, réunion, alliance, débat, expression, réseau, discussion, histoire			Parole	Respect	Communication
Entretien	Assemblée Médiation / teur Affirmation Influence Acceptation	Commentaire Charisme Message Information Motif			

Tableau 61 : tableau illustrant les mots significatifs correspondant aux univers de référence (thèmes)

Selon le manuel, l'affichage des « univers de référence » mène « au cœur du discours » dans la mesure où apparaissent par ordre décroissant, tous les « acteurs, objets, choses et concepts » représentés dans le texte. Le regroupement des termes en classes d'équivalents réalisé par le logiciel est en lien avec leur fréquence d'apparition et la proximité de leur signification. Notons que le regroupement est valable pour les noms communs mais également pour les noms propres, ce qui fait apparaître des termes comme « France, Afrique,

Amérique du Nord ». En « univers de référence 1 » (DL) par exemples, « France » (59) comprend les mots suivants : « français, Reims, Lyon, Toulouse, Paris, Seine... » et « Amérique du Nord » (10) : « États-Unis, Canada, Mexique... ». L'information souligne les origines et la portée éducative internationale de l'institution. Dans la liste des substantifs (DL), apparaissent des termes comme « Jean-Baptiste » ou encore « (de La) Salle ». Au-delà de la confusion commise par le logiciel avec le nom commun « salle », le prénom et le nom de famille du fondateur apparaissent respectivement 27 et 82 fois. Quoi qu'il en soit, le logiciel fournit un regroupement à différents niveaux : classes d'équivalents associant les références (noms) eux-mêmes regroupés successivement de manière plus large en références 2 puis en références 1. Le logiciel propose une centaine de thèmes par ordre décroissant. Par exemple pour DL : de religion (816 références) à « télécommunication, sexe ou encore économie » avec 3 références). Nous présentons ici les cinq grands premiers thèmes communs aux deux documents dans le tableau 61. Les termes communs « formation, scolarité, élève, professeur, enseignant, établissement, enseignement supérieur / études supérieures, communauté, école (primaire, secondaire, technique, professionnel) » ou « collège, maternelle, fondamentale » spécifiques à MEC ou encore « pédagogie, écolier, étudiant, éducateur, maître, disciple, diplôme, système éducatif, enseignement public, apprentissage, leçon, université » spécifiques à DL illustrent les thèmes concernant l'apprentissage repris en univers 2 « enseignement » et ensuite plus largement en univers 1 « éducation ».

Concernant les univers de références, nous relevons encore le thème de la temporalité. Le substantif « temps » est placé en sixième position pour DL avec 153 occurrences et en onzième position pour MEC avec 16 occurrences. Nous notons cependant que pour MEC, le terme « temps » est propulsé en troisième position pour les parties présentative et introductive du texte entier : la présentation et l'introduction comprennent donc davantage de mots significatifs en lien avec la temporalité que le reste du texte. Les mots considérés comme significatifs dans d'autres énoncés qui contiennent ces mêmes mots ou des mots qui leur correspondent sont entre autres « passé, présent, futur, avenir, époque, an(née), décennie, siècle, tricentenaire, anniversaire, durée, agenda, calendrier » ; les termes communs à MEC étant « siècle, époque, passé, présent, futur, avenir ».

6.4 Catégories émergentes issues de l'analyse

L'analyse documentaire du chapitre 6, traitant des projets éducatifs du SeGEC et de la tradition lasallienne, met en évidence des catégories structurantes axées sur l'éducation intégrale et la mission évangélique réappropriées pour le monde contemporain. La catégorie de l'apprentissage est centrale, visant le développement intellectuel, professionnel et identitaire du jeune, systématiquement placé au centre du processus éducatif. Elle s'adosse à la recherche d'une spiritualité où la tradition chrétienne est réinterprétée comme un socle de valeurs humanisantes ouvert au dialogue interconfessionnel et à la pluralité normative. La cognition, par la formation au jugement critique et au discernement, apparaît comme un levier fondamental pour construire une citoyenneté démocratique engagée et responsable. L'analyse identifie également l'importance de l'organisation institutionnelle, garante d'une culture

commune qui articule l'héritage historique et les défis futurs. Une attention prioritaire est accordée aux vulnérabilités, prônant un service préférentiel aux exclus et une éducation inclusive soucieuse d'équité sociale. Le discours institutionnel, porté par des verbes d'action et une mise en scène dynamique, valorise l'accompagnement, la fraternité et plus largement, le soin du vivant. La communication, ancrée dans le respect et la vérité, vise à forger une identité collective et un sentiment d'appartenance sans recours à des injonctions prescriptives.

6.5 Synthèse de l'analyse documentaire

L'analyse documentaire des référentiels institutionnels a permis de mieux comprendre les cadres de sens qui orientent l'action des directions d'école. Les résultats montrent que ces textes ne constituent pas des prescriptions opérationnelles, mais des ressources normatives et identitaires qui proposent un horizon commun de valeurs, de finalités éducatives et de repères pour l'action.

L'analyse lexicométrique met en évidence une forte convergence entre les deux documents autour des thèmes de l'éducation, de la formation, de la personne, de la communauté et de la responsabilité sociale. Malgré des styles rédactionnels distincts – davantage descriptif pour la Déclaration lasallienne et narratif pour la Mission de l'école chrétienne –, les deux textes privilégient une dynamique d'action, marquée par l'usage dominant de verbes factifs. Cette caractéristique témoigne d'une volonté d'engagement et de transformation plutôt que d'une logique de prescription ou de contrôle. Les résultats soulignent également l'importance accordée à la coopération, à la fraternité, au dialogue, à la participation et à la construction collective du sens. L'absence quasi totale de verbes performatifs confirme que ces référentiels cherchent davantage à susciter l'adhésion qu'à imposer des comportements. Ils invitent les acteurs à interpréter et à actualiser localement les orientations institutionnelles en fonction des réalités de leur établissement.

Mis en perspective avec les résultats des entretiens individuels et des focus-groupes, ces constats permettent de mieux comprendre l'ancrage des pratiques de leadership observées chez les directions. Les choix, les priorités et les décisions évoqués par les responsables scolaires apparaissent étroitement liés aux valeurs portées par ces projets éducatifs. Ainsi, les référentiels étudiés constituent moins des instruments de régulation que des ressources symboliques favorisant la cohérence des actions, la délibération collective et le développement d'un leadership éthique au service des communautés éducatives.

Conclusion de la partie 2 et catégories émergentes

Une vulnérabilité multiforme au cœur de la fonction de direction : le nouveau visage du leadership scolaire

Avant de conclure l'ensemble de la partie 2, nous soulignons que l'intégration des données issues des chapitres 4 et 5 permet de dresser un portrait nuancé du vécu des directions, révélant que derrière leurs actions se cache une vulnérabilité profonde et multiforme. Le métier de directeur est décrit comme une entreprise complexe, vécue de manière paradoxale entre passion et tension. Les directions témoignent d'une charge de travail devenue ingérable sans délégation, marquée par une charge administrative chronophage qui s'exerce souvent au détriment de la relation pédagogique. Ce vécu se traduit par un épuisement physique et psychologique : les directions évoquent des « heures de dingues » et la nécessité d'un « fameux mental » pour mettre à distance les problèmes et éviter qu'ils ne consomment la vie privée. L'impact sur la vie personnelle est également important. Le besoin de « déconnexion » est tel que certains utilisent le temps de trajet en voiture comme un sas indispensable, tandis que d'autres mentionnent une fatigue extrême les obligeant à s'isoler tôt le soir. En période de crise, les responsables se sentent littéralement « engloutis » par le quotidien et ne voient plus la fin des situations problématiques, ce qui accentue leur sentiment de submersion.

Au-delà de la gestion, les directions subissent une agressivité régulière provenant des élèves, des parents, mais aussi parfois de leur propre équipe. Elles sont particulièrement touchées par les « on-dit » et par l'image de « saboteur » ou de « vengeur » que certains enseignants leur attribuent lors de décisions administratives relatives aux horaires ou aux attributions. Bien que le leadership soit souhaité collaboratif, la fonction est souvent vécue dans une forme de solitude et d'isolement, accentuée par l'obligation de self-control face à la violence verbale subie. En situation de crise ou d'incident critique, les leaders ressentent des émotions contradictoires, notamment une colère intérieure face à un membre du personnel qui « casse le travail » de l'équipe, tout en s'obligeant à maintenir une posture de fraternité et de sang-froid. Cette souffrance relationnelle contribue à fragiliser davantage des directions déjà fortement sollicitées.

Les données révèlent également une forme d'insécurité professionnelle, particulièrement chez les directions novices. Beaucoup se sentent insuffisamment formées face à la complexité législative et technique de la fonction et éprouvent un sentiment de faiblesse face au jugement supposé du corps enseignant. À cela s'ajoute le poids d'attentes perçues comme irréalistes : les directions ont le sentiment que le personnel attend d'elles qu'elles soient des « magiciens » capables de faire des miracles ou de plaire à tout le monde, ce qui génère une pression constante. Plusieurs responsables reconnaissent également avoir des difficultés à accepter le

mot « vulnérabilité » pour eux-mêmes et éprouvent de l'embarras à nommer leurs propres failles, ce qui témoigne de la difficulté d'assumer leur fragilité.

Enfin, les directions se sentent vulnérabilisées par l'institution elle-même. Elles souffrent du discrédit jeté sur l'enseignement par le monde politique ainsi que de la rapidité des réseaux sociaux, qui rend la distance réflexive presque impossible lors d'incidents. Elles expriment également une peur réelle de faire l'objet de plaintes pour harcèlement de la part de membres du personnel mécontents, ce qui les pousse à une prudence épuisante dans leurs moindres interventions. Ainsi, les données empiriques montrent que le directeur n'est pas seulement un pilote de son établissement, mais également un être exposé, dont la santé et l'estime de soi sont régulièrement mises à l'épreuve par l'intensité des interactions, les attentes multiples et parfois contradictoires, ainsi que par la rigidité des structures scolaires.

Nous situons le leadership éthique des directions d'établissement au croisement des vulnérabilités, des dynamiques organisationnelles et des valeurs éducatives. Globalement, pour la partie 2, l'analyse croisée des données recueillies au cours des trois études permet de mieux comprendre comment les directions d'établissement exercent leur rôle dans un contexte marqué par des vulnérabilités professionnelles, des fragilités organisationnelles et des transformations sociétales qui affectent le fonctionnement des écoles. En mobilisant des entretiens semi-directifs individuels, des focus-groupes et une analyse documentaire des projets éducatifs, cette recherche a permis d'articuler les expériences vécues par les acteurs, les dynamiques collectives de gestion des situations complexes et les référentiels institutionnels qui orientent l'action des directions.

Les résultats mettent d'abord en évidence l'existence d'un système d'interdépendances où les vulnérabilités des personnes et les fragilités de l'institution se renforcent mutuellement. Les directions observent des élèves confrontés à des difficultés d'orientation ou d'engagement, des enseignants exposés à des formes d'épuisement professionnel ou de manque de reconnaissance, ainsi que leur propre vulnérabilité liée à la solitude décisionnelle, à la multiplication des responsabilités et à la complexification des tâches administratives. Parallèlement, l'institution scolaire apparaît fragilisée par l'accumulation des réformes, les tensions organisationnelles et les difficultés de coordination entre les différents acteurs.

Face à ces enjeux, le leadership exercé par les directions ne se limite pas à une fonction administrative ou bureaucratique. Il s'inscrit dans une logique d'accompagnement, de médiation et de soutien visant à préserver la cohésion des équipes et à favoriser le développement professionnel des acteurs. Les situations de crise et les incidents critiques révèlent notamment l'importance d'un processus structuré reposant sur différentes étapes – réagir, rencontrer, comprendre, communiquer, sanctionner lorsque cela s'avère nécessaire et accompagner – afin de transformer les difficultés rencontrées en occasions d'apprentissage collectif et d'amélioration des pratiques.

Les focus-groupes ont également mis en lumière la place essentielle de la délibération collective dans la recherche de solutions aux dilemmes professionnels et éthiques. Les échanges entre directions ont fait émerger plusieurs leviers favorisant la coopération, le partage de responsabilités et la construction d'une culture d'établissement capable de soutenir

les acteurs dans des contextes souvent marqués par l'incertitude. Cette dimension collective apparaît comme une condition importante du développement d'un leadership éthique fondé sur l'écoute, la reconnaissance mutuelle et la recherche du bien commun.

L'analyse documentaire des projets éducatifs a, quant à elle, permis de mettre en évidence l'importance des valeurs institutionnelles comme repères pour l'action. Les projets éducatifs apparaissent non seulement comme des cadres de référence organisationnels, mais également comme des ressources symboliques permettant de donner du sens aux pratiques professionnelles. Dans cette perspective, la tradition éducative portée par les établissements étudiés n'est pas perçue comme un ensemble de prescriptions rigides, mais comme un support favorisant l'accueil de la diversité, la promotion de la dignité humaine et la construction d'une identité collective partagée.

Pris dans leur ensemble, les résultats soulignent le rôle de la direction comme instance d'interface entre les personnes, l'organisation et les valeurs qui fondent le projet éducatif. L'action des directions consiste ainsi à traduire des principes institutionnels en pratiques concrètes de sollicitude, de responsabilité et d'accompagnement, en veillant simultanément au bien-être des individus, à la qualité des relations professionnelles et à la pérennité de l'institution. Cette recherche met dès lors en évidence que le leadership éthique constitue moins une posture individuelle qu'un processus collectif de construction du sens, permettant de soutenir une communauté éducative capable de faire face aux défis humains et organisationnels contemporains.

Partie 3

Chapitre 7

Discussion

À la suite des deux précédents chapitres traitant des résultats, nous procédons à l'interprétation de ceux-ci. Dans un premier temps, en introduction, nous rappelons l'objet de notre recherche et soulignons l'état des connaissances concernant les vulnérabilités des acteurs scolaires et les fragilités de l'école qui permettent de mieux comprendre les dynamiques organisationnelles et les défis spécifiques auxquels les écoles font face. Dans les deux sous-sections suivantes, notamment à travers l'interprétation des résultats concernant l'analyse de l'incident critique, nous montrons en quoi notre contribution souligne les pratiques des équipes de direction, à la lumière de la littérature traitant la question du sens. En termes d'originalité, nous montrons les sources de divergences, ou à tout le moins de questionnement, de la contribution de notre recherche en développant la compréhension d'une éthique chrétienne du leadership au cœur de la modernité tardive. Nous terminons ce chapitre en montrant que la perspective interdisciplinaire enrichit la compréhension des enjeux explorés dans l'étude. Nous soulignons encore qu'une interprétation complémentaire des résultats de l'analyse documentaire, concernant l'image et l'identité organisationnelle des écoles ainsi que la communication institutionnelle à travers l'écriture de projets éducatifs, est proposée en annexe 5.

7.1 Introduction

Notre travail de recherche s'est donné pour objectif de contribuer à l'approfondissement de la connaissance du leadership des directions d'écoles dans le but de mieux saisir le rôle de l'éthique organisationnelle et/ou de l'éthique dans le leadership pour faire vivre un projet éducatif dans la gestion quotidienne de l'école. Notre question générale est en lien avec la fonction d'une direction d'école qui cherche à faire vivre une culture d'établissement qui rencontre les difficultés des professionnels et la fragilité de l'école, et ce dans un contexte de modernité tardive. Notre questionnement tente de susciter la réflexion sur les conditions de mise en place d'un management plus adapté au milieu scolaire. Une première sous-question traite de la façon dont les responsables accompagnent les professionnels pour rencontrer leurs vulnérabilités et les fragilités institutionnelles. Une deuxième sous-question traite la manière dont ces responsables peuvent initier les équipes éducatives à une relation de réciprocité susceptible de faire vivre un climat éthique dans l'établissement.

Mais alors, qu'avons-nous appris de ces vulnérabilités et fragilités scolaires ? Comment ces dimensions permettent-elles de mieux comprendre les dynamiques organisationnelles et les défis spécifiques auxquels les écoles font face ? En mobilisant les travaux de Doat (2020), la première subdivision souligne l'état de l'art concernant les vulnérabilités des professionnels. La deuxième subdivision aborde les difficultés organisationnelles et la fragilité de l'école.

7.1.1 Quand les difficultés des professionnels sont synonymes de vulnérabilités humaines (Doat, 2020)

Les difficultés qui portent atteinte à l'épanouissement des équipes éducatives travaillant dans le réseau libre subventionné catholique lasallien en Fédération Wallonie-Bruxelles s'apparentent aux difficultés vécues par d'autres équipes, comme le montre l'état de l'art à

l'échelle internationale. Les résultats ont mis à jour une catégorisation des vulnérabilités en lien avec la sécurité, la formation, la santé, la relation à l'autre et le climat scolaire. Ils montrent que les risques d'expositions aux dangers ou d'atteintes à l'intégrité de la personne sont en lien avec ce que vit l'individu dans son corps, dans ses relations et au contact de son environnement. La potentialité des membres des équipes éducatives à être blessés peut se concrétiser dans les interactions professionnelles propres au monde de l'école (Kelchtermans, 2016).

7.1.1.1 Parce que le professionnel est un être, « comme tout être vivant (...) physiquement fragile et biologiquement vulnérable » (Doat, 2020, p. 98)

L'école comme cadre de vie et de travail quotidien (Barrère, 2006) court le risque de se transformer en lieu de souffrances ou de contraintes, de vulnérabilités (Gauthier, 2015 ; Yelnik, 2010) dans la mesure où les capacités des professionnels peuvent se trouver en situation d'indisponibilité, être affectées par la maladie – l'individu faisant l'expérience d'une vulnérabilité en lien avec « la perte inscrite en son corps » (Doat, 2020, p. 99) – et dans des situations d'insécurité. Les altérations possibles en lien avec l'être humain doté d'un corps se vérifient avec les problèmes de santé vécus par certains enseignants. L'absentéisme relevé dans la littérature (Shapira-Lishchinsky & Ishan, 2013) est en lien avec les difficultés de santé comme l'état physiologique, la santé mentale ou psychique, mais également l'état sanitaire de la communauté éducative en tant que collectivité. D'autres recherches concernent les conséquences : le malaise, la santé ou la souffrance (épuisement moral ou physique) des professionnels de l'enseignement (Behenda, 2012 ; Helou & Lantheaume, 2008), la détresse psychologique (Chartrand, 2006 ; Houlfort & Sauvé, 2010), le sentiment de non reconnaissance et l'insuffisance de respect (Kirouac, 2012), les « sentiments d'insatisfaction, de surcharge (...) de travail » (Vandenberghe & al., cités dans Devos, Bouckennooghe, Engels & al., 2007, p. 3). Nos résultats relèvent des difficultés de santé des professionnels : non reconnaissance, mal-être, manque de confiance de la société, stéréotypes véhiculés, fatigue mentale, démotivation et abandon de la carrière. Mais encore, état de surmenage en lien avec une charge complète, de la difficulté d'équilibre avec le cadre familial ou encore de problèmes d'alcoolisme.

D'autres types d'altérations possibles peuvent se vérifier avec les problèmes de menace et d'instabilité, d'insécurité ou les difficultés à vivre dans un environnement qui favorise les atteintes aux individus. L'état de l'art relève des formes de victimisation des enseignants mais également les difficultés disciplinaires en début ou en fin de carrière. Par exemple, le regard du jeune sur l'adulte concernant les propos des enseignants ou de la direction sur leur milieu de travail à propos de leurs pairs comme l'intimidation d'un adulte vis-à-vis d'un autre adulte (Lucas, 2012). Autre source de souffrance sur le lieu du travail : la « lourdeur du travail » pour faire face aux urgences ou à des crises ; la violence est mise en évidence, qu'elle soit d'ordre physique ou verbale, qu'elle concerne les gestes d'intimidation ou de cyberintimidation (Maranda, 2013). D'autres formes de dangerosité concernent la précarité d'emploi (stabilité, sécurité, décrochage) mais également la bureaucratie et la «

désorganisation » de l'école qui représentent des situations à risque à la fois pour la sécurité et pour la santé mentale des enseignants (Maranda, 2013). S'ajoute à cela la difficulté pour les personnels (mais également les familles ou les autres jeunes, les pairs) d'aborder des élèves, dont certains sont soit en danger ou dangereux, pour les aider dans leurs problèmes de « santé émotionnelle : violence, suicide et automutilation (Rutledge, Rimer & Scott, 2008). Nos résultats soulignent des difficultés de sécurité à l'école : le sentiment de manque de crédit accordé globalement par la société est alourdi par une forme d'agressivité parentale comme la violence verbale ou des interventions jusqu'au cœur de la classe ou encore la mauvaise utilisation du GSM pendant le cours ; l'incertitude, le manque de sécurité ou le climat insécurisant d'ordre pédagogique ou relationnel, l'instabilité et ses exigences en capacités d'adaptation et le manque de perspectives pour la carrière ; les difficultés disciplinaires des enseignants novices ou en fin de carrière ou en lien avec le type d'enseignement, le management et le cadre disciplinaire...

7.1.1.2 Parce que le professionnel est un être « dépendant d'autrui » (Doat, 2020, p. 115)

Les relations entre les professionnels peuvent être déforcées, perturbées par les agissements des autres dans la mesure où l'individu est « démuni, exposé et dépendant d'autrui et de médiations plurielles – toujours potentiellement soutenantes ou blessantes » (Doat, 2020, p. 115). Les altérations en lien avec l'être humain comme individu capable de relations se vérifient avec les problèmes de déstabilisation par autrui, notamment par l'action de la direction. La littérature relève des problèmes de stress chez les employés en lien avec le mode de gestion et les comportements des responsables qui peuvent être source soit d'encouragement soit d'entrave à la coopération (Okçu, 2014) ou à la satisfaction (Dutta & Sahney, 2016) et donc au travail d'équipe efficace, à la synergie dans les écoles (Töremen, 2007). D'autres obstacles sont relevés comme causes : les problèmes de communication entre enseignants, les pensées empathiques insuffisantes (difficulté des enseignants de se mettre à la place des autres), la pauvreté de la coopération efficace entre les enseignants ou encore un engagement faible ou de l'indifférence (Töremen, 2007). Quant aux rapports entre un acteur scolaire et les autres membres de la communauté, nos résultats pointent des difficultés relationnelles et des sources de détérioration du climat scolaire compris comme les conditions qui ont une forme d'action sur les acteurs en termes de culture, d'ambiance ou encore de contexte : détériorations des conditions de vie professionnelle entre certains pairs au sein de l'équipe éducative source de jalousie, de rivalités et de formations de clans, de sentiment de mal-être ; difficultés de dialogue avec certaines familles valables également pour la direction ; tensions, souffrances et isolement dans la classe.

7.1.1.3 Parce que le professionnel est un être qui subit « les contraintes directes de l'environnement » (Doat, 2020, p. 102)

Les risques d'altérations liés à une existence dépendante de l'environnement se vérifient également avec des formes de dépendance matérielle : lien entre la pauvreté de certaines écoles et la capacité des enseignants à enseigner au mieux, à faire progresser l'école

qualitativement (Charner-Laird & al., 2017) ; importance de l' « environnement social et affectif » mais également « physique » sur la satisfaction professionnelle (Dutta & Sahney, 2016) ; « effets écho » ou le lien entre la société ou plus précisément les événements qui se produisent dans la société ou les conditions sociales et les changements de programmes scolaires (Cornbleth, 2008). Le lien est établi en ce qui concerne les écoles en situation de faible indice socio-économique, entre « expertise professionnelle » de l'équipe éducative et les exigences de méthodologies nouvelles permises par la formation des enseignants dans un environnement sûr (Charner-Laird & al., 2017). Les résultats soulignent les manquements dans la formation, c'est-à-dire les compétences et les connaissances indispensables pour exercer l'activité d'enseigner dans des environnements scolaires plus difficiles. Les manquements relevés concernent la relation pédagogique avec les élèves à besoins spécifiques, de l'enseignement différencié et professionnel, la gestion collective de la classe ou la gestion disciplinaire des conflits ou encore le travail collaboratif avec les pairs.

Les difficultés de santé, de sécurité, de formation, de relation et de construction du climat scolaire propres au métier d'enseignant actualisent la ou les vulnérabilités des membres du personnel dans leurs interactions avec les situations scolaires. Les particularités de l'individu permettent de comprendre et de prendre en compte la vulnérabilité comme un trait normal de l'enseignant, ce qui permet de poser un regard sur lui à la fois « capable et vulnérable » (Doat & Rizzerio, 2020, p. 19) qui appelle, selon Ricoeur, son autonomie : en d'autres termes, le risque de l'échec et de la vulnérabilité de l'individu.

La particularité d'« être biologiquement vulnérable » du professionnel montre la possibilité d'une indisponibilité de ses capacités à des moments relativement précis comme le début ou la fin de carrière, par des problèmes de santé relatifs à l'exercice du métier, ou encore par des problèmes sécuritaires relatifs à l'environnement scolaire. La particularité d'« être dépendant d'autrui » du professionnel de l'enseignement soulève la possibilité d'une altération de ses capacités à tisser des liens ou à déstabiliser les liens avec les autres acteurs de l'école dans l'exercice de sa profession. Les problèmes relationnels avec la hiérarchie, les difficultés de communication avec les pairs, les tensions avec les élèves ou leurs parents, les difficultés d'empathie et d'engagement montrent la mise en danger, la déstabilisation ou la détérioration possible de la vie relationnelle et donc humaine. Doat souligne la capacité de l'individu à créer des liens, à l'entraide, au dépassement et à la sublimation des souffrances (2020, p. 119). Maillard (2020) évoque les travaux d'Honneth sur les blessures morales en lien avec les difficultés de relation de type « mépris » versus reconnaissance. Par reconnaissance, Honneth entend : amour, reconnaissance juridique, et solidarité source de « confiance en soi, du respect de soi et de l'estime de soi qui rendent possible l'autoréalisation des individus » (p. 40). La particularité du professionnel comme « être qui subit les contraintes directes de l'environnement montre les risques d'altérations liés aux conditions de travail et à l'environnement social, affectif, physique ou encore politique de l'école, c'est-à-dire ce qui est en dehors de la vie humaine elle-même, selon Butler, et qui exige des efforts de formation continue de la part des enseignants pour rencontrer ces conditions et ces environnements.

Pour conclure cette subdivision sur les vulnérabilités et en considérant l'école comme cadre de vie et de travail quotidien qui court le risque de se transformer en lieu de souffrances ou de contraintes, nous observons des potentialités à l'indisponibilité des capacités des professionnels, à la déstabilisation des liens dans les équipes et à l'altération des conditions de vie sur le lieu du travail. L'interprétation des résultats permettra encore, dans la subdivision suivante, de tisser des liens entre ces formes de vulnérabilités et la fragilisation de l'école.

7.1.2 Quand les difficultés organisationnelles sont sources de fragilité de l'école

Nous avons observé des comportements de certains membres des équipes éducatives présentés par les responsables comme problématiques pour l'organisation de l'école. Nous précisons nous intéresser à la perspective des directions qui décrivent un certain type d'agissements. Nous posons donc la question de savoir ce que cela nous apprend sur une direction qui soulève ce type de comportements. La réponse réside dans le fait qu'il existe dans ces manières d'être et de faire, des difficultés pour construire le collectif. Ces agissements correspondent à des difficultés de la vie privée dont les conséquences envahissent le lieu professionnel, des attitudes qualifiées d'auto-centrées, des comportements individualistes et enfin des difficultés de communication sources de tensions et de fragilisations de l'environnement de travail. La recherche a mis à jour une catégorisation de comportements en lien avec des difficultés d'articulation entre la vie privée et la vie professionnelle, des exigences centrées sur des motivations personnelles, des obstacles à la coopération et enfin des entraves à la communication. Ils montrent de la sorte les risques de fragilisation de l'école. La fragilisation de l'école par ce type d'agissements est intensifiée dans la mesure où ces attitudes peuvent provoquer des incidents ou des situations de crises déstabilisatrices de l'école comme « environnement social favorable (...) à la croissance de tout être humain » (Doat, 2020, p.115).

Au-delà du vécu subjectif des acteurs, la fragilité de l'école doit être comprise comme une défaillance de l'organisation en tant que construit social. Cette perspective s'inscrit dans la sociologie des organisations qui considère les structures organisationnelles non comme des réalités naturelles, mais comme des systèmes d'action collectifs produits et maintenus par les interactions entre acteurs (Crozier & Friedberg, 1977). Dès lors, les difficultés rencontrées au sein de l'établissement ne relèvent pas uniquement des caractéristiques individuelles des personnes, mais également des modes de fonctionnement qui organisent leurs relations et leurs marges d'action. Lorsque les procédures de maintenance organisationnelle — telles que la répartition des ressources, la coordination du travail ou la régulation des imprévus — deviennent défaillantes, l'organisation peine à remplir sa fonction de stabilisation de l'environnement professionnel. Or, selon Mintzberg (1982), l'une des fonctions essentielles de toute organisation consiste précisément à réduire l'incertitude par la mise en place de mécanismes de coordination permettant aux acteurs d'agir de manière cohérente. Lorsque ces mécanismes perdent en efficacité, les individus se trouvent davantage exposés à l'ambiguïté et à l'insécurité.

Cette fragilité structurelle ne se contente pas d'accompagner la vulnérabilité des personnes ; elle contribue à la produire. Les travaux de Weick (1995) montrent en effet que les organisations jouent un rôle fondamental dans la construction collective du sens. Lorsque les repères organisationnels deviennent instables ou contradictoires, les acteurs éprouvent davantage de difficultés à interpréter les situations qu'ils vivent et à anticiper les comportements attendus. L'incertitude organisationnelle devient alors une source directe de vulnérabilité professionnelle. Cette situation est particulièrement visible dans les établissements scolaires, où les acteurs sont confrontés à des tensions croissantes entre les finalités de l'institution et les contraintes de l'organisation. D'un côté, l'institution scolaire demeure porteuse d'idéaux de transmission des savoirs, d'émancipation et de formation du citoyen ; de l'autre, les impératifs de gestion, d'évaluation et d'optimisation des ressources imposent des logiques plus instrumentales. Cette tension rejoint l'analyse de Dubet (2002), selon laquelle les institutions contemporaines peinent de plus en plus à imposer un cadre normatif unifié, laissant les individus confrontés à une pluralité d'exigences parfois difficilement conciliables.

Ainsi, le malaise souvent perçu comme interpersonnel prend en réalité racine dans une forme d'indétermination normative. Les acteurs ne disposent plus toujours de repères suffisamment stabilisés pour orienter leur action et coordonner leurs attentes réciproques. Cette situation peut être rapprochée du concept d'anomie développé par Durkheim (2007), qui désigne l'affaiblissement des régulations collectives nécessaires à la cohésion sociale. Lorsque les règles deviennent floues, contradictoires ou insuffisamment partagées, les individus éprouvent davantage de difficultés à donner sens à leur engagement et à se projeter dans l'action collective. Dans cette perspective, la fragilité de l'école apparaît moins comme la somme de vulnérabilités individuelles que comme le symptôme d'une difficulté organisationnelle à produire du sens, de la cohérence et de la prévisibilité. La responsabilité du leadership consiste alors à restaurer des espaces de coordination et de délibération permettant de reconstruire collectivement les repères nécessaires à l'action. Comme le souligne Ricœur (1990), la qualité de la vie collective dépend étroitement de l'existence d'institutions justes capables de soutenir à la fois l'autonomie des personnes et la reconnaissance mutuelle.

Nous comprenons dès lors que l'école court le risque de se transformer en lieu de malaise(s) où se vivent différentes formes de crise par la difficulté, pour les professionnels, à trouver les équilibres professionnels nécessaires au bon fonctionnement de leur métier (Hélou & lantheaume, 2008) et donc de l'école en tant qu'institution. La recherche a donc mis à jour une catégorisation de comportements en lien avec des difficultés d'articulation entre la vie privée et la vie professionnelle, des exigences centrées sur des motivations personnelles, des obstacles à la coopération et enfin des entraves à la communication. Elle montre de la sorte que les risques de fragilisation de l'école sont en lien avec les trois propriétés (pérennité, légitimité, encadrement) qui engendrent les fonctions primordiales de l'institution qui concernent respectivement la transmission, la représentation et l'orientation (Lasida, 2014).

Premièrement, pour être pérenne, l'école, comme cadre de vie et de travail quotidien (Barrère, 2006), court le risque de la rigidité dans sa fonction de transmission. Ce risque peut être évité par la force du renouvellement et la mise en mouvement des individus. La sollicitude mutuelle est ici une réponse à la dépendance aux difficultés de repères et d'équilibre professionnelle (Lasida, 2014). La sollicitude est alors interprétée comme une réponse à la rigidité comprise ici comme forme d'insensibilité aux difficultés de l'autre. Les difficultés d'articulation entre vie privée et vie au travail (lourdeur d'une charge complète, accidents de la vie, situation familiale...) trouvent ici un point d'attention dans le soin apporté à autrui comme « alternative à l'idée de force et de puissance pour penser l'institution » (p. 50). Selon l'auteure, la sollicitude est synonyme de fécondation dans la mesure où le soin à autrui est source d'un jaillissement de l'énergie vitale enfouie dans l'individu en difficulté d'autonomie et de vulnérabilités liées à ses conditions de vie personnelle (p. 50).

Deuxièmement, pour être légitime, l'école court le risque de l'uniformité dans sa fonction de représentation. Ce risque d'uniformité peut être évité par la force de l'altérité versus la force du contrôle et de la méfiance (Lasida, 2014, p. 51). L'ouverture à l'autre est ici interprétée comme réponse à l'uniformité comprise ici comme refus d'adaptation à la différence de l'autre. Le questionnement sur la relation à l'autre ou sur sa « propre ouverture à l'altérité » (p. 51) ouvre un chemin de réponse aux attitudes autocentrées (exemple, la résistance aux changements : horaires, attributions...) et aux comportements qualifiés d'individualistes (recherche d'intérêts propres et difficultés de coopération...) en faisant place à la différence et à la diversité des exigences individuelles.

Troisièmement, pour assurer l'encadrement, l'école court le risque d'imposition dans sa fonction d'orientation des comportements. Ce risque d'imposition peut être évité par la création d'espace de liberté qui fait place à la voie de l'habilitation versus la voie de la domination (Lasida, 2014). L'aptitude à la réalisation et l'espace de liberté souhaité sont ici interprétés comme réponses à l'imposition comprise comme refus d'adaptation à l'expression d'autrui. Les difficultés de communication (tensions, dégradations du climat scolaire...) peuvent trouver un chemin de réponse par le développement des potentialités des individus avec cette idée ou notion de capacité empruntée par l'auteure à Sen en lien avec « la liberté dont dispose la personne pour faire et devenir ce qu'elle souhaite » (p. 51) et qui doit pouvoir passer par l'expression et la communication des projets singuliers.

L'école comme institution ou « dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets » selon Dubet (2010), lequel soutient la thèse du déclin de l'institution, peut alors être attentive à jouer un rôle de guetteur attentif aux difficultés organisationnelles relevées par les directions dans la construction du collectif ou les difficultés de la vie privée aux conséquences sur le lieu professionnel, les attitudes autocentrées, les comportements individualistes et les difficultés de communication. Le collectif peut être institué à condition d'accepter un déplacement de soi par autrui compris non comme rival mais comme chance pour une alliance. Ce qui manque au collectif devrait se traduire par le désir et la chance du rassemblement et d'une mise en marche vers des nouvelles formes d'expérience du vivre-ensemble (Lasida, citée dans Lovenfosse, 2018, p. 7).

7.1.3 Comment il est question de l' « être-ensemble » : mise en parallèle des risques de fragilisation de trois institutions concernées par l'acte éducatif

Concernant les difficultés du vivre ensemble, l'interprétation des résultats issus de la lecture transversale des deux projets nous a permis de dégager une analogie des fragilités entre trois institutions concernées par l'acte éducatif : l'École, l'État et l'Église. En désignant les dangers inhérents à la radicalisation, la xénophobie, la violence, le racisme, le prosélytisme ou encore à l'anarchisme, les textes indiquent les dangers liés à la préservation de la démocratie, au respect de la pluralité et du vivre-ensemble ainsi que de la justice sociale. Ils invitent – à travers le cursus scolaire – à un parcours qui prend en compte non seulement une formation de l'identité du jeune mais qui englobe une initiation aux valeurs d'ouverture, d'intégration, d'accueil, de civilité, de courtoisie et de partage. Nous comprenons l'appel des auteurs des projets à une formation à l'engagement ; au respect de l'autorité, de la liberté et de l'égalité ; à la fraternité et aux relations interpersonnelles pacifiques empreintes de douceur et d'empathie qui exigent inclusion et concertation. Nous comprenons encore que l'institution scolaire est le vecteur de la transmission des valeurs nécessaires au respect de la diversité et du dialogue social. L'écologie – autre responsabilité attribuée notamment à l'État – est également une autre source de préoccupations et d'obligations vis-à-vis du « monde vivant » et de responsabilités humaines quant à notre environnement et à la biodiversité. Les projets dénoncent un système de consommation excessif et prédateur. Ils insistent sur le rôle de l'école quant à une « formation à l'écologie et à la justice climatique ».

Nous comprenons encore que, sous-entendue dans un des deux documents par l'attachement à la Personne du Christ comme à sa Parole ou clairement identifiée dans l'autre dans la reconnaissance du projet, mais en tout cas clairement à travers l'histoire de ces deux institutions scolaires, l'Église catholique est présentée comme questionnée aujourd'hui dans son rapport aux autres traditions religieuses ou à la pluralité convictionnelle. Elle l'est également dans le rapport entre la religion et la science. Le rôle de l'école est à nouveau souligné : « initiation aux contenus du judaïsme et de l'islam », « dialogue entre foi chrétienne et autres (...) courants de pensées », « ordre de validité fondé dans l'alliance foi et raison ». Selon notre regard, les projets de ces écoles cherchent donc à apporter une réponse à ces différentes problématiques modernes en puisant (réappropriation et réinterprétation) dans ce qu'ils présentent comme une force de leurs « intuitions fondatrices ». Ils demandent à être partagés par des personnes d'autres cultures et religions dans une logique de dialogue respectueux des différences. Par la création et la prise de risque, ils sont présentés comme cherchant la construction d'un monde différent. Ajoutons que le rôle éducatif de la famille est simplement présenté à travers la liste des acteurs scolaires en tant que partenaire ou encore par rapport à la notion de foi.

7.2 Quand la gestion d'un incident critique place le jeune au centre et l'adulte au cœur du dilemme éthique

L'interprétation des résultats de l'analyse des éléments contextuels d'incidents critiques par les responsables souligne la place du jeune au centre et de l'adulte au cœur de la compréhension de leur leadership. Dans les incidents analysés, nous comprenons que les réactions en chaîne déclenchées par les consignes de la séquence de leçon sont sources d'une potentialité à être vulnérables pour l'ensemble des acteurs scolaires.

7.2.1 Comment l'élève est au centre de l'incident critique : la question de la construction identitaire et de la relation à l'autorité

Lors de l'incident critique, nous avons noté que la réaction des élèves – tout particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration – montre une atteinte à leur construction identitaire. Ce type d'atteinte touche à la fois une forme de sentiment d'insécurité et des risques pour la santé psychologique :

identité pour soi et identité pour autrui ; sentiment de soi (la façon dont on se ressent) ; image de soi (la façon dont on se voit, dont on s'imagine) ; représentation de soi (la façon dont on peut se décrire) ; estime de soi (la façon dont on s'évalue) ; continuité de soi (la façon dont on se sent semblable ou changeant) ; soi intime (celui que l'on est intérieurement)/soi social (celui que l'on montre aux autres) ; soi idéal (celui que l'on voudrait être)/soi vécu (celui que l'on se ressent être). (Marc, 2016, p. 28)

Nous comprenons les divers résultats comme concernant à la fois les membres du personnel et les élèves. Ils induisent consécutivement ou indirectement des sources de vulnérabilité pour les autres acteurs en relation ou en interaction directe dans l'acte éducatif ou l'action pédagogique. Les projets éducatifs, en communiquant un projet de société pour les jeunes, induisent des comportements attendus des adultes à qui ces jeunes sont confiés. L'analyse de l'incident critique, pointant des dysfonctionnements relationnels et pédagogiques ou encore juridiques, induit indirectement des risques de blessures pour les élèves. La discussion qui suit s'enrichit, premièrement, de l'attention portée à la construction du jeune dans le cadre du projet éducatif ; deuxièmement, de ce que dit l'incident critique sur les embûches à la construction du jeune.

Premièrement, l'interprétation des résultats fait apparaître que les documents traitent principalement de la vulnérabilité des jeunes... pas directement des adultes. Cela semble logique de la part de projets qui sont construits pour rencontrer le jeune. Cependant, nous les incorporons à la discussion dans la mesure où nous considérons que la formation des élèves ne peut se concrétiser que par des adultes qui s'approprient eux-mêmes les nombreuses valeurs présentées par les projets éducatifs. Le classement des fragilités institutionnelles et des vulnérabilités réalisées pour les élèves semble correspondre aux problématiques rencontrées également par les enseignants. Les vulnérabilités concernant les jeunes sont en lien avec leur développement intellectuel (difficultés d'apprentissage), moral et spirituel

(expression de l'identité et de l'intériorité), physique et mental (risques inhérents à l'intégrité physique ou encore problématiques liées à la santé), relationnel (précarité de la vie en société).

Concernant les difficultés d'apprentissage, les textes soulignent l'importance de l'accueil, de la rencontre et de l'accompagnement en lien avec la relation éducative. Ces différents aspects rappellent les caractéristiques d'une dépendance à un environnement qui nourrit l'individu en se souciant de la construction de sa personne. Concernant le développement moral et spirituel, les textes soulignent la nécessité de l'apprentissage de l'expression de l'identité et de l'intériorité de l'élève. Concernant les actes de xénophobie, de racisme ou de violence propres à ces comportements, les souffrances qui en découlent rappellent les caractéristiques de l'homme doté d'un corps qui le met en relation avec les risques liés à l'apparence. Un quatrième type de vulnérabilité est par conséquent lié au rapport à l'autre et aux autres, à la vie en société. Il enrichit l'idée de « susceptibilité », en situation de dépendance due à la relation d'autorité, d'en subir l'utilisation excessive.

Deuxièmement, l'interprétation des résultats met en avant la diversité des blessures ou des événements qui fragilisent les personnes à l'école dont les élèves. Fragilisation du corps, souffrances psychiques et morales, manquements intellectuels ou pédagogiques, difficultés relationnelles ou plus largement sociales qui peuvent être en lien avec les décisions politiques et économiques. Fragilisés, vulnérabilisés, précarisés, en situation de risques ou d'incertitudes ou encore d'exclusion, des acteurs scolaires jeunes et en construction sont en souffrance ou tout au moins vivent un processus de fragilisation. L'interprétation des résultats s'enrichit de la mise en concordance des résultats de ces deux méthodes avec les valeurs des projets éducatifs pour comprendre en quoi l'incident critique est une atteinte à la construction de l'identité du jeune.

Une première source de compréhension des risques d'exposition aux atteintes à l'intégrité (Doat & Rizzerio, 2020) des élèves se situe dans les mécanismes qui étayent ou soutiennent les transformations de comportements consécutifs à « l'expérience ou (au) contact avec l'environnement » (Malcuit & al., 1995). Inhérent à la condition humaine, l'apprentissage se réalise sans cesse et en tout lieu dont l'école (Miri, 2020). L'auteure rappelle l'importance d'une école attentive à l'épanouissement de l'élève et à sa contribution au bien-être collectif. L'action de formation ou le temps des apprentissages peut aussi être le temps de la menace, du stress ou du blocage de l'être sans défense (Barbaras, 2018, p. 49). Dans la mesure où ils ont l'impression d'être trompés par l'adulte, les élèves refusent les activités proposées ; parce que ce que proposent les adultes ou l'école ne correspond pas à leurs attentes, les jeunes sont démotivés, ne trouvent pas de sens dans leur cursus de formation, et leurs comportements sont en contradiction avec le règlement d'ordre intérieur ; les projets éducatifs soulignent les dangers d'une formation insuffisamment individualisée et attentive aux élèves.

Tableau 62. Difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de formation selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Formation		
État de l'art	Entretien individuels	Analyse de projets

- Sentiment de tromperie	- Inadéquation de la proposition de l'école aux attentes du jeune	Manque d'attention différenciée, adaptée et personnalisée
=> conséquences :	=> conséquences :	=>
- Déception	- Démotivation	- Manque de connaissance de l'adulte sur la personne du jeune
- Refus d'activités	- Perte de sens	
	- Problèmes disciplinaires	- Difficultés d'apprentissage

Tableau 62 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de formation selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Le manque de sécurité est une seconde source de risques d'exposition des élèves. L'incident critique a eu pour conséquence de placer des élèves en situation de vivre dans un environnement considéré comme favorisant une atteinte à leur personne, voire à leurs origines. Ces sentiments correspondent à ce qui est relevé dans la littérature concernant les jeunes issus de l'immigration : sentiment d'être discriminés, humiliés, persécutés, victimisés. Les directions expliquent que des élèves ont l'impression d'être abandonnés et vivent une forme de solitude par leur situation de jeunes primo-arrivants déracinés. Les textes éducatifs soulignent les dangers liés aux comportements racistes, xénophobes et discriminatoires.

Tableau 63. Difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de sécurité selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Sécurité		
État de l'art	Entretien individuels	Analyse de projets
Jeunes issus de l'immigration	Jeunes issus de l'immigration et primo-arrivants	Immigration
=> conséquences : (sentiments de/d')	=> conséquences : (sentiments de/d')	=> risques de
- discrimination,	- solitude	- violence
- humiliation	- abandon éducationnel	- xénophobie
- persécution		- racisme
- victimisation...	La question du déracinement, de l'acculturation et des violences possibles	- discrimination

Tableau 63 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de sécurité selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Une troisième source de compréhension des risques d'exposition des élèves est en lien avec la nature corporelle, psychique, mentale, morale et spirituelle de l'individu. Les conséquences de l'incident critique pour les jeunes touchent fondamentalement à leur image de soi, leur estime de soi, de leurs racines, et de leur(s) tradition(s). Les jeunes se retrouvent en situation de risques de harcèlement et consécutivement d'anxiété, de stress, d'internalisation et de dépression. Les élèves, des jeunes en recherche identitaire, vivent une

altération de leur image de soi et sont en situation de perte de confiance par rapport à eux-mêmes. À la lumière des textes éducatifs, nous soulignons les conséquences négatives de ces situations sur le développement de leur intériorité, de leur capacité à exprimer leur identité et nous soulignons l'importance de la formation capacitaire au jugement critique et au discernement.

Tableau 64. Difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de santé selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Santé		
État de l'art	Entretien individuels	Analyse de projets
⇒ Image de soi, estime de soi, de ses racines, de sa tradition		
élèves ou êtres inachevés	élèves ou recherche d'identité	élèves ou manque d'attention à son intégrité et à son développement
⇒ conséquences : (sentiments de/d')	⇒ conséquences : - manque de confiance en soi - dégradation de l'image de soi	⇒ conséquence sur - la vie intérieure - la question du sens : ou l'expression de l'identité et de l'intériorité ou formation au jugement critique et au discernement
- harcèlement - anxiété - stress - internalisation - dépression - diminution de l'estime de soi		

Tableau 64 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de santé selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Les relations entre pairs ou avec l'adulte représentant l'autorité sont encore d'autres sources de risques d'exposition en lien avec l'acte éducatif. L'ensemble des relations fonde un climat qui détermine l'environnement scolaire. L'incident critique est source de conflits et d'intimidation propres à la relation d'autorité entre le jeune et l'adulte selon la littérature. Les directions soulèvent les tensions, les manques de respect entre acteurs. Les textes éducatifs préviennent des risques liés à la dépendance dans la relation éducative ou à son usage excessif. L'interprétation des résultats fait ressortir des conséquences sur le climat : sentiment de manque de liberté et rejet de l'adulte dans son autorité qui posent la question de la rupture de confiance et des difficultés sociales et émotionnelles selon la littérature ; sentiment de manque de justice, d'être considéré comme un « numéro » avec une carence d'attention et de protection, un défaut d'« approche prudente » et une insuffisance d'écoute et de valorisation ; et, carence d'accueil, de rencontre et d'accompagnement ou encore déficit de références éthiques concernant les idées de service, de bien commun et de sociétés justes et pacifiées.

Tableau 65. Difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de relation et de climat scolaire selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

Relation(s) et climat scolaire

État de l'art	Entretien individuels	Analyse de projets
Jeunes et relation à l'adulte : - relation à l'autorité ou ➤ conflits ➤ intimidation	Jeunes et relation à l'adulte : - relation à l'autorité ou ➤ tensions avec l'adulte et irrespect ➤ inhumanité de l'adulte	Jeunes et relation à l'adulte : - relation à l'autorité ou ➤ dépendance ➤ usage excessif
=> conséquences : - sentiment de/du ✓ manque de liberté ✓ rejet de l'adulte dans son autorité	=> conséquences : - sentiment d' ✓ injustice ✓ être « un numéro » - sentiment de manque de/d' ✓ attention ✓ protection ✓ « approche prudente » ✓ insuffisance d'écoute et de valorisation	=> conséquences ou - manquements dans la relation éducative concernant l'/la ✓ accueil ✓ rencontre ✓ accompagnement - manquements dans les références éthiques centrées sur la notion de ✓ service ✓ bien commun ✓ sociétés justes et pacifiées

Tableau 65 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de relation et de climat scolaire selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire

7.2.2 Comment l'enseignant est au cœur de l'incident critique : actualisation de la potentialité à la vulnérabilité

Nous comprenons que le membre du personnel subit sa vulnérabilité dans l'objet même de sa profession. Ces formes de vulnérabilité sont en lien avec les questions de la sécurité et de la santé, de la formation et de la relation pédagogique, de la relation à l'autre, aux autres et du climat scolaire et enfin des difficultés et de l'image de l'institution.

Premièrement, les risques d'isolement et de marginalisation par les pairs ainsi que les risques de sanctions encourus touchent à la fois à sa sécurité psychologique et à sa santé notamment par le danger de l'épuisement physique et mental. Les capacités tant humaines que professionnelles peuvent être rendues indisponibles, à tout le moins temporairement. Le soin peut être pensé comme support matériel de la part d'un individu (par exemple par la direction, le conseil pédagogique, l'inspection) ou de la part d'un groupe (par exemple par les pairs au niveau de la discipline ou au niveau de l'« art d'enseigner » et de la relation pédagogique). Les conditions d'accompagnement sont comprises en termes de capacité pour rendre la vie (professionnelle) vivable.

Deuxièmement, l'actualisation de la vulnérabilité du professionnel est déclenchée par la reprise d'une séquence de leçon sur un site internet et diffusée telle quelle en classe sans, selon les directions, une réelle appropriation ou modification de contenu ou de consignes. Il

est ici question de la formation et de la relation pédagogique. Des responsables soulignent le manque de préparation et posent la question de la formation pédagogique, la question de la réflexivité dans l'acte d'enseigner, la question du respect de la législation ainsi que la question de la liberté pédagogique versus le respect de la déontologie et de l'éthique dans l'exercice d'une profession. L'enseignant est face à son environnement professionnel, face à son travail et les ressources dont il dispose dont notamment sa formation. La relation de sérénité et de confiance aux groupes classes ainsi que la qualité de la formation pédagogique sont des conditions qui rendent la vie professionnelle de l'enseignant possible : leur manque, au contraire, vulnérabilise. Ces formes de manques peuvent être à l'origine chez le professeur d'une réelle angoisse dans la pratique de sa profession : « une véritable peur d'enseigner » (Boimare, 2019, p. 1). Au-delà de la relation pédagogique, nous soulevons la question des risques de conflits et des risques de perte de confiance à long terme d'un certain nombre d'acteurs : entre les jeunes et l'enseignant ; entre les jeunes et l'institution en cas de gestion jugée insuffisante par les responsables ; entre l'enseignant et ses pairs ; entre l'enseignant et la direction ou le pouvoir organisateur ; entre l'école représentée par la direction et les familles ; entre l'école en tant qu'institution et l'environnement extérieur (les médias, la société...).

Troisièmement donc, la question de la relation à l'autre se pose en termes de gestion du climat ou de la culture d'établissement et par conséquent de l'organisation de l'école, du respect de la législation et du projet éducatif qui pose lui-même la question des valeurs véhiculées. Nous estimons que la question de la relation à l'autre appelle le besoin de souplesse et d'ouverture dans l'altérité. Les auteurs des documents éducatifs promeuvent des valeurs et des comportements qui montrent le souci accordé et l'engagement envers les personnes vulnérabilisées dans l'école : conjointement, les textes soulignent l'importance de l'accueil, du soin, de l'attention, de l'entraide, de l'engagement et de l'option pour autrui. Le texte « MEC » insiste sur le service de la collectivité et à l'égard des plus vulnérables. Le texte « DL » quant à lui souligne l'importance du service préférentiel des exclus et des laissés-pour-compte, du service en réponse aux besoins de ceux qui souffrent avec l'idée de bonté et de disponibilité.

L'analyse de l'incident critique révèle que la vulnérabilité de l'enseignant ne peut être réduite à une simple faille personnelle. Elle apparaît plutôt comme le symptôme d'un déficit des dispositifs organisationnels destinés à soutenir l'activité professionnelle. Cette approche s'inscrit dans une perspective systémique selon laquelle les difficultés rencontrées par les individus doivent être interprétées à la lumière des conditions organisationnelles qui encadrent leur action (Crozier & Friedberg, 1977). Ainsi, l'erreur ou l'échec professionnel ne relève pas uniquement des compétences individuelles, mais interroge également la capacité de l'organisation à fournir les ressources, les régulations et les soutiens nécessaires à l'exercice du métier. Dans une perspective d'éthique organisationnelle, la « faute » ou l'erreur pédagogique constitue dès lors un analyseur du fonctionnement collectif. Elle invite à questionner la manière dont l'établissement construit des mécanismes de vigilance et de responsabilité partagée. Cette lecture rejoint les travaux d'Argyris et Schön (1996), pour lesquels les organisations apprenantes développent leur capacité d'amélioration lorsqu'elles

considèrent les erreurs non comme des fautes à sanctionner, mais comme des opportunités d'apprentissage collectif permettant de réinterroger les pratiques et les cadres d'action.

La vulnérabilité de l'enseignant renvoie également à la question de l'intelligence collective. Selon Gather Thurler (2000), les établissements scolaires qui favorisent la coopération professionnelle et les échanges réflexifs entre collègues développent une capacité accrue à faire face à la complexité des situations éducatives. À l'inverse, lorsque les enseignants demeurent isolés dans leur pratique, les difficultés rencontrées tendent à être gérées individuellement, ce qui accroît les risques d'épuisement, d'erreur ou de perte de sens. La solitude de l'enseignant dans sa classe, fréquemment évoquée dans les recherches sur le travail enseignant, témoigne ainsi d'une organisation qui peine à mettre en œuvre une véritable fonction d'interface interne. Tardif et Lessard (1999) soulignent que le travail enseignant se caractérise historiquement par une forte autonomie professionnelle, mais également par un isolement structurel qui limite les possibilités de régulation collective des pratiques. Dans ce contexte, les espaces de concertation et de réflexion commune constituent des ressources essentielles pour soutenir l'action pédagogique. Le défi pour la direction consiste alors à transformer l'incident critique en une opportunité de développement organisationnel. Cette démarche rejoint la conception du leadership pédagogique développée par Leithwood et Riehl (2005), selon laquelle la mission du dirigeant ne se limite pas à gérer les ressources de l'établissement, mais consiste également à créer les conditions organisationnelles favorisant l'apprentissage professionnel et la cohérence de l'action éducative.

Dans cette perspective, la crise peut devenir un levier de réinstitutionnalisation locale. Face à l'affaiblissement des cadres institutionnels traditionnels décrit par Dubet (2002), les établissements scolaires sont amenés à reconstruire localement des repères collectifs capables de soutenir l'engagement professionnel. Le projet éducatif acquiert alors une fonction structurante lorsqu'il ne demeure pas un document formel, mais devient un référentiel partagé orientant les décisions quotidiennes et les pratiques pédagogiques. Cette dynamique rejoint la réflexion de Ricœur (1990), pour qui les institutions justes jouent un rôle essentiel dans la médiation entre l'autonomie des personnes et les exigences du vivre-ensemble. En fournissant des repères explicites, des espaces de délibération et des mécanismes de soutien mutuel, l'établissement réduit l'exposition individuelle aux risques de dérive déontologique et favorise l'exercice d'une responsabilité professionnelle partagée. La qualité éthique de l'action éducative dépend ainsi moins des seules vertus individuelles que de la capacité de l'organisation à instituer durablement des formes de coopération, de reconnaissance et de régulation collective.

Quatrièmement, nous posons la question des difficultés organisationnelles et de leurs conséquences sur l'image de l'institution à partir des comportements ou des attitudes de membres du personnels soulignés par les directions comme sources de problèmes. Ces difficultés soulignent le rapport paradoxal entre l'école et sa fragilité. Parmi les agissements relevés dans les discours des responsables, nous avons relevé des manières d'être et de faire synonymes de difficultés de construction du collectif : le rapport vie privée et vie professionnelle, des attitudes observées comme « autocentrées » et individualistes ainsi que

des difficultés communicationnelles à l'origine de la fragilisation potentielle de l'environnement de travail. Nous réfléchissons aux causes et aux conséquences possibles. Nous tentons de comprendre comment le professionnel peut – en interaction avec les autres acteurs – se sentir en capacité de changer son lieu de travail, plutôt que de le subir.

Les travaux de Lourel et Gueguen (2007) portent sur la capacité à harmoniser temps « au » et « hors travail » et la difficulté à gérer la jonction « vie privée – vie professionnelle ». Des difficultés d'harmonisation et de gestion qui rendent les différents rôles conflictuels et sont sources de souffrances « d'ordre psychologique, physique et/ou social », sans ignorer les conséquences tant individuelles qu'organisationnelles. En d'autres termes, un mode de leadership capable, premièrement, de rencontrer les difficultés des acteurs comme celles du collectif, et deuxièmement, de considérer ce type de vulnérabilité de l'individu comme ressource en vue du changement.

Les discours des directions permettant indirectement de le faire, nous réfléchissons à la question des difficultés d'implication pour lesquelles Porter, Steers, Mowday et Boulian (cités dans Lourel & Gueguen, 2007, p. 49) ont relevé trois caractéristiques : l'implication affective, l'implication calculée et l'implication normative. La première est en lien avec la capacité du professionnel à adhérer aux valeurs et aux objectifs organisationnels ; la seconde a trait à l'importance de l'investissement ; la dernière est en lien avec un impératif « de rester » au sein même de l'organisation. À partir de ces caractéristiques, le lien entre implication et stress perçu (Bruchon-Schweitzer ; Herscovitch & Topolnysky, Lazarus & Folkman ; Lourel, Gana & Wawrzyniak ; Meyer, Stanley, cités dans Lourel & Gueguen, 2007, p. 49) peut être mis en avant pour expliquer les attitudes de l'enseignant – par rapport aux propres attitudes des élèves et des parents dans le conflit – d'autorité versus ouverture.

Les perspectives des directions décrivant un certain type de comportements posent la question de leurs regards sur les difficultés à construire la communauté scolaire. On peut penser que les événements propres à la vie privée d'un professionnel de l'enseignement le conduisent à adopter certains types de comportements à l'école, dans les lieux communs avec ses pairs, dans les classes avec les élèves sur lesquels il a autorité, ou encore avec la direction dans la relation hiérarchique difficilement acceptée. Dans l'exemple de l'incident critique, la réflexion provoquée par les réponses des responsables porte sur le respect des valeurs du projet par le membre du personnel. Les directions les présentent comme conflictuelles : autorité versus humilité (capacité à reconnaître l'erreur devant les élèves comme face à la direction), indépendance versus liberté (pédagogique), self-control versus transgression (des valeurs, des normes...), appartenance (à une culture) versus ouverture (multiculturalité), ordre, discipline et contrôle (respect de l'autorité de l'enseignant) versus souplesse... Risques de conflits, risques de crises et donc de déstabilisation de l'établissement.

Cette réflexion ouvre la voie à une hypothèse complémentaire qui consiste à poser le lien entre les comportements de type individualiste et une gestion efficace des établissements en termes de mise en place du projet éducatif de l'école. Gather Thurler (1994, p. 19) montre la relation entre l'efficacité de l'école, le climat et la culture : les modes « de fonctionnements intellectuels et relationnels » ou communicationnels ou encore le moral des acteurs

dépendent de cette culture, de ce climat et de l'efficacité de l'organisation. De plus, Dubost montre que « l'individualisme contemporain, en privilégiant les valeurs et les éléments de la sphère privée, enferme l'homme dans les bornes de sa propre indépendance (2010, p. 125). Nous comprenons les réponses des responsables comme questionnant les difficultés de remise en question qualifiées d'attitudes rigides, ce qui nous pousse à compléter l'hypothèse en pensant que ce type de « rigidité » dans le débat ou la délibération est à la source du conflit tout autant sinon davantage que le manque de préparation pédagogique. L'idée est alors de décrire l'autorité de l'enseignant et des responsables en termes de souplesse pour recréer ou (ré)inventer la discussion entre les parties, renouveler la confiance entre jeunes et adultes comme entre adultes et re-susciter de la sorte la relation d'autorité en termes de dialogue.

Enfin, une troisième hypothèse découle de la précédente et réside dans le lien entre attitudes de membres du personnels, mode de gestion et capacités de communication, et encore image perçue de l'établissement scolaire. L'idée est que la solidarité avec les personnes dont les relations ont été fragilisées, n'est pas un aspect secondaire de l'école mais qu'elle en est le fondement pour éviter ce que les discours des directions relèvent comme causes d'isolement. La dégradation des relations se caractérise principalement dans une forme de déficit d'affiliation qui appauvrit l'identité de l'organisation autant que les constructions identitaires individuelles. Le regard que nous posons sur les réponses des responsables porte non seulement sur les risques de conflits internes dus à la marginalisation d'acteurs en difficulté mais encore sur les risques de torts infligés à l'image de l'école par la publicité de l'affaire sur les réseaux sociaux et les médias et concernant de possibles incohérences entre projet éducatif, formation des élèves et valeurs véhiculées par la société.

L'identité d'une organisation n'est pas accessible directement comme telle, ni aux membres de cette organisation ni aux personnes qui lui sont extérieures. Au fond, l'identité d'une personne comme celle d'une entreprise n'est accessible qu'au travers de l'image qu'elle donne d'elle-même et qui se diffuse à partir d'elle. Ainsi, en corollaire de la notion d'identité, a-t-on nécessairement celle d'image (de Saint-Georges & al., 1995).

7.3 Le mode de leadership éthique des responsables scolaires : ce que l'analyse révèle sur les expériences et les pratiques des directeurs d'école

Que révèle l'analyse sur les expériences et les pratiques des directeurs d'école ? Quels liens plus larges peut-on établir avec la littérature ? Dans un troisième temps, nous montrons en quoi une perspective interdisciplinaire – et plus précisément notre contribution à partir de l'apport du leadership éthique – enrichit la compréhension des enjeux explorés dans notre étude.

Mais avant toute chose, nous intégrons une partie des conclusions de la méta-analyse de Maneethai et al. (2026) au sein de notre discussion pour apporter une validation quantitative globale aux constats qualitatifs sur le leadership éthique scolaire de notre travail. Alors que cette recherche souligne la complexité croissante du métier de directeur dans la modernité

tardive, Maneethai et al. confirment que le besoin de leadership n'est pas une simple impression locale, mais une tendance lourde : les niveaux de leadership transformationnel ont augmenté de manière constante au cours des quatre dernières décennies. Les gestionnaires s'adaptent ainsi à l'évolution des demandes contextuelles en adoptant des comportements qui s'alignent sur les attentes contemporaines d'un leadership efficace.

Une première subdivision traite des fondements et du rôle de l'éthique organisationnelle dans le secteur de l'école. Une deuxième subdivision – à partir de la définition du leadership éthique – souligne : 1°) l'importance de l'expression de la culture organisationnelle par les responsables ; 2°) l'accompagnement comme mode d'intervention de ces directions en partenariat avec leur employeur ; 3°) la délibération au service du vouloir comprendre ensemble et comme fondement du dialogue.

7.3.1 Quand l'éthique organisationnelle est source de « vie bonne » dans le secteur de l'éducation

7.3.1.1 Comment la communication est condition de la collaboration

Par « vie bonne » à l'école, nous envisageons des chemins de participation et de coopération entre les professionnels et entre les professionnels et les équipes de direction d'un établissement scolaire au service des « clients ». Se posent dès lors les questions des modalités de la communication, de l'ordonnancement des valeurs par les responsables scolaires ainsi que des conflits moraux consécutifs dans les choix de ces valeurs en cas d'incident. Se posent encore les questions de l'accompagnement des acteurs en termes de capacité et d'autonomie. Nous relevons l'intérêt des directions pour la gestion de la « diversité collective » et pour comprendre ce qui distingue et articule le formatif de l'éducatif des équipes éducatives comprises comme faillibles et capables (Dupuis, 2016).

Tableau 66. L'éthique organisationnelle

	Études		
	Entretiens individuels	Focus-groupes	Analyse documentaire
Communication avec	DEBATTRE ou engager un débat démocratique => climat de travail - écoute active - parole distribuée - jugements évités - failles reconnues => valeurs de	Incident critique et « rencontre » des protagonistes SIGNIFIER - Donner du sens - Co-construire des repères - Consolider l'intention	Un quadruple enjeu des projets éducatifs - éducatif et pédagogique - sociologique et anthropologique
- équipe éducative			

- équipe de direction	reconnaissance, empathie, humanité, convivialité	ACCOMPAGNER - responsabilisation	- historique
	COLLABORER, mode de travail coopératif => valeurs de transparence, ouverture, confiance	- professionnalisation	- politique
Conflits de loyauté	Une école confessionnelle définie par son projet et ses valeurs, une identité, un héritage culturel, une référence pour les responsables dans la résolution des conflits et l'engagement des membres du personnel ⇒ condition : exemplarité des responsables	L'école confrontée à des contre-valeurs et contre-attitudes	

Tableau 66 : à partir du chapitre 1 de « l'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé » (Dupuis, 2014)

Nous comprenons que les directions expriment le besoin et le désir d'engager un débat démocratique avec les équipes éducatives pour créer un climat de travail agréable. La communication est possible si l'écoute est active, la parole distribuée, les jugements évités et les failles reconnues c'est-à-dire la capacité à se reconnaître mutuellement vulnérables. La communication est possible dans le respect des valeurs de reconnaissance, d'empathie, d'humanité et de convivialité mais encore de soin de soi. Nous comprenons encore que les directions expriment le besoin et le désir d'engager un mode de travail coopératif et collaboratif avec leur directions-ajointes (et membres des pouvoirs organisateurs) pour créer une équipe de responsables où la relation se vit dans le respect et la différenciation des compétences. La communication est possible dans le respect des valeurs de transparence, d'ouverture, de confiance.

Une articulation entre performance et bien-être constitue un point de convergence avec les travaux récents de Maneethai et al. (2026) qui montrent que le leadership transformationnel est plus fortement lié aux résultats attitudinaux, tels que la satisfaction au travail et l'engagement, qu'aux seuls résultats de performance pure. Cela prouve que le leadership affecte directement la santé mentale et le bien-être émotionnel des acteurs. En réponse à la vulnérabilité des professionnels décrite dans notre recherche, le leader devient le moteur symbolique de l'identité collective, utilisant le sens comme un médiateur clé pour réduire le stress et favoriser l'appartenance.

Pour que la « vie bonne » dépasse le stade de l'intention bienveillante, elle doit s'incarner dans une architecture organisationnelle capable de soutenir durablement l'action collective. Dans la perspective de Ricœur (1990), la visée éthique ne se réduit pas à une disposition individuelle de sollicitude envers autrui ; elle suppose également l'existence d'institutions justes permettant de rendre cette sollicitude effective dans la durée. La qualité des relations

humaines au sein de l'établissement dépend ainsi étroitement de la qualité des dispositifs organisationnels qui structurent les interactions professionnelles. Dans ce contexte, le leadership éthique ne peut se limiter à une relation interpersonnelle fondée sur l'écoute ou l'accompagnement individuel. Il doit également investir les fonctions de pilotage stratégique afin de créer les conditions organisationnelles favorables à la coopération, à la reconnaissance mutuelle et à la prise de décision collective. Cette conception rejoint les travaux de Leithwood et Riehl (2005), qui montrent que le leadership scolaire exerce une influence significative lorsqu'il agit sur les structures, les cultures professionnelles et les processus organisationnels qui soutiennent l'apprentissage collectif.

La mise en place d'espaces de délibération formalisés, tels que les conseils de participation, les groupes de travail collaboratifs ou les entretiens de fonctionnement, constitue à cet égard un levier essentiel de régulation collective. Ces dispositifs permettent de rendre explicites les attentes, de traiter les tensions professionnelles et de construire des interprétations partagées des situations rencontrées. Cette approche rejoint la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987), selon laquelle la coordination de l'action collective repose sur des processus de discussion permettant aux acteurs de confronter leurs points de vue et de construire des accords fondés sur la recherche d'une compréhension mutuelle. C'est précisément par l'institutionnalisation de ces espaces de concertation que l'on passe d'un leadership centré sur la figure du dirigeant à un leadership distribué. Spillane (2006) souligne en effet que le leadership ne réside pas uniquement dans les actions d'une personne occupant une fonction hiérarchique, mais qu'il émerge des interactions entre les différents acteurs de l'organisation ainsi que des dispositifs qui soutiennent leur coopération. La responsabilité du pilotage consiste alors moins à concentrer le pouvoir qu'à organiser les conditions permettant aux compétences individuelles de contribuer à l'intelligence collective.

Cette évolution est particulièrement importante dans les établissements scolaires, caractérisés par la coexistence d'une pluralité d'acteurs, de métiers et de logiques d'action. Arendt (1983) rappelle que la pluralité constitue une condition fondamentale de la vie collective : les individus partagent un même monde tout en conservant des perspectives différentes sur celui-ci. Dès lors, la « multiplicité des gens » ne doit pas être considérée comme un obstacle à la gouvernance, mais comme une ressource stratégique à organiser et à valoriser. L'éthique organisationnelle devient alors un principe de médiation entre l'autonomie professionnelle et les nécessités de coordination du collectif. Cette articulation est au cœur des travaux de Mintzberg (1982), qui montre que toute organisation doit concilier la liberté d'action des acteurs avec les mécanismes de coordination indispensables à la cohérence de l'ensemble. Dans les organisations professionnelles telles que les établissements scolaires, cet équilibre est particulièrement délicat, car l'expertise des praticiens exige une large autonomie tout en nécessitant des cadres communs permettant l'action collective. Ainsi, la sollicitude mutuelle ne peut reposer exclusivement sur les dispositions personnelles des individus ou sur la bonne volonté des responsables. Elle doit être soutenue par des procédures justes, transparentes et pérennes qui garantissent la participation, la reconnaissance et la régulation des relations professionnelles. Dans la perspective de Ricœur (1990), c'est précisément cette articulation entre la sollicitude envers

autrui et la justice institutionnelle qui permet de construire les conditions d'une véritable vie bonne au sein des organisations éducatives.

7.3.1.2 Comment la signification est condition de l'exercice de soin

Nous insistons sur la question du sens donné ou des intentions dans la réalisation de l'action managériale. La signification est vécue par les directions comme une réponse à la pluralité normative, la capacité à donner du sens à son leadership, un regard réflexif sur son action et la construction de repères pour signifier et accompagner comme forme d'expression de l'éthique organisationnelle qui ouvre à la responsabilisation, à l'engagement et à la professionnalisation des acteurs à la condition de l'exemplarité de toutes et tous.

Nous mettons en avant quatre enjeux de la réécriture par les institutions. Ils sont d'ordre éducatif et pédagogique, sociologique et anthropologique, historique, et enfin politique. Le premier enjeu, de type éducatif, rejoint l'analyse de Dupuis (2016) sur la gestion des équipes éducatives dans leur diversité. La discussion porte ici, non sur l'éthique de la relation pédagogique, mais sur l'éthique organisationnelle de l'école en tant qu'organisation et/ou institution. Selon l'auteur, parce qu'il y a des « discours (...) qui enseignent (...) et des attitudes et des modes d'être qui éduquent », les responsables deviennent ce qu'il nomme des « agents doubles » à la fois du discours (la parole) et du comportement (le corps) (p. 1). L'enjeu éducatif des projets compris parallèlement dans le sens d'instruction et de formation comme dans le sens de méthode (pédagogique) souligne ce double rôle d'agent de la parole et du corps des directions. La signification de ce double rôle est encore accentuée par la réécriture des textes dans un cadre de recontextualisation des projets dans un contexte de pluralité. La recontextualisation et la réinterprétation montrent l'importance de l'enjeu sociologique des textes ou de la compréhension et de la considération de la société dans laquelle l'école réalise son œuvre éducative. Cet objectif de réinterprétation des textes selon les enjeux de société qu'ils sous-tendent – en plaçant « l'être » au cœur des préoccupations – indiquent un double ancrage : un ancrage dans la réalité humaine moderne et dans une histoire (enjeu historique) signe à la fois de faits passés et actuels mais encore d'une évolution ; un ancrage dans des actions soucieuses d'une vision et d'une organisation de la société.

7.3.1.3 Comment les difficultés de l'« être-ensemble » questionnent la fidélité au projet commun

La réalité quotidienne des écoles et la pratique du terrain montrent la capacité des acteurs mais également leur faillibilité (Dupuis, 2016), ou encore les difficultés de l'« être-ensemble » ou du dialogue entre les personnes et les personnalités (p. 5), « d'avoir du commun en arrière de nous » (p. 6) et encore d'être dans la reconnaissance versus le mépris. Attitudes autocentrées, comportements individualistes et autres difficultés relationnelles qui érodent le climat de travail (entretiens individuels), manquements professionnels d'ordre pédagogique, relationnel ou encore juridique (entretiens en groupe) : les résultats des deux

méthodes par entretiens font ressortir des comportements et des incidents critiques qui font référence aux contre-valeurs et contre-attitudes relevées par l'analyse des textes – notamment l'individualisme versus la solidarité, la discrimination versus la diversité, l'égoïsme et le narcissisme versus l'altruisme, la poursuite de l'intérêt privé versus l'attention aux plus vulnérables. En faisant ressortir des risques de conflits de loyauté, les résultats soulignent des confrontations d'acteurs à des situations professionnelles en contradiction avec les valeurs instituées.

Les conflits inhérents à la vie de l'organisation scolaire sont reconnus par l'éthique dans l'objectif d'en comprendre la complexité du sens et de contribuer à dégager de leurs contradictions et tensions des éléments de construction de la communauté éducative. Les pratiques quotidiennes en contradiction avec une vision de la vie professionnelle « bonne » appellent une éthique non pas tant pour faire disparaître le conflit que pour lui donner un sens, une direction vers une situation salubre pour l'organisation et les individus, d'où l'idée d'une éthique de la paix versus du conflit : une éthique de la rencontre, du dialogue, et de la délibération selon les directions. Une organisation a besoin d'être animée ou conduite, selon les termes employés par les responsables. Dans les écoles, la gestion quotidienne est confiée par le pouvoir organisateur aux directions qui sont attentives à faire vivre la culture organisationnelle préalablement pensée par un projet (des) fondateur(s). La gestion quotidienne est confiée aux directions attentives à faire vivre et à transmettre cette culture, comme une mise en conformité du système ou du collectif tout autant que du développement individuel ou personnel des acteurs (2016). Une gestion quotidienne confiée aux directions dont on attend une forme d'éthique de l'exemplarité.

7.3.2 Quand le leadership éthique entretient le sens de la communauté

À travers l'interprétation des résultats – en termes de contribution – nous avons observé l'importance de la culture comme source d'intervention ; et la nécessité de l'accompagnement comme mode d'intervention des équipes de direction et la délibération au service du vouloir comprendre collectivement.

7.3.2.1 Comment l'expression de la culture organisationnelle est à l'origine de l'intervention des directions

Nous considérons que les résultats soulignent le sentiment d'appartenance à une école confessionnelle comme portée par une culture organisationnelle déterminée par les intentions d'un projet (des) fondateur(s). L'interprétation des résultats met en avant l'importance de la réécriture récente des projets institutionnels. Nous observons que l'objectif de réinterprétation a prévalu sur ceux de sécularisation, de reconfessionnalisation au risque du repli identitaire, ou encore d'assimilation et donc de banalisation des références chrétiennes à une forme de moral. La réécriture du projet comme forme d'expression d'une culture autant respectueuse d'une histoire qu'en adéquation avec les défis actuels et futurs du contexte sociétal rencontre l'objectif de la dimension symbolique de la fonction de direction en cherchant à susciter un sentiment d'appartenance chez les professionnels par le biais de la

culture d'établissement. Dans cette perspective, la position hiérarchique du directeur joue un rôle symbolique crucial. Maneethai et al. (2026) observent que les responsables affichent des niveaux de leadership transformationnel élevés car les subordonnés attendent d'eux qu'ils incarnent des comportements visionnaires, inspirants et constructeurs d'identité. Ce constat renforce l'idée d'un directeur « symbole » et « leader expressif », garant de la mission et de l'identité de l'établissement.

À la suite de l'interprétation des résultats sur les fragilités et les vulnérabilités scolaires et de la compréhension d'une éthique organisationnelle soucieuse d'une forme de "vie bonne" à l'école, nous sommes amenés à envisager le leadership éthique comme une voie de reconnaissance des personnes et de l'institution, de délibération, d'un vivre-ensemble à l'école attentive à la responsabilisation et à la professionnalisation des acteurs (l'individu) de la communauté éducative (le collectif) ; on voit mieux la nécessité de (re)trouver ou de cultiver le sens de la fonction. Dans une conférence donnée au séminaire des directions namuroises, Dupuis (2022) définit l'éthique comme l'art de réussir sa vie et de contribuer à la réussite de celle des autres, comme l'art du sens donné à sa vie ou encore comme l'art de rebondir après la crise. Le leadership éthique est présenté comme clé de voûte du leadership de crise par la capacité à prendre soin (Ricoeur), c'est-à-dire à entretenir le soin de soi, d'autrui et des autres. Gérer le quotidien d'une école, gérer les incidents, c'est gérer les relations vécues dans un présent considéré comme un lieu décisionnel qui invite à la disponibilité. La disponibilité ouvre la voie, selon les responsables scolaires, à l'écoute, à l'échange, à la discussion, au dialogue et à la raison dans la reconnaissance de l'autre dans son projet. La disponibilité ouvre la voie à l'accompagnement.

7.3.2.2 Comment l'accompagnement est à l'origine du mode d'intervention des directions

Notre contribution trouve ici un ancrage supplémentaire. Le mode d'intervention des directions est basé sur ce que les responsables considèrent comme des fondamentaux : la conduite des écoles comprenant le pilotage et la communication ; l'attention ou le triple soin à soi, à autrui et aux autres ; la signification comme l'intention de comprendre avec les autres et enfin l'accompagnement que nous assimilons à la recherche de l'être-ensemble. Nous pensons donc l'accompagnement des personnes comme mode d'intervention des directions. L'accompagnement porté par une espérance qui se comprend comme capacité à penser l'avenir, à anticiper et réduire les risques de vulnérabilités (Miramon, 2010, p. 45).

Les résultats ont dégagé différents verbes d'action qui soutiennent l'objectif d'accompagnement des individus, en lien avec leurs vulnérabilités qui traduisent l'être exposé à autrui. Ces verbes d'action soulignent l'importance de la protection des personnes, de leur développement professionnel, de la co-construction de la confiance dans les relations, de la capacité à se remettre en question et à se responsabiliser, de l'engagement en formation en vue d'une amélioration des pratiques professionnelles (figure 13). Les directions soulignent la valeur de l'accompagnement, par une proximité de terrain, tout en insistant sur la capacité de recul et la prise de hauteur ou encore la pratique du doute, la réflexivité permanente et l'exemplarité. Ils relèvent encore le choix de la responsabilisation, le respect

de l'autonomie parallèlement à la reconnaissance des failles des personnes comme des leurs. L'analyse documentaire relève – concernant le respect des personnes – le choix dans les institutions de dispositifs d'accompagnement pour soutenir les individus de manière différenciée.

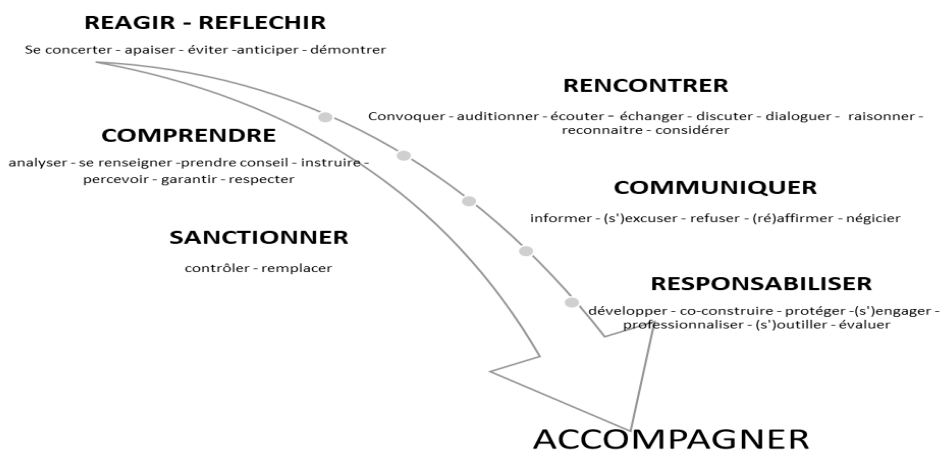


Figure 8 : mode d'intervention des directions dans la gestion d'un incident critique

La lecture de ces verbes d'action nous permet de préciser les places respectives de l'accompagné et de l'accompagnant : l'accompagné est reconnu comme une personne mise au centre ou au cœur des préoccupations de l'accompagnant ; les relations entre les individus sont de l'ordre de la réciprocité et enfin, le rôle de l'accompagnant en appelle à l'exemplarité.

Premièrement, l'individu, le membre du personnel ou les élèves, en difficulté et vulnérabilisés dans leurs relations et dans l'exercice éducatif, est compris comme étant au centre ou au cœur des préoccupations des responsables à travers leur description du mode de gestion des incidents. Nous soulignons cette attention ou ce soin dans les moments de rencontre, de compréhension ou d'analyse des situations, de communication aux acteurs, et de responsabilisation jusque parfois, quand la gravité des faits l'exige, dans la décision de sanction. Dupuis (2013) pose la question – dans le cadre du secteur de la santé – du bien-fondé de « mettre le patient au "centre" des préoccupations » (p. 143). Placer la personne accompagnée au centre du processus et comprendre la personne qui accompagne comme un conseil correspond à une vision humaniste de l'individu (Vivegnis, 2019). Dupuis interroge en ces termes la pertinence de « l'attention exclusive » au patient en posant la question de ce qui est soutenable et juste, dans les faits comme en termes de valeurs, dans la mesure où soigner implique deux personnes. Dupuis appelle à la reconnaissance du soignant. Le souci de l'autre ou de l'accompagné comme première dimension de l'accompagnement (Gagnon, Moulin & Eysermann, 2011, p. 96) est donc en lien avec le souci de la personne accompagnante. C'est le sens d'un des projets éducatifs qui insiste, parallèlement à la place du jeune au centre des préoccupations, à la place de l'adulte au cœur de ce que nous

nommerons le dispositif d'enseignement et d'éducation. Ce fondement éducatif rejoint l'analyse de Dupuis pour qui « il faut être deux ou davantage, et entièrement soi-même, distinct des autres, pour se lier, s'attacher, faire relation et projet » (2013, p. 144). Accompagner s'apparente à la rencontre, à être partie prenante de la vie de l'autre, à « prendre part » (Binswanger, 1957 ; 1994). L'exposition, le face à face, la reconnaissance est qualifiée de « 'parenté' en humanité (...), une fraternité » (p. 148) au risque de l'instrumentalisation de la relation d'égalité dans le partenariat (Charlier, 2013). L'analyse des résultats de l'analyse documentaire complète l'analyse de Dupuis en relevant dans un projet éducatif l'importance de la fraternité qui fait de l'enseignant « le frère aîné » des jeunes à travers une relation qui favorise « l'aller-avec », le « aux côtés de », l'autonomie du jeune et l'attention ou le soutien de l'adulte. L'analyse montre que l'idée de fraternité, source de la communauté, est donc source de croissance, d'harmonie, de signification, de solidarité mais encore de respect des différences, de sécurité, de construction et de transformation du commun. Les mots rejoignent ceux de Dupuis pour qui « l'être-nous », ou la « nostrité », est synonyme de « prendre part à un quelque-chose-de(l'autre) et donc synonyme de communauté (p. 151), le « 'nous' » de référence (communauté identitaire) » (Mangez & al., 2017, p. 20). Une manière de prendre part qui se doit d'être attentive à la distance ou la retenue au risque du fratricide.

Deuxièmement, le danger de l'attention exclusive et du risque d'absence de reconnaissance du professionnel est compris dans l'idée de réciprocité du processus d'accompagnement. La relation sans réciprocité implique le danger d'un rapport unilatéral : un aidant (sujet) et un aidé (objet) qui oublie l'universalité de la dimension du soin comprise dans l'accompagnement (Flachon, 2006). Les résultats ont non seulement montré la vulnérabilité de l'ensemble des acteurs scolaires – tout être humain a besoin de l'aide de l'autre (p. 503) –, mais la vulnérabilité due à la fragilité de la relation entre jeunes et adultes mais encore entre adultes, entre pairs ou en lien avec la ligne hiérarchique. Tout en assimilant l'accompagnement à l'« 'être avec' » en tant que compagnon » c'est-à-dire « co-pain » ou dans le partage du pain, Vial et Caparros-Mencacci (2007) distinguent l'accompagnement du guidage en pointant les risques de dérives comme la recherche de maîtrise sur l'autre (p. 49) encore accentuée dans la relation d'« étayage » ou de mise en projet par l'accompagné (Charlier, 2013, p. 19). Fourcade et Krichewsky privilégient dans l'accompagnement compris comme forme de « présence attentive », la recherche d'émancipation, la confiance en autrui et ses capacités, l'encouragement, la bienveillance et le plaisir (2014, p. 50). L'accompagnement se comprend comme un positionnement à côté de, à la suite ou devant les pas d'autrui, d'être avec, ou qui transforme le lien de partenaires en celui de compagnon qui chemine avec. L'accompagnement se comprend donc comme « un pari sur les potentialités de l'autre à se développer » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Nous soulignons, dans le discours sur l'accompagnement des équipes, la nécessité de la mise à distance, de la pratique du doute et de la réflexivité. Le discours des directions accentue la posture de l'accompagnant, mais également de l'accompagné, telle que définie par Charlier : une posture réflexive synonyme de « réflexivité sur soi, sur les situations, et sur soi en situation » (2013, p. 8) favorable à une distanciation essentielle dans les

mécanismes décisionnels : extraction mentale, description et analyse des situations (Donnay & Charlier, 2006). Ce mécanisme est défini par les responsables à travers la phase trois de leur mode de gestion d'un incident critique. Entre réagir, rencontrer et communiquer, se trouve la phase compréhension ou analyse des situations et des faits. Cette phase trois se décompose en différents items : se renseigner et prendre conseil, instruire, percevoir, garantir et respecter. L'item « percevoir » se comprend comme nécessaire mise à distance ou prise de recul dans le discours des responsables. Charlier relève cinq paradoxes dans la posture de l'accompagnant : le premier se situe entre le mouvement de soutien de l'accompagné et la recherche de son autonomie ; l'asymétrie de la relation d'égalité dans le partenariat ; la définition d'objectifs institutionnels versus définition de l'accompagnement comme « processus de négociation » ; l'atteinte d'une autonomie et la temporalité du processus d'accompagnement ; la construction par l'accompagné de projets propres (étayage) et le processus d'évaluation (2013, p. 18-19). Un parallèle entre ces paradoxes du processus d'accompagnement et les exigences de mise à distance ou prise de recul comprises dans le discours des responsables d'écoles soulignent la nécessaire émancipation d'autrui d'autant plus importante qu'elle est conçue dans une « relation éducative » (Fourcade & Krichewsky, 2014, p. 49). Accompagner ne consiste donc pas en une forme d'assistance, de décision ou d'action en lieu et place d'autrui. A contrario, accompagner consiste à encourager autrui – en tant que personne – dans sa démarche d'engagement et de mise en projet et de recherche de sens propre à cette projection (Beauvais, 2004, p. 103). L'engagement comme mise en place de conditions propices à la concrétisation d'actions porteuses d'harmonie, l'engagement comme compréhension d'un sens donné aux actions et donc du « pourquoi des actions » (Miramon, 2010, p. 45).

L'objectif d'émancipation rejoint l'état ou la capacité d'autonomie attendue chez l'accompagné (Charlier, 2013 ; Gagnon, Moulin & Eysermann, 2011) versus dépendance à l'autre ou pouvoir sur l'autre selon les discours des responsables lors des entretiens, ce qui correspond aux risques de dérives dans une relation de domination ou de dépouillement de la liberté de l'autre (Fourcade, 2014, p. 19). L'autonomie – comprise comme aptitude à se forger un idéal, une identité ou encore « l'art de se conduire, et même de bien se conduire, c'est-à-dire la capacité d'envisager les situations et les chemins à prendre, et aussi celle d'assumer les choix que l'on fait consciemment » (Dupuis, 2013, p. 82) – est énergivore. Il est question du temps à consacrer à autrui : respecter l'autonomie de l'autre, selon l'auteur, exiger de se mettre en capacité d'écouter, de comprendre, de négocier. L'idée rejoint les propos des directions sur leurs investissements en temps de réflexion, de concertation et d'audition. Il est encore question, selon Dupuis, de dépenses mentales : comprendre le regard de l'autre sur les événements, sa logique ou sa manière de raisonner comprise comme liberté dans la construction de sa pensée. L'idée rejoint les propos des directions sur leurs investissements psychiques lors d'échanges dans le dialogue ou dans leur engagement professionnel avec des personnes vulnérabilisées, blessées dans leur relation à l'autre et aux autres, parfois exclues ou à tout le moins mises à l'écart de la communauté.

L'autonomie et les valeurs d'estime de soi, de singularité, de dignité et de capacité fondent le premier axe du triple soin à soi, à autrui et aux autres (Dupuis, 2013). Les

directions, à travers leur analyse des dilemmes éthiques, déclinent l'autonomie en termes de capacité à prendre soin de soi et de l'autre : perception et compréhension du ressenti réciproque et prise en compte des vulnérabilités, recherche de concertation et de cohésion, outillage et développement de comportements. En définissant l'accompagnement comme une « démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, (et) à atteindre ses buts », Beauvais souligne la promotion de l'engagement, de la responsabilisation (2004, p. 101) d'un « sujet autonome » c'est-à-dire capable « de déterminer (lui)-même la loi à laquelle (il) se soumet » (p. 105). L'auteur met en avant trois principes éthiques concernant celui qui pratique l'accompagnement : les principes de responsabilité, de retenue, et de doute.

Accompagner autrui ou l'aider à se développer, selon le principe de responsabilité, c'est le conduire vers plus d'autonomie et de responsabilité. Les directions invitent – dans un processus de co-construction – au développement de connaissances, de compétences, de comportements dans une relation de sincérité. Selon la littérature, la responsabilité des deux partenaires est engagée dans les choix respectifs posés, l'accompagnant étant responsable de la responsabilité de l'accompagné selon Lévinas (1961). La démarche d'accompagnement ne confère pas de rôle d'expertise ou de guide à l'accompagnant. Elle demande une démarche qui implique distanciation, relation de confiance, compréhension versus confusion. Le principe de retenue concerne donc autant l'espace et le temps de l'expérience et appelle un troisième principe éthique, celui du doute. Accompagner, c'est éviter l'excès d'assurance dans la mesure où la « confiance absolue en soi » n'est pas propice, selon Beauvais, au jaillissement de ce qui est nouveau (p. 109). A contrario, inventer fait appel à l'hésitation, aux craintes et au doute (p. 110). Et c'est ce principe même du doute qui pousse les responsables, selon l'analyse de leur mode de gestion, à analyser et comprendre les situations conflictuelles, à se renseigner et à prendre conseil, jusqu'à instruire parfois un dossier pour garantir les procédures ou la législation et respecter les personnes ou encore les valeurs du projet d'école. Nous associons ce principe de la retenue au respect du principe de détachement (Dupuis, 2013) qui contrecarre les embûches propres à la relation de proximité du soin à autrui. Prendre distance est synonyme de respect du partenaire tout particulièrement en situation de vulnérabilité. Se détacher ne correspond cependant pas à du désintérêt ou de l'indifférence mais est source d'une construction de relation de confiance dans l'échange (p. 104). Nous observons que les directions développent ce postulat fondamental de la confiance dans le sens de confier – dans le dialogue – qui on est, ce que l'on vit, pourquoi on a agi de la sorte. Il est question d'une confiance source de valorisation et de responsabilisation. Pour Dupuis, se détacher signifie : « aimer quelqu'un, le respecter, soutenir sa dignité, ce n'est jamais l'abandonner à son sort mais c'est l'accompagner sur un bout de chemin et, le moment venu, (...), c'est le laisser aller – avec détachement » (p. 105). À partir des travaux de Crozier et Friedberg sur les marges de liberté des acteurs, compris individuellement et collectivement, et de leurs stratégies dans leurs interactions avec autrui, Dupuis souscrit au développement d'« une culture de l'autonomie raisonnable des professionnels » (2014, p. 148), c'est-à-dire d'une formation à l'autonomie inscrite dans une éthique du respect et relative aux situations réellement vécues (p. 152).

Troisièmement, nous observons encore dans le discours sur l'accompagnement des équipes, la nécessité d'une exemplarité pour être source de leur propre responsabilisation comme de la responsabilisation et du respect de l'autonomie des équipes. L'observation appelle les travaux de Dupuis pour qui accompagner appelle une éthique de l'exemplarité horizontalement entre professionnels, et verticalement de la part des responsables (2013). L'exemplarité est comprise par les directions en termes de manières d'être, d'agir et de conduire l'école qui ont une incidence positive sur les comportements des équipes. L'exemplarité est comprise comme une recherche de ressemblance à autrui due au lien entre le mode d'exercice du leadership et la rencontre préalable avec des figures ou des modèles d'identification (p. 40). L'exemplarité est affaire de loyauté par rapport à l'établissement et de solidarité envers l'équipe éducative (Miramon, 2010) et donc de confiance en une personne qui inspire dans la mesure où elle est ce qu'elle dit (Dupuis, 2022). L'exemplarité est affaire de fiabilité, de présence dans une équipe, de devoir de réserve selon les mots utilisés par les directions dans les entretiens individuels. L'exemplarité est aussi, selon les résultats des entretiens par groupe, affaire de professionnalisme de l'équipe de direction dans « son vivre et décider ensemble » ou ses arbitrages aux moments des traversées de crises et de mises à l'épreuve des convictions et des modèles de comportements. L'éthique de l'exemplarité appelle les responsables à être en recherche d'harmonie, de stabilité et de justice dans le développement des attitudes en lien avec des valeurs comprises comme bonnes, dans la reconstruction du climat à la suite d'un incident critique.

7.3.2.3 Comment la délibération est au service du vouloir comprendre collectivement

Notre observation porte sur la délibération au service d'une éthique du vouloir comprendre en communauté, donc vectrice de signification dans les relations propices à un mode de leadership distribué. Les travaux de Maneethai et al. (2026) valident l'importance de la coconstruction au cœur du leadership distribué : le leadership est intrinsèquement réciproque et dynamique. Les comportements des leaders façonnent les processus d'équipe qui, à leur tour, influencent les stratégies de la direction. Ce processus est soutenu par des recherches montrant que le leadership partagé augmente les comportements d'autonomisation (empowerment) des leaders formels par le biais de la confiance. La participation au pouvoir, l'attention soutenante aux professionnels, le mode de communication et décisionnel par la participation au pouvoir comme caractéristiques du leadership partagé ou distribué¹ appellent le dialogue et la délibération. Définie comme lieu d'analyse détaillée de questionnements essentiels, la délibération recherche l'élaboration

¹ à partir d'une confusion que nous comprenons mieux au moyen des travaux de Poirel & al. (2025, p. 154) : « sur le plan empirique, il apparaît que les directions reconnaissent l'existence de formes de leadership distribué dans leur établissement (Yvon, 2019), mais la dimension distribuée du leadership se confond souvent avec un leadership partagé intentionnellement par la direction, notamment par la distribution des tâches et des responsabilités, l'implication des acteurs dans la prise de décisions et l'instauration de processus de collaboration au sein des équipes. »

d'une réponse comme méthode démocratique qui ouvre la voie à la compréhension des tensions et des nécessaires conflits entre individus (Dupuis, 2013).

Nous comprenons que les compétences relationnelles témoignent de la volonté de trouver un chemin commun de la vérité. Dans le prolongement de la réflexion sur la pluralité des sens, la quête d'un chemin commun vers la vérité au sein de l'institution scolaire ne doit pas être interprétée comme le diktat d'une norme unique ou d'une vérité monolithique qui précéderait l'engagement des acteurs. Au contraire, dans le contexte de la modernité tardive où les repères sont souvent cloisonnés et privés d'un fil conducteur partagé (Levinas, 1972 ; Taylor, 1992), la vérité est envisagée comme une réalité fondamentalement collective (Schleiermacher, 1989 ; Habermas, 1987). Elle ne réside pas dans des certitudes immuables, mais prend racine dans l'épaisseur des interactions humaines, se forgeant au travers des échanges, des conversations et des débats quotidiens (Berger & Luckmann, 1966 ; Dupuis, 2014 ; Wenger, 1998).

Loin de vouloir étouffer les divergences par une vision imposée de force, le leadership éthique promeut une volonté de compréhension mutuelle où la rencontre interindividuelle sert de base à une organisation plus pertinente (Dupuis, 2014 ; Starratt, 2004). Dans cette perspective, la vérité émerge de la finesse des liens professionnels et de l'aptitude des membres de la communauté à instaurer un dialogue capable de transcender les incompréhensions inhérentes à toute relation humaine (Bohm, 1996 ; Dupuis, 2022). Le rôle du responsable, s'inscrivant dans une démarche de construction de sens (Weick, 1995), consiste alors à métamorphoser une complexité initialement perçue comme désordonnée en un ensemble cohérent et pluriel, orienté vers les finalités du projet éducatif (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004 ; Dupuis, 2014). Cette dynamique rejoint également la conception du leadership comme pratique relationnelle et collective, fondée sur la délibération et la co-construction des significations (Uhl-Bien, 2006). En définitive, ce cheminement délibératif permet de structurer le réel sans imposer d'uniformité, en cherchant à atteindre une forme d'universalité à partir de la singularité des expériences vécues localement (Dupuis, 2016 ; Ricoeur, 1990). Ce parcours partagé devient ainsi le moteur essentiel de la vie en commun, où la vérité est le résultat d'un engagement mutuel vers une humanité partagée (Nussbaum, 2011 ; Dupuis, 2014).

Nous comprenons encore que les responsables expriment leurs dispositions à l'écoute, à la communication et au dialogue. Il est ici question d'une attention aux autres, synonyme de bienveillance² et d'empathie, de compréhension des problèmes de l'autre. Écouter comme synonyme de compréhension versus jugement ou encore indifférence et repli sur soi (Miramon, 2010). Mais encore être à l'écoute de soi comme responsable dans sa propre relation au pouvoir (p. 45). Écouter n'est cependant pas synonyme de tout accepter. Le mode de leadership souligne le contraste des regards de Ricoeur et de Deleuze relevés par Dupuis (2013). Pour Ricoeur, il est question d'une perception d'une part de la vérité d'autrui et d'une

² en évitant, selon les travaux de Christophe Point (2025, p. 122), « la tendance à la moralisation (ou obstacle qui) vient atrophier la complexité de la compétence éthique pour la réduire à un vague sentiment abstrait de bienveillance sans réel objet, (d'où l'importance de) redéfinir la compétence éthique (CÉ) (...) »

mise à disposition à l'autre de sa propre perception avec pour conséquences : comprendre avec bienveillance ; respecter sans tout accepter ; chercher à reformuler et assimiler l'interprétation d'autrui. Pour Deleuze, à partir du mot latin « comitas », la compréhension de la distance et du contact font référence aux risques de désaccords sources de désordres. L'analyse de l'incident critique révèle les désaccords entre protagonistes : pressions et conflits entre acteurs, manque de confiance et absence de remise en question, incohérence avec les valeurs du projet de l'école et plus largement les valeurs de la société notamment de type « autorité versus ouverture ». La délibération peut alors être définie comme « manière professionnelle de prendre soin de la vérité et du sens de ce que l'on fait » (p. 138). Les principes de « force de sens » et de « sincérité » (p. 94-100) sont ici questionnés. Le premier dans la mesure où précisément : 1°) la question du sens est systématiquement posée sans recherche de dissimulation de réponses ; 2°) le refus de poser la question du sens mène à l'absurdité ; 3°) par l'interrogation de leur propre vécu, le principe de sens renvoie les acteurs à leurs questionnements et recherches de sens. La discussion peut ici se hasarder à comprendre l'étape « sanction » du mode de gestion des incidents critiques et dilemmes éthiques par les leaders comme un « rappel à l'ordre » qui cherche et invite davantage que de réprimer voire condamner. Le rappel à l'ordre est compris comme démarche suggérée de conscientisation en attente de compréhension et d'appropriation personnelle. Le second principe de sincérité interroge la vérité de la relation de l'individu à lui-même et la vérité de sa relation au collectif, à la communauté scolaire, ce qui pour Dupuis pose la double question du « sentiment de culpabilité » et de l'« épuisement personnel ». Selon Ricoeur, le sentiment de culpabilité est pensé en termes de chemin d'humanisation, de prise de conscience des limites individuelles et de responsabilisation envers l'autre et le collectif (p. 99). En conséquence, la question de l'épuisement de l'individu est en lien avec un excès de sentiment de culpabilité. L'éthique et la santé mentale appellent « la (re)connaissance de la limite, de l'erreur, de la faute, individuelle ou collective, directe ou indirecte (comme) une étape nécessaire sur le chemin du progrès » (p. 100). À travers la fonction symbolique du pilotage (Garant, 1996), le leader prend des décisions et les met en œuvre pour aider les acteurs à aller à la rencontre de leur propre vérité et à comprendre la vérité d'autrui. En anticipant ou en répondant aux situations de conflits, le leader tente de rencontrer les personnes, d'analyser les situations et de comprendre les conséquences sur la communauté pour prendre des décisions qui sont parfois de l'ordre de la sanction comme forme d'accompagnement et de responsabilisation.

Notre réflexion s'enrichit des travaux sur les bienfaits du dialogue en contexte de travail de Guntzburger, Lecourt et Pauchant (2014). Pour bien comprendre l'apport de cette théorie, nous reprenons le cas concret de l'incident critique étudié par les focus-groupes. À l'origine de l'incident, plus que l'élément déclencheur qui est le manquement pédagogique, le manquement relationnel et l'incapacité du membre du personnel à remettre ses pratiques professionnelles en question sont la source de tensions entre les différents acteurs et donc du conflit que les responsables ont été amenés à gérer. La démarche dialogique et délibérative est le chemin à privilégier pour envisager des pistes de solutions. Or, selon Guntzburger, Lecourt et Pauchant (2014, p. 115), deux voies sont possibles dans le chemin délibératif : soit la voie de la discorde dans la mesure où au moins un individu s'en tient uniquement à son

point de vue, soit la voie de la suspension des points de vue propres choisie par les individus. L'exemple de l'incident critique montre la difficulté d'un acteur scolaire adulte, et donc porteur d'une relation d'autorité avec ses élèves, de suspendre son point de vue pour s'ouvrir à des avis divergents. D'où les « difficultés pour cerner les subtilités d'une situation, sa complexité, et les divers éléments qui entrent en jeu » (p. 115). D'où les difficultés pour chercher et imaginer de nouvelles pistes. Le principe de distance et de retenue s'applique ici par rapport à son jugement sur la situation. Il s'agit de se décentrer et de ralentir le processus de pensée pour être davantage à l'écoute des autres façons de concevoir l'événement. Dans son accompagnement des différents acteurs, le ou les leaders peut/peuvent jouer le rôle de facilitateur(s) et être attentif(s) à la sérénité du climat, « au cadre, à la dynamique et aux conditions » dans lesquelles se déroulent les échanges (p. 116). Nous observons chez les directions l'intention de réfléchir par la rencontre avec l'ensemble des protagonistes comme source d'évitement de la dégradation du climat scolaire, la concertation, la démonstration d'une attention et d'une reconnaissance à tous c'est-à-dire soi-même, l'autre et les autres ou la communauté scolaire. Nous observons qu'il ressort encore l'intention de comprendre par la prise de renseignements, la recherche de conseils, la perception des divergences, la garantie ou le respect des personnes et des procédures. Les responsables seront encore « facilitateurs » dans leur communication interne avec l'équipe éducative comme externe (informer, (ré)affirmer...) avec l'environnement (parents, médias...).

En conséquence, quatre bienfaits du dialogue ou de la démarche délibérative sont mis en avant par Guntzburger, Lecourt et Pauchant (2014) : le développement réflexif, le développement empathique, les valeurs et mises en perspectives, la compréhension du contexte et de la dynamique organisationnelle. Le développement réflexif, en agissant au niveau individuel, engage les personnes à un temps d'arrêt dans le jugement et en même temps à un esprit d'ouverture. Ralentissement des échanges, distanciation ou prise de recul, autocritique sont des bénéfices attendus. L'interprétation des résultats démontre l'importance, dans le discours des responsables, de la réflexion et de la perception qui appelle une mise à distance, ce qui fait encore écho aux principes de doute et de retenue. Les directions soulignent la recherche de l'évitement du contrôle absolu en veillant à ne pas être dans le jugement et en prenant du recul. Ils sont en recherche du « parler ensemble ».

Les deuxième et troisième bienfaits agissent au niveau relationnel. Le développement empathique engage les protagonistes dans une rencontre sur un même pied hors cadre hiérarchique dans l'objectif de mieux rejoindre autrui dans ce qu'il vit. Les interactions sont facilitées par une double empathie vis-à-vis de sa propre personne autant que de la personne de l'autre. Faire le pari de l'empathie comme expérience de l'autre qui m'affecte, pour Dupuis, c'est miser sur : 1°) ce qui peut être communiqué du vécu des personnes ; 2°) le « vouloir-dire » de celui que je veux comprendre ; 3°) le « vouloir-comprendre » de celui qui est touché par cette expérience empathique (2013, p. 65-66). Parmi les compétences relevées lors des entretiens individuels, les directions pointent l'écoute empathique, la compréhension des problèmes de l'autre (profs, parents, élèves), la capacité à rassembler les personnes pour permettre le dialogue, l'importance de la patience et de l'humanité dans le regard.

Le troisième bienfait (niveau relationnel), concerne la compréhension des valeurs de l'autre pour en dégager le sens et agir de manière harmonieuse dans la rencontre entre individus. Guntzburger, Lecourt et Pauchant appellent à une compréhension de l'autre « hors du cadre organisationnel » (p. 119). Nous relevons de nombreuses valeurs tiraillées chez le membre du personnel. L'autorité semblait être vécue de manière rigide, sans souplesse et humilité, et empêchait toute tentative d'ouverture dans la relation entre l'adulte et les jeunes. Les valeurs individuelles et les valeurs des projets éducatifs sont présentées comme des moyens de rencontrer les vulnérabilités et faire en sorte que l'adulte se sente bien là où il est, c'est-à-dire épanoui sur son lieu de travail. Les résultats mettent en avant la compréhension de l'autre « hors du cadre organisationnel » de Guntzburger et al. en lien avec la déstabilisation de la mission éducative par les difficultés vécues par certains adultes à mener de front vie privée et vie professionnelle. La lourdeur de la charge professionnelle est conjointe à la charge familiale. Les accidents de la vie sont compris comme risques de perte de sens dans le travail. Dupuis souligne l'importance du soin de l'autre et de soi comme forme de sollicitude mutuelle. Par ses travaux sur le triple soin, Dupuis (2013) identifie : 1°) le soin à sa propre identité et au sens donné à son travail qui fondent l'estime de soi ; 2°) le soin à l'autre présent à ma personne avec sa vulnérabilité et donc son besoin d'accompagnement, fondement de la sollicitude ; 3°) le soin aux autres, synonyme du collectif ou de l'institution, de la communauté scolaire, creuset de la justice (p. 51-52). L'auteur définit le « triple soin » comme un dispositif pour comprendre les situations de travail et travailler à faire vivre des manières d'être et de faire pour permettre la « vie bonne » en milieu professionnel.

Le quatrième bienfait agit au niveau organisationnel. Les acteurs sont invités à une modification du regard tant sur l'organisation que sur les responsables notamment dans la compréhension des décisions prises concernant contexte et environnement de travail. En outre, l'écoute des responsables stimulent la liberté d'expression et par conséquent l'inventivité. L'interprétation des résultats montre à la fois un mode de leadership ouvert à la reconnaissance des difficultés des professionnels mais en même temps une recherche d'anticipation et de développement de comportements respectueux des valeurs estimées bonnes. Nous soulignons la possibilité de la sanction comme forme de responsabilisation bien que soit privilégiée la démarche réflexive par l'engagement dans des actions de formation en vue d'une professionnalisation de l'art d'enseigner. Cependant, par le regard possible sur les différents points de vue, l'empathie, la pratique délibérative et dialogique permettent la diminution dans l'organisation des risques de crises.

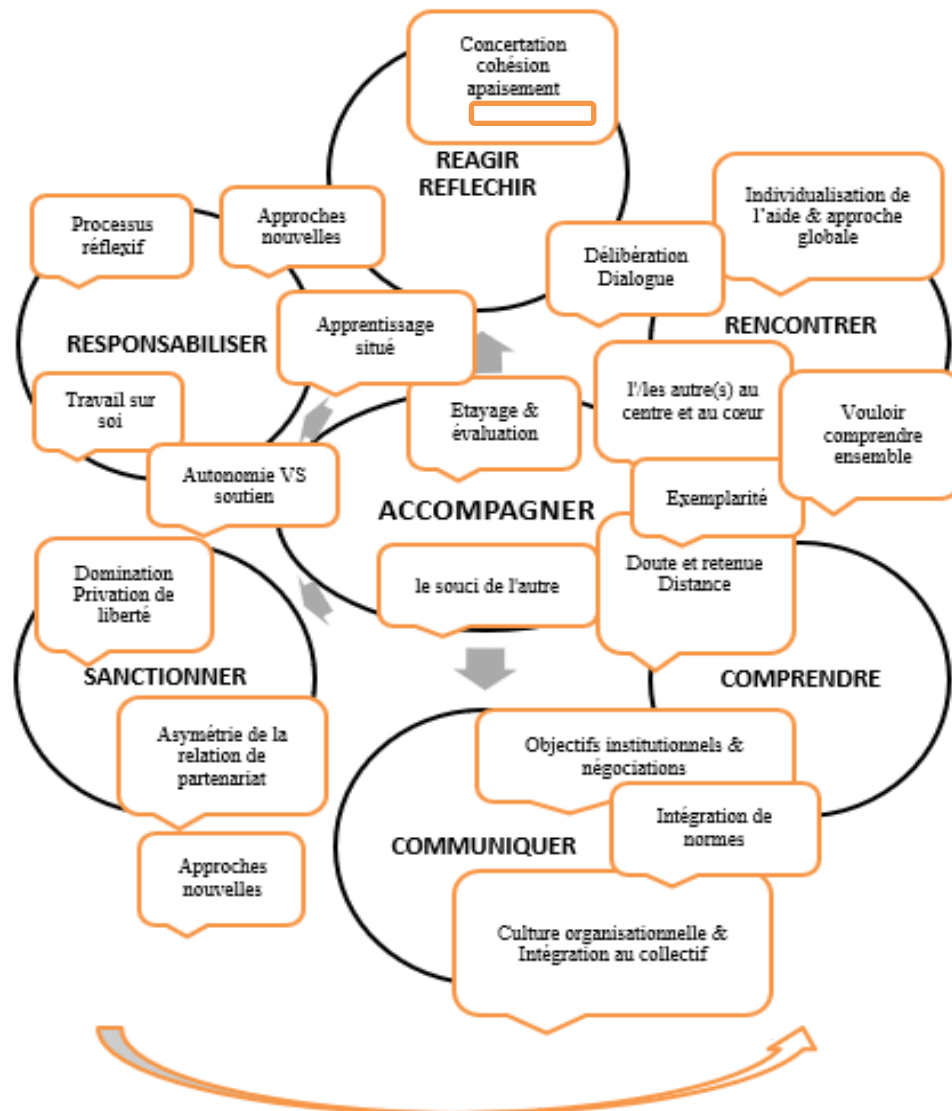


Figure 9 : l'accompagnement comme mode de leadership éthique des directions d'école

7.4 Comment une éthique chrétienne du leadership se situe au cœur de la modernité tardive : les « petits pas » de directions d'écoles lasalliennes en Belgique francophone ?

En termes d'originalité, nous montrons les sources de divergences de notre recherche en interprétant la compréhension d'une éthique chrétienne du leadership au cœur de la modernité tardive. Notre contribution envisage dès lors le rapport entre le discours des projets institutionnels à propos de leur objectif éducatif chrétien et le discours des directions sur leur attachement ou non à ces projets fondateurs. La recherche montre la confrontation de la tradition au vivre ensemble d'un monde pluriel. Différentes thématiques sont ici traitées : premièrement, la confessionnalité des projets éducatifs ; deuxièmement, la tradition comme chemin de rencontre dans la diversité ; les récits évangéliques comme sources d'intelligibilité des pratiques de leadership ; quatrième, l'apport du servant leadership comme traduction organisationnelle contemporaine des postures christiques ; cinquièmement, les enjeux professionnels et organisationnels d'un leadership éthique et distribué dans les écoles lasalliennes, ou la contribution de ce leadership à la construction du bien commun, de la coopération et du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

7.4.1 Quand le leadership se confronte à la confessionnalité des projets éducatifs

Alors que l'objet de la thèse porte sur le rôle des responsables scolaires qui tentent de donner du sens au travail collectif de l'école tout en répondant aux défis d'un système éducatif qui se cherche face à la multiplicité des conceptions, la réalité de terrain ne permet pas de nier le nombre important d'acteurs qui ne se réfèrent pas ou plus au message de l'Évangile parmi les élèves, les familles des élèves, le personnel, les membres d'une équipe de direction. Or, les projets éducatifs se fondent sur les valeurs de l'Évangile. La contribution de cette subdivision porte premièrement sur l'articulation entre un éventuel engagement convictionnel des leaders dans leur fonction et le contexte de modernité tardive.

L'interprétation des résultats montrent deux regards différents concernant la confessionnalité ou la référence chrétienne du projet éducatif : 1°) le projet est défini comme identitaire ou comme l'« esprit de l'école », et la majorité des directions dit être en accord ainsi qu'avoir la volonté de le mettre en application ; 2°) le projet chrétien est peu visible dans l'école telle une « coquille vide » et une minorité de directions dit être en difficulté pour l'incarner par rapport à leurs croyances personnelles. L'ensemble des responsables a estimé que le projet éducatif leur servait de référence pour résoudre les incidents vécus dans la mesure où le projet définit les valeurs et les choix de société. Une direction définit les valeurs comme étant à la fois confessionnelles et humanistes. L'interprétation des résultats issus de l'analyse des projets éducatifs met en avant la dimension universelle des valeurs évangéliques qualifiées d'éthiques ainsi que son inspiration humaniste censées interroger des personnes athées ou de traditions religieuses ou différentes. Le texte – en précisant l'ébranlement des religions et des systèmes éthiques par « le questionnement des grands récits religieux » propre à la modernité tardive – souligne l'objectif éducatif du projet : la formation

d'individus capables d'exercer, à partir de critères éthiques, un leadership soucieux de travailler en vue du bien commun et de la construction de sociétés plus justes pour promouvoir la paix. Les textes, tout en soulignant le souci d'une réappropriation des intuitions des fondateurs et de leur inscription dans la tradition, invitent les acteurs scolaires – et au premier plan les responsables « garants » du projet – à une forme de réappropriation de cette culture en la confrontant aux défis de la modernité tardive et la réinterprétant dans un contexte d'incertitudes dû à la multiplicité des significations. La question du choix des normes dans le leadership des directions se pose donc en termes de priorités et de décisions, de prises d'orientations ou de reconstruction de normes pour donner du sens au sein de leur établissement. Cette question se pose d'autant plus si un responsable ne partage pas fondamentalement l'intuition fondatrice du projet bousculé par un contexte de changements culturels, politiques et sociaux et aujourd'hui écologiques. Pour le leader, en tant qu'acteur local et responsable du projet porté par l'employeur, la question se pose en termes d'opérationnalisation des choix parmi les différentes références normatives possibles du contexte moderne (Mangez & al., 2017, p. 12). Pour le leader, lui-même questionné ou affecté dans sa loyauté ou sa fidélité, au projet par ses propres incertitudes, se pose non seulement la question de l'adhésion, mais celle de la transmission de la culture ou d'un projet en transformation ou en phase de ré-institutionnalisation.

Par notre contribution nous soulignons, dans ce contexte qui touche les éthiques et les identités professionnelles des responsables, l'importance de porter ensemble – en communauté – la construction de l'identité organisationnelle des établissements à travers l'exercice d'un leadership distribué. À la double hypothèse du rôle 1°) du sujet individuel dans la construction du sens et de la résolution des tensions en lien avec les changements complexes du monde moderne ; et 2°) des établissements scolaires dans « la recomposition d'univers normatifs locaux (Dubet, 2002 ; 2010), nous ajoutons 3°) le rôle du leadership qui porte la charge ensemble, qui porte le fardeau collectivement (*cum munus*). Nous faisons l'hypothèse que l'exercice d'une des dimensions du leadership qui consiste à exprimer ou à (re)penser la culture (Deal & Peterson, 2016 ; Schein, 2017) se doit d'être pensé dans une perspective distribuée qui met l'accent sur « le partage de pouvoirs, le soutien d'autrui, la création d'un climat participatif » (Dussault, Deschênes & Emeriau-Farges, 2020), « la prise de décisions partagée » (Leithwood & Jantzi, 2000) à la fois en équipe de direction et avec l'ensemble des acteurs scolaires.

Faisant suite à l'originalité de notre contribution sur l'articulation entre l'engagement convictionnel des leaders dans leur fonction et le contexte de modernité tardive et la nécessité de vivre le leadership de manière partagée pour porter ensemble un projet qui ne fait pas nécessairement l'unanimité dans l'organisation scolaire, le sujet de cette subdivision tente, deuxièmement, d'établir le lien entre la tradition et la multiculturalité.

7.4.2 Quand la tradition rencontre la multiculturalité

Dans leurs travaux sur la foi et le métier, Maroy et Van Campenhoudt (1992) interrogent « la place de la référence chrétienne dans les choix et les pratiques (des acteurs d'institutions) qui se réclament du monde chrétien », et en particulier dans les choix que les responsables

prennent dans les relations avec les professionnels. Les auteurs questionnent les « transactions symboliques » ou les mécanismes de négociation – ou encore l'éthique de la délibération – qui permettent aux responsables d'exprimer l'identité institutionnelle non intégrée, aujourd'hui, non seulement par les clients (les familles) mais encore par les professionnels. La question se pose – celle de la tradition ou de l'identité religieuse confrontée à la pluralité des acteurs – en termes de capacité à « faire tenir une identité collective » au-delà des incompréhensions et des oppositions (Maroy & Van Campenhoudt, 1992, p. 238).

Les auteurs de la Déclaration lasallienne font encore référence à l'ancrage de la mission éducative dans un monde multiculturel et religieux. Les auteurs ne comprennent l'insertion du projet que de manière partagée avec des acteurs d'autres confessions religieuses ou athées, « ensemble et par association », dans le cadre d'une institution présente sur l'ensemble des continents. Ils insistent sur l'importance du dialogue respectueux des différences.

L'interprétation des résultats montrent que la question de la tradition et de l'identité religieuse ou encore la capacité à faire vivre une identité collective est une question de sincérité dans les actions quotidiennes. La tradition, pour les responsables, se traduit au cœur des actes de la gestion quotidienne et tout particulièrement dans les temps de crises. Elle se traduit dans le regard porté sur les personnes et le service à tous, et fondamentalement aux individus vulnérabilisés par eux-mêmes, par autrui et la « machine » organisationnelle. La tradition – dans le respect des différences inhérentes à la pluralité – refuse toute forme de prosélytisme. La tradition appelle la cohérence entre le projet et le vécu quotidien des acteurs. Elle se traduit par l'accueil, le dialogue et le débat d'idées, l'ouverture à l'autre et aux autres, ou encore par une forme d'invitation à l'adhésion à un projet respectueux des sensibilités et des différences. Elle appelle des « personnalités (...) en dialogue, en collaboration, (qui) vivent des objectifs identifiés et partagés (dans la mesure où) la diversité des équipes peut servir d'apprentissage de la visée vers l'universel » identifié comme bien commun (Dupuis, 2016, p. 5). Selon l'auteur, la ou les différences rend(ent) capable(s) de cheminer ensemble vers un type de communauté, vers une figure d'humanité. En réalité, nous, les humains, avons du patrimoine ou du commun qui nous précède (tradition, religion, éducation, famille) qui court le risque de la confrontation à la diversité. En réalité, nous, les humains, avons du bien commun qui nous précède, digne d'attention et d'intérêt, d'une approche comme forme de reconnaissance de la diversité, versus banalisation ou mépris, qui ouvre au chemin vers l'autre, différent. Dupuis, en ce sens, invite les directions d'établissements scolaires à une inscription de la diversité au cœur même de la culture de l'école qui permettra, en outre, une forme d'évaluation du vivre ensemble (p. 6-7). Au préalable, l'auteur – en définissant la neutralité comme « non-réponse à la diversité » - invite les responsables scolaires à « l'engagement et la retenue » pour considérer avec bienveillance cette diversité (p. 2). Une direction explique que les valeurs du projet du fondateur (accueil – écoute – solidarité...) et la tradition sont pour elle primordiales, qu'elles font partie « de nous » et sont par conséquent non négociables, qu'elles sont la base de ce qui va l'aider à rencontrer l'autre dans ce qu'il est et vit. Une autre direction identifie la tradition comme guide de ses actions et correspondant à son identité qu'elle veut mettre en application dans l'école au quotidien.

L'analyse discursive relève dans le projet lasallien l'importance de la manifestation de la tradition comprise comme éthique chrétienne dans « l'actualisation de sa pertinence dans des milieux (...) hétérogènes » (p. 92-93). L'analyse met en avant une invitation à « la formation aux valeurs essentielles à l'humanisme » capable de faire naître des modes d'être, d'agir et de penser la relation aux autres, signes du vouloir être responsable et solidaire (p. 94-95). Ce type d'invitation est signe d' « ouverture à la pluralité normative (et à des modes de) relations de reconnaissance réciproque » propices à la construction d'une société plurielle (Mangez & al., 2017, p. 22). Pour les responsables scolaires, ce mode d'ouverture et de reconnaissance privilégié dans leur leadership et partagé par les acteurs est une réponse à la multiplicité de sens et aux tensions inhérentes aux incertitudes. Ce mode d'ouverture et de reconnaissance favorise au sein de l'équipe éducative, et par conséquent parmi les jeunes, un apprentissage normatif propice à des pratiques communautaires et à une culture d'école porteuse de sens pour « 'faire société' dans un monde incertain » (Mangez & al., 2017). Dans la mesure où ce mode d'ouverture et de reconnaissance pose les conditions de l'exercice de soin de qualité comme forme de conduite des écoles, d'attention et de sollicitude, de signification et d'accompagnement des équipes dans l'objectif de promouvoir et d'organiser une forme de 'vie bonne' au sein de l'établissement, il ouvre la voie à une éthique organisationnelle en milieu scolaire. Porté par les directions – par leur mode de leadership distribué et éthique – ce mode d'être, d'action et de pensée rend effective la culture organisationnelle ou le projet (des) fondateur(s) dans la conduite des écoles, la gestion des incidents et dilemmes, le mode décisionnel qui fondent l'identité même de l'organisation scolaire. À la condition de son exemplarité, du respect de son devoir d'humanité compris comme solidarité, la direction – par son mode de leadership distribué et éthique – permet aux acteurs, y compris eux-mêmes, d'être humains collectivement, d'être attentifs aux vulnérabilités des personnes confiées à leur(s) attention(s). In fine, ce mode d'être, d'action et de pensée éthique et partagé enrichit l'estime et l'identité de soi des directions au service du mieux-être des membres qui forment la communauté.

7.4.3 Quand les récits évangéliques éclairent la gestion des situations professionnelles

Nous pouvons maintenant entendre les directions à propos de leur gestion des difficultés organisationnelles à partir de récits évangéliques. La contribution n'est pas d'ordre théologique : elle tente de mettre en parallèle des attitudes, conscientes ou non, présentes chez les leaders scolaires comme dans la posture du Christ dans ses rencontres avec les personnes de son temps.

Parmi les différents verbes relevés, six grandes étapes se dégagent : réagir, rencontrer, comprendre, communiquer, sanctionner et accompagner. Chaque étape est composée d'une série de verbes. À partir du principe de « dignité de la personne humaine » de la doctrine sociale de l'Église, Selderslagh (2015, p. 270) interroge la responsabilité des gestionnaires des écoles dans l'application du projet éducatif :

le principe de l'« humanisme intégral et solidaire » encouragera nos écoles à traduire cette inspiration en une prise de responsabilité proposée dans un projet éducatif qui mobilise et la

personne humaine, et l'ensemble de la communauté éducative. La gestion d'un établissement scolaire [...] ne se limite pas à une pure question de management. Il s'agit surtout d'une invitation à créer les conditions de l'éducation chrétienne, les conditions de la rencontre humaine. (Selderslagh, 2015, p. 271)

Nous comprenons que l'auteur attire l'attention sur le soin apporté à la personne qu'il s'agisse du jeune ou de l'enseignant tout en relevant des questions d'ordre éthique en ce qui concerne la prise de décision et donc la gestion des horaires par exemple quand diverses « demandes motivées et contradictoires » des professionnels s'opposent (p. 272). Le souci du bien commun est, au travers de cet exemple concret, questionné en termes de prévalence, d'arbitrage des priorités tant entre adultes que dans la relation entre intérêt pédagogique pour les élèves et confort des enseignants (p. 273).

Plusieurs verbes composant les six catégories peuvent être mis en parallèle avec le respect de la dignité humaine propre aux comportements du Christ tels qu'ils sont relatés dans les évangiles. Les verbes rencontrer, écouter et reconnaître peuvent être, parmi d'autres, associés aux épisodes avec le(s) lépreux (Lc 5 ou 17), Zachée (Lc 19) ou encore la Samaritaine (Jn 4) avec un point d'attention particulier dans la rencontre avec les personnes les plus vulnérables ou considérées comme non fréquentables. Dastur définit la rencontre en ces mots :

il s'agit alors vraiment de rencontrer autrui, c'est-à-dire, comme ce mot l'indique bien – il contient en effet le mot « contre » – de faire face à l'autre, voire de s'opposer à lui en toute indépendance et en toute liberté, mais aussi, selon l'autre sens du mot « contre », de venir au contact de l'autre. C'est dire que dans ce face à face avec l'autre, ce qui est en jeu, c'est l'estime que l'on peut se porter à soi-même comme être autonome. (2013, p. 444-445)

Les verbes « comprendre – respecter » rejoignent la volonté du Christ, comme dans l'exemple de la femme adultère (Jn 8), de distinguer l'acte de la personne. Respecter, « non pas seulement « ne pas porte(r) atteinte », mais aussi « protège(r) et défend(re) » les droits de la personne humaine (Woimbée, 2018, p. 150). Les verbes « communiquer », « affirmer » comme dans le sermon sur la montagne compris comme « charte du vivre-ensemble des disciples » (Tassin, 2006). Le verbe « refuser », comme dans les exemples des marchands du temple (Jn 2) ou dans les attitudes des Pharisiens (Mt 23), montre le refus du Christ de minimiser ou de cautionner un certain type de comportements. Le verbe « accompagner », comme dans les exemples de la femme adultère (Jn 8) ou du paralytique (Mc 2), ou une manière de « consentir à déplacer notre attention vers la structure relationnelle » (Grondin, 2018, p. 297), tout autant que les verbes « responsabiliser – protéger ».

Dans son analyse de l'évangile de la Samaritaine, Peticlerc (2007) décortique la démarche de Jésus en 5 étapes : 1°) remettre l'autre, la personne vulnérable, en situation de donner ; 2°) respecter le prétexte ou l'excuse de l'autre et éveiller, élever le niveau ; 3°) rencontrer l'autre en vérité, c'est-à-dire dans sa difficulté ; 4°) dialoguer et se comprendre ; 5°) inviter les autres à partager et faire comprendre la situation nouvelle en mettant la personne (celle qui était vulnérable) en situation de témoin.

7.4.4 Quand le leadership se comprend comme « au service » de la conduite des écoles

A ce stade de notre réflexion, nous pensons que l'intégration du paradigme du servant leadership (ou leadership serviteur) peut enrichir cette partie de la discussion en offrant un cadre théorique qui opérationnalise les postures christiques dans la gestion des établissements scolaires. En effet, ce modèle propose une transformation de l'autorité, passant d'un pouvoir de contrôle à une responsabilité de service orientée vers l'accompagnement des vulnérabilités professionnelles. Le servant leadership se définit par une inversion de la logique managériale traditionnelle : le responsable place le service des intérêts et le développement de ses collaborateurs comme une priorité absolue et une finalité en soi, plutôt que comme un simple levier de performance (Belet, 2013 ; Bélorgey & Van Laethem, 2023). Cette conception humaniste du leadership rejoint la vision éducative portée par Léon XIV (2025), pour qui la mission éducative consiste à accompagner la croissance intégrale de la personne dans sa liberté et sa capacité à espérer. Dans le cadre de notre recherche, cette inversion se manifeste par le passage d'une autorité de domination à une autorité de responsabilité, centrée sur le déploiement du potentiel d'autrui. Le chef d'établissement devient alors celui qui partage une vision commune et crée les conditions nécessaires pour que chaque acteur contribue au projet collectif.

La posture du leader serviteur s'incarne encore dans une position caractérisée par l'écoute active, la disponibilité et l'accueil inconditionnel de l'autre. Cette approche vise à ouvrir un espace de réflexion permettant aux collaborateurs de trouver eux-mêmes des réponses aux dilemmes rencontrés (Hollet-Haudebert, 2017). Cette dynamique fait directement écho aux récits évangéliques mis en lumière, où Jésus rencontre les personnes dans leur fragilité – le lépreux, Zachée ou la Samaritaine – non pour les juger, mais pour les reconnaître comme des sujets capables d'agir et de se transformer. Les postures christiques de rencontre, d'écoute, de reconnaissance et d'accompagnement constituent ainsi des repères particulièrement éclairants pour comprendre l'action du leader éducatif confronté à des incidents critiques. En adoptant cette posture d'écoute et de reconnaissance, le responsable scolaire renforce le sentiment de compétence et le pouvoir d'agir des membres de son équipe. Comme le souligne Léon XIV (2025), l'éducation progresse par la qualité du dialogue et par la rencontre authentique des personnes. Les verbes christiques tels que rencontrer, écouter, reconnaître et accompagner deviennent ainsi les piliers d'une gestion humaine des incidents critiques.

L'accompagnement par le servant leadership prolonge également la réflexion sur le « triple soin » de soi, d'autrui et des autres (Dupuis, 2013). Le responsable, animé par une sollicitude sincère, cherche à identifier les besoins de son équipe afin de favoriser leur épanouissement, leur autonomie et leur développement professionnel (Belet, 2013 ; Hollet-Haudebert, 2017). Cette démarche s'inscrit dans un humanisme intégral et solidaire, où la croissance des collaborateurs – intellectuelle, relationnelle et spirituelle – devient une finalité explicite de l'action de direction. En agissant comme médiateur plutôt que comme prescripteur, le leader favorise l'émergence de nouvelles compétences et responsabilités au sein de la communauté éducative. Cette perspective rejoint la tradition sociale de

l'enseignement catholique, qui considère l'école comme un lieu de développement de la personne et de construction du bien commun (Selderslagh, 2015).

Cette convergence entre les postures évangéliques et le servant leadership mérite d'être soulignée. Nos analyses montrent que l'agir du Christ se caractérise par des attitudes récurrentes de rencontre, d'écoute, de reconnaissance, de soutien et de service. Jésus ne se présente pas comme une figure d'autorité imposant des solutions de l'extérieur, mais comme un guide qui rejoint les personnes dans leur réalité, révèle leurs ressources et les remet en capacité d'agir. Cette logique relationnelle trouve un prolongement particulièrement fécond dans le servant leadership, qui conçoit l'exercice de l'autorité comme une responsabilité au service de la croissance des personnes et de la communauté (Belet, 2013 ; Hollet-Haudebert, 2017). Ainsi, les attitudes observées dans les récits évangéliques peuvent être interprétées comme autant de compétences professionnelles mobilisables dans le pilotage d'un établissement scolaire : rencontrer avant de juger, écouter avant de décider, reconnaître avant d'évaluer et accompagner avant de prescrire. Le servant leadership apparaît dès lors comme une traduction organisationnelle contemporaine de l'anthropologie relationnelle portée par le Christ. Il offre un cadre conceptuel permettant d'articuler les fondements théologiques de l'enseignement catholique avec les exigences actuelles du leadership éducatif. Cette articulation est particulièrement pertinente dans le contexte scolaire catholique, où la mission éducative est comprise comme un service rendu à la personne et à la communauté toute entière (Selderslagh, 2015 ; Léon XIV, 2025).

L'efficacité de ce leadership repose également sur l'exemplarité du responsable. Selon la théorie de l'apprentissage social, les comportements de loyauté, d'humilité, de justice et d'intégrité manifestés par le leader tendent à être reproduits par les membres de l'équipe. Les travaux d'Ehrhart (2004) montrent ainsi que les comportements de leadership favorisent l'émergence d'un climat organisationnel propice aux comportements citoyens et à l'engagement collectif. De même, Jaramillo et al. (2009) soulignent que le servant leadership exerce une influence positive sur la performance des équipes à travers la confiance, la motivation et la qualité des relations interpersonnelles. En travaillant avec son équipe plutôt que pour elle, tel que nous l'avons démontré dans une logique organisationnelle, le responsable incarne les valeurs du projet éducatif. Cette posture favorise une culture de la réciprocité, du dialogue et du feedback, où les rapports hiérarchiques rigides s'effacent au profit de relations de confiance et de coresponsabilité (Bélorgey & Van Laethem, 2023).

Elle permet de construire la « nostrité » selon Binswanger ou ce que Léon XIV (2025) appelle un « nous » collectif, capable de dépasser les logiques de repli individuel pour engager la communauté scolaire au service du bien commun. Dès lors, le leadership décrit dans notre recherche, à l'instar du servant leadership, apparaît comme une traduction organisationnelle contemporaine des postures du Christ. Il permet au directeur d'école, avec son équipe, de transformer l'incident critique en un acte de langage, de reconnaissance et de soin qui contribue à restaurer le climat éthique de l'organisation tout en favorisant le développement des personnes qui la composent.

7.4.5 Quand le leadership transforme un projet éducatif en culture organisationnelle

Nous ajoutons encore que différents éléments de l'analyse des données permettent de dégager une triple réflexion en termes de références, de déploiements ou encore d'enjeux professionnels et organisationnels. Premièrement, des références comme les valeurs d'un projet spécifiquement confessionnel sont comprises comme un ancrage historique pour penser et construire des univers de sens soucieux de la pluralité moderne. Deuxièmement, un déploiement compris comme une opérationnalité concrète sur le terrain par la mise en œuvre d'une éthique organisationnelle traduite dans un leadership porteur de la culture d'établissement. Et troisièmement, des enjeux professionnels qui se traduisent en impacts humains à travers la motivation, le sens et le bien-être au travail tant des équipes éducatives que de direction au service des élèves.

La recherche donc, dans le contexte des écoles lasalliennes, permet de comprendre le leadership comme source de transformation de l'objectif de « fraternité » et de « service » en un leadership éthique et distribué. Elle caractérise ce leadership à partir de la cohérence entre un projet spécifique (soucieux de la recherche de sens et du soin de l'autre) et la rigueur organisationnelle d'ordre socio-pédagogique (soucis de l'équité systémique et de la collaboration). Conduire une école ou la diriger « ensemble et par association », revient à coconstruire une communauté éducative où la motivation, l'inclusion et la justice sociale envers les plus vulnérabilisés, y compris les professionnels, se transforme en moteur de professionnalisation pour les adultes et d'apprentissage pour les élèves.

Nous avons répondu à la problématique avec une triple approche : philosophique et anthropologique (fragilités des institutions et vulnérabilités des personnes) ; approche centrée sur le leadership éducatif ; et approche centrée sur l'éthique organisationnelle. En les croisant, nous dégagons, d'une certaine manière, une approche individuelle pour comprendre la vulnérabilité des acteurs et une approche organisationnelle pour comprendre la fragilité institutionnelle de l'école et – dans le cadre d'une éthique organisationnelle – le mode de leadership des directions pour rencontrer vulnérabilités et fragilités scolaires. Par l'approche organisationnelle, nous pouvons comprendre le projet éducatif – et les valeurs chrétiennes qui le sous-tendent, exprimées explicitement comme humanistes tant par les auteurs des projets que par les acteurs de terrain – comme une variable de contexte qui influence les pratiques professionnelles des responsables – même inconsciemment – et cela, sans connaître le réel positionnement philosophique ou religieux de ces leaders. L'analyse des données dégage une identité professionnelle des responsables en lien avec un engagement porté par une quête de sens à partir de valeurs définies par leur appartenance à un projet spécifique. À partir de la compréhension de leurs propres vulnérabilités, les directions comprennent la place du projet éducatif sous l'angle du respect de la diversité et l'adoption de pratiques que l'on pourrait qualifier de curriculaires, notamment par leur mode de pilotage, l'accompagnement et le soutien au développement professionnel des membres des équipes éducatives. L'analyse des données montre que le respect de la diversité – ou demande de

rencontre – est compris comme une dimension de l'engagement humain au travail, et comme une source d'inclusion tout en concevant la neutralité comme « mise à distance » dans un souci d'objectivité.

Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse que, si la relation à l'autre repose sur une présence (en réponse à la demande de rencontre), l'individu risque – en restant neutre – de s'abstenir d'entrer en relation et d'être dans une attitude de « non-réponse » comme un refus de reconnaître l'altérité de l'autre compris dans son unicité. Dans le refus de tout prosélytisme et/ou dogmatisme, prendre soin pour le leader, est alors compris comme porter la responsabilité de veiller à la concordance entre vulnérabilités individuelles et valeurs organisationnelles ; de veiller à ce que le cadre de travail permette aux professionnels d'exercer leur métier et d'être ou « vivre à l'école » avec leurs convictions propres ; de veiller à une humanisation du lieu éducatif soucieuse de mixité sociale, d'inclusion et d'équité ; et donc de veiller à une forme de justice sociale au cœur même d'un « être-ensemble » d'une organisation scolaire qui se revendique comme confessionnelle mais qui tente de construire du commun dans le cadre d'une société pluraliste ; de veiller, dans un environnement complexe et en voie de sécularisation, à une quête de sens dans leur leadership source d'un engagement envers l'ensemble et donc la pluralité des acteurs de l'école ; de veiller à exprimer et rendre effective la culture propre à l'établissement à travers les conduites journalières, le sens donné aux situations et particulièrement aux situations critiques, ainsi qu'aux prises de décisions pour créer du dialogue, de la collaboration et donc du commun dans un processus de coopération réflexif et démocratique.

Un regard peut être posé sur les attitudes des responsables des écoles lasalliennes chez qui, rencontrer les personnes dans l'objectif de les accompagner ou de les responsabiliser semble signifier surmonter les manières d'être, les divisions, les dominations, les recherches d'intérêt particuliers dans l'objectif d'établir des relations de confiance propices au bien-être individuel et collectif. Sans se mettre en avant, permettre à l'autre de faire un pas... et l'accueillir. Le respecter. Parfois savoir dire non. Éviter toute forme de frilosité dans la rencontre de la différence. S'engager. Rechercher la cohérence dans la relation avec les équipes d'adultes comme forme d'exemplarité pour les élèves. Accepter de recevoir de l'autre. S'enrichir mutuellement.

7.5 Synthèse : quand la perspective interdisciplinaire enrichit la compréhension des enjeux explorés dans l'étude

En quoi une perspective interdisciplinaire enrichit-elle la compréhension des enjeux explorés dans cette étude ? Notre contribution permet de dégager un discours sur leur propre posture de leader chez les responsables scolaires. Nous avons pu mettre en rapport les caractéristiques anthropologiques de l'être humain montrant par là des situations d'indisponibilité et d'altération des capacités du professionnel de l'enseignement dues par exemple à la maladie ou à l'insécurité, des situations de déstabilisation des liens ou de stress ou encore de difficultés de communication dues aux actions d'autres acteurs mais également

des situations d'insatisfaction professionnelle dues par exemple au contexte et aux conditions de travail. Nous avons établi des liens entre les vulnérabilités des individus et des difficultés organisationnelles sources de fragilisation des établissements scolaires. Fondamentalement, notre contribution permet de relier les caractéristiques de l'institution aux effets négatifs de comportements tels que les difficultés d'articulation entre la vie privée et la vie professionnelle, des sollicitations centrées sur des exigences personnelles, des difficultés de coopération et de communication en montrant les risques respectifs de rigidité, d'uniformité et d'imposition. Nous avons cependant souligné les évitements possibles de ces risques par la sollicitude, la force de l'altérité et la création d'espaces de liberté.

Notre contribution met en exergue le point d'ancrage des deux champs propres au cadre théorique : les sciences de l'éducation et la philosophie. Des exemples précis de vulnérabilité des professionnels et de difficultés organisationnelles ont appelé les responsables à revisiter leur mode d'analyse et de gestion de ces incidents et dilemmes. Vulnérabilités et fragilités (champ de la philosophie) ont impliqué un mode d'action relevant des différentes dimensions de la fonction de direction d'établissements d'enseignement (champ des sciences de l'éducation), et plus précisément la dimension symbolique qui nous a ouvert la voie vers l'éthique organisationnelle et donc du retour au champ de la philosophie.

L'analyse par les leaders des incidents critiques et de la gestion de ceux-ci a relevé la centralité accordée aux acteurs jeunes. L'élève ou les élèves placé(s) au centre des préoccupations des adultes dans le cadre d'une relation d'autorité fait/font l'objet d'une attention propre en lien avec sa construction identitaire. Les résultats soulignent les embûches à cette construction du jeune vers l'âge adulte, les résultats de l'analyse documentaire montrent les valeurs et les comportements souhaités pour lui permettre de se réaliser. La gestion des incidents critiques par les leaders a également relevé la centralité accordée aux professionnels. Il est ici question de l'actualisation de la potentialité à la vulnérabilité en lien avec les questions de sécurité, de santé, de formation et relation pédagogique, de relation à l'autre, aux autres et du climat scolaire sans oublier les difficultés et l'image de l'institution scolaire. Enfin, l'interprétation des résultats souligne l'importance de l'image donnée de l'institution par les textes fondateurs. Nous faisons l'hypothèse que les comportements des acteurs peuvent être porteurs des propositions et des valeurs des écrits comme en être contre-témoins. Nous avons relié nos résultats aux lectures sur la communication institutionnelle, les discours promotionnels et l'identité organisationnelle (en annexe) ou encore sur la foi, le métier et les institutions chrétiennes. Nous faisons l'hypothèse que les propositions particulières des institutions rencontrées questionnent les responsables dans l'exercice de leur leadership.

Nous avons donc choisi de discuter les fondements et le rôle de l'éthique organisationnelle à partir de la conduite et de la communication des écoles comme conditions fondamentales de la collaboration. Nous avons fait l'hypothèse de la possibilité d'une « vie bonne » à l'école que nous comprenons comme chemin de participation et de coopération entre professionnels et membres des équipes de direction, ainsi que de la recherche de sens comme condition de l'exercice de soin (attention) dans la mesure où la signification est comprise comme une réponse à la multiplicité des normes, un regard réflexif sur l'action du

leadership et la recherche de repères dans les intentions. Nous avons cependant montré les difficultés de l'« être-ensemble » et de la fidélité au projet commun à travers les comportements qui font courir des risques de conflits de loyauté. Nous montrons le besoin pour l'organisation d'être animée, ce qui nous a conduit à souligner le rôle fondamental des leaders dont les résultats ont mis en avant l'importance de l'exemplarité. Nous avons donc fait l'hypothèse que le leadership éthique et distribué se présentait comme une réponse aux situations de vulnérabilité, de fragilité ou de comportements d'ordre individualiste.

Le cœur du discours concerne dès lors l'éthique du leadership dans sa capacité, premièrement à exprimer la culture de l'organisation comprise comme source de l'intervention des responsables, deuxièmement à accompagner les personnes, et troisièmement à chercher l'exercice de la délibération au service du vouloir comprendre ensemble. Nous avons montré, à travers l'interprétation des données issues de l'analyse documentaire, que l'expression de la culture institutionnelle par les directions – telle que celles-ci l'ont également expliqué en entretiens individuels et en focus-groupes – était appuyée par les récentes réécritures des projets. Nous avons encore montré que l'objectif des réécritures rencontrait le double respect de l'histoire des institutions et de la recherche d'adéquation avec les défis propres à la modernité tardive. Nous avons établi le lien entre le discours institutionnel et le discours des responsables : une manière concrète de vivre la culture se traduit dans l'accompagnement des professionnels les plus vulnérables en plaçant la personne au centre ou au cœur des préoccupations, en vivant la relation – y compris d'autorité – en termes de réciprocité et d'exemplarité. L'accompagnement se traduit très concrètement en termes de protection, de développement professionnel et donc de formation, de confiance co-construite, de remise en question, de responsabilisation. Nous avons cependant souligné, dans la relation de réciprocité, l'importance de l'autonomie, de la distance et de la retenue, du doute et de la réflexivité et de la responsabilité. Quant à l'exercice de la délibération au service du vouloir comprendre ensemble, nous faisons l'hypothèse qu'il constitue un axe fondamental du leadership éthique et distribué par sa manière démocratique de comprendre les tensions et les conflits inévitables entre acteurs de l'institution ou encore sa manière d'être attentive à la vérité.

Nous avons donc situé l'école lasallienne – contexte des études – au cœur de la modernité tardive en questionnant l'éthique chrétienne du leadership. Nous avons interrogé la cohérence entre les discours de l'institution et des directions en même temps que celle d'une tradition confessionnelle confrontée à la pluralité du monde moderne. Nous avons montré que le leader est questionné dans sa loyauté et son identification à un projet qui se définit par son attachement aux valeurs évangéliques. La situation soulève à nouveau la question de la transmission et de l'expression d'une culture en cours de ré-institutionnalisation. En confrontant la tradition à la multiculturalité, la discussion sur les données récoltées pose la question de la sincérité et de la cohérence au quotidien. Nous faisons alors une nouvelle hypothèse, celle du respect de la différence comme chemin collectif vers une forme de communauté scolaire respectueuse de la diversité. C'est ainsi que nous avons clôturé l'interprétation des résultats par une mise en parallèle des discours des directions (dont nous ne connaissons pas le positionnement religieux ou philosophique) aux récits évangéliques.

Cette relecture – en interrogeant, à tout le moins, les caractéristiques de la modernité tardive sur la question de la multiplicité de sens – nous permet de faire une dernière hypothèse : celle d’une similarité de la posture par l’attention aux personnes les plus vulnérables et par conséquent le respect de la dignité humaine, celle de la distinction entre l’acte et la personne, la capacité à affirmer ou à refuser, et le désir d’accompagnement dans la responsabilisation qui correspondent aux comportements du Christ, même inconsciemment.

Nous désirons encore mettre en avant pour terminer cette discussion que l’analyse croisée des vulnérabilités individuelles et des fragilités institutionnelles révèle encore que le malaise au sein de l’école ne peut être réduit à une simple lecture interpersonnelle. Il s’inscrit dans un contexte de changement global qui bouscule les structures autant que les personnes. En effet, l’école doit être comprise comme une organisation située dont le rôle est de traduire l’idéal pérenne de l’Institution – porteuse d’un horizon de sens et du bien commun – dans les règles concrètes et les contraintes opérationnelles de l’organisation. Cette tension entre institution et organisation rejoint l’analyse de Dubet (2002), qui montre que les institutions contemporaines connaissent un affaiblissement de leur capacité à transmettre naturellement des normes et des repères communs. Les acteurs sont alors davantage amenés à construire eux-mêmes la cohérence et le sens de leur expérience professionnelle (Dubet, 2002). Dans cette perspective, l’incident critique ou la « faute » d’un acteur ne peuvent être interprétés comme de simples défaillances individuelles. Ils apparaissent plutôt comme les symptômes d’une fragilité structurelle. Cette lecture rejoint les travaux de Weick (1995), selon lesquels les organisations jouent un rôle essentiel dans la construction collective du sens permettant aux acteurs d’interpréter et de stabiliser des situations complexes. Lorsque cette fonction de structuration devient insuffisante, l’incertitude organisationnelle tend à accroître la vulnérabilité des individus (Weick, 1995).

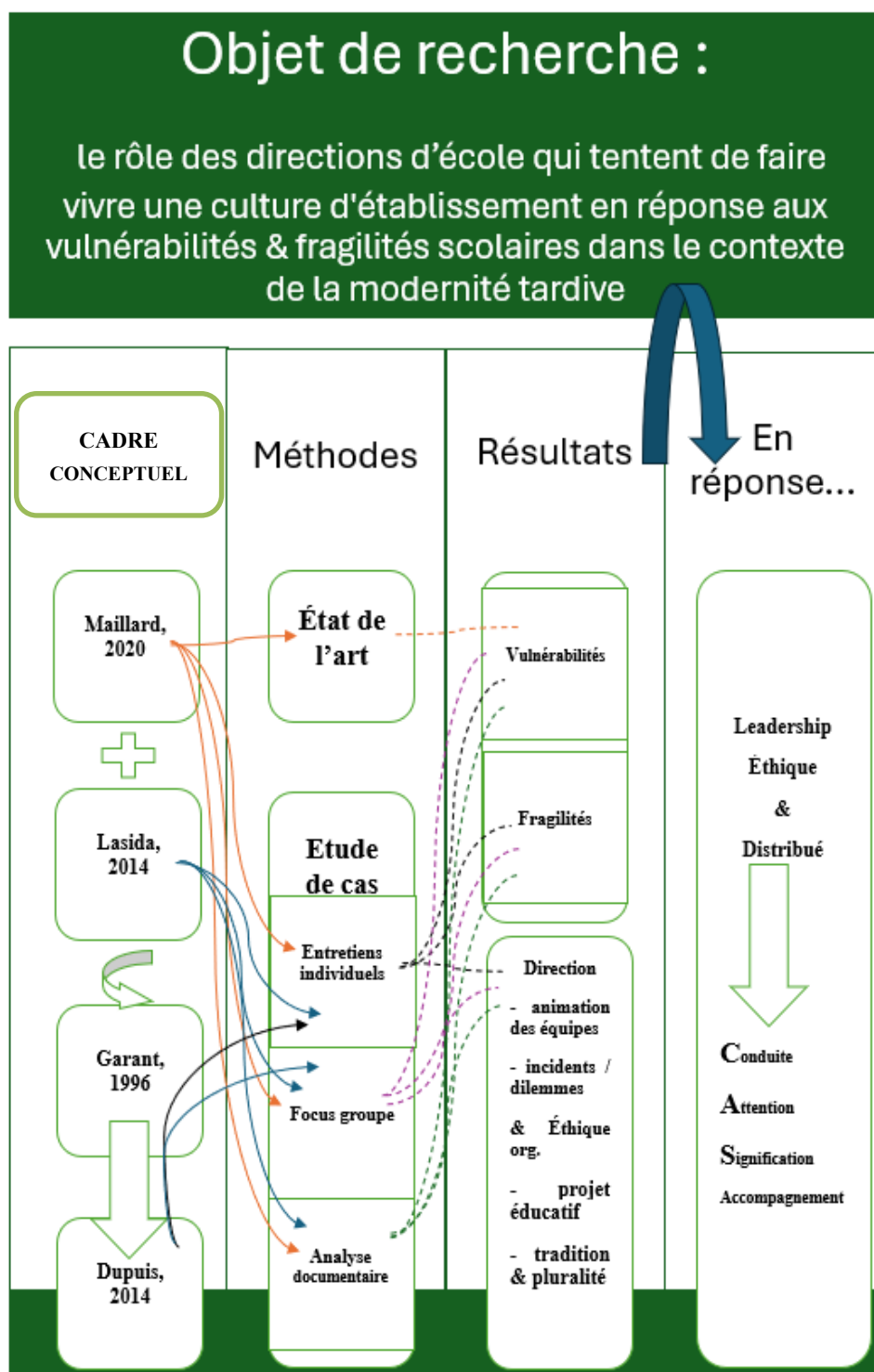
La fonction du leader éthique prend alors une portée particulière. Il ne s’agit pas uniquement d’offrir une écoute bienveillante ou un soutien ponctuel, mais de concevoir et de maintenir une architecture organisationnelle robuste capable de soutenir l’action collective. Cette conception rejoint la réflexion de Ricœur (1990), pour qui l’éthique vise l’accomplissement d’une vie bonne dans la relation à autrui et à travers des institutions capables de garantir la justice et le bien commun. Pour que cette vie bonne à l’école puisse effectivement se déployer, le leadership doit se faire distribué et stratégique. Spillane (2006) montre que le leadership ne réside pas exclusivement dans l’action du dirigeant, mais qu’il émerge des interactions entre les différents acteurs ainsi que des dispositifs organisationnels qui structurent leur coopération. Dans cette perspective, la création d’espaces de délibération formalisés constitue un levier essentiel de régulation collective. Les conseils de participation, les groupes de réflexion pédagogique ou les entretiens de fonctionnement deviennent des structures intermédiaires favorisant la mise en discussion des difficultés et la construction de réponses partagées.

Cette approche rejoint également les travaux d’Argyris et Schön (1996), pour lesquels les organisations apprenantes développent leur capacité d’adaptation grâce à des dispositifs réflexifs permettant non seulement de corriger les erreurs observées, mais aussi de questionner les cadres de pensée et les présupposés qui contribuent à leur apparition. Ainsi,

en structurant le travail par des dispositifs de coordination, de délibération et de soutien, le responsable transforme progressivement une juxtaposition d'acteurs en une véritable communauté de sens. Cette dynamique rejoint la conception d'Arendt (1983), qui considère que l'espace commun se construit lorsque les individus agissent, dialoguent et délibèrent ensemble autour d'un monde partagé. In fine, l'éthique organisationnelle permet d'articuler l'autonomie nécessaire du professionnel avec la sécurité d'un cadre collectif. Elle garantit que la sollicitude mutuelle ne repose pas exclusivement sur les qualités morales ou le courage individuel des acteurs, mais sur la solidité des institutions qui la rendent durablement possible. Dans la perspective de Ricoeur (1990), les institutions justes constituent précisément la médiation indispensable entre l'épanouissement personnel, la reconnaissance d'autrui et la construction du vivre-ensemble.

Enfin, face aux défis technologiques futurs, notamment l'intelligence artificielle, les capacités « uniquement humaines » du leader deviennent essentielles. Alors que les systèmes automatisés gèrent de plus en plus les tâches analytiques, la mission de la direction se recentre sur l'articulation d'une vision, la promotion de l'appartenance et l'inspiration d'un but collectif. Cette nécessité technologique globale rejoint le modèle du leadership éthique scolaire proposé dans notre recherche : un modèle qui ré-humanise le travail par le soin et la délibération collective au moment précis où les structures traditionnelles se fragilisent. En somme, les travaux de Maneethai et al. (2026) confirment que le souci d'une éthique organisationnelle n'est pas seulement une réponse à une crise de sens, mais le fondement même de la vitalité des organisations éducatives de demain.

Figure 10 : liens entre objet de recherche, cadre conceptuel, méthodes et résultats



Chapitre 8

Conclusion

Notre travail de thèse questionne le rôle d'une direction d'école dans son soutien des acteurs scolaires, dans ses choix et ses décisions, de façon à reconstruire des espaces de sens et de délibération pour faire vivre l'institution scolaire et les acteurs qui y participent. Il interroge le leader dans son management d'une équipe vulnérabilisée dans son travail et ses relations professionnelles. D'un point de vue théorique, la recherche contribue aux études dont l'intérêt porte sur la vulnérabilité professionnelle des acteurs scolaires ainsi qu'aux fragilités institutionnelles. Elle ajoute encore au développement des connaissances concernant les dimensions de la fonction des responsables d'institutions socio-éducatives tout particulièrement par rapport à la dimension symbolique. L'étude enrichit par conséquent l'avancée des connaissances quant à l'éthique organisationnelle et plus précisément au leadership éthique des écoles. In fine, la recherche innove en questionnant le rôle du leadership scolaire qui pose la question du sens au travail facteur d'accomplissement d'acteurs organisationnels vulnérabilisés dans l'objectif de faire vivre – à travers un climat éthique – un projet collectif. La recherche innove dans la mesure où, pour la première fois, en répondant à un double questionnement, elle contribue à l'avancée des connaissances sur la gouvernance des établissements scolaires et l'expression d'une culture d'établissement, d'un projet partagé, de la construction d'une identité, en même temps que du rapport du soi vulnérable du leader au soi d'autrui tout aussi vulnérable du professionnel de l'enseignement.

Notre travail de recherche se structure en sept chapitres traitant respectivement de la problématique, du cadre conceptuel, du cadre méthodologique, des résultats de la recherche issus de trois études et de la discussion de ces résultats. Ce travail s'achève par une présentation des conclusions en trois parties. Les conclusions rappellent le problème de recherche posé, les concepts utilisés, les méthodologies et la structure des résultats. Les conclusions posent ensuite les limites de notre thèse et des perspectives de recherche future. Elles ouvrent encore un horizon qui va au-delà de l'amélioration des connaissances : l'amélioration des pratiques. Au préalable, nous resituons l'origine du questionnement.

8.1 À l'origine du questionnement : toute une vie à l'école !

Comme professionnel de l'éducation en fin de carrière, à soixante ans, l'école représente un lieu et un temps fréquenté depuis la toute petite enfance. Trente ans d'enseignement. Cinq ans de direction. Deux ans de détachement comme chercheur à temps plein avec un processus de réflexion de thèse débuté en 2018 après un mémoire qui traitait du même objet de recherche. Deux années d'accompagnement et de formation des directions et des équipes éducatives. Un processus, un cheminement : le temps des apprentissages, le temps de la maturité.

Mais encore, le temps de la continuité, le temps de la rupture. Continuité dans le sens de l'évolution professionnelle : l'enseignant enseigne, l'enseignant éduque, l'enseignant participe à la vie de son école. L'enseignant voit, tout au long de sa carrière, « défiler » un certain nombre de directions dont il soutient ou conteste les décisions, dont il partage ou subit les modes de leadership. L'enseignant observe le mode de fonctionnement de son école. Puis, pour certains, vient le temps de la prise d'une autre forme de responsabilité : le temps du

passage d'une fonction de recrutement à une fonction de promotion. Rupture dans le sens d'un changement radical, de changements radicaux. Changements concernant le rapport à l'espace, au temps, au savoir, à l'autorité et à la société (Obin, 2008). La question de recherche posée tout au long du processus de thèse est transversale à ces différents changements. Elle est apparue dès les premiers jours de ma formation initiale des directeurs d'école en 2013. Elle s'est développée dès les premiers pas dans la fonction. Elle interpellait mon mode de fonctionnement. Elle interrogeait mes pratiques de directeur novice : comment fixer des priorités, comment faire des choix, comment prendre les bonnes décisions, comment donner sens aux actes, comment se remettre en question et aider l'autre à se remettre en question, comment poser un regard en vérité sur nos comportements et les comportements des membres du personnel, comment considérer les freins et prendre en compte ce qui met en route, comment changer les choses, comment ouvrir la voie vers la délibération ? La réponse ou les réponses se trouveraient peut-être dans l'état de la connaissance, peut-être chez mes pairs. Elle se trouveraient sans doute dans la confrontation de la théorie avec les personnes de terrain.

8.2 Le problème de recherche, les concepts, les méthodologies et les résultats

Dans le contexte d'indétermination normative de la modernité tardive, de questionnement des grands récits traditionnels, de fragilisation institutionnelle et de vulnérabilisation des individus, le problème posé est celui – à l'école – des directions dans leur mode de leadership. En d'autres termes, comment le responsable scolaire – porteur du mandat reçu de son pouvoir organisateur – peut-il répondre aux vulnérabilités des professionnels et aux fragilités de l'école ? Comment peut-il – au travers de ses différentes fonctions – transmettre une culture d'établissement riche des valeurs du projet éducatif des fondateurs ? Interdisciplinaire, le travail de recherche s'est fixé pour objectif de contribuer à la recherche sur le leadership, de nourrir la connaissance en ce domaine et d'innover dans le but d'une meilleure compréhension du rôle de l'éthique dans le leadership qui tente de répondre à des dilemmes éthiques qui se présentent à eux dans la gestion quotidienne.

Pour répondre à la problématique, quatre concepts interdisciplinaires résultant du champ de la philosophie et du champ des sciences de l'éducation forment un cadre conceptuel enraciné dans le contexte de la modernité tardive : la fragilité, la vulnérabilité, le leadership éducatif, l'éthique organisationnelle. Premièrement, Lasida (2014) relit l'institution comme espace de construction de la personne à partir de la fragilité et de ses trois propriétés que sont la pérennité, la légitimité et l'encadrement. Ensuite Maillard (2020) définit la vulnérabilité comme blessure effective ou potentielle des individus à partir de leurs particularités : les limites du corps et du temps, la vie faite de relations, le conditionnement de la vie par l'environnement. Le leadership éducatif (Garant, 1996) est le troisième concept : il concerne les différentes dimensions du leadership des organisations éducatives concernant le pilotage, le souci de l'équilibre interne, l'interface et l'expression de la culture organisationnelle. Ce concept ouvre la voie au quatrième concept d'éthique organisationnelle en lien avec les processus décisionnels au cœur des organisations ou

l'habilitation à poser les « conditions de l'exercice de soins de qualité » (Dupuis, 2014, p.12), à identifier les valeurs au sein des actions, à poser la question du sens, à changer son regard sur les situations difficiles en termes de complexité, à chercher une fin « bonne ». Ensemble, les quatre concepts enrichissent la compréhension du rôle du leadership soucieux de mettre en place un mouvement délibératif propice à l'émergence d'une communauté éducative attentive aux individus qui la composent.

Différentes études ont été nécessaires : une lecture de l'état de l'art sur le concept de vulnérabilité scolaire, une étude phénoménologique à partir d'entretiens semi-directifs individuels avec des directions, des focus-groupes auprès d'équipes de direction et de pouvoirs organisateurs et une analyse documentaire de projets éducatifs.

Les résultats se présentent en deux temps. Le premier temps dégage trois aspects : 1°) une classification des vulnérabilités des acteurs scolaires consécutivement aux particularités ontologiques des individus ainsi qu'une classification d'exemples de fragilités de l'école ; 2°) une compréhension du rôle et de la place des élèves et des professionnels respectivement au centre et au cœur du dispositif scolaire et des difficultés inhérentes à la relation éducative ; 3°) le rôle fondamental du projet éducatif comme porteur de sens et comme acte de langage de l'identité institutionnelle. Le second temps met en exergue les qualités d'un leadership éthique pour permettre : 1°) l'expression de la culture d'école ; 2°) l'accompagnement des membres des équipes éducatives – individuellement et collectivement – par les leaders ; 3°) le rôle fondamental de l'exercice de la délibération pour permettre l'être ensemble ou la capacité à vouloir comprendre ensemble.

8.3 Les limites de la thèse et les perspectives de recherches futures

En réalisant des focus-groupes complémentaires à une étude phénoménologique dans des établissements lasalliens, nous tentions de comprendre comment, pour les responsables d'école, le projet éducatif pouvait être porteur d'une culture d'établissement. Plus précisément, nous tentions de comprendre comment – à travers les différentes dimensions du leadership et particulièrement la dimension symbolique – cette culture pouvait être source d'un climat éthique capable de consolider une communauté scolaire. Nous relevons trois types de limites. Elles sont d'ordre méthodologique, structurel et conceptuel.

8.3.1 Les limites d'ordre méthodologique

Le modèle lasallien repose sur un projet éducatif fondé sur la relation fraternelle, entre jeunes et adultes et entre adultes, propice à un climat de sollicitude envers les différents membres de la communauté éducative. Le modèle lasallien pense le jeune au centre et l'adulte au cœur du projet pour que – selon les paroles mêmes du fondateur Jean-Baptiste de La Salle (Reims, XVII^{ème} siècle) – « l'école aille bien », pour que « la communauté aille bien ».

Le choix était délibéré. Il était à la fois pragmatique dans la mesure où le chercheur est acteur dans ces écoles : trente-cinq années de carrière enseignante et de direction.

Pragmatique dans la mesure où la connaissance des personnes ouvrait facilement les portes des écoles. Pragmatique et réfléchi dans la mesure où la connaissance, à la fois du projet mais encore des réalités de terrain par le chercheur, permettait de poser des questions pertinentes et de construire des guides d'entretiens adéquats.

Dans le chapitre méthodologique, nous avons soulevé la question de la subjectivité correspondant à la relation professionnelle entre chercheur et participants aux différentes méthodologies comprenant des entretiens. Nous avons souligné, d'emblée, les risques de biais dus à l'implication du chercheur sur le terrain ainsi que le risque de manque de neutralité en lien avec sa relation particulière à l'objet de recherche. Nous avons également pointé les risques de dilemmes éthiques et émotionnels propres à ce type de projet de recherche et les sources de subjectivité inhérentes à la recherche. Nous avons tenté de répondre à cette limite méthodologique par la formation en éthique de la recherche de terrain. La formation nous a appris à tenir compte du vécu et du doute comme données mobilisables. La formation nous a permis de prendre conscience de notre place dans la recherche dans la mesure où le chercheur fait partie de la recherche, cherche avec lui-même et enfin se cherche lui-même. In fine, la formation a permis au chercheur de se construire une posture réflexive et distanciée par rapport à sa ou ses propre(s) sensibilité(s).

Cependant, de nouvelles pistes de recherche peuvent encore enrichir les résultats en les confrontant à d'autres réalités de terrain. Une extension de la recherche au-delà du réseau interviewé vers des directions d'écoles d'autres congrégations ou diocésains, vers des écoles d'autres confessions ou du réseau non confessionnel ouvrirait à une réflexion sur les modes d'interventions et les valeurs portées. L'extension de la recherche peut être rendue possible au travers d'une nouvelle étude phénoménologique par entretiens individuels semi-directifs avec des directions de ces établissements ou à travers de nouvelles études de cas. Elle peut concerner de la sorte l'analyse documentaire. L'étude comparative des projets éducatifs du SeGEC et des écoles lasalliennes n'a pas montré de divergence. Elle souligne davantage les similitudes, voire la complémentarité, en ce qui concerne les thématiques, d'où l'expression de mise en résonance des textes. Certains aspects sont propres à une institution en particulier et sont alors en lien avec leur histoire, leur tradition ou leur rôle sociétal, leur situation géographique ou les niveaux d'enseignement concernés par les projets. En ce sens, l'analyse de projets éducatifs d'autres réseaux permettrait une mise en parallèle des valeurs et des thématiques. Elle permettrait d'apporter une compréhension originale de l'objet étudié en évitant les risques de la normativité et du militantisme. À titre d'exemple, le projet éducatif du réseau « Wallonie-Bruxelles enseignement » porte les valeurs de démocratie, d'ouverture et de démarche scientifique, de respect et de neutralité, et d'émancipation sociale. Il porte les missions prioritaires du décret de 2019 « Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun » traitant de la promotion de la confiance en soi et du développement de la personne, de l'appropriation des savoirs, savoir-

faire et de l'acquisition des compétences, de la citoyenneté responsable et des chances égales d'émancipation sociale¹.

Une deuxième limite d'ordre méthodologique est en lien avec le fait que seules des directions ont été rencontrées pour mieux comprendre les difficultés des enseignants. Ce choix a été opéré non seulement au vu des nombreuses recherches existantes à partir de rencontres avec des équipes éducatives mais surtout parce que notre recherche voulait mettre en lien la compréhension de la direction sur les difficultés enseignantes et leurs modes d'intervention. Toutefois, de nouveaux focus-groupes avec des enseignants permettraient de cerner leur vision non seulement de leurs propres vulnérabilités dans l'exercice de leur fonction mais encore leurs regards sur les difficultés de la direction dans la gestion des établissements et pourraient permettre a posteriori une comparaison des difficultés des enseignants et des directions par regards interposés.

8.3.2 Les limites d'ordre structurel

La thèse est un travail de recherche sur la dimension symbolique du leadership et donc sur la capacité du leader à faire vivre la culture d'établissement à partir du projet éducatif. Elle a nécessité l'emploi de multiples méthodes de récoltes de données pour répondre à la problématique. La problématique elle-même se composait de différents angles de recherche comprenant la vulnérabilité des acteurs scolaires, la fragilité de l'institution, les différentes dimensions du leadership des organisations éducatives, et l'éthique organisationnelle.

La multiplicité des méthodologies et des différents angles de recherche a permis une abondance de la récolte des données à la fois qualitatives et quantitatives notamment dans le cadre de l'analyse documentaire. Cette abondance rend le chapitre quatre extrêmement dense et a nécessité une organisation rigoureuse et structurée de l'information pour rendre lisible la lecture du texte. La question ici posée est celle de la synthèse de masses de données récoltées en abondance, l'utilisation du texte et des tableaux ou de la manière de transformer les données pour les structurer sans perdre la valeur ajoutée de chaque information.

Une autre question est celle de la généralisation et donc de la validité externe (Gerring, 2007), du passage des cas particuliers en direction d'une population plus large (Albarelo, 2011). À travers les études, la recherche se donne pour objectif de contribuer à un apport théorique concernant la recherche d'éthique pour enrichir l'état actuel de la connaissance visant davantage la généralisation analytique que statistique. La limite d'ordre structurel rejoint la limite d'ordre méthodologique et appelle une extension de la recherche.

8.3.3 Les limites d'ordre conceptuel

Deux types de concept ont servi de cadre pour répondre à la question de recherche. D'un côté, les concepts de vulnérabilité et de fragilité davantage d'ordre philosophique. D'un autre côté, les concepts de leadership éducatif et d'éthique organisationnelle (ou leadership

¹ Selon le site officiel Wallonie-Bruxelles enseignement : <https://www.wbe.be/nos-ecoles/valeurs-projets-educatif-et-pedagogique/>

éthique) davantage ancrés en sciences de l'éducation voire même en sciences de gestion. D'autre part, le concept de vulnérabilité concerne l'individu, en l'occurrence les acteurs scolaires ; les concepts de fragilité institutionnelle, de leadership éducationnel et évidemment d'éthique organisationnelle concernent l'organisation.

D'autres éléments peuvent enrichir le cadre conceptuel. Le leadership éthique peut être défini plus explicitement en le positionnant dans le champ du leadership éducationnel : les leaderships transactionnel, transformationnel, participatif, éthique et pédagogique. En outre, dans la mesure où la recherche se donne pour objectif de contribuer à un apport théorique concernant la recherche d'éthique à la fois dans les relations et à la fois dans le leadership, la notion de leadership pourrait être étudiée à partir d'autres approches : les notions de pouvoir versus autorité selon Weber ; la notion de domination d'ordre rationnel, traditionnel et charismatique ; et le lien entre pouvoir, domination, charisme et leadership selon Caillé ; les liens entre l'acteur et le système ou les contraintes de l'action collective selon Crozier et Friedberg. L'utilisation de ces approches permettrait de contrer le risque de réduire le leadership à des types de comportements qui offriraient le risque de penser l'autorité en termes de pouvoir sur les individus et de les conduire de la sorte vers une coopération forcée. Il s'agit ici d'éviter de penser le leadership éthique en termes de manipulation des acteurs en instrumentalisant l'éthique. En ce sens, l'éthique de la critique permet de penser autrement l'éthique organisationnelle en réfléchissant aux destinataires des lois, des règles, ou encore des valeurs portées en interrogeant leur concordance avec l'évolution sociétale. On peut encore réfléchir à partir de l'éthique des vertus dans le sens d'une compréhension des qualités à cultiver dans l'objectif du bien agir de l'individu. Ou encore à partir de l'éthique de la discussion dans l'objectif de délibérer collectivement et mettre en place des règles soucieuses de ce qui est juste.

8.3.4 Au-delà des méthodes employées et de la connaissance accumulée, la pratique : ouverture vers des pistes de formation au leadership scolaire éthique

Finalement, la contribution de l'étude est triple. Elle est empirique, conceptuelle et formative. D'un point de vue empirique, les méthodologies utilisées pour la récolte des données et l'analyse des résultats élargissent la connaissance du mode de gestion des directions d'école en révélant un nouveau regard sur les compétences en leadership scolaire. De plus, l'utilisation parallèle, dans le cadre de l'analyse documentaire, d'un logiciel d'analyse sémantique et d'une analyse manuelle a permis de peaufiner la compréhension des textes de références pouvant servir d'appui au processus décisionnel des directions. D'un point de vue conceptuel, par la parole donnée aux responsables scolaires (équipe de direction et membres de pouvoirs organisateurs) conjointement à l'analyse documentaire, la compréhension des divers concepts du cadre théorique se voit élargie : vulnérabilité et fragilité dans le chef des acteurs scolaires, éthique organisationnelle et dimension symbolique du leadership dans le cadre de l'école. Mais qu'en est-il de la contribution pratique ?

Conjointement, notre travail d'acteur et de chercheur s'est vu confronté à de nouvelles réalités. Le travail d'acteur s'est vu confronté aux réalités d'autres écoles, à l'analyse d'autres

responsables d'institutions scolaires sur les vulnérabilités des professionnels et sur leur leadership. Parallèlement, le travail de chercheur s'est vu confronté à l'étude de concepts issus de différents champs et aux conseils ou orientations de travail de chercheurs patentés en ce qui concerne la rigueur scientifique, notamment dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire. Sept années de recherche, dont deux à temps plein, ont permis un élargissement de notre perspective des dimensions du leadership scolaire. L'élargissement de cette perspective touche au processus décisionnel des directions d'école en situation de dilemmes éthiques, écartelés que sont ces leaders entre des valeurs d'égales dimensions ou entre des repères normatifs légaux et leur propre jugement d'une réalité professionnelle. Le cadre de la recherche a dans ce sens ouvert des pistes de formations initiales ou continuées de leadership scolaire éthique. Ces pistes rejoignent et complètent la philosophie des travaux de Langlois sur le développement de la compétence éthique de responsables confrontés à des situations complexes. Nos propositions de formations sont centrées sur le leadership scolaire et permettent de repenser la gestion des écoles à partir de fondements éthiques.

En résumé, au-delà des limites posées, cette étude dégage des données fondamentales présentant des impacts et des prolongements autant théoriques, en ce qui concerne la définition de la dimension symbolique de la fonction de direction d'école, que pratiques en lien avec la gestion des dilemmes éthiques mais encore dans la façon de penser la formation initiale ou continue de ces leaders. En ce sens, la voie de perspectives de recherches futures reste ouverte.

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : selon Lasida (2014) - Revisiter l'institution à partir de la fragilité	55
Tableau 2 : selon Lasida (2014) - Les propriétés de l'institution (pérennité, légitimité et encadrement) / processus d'institutionnalisation.....	56
Tableau 3 : tableau de références d'auteurs d'articles scientifiques selon les cinq types de vulnérabilités et d'acteurs.....	63
Tableau 4 : selon Garant (1996) - Manuel du responsable d'institution. Gestion des ressources humaines et mise en projet –exemples de tâches dans les quatre dimensions	69
Tableau 5 : selon Dupuis (2014) - L'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé - axes d'intervention aux objectifs d'ordre déontologique ou pratico-éthique	73
Tableau 6 : récapitulatif des quatre axes du cadre théorique - la modernité tardive, les « concepts » de fragilité et de vulnérabilité, le « leadership éducationnel » et l'éthique organisationnelle.....	79
Tableau 7 : tableau récapitulatif des études	85
Tableau 8 : échantillon de l'étude phénoménologique.....	89
Tableau 9 : Question de recherche, méthodes et outils pédagogiques.....	92
Tableau 10 : éléments contextuels des établissements	93
Tableau 11 : éléments contextuels de l'incident critique	96
Tableau 12 : mode de gestion de l'incident.....	97
Tableau 13 : modifications des questions du guide d'entretien.....	98
Tableau 14 : exemple de cartes de la "boîte à scénario" EDICO.....	98
Tableau 15 : points d'attention et attitudes du chercheur.....	99
Tableau 16 : Question de recherche et ensemble des méthodes	100

Tableau 17 : selon Berelson - caractéristiques de l'analyse de contenu.....	101
Tableau 18 : selon François-Philip de Saint-Julien (2015, p. 96) - approches d'une analyse de contenu	102
Tableau 19 : selon Seignour (2011, p. 36) - grille de lecture pour une "méthode d'analyse des discours"	103
Tableau 20 : récit de l'incident critique	148
Tableau 21 : les raisons d'une intervention de l'équipe de direction (selon les verbatims) .	150
Tableau 22 : valeurs en conflit chez le MDP (selon les responsables)	151
Tableau 23 : valeurs en conflit chez les responsables	153
Tableau 24 : étape 1 – Réagir	155
Tableau 25 : étape 2 – Rencontrer	155
Tableau 26 : étape 3 – Comprendre.....	156
Tableau 27 : étape 4 – Communiquer.....	156
Tableau 28 : étape 5 – Sanctionner.....	157
Tableau 29 : étape 6 – Accompagner.....	158
Tableau 30 : présence d'intervenants externes.....	163
Tableau 31 : thématique de l'attention et du soin ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention.....	172
Tableau 32 : thématique du pilotage (et de la régulation) et de la communication ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention	175
Tableau 33 : thématique de l'accompagnement ainsi que des valeurs qu'implique la thématique en tant qu'axe d'intervention.....	176
Tableau 34 : identification des deux documents – MEC / DL.....	185
Tableau 35 : résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes des documents lasallien et SeGEC dans leur globalité.....	185

Tableau 36 : résultats statistiques résultant de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes de la Déclaration lasallienne selon les différentes parties du document	186
Tableau 37 : exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Présentation" du document lasallien	187
Tableau 38 : exemples de verbes factifs, déclaratifs et statifs présents dans l'unité "Partie 2" du document lasallien	187
Tableau 39 : exemples de verbes factifs présents dans l'introduction, la conclusion et la partie 1 du document lasallien	188
Tableau 40 : exemples de verbes factifs présents dans le prologue et la partie 3 du document lasallien	188
Tableau 41 : exemples de verbes factifs et de verbatims illustrant le style soit argumentatif, soit descriptif de la partie 4	189
Tableau 42 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs et de verbatims employés par le locuteur dans la conclusion	190
Tableau 43 : pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité	191
Tableau 44 : pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité	192
Tableau 45 : pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les unités du texte « Déclaration » et le texte dans sa globalité	194
Tableau 46 : pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « Déclaration » dans sa globalité	194
Tableau 47 : pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « Déclaration »	195
Tableau 48 : résultats statistiques résultants de l'analyse par le logiciel Tropes concernant les styles, les mises en scènes et les types de verbes du projet SeGEC selon les différentes parties du document	196
Tableau 49 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Préambule" du document SeGEC	197

Tableau 50 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Introduction" du document SeGEC.....	197
Tableau 51 : exemples de verbes factifs, statifs et déclaratifs présents dans l'unité "Partie 2" du document SeGEC	197
Tableau 52 : exemples de verbes factifs et statifs présents dans l'unité "Conclusion" du document SeGEC	198
Tableau 53 : exemples de verbes factifs présents dans les parties « 1, 3 et l'appendice » du document SeGEC	198
Tableau 54 : pourcentages des différents types de connecteurs pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité	199
Tableau 55 : pourcentages des différents types de modélisateurs pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité	200
Tableau 56 : pourcentages des différents types de pronoms personnels sujet et indéfini (on) pour les unités du texte « SeGEC » et le texte dans sa globalité	200
Tableau 57 : pourcentages et exemples d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour le texte « SeGEC » dans sa globalité	202
Tableau 58 : pourcentages d'adjectifs objectifs, subjectifs et numériques pour les différentes unités du texte « SeGEC »	203
Tableau 59 : tableau des 5 grands thèmes communs classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 1 ou contexte général) parmi les 7 premiers	203
Tableau 60 : tableau des 5 grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante (univers de référence 2 ou contexte détaillé) parmi les 10 premiers.....	204
Tableau 61 : tableau illustrant les mots significatifs correspondant aux univers de référence (thèmes)	205
Tableau 62 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de formation selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire	225
Tableau 63 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de sécurité selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire.....	225
Tableau 64 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de santé selon l'état de l'art , les entretiens individuels et l'analyse documentaire	226

Tableau 65 : difficultés et vulnérabilités des élèves en termes de relation et de climat scolaire selon l'état de l'art, les entretiens individuels et l'analyse documentaire	227
Tableau 66 : à partir du chapitre 1 de « l'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé » (Dupuis, 2014)	233
Tableau 67 : le « comment » de l'écriture des documents.....	321
Tableau 68 : références à un mode pluriel dans MEC et DL	323
Tableau 69 : extraits lasalliens concernant la communauté et la fraternité.....	325
Tableau 70 : exemples de contre-valeurs et de contre-attitudes sociétales dans les deux documents.....	326
Tableau 71 : tableaux de comportements et valeurs propres et communs aux deux documents	329
Tableau 72 : la pluralité	330
Tableau 73 : la démocratie : la citoyenneté et la pensée critique.....	331
Tableau 74 : extraits des deux documents concernant le respect de l'environnement - l'écologie	332
Tableau 75 : extraits des deux documents concernant le lien corps – esprit.....	333
Tableau 76 : extraits des deux documents concernant le respect.....	335
Tableau 77 : comparaison des connecteurs temporels (indices organisationnels) - occurrence absolue et relative pour MEC	336
Tableau 78 : comparaison des modélisateurs (adverbes de temps) - occurrence absolue et relative pour MEC	337
Tableau 79 : exemples d'adjectifs signifiant la temporalité dans les deux documents	338
<i>Tableau 80 : exemples de substantifs signifiant la temporalité dans les deux documents ..</i>	<i>339</i>
Tableau 81 : pourcentages des formes et temps des verbes des deux documents.....	340
Tableau 82 : aspect « visuel » des deux documents	340
Tableau 83 : les risques de fragilisation des institutions.....	344

Figure 1 : question générale et sous-questions de recherche	44
Figure 2 : les quatre éléments du cadre conceptuel	48
Figure 3 : institutionnalisation des organisations - " De l'institution école aux établissements scolaires comme formes d'organisations " inspiré des travaux de Pesqueux (2007 ; 2020) et de Gilbert et Raulet-Croset (2021)	59
Figure 4 : selon Garant (1996) - Manuel du responsable d'institution. Gestion des ressources humaines et mise en projet – liens entre les différentes dimensions du responsable d'institution	68
Figure 5 : canevas de recherche – 3 études (voir tableau 7)	83
Figure 6 : constats, discours provoqué par l'incident	170
Figure 7 : Ensemble des relations du leadership éthique des directions d'école	179
Figure 8 : mode d'intervention des directions dans la gestion d'un incident critique	238
Figure 9 : l'accompagnement comme mode de leadership éthique des directions d'école	247
Figure 10 : liens entre objet de recherche, cadre conceptuel, méthodes et résultats	261
Figure 11 : interprétation de l'analyse à partir des travaux de Aïm et Billet (2020) ; Draelants 2006 ; Gaspard (2013) ; Lasida (2014) ; Maillard (2020) ; Mangez et al. (2017) / Maroy et Van Campenhoudt (2020) ; Rondeaux et Pichault (2011)	359

Références bibliographiques

- Aïm, O., & Billiet, S. (2020). *Chapitre 11. La communication institutionnelle. Dans : Olivier Aïm éd., Communication (pp. 224-245). Dunod.*
- Albarelo, L. (2004). *Apprendre à chercher - L'acteur social et la recherche scientifique. Editions De Boeck Université.*
- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. Editions De Boeck Université.*
- Albarelo, L., Bouhon, M., & Delvaux, B. (2015). *Introduction. Dans : Bernard Delvaux éd., Réfléchir l'école de demain (pp. 7-10). De Boeck Supérieur.*
- Albert, S. (1998). *The Definition and Meta-Definition of Identity, in D.A. Whetten, P.C. Godfrey, Identity in Organizations. Building Theory through eds) Identity in Organizations. Building Theory through Conversations. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, p. 1-13.*
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec, 29*(1), 243-260. <https://doi.org/10.7202/008833ar>.
- Allard-Poesi, F., Drucker-Godard, C., & Ehlinger, S. (1999). *Analyses de contenu. Dans R.-A. Thiétart (dir.), Méthodes de recherche en management (pp. 449-496). Dunod.*
- Al-Zboun, B. (2018). La siglaison, un autre procédé de créativité lexicale. *La linguistique, 54*(1), 69-90. <https://doi.org/10.3917/ling.541.0069>.
- Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle Grades Transition Programs around the Globe. *Middle School Journal, 44*(1), 8-14.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au coeur du travail des directions d'école. *Ethique publique, 11*(1), 86 - 93. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1331>.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy.* (Œuvre originale publiée en 1958).
- Arendt, H. (1995). *La crise de la culture. Gallimart.*

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Aubert, N. (2004). *Le culte de l'urgence : La société malade du temps*. Flammarion.
- Aubert, N. (2010). Introduction. Dans N. Aubert (Dir.), *L'individu hypermoderne* (2e éd., p. 11-23). Érès.
- Bailly, S. (2020). Chapitre 3. La phrase. Dans : , S. Bailly, *Maîtriser les techniques rédactionnelles: Pour des textes clairs et efficaces* (pp. 49-96). Dunod.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- Barbaras, R. (2018). *Finitude et vulnérabilité*. In E. Boubil (Ed.), *Vulnérabilité et empathie* (pp. 47-62). Hermann.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barnett, J. (2005). Internet Safety in Southern Ontario Schools: A Survey of the Perceptions of Preservice Teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(2), 100-117.
- Barrère, A. (2006). « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, 3(156), 89-99. <https://doi.org/10.4000/rfp.459>.
- Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143(3), 111-113. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0111>.
- Batifoulier, F. (2012). « Refaire de l'institution ». *Empan*, 85, 138-143. <https://doi.org/10.3917/empa.085.0138>.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beaud, M. (2006). Chapitre 31. Cartes, tableaux, schémas, graphiques. Dans : Michel Beaud éd., *L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (pp. 139-140). La Découverte.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>.
- Behenda, A. (2012). Existe-t-il un " malaise enseignant " ? *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), pp. 259-262. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0259>.
- Belet, D. (2013). Le « servant leadership » : un paradigme puissant et humaniste pour remédier à la crise du management. *Gestion 2000*, 30(1), pp. 15-33. <https://doi.org/10.3917/g2000.301.0015>.

- Belin, O. (2007). « Une définition mixte de l'organisation : une intentionnalité théorique et méthodologique ». *Communication & Organisation*, 31(1), 180-195. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.196>.
- Belna, J. (2006). Objectivité et principe de dualité : Le paragraphe 26 des Fondements de l'arithmétique de Frege. *Revue d'histoire des sciences*, 59(2), 319-344. <https://doi.org/10.3917/rhs.592.0319>.
- Bélorgey, P., & Van Laethem, N. (2023). *Outil 66. Le servant leadership. La MEGA boîte à outils du manager leader : 100 outils (2e éd., p. 366-369)*. Dunod.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press.
- Berger, E., & Austray, D. (2011). Le singulier et l'universel dans le paradigme du Sensible : un entrelacement permanent à chaque étape de la recherche. Dans L. Savoie-Zajc (Dir.), *Du singulier à l'universel : Actes du 3ème colloque international francophonesur les méthodes qualitatives. (Hors-série n° 11, p. 78-95)*.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bergez, D. (2020). *Chapitre 4. Les confluences du texte et de l'image. Dans : D. Bergez, Le texte et la toile: Peintres et écrivains en dialogue (pp. 155-194)*. Armand Colin.
- Binswanger, L. (1957). *Der Mensch in der Psychiatrie*. Günther Neske.
- Binswanger, L. (1994). *Ausgewählte Werke: Band 4. Der Mensch in der Psychiatrie (A. Holzhey-Kunz, Éd.)*. Asanger Verlag.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes ». (26), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*. Armand Colin.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Routledge.
- Boimare, S. (2019). *Chapitre 1. Pourquoi parler de la peur d'enseigner ?*. Dans : , S. Boimare, *La peur d'enseigner (pp. 1-5)*. Dunod.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF.
- Bouhon, M. (2017). *Journée de l'EDEF (notes personnelles)*. Louvain-La-Neuve.
- Boutigny, E. (2005). Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion ? *Management & Avenir*, 4(2), 59-75.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Revue Politiques et management public*, 333-351. <https://doi.org/10.3166/pmp.28.333-351>.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Éditions du Seuil.
- Butler, J. (2005). *Vie précaire. Les pouvoirs du deuil et de la violence après le 11 septembre 2001*. Editions Amsterdam.
- Butler, J. (2010). *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*. Éditions Zones.
- Carpentier-Roy, M.-C. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport de recherche, Centrale de l'enseignement du Québec*. Montréal.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Éditions du Seuil.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>.
- Cattonar, B., Dumay, X., & Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>.
- Chamberlain, P., Leve, L., & Smith, D. (2006). Preventing Behavior Problems and Health-Risking Behaviors in Girls in Foster Care. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(4), 518-530. <https://doi.org/10.1037/h0101004>.
- Charlier, É. (2013). *Accompagnement professionnel*. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 17-20). De Boeck Supérieur.
- Charlier, J.-E. (1994). *Identités d'écoles, identités d'élèves*, in M. Crahay (dir.), *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2017). "Formes et enjeux des recherches en éducation et formation". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(1-2), 17-30. <https://doi.org/10.3917/lse.501.0017>.
- Charner-Laird, M., Ng, M., Johnson, S. M., Kraft, M. A., Papay, J. P., & Reinhorn, S. K. (2017). Gauging Goodness of Fit: Teachers' Responses to Their Instructional Teams in High-Poverty Schools. *American Journal of Education*, 123(4), 553-584. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692663>.
- Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. Université de Montréal.

- Chevrette, E. (2021). Le spectre de l'événement. Mémoire et vérité problématiques dans l'ordre du jour d'Éric Vuillard. *Études françaises*, 57(2), 47-63. <https://doi.org/10.7202/1078098ar>.
- Chouaib, A., & Zaddem, F. (2012/1). « Le climat éthique au travail : pour promouvoir des relations interpersonnelles de confiance ». *RIMHE*, 1, 53-70. <https://doi.org/10.3917/rimhe.001.0053>.
- Coman, R., Crespy, A., Louault, F., Morin, J., Pilet, J., & Van Haute, É. (2022). *Chapitre 7. L'analyse de discours et de contenu. Dans : R. Coman, A. Crespy, F. Louault, J. Morin, J. Pilet & É. Van Haute (Dir), Méthodes de la science politique : De la question de départ à l'analyse des données (pp. 145-173). De Boeck Supérieur.*
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre - Pour une éthique de la fragilité*. Armand Colin.
- Cornbleth, C. (2008). Echo Effects and Curriculum Change. *Teachers College Record*, 110(10), 2148-2171. <https://doi.org/10.1177/016146810811001009>.
- Cornish, F. (2021). L'anaphore revisitée : fonctionnements discursifs et interactionnels. *Langue française*, 210(2), 9-20. <https://doi.org/10.3917/LF.210.0009>.
- Cornut, C. (2011). *Le management sous tension : performance, engagement et transformation des organisations*. L'Harmattan.
- Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'Analyse de données*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.coron.2020.01>.
- Corriveau, L., Letor, C., PérissetBagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*. De Boeck.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*(1), 101-112. <https://doi.org/10.3917/cliop.001.0101>.
- Coulomb, M. (2010). L'amour ou la folie selon Ludwig Binswanger. *L'information psychiatrique*(86), pp. 798-804. Coulomb, M. (2010). L'amour ou la folie selon Ludwig Binswanger. *L'Information psychiatrique*, 86(9), 798-804. https://shs.cairn.info/article/INPSY_8609_0798.
- Council-of-Chief-State-School-Officers. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. Washington, DC: CCSSO.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Editions du seuil.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., La Pointe, M., & Orr, M. (2010). *Preparing principals for a changing world*. Jossey-Bass.
- Dastur, F. (2013). L'expérience de la rencontre. *L'information psychiatrique*, 89(6), 443-451. <https://doi.org/10.1684/ipe.2013.1083>.

- De Kesel, J. (2021). *Foi & religion dans une société moderne*. Paris: Salvator.
- De Mural, A. (1985). *L'idée de la phénoménologie : L'exemplarisme husserlien*. PUF.
- de Nanteuil, M. (2020). Ethical Dilemmas in Contemporary Organizations (EDICO). UCLouvain.
- de Saint-Georges, P., Maroy, C., & Ruquoy, D. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Armand Colin.
- Deal, T., & Peterson, K. (2016). *Shaping School Culture*. Jossey-Bass.
- Delory-Momberger, C. (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 48-58. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0048>.
- Demagny, A., & Paprocka-Piotrowska, U. (2004). L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. *Langages*, 155(3), 52-75. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.956>.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck Université.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Guérin éditeurs.
- Descombes, V. (2017). Dire/Donner. Note sur les verbes trivalents. *Revue du MAUSS*, 50(2), 49-63. <https://doi.org/10.3917/rdm.050.0049>.
- Devos, G., & Vanderheyden, K. (2002). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for Flanders*. University of Ghent / OECD.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61. <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>.
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, XI(24), 97-117. <https://doi.org/10.3917/rips.024.0097>.
- Dion, M. (2009). « Les confusions entourant le "leadership éthique" dans les organisations ». *Ethique publique*, 11(2), 111-128. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.117>.
- Doat, D. (2020). Existe-t-il des bases naturelles pour une anthropologie de la vulnérabilité et du soin ? Dans D. Doat & L. Rizzerio (Dir.), *Accueillir la vulnérabilité : Approches pratiques et questions philosophiques* (p. 85-120). Érès.
- Doat, D., & Rizzerio, L. (2020). *Accueillir la vulnérabilité : Approches pratiques et questions philosophiques*. ERES.
- Donnay, J., & Charlier, É. (2006). *Comprendre des situations de formation : Formation de formateurs à l'analyse de pratiques*. De Boeck Supérieur.

- Doppagne, A. (2007). *Chapitre III. Les sigles et les acronymes. Dans : A. Doppagne, Majuscules, abréviations, symboles et sigles: Pour une toilette parfaite du texte (pp. 83-89). De Boeck Supérieur.*
- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication & Organisation*(30), 188-213. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3471>.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *Chapitre 3. Les images d'établissements scolaires. Dans : , H. Draelants & X. Dumay (Dir), L'identité des établissements scolaires (pp. 63-90). PUF.*
- Draelants, H., & Maroy, C. (2007). *Institutional change and public policy. Knowledge and policy in education and health sectors. Literature review.* Université catholique de Louvain.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions.* Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Seuil.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?. *Éducation et sociétés*, 25, 17-34. <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : Pour un collège démocratique.* Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école.* Éditions du Seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D., & deSingly, F. (2012). Introduction. Les sociologies de l'individu. *L'Année sociologique*, 62(2), 263-270.
- Dubost, M.-H. (2010). « Modernité, individualisme et crise de l'École ». *Le Télémaque*, 1(37), pp. 125-136. Dubost, M.-H. (2010). Modernité, individualisme et crise de l'École. *Le Télémaque*, 37(1), 125-136. <https://doi.org/10.3917/tele.037.0125>.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique.* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2005.01>.
- Dupriez, V., & Zachary, M.-D. (1998/26). Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*(1611-1612), 1-73. <https://doi.org/10.3917/cris.1611.0001>.
- Dupuis, M. (2013). *Le soin, une philosophie.* Seli Arslan.
- Dupuis, M. (2014). *L'éthique organisationnelle dans le secteur de la santé.* Seli Arslan.
- Dupuis, M. (2016). La gestion d'une équipe éducative dans sa diversité - retranscription de la conférence donnée à l'Université du SeGEC. Louvain-La-Neuve.

- Dupuis, M. (2022). (Re)trouver et cultiver le sens de notre fonction : conférence données aux directions de l'ADINA/ADINALUX (association des directions du Namurois et Luxembourg) - Belgique francophone. (notes personnelles). Houffalize.
- Dupuy, L. (2004 - 1ère version). « *Co, multi, inter, ou trans-disciplinarité ? La confusion des genres...* », *Work in progress / Document de travail à destination des étudiants du CIEH (Certificat International d'Écologie Humaine)*.
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(2), 44-70. <https://doi.org/10.4000/activites.1062>.
- Durkheim, É. (2007). *Le suicide*. PUF.
- Dussault, M., Deschênes, A.-A., & Emeriau-Farges, C. (2019). Leadership transformationnel et citoyenneté organisationnelle au sein d'une équipe. *Ad machina: l'avenir de l'humain au travail*(3), 99–107. <https://doi.org/10.1522/radm.no3.1108>.
- Dutercq, Y. (1992). *Les nouveaux professeurs. Voyage dans un collège de banlieue*. Hachette.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School Leadership and Its Impact on Student Achievement: The Mediating Role of School Climate and Teacher Job Satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0170>.
- Dutton, J., Dukerich, J., & Harquail, C. (1994). Organizational Images and Member Identification. (39), 239-263.
- Ehrenberg, A. (2011). « La crise du symbolique et le déclin de l'institution : quels sont les arguments: Quelle est l'alternative épistémologique ? ». *Cliniques méditerranéennes*, 83(1), 55 - 66. <https://doi.org/10.3917/cm.083.0055>.
- Ehrhart, M. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61-94. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.tb02484.x>.
- Faerber, J., & Loignon, S. (2018). *Faerber, J. & Loignon, S. (2018). Fiche 9. Anaphore (n. f.). Dans : J. Faerber & S. Loignon (Dir), Les procédés littéraires: De allégorie à zeugme (pp. 33-35). Armand Colin.*
- Faes, H. (2011). Le sens au travail. *Transversalités*, 4(120), 25-37. <https://doi.org/10.3917/trans.120.0025>.
- FEC. (2020). *Déclaration sur la mission éducative lasallienne : défis, convictions et espérances (Frères des écoles chrétiennes)*. Rome.
- Ferraroni, T. (2020). *La brèche intérieure. La vulnérabilité du sujet devant Dieu. Une lecture d'Ignace de Loyola*. Éditions Facultés jésuites de Paris.

- Flachon, L. (2006). L'accompagnement pastoral selon Paul Tillich enjeux ontologiques et théologiques. *Études théologiques et religieuses*, 81(4), 503-516. <https://doi.org/10.3917/etr.0814.0503>.
- Fleischman, S. (1992). Temps verbal et point de vue narratif. *Études littéraires*, 25(1-2), 117-135. <https://doi.org/10.7202/501000ar>.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research (6th ed.)*. Sage.
- Fogel, J. (2023). *Chapitre 22. Privilégiez le présent de l'indicatif. Dans : J. Fogel, 37 règles pour savoir tout écrire (pp. 62-63)*. Dunod.
- Fontaine, P. (2008). « Qu'est-ce que la science ? De la philosophie à la science : les origines de la rationalité moderne ». *Recherche en soins infirmiers*, 1(92), 6-19. <https://doi.org/10.3917/rsi.092.0006>.
- Forquin, J.-C., & Hameline, D. (1993). Débat autour d'un livre : Reboul (Olivier). Les valeurs de l'éducation, 1992 (Coll. Premier cycle). *Revue française de pédagogie*, 103, 109-115.
- Fotinos, G., & Horenstein, J.-M. (2006). *La souffrance des enseignants*. Hachette Éducation.
- Fotinos, G., & Horenstein, J.-M. (2009). *La qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges. Le burn out des enseignants*. France.
- Foucart, J. (2009). Fluidité sociale, précarité, transaction et souffrance. *Pensée plurielle*, 20, 93-105. <https://doi.org/10.3917/pp.020.0093>.
- Fourcade, F., & Krichewsky, M. (2014). Accompagner, une pratique qui s'apprend: L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci, (préface de Jean-Marie De Ketele). *De Boeck, collection Pédagogies en développement, Bruxelles, 2007. Entreprendre & Innover*, 21-22, 47-52, 21-22(2-3), 47-52.
- François. (2019, mars 25). Exhortation apostolique post-synodale sur les jeunes - Christus vivit. Rome.
- François-Philip-de-Saint-Julien, D. (2015). Analyse de discours : l'exemple des plans de sauvegarde de l'emploi. *La Revue des Sciences de Gestion*, 3(273-274), 95-105. <https://doi.org/10.3917/rsg.273.0095>.
- Frankl, V. (1967). *Psychotherapy and Existentialism*. Washington Square Press.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*(128), 5-8.
- FWB. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis N°3 du groupe central*.
- FWB. (2019, décembre 12). les indicateurs de l'enseignement 2019 - Année 2017-2018 - Direction générale du Pilotage du Système Educatif. Bruxelles.
- Gagnon, É., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>.

- Gani, M. (2022). *Outil 23. Les citations*. Dans : M. Gani, *La boîte à outils. Écrire pour le Web* (pp. 78-81). Dunod.
- Garant, M. (1996). *Manuel du responsable d'institution. Gestion des ressources humaines et mise en projet*. Chronique sociale.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership*. De Boeck.
- Gardes Tamine, J. (2018). *Chapitre 9. L'organisation sémantique du lexique*. Dans : J. Gardes Tamine, *La grammaire: Tome 1 - Phonologie, morphologie, lexicologie* (pp. 207-230). Armand Colin.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M., & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327-337. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.09.002>.
- Garrau, M. (2024). « *Le sens d'une politique de la vulnérabilité* ». *La fragilité humaine, dans : Jérôme Porée (ed.) "La fragilité humaine"*. Presses universitaires de Rennes.
- Gaspard, J. (2013). Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? *Mots. Les langages du politique*, 102(2), 53-66. <https://doi.org/10.4000/mots.21281>.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1244>.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G., & Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche & formation*, 78(1), 95-109. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2401>.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Gallimard.
- Gauthier, A.-P. (2015). *A l'école de la fraternité*. cerf.
- Gautret, F. (2012). Le parler raccourci. Quand la langue s'en va-t-en guerre. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87(1), 103-112. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0103>.
- Gélinas-Proulx, A., & Shields, C. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Genard, J.-L. (2014). *La question de la responsabilité sous l'horizon du référentiel humanitaire*. In A. Brodriez-Dolino, I. Von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval & B. Ravon, *Vulnérabilités sanitaires et sociales* (pp. 41-57). Presses universitaires.
- Gerring, J. (2007). *Case study research : principles and practices*. Cambridge University Press.
- Ghérisi, Y. (2023). Tropes de Pierre Molette et Agnès Landré.

- Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol, C., & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Armand Colin.
- Gilbert, P., & Raulet-Croset, N. (2021). *Chapitre 2. L'organisation et l'institution comme contextes*. In P. Gilbert & N. Raulet-Croset (Eds), *Lire le management autrement: Le jeu des dispositifs* (pp. 42-68). EMS Editions.
- Girard, M., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*(8), 10-20. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>.
- Godbout, J. T. (2000). *Le don, la dette et l'identité. Homo donator vs homo œconomicus*. La Découverte.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L., & St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*(18), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>.
- Gomez, P.-Y. (2013). *Le travail invisible : Enquête sur une disparition*. François Bourin Éditeur.
- Gosselin, L. (2005). *Chapitre 1. Le temps et l'aspect*. Dans : L. Gosselin, *Temporalité et modalité* (pp. 31-40). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Grant, G. (1988). *The World We Created at Hamilton High*. Harvard: University Press.
- Gréselle-Zaïbet, O. (2007). « Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas ». *Management & Avenir*, 14(4), 41-59. <https://doi.org/10.3917/mav.014.0041>.
- Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*. Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Grondin, C. (2018). Accompagner ou l'art de conjuguer le Verbe de la relation. *Revue Lumen Vitae*, LXXIII(3), 297-307. <https://doi.org/10.2143/LV.73.2.3285249>.
- Grondin, J. (2008). *L'herméneutique*. PUF.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0).
- Gruère, J.-P. (1991). *Introduction*. In N. Aubert, J.-P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Enlart (Eds), *Management - aspects humains et organisationnels* (pp. 9-42). PUF.
- Grün, A. (2006). *Diriger les hommes, les éveiller à la vie*. Salvator.
- Guillaume, J. (2007). Jeunes à problèmes ou institutions en déclin ?. *Pensée plurielle*, 14, 75-84. <https://doi.org/10.3917/pp.014.0075>.

- Guntzburger, Y., Lecourt, V., & Pauchant, T. (2014). Le dialogue au service du changement, de l'apprentissage et de l'éthique dans les organisations. *Gestion*, 39(4), 114-121. <https://doi.org/10.3917/riges.394.0114>.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (T. 1)*. Fayard.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>.
- Hardy, J.-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74. <https://id.erudit.org/iderudit/44404ac>.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Leadership distribué : un regard rétrospectif et contemporain sur les données probantes. *Leadership et gestion scolaires*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.
- Hélix, L. (2018). *Fiche 2. Les substantifs*. Dans : L. Hélix, *L'ancien français: Morphologie, syntaxe et phonétique* (pp. 9-12). Armand Colin.
- Helou, C., & Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Hénaff, M. (2010). Mauss et l'invention de la réciprocité. *Revue du MAUSS*(36), 71- 86. <https://doi.org/10.3917/rdm.036.0071>.
- Hengemüle, E. (2012). *Une proposition éducative - Jean-Baptiste de La Salle*. Editions Salvator.
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83–99. <https://doi.org/10.7202/016117ar>.
- Holdaway, E. (1985). *Satisfaction of school principals with their work environment*. Department of Educational Administration. University of Alberta.
- Hollet-Haudebert, S. (2017). *Servant leadership : le nouvel Eldorado ? Dans Réinventer le leadership* (pp. 510-521). EMS Éditions.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement. Rapport de recherche, Ecole nationale d'administration publique. Montréal.
- Hours, B. (2019). *Jean-Baptiste de La Salle, Un mystique en action*. Salvator.
- Houssaye, J. (1994). *La pédagogie traditionnelle*. ESF éditeur.
- Husser, J. (2010). « La théorie de la structuration : quel éclairage pour le contrôle des organisations ? ». *Vie & sciences de l'entreprise*, 183-184(1-2), 33-55. <https://doi.org/10.3917/vse.183.0033>.

- Isserlis, C., Sutter-Dallay, A., Dugnat, M., & Glangeaud-Freuden, N. (2008). *Glossaire. Dans : C. Isserlis, A. Sutter-Dallay, M. Dugnat & N. Glangeaud-Freudenthal (Dir), Guide pour la pratique de l'entretien prénatal précoce: et l'accompagnement psychique des femmes devenant mères (pp. 191-206). Érès.*
- Izoard-Allaud, S. (2018). *Spiritualité et leadership du manager. In S. Izoard-Allaud, L.-L. Christians & W. Lesch (Ed.), Le nouvel esprit du management : Interrogations interdisciplinaires sur la spiritualité en entreprise (pp. 125-149). UCL Presses Universitaires .*
- Jaramillo, F., Grisaffe, D., Chonko, L., & Roberts, J. (2009). Examining the impact of servant leadership on sales force performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29(3), 257-275.
- Jauréguiberry, F. (2017). L'individu hypermoderne face aux big data. *Sociologie et sociétés*, 49(2), 33-58. <https://doi.org/10.7202/1054273ar>.
- Joly, G. (2018). *Chapitre 28. L'infinif. Dans : G. Joly, Précis d'ancien français: Morphologie et syntaxe (pp. 342-365). Armand Colin.*
- Jossen, J.-P. (2017-2018). Culture organisationnelle et climat éthique d'une école : quelle place pour la liberté et la diversité des acteurs à la lumière d'une tradition spirituelle fondatrice ? Pistes de réflexion sur le rôle de la direction dans les écoles lasalliennes - Mémoire. UCL, Louvain-La-Neuve.
- Jossen, J.-P. (2026). Charisme lasallien et projet de l'école catholique en Belgique. *Lumen Vitae*(LXXX(1)), 109-120.
- Jossen, J.-P. (s.d.). Entre confiance et vulnérabilités des équipes éducatives - étude phénoménologique sur le leadership éthique des directions. *ERADE, (sous presse).*
- Jossen, J.-P. (s.d.). Incidents critiques et vulnérabilités des équipes éducatives : étude sur le leadership éthique des directions. *Transversalités, (sous presse).*
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 57(471), 281-289. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15344>.
- Kelchtermans, G. (2016). *The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In M. Zembylas, P. A. Schutz (Ed.), Methodological Advances in Research on Emotion and Education (pp. 31-42). Springer.*
- Kirouac, L. (2012). Du surmenage professionnel au burn-out : réponses sociales et issues individuelles aux difficultés du travail d'hier et d'aujourd'hui. *Lien social et Politiques*(67), 51-66. <https://doi.org/10.7202/1013016ar>.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>.

- Kramer, R. (1997). *Carl Rogers rencontre Otto Rank : La découverte d'être en relation*. Dans T. C. Pauchant (dir.), *La quête du sens : Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (p. 189-211). Les Éditions d'Organisation.
- Labbé, Y. (2009). Apologie philosophique de la réciprocité. *Nouvelle revue théologique*(131), 65-86. <https://doi.org/10.3917/nrt.311.0065>.
- Labelle, J., & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179–206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.
- Laffineur, J.-Y. (1996). *Stratégie d'organisation dans le secteur non-marchand*. Syneco.
- Langlois, L. (1999). Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 19–30. <https://doi.org/10.7202/1080481ar>.
- Langlois, L. (2004). Responding Ethically : Complex Decision-making by School District Superintendents. *International Studies in Educational Administration and Management*, 32(2), 78-93.
- Lapierre, L. (2012). La subjectivité et la direction. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(13), 59-73. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0059>.
- Lapointe, C., & Gauthier, M. (2005). *Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire*. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 455–482). PUL.
- Laramée, A. (2010). *La communication dans les organisations : une introduction théorique et pragmatique*, 2e éd. Presses de l'Université du Québec.
- Lareau, A., & Munoz, V. (2012). "You're Not Going to Call the Shots": Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218. <https://doi.org/10.1177/0038040711435855>.
- Laroche, H. (1991). *Culture organisationnelle*. In N. Aubert, J.-P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Enlart (Eds.), *Management - aspects humains et organisationnels* (pp. 549-591). PUF.
- Larousse. (s.d.). *Dictionnaire LAROUSSE français*. Consulté le août 05, 2020, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Lasida, E. (2014). « Revisiter l'institution à partir de la fragilité ». *Études*, 12(4211), 41-52. <https://shs.cairn.info/revue-etudes-2014-12-page-41>.
- Law, J., & Mol, A. (1995). Régions, réseaux et fluides : l'anémie et la topologie sociale. *Réseaux*, 13(72-73), 195-218. <https://doi.org/10.3406/reso.1995.2720>.
- lechevallier, I. (2005). L'ennui au collège. La lettre de l'enfance et de l'adolescence. 2(60), 77-82. <https://doi.org/10.3917/lett.060.0077>.

- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>.
- Lefebvre, S., Perreault, J.-P., & Adib, S. (2001). Sens et spiritualité au travail : une recherche exploratoire. *Théologiques - Sens et spiritualité dans les pratiques professionnelles*, 9(2), 117-134. <https://doi.org/10.7202/007298ar>.
- Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2018). *Lexicologie: Sémantique, morphologie et lexicographie*. Armand Colin.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership. Laboratory for Student Success*. Temple University.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives – Hors Série*(15), 15-28.
- LéonXIV. (2025, 27 octobre). Lettre apostolique « Dessiner de nouvelles cartes d'espérance » à l'occasion du 60e anniversaire de la Déclaration conciliaire Gravissimum educationis. Basilique Saint-Pierre. Vatican.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *Fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fata Morgana.
- Loi-Zedda, M. (2020). Résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement: relations avec leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur leadership transformatif (Thèse de doctorat). Université du Québec.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? *Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. Revue française de pédagogie*(181), 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>.
- Lourel, M., & Gueguen, N. (2007). « L'interface "vie privée – vie au travail". Effets sur l'implication organisationnelle et sur le stress perçu ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*(74), 49-58. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0049>.

- Lovenfosse, M. (2018). Elena Lasida : L'école devrait être un lieu où on apprend à se relier. *Entrées libres (Service d'études du SeGEC)*, 131, 6 - 7.
- Lucas, A. M. (2012). Paying Attention to Ourselves: Modeling Anti-Bullying Behavior for Students. *English Journal*, 101(6), 13-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001151>.
- Maes, J. (2012). Vers un approfondissement du concept de loyauté. *Thérapie Familiale*(33), 357-372. <https://doi.org/10.3917/tf.124.0357>.
- Maillard, N. (2020). *A quoi sert la vulnérabilité ? Enjeux éthiques et politiques d'un concept émergent*. In D. Doat & L. Rizzario (Eds.). *Accueillir la vulnérabilité : Approches pratiques et questions philosophiques* (pp. 31-66). éres.
- Maillochon, I., & Bassano, D. (2003). La compréhension des modalités déclarative et exclamative en français à 20 mois et 30 mois. *Enfance*, 55(2), 119-138. <https://doi.org/10.3917/enf.552.0119>.
- Maingueneau, D. (2020). *Chapitre 20. La cohésion du texte : anaphore et cataphore*. Dans : D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication* (pp. 235-245). Armand Colin.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., & Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*. Maloine.
- Maneethai, D., Eisenberger, R., Rockstuhl, T., Wu, D., & Lewis, B. (2026). Transformational leadership in context: A meta-analysis of 40 years of research. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., . . . Verhoeven, M. (2017, 9). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*(110), 31.
- Maranda, M., Viviers, S., & Deslauriers, J. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0225>.
- Marc, E. (2016). *La construction identitaire de l'individu*. Dans : Catherine Halpern éd., *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36). Éditions Sciences Humaines.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*(18), 3-27.
- Maroy, C., & Van Campenhoudt, L. (2020). *Chapitre 8. La foi et le métier : transactions symboliques dans les institutions chrétiennes*. Dans : Jean Rémy éd., *La transaction sociale: Un outil pour dénouer la complexité de la vie en société* (pp. 237-277). Érés.

- Martinet, A.-C., & Pesqueux, Y. (2013). *Epistémologie des sciences de gestion*. Vuibert.
- Martuccelli, D. (2014). *La vulnérabilité, un nouveau paradigme ?*. In A. Brodriez-Dolino, I. Von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval & B. Ravon, *Vulnérabilités sanitaires et sociales* (pp. 27-39). Presses universitaires.
- Martuccelli, D., & de Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin, coll. « 128 ».
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Matringe, G. (202). Le métier de chef d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(60), 28-32.
- Mialaret, G. (2016). « Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 53-69. <https://doi.org/10.3917/lse.493.0053>.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Éditions d'Organisation.
- Miramon, J. (2010). Le métier de directeur, toujours en devenir. *Empan*, 78(2), 38-52. <https://doi.org/10.3917/empa.078.0038>.
- Miri, I. (2020). *Chapitre 4. Apprendre, c'est quoi ? Apport des neurosciences*. Dans : , *Cerveau et apprentissage* (pp. 183-199). EDP Sciences.
- Molette, P., & Landré, A. (1994). Manuel de référence TROPES - Version 8.4.
- Morin, E. (1997). *L'efficacité organisationnelle et le sens du travail*. Dans T. C. Pauchant (dir.), *La quête du sens : Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (p. 257-286). Les Éditions d'Organisation.
- Morin, E. (2006). Donner un sens au travail : Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel (Rapport n° R-543). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST) / HEC Montréal. irsst.qc.ca.
- Morrisette, J. (2015). « Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative ». *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 103-118. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0103>.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (6e éd.). ESF Éditeur.
- Naimi, R., & Poirel, E. (2022). Leadership éthique des directions d'établissement d'enseignement en période de crise : vers une humanisation de la gestion. *Initio*, 10(2), 4-21.

- Naud, D., Tremblay, R., & Chicoine, H. (2008). Carte méthodologique d'un groupe témoin. *Cahiers de géographie du Québec*, 52(145), 81–94. <https://doi.org/10.7202/018429ar>.
- Niklas-Salminen, A. (2015). *Chapitre 4. Analyse du sens des mots. Dans : A. Niklas-Salminen, La lexicologie (pp. 102-135)*. Armand Colin.
- Nita, R. (2009). De la traduction intralinguale à la traduction interlinguale : le cas des verbes introducteurs en roumain et en français. *Revue française de linguistique appliquée*, XIV(1), 53-66. <https://doi.org/10.3917/rfla.141.0053>.
- Noël, I. (2022). Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : les directions d'école entre tensions et innovations. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 5(1), 47–64. <https://doi.org/10.7202/1098481ar>.
- Ntebutse, J., & Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*(124), 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Obin, J.-P. (2008). *Les enseignants, les personnels de direction et leur rapport au monde (conférence donnée à l'ESEN en 2008)*. ESENER : école supérieure de l'éducation nationale - de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Okçu, V. (2014). Relation between Secondary School Administrators' Transformational and Transactional Leadership Style and Skills to Diversity Management in the School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2162-2174. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2128>.
- Orellana-Fernandez, P. (2012). Recherche autour du projet d'école : émergence d'une problématique. *Spécificités*, 5(1), 191-212. <https://doi.org/10.3917/spec.005.0191>.
- Osgood, C. (1959). *The representational model and relevant research methods. In I. de Sola Pool (Ed.), Trends in content analysis (pp. 33–88)*. University of Illinois Press.
- Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en éducation*(28), 137 - 148. <https://doi.org/10.4000/rec.6103>.
- Pagé, M. (1996). *Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In F. Gagnon, M. McAndrew & M. Pagé (Eds.), Pluralisme, citoyenneté et éducation (pp. 165-168)*. L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Dunod Editeur.
- Parent, G., Duquette, R., & Carrier, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 537-553. <https://doi.org/10.7202/031646ar>.

- Passy, F., & Giugni, M. (2005). *Dialogues sur les mobilisations sociales et les trajectoires de participation*. L'Harmattan.
- Patel, S. G., Clarke, A., Eltareb, F., Macciomei, E., & Wickham, R. (2016). Newcomer Immigrant Adolescents: A Mixed-Methods Examination of Family Stressors and School Outcomes. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 163-180. <https://doi.org/10.1037/spq0000140>.
- Paty, D. (1981). *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. La Documentation française.
- Pauchant, T. C. (1997). *La quête du sens*. Les éditions d'organisation.
- Pelluchon, C. (2011). *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité : Les hommes, les animaux, la nature*. Éditions du Cerf.
- Pelluchon, C. (2020). 1. *Visage et infini*. In C. Pelluchon, *Pour comprendre Levinas: Un philosophe pour notre temps* (pp. 67-76). Le Seuil.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Perrot, É. (2007). *L'art de décider en situations complexes*. Desclée de Brouwer.
- Pesqueux, Y. (2007). 2. *Désinstitutionnaliser l'institution et institutionnaliser l'organisation*. In Y. Pesqueux (Ed.), *Gouvernance et privatisation* (pp. 93-169). PUF.
- Pesqueux, Y. (2020). *Institution et organisation*. Éditions du CNAM.
- Petitclerc, J.-M. (2007). *A la rencontre des jeunes : Au puits de la Samaritaine*. Salvator.
- Poché, R. (2005). *Le sujet de l'action : pouvoir, responsabilité et monde commun*. L'Harmattan.
- Point, C. (2020). L'autorité éducative : inquiétudes et promesses de Hannah Arendt. *Le Télémaque*, 57(1), 133-150. <https://doi.org/10.3917/tele.057.0133>.
- Point, C. (2025). Pédagogie de la vulnérabilité et compétence éthique - Quelques pistes de réflexion. *Revue de recherches en éducation*, 75(1), 121-132. <https://doi.org/10.3917/spir.075.0121>.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2014). *Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec*. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). Paris: L'Harmattan.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615. <https://doi.org/10.7202/1014759ar>.

- Poirel, E., & Yvon, F. (2014). *Stress et bien-être chez les directions d'école*. Éducation et santé.
- Poirel, E., Clément, L., Gamelin, K., & Lapointe, P. (2025). *Chapitre 7. La mobilisation vers la collaboration et la participation des équipes éducatives : enquête sur le leadership des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. De Boeck Supérieur.
- Porée, J. (2024). *La fragilité humaine*. Presses universitaires de Rennes.
- Pourtois, H. (2013 - 2014). Cours de Philosophie de l'éducation et de la formation. UCL - FOPA 1300. Louvain-La-Neuve.
- Pourtois, H. (2017). *Journée de l'EDEF (notes personnelles)*. Louvain-La-Neuve.
- Prairat, E. (2013). Intervention et pratique éducative : Reflet et/ou tensions entre instruction, socialisation et qualifications ? Autorité et modernité. *Phronesis*, 2(2-3), 97 - 104. <https://doi.org/10.7202/1018077ar>.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? Conference: Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Progin, I., Letor, C., Etienne, R., & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au coeur du changement - Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Rathi, N., Riddell, L., & Worsley, A. (2017). Food and Nutrition Education in Private Indian Secondary Schools. *Health Education*, 117(2), 193-206.
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Ravasi, D., Schultz, M. (2006). Responding to Organizational Identity Threats: exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433-458.
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles ? *Revue française de pédagogie*, 97, 5-11.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. PUF.
- Reboul, O. (2016). *Les institutions éducatives*. Dans : Olivier Reboul éd., *La philosophie de l'éducation* (pp. 27-50). PUF.
- Reid, R. J., Peterson, N., Hughey, J., & Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 281-292.
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., & Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*(81), 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Autonomie et vulnérabilité*. Dans *Le juste 2* (p. 85-105). Éditions du Seuil.
- Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 209-235. <https://doi.org/10.7202/016195ar>.
- Roman, R. (2008). *Le sport et la construction de soi*. Armand Colin.
- Rondeaux, G., & Pichault, F. (2012). Managers en quête de sens: l'identité organisationnelle comme boussole? *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, XVIII(46), 47-76. <https://doi.org/10.3917/rips1.046>.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration : towards a critical theory of late-modern temporality*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rosenblum, O., & Bécar, F. (2023). Éditorial. Don et famille. *Dialogue* (239), 9-13.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : concept et théories*. Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE), Université des sciences sociales . Toulouse.
- Rutledge, C. M., Rimer, D., & Scott, M. (2008). Vulnerable Goth Teens: The Role of Schools in This Psychosocial High-Risk Culture. *Journal of School Health*, 78(9), 459-464. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00331.x>.
- Saielli, P. (2001). Analyse critique de l'éthique organisationnelle. *Communication et organisation [En ligne]*. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2586>, 20.
- Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données (5e édition)*. Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E. (2017). *Organizational Culture and Leadership (5th ed.)*. John Wiley & Sons.
- Schirrer, M., & Schmitt, D. (2016). Les émotions dans l'activité de recherche. Le cas de la conduite d'entretiens. *Corps*(14), 249-258. <https://doi.org/10.3917/corp1.014.0249>.
- Schlegel, F. (2019). *Fragments (A. Guerne, Trad.)*. Éditions Corti. (Œuvre originale publiée en 1797–1800).
- Schleiermacher, D. (1989). *Herméneutique*. Cerf.
- Searle, P. (1995). *The Dawn of the Pacific Century: Implications for Three Worlds of Development*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours: L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45.

- Selderslagh, G. (2015). La dimension sociale de l'enseignement catholique en Europe. *Revue Lumen Vitae, LXX*, 267-280. <https://doi.org/10.2143/LV.00.0.0000000>.
- Serça, I. (2008). Ecrire le Temps: Phrase, rythme et ponctuation chez Proust. *Poétique, 153*(1), 23-39. <https://doi.org/10.3917/poeti.153.0023>.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). Teachers' Acceptance of Absenteeism : Towards Developing a Specific Scale. *Journal of Educational Administration, 51*(5), 594-617. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2011-0115>.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership: A reader*. Peter Lang.
- Simard, J., Morency, M.-A., & Larouche, C. (2017). La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique. *ERAdE, 1*(1), 64-82.
- Simmel, G. (2009). *Sociologie : Études sur les formes de socialisation (L. Deroche-Gurcel & S. Muller, trad.)*. PUF. (Ouvrage original publié en 1908).
- Simon, H. A. (1983). *Reason in human affairs*. Stanford University Press.
- Smith, J. D., Cousins, J., & Stewart, R. (2005). Anti-Bullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 739-762. <https://doi.org/10.2307/4126453>.
- Sperber, D. (2003). Pourquoi repenser l'interdisciplinarité ? Séminaire virtuel Rethinking interdisciplinarity / Repenser l'interdisciplinarité.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés, 21*(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
- St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives, 20*(1), 113-125. <https://doi.org/10.7202/1085635ar>.
- Svanemyr, J., Baig, Q., & Chandra-Mouli, V. (2015). Scaling up of Life Skills Based Education in Pakistan: a case study. *Sexuality, Society and Learning, 15*(3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.1000454>.
- Tahri, W., & Elkadiri, I. (2016). Sensemaking et bien-être dans le contexte de changement organisationnel. *Question(s) de management, 13*(1), 73-85. <https://doi.org/10.3917/qdm.162.0073>.

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Taskin, L. (2018). *Management humain : La révélation d'une anthropologie pour seule spiritualité*. In S. Izoard-Allaud, L.-L. Christians & W. Lesch (Ed.), *Le nouvel esprit du management : Interrogations interdisciplinaires sur la spiritualité en entreprise* (pp. 85 - 95). UCL Presses Universitaires.
- Tassin, C. (2006). *L'Évangile de Matthieu*. Éditions de l'Atelier.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Librairie C. Klincksieck.
- Thériault, J.-Y. (1997). *Les deux écoles de la démocratie*. In M. Milot et F. Ouellet (Eds.), *Religion, éducation et démocratie* (pp. 19-34). Harmattan.
- Thibodeau, S. (2006). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire: relations avec le leadership du directeur d'école (Thèse de doctorat). Université du Québec.
- Thiéart, R. (1980). *Le Management*. PUF "Que sais-je ?".
- Tomamichel, S., & Clerc, F. (2005). « La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue ». *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 4-17. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0004>.
- Töremen, F., & Karakus, M. (2007). The obstacles of synergy in schools: A qualitative study on teamwork. *Educational Sciences : Theory and Practice*, 7(1), 639-645.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Truphème, S., & Gastaud, P. (2022). *Outil 86. Le contenu long format*. Dans : Clément Pellerin éd., *La méga boîte à outils des réseaux sociaux* (pp. 244-245). Dunod.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., . . . Cunningham, L. (2010). Places to Avoid: Population-Based Study of Student Reports of Unsafe and High Bullying Areas at School. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54.
- Valadier, P. (2011). Apologie de la vulnérabilité. *Études*, 414(2), 199-210. <https://doi.org/10.3917/etu.4142.0199>.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales. 4ème édition*. Dunod.
- Van der Wal, Z., de Graaf, G., & Lasthuizen, K. (2008). What's valued most ? Similarities and differences between the organizational values of the public and private sector.

- Public Administration*, 86(2), 465–482. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.00719.x>.
- Vandenberghe, R., Daniëls, K., & Dierynck, R. (2003). *Starting Principals in Primary Schools : An Investigation on the Professional Development of School Leaders*. Leuven University Press.
- Vassevière, J. (2018). *Fiche 20. Guillemets et tirets*. Dans : J. Vassevière, *L'orthographe, le lexique et la syntaxe: En 100 fiches et 150 exercices* (pp. 54-56). Armand Colin.
- Verhoeven, M. (2015). *Récits contemporains sur la « fin de l'école »*. Dans : Bernard Delvaux éd., *Réfléchir l'école de demain* (pp. 13-30). (D. B. Supérieur, Éd.) De Boeck Supérieur. <https://hdl.handle.net/2078.5/180227>.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & formation*, 88(2), 105-117. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4079>.
- Verstraeten, J. (2018). *Vers une humanisation de la gestion par la spiritualité*. In S. Izoard-Allaud, L.-L. Christians & W. Lesch (Ed.), *Le nouvel esprit du management : Interrogations interdisciplinaires sur la spiritualité en entreprise* (pp. 151-167). UCL Presses Universitaires.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens*. De Boeck Supérieur.
- Victor, B., & Cullen, J. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. *Research in Corporate Social Performance and Policy*, 9, 51–71.
- Victor, B., & Cullen, J. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101–125. <https://doi.org/10.2307/2392857>.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels - Actes du colloque : bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 3*.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Weishaar, P. M. (2010). Twelve Ways to Incorporate Strengths-Based Planning into the IEP Process. Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(6), 207-210. <https://doi.org/10.1080/00098650903505381>.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilmet, M. (2010). *Chapitre 5. Le pronom. Dans : M. Wilmet, Grammaire critique du français (pp. 127-163)*. De Boeck Supérieur.
- Woimbée, G. (2018). L'homme intégral : dignité humaine et transcendance. *Transversalités*, 147(4), 139-154. <https://doi.org/10.3917/trans.147.0139>.
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books/Harper and Collins.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.3917/cliop.003.0007>.
- Yerly, G. (2017). *Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Dutercq & C. Maroy (Dir.), Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation (p. 121-141)*. De Boeck Supérieur.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications (6th ed.)*. Sage.
- Zimmerman, M., & Zeitz, G. (2002). Beyond survival: Achieving new venture growth by building legitimacy. *Academy of Management Review*, 27(3), 414–431.

Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien individuel semi-directif

Questions d'introduction	1. A un moment de votre carrière, vous avez choisi de quitter le métier d'enseignant. Quelles étaient vos motivations pour ce changement professionnel et le choix de la direction d'une école ?
Questions de transition	2. De façon générale, quel est votre ressenti par rapport à votre métier ? Quel sens donne-t-il maintenant à votre vie ? Estimez-vous votre vie professionnelle agréable (vie bonne) ? Est-elle source de tensions ? 3. Pouvez-vous nous donner votre définition personnelle de l'école ?
Questions-clé	Types de vulnérabilités 4. Pouvez-vous donner des exemples de difficultés rencontrées par les ELEVES dans leur vie à l'école ? 41. Si on parle de vulnérabilité des élèves, selon vous qu'est-ce que cela signifie concrètement ? 42. Quels sont vos moyens d'actions (et/ou les moyens de l'équipe éducative) pour rencontrer leur difficultés (fragilités) ? Expliquez un peu. 5. Pouvez-vous donner des exemples de difficultés rencontrées par les PROFESSIONNELS (profs, éduc, personnel administratif et technique) dans leur vie à l'école ? 51. Si on parle de vulnérabilité des collègues, selon vous qu'est-ce que cela signifie concrètement ? 52. Quels sont vos moyens d'actions pour rencontrer leurs difficultés (fragilités) ? Expliquez un peu. 6. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre métier de DIRECTEUR ? 61. Utiliseriez-vous le terme de vulnérabilité quand vous parlez de vos difficultés ? 62. Pouvez-vous citer les <i>compétences</i> que vous estimez indispensables pour exercer votre fonction ? 63. Quel est le regard de vos enseignants, éducateurs et personnel administratif sur votre fonction de chef d'établissement ? Qu'attendent-ils de vous ?

	Types ou styles de Leadership Transition : après avoir analysé les difficultés de différents acteurs de l'école pour mieux comprendre leurs vulnérabilités, nous nous tournons vers les ressources du leader (ou ses moyens d'action – qu'est-ce qui est mis en place ?) pour manager l'équipe éducative et mieux répondre aux vulnérabilités : Pour une efficience (obligation de résultats ou responsabilisation sociétale de l'école) 64. Quel est votre « truc » ou votre « bonne recette » pour animer une équipe ? 65. Quel est votre mode de fonctionnement avec votre directeur(trice) adjoint(e) ou chef(fe) d'atelier ? 66. Quels sont vos critères de choix lors de vos entretiens d'embauche ? 67. Influencez-vous le choix des formations des enseignants ou au contraire leur laissez-vous le libre choix ? Pourquoi ? 68. Y a-t-il d'autres dispositifs mis en place dans l'école pour aider les professionnels dans l'exercice de leur métier ? 69. Face aux fragilités que vous avez expliquées, quels sont les moyens dont vous disposez pour vous « armer » ou vous former et mieux aider les acteurs de l'école. Pour une éthique interventionnelle (philosophie de l'éducation dans le cadre du mandat de la direction en tant que gestionnaire) : 7. Votre établissement est une école confessionnelle : 71. En quoi cela est important ou non dans votre rôle de directeur d'école pour rencontrer les vulnérabilités expliquées au début de l'interview ? 72. Pouvez-vous donner quelques exemples 721. des grandes lignes directrices de votre projet éducatif ? 722. des comportements des acteurs de terrain à l'école qui rendent difficile la construction de votre projet éducatif ? 73. Comment y est vécue la référence chrétienne au quotidien ? 74. Pouvez-vous citer des exemples de moyens actuellement mis en œuvre par l'ensemble des acteurs pour s'approprier la tradition (la culture) et l'innover (<i>renovation</i>) ? 75. Pensez-vous qu'à l'école, un certain nombre de repères traditionnels (normes) sont aujourd'hui désuets ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Par quoi ces repères ont-ils été remplacés ?
--	---

	76. Dans votre fonction de directeur, pensez-vous agir en lien avec la tradition ? 761. Estimez-vous que l'application du projet éducatif permet de vivre dans un environnement « démocratique » où chacun est reconnu et trouvera sa place ? 762. Quels sont les obstacles que vous rencontrez pour créer un environnement scolaire plus « démocratique » ? 762. Eprenevez-vous des difficultés pour faire vivre et innover cette tradition dans votre école où une bonne partie des jeunes et des adultes se positionnent comme non croyants ou peut-être sont d'origine et de religions différentes ? 763. Pouvez-vous citer quelques exemples de projets mis en route par les acteurs de l'école qui permettent de tisser des liens ? 764. Quand vous êtes confronté(e) à un enseignant dont les comportements montrent qu'il éprouve des difficultés dans ses relations avec ses collègues ou avec des jeunes, que mettez-vous en place pour « l'éduquer » (intégrer) aux valeurs propres à la culture de votre établissement ? 77. Par quel mécanisme avez-vous (re)construit les valeurs qui donnent sens à votre démarche éducative ? (voir Plan de Pilotage sur la construction des valeurs par les MDP) 771. Pouvez-vous citer des exemples de valeurs transmises aujourd'hui dans votre école qui participent à la construction des personnes et à leur socialisation ? - les valeurs mises en avant dans (par) votre établissement sont-elles susceptibles d'attirer un « type de public d'élèves plus ou moins privilégié ou défavorisé » ? - Faut-il « inculquer des valeurs différentes à des publics différents » ?
Question de conclusion	8. Nous voilà à la fin de la rencontre. Pensez-vous que <i>quelque chose d'important n'a pas été dit</i> ? Désirez-vous ajouter une information ? Avez-vous un dernier message à faire passer ? + évaluation du questionnaire

Annexe 2 : guide d'entretien semi-directif focus-groupes

Questions d'introduction

ou éléments contextuels de l'école d'enseignement secondaire lasallien :

1. Type ou forme d'enseignement : général, qualifiant, mixte, spécialisé ?
 - a. Options principales ?
2. Zone rurale, urbaine, semi-urbaine ?
 - a. ISE ?
 - b. Type de public : mixte (multiculturel), homogène ?
3. Importance de la population : nombre d'élèves, d'enseignants (proportion homme-femmes / proportion d'enseignants jeunes (novices) / expérimentés ?
4. Participants :
 - a. Direction (adjointe) / membre PO / assistant de direction – coordinateur... ?
 - b. Ancienneté de fonction ?
 - c. Genre ?
 - d. Équipe de direction ou seul dans le poste ?
5. Contexte de vie (de travail) :
 - a. Bruit vs calme ? Intrusion externe vs sérénité ?
 - b. Locaux (salles) de cours agréables vs vétusté ? Aménagement salle des professeurs / climat ?
6. Regard (adhésion) des acteurs sur le projet d'établissement ?
 - a. Participation / collaboration pédagogique vs autonomie / repli sur le travail avec sa ou ses classes ?
 - b. Création de projets disciplinaires ou transversaux collectif vs individuel ?
7. Relations entre acteurs : positive – constructive – sereine – tendue... ?
 - a. Équipe éducative (enseignants/éducateurs) – élèves
 - b. Enseignants – enseignants
 - c. Enseignants – direction
8. Rencontres membres du PO – équipe de direction ?
 - a. Fréquences : quotidiennes / hebdomadaires / mensuelles / autres ?
Durée ?
 - b. Modes de communication principaux : réunions en présentiel / visioconférences / mails / appels téléphoniques / SMS / autres ?
 - c. Lieu(x) ?
9. Autres éléments de description contextuelle de l'établissement ?

Question(s)-clé(s) : pouvez-vous raconter un exemple d'incident critique (situation vécue) qui souligne d'une part les priorités individuelles et les vulnérabilités des équipes éducatives sources de fragilisation l'école et d'autre part qui a demandé l'intervention de la direction pour (re)mettre en avant la priorité du collectif ?

Éléments contextuels de l'incident critique :

- a. Qui : les personnes concernées (nombre, fonction – relations de travail...) ?
- b. Quoi : le type d'incident ?
 - i. en quoi l'incident était-il source de rivalité / crainte mutuelles ?

- ii. en quoi l'incident était-il en discordance avec la législation ou le projet de l'école (valeurs) ?
- c. Où : le lieu, l'endroit, la localisation du problème ?
- d. Quand : le moment, la durée du problème, la présence d'un historique ?
- e. Pourquoi : le motif, l'élément de déclenchement ?
- f. Comment : la manière dont les faits se concrétisent ?

L'incident critique et sa gestion collective par les responsables :

- g. L'incident, le problème, le dysfonctionnement...
 - i. en quoi l'incident nécessitait-il une intervention de la direction ? Pour éviter quoi ? Les obstacles ? L'inacceptable ? L'inconfortable ? Le déstabilisant ? Les valeurs en conflit dans l'incident ?
 - ii. Comment avez-vous réagi ? Vos choix ? Vos décisions ?
 - iii. Comment le MDP s'est-il positionné par rapport à votre intervention ? Accord ? Désaccord ? Présence d'un représentant du personnel ?
 - iv. Quelle(s) solution(s) a (ont) été trouvée(s) ? comment s'est terminé l'incident par rapport au déclencheur – à la décision ? Qu'est-ce qui a été concrètement réalisé avec les personnes concernées ?
 - v. Quels engagements ont été pris par les intervenants ?
 - vi. En quoi la solution était-elle source de changement ou d'amélioration ? Quelle en était l'intention principale ?
 - vii. Pouvez-vous dire si, dans la durée, les différents intervenants sont parvenus à tenir leurs engagements ? Quels en ont été les effets ?
 - viii. En quoi le projet d'école a-t-il pu servir d'indicateur pour résoudre le conflit ?

Questions de conclusion :

Synthèse du débat : l'animateur distribue à chaque participant un post-it et demande de noter ce qui le marque le plus après toute cette discussion.

Annexe 3 : dilemmes éthiques et émotionnels pertinents dans le projet de recherche - les valeurs en conflit

A. L'acteur et le chercheur	
fidélité	développement / accomplissement
Fidélité à qui j'ai été : enseignant et directeur d'école Après avoir enseigné pendant 30 ans, j'ai été directeur d'une école secondaire qualifiante en Fédération Wallonie-Bruxelles de la Belgique francophone, dans ce qu'on appelle des écoles du réseau subventionné libre catholique et plus particulièrement lasallien. J'ai donc dirigé ou animé des groupes de jeunes et des équipes éducatives au service de la relation pédagogique. J'ai été, et pour deux ans, en détachement de ce poste et chercheur à l'UCLouvain, au Girsef : Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation. Comme développé en première partie concernant le contexte de la recherche et les enjeux clés du projet, je réalise une thèse en interdisciplinarité sciences de l'éducation – philosophie sur le rôle d'un directeur d'école pour faire vivre un climat éthique, une culture d'établissement, qui rencontre les difficultés des équipes éducatives et leurs conséquences pour l'école en tant qu'institution. Fidélité à qui je suis : convictions et regard de chrétien sur le monde et l'école Je suis né dans une famille chrétienne pratiquante. J'ai emprunté au début de ma vie de jeune adulte le chemin de la formation à la prêtrise avant de construire une vie de famille et de me lancer dans la vie active en tant qu'enseignant notamment et principalement par le biais du cours de religion. Cette double posture professionnelle et humaine montre une fidélité aux terrains qui m'ont nourri et éveillé aux questionnements éthiques, et elle montre mon engagement déjà à partir du sujet de recherche. Lelubre souligne l'engagement initial de tout chercheur dans le choix d'un sujet de recherche [où] le chercheur portera son attention sur des domaines avec lesquels il entretient des affinités. Des valeurs peuvent dès lors entrer en ligne de compte et influencer son engagement initial. Il pourra s'agir de mettre en lumière des phénomènes sociaux qu'ils estiment méconnus ou d'une volonté d'améliorer la situation de certains groupes sociaux. « Une portion seulement de la réalité singulière prend de l'intérêt et de la signification à nos yeux, parce que seule cette portion est en rapport avec les idées de valeurs culturelles avec lesquelles nous abordons la réalité concrète » (Weber, 1965, p. 163). Cependant, si les valeurs peuvent être bénéfiques lors de cette première étape de la recherche, leur influence dans l'analyse des données récoltées doit être naturalisée (Becker, 2002). Intervenant dans le choix du sujet et de l'angle pour lequel optera le chercheur, les valeurs entretiendront un rapport étroit avec son engagement ultérieur. Ne pouvant ignorer leur existence, ces valeurs nécessitent donc que le chercheur puisse faire preuve de réflexivité dans son parcours. (2013, p. 18) Souci d'un accomplissement ou qui je veux être à travers la recherche La valeur de fidélité à un double ancrage humain et professionnel au service de l'autre (l'élève, l'enseignant) et des autres (la collectivité, l'institution scolaire) s'entrechoque à	

des valeurs d'accomplissement et de développement personnel. Ce mouvement d'accomplissement et développement de connaissances et compétences nouvelles pourrait servir une ambition personnelle ou servir un objectif altruiste qui prend le chemin du retour vers les origines professionnelles pour questionner et enrichir le terrain de ces compétences nouvelles. Les émotions sont présentes.

Le chercheur semble réagir émotionnellement : à ce qu'il perçoit comme étant de nature à permettre l'avancement de son travail, des cas qui vont compléter, nuancer voire agrandir son tableau ; à ce qui résonne avec sa propre biographie, à ce qui le constitue en tant qu'être social et historique (son histoire, ses propres valeurs et convictions) (Schirrer et Schmitt, 2016, p. 256).

Le cheminement implique un risque de biais : sensibilité, émotions, implications versus neutralité exigeant une mise à distance (regard positiviste). Le cheminement peut aussi être considéré comme une donnée à mobiliser en faisant place au vécu et aux doutes qui traversent mon parcours de recherche. Je prends alors conscience que je fais partie de la recherche, que je cherche avec moi-même et encore que je me cherche moi-même – en tant que professionnel du leadership – au travers de ma recherche. En conséquence, il s'agit d'un « exercice de réflexivité et de distanciation » (Lelubre, 2013, p. 19) qui m'ouvre à une interrogation sur mon « engagement que nous pensons être de deux ordres, à la fois individuel et sociétal » (p. 19) ; qui m'ouvre à ma propre sensibilité définie comme capacité de « réceptivité psychologique et morale » (Girard, Breart De Boisanger, Boisvert et Vachon, 2015, p. 10) d'un individu à autrui et ainsi

par sa capacité à ressentir physiquement et émotivement des sensations. L'adjectif sensible décrit alors quelqu'un qui ressent, est réceptif, réagit et éprouve des émotions. Au sens de la recherche, la sensibilité réfère donc à un regard réceptif ou encore touché, lequel donne lieu à une rigueur sensible. L'accueil de cette sensibilité par le chercheur lui-même permet donc de reconnaître ce qu'éveille et révèle le processus de recherche en soi. (p. 10)

B. Le chercheur et le comité dans une recherche interdisciplinaire

identité	obéissance
modération / autonomie / indépendance	transgression
vulnérabilité	persévérance
ouverture / créativité / innovation / flexibilité / adaptabilité	tradition / appartenance

Mon travail impose d'emprunter une voie qui traverse l'espace disciplinaire strict et l'enrichit de l'expertise de différentes disciplines. Il s'agira d'analyser comment chacune d'elles consolide notre analyse tant au niveau des connaissances que de la compréhension des choses. Il en ressort « un croisement fertile à la fois des démarches abordées et des résultats observés en vue de l'enrichissement des informations collectées, et par conséquent une compréhension plus entière, voire systémique, de l'objet étudié » (Dupuy, 2004, p.2). L'intérêt de la démarche pluridisciplinaire est d'aller au-delà du simple assemblage ou de l'addition des visions des différentes disciplines qui conserverait la disparité des perspectives appliquées à l'objet identique de recherche. Il s'agit donc d'éviter d'entasser des analyses ou de superposer des « points de vue éloignés les uns des

autres, sans dégager de véritable unité, de lien, de liant entre les disciplines » (Dupuy, 2004, p.2).

Une conséquence de la transdisciplinarité de la recherche se retrouve dans la composition d'un comité doctoral riche de la présence de chercheurs porteurs de concepts et de méthodologies de recherches différentes. Cet ancrage transdisciplinaire implique pour moi à la fois une recherche du respect de mes valeurs identitaires qui font de moi une personne (ma personnalité) et un acteur (un mode de fonctionnement propre au terrain) et en même temps une forme d'obéissance sinon d'ouverture à des conseils et des expertises d'académiques formés et expérimentés dans la recherche propre à leur champ disciplinaire. Il s'agit alors pour moi d'intégrer un système de formation et de m'enrichir des mécanismes et des règles de travail sans oublier que ma propre expertise peut nourrir la recherche en lui ouvrant des pistes nouvelles. Il s'agit pour moi de faire preuve de modération, c'est-à-dire d'acceptation d'un univers de connaissance et de fonctionnement nouveau alors qu'un appel à la transgression comme le désir de tenir tête à un système surgit régulièrement dans ma démarche de travail. Il y a une forme d'agitation tant cérébrale ou mentale que physique qui touche aux prémices de ma propre vulnérabilité de « jeune chercheur » ou de chercheur novice. La vulnérabilité fait face et fortifie un mouvement de persévérance qui me fait osciller entre grande fatigue, épuisement et lutte intérieure pour mener à bien le projet. Ce triple choc de valeurs se résume en un combat pour une autonomie dans mon travail sous-tendue par une confiance dans la richesse de l'expertise à recevoir plus qu'une transgression stérile. Quoi qu'il en soit, la richesse des expertises et des ouvertures due à la composition d'un comité transdisciplinaire appelle à la créativité, à l'innovation, à la flexibilité, à l'adaptabilité dans le respect d'une tradition institutionnelle et à l'appartenance administrative à un système, en l'occurrence un institut de recherche.

C. Le chercheur et les bailleurs de fonds

loyauté / responsabilité	indépendance
sécurité	autonomie

Les « Frères des Écoles chrétiennes » (écoles appelées aujourd'hui lasalliennes en référence au fondateur) constituent une congrégation religieuse. L'objet de l'institut fondé au 17^{ème} siècle à Reims par Jean-Baptiste de La Salle est l'enseignement et la formation des jeunes particulièrement des plus défavorisés. Religieux non-prêtres, les frères vivent en communauté tout en consacrant leur vie à Dieu à travers l'éducation de la jeunesse. Ils sont présents sur l'ensemble des continents et l'enseignement dispensé concerne l'enseignement obligatoire et supérieur dont certains établissements universitaires. Ces dernières décennies, les frères - qui font face à une diminution régulière du nombre de vocations - sont conscients de l'importance du rôle des laïcs pour prendre le relais et s'engager pour perpétuer la mission éducative. Le présent et le futur de la mission se vivent dans une société moderne où la multiculturalité est présente au sein des acteurs laïcs qui vivent et partagent cependant des valeurs identiques de fraternité et de respect de la dignité de l'homme. C'est dans ce contexte que les frères ont porté un regard enthousiaste sur le projet de recherche. En présentant le geste financier comme un cadeau, ils ont décidé de prendre en charge la recherche pendant une période de deux ans attendant en contrepartie un engagement de sept ans au service des écoles à travers un axe d'accompagnement et de formation des directions d'établissement d'enseignement de France et Belgique sud dans la mesure où l'origine des fonds est double. Un contrat, plutôt d'ordre moral, a été signé.

Il y a à la fois des attentes de timing et de redevabilité de la part des bailleurs de fonds qui se vivent comme une forme de reddition de compte chez le chercheur qui au départ de sa recherche vivait son projet en toute autonomie et dans un double objectif de réflexivité personnelle et de développement professionnel dans le cadre de sa fonction de directeur. Le choix du contexte lasallien correspondait quant à lui à une source d'intériorité, de foi et de service découverte tout au long de sa carrière dans le cadre de l'enseignement de la religion et de la pastorale réalisée dans les écoles à titre bénévole.

Un autre dilemme éthique, en ce sens, est en lien avec la loyauté par rapport aux attentes de contenu. La question de recherche initiale portait sur le rôle d'une direction soucieuse de faire vivre une spiritualité en lien avec le charisme du fondateur pour animer la communauté éducative. Mais une question de recherche est en constante évolution et le projet se devait de respecter son inscription dans le cadre administratif de la faculté des sciences de l'éducation. En ce sens, la première question de recherche portait sur la spiritualité lasallienne : le terme a été remplacé par le concept de climat éthique. La question de recherche était placée dans un contexte de perte de sens par rapport à l'effritement de la question religieuse dans notre société et donc à l'école aussi. Considéré comme un apriori de la part du chercheur, l'idée de perte de sens a été remplacée par le concept de pluralité de sens de la modernité tardive. Les deux exemples permettent de comprendre l'importance des valeurs de loyauté et de responsabilité envers l'institution donatrice qui s'entrechoquent ici avec les valeurs d'indépendance dans la recherche.

L'attachement du donataire au donateur par l'avantage financier est le signe de la création d'« une '' dette '' (...), plus ou moins grande, non pas suivant la valeur intrinsèque du cadeau, mais suivant le désir qu'en avait l'autre » (Maes, 2012, p. 363). J'ai défendu l'idée, en conseil d'administration de l'AEL¹, que l'avantage était non pas de l'ordre du cadeau mais, de la part des donateurs, de l'investissement au regard des attentes en contrepartie d'autant que « le cadeau reçu oblige car la chose reçue n'est pas inerte et donne prise sur la personne qui la reçoit » (Rosenblum et Bécar, 2023, p. 9). Maes (2012, p. 363-364) défend l'idée que « par le cadeau, on fait un deuil : Donner, c'est se refuser droit de réclamer en retour (Godbout, 2000). Cela est d'autant plus vrai que, selon l'auteur, le don fait à autrui ne l'est plus pour soi.

L'exemple des personnages évangéliques d'opposition « Jésus vs Judas » choisi par Maes (2012, p. 365) illustre la complexité de la situation où l'acteur-chercheur que je suis se retrouve tiraillé entre les attentes d'un premier groupe d'appartenance, son ancien lieu de travail en tant qu'acteur de terrain où l'ancrage reste profond et réel, et un nouveau groupe d'appartenance, la famille académique. Pour l'auteur,

Si l'on considère que Judas, contrôleur des impôts, était le plus instruit des Apôtres, il n'a pas pu ne pas réaliser que Jésus, en se présentant comme le fils de Dieu, était traître au Judaïsme. Or, il n'a pas pu trahir Jésus pour la somme ridicule avancée par les Evangiles. Il paraît donc assez vraisemblable qu'il ait été pris dans un « conflit de loyauté » (Ducommun-Nagy, 2006, 195-200, etc.) entre le judaïsme et le futur christianisme, entre son « groupe primaire » et son « groupe secondaire » (Rouchy, 1998, 79-81).

¹ Association des écoles lasalliennes où le chercheur siège comme administrateur et représentant du chef du culte pour le visa du cours de religion pour le réseau d'écoles fondamentales et secondaires

La valeur de sécurité concernant l'emploi pour lequel je suis en détachement et la garantie de sa rémunération – en réalité, son remboursement est assuré par le premier groupe d'appartenance à la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – est par conséquent en lien avec l'aspect financier. La valeur de sécurité est tiraillée avec celle d'autonomie. La valeur de sécurité ou de garantie financière peut être assimilée à une contrainte qui s'oppose à l'idée de liberté dans la recherche. Dans le rapport contrainte ou obligation versus liberté, « il s'agit de penser ensemble contrainte et liberté autant dans l'acte de donner que celui de rendre » (Hénaff, 2010, p. 73). L'auteur précise que

c'est que le geste inaugural de donner est supposé relever de la gratuité ou en tout cas d'une générosité inconditionnelle ; il est présumé totalement libre [...]. Du coup, le geste de donner en retour devient énigmatique et même incompréhensible. Le considérer comme obligatoire semble détruire la gratuité qui l'a suscité ; ce qui annulerait du même coup la liberté qu'il suppose. Or, dans le cas du don rituel, il faudrait concevoir la réciprocité comme inhérente au geste initial de donner sans quoi on ne comprend rien non seulement à l'obligation de rendre mais déjà à celle de recevoir.

Le retour espéré ou l'idée même de contrepartie met fin à l'idée de donation (Labbé, 2009, p. 66). L'auteur voit ici la mise en cause de la réciprocité « accusée de légitimer et de cacher, en théorie comme en pratique, une attitude calculatrice. '' Je te donne pour que tu me donnes '' [...] : un échange gagnant/gagnant ». Hénaff (2010, p. 73) propose comme solution le concept de contrat de Mauss pour son « caractère à la fois institutionnel et contraignant ». Il s'agit d'un engagement reconnu « décidé librement par deux partenaires [qui] devrait être à même de rendre compte des échanges » (p. 73).

D. Le chercheur et les personnes interviewées (ex-pairs et PO)

Accomplissement	Humilité / fidélité
-----------------	---------------------

Les entretiens individuels et les entretiens collectifs (focus-groupes) sont des occasions de rencontres avec des membres d'équipes de directions et/ou de pouvoirs organisateurs du réseau d'enseignement lasallien. Ils sont ou peuvent être, de près ou de loin selon les circonstances, des anciens collègues ou des anciens employeurs. En ce sens, les entrées dans les établissements et l'organisation des focus-groupes ont été facilitées même si l'étiquette d'appartenance au conseil d'administration a pu être occasionnellement un frein. Quoi qu'il en soit, il s'est construit, dans ce contexte d'entretiens et d'analyses d'incidents critiques vécus par les participants au sein de leurs écoles, une forme d'attente assimilable à un retour. Plusieurs acteurs de terrain interviewés ont émis le désir de rencontres nouvelles « après-thèse » de l'ordre de la formation ou d'une forme de coaching ou d'accompagnement qui dépasserait l'actuel stade de recherche considéré par ces acteurs comme théorique. En ce sens, si l'exercice de recherche propre à la thèse est source d'approfondissement d'un domaine d'étude, d'enrichissement personnel et de développement de compétences dans un environnement institutionnel et scientifique, il est – dans le cadre de cette recherche – à l'origine d'attentes des participants du terrain de recherche autant que de l'institution « bailleur de fond ».

La valeur d'accomplissement d'ordre personnel entrecroise dans ce schéma de travail la valeur de fidélité à l'institution donatrice et aux responsables des établissements scolaires. Dans mon engagement dans cette recherche sur le leadership éthique des responsables

d'écoles lasalliennes, « savais-je précisément vers quel genre de travail cette inscription allait me conduire ? » (Costantini, 2009, p. 102) et les conséquences qui en découleraient ? Quelle est ma motivation dans l'entreprise d'un travail aussi énergivore moralement et physiquement ? Pour quelle raison faire le choix du terrain où j'ai moi-même exercé comme enseignant et directeur pendant plus de trois décennies ? « Pourquoi choisir « l'école (lasallienne) » comme interlocuteur privilégié d'un discours singulier ? » (p. 101). Au départ de mon projet de recherche, mieux comprendre ma fonction de direction et l'enrichir de nouvelles compétences a été le moteur d'une mise en mouvement d'un approfondissement de ma propre expertise professionnelle. Les temps de recueils de données ont été l'occasion de me rendre compte que mes besoins personnels ne souffraient pas de l'isolement mais réclamaient au contraire un bénéfice collectif au service des acteurs responsables des institutions lasalliennes. La fidélité aux ex-pairs se doit d'être emprunte d'humilité : l'accomplissement se transforme en service humble et conscient de mes propres vulnérabilités humaines et professionnelles. Je rejoins ici, pour chacune des rencontres réalisées par les entretiens, le sentiment de Girard, Breart De Boisanger, Boisvert et Vachon (2015, p. 15) :

à son contact, nous nous sommes questionnées sur notre approche en recherche, au regard de ce que F nous semble être et de ce à quoi nous aspirons. Nous avons eu le privilège de toucher à une façon d'être enracinée dans le respect de soi et de l'autre [...]. Au cours de nos discussions, chacune a marqué l'autre, lui permettant de se dire à elle-même. Il s'agissait d'une invitation toujours plus forte à se penser. Tel que le nommerait Mead (1913), nous nous sommes transformées en nous regardant l'une et l'autre.

La fidélité, l'humilité dans le processus relationnel, la compréhension des vulnérabilités mutuelles sont d'autant plus sources de sincérité que les rencontres avec des anciens collègues, parfois des amis – dans le sens où l'amitié se nourrit de la découverte continue d'autrui et repose par conséquent sur une élection inaugurale (Gauthier, 2015) – étaient de l'ordre du défi émotionnel. Selon Schirrer et Schmitt (2016, p. 250), « les émotions ne font pas que colorer l'action et la cognition. Elles envahissent parfois la situation d'enquête et participeraient de la construction des connaissances des individus ». Les auteurs cherchent à comprendre

L'expérience émotionnelle, corporelle et cognitive d'un chercheur au cours d'entretiens avec les personnes qu'il enquête pour les besoins de ses recherches. En effet, si l'activité du chercheur semble en grande partie guidée par des considérations rationnelles, on ne peut passer sous silence qu'elle est aussi déterminée par la sensibilité du chercheur, son vécu et ses ressentis, en particulier lors d'interactions (p. 249).

L'intensité de l'expérience émotionnelle est en lien avec la vulnérabilité ressentie des responsables ou leurs sentiments d'insécurité et d'incertitude face à la complexité grandissante de la tâche notamment en lien avec la multiplication des réformes à mettre en œuvre parallèlement à la gestion quotidienne des équipes de leurs établissements. La vulnérabilité ressentie des directions dans les situations critiques est le signe de la nécessité d'un accompagnement.

a. Les thématiques : mise en résonance

Une analyse manuelle approfondie des textes permet une mise en résonance de divers thématiques que nous classons en quatre parties : une présentation de la méthodologie d'élaboration des textes ; un ancrage historique et religieux et des acteurs pour affronter les défis présents à venir ; huit caractéristiques de l'éducation et de la formation du réseau ; deux particularités propres aux institutions respectives.

1. Une présentation de la méthodologie d'élaboration des textes

Premièrement, les auteurs expliquent, en termes d'intention et de méthodologie, l'ancrage des deux documents dans l'histoire des deux institutions comme une réponse aux défis présents et à venir de la société moderne. Nous obtenons trois types de réponses aux « quoi, comment et qui ». Les éléments de réponses au « quoi » soulignent, pour le SeGEC, l'importance d'une réappropriation des intuitions fondatrices du projet éducatif, d'une confrontation aux défis présents et d'une réinterprétation suivant le contexte sociétal : « chaque génération est invitée à se réapproprier les intuitions fondatrices du projet éducatif, à les confronter aux défis de son époque, à les réinterpréter dans un contexte de mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales. » (MEC, p. 3)

Les éléments de réponses au « quoi » soulignent, pour les écoles lasalliennes, l'importance d'un approfondissement de la nature, des objectifs ou encore de l'esprit de l'éducation lasallienne. L'écriture du texte ou de ce qui nommé « déclaration » est ici définie comme un exercice de concrétisation de la mission, une orientation du travail éducatif pour l'avenir, un texte prophétique et inspirateur ou encore un appel à l'engagement et l'espérance, un message aux participants à la mission. Six objectifs d'écriture sont présentés : articulation des convictions, cohérence des méthodes et des stratégies, intensification de la vocation, développement des communautés éducatives, renforcement de l'identité des éducateurs et enfin réponses aux défis présents :

pour atteindre cet objectif, nous avons pris pour point de départ la réalité, nous avons reconnu notre riche trajectoire historique en tant qu'institut et imaginé l'avenir que nous souhaitons [...]. Le Conseil International de l'Association et de la Mission Éducative Lasallienne (CIAMEL) a voulu proposer un texte prophétique profond, inspirateur, qui appelle à l'engagement et qui regarde vers l'avenir avec espérance. (DL, p. 9)

Les éléments de réponses au « comment » (tableau 67) montrent encore des signes de résonances entre les deux documents par leurs similitudes dans un ancrage dans des textes antérieurs, dans un travail d'analyse participatif et démocratique ou encore l'idée d'une recontextualisation des projets dans le contexte de la modernité tardive.

Tableau 67. Le « comment » de l'écriture des documents

MEC	DL
- inscription dans la tradition des textes (4) de références (mémoire)	- positionnement par rapport au texte de 1967
- consultations (organisations représentatives des directions, enseignants, parents)	- commission de rédaction (4 ans) : recherche, réflexion, consultations sur l'origine de l'institut et la source du charisme
- discussions internes et contact avec les réalités nouvelles	- processus de construction communautaire
- renouvellement et reformulation de la tradition éducative chrétienne	- reconnaissance des acteurs, de la réalité, de la trajectoire historique et des pensées pour l'avenir
	- relecture en tenant compte de réalités nouvelles et des défis

Tableau 67 : le « comment » de l'écriture des documents

Les éléments de réponse au « qui » indiquent la responsabilité du SeGEC (au nom des Pouvoirs Organisateurs) pour MEC ; et la responsabilité des délégués du 45ème chapitre général, des membres de AIMEL 2013 (assemblée internationale pour la mission éducative lasallienne) et du CIAMEL (conseil international de l'association lasallienne et de la mission éducative) pour DL.

2. Un ancrage historique et religieux et des acteurs pour affronter les défis présents à venir

A travers les deux textes, les institutions respectives cherchent à s'approprier à nouveau les fondements de leur mission éducative pour les confronter aux difficultés du présent et les tourner vers les enjeux de l'avenir. Les deux documents – tout en s'inscrivant dans les textes des origines – ont fait l'objet de consultations auprès des membres pour donner une formulation actualisée ou affirmer leur projet éducatif qui prend en considération les phénomènes de la société actuelle et future. Ils font référence à l'histoire de leurs institutions avec une idée de tradition et d'héritage, ainsi qu'aux défis du présent et à venir. Là où le SeGEC parle d'inscription du projet dans une histoire, les lasalliens parlent de trajectoire ou d'itinéraire historique (350 ans), de patrimoine ou encore de fondements inspireurs de la tradition. Là où les premiers parlent des fondateurs d'écoles telles les communautés chrétiennes, les congrégations religieuses ou encore les paroisses, les seconds s'expriment en termes d'intuitions fondatrices de La Salle ou encore d'héritage des générations de frères. MEC s'identifie à une proposition de projet éducatif complexe inspiré du passé et rencontrant les défis de l'avenir ou à une orientation universaliste de la tradition qualifiée d'inspirante : « héritant de ce riche passé, les écoles de l'enseignement catholique proposent, à chacune et chacun, un projet éducatif complexe qui s'inspire du passé tout en affrontant les défis de l'avenir. » (p. 5)

DL est présentée comme une réflexion continue sur la mission éducative avec un ancrage dans la tradition (patrimoine) et des réponses aux défis éducatifs présents et à venir. DL est

encore présentée comme une mission partagée face aux différentes réalités des participants (cultures et religions différentes) en dialogue avec le monde (80 pays) dans l'objectif de transcender les différences et les divisions (race, sexe, langue, religion). Pour les auteurs de DL, « plutôt que d'évaluer le passé, nous préférons construire l'avenir ; nous choisissons la vie et l'espérance, nous réaffirmons notre foi dans la bonté des êtres humains et notre passion pour l'humanité. » (DL, p. 116)

En termes d'appartenance religieuse, les deux documents rappellent la relation que les deux institutions nourrissent à la personne et au message du Christ. La foi chrétienne est présentée comme le chemin priorisé mais partagé ou en interrelation avec les autres mouvements ou « traditions religieuses ». Une autre forme d'interrelation est soulignée dans la réciprocité entre la foi et la raison ou la science. Pour les auteurs de MEC, il s'agit historiquement de faire référence à une formation humaine ou en d'autres termes en une mise en dialogue de la culture et de la foi ; de rappeler le lien avec l'Église catholique en soulignant le partage de l'espérance et de la référence au Christ ; de mettre en avant l'attention de l'école catholique au développement spirituel de la personne. La religion est présentée comme un ordre de validité fondé dans l'alliance entre foi et raison et la foi chrétienne comme constitutive « parmi les diverses traditions religieuses, [de] la voie privilégiée [dans leurs] écoles pour ouvrir à cette dimension de la vie, en dialogue avec d'autres formes de spiritualité. » (MEC, p. 9)

Pour les auteurs de DL, le document est présenté comme source d'une solidarité envers ceux que Dieu envoie. Il fait référence à une éducation chrétienne ou encore à un héritage qui se réfère à « l'incarnation de Dieu parmi nous ». Les auteurs insistent sur le fondement de la tradition éducative lasallienne en la figure de Jésus-Christ. Ils invitent à « affronter l'avenir avec une confiance absolue en Jésus de Nazareth qui nous appelle, dans les personnes, pleines de bonté, et dans l'éducation, moyen privilégié d'humanisation. » (p. 12)

Le texte appelle à une attention particulière (aux autres) inspirée par la foi ou par l'annonce de la Bonne Nouvelle de l'Évangile désignée comme force évangélisatrice de l'école. Le texte fait référence à une bulle papale signifiant l'appartenance de l'Institut à la structure de l'Église en termes de vocation des frères au service de la société et de l'Église ou encore d'adhésion au modèle de l'Église promu par le Concile Vatican II avec cette idée du partage du charisme avec des laïcs ou encore de mission partagée et plurielle :

être Lasallien ne signifie pas appartenir à une culture ou à une croyance religieuse. Cette conviction a rendu possible l'existence et la pertinence de Lasalliens professant d'autres religions que la religion catholique ou même de collaborateurs qui ne souscrivent à aucune croyance religieuse ou se définissent comme indifférents. Grâce à ces Lasalliens non catholiques, le monde de La Salle est plus universel et plus fraternel. (DL, p. 52-53)

À travers les professionnels ainsi que les usagers ou le public rencontré, il est question d'un monde pluriel. Comme la foi chrétienne était présentée précédemment comme voie partagée avec les autres « traditions religieuses », les deux ouvrages font référence à l'ouverture des institutions à la pluralité et la diversité de pensées humaines du monde d'aujourd'hui. L'accueil de la diversité tant des familles (élèves et parents) que des

professionnels de l'éducation (enseignants – éducateurs) est mis en exergue pour inspirer le respect des différences sociales, culturelles ou de pensées (tableau 68).

Tableau 68. Références à un mode pluriel dans MEC et DL

MEC	DL
- ouverture du projet sans réserve sur la totalité de l'expérience humaine	- ouverture à l'universel - dialogue avec les paradigmes émergents - mouvement éducatif guidé aujourd'hui par des personnes de pays et cultures très divers
- accueil d'élèves, de parents et des équipes éducatives pluriels sur le plan social, culturel et convictionnel	- éducation inclusive - solidarité et chaleur du vivre-ensemble - partage de l'existence avec les autres - service aux pauvres - école gratuite, libre, ouverte à tous - respect de la diversité culturelle et scolaire - lasalliens non-croyants ou d'autres confessions : protestants, musulmans, juifs, bouddhistes, hindous, confucianistes, shintoïstes (dialogue œcuménique et interreligieux - coexistence commune)

Tableau 68 : références à un mode pluriel dans MEC et DL

En présentant les acteurs de l'école, les auteurs soulignent le rôle de l'adulte et la place du jeune ainsi que les possibles partenariats. L'acteur privilégié de l'école est le jeune ou l'élève qui est mis au centre des préoccupations des différents projets éducatifs. Pour rejoindre le jeune, l'enseignant est présenté par le document du SeGEC comme un « passeur » notamment par l'importance de la parole qui accueille, rencontre et accompagne : « les professeurs s'engagent à mettre en œuvre les moyens pédagogiques les plus pertinents pour faire aboutir cette démarche (quête personnelle de vérité). Leur autorité trouve dans l'accomplissement de cette mission culturelle le fondement de sa légitimité. » (MEC, p. 11) Ou encore : « à nos yeux, l'enseignant est d'abord un passeur. Il accueille l'élève, le rencontre et l'accompagne dans son parcours. Par l'intermédiaire de la parole tenue par ses enseignants, l'école doit permettre à chacun de se construire, de se tenir debout et puis d'assumer, à son tour, sa condition d'homme ou de femme. » (MEC, p. 15)

Le texte lasallien insiste sur le comportement éducatif en présentant ce qu'il nomme plus largement l'éducateur comme un « grand frère ». Nous retrouvons par conséquent la même logique d'accompagnement au service de la construction de l'élève avec un principe de logique communautaire (communauté éducative) mis en avant par les lasalliens : « en ce qui concerne les caractéristiques de l'éducation lasallienne, la dimension sociale de l'éducation

est reconnue quels que soient les contextes ; elle est intégrale et inclusive, chrétienne, centrée sur l'élève, en lien avec la vie, efficace et compétente. » (DL, p. 11)

La communauté éducative est un élément clé de la construction de la personne et de la transmission des valeurs. La fraternité et le sens de la communauté sont la plus grande et la meilleure contribution de la pédagogie lasallienne aux processus éducatifs. Cette fraternité favorise la croissance harmonieuse des personnes, aide à trouver un sens à la vie [...]. » (DL, p. 118)

Les lasalliens soulignent l'accent mis sur la formation des éducateurs dont ils soulignent trois vertus (douceur, charité, tendresse), le travail d'équipe et la concertation. En ce sens, ils font référence au pape Jean-Paul II pour qui l'important n'est pas tant « comment éduquer » mais « comment être pour éduquer ». Ils expliquent que l'école et l'enseignant ne sont plus les dispensateurs du savoir et parlent d'apprentissage plutôt que d'enseignement. Il s'agit pour eux d'être attentif à la création de conditions d'apprentissage pour assurer l'accompagnement ou former le jugement et le caractère.

Si le SeGEC rappelle le rôle des Pouvoirs Organisateurs et le partenariat avec les CPMS et les associations de parents, le document lasallien développe l'importance des collaborateurs et associés. Cette dernière institution explique également le développement de « l'enseignement en ligne » et de l'« école à domicile » ainsi que de « l'éducation non formelle et informelle » montrant par là une pluralité de formes éducatives à côté de l'école.

Une thématique lasallienne est récurrente : celle de la Communauté scolaire ou de la fraternité (tableau 64). La logique communautaire ou communauté éducative est présentée par les lasalliens comme basée sur la relation fraternelle à la fois « entre » adultes (frères) mais également entre l'adulte (l'éducateur) et le jeune (l'élève). L'importance de ce rapport à l'autre avancé comme identitaire et de mission se traduit par l'attention aux membres et la prise en charge (le care) de ceux qui en ont le plus besoin. Ce lien de proximité à autrui est présenté comme nourriture spirituelle qui « élève » l'individu et communique les valeurs.

Tableau 69. Extraits lasalliens concernant la communauté et la fraternité

La communauté (présentée comme une intuition du fondateur) : élément clé de la construction de la personne et de la transmission des valeurs

- ⇒ aide à trouver un sens à la vie, permet la création de liens affectifs et solidaires, communique la sécurité et le respect des différences [...], aide à construire des rêves communs et des engagements transformateurs

La fraternité (présentée comme la mission du frère) ou des relations humaines, affectueuses et courtoises ou encore un esprit d'association « ensemble et par association »

- ⇒ caractère laïc non sacerdotal
 - ⇒ affectueuse, courtoise, ambitieuse, solidaire et universelle
-

L'éducateur (présenté comme le frère aîné des élèves dans une relation qui privilégie « l'aller-avec », « aux côtés de », en pleine autonomie et sous l'œil attentif de l'enseignant)

- ⇒ pouvoir d'inspiration et de médiation, témoin qui accompagne et inspire (...) enthousiasme, remet en question, accompagne et guide
- ⇒ médiateur ou relation pédagogique qui favorise la croissance intégrale des jeunes
- ⇒ qualités : droit, généreux, créatif, respectueux (comme éléments principaux du processus éducatif), habile
- ⇒ idée d'intégrité, exemple, profondeur, vision, respect, tendresse, zèle ardent, foi, espérance
- ⇒ capacités de tracer des chemins, encourager les rêves, montrer des horizons, accompagner vers la conquête de l'autonomie, interpeller, créer des possibilités de médiations [...] croissance personnelle de l'étudiant, renforcer les capacités personnelles et la solidarité dans des projets communs

Tableau 69 : extraits lasalliens concernant la communauté et la fraternité

Une question de vocabulaire : ce que nous pourrions nommer travail collaboratif entre les acteurs adultes est traduit par « équipe éducative » dans le registre du SeGEC et « communauté éducative » dans le registre lasallien. Cependant la notion de communauté reprend plus largement l'ensemble du public scolaire. En ce sens, le SeGEC présente lui aussi l'école catholique comme « une communauté de vie » où l'association (principe associatif) permet l'animation du projet éducatif et la mise en place d'une « culture scolaire commune ».

Ensuite, l'analyse manuelle fait ressortir huit grandes thématiques communes au cœur des deux textes : une école confrontée à des contre-valeurs ou des contre-attitudes sociétales ; une école pour vivre des valeurs et des comportements ; une école pour construire un projet de société respectueuse de la pluralité ; un citoyen pour vivre la démocratie ; un humain pour respecter l'environnement ; un humain qui se découvre, se respecte et questionne la condition humaine ; Un humain qui respecte les autres ; la rencontre de l'autre dans ses vulnérabilités.

3. Une école confrontée à des contre-valeurs, à des contre-attitudes sociétales

Parmi les comportements négatifs répandus dans la société d'aujourd'hui ou ce que nous nommerons des contre-attitudes et des contre-valeurs, un classement commun entre les deux écrits (tableau 70) peut être tenté. Ces contre-attitudes posent la question de la place laissée à l'autre, la question du respect du temps pour construire ou se construire, la question d'une consommation respectueuse des personnes et de la nature, la question du droit à la différence.

Tableau 70. Exemples de contre-valeurs et contre-attitudes sociétales dans les documents

MEC	DL
Quelle place pour autrui, pour la solidarité ?	
- Individualisme - compétition et poursuite de l'intérêt privé	- narcissisme - égoïsme - réussite personnelle - projet personnel de vie - compétitivité

	- concentration des richesses - corruption
Quel respect du temps ?	
- recherche d'immédiateté et rapidité - satisfaction immédiate	- désir d'immédiateté - relations éphémères - autosatisfaction
Quelle place pour l'intériorité ?	
- consumérisme - utilitarisme	- consumérisme - matérialisme - logique de domination - logique de consommation excessive et prédatrice, d'irrespect de la vie, d'ambition et d'égoïsme destructeur - questionnement des grands récits religieux
Le numérique Le document lasallien insiste sur les idées de superficialité (vie intérieure pauvre) ou de « compréhension réductrice de l'affectivité » et pointant un certain nombre de conséquences comme les risques de « crise spirituelle, perte du sens de la vie, solitude entourée de bruit, mensonges institutionnalisés (émotions et croyances personnelles) ». L'utilisation exacerbée et non réfléchie des techniques modernes de communication est présentée comme favorisant l'emprisonnement des jeunes dans des « bulles de mondes virtuels » les rendant dépendants et les privant de leur liberté, source de déstabilisation des relations et de la communication avec autrui. Ce même document présente l'État-nation comme inapte à gérer « l'ère numérique ». L'institution lasallienne explique la confrontation entre une mise à disposition de tous par les moyens informatiques de connaissances diverses et la quête de vérité. Le SeGEC rappelle que les relations entre personnes y compris par voies numériques doivent être empreintes de respect notamment dans la « distinction espace privé-public ».	
Quelle place pour la pluralité, la diversité ?	
- discrimination - standardisation Versus égalité de tous	- xénophobie - radicalisation (positions nationalistes) - violence - racisme

Tableau 70 : exemples de contre-valeurs et de contre-attitudes sociétales dans les deux documents

Divers phénomènes sociétaux sont encore relevés dans le document lasallien : les mouvances politiques sources d'affaiblissement de la démocratie, le prosélytisme, l'anarchisme, la mise à mal des institutions, les risques de dérives biotechnologiques posant les questions en lien avec le respect de la vie et de la mort.

4. Une école pour vivre des valeurs et des comportements

En considérant tout comportement éthique chez l'homme comme une attitude ou une conduite qui traduit sa façon d'exister au monde ou d'interagir en respectant un ensemble des principes moraux à l'origine de sa conduite et en définissant une valeur comme « ce par quoi quelqu'un est digne d'estime sur le plan moral, intellectuel, professionnel, etc. » ou encore

« ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre », nous dressons un tableau des comportements et des valeurs repris dans les deux documents.

En effet, les deux textes ne se contentent pas de dénoncer ces dysfonctionnements de société, ils proposent des comportements et des valeurs qui éduquent à la responsabilité du monde vivant, l'apprentissage du vivre ensemble, l'engagement envers les plus vulnérables, la recherche de la foi et de l'intériorité ou encore de l'amour ; des comportements et des valeurs qui favorisent l'éducation. Le tableau ci-après dresse par conséquent les comportements et valeurs selon qu'ils sont propres aux deux projets ou communs à ceux-ci en suivant la catégorisation définie ci-dessus.

Tableau 71. Tableaux de comportements et valeurs propres et communs aux deux documents

COMPORTEMENTS – VALEURS			
	Communs aux deux documents	Propres à « Mission Ecole Chrétienne »	Propres à « Déclaration lasallienne »
Être responsable du monde vivant	Solidarité Justice Dignité Générosité Responsabilité Respect Soin/Souci/Attention/option pour/Don (entre)aide Insertion Promotion(sociale ou professionnelle)	Coopération Tolérance travailler avec les autres (rigueur et ténacité)	Équité Parité Honnêteté
	Défense de la (Souci) vie (biodiversité) respect responsabilité/rapport harmonieux à l'environnement - Maison commune (nature) bien commun	justice climatique / lutte contre la pollution / parcimonie dans l'usage des ressources	formation à l'écologie « écologie intégrale » (mondiale) / propositions éducatives de « citoyenneté écologique » Evangile - souci de la vie et de la nature
Vivre ensemble	Ouverture (Vivre-ensemble / avec autrui) Intégration	Amitié	

	Accueil Civilité Courtoisie Partage Diversité Dialogue Engagement Autorité Liberté Égalité		Fraternité (par association) Inclusion paix (rejet de toute violence) / Concertation / Relations interpersonnelles pacifiques (coexistence pacifique) / Douceur / Empathie
S'engager envers les personnes vulnérables	L'attention l'entre-aide le soin l'engagement l'accueil l'option pour autrui / les pauvres / les étrangers (migrants)	service de la collectivité / à l'égard des plus vulnérables (la vulnérabilité) besoins spécifiques et handicaps	service préférentiel des pauvres, des exclus, des laissés-pour-compte / service (en réponses aux besoins – aux moins fortunés / servir ceux qui souffrent) bonté / disponibilité / solidarité
Croire / Être en recherche	Foi / Dieu (questionnement >< conscience de/abandon) / condition humaine / dimension spirituelle-spiritualité / jugement ou réflexion (posture) critique / vérité (quête de la) – conviction propre	questionnements sur (...) la vie, la mort, l'amour, le cosmos, l'être, Dieu... Maîtrise (de) soi décentration (de soi) Renoncement	Radicalité (à la suite de JC) / conscience de la présence de - abandon (se mettre dans les mains de Dieu) / cohérence de vie / contemplation (silence / intériorité – connaissance de Dieu) discernement / sagesse / transparence
Aimer	Amour Pardon (Miséricorde) Politesse Délicatesse /	Prévenance	Charité Zèle Disponibilité

	Douceur Accompagnement / Rencontre Service	Distinction espace privé-public	Compassion Tendresse Affection
Éduquer	rencontre / ACCOMPAGNEMENT	accueil	droiture / habileté / intégrité / exemplarité, profondeur / vision / tendresse / zèle (ardent) / foi / espérance / créativité

Tableau 71 : tableaux de comportements et valeurs propres et communs aux deux documents

5. Une école pour construire un projet de société – la pluralité

Comme nous l'avons expliqué dans le point concernant la méthodologie de construction des documents, les deux projets respectifs s'inspirent de leurs origines pour construire des propositions éducatives qui vont à la rencontre des problématiques actuelles et à venir. L'un et l'autre mettent en avant le développement de la personne dans sa globalité (conception de la personne pour le SeGEC ou éducation intégrale pour les lasalliens) et ont par conséquent comme objectifs similaires une formation cognitive, corporelle, spirituelle et à l'intériorité, morale, esthétique. La « Déclaration » parle d'« éducation intégrale » pour signifier l'attention au corps et à l'intériorité, la « MEC » met en avant la recherche d'un « parcours personnel » ou une « formation à l'identité ». En ce sens, initier le jeune dit le SeGEC aux bases de la « culture humaine (sens général et universel) », la recherche d'une société démocratique avec ses corollaires de justice, de bien commun, de respect de la pluralité. Les lasalliens parlent d'éducation chrétienne en soulignant le lien à l'autre différent de moi, la main tendue vers l'interculturalité, la recherche de relations et de dialogue pacifique entre citoyens, le travail en vue du bien commun.

La rencontre avec les autres courants de pensée est identifiée. « MEC » énonce les différentes religions et philosophies représentées dans ses établissements en insistant sur les valeurs véhiculées : respect, intérêt, amitié tout en rappelant la place du christianisme dans une formation plus large où sont étudiés les différents monothéismes, philosophies et spiritualités. La « Déclaration », dont la portée est internationale fait comprendre que ses membres sont dans une dynamique de construction éducative mutuelle entre traditions religieuses (chrétiens protestants, musulmans, juifs, bouddhistes, hindous, confucianistes ou shintoïstes). En référence au document « Mission Partagée » de 1997, le texte invite au partage œcuménique et interreligieux tout en précisant que la mixité de leurs membres et par conséquent la présence de lasalliens d'autres confessions et non-croyants. Les deux textes

insistent sur la notion de dialogue et la recherche du bien commun, de références ou repères communs.

Tableau 72. La pluralité

MEC	DL
la construction d'une société démocratique orientée vers la justice et le bien commun des générations présentes et futures	L'éducation chrétienne dans un monde pluriel (interculturalité) / Des valeurs humaines qui construisent la solidarité, la fraternité, le respect de la différence, les valeurs éthiques qui renforcent le tissu social et la coexistence pacifique de citoyens responsables et engagés /
la pluralité : religions et philosophies diverses (personnes en quête de sens : croyants, non croyants)	Un dialogue avec ceux qui pensent différemment, qui contredisent / Surmonter tout esprit grégaire / Faire cause commune en faveur de l'humanité
l'initiation aux contenus du judaïsme/Islam l'école catholique ou laboratoire du dialogue	

Tableau 72 : la pluralité

6. Un citoyen pour vivre la démocratie : la citoyenneté et la pensée critique – la culture

La volonté de construire une « société démocratique » et juste, attentive à l'humain (« fraternelle » pour la « Déclaration ») est exprimée par les deux institutions. Cette construction est rendue possible par la formation : si un certain nombre de compétences du cours de religion sont énoncées par la « MEC » (positionnement propre à la Belgique), l'importance de la formation à la citoyenneté politique est conjointement identifiée avec une interpellation forte sur les compétences de raisonnement et de jugement. La recherche d'une position réflexive et critique unit les deux publications qui en appellent d'une même voix à une recherche de la vérité.

Construire une société démocratique et juste, attentive à l'humain, c'est également former le jeune à se préparer à entrer dans le monde du travail précise le SeGEC quand il parle de « préparation à la vie économique, sociale et professionnelle ». La congrégation lasallienne spécifie l'importance de la « promotion socio-économique » des jeunes en interpellant le lecteur sur la nécessité d'édifier le « bien commun » et d'inclure chacun précisément par la formation et la formation des plus démunis.

L'ouverture à la culture au sens universel du terme est soulignée par le SeGEC comme une des missions fondamentales de l'école pour permettre au jeune de se trouver, se construire, aller vers et vivre avec les autres avec une démarche construite en quatre étapes : « transmission, appropriation, réflexion critique et création ». Comprendre l'autre, interagir, coopérer et coconstruire sont des démarches présentées comme accessibles par la connaissance de sa propre culture comme de la culture de l'autre. Quant à la « Déclaration », c'est dans son chapitre sur l'enseignement supérieur qu'elle précise la nécessité de « la recherche et l'extension de la culture » ou encore de « diffusion » de celle-ci.

Tableau 73. La démocratie : la citoyenneté et la pensée critique

MEC	DL
Le cours de religion (débat critique : reformulation / innovation / élaboration de convictions propres)	La démocratie pour préserver la liberté, rechercher la justice et administrer la vie sociale
Les finalités des sociétés démocratiques : égalité de tous, respect de chaque élève, citoyenneté politique, participation économique et sociale, respect de la nature	La formation à la capacité de jugement ou discernement (quête de vérité, du jugement critique des faits)
La formation à la citoyenneté politique ou préparation à l'exercice des droits civils, politiques, sociaux et culturels	Le développement de la capacité d'analyse et de pensée critique (transformer les doutes en moteur de recherche / pédagogie de la lecture et de la discussion (et discussion de groupe))
L'éducation transversale (philosophie et citoyenneté sur institutions démocratiques par la pensée argumentative et initiation à la philosophie)	La construction du bien commun
L'intégration de l'élève dans la société nationale, formation de citoyens européens, citoyens du monde (cosmopolitisme)	La formation de citoyens critiques, engagés dans la lutte contre marginalisation et misère, faim et approfondissement de la compréhension des processus sociaux et politiques
La participation des élèves à la vie des établissements : discussion collective / décisions / service à la collectivité	La formation à la citoyenneté (exercer les droits, remplir les devoirs, défendre l'intérêt public, renforcer le tissu social, participer aux processus démocratiques, s'intéresser à la politique et à la dimension politique, être porteur d'une éthique civique)
	La responsabilité sociale générée(e) par les décisions personnelles et collectives

Tableau 73 : la démocratie : la citoyenneté et la pensée critique

7. Un humain pour respecter l'environnement - l'écologie

Les deux écrits se positionnent sur une formation des jeunes au respect du vivant : « rapport harmonieux à l'environnement » pour le SeGEC ou « responsabilité (..) ou attention à la nature » qui inclut le souci de l'humain y compris pour les générations à venir. Un certain nombre de comportements en lien avec notre mode de vie et de consommation sont dénoncés appelant par-là à une préparation à l'écologie qualifiée d'« intégrale » ou encore « mondiale » par la « Déclaration » qui tisse le lien avec les valeurs évangéliques.

Tableau 74. Extraits des deux documents concernant le respect de l'environnement - l'écologie

MEC	DL
- rapport harmonieux à l'environnement	- attention aux personnes, à la nature, à la vie sur la planète et au développement durable
- souci des générations futures	- formation à l'« écologie intégrale », la « citoyenneté écologique » (LS,211) : idée de « maison commune »

- conscience de l'impact de nos comportements	- interrelation des sciences naturelles, sociales et humaines : impacts éthiques
- responsabilité face au monde vivant	- défense de la biodiversité, de la vie humaine : contemplation du paysage, décisions d'achat et de consommation
- justice climatique, défense biodiversité, lutte contre la pollution, usage des ressources	- modes de vie alternatifs aux logiques de domination, de consommation excessive et prédatrice, d'irrespect de la vie, d'ambition et d'égoïsme destructeur
	- protection de la terre et défense de l'habitat
	- engagement en faveur d'une écologie mondiale
	⇒ Evangile ou souci de la vie et de la nature

Tableau 74 : extraits des deux documents concernant le respect de l'environnement - l'écologie

8. Un humain qui se découvre, se respecte et questionne la condition humaine entre corporalité et spiritualité

Le corps permet à l'individu d'être en relation avec les autres. Selon la « MEC », la personne est caractérisée par son incarnation, avec ses appétits et ses capacités « physiques et intellectuelles », son affectivité et ses sentiments. La « Déclaration » insiste sur le risque de compréhension réductrice de l'affectivité et précisant la difficulté des adolescents à répondre aux grandes questions de l'existence. En d'autres termes, la « MEC » identifie chez le jeune le risque d'instrumentalisation du corps (réduction à l'état d'objet) en expliquant l'importance d'une éducation englobant « sa santé, son bien-être et son accomplissement ». Le SeGEC attire l'attention sur « le développement physique, relationnel, affectif et sexuel » et par conséquent l'importance de l'hygiène, de l'exercice physique tout en resituant la santé à un double niveau : celui de l'individu (aspects mental et physique) et de la société (aspect public). En ce sens, les CPMS (Centres psycho-médico-sociaux) sont présentés comme des partenaires du projet éducatif.

C'est parce qu'elle a un corps que la personne perçoit sa finitude, précise la « MEC ». Ainsi font sens les grandes questions de l'existence concernant la vie, la mort, le cosmos, Dieu et par conséquent la recherche de la vérité, de la justice, de ce qui est bon ou beau. Mais c'est aussi parce qu'elle a un corps que la personne peut faire silence : recherche d'intériorité, besoin de spiritualité, réflexion personnelle et recherche de vérité, dit la « Déclaration ». Les deux documents se rejoignent donc dans l'idée de l'élargissement de sa pensée ou de sa vision des choses à autrui et de l'intégration du point de vue de l'autre par le « jugement critique ». L'autre, c'est aussi l'Autre avec cette interpellation des lasalliens à la confiance en Dieu (notion d'abandon et de foi), « en soi, l'autre, l'humanité » qui en appelle à une éducation à « la contemplation, à l'intériorité et à la profondeur » et par conséquent à la mise en valeur

de la recherche de spiritualité. Contempler ou développer la sensibilité du jeune dit le document du SeGEC qui en appelle à une formation à un « rapport harmonieux à l'environnement » par un travail sur le « beau » ou « la beauté absolue ». Pas d'éducation sans recherche du beau, dit la « Déclaration », sans « souci du beau ».

Tableau 75. Extraits des deux documents concernant le lien corps – esprit

MEC	DL
- questionnement sur vie, mort, amour, cosmos, Dieu et quête du vrai - recherche du bon et du juste : la question de la responsabilité à l'égard de l'autre - expérience esthétique : question de la beauté absolue - expression de la spiritualité dans la religion - renoncement à la satisfaction immédiate - relativité de sa perspective et ouverture aux autres : inclusion du plus lointain, de l'étranger - passage par le point de vue des autres - école catholique ou lieu de décentrement au service de la liberté - cours de religion au départ de questions d'existence (sens) : compréhension de la tradition judéo-chrétienne comme patrimoine et ressource ; en dialogue avec autres ressources ; débat critique ; élaboration de convictions propres - pastorale scolaire ou activités, célébrations, sens de la foi (adhésion non imposée)	- contemplation (silence, observation pour la spiritualité et l'intériorité) - discernement (quête de vérité et du jugement critique des faits, des événements, des informations pour la réflexion) - abandon (se mettre dans les mains de Dieu) - foi ou confiance en soi, l'autre, l'humanité et conscience de la présence de Dieu - Éduquer à la contemplation, à l'intériorité et à la profondeur (réflexion, silence) - Favoriser la dimension spirituelle et l'intériorité - Dialogue entre la foi, l'éthique et la raison - Mission et action pastorale ou évangélisation (au-delà de l'éducation formelle)

Tableau 75 : extraits des deux documents concernant le lien corps – esprit

L'éducation à l'esthétique est comprise comme souci du beau dans DL. La découverte du beau et l'éducation à l'esthétique sont pensés dans MEC en termes de développement de la sensibilité ; d'apprentissage d'un rapport harmonieux à l'environnement ; de respect du cadre de vie de l'école (entretien de l'école et soin de la classe) ; de développement des moyens d'expression ou de jugement de goût, de ressources d'imagination et d'orientation vers le beau ; d'expérience esthétique avec la question de la beauté absolue (spiritualité) ; de compréhension de l'école comme lieu de développement de la sensibilité des élèves par contact avec œuvres artistiques majeures de l'humanité ; et de moyens d'expression comme la langue orale et écrite ou les arts plastiques ou encore la danse et l'expression théâtrale et musicale.

9. Un humain qui respecte les autres : la solidarité et l'altruisme

En lien avec la tradition chrétienne, la « MEC » définit l'être humain comme « être en relation » qui appelle à former celui-ci « dans son rapport avec les autres ». Même chemin de pensée pour « la Déclaration » qui définit la fraternité par l'échange de « relations humaines » empreintes d'affection et de courtoisie et qui engage une capacité de communication avec autrui et permet l'expression de son propre raisonnement. « Maîtrise de soi et coopération » dit le premier document, « communication, raisonnement et calme » dit le second. Le SeGEC insistera sur la notion de corporalité ou d'incarnation pour permettre l'échange tout en pointant l'importance de la capacité à se détacher de son point de vue pour s'ouvrir à celui de l'autre et inclure « le plus lointain », l'étranger. En parlant d'inclusion, le texte lasallien explique une modification dans sa cartographie familiale : la place de la femme.

Tableau 76. Extraits des deux documents concernant le respect

MEC	DL
- considération de la personne comme être en relation (tradition chrétienne) : éducation de la personne dans son rapport avec les autres - éducation éthique : individuelle et collective ; formation au jugement moral ou articulation des valeurs et des normes à des situations concrètes - construction d'une vie épanouie avec les autres : maîtrise de soi et coopération - attention particulière aux élèves à besoins spécifiques et handicaps temporaires ou permanents - échanges possibles avec autrui grâce au corps - relativité de sa perspective et ouverture aux autres : inclusion du plus lointain, de l'étranger ; passage par le point de vue des autres (spiritualité) - passage vers autrui (compréhension mutuelle et interaction) ; vie collective possible (partage de repères communs, coopération, construction du bien commun) par la culture - attention de l'école à une éducation morale : obligations juridiques et valeurs de la charte des droits de l'homme - égalité de tous les élèves (>< standardisation) et le respect des personnes (démocratie)	- la fraternité ou des relations humaines, affectueuses et courtoises - un processus éducatif solidaire et inclusif - changement dans la famille lasallienne : augmentation du nombre de femmes - Importance de la communauté - Communication avec les autres pour exprimer une pensée propre, raisonnée et calme ou « ruminement intérieur »

- respect d'autrui : égalité Homme-Femme, des chances, des ressources, du traitement, de la reconnaissance symbolique et sociale

Tableau 76 : extraits des deux documents concernant le respect

10. La rencontre de l'autre dans ses vulnérabilités

La « MEC » en appelle à « une attention à l'égard des plus vulnérables en citant deux blessures de vie : les handicaps et les besoins spécifiques » ainsi que la pauvreté. La « Déclaration », tout en retraçant l'histoire de son institut, explique son « service préférentiel envers les pauvres, les exclus ou laissés-pour-compte » (exclusion, misère) refusant la marginalisation sociale. Différents types de vulnérabilités sont identifiés (parfois historiquement) pour ce service : les orphelins, les prisonniers, les personnes handicapées, les immigrés, les personnes qui souffrent de ségrégation raciale ou de ségrégation sexuelle, les victimes de conflits internes et armés, les victimes d'épidémies, le travail des enfants, la grossesse des adolescentes.

Au niveau du vocabulaire spécifique du texte lasallien, nous relevons les expressions suivantes : « les gens simples » ; « les plus faibles » ; « ceux qui en ont le plus besoin » ; « l'éducation comme facteur d'exclusion » (versus la mobilité sociale) en pointant une double tension entre premièrement « le taux de scolarisation et la qualité de l'offre » ainsi qu'entre « scolarité et apprentissage » ; « frontière de déshumanisation, du manque d'opportunité, de la marginalisation ».

C'est dans cet objectif de refus de la marginalisation que les deux institutions font respectivement une proposition éducative « centrée sur l'élève ». Sur la base de ces trois derniers mots, les lasalliens attendent de l'enseignant une bonne connaissance de tous les jeunes qui lui sont confiés et « de chacun en particulier » dans l'objectif d'une adaptation et d'une personnalisation des méthodes et de l'attention portée. De même le SeGEC explique les « moyens spécifiques » mis en œuvre pour accompagner et soutenir chaque élève. Les deux institutions ont les mêmes intentions d'attention, d'accueil et d'éducation des enfants et des jeunes les plus vulnérables.

Les deux documents rappellent le positionnement du Christ à l'égard de la pauvreté : l'évangile ou « option pour les pauvres » dit le SeGEC, présence d'un Dieu sauveur dans « le visage des pauvres et des vulnérables » dit la « Déclaration ».

Le rapport École – État

Vu la situation de l'enseignement propre à la Belgique, le SeGEC reprend les trois grandes thématiques de « l'exercice des libertés fondamentales » et des principes « associatif » et de « subsidiarité » en lien avec l'enseignement obligatoire. Dans sa situation de réseau international, l'institution lasallienne réexplique son rôle actif dans le monde tous continents confondus et par conséquent en lien avec de nombreuses façons de penser et de vivre.

L'enseignement supérieur

Le projet éducatif de « l'enseignement supérieur et de la promotion sociale » de l'enseignement catholique en Belgique francophone a fait l'objet d'une relecture par les mêmes instances qui ont amendé celui de l'enseignement obligatoire. Pour les lasalliens, le document est unique et spécifie le projet pour l'ensemble des niveaux d'enseignement de l'enseignement obligatoire à l'enseignement supérieur et cela sur l'ensemble des continents.

La « Déclaration » explique l'importance de l'enseignement supérieur dans la poursuite de la formation obligatoire comme moyen de « mobilité » et « transformation sociale » ainsi que pour une formation continuée des éducateurs tant au niveau du contenu que de la méthode. L'enseignement supérieur permet également, suivant le document, un accès à la transmission culturelle ainsi qu'au questionnement d'ordre « institutionnel ». Le document spécifie encore l'importance d'une bonne « articulation de l'enseignement supérieur avec l'enseignement de base » qui permet une continuité des structures de formation. Il souligne de plus le rôle de l'université pour favoriser la promotion de la rencontre entre la science et l'humanisme. Enfin, le document lasallien rappelle l'importance aujourd'hui et la valorisation des « certificats de compétences professionnelles, ou (... d') universités d'entreprise » qui concurrencent l'appréciation des « diplômes universitaires ».

b. Comparaison des éléments de temporalité

1. Les conjonctions de temps

Tableau 77. Comparaison des connecteurs temporels (indices organisationnels) - occurrence absolue et relative pour MEC

Indices organisationnels (3) : connecteurs		
Conjonctions de temps	DL	MEC
Quand	1	/
Lorsqu'(e)	7	/
Chaque fois que	1	/
(Et) puis / depuis	1 / 17	1 /
(et) enfin	1	(/) 6

Tableau 77 : comparaison des connecteurs temporels (indices organisationnels) - occurrence absolue et relative pour MEC

Parmi les exemples de conjonctions de subordination qui marquent le temps, « depuis » est repris dans les verbatims suivants du texte DL : « depuis plus de 300 ans » (p. 70), « depuis l'époque du fondateur » (p. 11), « depuis les deux premières écoles en 1679 » (p. 18), « depuis l'origine de l'institut » (p. 36), « depuis la création du patrimoine éducatif » (p. 14), « depuis la pédagogie lasallienne » (p. 46) ». Et parmi les exemples de conjonctions de subordination qui marquent le temps, seul « et puis » est repris 1 fois et « (et) enfin » 6 fois :

« et puis d’assumer, à son tour, sa condition d’homme ou de femme » (p. 15), « enfin, orientés par le souci des générations future » (p. 17).

2. Les adverbes de temps

Tableau 78. Comparaison des modélisateurs (adverbes de temps) - occurrence absolue et relative pour MEC

Adverbes : modélisateurs => indices énonciatifs		
Adverbes de temps	DL	MEC
Aujourd’hui	55	5 (29 0R)
Actuellement	2	/
Hier	1	/
Demain	1	/

Tableau 78 : comparaison des modélisateurs (adverbes de temps) - occurrence absolue et relative pour MEC

Utilisés 5 fois (ou 29 fois en occurrence relative) dans le document SeGEC, l’adverbe « aujourd’hui » - compris comme modélisateur / indicateur temporel) est utilisé 55 fois dans le document lasallien alors que les adverbes indiquant le passé (hier) et l’avenir (demain) ne sont utilisés qu’une fois et uniquement dans le document lasallien et ce dans le cadre d’un même verbatim : « Jésus-Christ, hier, demain et à jamais, est la source de la foi de ceux d’entre nous qui nous disons chrétiens ; c’est, sans aucun doute, la première source de l’héritage éducatif lasallien. » (DL, p. 64)

L’adverbe « aujourd’hui », dans « MEC » est en lien avec le monde (actuel), la conception de la personne, le réseau d’école (2 fois) et la tradition éducative ; dans la « Déclaration », en lien avec le monde (actuel) (9), les besoins ou réalités actuels ou à venir et les défis éducatifs ou encore les « questions fondamentales que les êtres humains se posent (8), en comparaison avec l’époque du fondateur (13) et le contexte actuel de la diversité culturelle ou de la globalisation, des paradigmes et pédagogies émergents (9), en lien avec la place des jeunes (2) et du rôle des femmes (1), mais également dans le rapport à Dieu ou la foi (6), à la capacité de jugement ou la pensée critique (2), à la fraternité et l’association (3) ou la notion de règle (1) : « la conception de la personne qui se dégage de cette histoire est exigeante. Elle conduit aujourd’hui à un projet qui se déploie sur plusieurs plans : cognitif, moral, esthétique, corporel et spirituel. » (MEC, p. 4) Ou encore : « aujourd’hui, elle (la fraternité) acquiert des connotations essentielles dans un monde individualiste et indifférencié. » (Déclaration, p. 68)

3. Les adjectifs

Tableau 79. Exemples d’adjectifs signifiant la temporalité dans les deux documents

Exemples d'adjectifs : modélisateurs		
	DL	MEC
Actuel	20	/
Contemporain	2	1
Passé	/	/
Présent	2	3
Futur	3	2
Contemporain	2	1
Moderne	4	1
Vivant	8	1
Précédent	1	2
Fondateur	1	1
Hérité (+ participe présent héritant)	/	1 PP

Tableau 79 : exemples d'adjectifs signifiant la temporalité dans les deux documents

Pour exemple, l'adjectif « actuel » est utilisé 20 fois dans la « Déclaration » en lien avec le contexte (4) ou l'époque (2), les réalités (2) et les temps (1) ou le monde (1) ; les besoins et les défis (2) ; les intuitions, les projets, les actions ou programmes éducatifs (4) ; les adjectifs « présent » et « futur » en lien avec le terme « génération ». L'adjectif « vivant » peut, par exemple concerner les notions d'héritage ou de traditions ; et « contemporain avec la notion d'exigence : « face aux défis actuels et à venir, la dernière partie du document présente douze points qui résument notre position, nos convictions, nos propositions et nos espoirs face aux défis identifiés [...]. » (DL, p. 10) Ou : « il [l'enseignement catholique] entend également participer à la construction d'une société démocratique orientée vers la justice et le bien commun des générations présentes et futures. » (MEC, p. 4) Ou encore : « [l'] héritage lasallien, cette Tradition vivante qui vous relie à la première école créée par Jean-Baptiste de La Salle à Reims en 1679, et, ainsi, de nos jours, à toutes ces personnes à travers le monde dont la mission éducative est inspirée par la même perspective. » (La Mission Lasallienne, 1997, Introduction, as cited p. 17) Et encore : « cela lui [EPC ou formation à la citoyenneté] offre l'opportunité de conjuguer une tradition référée au christianisme avec les exigences contemporaines de la citoyenneté. » (p. 16)

4. Les substantifs

Exemples de substantifs		
	DL	MEC
Passé	3	4
Présent	7	1
Futur	/	1

Avenir (et locution adjectivale « à venir »)	18 (2)	1
Patrimoine	8	1
Histoire	24	8
Fondement	21	1
Tradition	47	13
Héritage	19	/
Contemporain		1
Mémoire	5	1
Fondateur	10	1

Tableau 80. Exemples de substantifs signifiant la temporalité dans les deux documents

Pour exemples, les substantifs « présent », « futur » ou encore « avenir » sont utilisés en lien avec les idées de défis ou de propositions : « enfin, il [le cours de religion] encourage des reformulations et des innovations permettant de relier ce qui vient du passé aux défis du présent et du futur. » (MEC, p. 13) ou : « nous faisons des propositions pour le présent et pour l'avenir. Nous assumons le passé avec gratitude, le présent avec joie et regardons vers l'avenir remplis d'espérance [...]. (DL, p. 117)

D'autres substantifs sont en lien avec le passé : patrimoine, histoire, fondement, tradition, héritage. Les termes communs le plus employés sont « tradition » et « histoire » : « en conclusion, la très longue tradition éducative chrétienne dont se nourrit notre école constitue aujourd'hui une ressource fondamentale pour affronter les défis du monde qui vient (...). Cette tradition génère un projet d'ouverture culturelle maximale, à la fois sensible, rigoureuse, rationnelle et critique. » (MEC, p. 19) Ou : « les valeurs de la tradition lasallienne

Tableau 80 : exemples de substantifs signifiant la temporalité dans les deux documents

peuvent s'actualiser dans la pédagogie de l'accompagnement. » (p. 108) Ou encore : « [le fondateur] insistait constamment auprès des Frères pour « que l'école aille bien ». À cette fin, il a rapidement organisé la formation des maîtres, une préoccupation qui a été présente tout au long de l'histoire de l'Institut. » (p. 74) Et : « ce projet [éducatif] s'inscrit dans une longue histoire qui nous précède et nous nourrit. » (MEC, p. 4)

5. Le temps des verbes

%	Négat.	Présent	P.S.	P.C.	Impt	Ftur	Cond.	Subj.	PPt	PPé	Impf.	infif	Gér.	Interr.
DL	2.7	41	0.27	8.5	4.8	0.7	1	1.2	4.7	7.9	0.2	24.4	0.3	0.3
MEC	3	63		2	0	/	/	1.4	6		/	24		

Tableau 81. Pourcentages des formes et temps des verbes des deux documents

Selon les données du tableau 81, les deux textes sont ancrés dans le présent (DL 41 % / MEC 63 %), le texte de DL faisant référence davantage au passé (8.5 %/ 2 %). L'usage de l'impératif montre une légère tendance à l'injonction dans la DL (4.8 % / 0 %). Il y a un faible usage du futur (0.7 % / 0 %) /comme du mode interrogatif (0.3 %) pour le texte lasallien. L'usage du mode infinitif est équivalent à raison de près d'un quart des verbes utilisés.

Tableau 81 : pourcentages des formes et temps des verbes des deux documents

c. Comparaison de l'aspect technique des deux documents

Le tableau 82 reprend une série d'informations sur des aspects « techniques » ou visuels de l'écriture des documents : le nombre de pages (du simple à plus du quintuple pour DL) et de mots ; la présence de 17 photos pour MEC à presque chaque page du document ; la reprise de plus de 40 citations pour DL sans compter diverses expressions comme « ensemble et par association » et d'une cinquantaine de phrases-clés du texte mis en exergue par l'emplacement, la présence d'un liseré rouge et d'un symbole de même couleur (étoile), la taille et la couleur de l'écriture ; la présence d'un glossaire ainsi que d'une liste de sigles et abréviations pour DL ; la présence d'un appendice pour MEC.

Tableau 82. Aspect « visuel » des deux documents

	DL	SeGEC
Pages et mots	132 (27770)	23 (4707)
Photos	0	17
Citations	44	1
Reprises de phrases-clés	50	0
Glossaire et acronyme	Oui	Non
Appendice	Non	Oui

Tableau 82 : aspect « visuel » des deux documents

d. Analyse transversale

Une analyse transversale des deux documents fait apparaître 1°) un triple contexte d'écriture (géographique, temporel et culturel) ; 2°) un quadruple enjeu (éducatif et pédagogique, sociologique et anthropologique, historique, politique) ; 3°) une compréhension à la fois éducative et formative du rôle de l'école ; 4°) l'émergence de nouveaux exemples de fragilités institutionnelles et de vulnérabilités des acteurs.

6. Un triple contexte

Les idées générales des deux textes sont l'expression de l'identité – sur la base de fondations et de projections – de projets éducatifs ou en d'autres termes, en lien avec des intuitions fondatrices et des projets d'avenir. Les contextes d'écriture sont triples : géographique, temporel et culturel. Premièrement, le texte du SeGEC est écrit dans un contexte régional (communauté ou région d'un État fédéral) alors que le lasallien est à la fois régional ou national (fédéral), ou encore international. Il est à noter que « la Belgique-Sud » fait actuellement partie du District de France et d'Europe francophone, comprenant la France (avec ses territoires d'outre-mer), la Belgique Sud, la Grèce et la Suisse. Deuxièmement, le contexte est temporel. Les deux textes sont en lien avec une actualité récente (XXI^{ème} siècle) dans la mesure où ils ont été écrits respectivement dans les années 2020 (DL) et 2021 (MEC). Enfin, le contexte est aussi culturel. Il est en lien avec la modernité tardive, la laïcisation de la société et un changement de paradigme dans le rapport Église – État (la sécularisation), la culture et la pratique religieuse ou encore un rapport entre le discours religieux, l'espace public et la vie quotidienne des hommes et des femmes en pleine mutation. Ce dernier contexte n'est pas sans conséquences avec les possibles scénarios de/d' (ré)écriture. Nous en dénombrons quatre : une sécularisation du projet ; une re-confessionnalisation ou un repli identitaire des institutions ; une réduction des références chrétiennes aux valeurs (morales) qui pourrait être assimilée à une banalisation des références chrétiennes ; ou encore une recontextualisation ou une réinterprétation des projets dans un contexte de pluralité.

7. Un quadruple enjeu

Les deux projets font ressortir un quadruple enjeu : éducatif et pédagogique, sociologique et anthropologique, historique et enfin politique. L'enjeu éducatif est clairement établi : éducatif dans le sens d'instruction et de formation ; pédagogique dans le sens de méthode. Ensuite, l'enjeu sociologique se dégage par la prise en compte du milieu, des sociétés humaines et des faits sociaux ; l'enjeu anthropologique est compris au sens philosophique du terme dans la mesure où l'homme est au centre des préoccupations. Les projets sont comme un ancrage dans la réalité humaine. Le troisième enjeu est historique. Il est compris dans le sens d'une participation à la création d'un mouvement et d'une évolution, dans notre cas une institution, mais également par rapport à des faits du passé et du présent comme la guerre scolaire ou la sécularisation. Le dernier enjeu est politique dans la mesure où les projets sont compris dans leurs rapports à l'organisation de la société ou à l'exercice d'une action en lien aux affaires de l'État comme un comportement, une conduite, un mouvement, une pression, un désir de transformation ou encore un positionnement politique face à d'autres convictions. Nous y voyons l'idée du manifeste dans le sens d'une forme de proclamation dont l'objectif est d'accrocher l'attention des individus.

Les deux projets sont à destination interne et à destination externe. Ils s'adressent aussi bien aux acteurs de l'enseignement et aux partenaires (dont les parents d'élèves) de leur propre réseau d'enseignement. Ils s'adressent aux acteurs et partenaires, peut-être principalement les familles, des autres réseaux mais également aux acteurs ou décideurs politiques.

Outre le fait que les deux textes sont propres aux écoles faisant partie de notre étude de cas, ces particularités et similitudes des deux projets permettent une mise en résonance à l'origine du choix des textes à analyser. Nous y voyons une adéquation ou une concordance avec le contenu ou l'objet de notre étude : localisation des études ; temporalité identique (années d'écriture et d'édition) ; travail d'écriture similaire en lien avec une relecture ou une réécriture à partir de documents plus anciens ; confrontation à un contexte sociétal et culturel identique ; en provenance de deux institutions chrétiennes ; mots clés communs (mission / éducatif), format de diffusion identique (livret) ; sources de réponses des directions et membres de PO interviewés dans le cadre des entretiens semi-directifs ou des focus groupes.

Les deux documents ont un discours ou une communication institutionnelle qui traduit leur identité organisationnelle en lien avec leur contexte et les enjeux qui se présentent aux institutions d'enseignement. La communication porte directement sur le rôle de l'école pour « apprendre ». Nous relevons un second degré de langage qui concerne quant à lui les fragilités ou sources de fragilisation des institutions citées dans les documents (État, école, Église) et les vulnérabilités des acteurs scolaires.

8. Une école pour apprendre

Parallèlement et en s'appuyant sur les données produites par le logiciel, l'analyse manuelle permet de dégager la compréhension conjointe de l'éducation et de la formation par les deux institutions. Apprendre est compris dans les textes comme synonyme de (trans)formation, (trans)mission ou une formation cognitive et pratique pour une éducation globale. Tout au long de l'analyse et de la mise en résonance des deux projets ou missions éducatives, l'école nous est conjointement présentée comme un lieu tant de formation que d'éducation globale de l'élève placé au centre des apprentissages et de la relation. Des adultes au service des jeunes (en relation) confiés à leurs soins pour accompagner dans un discernement permanent de l'acte d'éduquer :

- un développement intellectuel (cognitif) à travers des « savoirs fondamentaux » et des contenus culturels (y compris du passé) en interrelation ou dans une logique de transdisciplinarité (notamment la relation science/foi et ou humanisme) qui permettent le développement de compétences en lien avec un développement professionnel pour une préparation et une insertion dans le monde du travail dans une logique coopérative ; une « formation des personnalités (des hommes et des femmes) » ou de l'« identité vers l'âge adulte » (formation du jugement et du caractère) dans les rapports à l'a(A)utre qui promeut la « dignité humaine » chez des êtres humains solidaires en quête de justice sociale :
 - une attention particulière ou un service aux personnes les plus vulnérables (de manière temporaire ou définitive) qui appelle un accompagnement différencié et un soutien de chacun au maximum de ses capacités et de ses possibilités de progression : inclusion, équité, mobilité sociale sont compris comme des objectifs au service de l'« impact social » de l'éducation ;

- un apprentissage à l'ouverture de ce qui ou ceux ou celles qui sont différent(e)s qui appelle au « décentrement de soi » et par conséquent à une « dimension éthique » (développement moral et formation aux valeurs ; réflexion sur les émotions) ou encore une perspective d'intériorité, de recherche de « spiritualité et connaissance de Dieu » (questionnement existentiel et travail à partir du doute). L'éthique chrétienne est ici recontextualisé dans un monde pluriel et sécularisé ;
- un soin de la personne dans son développement du corps, une attention à sa relation au corps (le sien et celui de l'autre) ;
- un soin du vivant par un apprentissage à l'écologie et par conséquent au respect de la nature et de la « maison commune » pour développer la prise de conscience des conséquences de nos actes ;
- un souci du beau par une éducation esthétique qui sous-tend l'expression et la recherche du beau (idée de beauté absolue ou invitation à la spiritualité) ;
- une éducation à la citoyenneté (au monde des institutions), une formation de « personnes libres et autonomes », de citoyens armés par l'exercice du débat critique (apprendre à analyser, re/formuler, construire ses convictions propres, argumenter, juger, discuter et prendre des décisions), de citoyens engagés et participatifs au service du « bien commun » et par conséquent de la démocratie, en quête d'équité et de « justice sociale ». Une éducation à la citoyenneté dans un monde pluriel et multiculturel qui appelle au dialogue permanent avec les « paradigmes émergents » ;
- des adultes encore au service des jeunes confiés à leurs soins pour accompagner, apprendre, offrir un itinéraire particulier, « communiquer des valeurs », ouvrir des voies (des rêves) en vue d'une transformation de nos sociétés.

9. Les concepts de fragilité et vulnérabilité : analyse transversale

A côté de ce qui est directement exprimé comme forme de vulnérabilité, l'analyse des deux projets éducatifs fait apparaître d'autres pistes de souffrances, de blessures, de difficultés de vie pour les acteurs de l'école. En partant de l'a priori qu'une éducation du jeune ne peut être réalisée que par des éducateurs ou des enseignants qui sont en concordance ou en accord avec les thématiques des projets énoncés, nous dégagerons une liste de vulnérabilités par une réunion des deux projets. Une juxtaposition des données recueillies par l'étude des deux documents nous permet de faire un classement des vulnérabilités, non seulement citées directement dans les textes, mais également sous-entendues à travers l'analyse des problématiques sociétales ou encore suggérées par les propositions éducatives des deux institutions scolaires. Cette lecture transversale des deux projets nous permet de dégager deux formes de vulnérabilités. La première, que nous qualifierons davantage de fragilité, concerne les différentes institutions concernées par l'acte éducatif : l'École, l'État et l'Église. La seconde concerne les acteurs dans leur développement intellectuel, physique, relationnel, moral et spirituel.

Tableau 83. La fragilité des institutions

Institutions	l'État	l'École	l'Église
Risques de fragilisation	Démocratie : Citoyenneté et vivre-ensemble	Intuitions fondatrices et défis présents et à venir	Grands récits religieux et questionnements
	Justice sociale	Diversité des acteurs scolaires	Pluralité convictionnelle
	Écologie	Offre éducative hors scolaire	Foi et raison
	Ère numérique		

Tableau 83 : les risques de fragilisation des institutions

Les différents défis repris dans le tableau ci-dessus sont autant de risques de déstabilisation des institutions censées organiser ou encadrer les collectivités. Par déstabilisation, nous entendons – en référence à la définition du Larousse – qui peut facilement être endommagé, brisé. Par conséquent nous pointons les risques d'instabilité, de précarité et de destruction.

Les vulnérabilités des acteurs scolaires

Les vulnérabilités concernant les jeunes acteurs scolaires sont en lien avec leur développement intellectuel (difficultés d'apprentissage), moral et spirituel (expression de l'identité et de l'intériorité), physique et mental (risques inhérents à l'intégrité physique ou encore problématiques liées à la santé individuelle et publique), relationnel (précarité de la vie en société).

En ce qui concerne dans un premier temps le développement intellectuel et les difficultés d'apprentissage – si les textes ne donnent pas d'exemple précis de vulnérabilité – les aspects primordiaux de l'accueil, de la rencontre et de l'accompagnement sont soulignés montrant par-là les risques attachés à la relation éducative. Une éducation centrée sur les élèves en particulier à ceux qui en ont le plus besoin avec une « attention différenciée, adaptée et personnalisée ». Il est à noter en ce qui concerne le document à portée internationale que l'accès à l'éducation est présenté comme une action prioritaire.

Un constat important mis en avant concerne la superficialité ou la pauvreté de la vie intérieure ou encore la perte de sens. Par conséquent, une autre forme de croissance concerne les développements moral et spirituel comme l'expression de l'identité et de l'intériorité de l'élève. Une formation qui passe par la transmission et l'apprentissage des valeurs attachées à la tradition et respectueuses des valeurs des autres courants de pensée. Une formation qui passe par une réflexion sur les questions existentielles et qui nécessite l'apprentissage du renoncement, de la décentration de soi ou encore de la maîtrise de soi. Les questions de la foi, de la relation à Dieu, de la quête de la vérité ou encore de la construction de ses propres convictions trouvent ici tout leur sens. Les textes précisent que ces différents questionnements nécessitent un apprentissage au jugement critique et au discernement.

Troisièmement, les souffrances liées à la xénophobie, au racisme et à la violence intrinsèques à ces deux comportements sont des exemples repris dans un des textes pour faire réfléchir à une attention au corps, à son intégrité et à son développement. L'interpellation porte sur la nécessité de mettre en place à l'école des « environnements sains, sûrs et respectueux (qui) défendent les droits de l'enfant (et qui) créent des situations où les devoirs et les droits sont défendus, respectés et promus ». L'interpellation porte également sur l'utilité d'une formation des jeunes à l'âge adulte soucieux de porter et faire vivre des références éthiques centrées sur la notion de service, de bien commun, de sociétés justes et pacifiées. Les exemples du désir d'« immédiateté, de rapidité ou encore de satisfaction immédiate » ou encore des relations affectives réduites à l'utilisation du corps (instrumentalisation – réduction à l'état d'objet) montrent le risque qu'encourent les jeunes par rapport à la santé physique et mentale notamment dans le danger des relations éphémères. L'hygiène corporelle, le respect de son corps et de celui de l'autre sont autant d'éléments sur lesquels doit porter la formation ou l'éducation du jeune, selon les projets éducatifs. Le handicap, d'ordre physique ou mental, et les besoins spécifiques sont des exemples de blessures de la vie qui nous conduisent de la corporalité à la relation et par conséquent à la vie en société.

Un quatrième type de vulnérabilité est par conséquent lié au rapport à l'autre et aux autres, à la vie en société. Les textes invitent au respect des valeurs d'(entr)aide, de soin, d'engagement, d'accueil, d'option pour autrui en pointant une attention particulière aux plus défavorisés tels les pauvres ou les étrangers (migrants) et la lutte contre toute forme de discrimination, d'individualisme et recherche de l'intérêt privé ou de corruption. La dimension sociale de l'éducation est ici visée (promotion de la dignité humaine et de la solidarité) et en appelle aux valeurs de solidarité, justice, dignité, générosité, responsabilité, don, qui permettent une bonne insertion et promotion (sociale ou professionnelle) de l'individu. La coopération dans le travail avec les autres (rigueur et ténacité), le service de la collectivité et pour rappel tout spécialement à l'égard des plus vulnérables : « des exclus, des laissés-pour-compte, les moins fortunés, ceux qui souffrent ».

Enfin, il nous semble important – en relevant les différentes valeurs d'amour (charité), de pardon (miséricorde), de compassion, de politesse, de délicatesse ou douceur ou encore de tendresse, de service et de prévenance ou encore de disponibilité (...) – de montrer que les textes insistent sur les risques associés à la dégradation d'un climat scolaire propice aux apprentissages. L'école vécue dans le cadre d'une communauté scolaire où les relations sont construites dans le respect des valeurs précitées est la réponse apportée par les deux institutions.

Notre analyse fait apparaître que les documents traitent principalement de la vulnérabilité des jeunes... pas directement des adultes. Cela semble logique de la part de projets qui sont construits pour rencontrer le jeune. Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous considérons que la formation des élèves ne peut se concrétiser qu'à travers des adultes qui s'approprient eux-mêmes les nombreuses valeurs présentées par les deux projets éducatifs. Le classement des fragilités institutionnelles et des différentes vulnérabilités réalisé pour les élèves semble correspondre aux problématiques rencontrées également par les enseignants.

e. Synthèse de l'analyse documentaire

Ce travail d'analyse de contenu par logiciel et analyse manuelle des deux projets éducatifs « Mission de l'école chrétienne » du SeGEC et « Déclaration » des écoles lasalliennes (réseau libre subventionné confessionnel catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique) constitue le troisième temps de notre recherche sur le leadership éthique des directions ou le rôle aujourd'hui d'un directeur dans sa conduite d'une équipe vulnérabilisée dans son travail et ses relations professionnelles. Ainsi, sont conjointement interrogées la gouvernance des établissements scolaires et la culture d'établissement. En d'autres termes se pose la question d'un projet partagé et la construction d'une identité ou d'un rapport à l'autre, du sens au travail. Il s'agit de mieux comprendre le leadership scolaire qui pose la question du sens au travail facteur d'accomplissement versus sources de souffrances pour faire vivre, à travers un climat éthique, un projet éducatif, un projet collectif. Il s'agit de mieux comprendre les comportements des responsables qui tentent d'apporter des réponses aux vulnérabilités des acteurs en opérant des choix et en orientant les décisions. Il s'agit de mieux comprendre les comportements des responsables qui tentent de reconstruire du sens à travers une culture d'établissement pour faire vivre l'institution scolaire et les acteurs qui y participent.

A la suite des entretiens semi-directifs, puis des focus-groupes, l'analyse sémantique par le logiciel Tropes et par analyse manuelle a produit une analyse de contenu de deux textes institutionnels inscrits dans une temporalité (années d'écriture et de publication) et un lieu (une région, une communauté) identiques.

Nous en avons dégagé deux types de résultats complémentaires. L'analyse réalisée à l'aide du logiciel a mis en avant le style global des textes, respectivement descriptif et narratif pour le document lasallien et du SeGEC renforcé par une mise en scène de type « dynamique-action » identique et la présence de verbes principalement factifs. Une décomposition de la longueur des documents en diverses unités de texte (des introductions aux conclusions) a affiné ou précisé les résultats. Les données recueillies par chaque document précisent l'utilisation des types de verbes (y compris les temps utilisés), des connecteurs, des modélisateurs, des pronoms des adjectifs ou encore des substantifs permettant in fine de dégager les « univers de références » des textes. Pour le document « Déclaration », les connecteurs d'addition sont surreprésentés, tout comme les modélisateurs d'intensité suivis par ceux de temps et de manière, les pronoms de la troisième personne du singulier et de la première personne du pluriel, et les adjectifs objectifs suivis de près par les subjectifs. Pour le document « MEC », les données sont relativement proches bien que soulevant de légères différences : les connecteurs d'addition sont surreprésentés, tout comme les modélisateurs d'intensité suivis par ceux de temps et de manière mais encore de lieu, les pronoms de la troisième personne du singulier, et les adjectifs objectifs suivis de près par les subjectifs.

Les données concernant les univers de référence permettent de relever cinq grands thèmes communs en raison de leur fréquence d'apparition et la proximité de leur signification, et ce dans un ordre quasi équivalent : l'éducation (enseignement - apprentissage), la religion

(christianisme – catholicisme), la cognition (développement, intelligence - capacité), l'organisation (institution - établissement), et la communication (respect -parole).

Les données relèvent encore l'importance du thème de la temporalité que la recherche manuelle complète à l'aide de l'étude des conjonctions, des adverbes, des adjectifs, des substantifs et du temps des verbes. Des textes transparaissent l'intention d'inscrire les projets dans l'actualité et le futur en les renforçant par un ancrage dans le passé ou en d'autres termes dans les fondements de la tradition.

L'analyse manuelle permet de relever les aspects techniques des documents : nombre de pages et de mots extrêmement différent, présence ou non de photos, de citations ou de reprises de phrases-clés, présence ou non de glossaire et acronymes ou encore d'appendice. Ces aspects visuels permettent de renforcer les thématiques des textes et de leur donner une autre forme de lisibilité.

Une relecture du cadre conceptuel du projet de recherche global avec les travaux d'autres auteurs portant sur la communication institutionnelle, les discours promotionnels, l'identité organisationnelle ou encore sur les établissements scolaires et les institutions chrétiennes permet une interprétation significative des données. Ces travaux permettent une meilleure compréhension de l'analyse globale du discours : ancrage des documents dans un contexte de modernité tardive avec fragilisation des institutions et vulnérabilisation des individus ; jeux de pouvoirs entre pouvoir régulateur, institutions scolaires, acteurs et familles ; contexte concurrentiel rendant nécessaire la construction, la consolidation et l'affirmation d'une identité institutionnelle ainsi que sa communication externe ; et in fine, le rôle des responsables scolaires dans leur fonction symbolique pour communiquer, en interne, au niveau local et organisationnel et faire vivre les valeurs des dits projets.

Cette relecture manuelle a permis de souligner le triple contexte géographique, temporel et culturel des projets. Elle a encore permis de relever les enjeux éducatif et pédagogique, sociologique et anthropologique, historique et enfin politique. Fondamentalement, la relecture manuelle approfondie montre un objectif commun chez les différents auteurs en soulignant le rôle prépondérant de l'école et donc des équipes éducatives dans les apprentissages et le développement des enfants et des jeunes. Il s'agit d'une école pour apprendre : développement intellectuel, développement professionnel, formation de la personnalité ou de l'identité, apprentissage du rapport à l'a(A)utre et développement moral, de l'intériorité et de la spiritualité, attention aux plus vulnérables, rencontre de la ou des différences, respect et soin du corps, respect et soin du monde vivant, souci du beau, éducation à la citoyenneté. La relecture manuelle a encore permis de concevoir une analyse transversale de la présence des concepts de fragilité des institutions dont l'école et de vulnérabilité des acteurs scolaires concernant leur développement intellectuel, physique, relationnel, moral et spirituel.

Annexe 5 : prolongement de la discussion

« Quand les projets éducatifs sont « image et position d'interface » (Garant, 1996) – Les discours promotionnels et la communication institutionnelle »

Concernant les résultats de l'analyse documentaire ou de contenu des projets éducatifs, l'étude du lexique dont « l'unité (...) est communément appelée mot » (Lehmann & Martin-Berthet, 2018, p. 9) et qui est utilisée par les locuteurs, permet donc une compréhension du « contenu manifeste du texte » ou du message immédiatement perceptible (Coman & al., 2022, p. 146). Cette quatrième subdivision de cette partie de la discussion reprend l'analyse et l'interprétation des résultats concernant l'identité des établissements en lien avec 1°) l'image donnée et, 2°) le discours promotionnel et la communication institutionnelle.

a. Comment le style d'écriture des projets éducatif se fait « image donnée » et « acte de langage »

Pour les deux documents, les dimensions descriptive et narrative sont proposées par le diagnostic du logiciel Tropes, selon lequel le texte de ces documents affiche un « style plutôt descriptif » ou un « style plutôt narratif ». Concernant le document du SeGEC (MEC), si la dimension narrative vaut par la globalité du texte, la dimension descriptive est bien présente dans deux des trois parties centrales du document (sur les 7 au total) en dénombrant entre 69 et 83 % de verbes factifs pour ces trois unités et 65.6 pour la globalité du texte. Concernant le document lasallien (DL), la dimension descriptive proposée par le diagnostic du logiciel Tropes, selon lequel le texte de ce document affiche un « style plutôt descriptif », dénombre 54.8 % de verbes factifs (1122 occurrences). La mise en scène de type « dynamique-action » prévaut pour les deux textes et s'exprime à travers des verbes d'action. D'autres caractéristiques ou indicateurs renforcent cette empreinte descriptive.

Au niveau des indices énonciatifs, l'exemple de l'utilisation principale de l'indicatif présent à plus de 40 % (DL) et 60 % (MEC) de la totalité des formes verbales met en exergue les caractéristiques ou les particularités de l'éducation telle que conçue dans ces institutions.

L'indicatif présent est au service de l'objectif communicationnel visé, c'est-à-dire caractériser les établissements tels qu'ils se présentent hic et nunc, dans la situation d'énonciation, en leur affectant des attributs, qualités, etc., que l'on voudrait pérennes. (Gaspard, 2013, p. 194)

Si nous attribuons au domaine éducatif des caractéristiques techniques ou législatives, avec Fogel (2023, P. 62-63), nous comprenons que l'indicatif présent renforce « l'autorité des diagnostics et l'énoncé des données » (domaine technique) et encore qu'il a la valeur d' « impératif avec l'énoncé d'une norme universelle » (domaine législatif) pour une action en cours et dans la durée. L'affirmation est d'autant plus profonde que le temps est combiné à la forme affirmative et à la voix active dans une même unité grammaticale. L'affirmation fait office de « vérité historique » capable de confirmer des faits du passé et de les faire rejoindre le présent comme une capacité de neutralisation de « la référence au temps » (Chevrette, 2021 ; Fleischman, 1992, p. 132).

Le document lasallien utilise davantage le passé composé (8.5 %) que le document du SeGEC (2 %) ainsi que l'imparfait (4.8 % / 0 %) qui est pourtant narratif et dit « de l'arrière-plan » (Romain, 2007, p. 216). À raison d'un quart des verbes pour le passé composé et six dixièmes pour l'imparfait, ces deux temps sont utilisés logiquement pour l'unité 4 ou en réalité la première partie du corps du texte en lien avec l'héritage de l'institut.

Mode impersonnel, l'infinitif – comme forme non conjuguée – est utilisé au présent ou au passé avec l'auxiliaire « avoir ». Au présent, comme noms ou comme verbes comme mode de fonctionnement (Joly, 2018), l'infinitif est utilisé dans la même proportion dans les deux documents à raison de près d'un quart des verbes (respectivement 24.4 % pour DL et 24 % pour MEC). Son utilisation renforce l'expression de l'action (principalement en cours).

L'analyse des pronoms ou « mot qui souvent représente un nom, un adjectif, une idée ou une proposition exprimée avant ou après lui » (Wilmet, 2010, p. 127) renforce encore l'empreinte descriptive. L'utilisation des pronoms montre l'emploi privilégié du « il / elle » (28.3 % pour DL ; 41.8 % pour MEC), principalement dans la forme impersonnelle pour DL avec les verbes « falloir, exister, suffire... » ou « s'agir » (MEC) mais également 23 fois pour remplacer la dénomination du SeGEC ; le « je » n'étant utilisé que 3 fois et uniquement pour la DL avec une idée de volonté dans deux citations du fondateur (« je vous exhorte / je veux ») ou dans le mot introductif du supérieur de la congrégation (« je souhaite ») accompagné de l'adverbe ardemment.

Si le « nous » est utilisé à raison de 5.1 % soit 8 fois pour l'entièreté du texte MEC pour désigner les acteurs de l'enseignement catholique ou les locuteurs, le pronom est utilisé 181 fois dans DL pour désigner le comité de rédaction, le conseil général ou remplacer majoritairement la désignation du frère en lien avec des phrases performatives synonymes de mobilisation et de cohésion des acteurs de l'institution (Seignour, 2011, p. 39). « Nous » ou les acteurs de l'enseignement catholique pour le SeGEC est en lien avec un projet qui précède et nourrit ou encore avec une tradition qui inspire. Pour les lasalliens, rien que pour les unités de présentation et introductive, « nous » est en lien par exemple avec une attirance, une incarnation ou encore une expression de la mission éducative, un engagement commun, avec les défis qui appellent au service ou encore avec la reconnaissance d'un héritage. « Nous », dans la présentation et l'introduction, est suivi des verbes vouloir, devoir, inviter, appeler, encourager mais également agir, répondre, servir, aider, partager, aimer, faire partie, pousser à, se rassembler ; et dans la conclusion, « nous » est suivi des verbes inviter, choisir, réaffirmer, s'engager. Ces verbes sont en lien avec le titre utilisé pour le document dans sa globalité et pour la conclusion : celle-ci commence avec le verbe « déclarer » (nous déclarons) suivi d'un début de phrase repris ou d'une répétition offrant « une simplicité, une densité, une fluidité et un rythme qui se mettent au service du propos » (Bailly, 2020, p. 49). Il s'agit d'une anaphore c'est-à-dire une forme de reprise qui consiste en la répétition 11 fois d'une structure identique de « nous croyons » pour finir par « nous pensons » et cela successivement en début de chaque phrase. En conséquence, les finalités consistent en un « effet de symétrie » et en un renforcement de « l'expression d'une idée (ou encore de) « l'adhésion du lecteur » dans la mesure où le rythme imposé correspond à une « valeur incantatoire » (Faerber & Loignon, 2018, p. 33).

Le pronom « vous » n'est pas utilisé dans MEC. Dans DL, il désigne les frères ou plus largement les compagnons ou les acteurs lasalliens, les fils spirituels du fondateur dans un message du pape, comme destinataires valorisés par la réception d'un message ou la reconnaissance d'une appartenance et une invitation à se mobiliser (Seignour, 2011, p. 39).

Ce discours d'encouragement à la mobilisation et à l'implication des acteurs du réseau d'enseignement se retrouve également dans les termes subjectifs employés : adjectifs, verbes, modélisateurs et substantifs (p. 40). La proportion des adjectifs objectifs avec une fonction descriptive et subjectifs avec une fonction évaluative ou une idée de jugement de valeurs (Maingueneau, 2020, p. 107) est différente selon les documents : 43 % contre 39.1 % pour DL et 58.7 contre 34.6 % pour MEC. Soulignons qu'il existe une différence plus grande pour les adjectifs numériques : 17.9 % pour DL et 4.9 % pour MEC. Mais la proportion d'objectifs subjectifs est relativement similaire pour les deux documents (plus d'un tiers à près de quatre dixième). « Prophétique, ardent, affectueux, courtois, exigeant, évident, énergique... » sont quelques exemples d'adjectifs subjectifs du texte DL et « infatigable, exigeant, affectif, soucieux... » des exemples pour MEC. Ces adjectifs possèdent des « propriétés sémantiques différentes : les uns décrivent le monde, les autres expriment avant tout un jugement de valeur de l'énonciateur » (p. 107). Entre l'objectif et le subjectif, il y a cette forme d'opposition ou de distinction entre « ce qui est réel (et ce) qui demande à être précisé » (Belna, 2006, p. 319).

La dimension affective et évaluative est également en lien avec la part de verbes déclaratifs, appartenant à la « classe des verbes de dire » ou « verbs of saying and thinking » (Descombes, 2017, p. 51) qui prête à l'émetteur ou présuppose chez lui une position ou une situation de fait d'autorité (p. 62). La part des verbes déclaratifs correspond à 18.7 % pour DL et 13.2 % pour MEC avec pour exemples « confier, proposer, considérer, envisager, croire, penser... » pour DL et « juger, supposer, proposer, désirer, adhérer, assurer... » pour MEC. Selon Tesnière, au-delà de la valeur déclarative, ces verbes contiennent entre autres « une nuance modale affective » dont l'objectif est de « faire savoir » (1959). En effet, en décrivant des faits, les locuteurs utilisent des formes ou des modes déclaratifs dans un objectif et une « intention de communication » ou de « diffusion de l'information » (Maillochon & Bassano, 2003, p. 119 ; Nita, 2009, p. 58).

Les verbes performatifs, tels que promettre ou exiger, sont des verbes qui représentent – selon le manuel de référence – « un acte dans et par le langage ». Leur absence est synonyme du non-emploi des verbes montrant la perception que le locuteur souhaite obtenir du destinataire. La non-utilisation de verbe performatif relève le refus de l'intention du locuteur d'exercer une action d'influence susceptible de soumettre l'autre à ses idées ou à ses intentions (Ghiglione et al., 1980 ; Molette et Landré, 1994). Or, selon Seignour (2011, p. 34), « une étude des verbes employés par le locuteur permet (...) de caractériser la façon dont celui-ci souhaite être perçu par ses allocutaires ». L'absence de verbes performatifs pointe l'absence d'actes volontaristes d'influence » propres à l'objectif performatif d'un discours (Seignour, 2011, p. 31).

Relativement similaire concernant la dimension affective et évaluative, la part de modélisateurs d'intensité est la plus importante pour les deux textes (41.1 % pour DL et 36

% pour MEC). La répartition est en général homogène bien que supérieure pour la partie introductive de MEC (54.4 % pour la moyenne du texte de 36 %). Elle est source d'une dramatisation de l'énoncé (Seignour, 2011, p. 40) si on considère les exemples suivants : « largement, fortement, clairement, ardemment, en particulier, pleinement, entièrement, mieux encore, davantage, totalement, sans cesse, abondamment, fondamentalement... » pour DL ou « pleinement, entièrement, également, au maximum de, positivement, ... » pour MEC.

Au niveau des indices référentiels, nous relevons 5 champs sémantiques majeurs et communs aux deux documents (des univers de références selon le manuel) : l'éducation, la religion, la cognition, l'organisation et la communication. Le champ sémantique est défini par Gardes Tamine (2018, p. 207) comme « l'association d'un champ notionnel et d'un champ lexical ». Pour préciser, selon Niklas-Salminen,

à l'intérieur du lexique on peut rencontrer des mots qui entretiennent entre eux des relations d'identité (...), d'implication sémantiques, (qui) offrent plusieurs significations et (...) présentent des ressemblances au niveau formel. Dans l'ensemble du lexique se dessinent aussi des sous-ensembles organisés, des micro-systèmes lexicaux dont les éléments ont un dénominateur commun. Ces sous-ensembles sont appelés « champs sémantiques (2015, p.102).

Premier pour MEC et deuxième pour DL, le champ sémantique « éducation » en lien avec l'enseignement est principalement associé à la religion (86 occurrences pour MEC et 129 occurrences pour DL). Or, la religion qui constitue le second champ sémantique pour MEC (premier pour DL) est en lien avec « christianisme » et associé à « éducation » (20 occurrences pour MEC et 119 occurrences pour DL). Troisième champ sémantique pour les deux textes, la cognition en lien avec « intelligence » est associée principalement à « éducation » (7 occurrences pour MEC et 11 occurrences pour DL). Le champ sémantique « organisation » est en lien avec l'institution et le champs sémantique « communication » avec respect.

Les données ont identifié un autre univers de référence : celui du temps. Onzième pour MEC, il est placé sixième pour DL. Nous avons mis en avant que la temporalité des textes est un élément rendu visible non seulement par l'utilisation de substantifs ou les noms qui « regroupent les noms propres et les noms communs » (Hélix, 2018, p. 9) comme « passé, présent, futur, avenir, tradition, mémoire » mais que la notion de temps est encore soutenue évidemment par le temps des verbes (utilisation principale du présent) dans la mesure où « l'étude linguistique de la temporalité (...) est traditionnellement centrée sur l'analyse des temps verbaux » (Gosselin, 2005, p. 31), mais aussi par des connecteurs (puis, depuis, enfin) et des modélisateurs qui apportent également les nuances de temps comme des adverbes (aujourd'hui, actuellement, hier, demain) capables de préciser « sur l'axe temporel la position de l'événement » (Demagny & Paprocka-Piotrowska, 2004, p. 53) ou encore des adjectifs (actuel, contemporain, moderne...).

Nous percevons d'emblée l'intention des auteurs des deux textes d'inscrire les projets éducatifs dans le présent tout en inscrivant « le temps passé dans l'espace d'aujourd'hui »

(Serça, 2008, p. 25). Dans la présentation et dans la conclusion, les auteurs de MEC formulent les phrases suivantes :

« Le présent document s'inscrit dans la tradition des textes de référence de l'enseignement catholique qui l'ont précédé : « spécificité de l'enseignement catholique » (1975) et les éditions antérieures de « Mission de l'école chrétienne » (1995, 2007 et 2014). La tradition de l'enseignement catholique et ses multiples ressources se présentent comme une précieuse mémoire pour penser la mission de l'école. » (MEC, p. 3)

« En conclusion, la très longue tradition éducative chrétienne dont se nourrit notre école constitue aujourd'hui une ressource fondamentale pour affronter les défis du monde qui vient (...). Cette tradition génère un projet d'ouverture culturelle maximale (...). » (MEC, p.19)

Le substantif « tradition » utilisé 47 fois par DL et 13 fois (en occurrence absolue) par MEC. Dans le texte du SeGEC, l'exemple « verbatim 1 » illustre que non seulement le substantif est employé avec l'indicatif présent mais avec des verbes comme « précéder » conjugué au passé composé. Dans la même phrase, l'adjectif « antérieur » est utilisé pour parler des éditions qui ont précédé ce texte. La tradition est encore employée comme synonyme de « mémoire » avec le verbe « penser » qui envisage l'avenir tout comme les verbes « nourrir », « affronter » ou encore « générer » du deuxième exemple ou l'adverbe (modélisateur) « aujourd'hui » correspond aux défis d'un monde tant présent qu'à venir (« qui vient »). Ainsi, passé, présent et avenir s'enrichissent : les apports du premier permettent de s'inscrire dans le deuxième et de forger le troisième. Le même raisonnement vaut pour DL. Le lien est établi entre tradition et défis actuels et futurs et l'utilisation du passé composé et du présent, de l'adjectif « inspirateur » en lien avec le passé relié au substantif « fondement », de l'adverbe « aujourd'hui » ou encore de la locution verbale « à venir » :

Il (le comité) a opté pour un processus de construction communautaire qui prend comme point de départ la compréhension et l'appréciation de notre patrimoine historique, réfléchit sur la Mission partagée face aux différentes réalités et considère les acteurs qui ont rejoint la Mission éducative. Ce processus s'appuie sur les fondements inspirateurs et durables de notre tradition éducative et sur les défis éducatifs auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui et ceux à venir » (DL, p. 9-10).

L'identité des deux institutions d'enseignement, les projets éducatifs qu'elles portent et les valeurs sous-tendues par ceux-ci sont accessibles en recensant et en analysant l'occurrence des mots et de leur champ lexical. Dans les deux documents et expressément chez les lasalliens au travers de leur conclusion, les locuteurs s'engagent dans une action au travers de leur discours, ce qui correspond au concept d'acte de langage de Searle (1995) notamment par l'utilisation des verbes « affirmer, exprimer, déclarer ».

Il est à souligner que les données du logiciel font apparaître 28 univers de référence pour la conclusion du document lasallien alors qu'elles n'en font apparaître aucune pour la conclusion du document du SeGEC. Celle-ci, au travers de 168 mots, souligne l'importance d'une tradition source d'un « projet d'ouverture culturelle » qui invite principalement à l'universel et au bien commun. La conclusion de DL, qui avec ses 1690 mots, s'inscrit également dans l'histoire et la tradition de l'institution tout en se tournant vers l'avenir, utilise « la reprise d'une unité du texte par une autre du même texte » (Maingueneau, 2016, p. 235),

c'est-à-dire l'anaphore ou un « liant qui permet au discours (...) de se structurer et d'avancer » ou une « action de ramener de nouveau une entité à la conscience (ἀναφορά) selon Apollonius Dyscole (Cornish, 2021, p. 9-10) alors qu'elle a déjà été présentée à l'interlocuteur, au lecteur dans le cas du document écrit.

Dans sa conclusion, un locuteur cherche en général à faire ressortir l'idée d'une affirmation que l'on partage son sentiment, son avis ou sa façon d'envisager l'objet du discours. En bref, il cherche l'assentiment du lecteur. Cette interprétation va dans le sens de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) pour qui « l'argumentation s'efforce de faire passer vers la conclusion l'adhésion accordée aux prémisses ». Face à ces affirmations ou ces propositions avancées par les auteurs, DL utilise la modalité déclarative pour exprimer une assertion (Maillochon & Bassano, 2003, p. 120) qui dépasse la désignation de l'objet ou la description du fait dont parlent les auteurs pour soutenir une ou des convictions.

Concernant l'aspect visuel des documents, nous avons déjà souligné une proportion de pages et par conséquent de mots utilisés nettement différente dans les deux documents, ce qui a une incidence sur notre analyse des résultats. Si un texte court est un moyen de faire passer efficacement et rapidement un message, « les contenus 'long format' permettent d'étayer un propos et de fournir de nombreux détails pour démontrer son expertise et répondre précisément à une question posée » (Truphème & Gastaud, 2022, p. 244), la longueur constituant un des éléments structurants du texte (Gani, 2022, p. 26).

La perception et la compréhension du contenu du texte sont également rendues possibles par l'utilisation d'aspects visuels plus marqués au cœur du texte par exemple des tableaux qui sont des outils d'aide à la présentation d'informations dans la mesure où « le texte doit être principalement réservé au développement de (la) démonstration » selon Beaud. Il s'agit pour l'auteur d'« éviter de se perdre dans des énumérations quantitatives ou chiffrées ; mais (de) compléter le texte [qui porte sur l'essentiel, en fonction de (l') idée directrice] par une information plus complète ou plus systématique à laquelle (on donnera) la forme la plus parlante » (2006, p. 139).

Cet aspect visuel est amplifié dans DL par l'utilisation de tableaux récapitulatifs après les quatre parties principales du texte.

La reprise de plus de 40 citations pour DL sans compter diverses expressions comme « ensemble et par association » et d'une cinquantaine de phrases-clés du texte mises en exergue par l'emplacement, la présence d'un liseré rouge et d'un symbole de même couleur (étoile), la taille et la couleur de l'écriture. On utilise de nombreux guillemets pour encadrer mots, expressions, phrases en signe de marques de limites des discours (Vassevière, 2018, p. 54). Au-delà de la forme, l'utilisation de « propos pertinents » dans le texte est signe de souffle et donc de vie selon Gani pour qui

les mots entre guillemets (...) attirent le regard du lecteur autant que le nom de leurs auteurs. Ils attestent aussi du sérieux (...) et étayent le propos. Cette mise en scène de l'information sera d'autant plus efficace que les citations sont courtes, introduites de façon variée pour rythmer le récit tout en conservant sa fluidité (...). Les citations cadencent votre texte en lui donnant un côté vivant,

incarné, concret. Elles apportent une diversité formelle de nature à raviver l'attention du lecteur. La mention des sources crédibilise et renforce le message (2019, p. 78).

Pour MEC, l'aspect visuel est amplifié par l'utilisation de nombreuses photos, presque à chaque page (17 photos au total pour 23 pages), certaines faisant d'un huitième à la moitié de la page. Elles sont signes de convergences entre l'illustration et le texte notamment par l'utilisation de visages d'adultes ou de jeunes gens (enseignants, directions d'écoles ou parents, enfants de l'enseignement fondamental ou adolescents de l'enseignement secondaire) ou de technologie (ordinateurs, projecteurs) ou encore d'activités diverses en lien avec le monde et le projet de l'école recherché (sport, culture, expression, enseignement qualifiant avec le métier de la construction) sans oublier le lien à un monde multiculturel ou encore le rire des enfants. Nous reprenons les idées de dialogue ou encore d'inclusion mutuelle à Bergez qui parle de « situations où texte et image se retrouvent dans un même lieu, créant une confluence qui met en tension leurs différences, ou traduit le désir de les gommer dans une hypothétique fusion (...). L'analyse conduira à revenir souvent (...) vers le texte, ou la langue, et vers l'image, comme catégories générales du dire et du montrer, indépendamment de leur élaboration esthétique » (2020, p. 155).

Source d'attirance du regard et d'inspiration ou d'évocation, l'image est lisible avant le texte selon Gani qui précise que « avec un fort pouvoir évocateur, celle-ci plante le décor et influence (le lecteur) avant qu'il ne débute sa lecture. Elle doit correspondre à l'angle choisi mais contribue aussi à préciser ce dernier et à déterminer le ton « qui va bien » (2019, p. 36).

L'acronyme (DL), selon le dictionnaire Larousse, est un « substantif dont l'origine est un sigle, mais qui se prononce comme un mot ordinaire. En plus de l'information donnée par les auteurs, différents mots-clés sont mis en évidence par le glossaire, type de lexique explicatif permettant une meilleure compréhension du texte quand celui-ci est surchargé de mots difficiles comme « AIMEL » pour « Assemblée Internationale de la Mission Éducative Lasallienne ». Le glossaire « précise le sens des mots qui pourraient être moins connus (...) pour aider le lecteur à se familiariser avec les termes et les concepts utilisés » (Isserlis, Sutter-Dallay, Dugnat & Glangeaud-Freudenthal, 2008, p. 191). Il en est de même pour la liste des sigles (lettres initiales formant une abréviation comme CE pour « Conduite des Écoles ») dans la mesure où de nos jours, on parle de sigle pour « non plus une lettre, mais une série de lettres initiales représentant une expression » (Doppagne, 2007, p. 83). Il en est encore de même pour les abréviations (mots réduits à plusieurs lettres comme « Circ. » pour circulaire) dont le but du processus est de « favoriser la facilité et l'efficacité de la communication en diminuant l'effort de l'articulation » (Al Zboun, 2018, p. 69). Pour l'auteur, il est encore question de vitesse dans la transmission de l'information ou encore de lien au progrès (dont culturel). Le document lasallien comporte douze sigles et abréviations pour la totalité du texte qui permettent, selon le titre utilisé par Doppagne « une toilette parfaite du texte ». Le rapprochement est aisé avec les deux institutions à l'origine de l'écriture des textes : SeGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique) pour MEC et FEC (frères des écoles chrétiennes) ou les lasalliens pour la Déclaration. Selon Doppagne, « le sigle devient un signe de notre civilisation : toute société, toute entreprise, toute équipe sportive, la moindre association met un point d'honneur à se forger un sigle et à se faire connaître par lui. Le sigle

acquiert valeur légale et peut être protégé au même titre qu'une marque de produit » (2007, p. 83).

Selon Gautret, le monde de l'éducation – au même titre que d'autres institutions modernes – est avide de ce type de langage comme « forme langagière particulière » que sont les sigles. Il précise encore qu'« avec un peu d'érudition, on parlera même d'acronymes. Ce dernier est la forme substantivée du sigle, sa naturalisation lexicale (...). Ça se prononce tellement bien (...), ça fond en quelque sorte dans la bouche, qu'il semble que certains en aient fait un prénom » (2012, p. 103).

En prolongement de la partie principale ou de la structure du texte, l'appendice utilisé par MEC constitue un ensemble de notes concernant ce que les auteurs nomment « la promotion des droits et libertés fondamentaux, le déploiement décidé et volontariste d'un principe associatif, le respect du principe de subsidiarité en ce qui concerne l'articulation des différents niveaux de régulation. » Par-là, les intentions des auteurs sont de rappeler les « principes fondateurs » d'une société démocratique.

L'analyse des résultats de l'analyse documentaire a permis une étude du lexique permettant une bonne compréhension du contenu du texte et donc du message à percevoir. Ou encore de l'image donnée de l'institution. La seconde partie de l'analyse des résultats des projets éducatifs permet encore de découvrir l'intention de discours promotionnel, d'une communication institutionnelle.

b. Comment les discours promotionnels et la communication institutionnelle sont sources de l'identité des établissements

Une lecture croisée de recherches sur la communication institutionnelle, sur les discours promotionnels, sur l'identité organisationnelle et les établissements scolaires et enfin sur la foi, le métier et les institutions chrétiennes, ouvre une perspective de compréhension et d'interprétation plus large de l'analyse réalisée à partir du logiciel Tropes ou encore manuelle. Cette lecture est d'autant plus riche si elle est combinée avec les éléments de notre cadre théorique, à savoir les travaux de Lasida (2014), de Maillard (2020) et de Mangez et al. (2017). Ensemble, ces recherches interrogent directement ou indirectement l'importance du rôle des responsables scolaires dans la dimension symbolique (éthique) de la gestion de leurs établissements (Dupuis, 2014 ; Garant, 1997). En situant l'écriture des deux textes respectivement en 2020 et 2021, nous comprenons le travail des auteurs dans le contexte de la modernité tardive et de leur intention de « 'faire société' dans un monde incertain » où on dispose « de moins en moins de certitudes et de plus en plus de connaissances », où il y a à la fois multiplicité de sens et indétermination normative (Mangez et al., 2017, p. 1). Les auteurs réfléchissent au rôle de l'école en (re)définissant leur projet éducatif face à une « montée des incertitudes (qui) touche l'ensemble des institutions de la modernité » (p. 3) ou encore en tentant de proposer « un projet de société partagé susceptible de servir de base au processus d'intégration sociale » (Derouet, 2000). Les auteurs des deux projets éducatifs s'attachent à faire ce que Mangez et al. nomment une nécessité dans la réflexion sur la

question des choix, des prises d'orientations, de la reconstruction des normes ou d'« univers de sens raisonnables » (p. 6) :

l'enjeu pour les acteurs est de relier l'éducation à des valeurs, à des projets, à des points de référence, pour reconstituer de cette manière des univers de sens raisonnables (dans la mesure où) l'indétermination normative qui se développe produit des effets différents à des niveaux différents : celui des systèmes éducatifs, celui des organisations et celui des acteurs du processus de socialisation (professionnels de l'éducation et élèves). (p. 6-7)

Les deux institutions scolaires confessionnelles à l'origine des projets éducatifs étudiés proposent des orientations particulières en lien avec leurs projets et les valeurs qui les sous-tendent (p. 7), qui questionnent le rôle des professionnels et leurs aptitudes à exercer une action sur le système scolaire (p. 10). Ces projets vont dans le sens de ce que Mangez et al. appellent un repositionnement ou une ré-institutionnalisation locale de « projets alternatifs » dans la mesure où les organisations scolaires et les acteurs qui y travaillent – nous pensons au rôle particulier des directions – tentent de se faire les relais de projets institutionnels (p. 12).

Le déclin des institutions (Dubet, 2010) et par conséquent leur fragilité consécutive (lasida, 2014) sont sources de vulnérabilités des acteurs. En ce sens, selon Mangez et al., « les établissements sont aussi des univers de sens différenciés (qui) peuvent, à ce titre, avoir un impact important sur les éthiques ou identités professionnelles des personnels œuvrant en leur sein autant que sur les processus de construction identitaire (des usagers) » (p. 15).

Et nous ajoutons de l'ensemble des acteurs adultes de l'école. Draelants et Dumay (2011, p. 91) interrogent la manière dont ces acteurs appréhendent et traduisent « les images et les cultures » de leur organisation auxquelles ils sont de facto liés par leur relation d'appartenance à celle-ci. L'analyse des deux textes montre les spécificités des projets éducatifs que ces institutions scolaires confessionnelles tentent de renvoyer non seulement à leurs établissements au sens large, aux acteurs et usagers de ces écoles mais également à l'environnement extérieur direct ou plus largement à la société dans laquelle elles cherchent à se (re)positionner. Ces institutions scolaires (re)définissent des identités, des images, des cultures, des ethos, des mondes communs, des climats (Ballion, 1982 ; Charlier, 1994 ; Dutercq, 1992 ; Grant, 1988 ; Grisay, 1989 ; Paty, 1981) dont elles attendent une traduction particulière localement dans les établissements qu'elles fédèrent. Cette traduction ou cette mise en pratique quotidienne se vit par le travail des acteurs et tout particulièrement par celui des responsables qui « de par leurs fonctions et positions d'interface vis-à-vis de l'extérieur (sont) les agents d'une version officielle de l'identité organisationnelle (d'autant qu') une condition essentielle pour la survie organisationnelle réside dans la capacité des organisations à s'adapter de manière rapide aux turbulences croissantes de leurs environnements » (Draelants, 2006, p. 3).

Cette capacité d'adaptation est d'autant plus cruciale en temps de crise institutionnelle (Dubet, 2002 ; Gauchet, 2002), d'incertitude ou de « bouleversement organisationnel profond » où la question identitaire des organisations s'avère préoccupante (Albert & Whetten, 1998 ; Dutton et al., 1994). Les auteurs font la distinction entre deux perspectives :

celle des institutionnalistes et celle des social-constructivistes. Pour les premiers, l'identité de l'organisation est liée à un ensemble « de traits collectifs » et consiste en des « affirmations institutionnelles » préexistantes aux acteurs de cette organisation (p. 4), ce qui est le cas des deux projets étudiés. Pour les seconds, l'identité de l'organisation est co-construite par les acteurs. Selon Ravasi et Schultz (2006), il y a complémentarité entre les visions institutionnaliste et social-constructiviste de l'identité organisationnelle. Cette conception rejoint notre objet de recherche sur le rôle des directions d'école qui tentent de faire vivre un climat éthique répondant aux vulnérabilités des acteurs scolaires et plus largement à la fragilité institutionnelle, et ce dans le contexte précité de crise ou « de remise en question, de bouleversement profond, (de) débats et questionnements identitaires » (Rondeaux et Pichault, 2012, p. 5).

À partir de travaux sur les transactions symboliques dans les institutions chrétiennes, Maroy et Van Campenhoudt (2020) interrogent précisément « l'identité religieuse de (ces) institution(s) » en lien avec le pluralisme des acteurs et « la nécessité de faire tenir une identité collective » (p. 238). Les auteurs présentent « le contexte belge » et celui des pouvoirs organisateurs en ce qui concerne, entre autres, le milieu scolaire. Les institutions qui représentent l'Église catholique (dans notre travail d'analyse, le SeGEC et une congrégation) « constitue le pouvoir organisateur pour son réseau, qui se situe à côté des réseaux publics ou privés qui ont aussi leurs pouvoirs organisateurs. Ainsi, chacun se présente sur la scène publique dans un rapport de comparaison » (p. 239).

Les deux documents étudiés manuellement et à l'aide d'un logiciel d'analyse sémantique font partie de la communication institutionnelle de l'identité, des traits collectifs ou des affirmations de ces institutions voire de leur « discours promotionnel » selon Gaspard (2013) à propos des universités. À partir des travaux d'Engwall, Gaspard énonce trois facteurs explicatifs de l'augmentation des travaux de communication des universités en interne comme en externe des organisations. Nous en retirons les deux idées suivantes pour l'enseignement obligatoire : le besoin d'une visibilité des écoles, de leurs projets et de leur mode éducatif et d'enseignement dans un contexte concurrentiel accru ; la capacité des institutions et de leurs responsables à utiliser les outils de communication jusque-là peu utilisés (p. 190). Pour Gaspard, parler de discours promotionnel met en avant une double intention de présentation et de promotion de l'institution et du projet inhérent dans un objectif clair de valorisation et de légitimation et probablement sous-entendu d'adhésion (p. 192-193) même si l'analyse des données n'a pas relevé une quantité importante de verbes performatifs. Définie par Aïm et Billet (2020) comme « un ensemble d'informations et de récits dont les principaux objectifs sont de faire connaître une organisation, de faciliter son action et la faire accepter », la communication institutionnelle cherche à ouvrir l'organisation à l'environnement extérieur sur une logique de confiance, de responsabilisation, d'expertise (p. 244).

Les objectifs de présentation, d'information, d'acceptation, de valorisation et de légitimation ou encore de responsabilisation de ce type de communication nous ont poussé à mettre plus qu'en parallèle mais en résonance les projets des deux institutions chrétiennes pour appréhender les particularités de leurs discours portant sur les objectifs et les

compétences éducatifs. Nous comprenons ces objectifs et ces compétences comme faisant partie de l'ordre de l'« être » c'est-à-dire qui porte sur les valeurs, les engagements, les missions ou les mandats en ce qui concerne les directions et faisant partie de l'ordre du faire c'est-à-dire qui porte sur les aspects du savoir : les compétences de leadership du responsable et les compétences pédagogiques des professionnels.

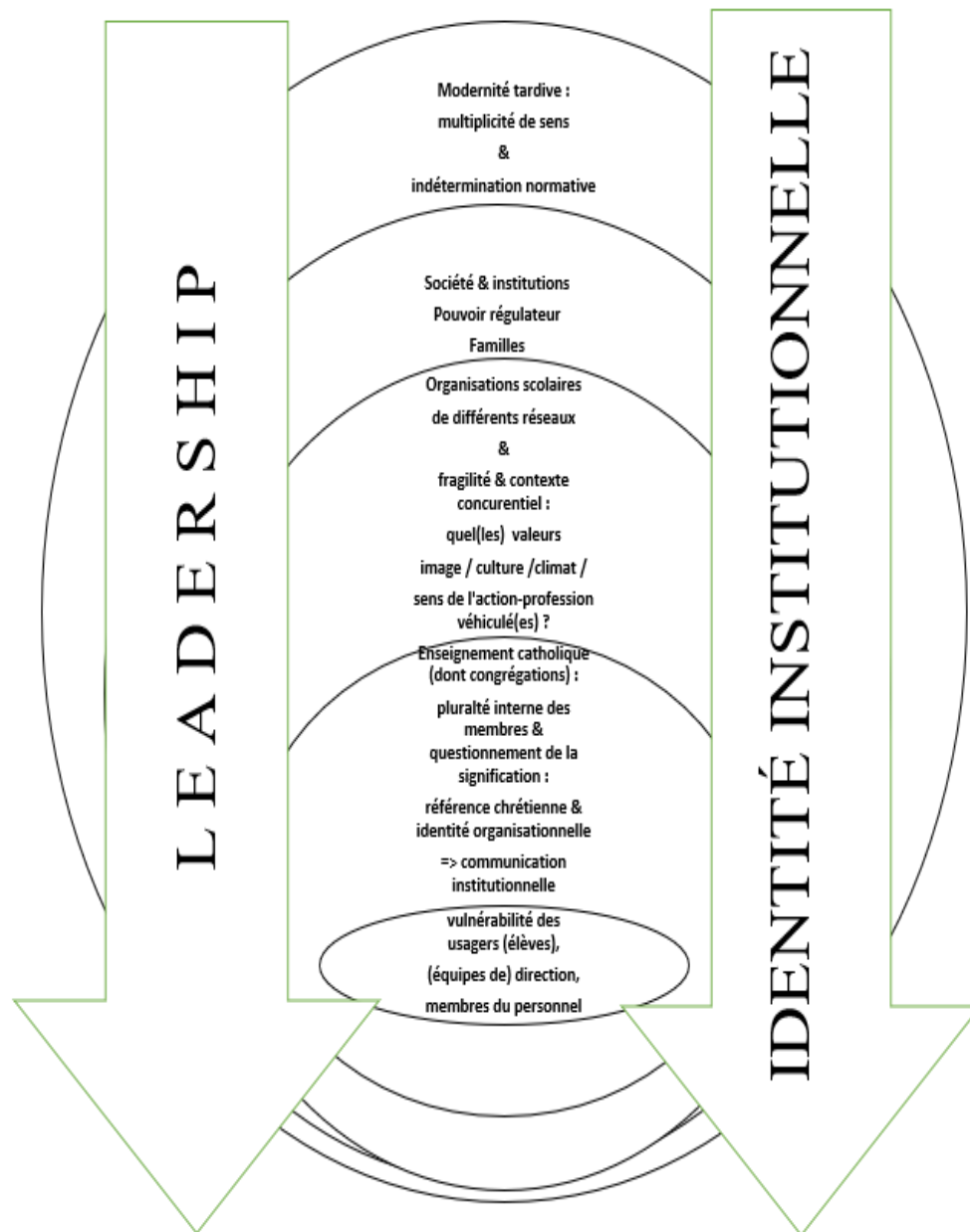


Figure 11 : interprétation de l'analyse à partir des travaux de Aïm et Billet (2020) ; Draelants 2006 ; Gaspard (2013) ; Lasida (2014) ; Maillard (2020) ; Mangez et al. (2017) / Maroy et Van Campenhoudt (2020) ; Rondeaux et Pichault (2012)

Annexe 6 : lecture de l'état de l'art – la question de la vulnérabilité en éducation, source de transformation des pratiques. Une lecture de l'état de l'art (2000-2020)

Le rôle de la prévention, de l'éducation et des interventions en milieu scolaire (et familial par l'interaction entre les deux systèmes)

Pour répondre aux problématiques d'insécurité, de formation – compétences, de faits de société ou en lien avec le climat scolaire, différents programmes sont mis en œuvre par les auteurs. Trois grandes pistes se dégagent de l'analyse : la prévention-intervention, les outils de formation ou éducation et les possibilités de partenariats à l'école.

En réponse à l'insécurité présente en milieu scolaire (et au-delà sur le trajet école-maison, le transport en bus, les temps de formation extrascolaire...), les techniques de prévention-intervention peuvent faire intervenir les médias (campagnes médiatiques ou publicitaires), organiser la mise en place de questionnaires pour demander l'avis des acteurs de l'école, proposer une augmentation de la surveillance des lieux à risques mais également par les pairs ou les parents en plus d'une vigilance accrue du personnel, signaler la nécessité d'une meilleure élaboration et d'un respect plus important des règles avec des conséquences en cas de manque de considération de celles-ci (fixer les limites). Une attention est également portée à la formation-éducation de jeunes par leurs pairs pour améliorer les compétences des élèves (auto-efficacité – connaissance des normes et des risques). La formation tant des familles (parents) que des enseignants en termes de « prévention » est proposée en complémentarité à celle des jeunes. Le partenariat élèves-enseignants-parents (et plus largement communauté ou environnement) permet des efforts combinés pour répondre aux situations peu sécuritaires.

Les lacunes en termes de formation, d'apprentissages, d'aptitudes ou encore de (sentiments de) compétences ou incompétences sont – en termes de prévention-intervention – prises en charge par des activités d'information auprès des différents acteurs scolaires (y compris les parents), des questionnaires, des visites d'école et des rencontres (soirées informatives) entre les parents et l'équipe éducative ou la direction, par une amélioration des programmes, par une sensibilisation à la diversité ou aux différences. La mise en place d'un environnement efficace (par les responsables des institutions scolaires) pour le travail, plus juste, plus démocratique et qui considère l'ensemble des membres de l'institution scolaire avec leurs capacités et leurs nécessités permet une meilleure adaptation aux situations problématiques en termes de formation. L'amélioration passe également par le perfectionnement professionnel des éducateurs et par la création d'outils de formation pour les enseignants, les directions mais également pour les professionnels de la santé et les parents. L'importance du partenariat est également soulignée et par conséquent un

encouragement des interactions parents-élèves-équipe éducative est propice à limiter les répercussions des difficultés d'un lieu (la famille) à un autre (l'école).

Les problèmes de santé sont rencontrés par un travail de sensibilisation dans l'environnement d'origine (la famille ou la communauté) par l'utilisation des médias ou directement pris en charge par l'école. Des outils doivent être créés en termes de santé physique et psychique (alimentation, consommation de drogues et alcool, sexualité et connaissance du corps...) mais aussi en termes de discriminations culturelle et sociale. Pour la formation ou l'éducation, l'utilisation des boîtes à outils peut plus être prise en charge par les pairs et les enseignants suivant les besoins en méthodes et ressources ou concernant le partenariat par les parents pour permettre une meilleure perception de ces derniers sur l'école. La formation peut également passer par un partenariat école-communauté (chefs religieux et chefs de communautés).

Pour rencontrer les difficultés en lien avec des événements de société, l'utilisation des médias est à nouveau mise en avant (campagnes de sensibilisation) tout comme l'organisation de conférences et de portails éducation pour permettre une meilleure prévention. Certaines problématiques requièrent une concertation entre police, justice, gouvernement et intervenants scolaires (universités et écoles) ainsi que la création de politiques scolaires ou de programmes de sécurité en ligne. Le rôle de la direction est important pour promouvoir le travail collaboratif tout en assurant le soutien aux membres du personnel et assurer la sécurité pédagogique et psychologique des personnes. La formation continue des enseignants permet la croissance et le développement de l'expertise, en équipe. L'équipe éducative doit être le lien pour les jeunes qui permet de les identifier quand ils sont en difficulté : raison pour laquelle elle doit se former pour acquérir les compétences et connaissances nécessaires. Formation en ligne des parents, kit de sécurité et matériel éducatif sont aussi préconisés. Le soutien aux parents permet – à travers des groupes de discussion en ligne – un partenariat ou un travail collectif efficace. Les recherches montrent que le travail commun (école - service de santé - familles) est ce qui donne les meilleurs résultats.

Si les quatre problématiques soulevées ci-avant influent directement ou indirectement sur le climat scolaire, la prévention-intervention permet une vigilance constante (respect et sécurité) assurant une culture propice à la bonne organisation de l'école. La prévention, c'est notamment la mise en place d'activités sociales ou d'animations culturelles, permettre aux personnes de s'ajuster aux règles et aux normes de l'institution. Intervenir, c'est résoudre les conflits. La direction a pour rôle de soutenir le personnel, de mettre en place des installations de qualité, de veiller au respect des normes, de soutenir la formation et le perfectionnement des enseignants pour que ceux-ci puissent assurer de bonnes pratiques en classe. La formation passe par l'apprentissage de la cohésion de groupe, par l'amélioration de la motivation du personnel, par une meilleure communication... c'est ensemble à nouveau, collégialement que l'environnement se construit socialement, affectivement et physiquement pour une satisfaction commune. Les recherches mettent en avant le partenariat une fois de plus entre la culture de la famille, de la communauté et le règlement de l'école.

Discussion ou le rôle de la relation entre les acteurs de l'école, le rôle de l'attitude de la famille dans la prévention éducative en partenariat avec l'équipe éducative et la direction

« L'école est un microsystème (...) c'est-à-dire que les liens entre les différents acteurs sont tissés serrés et donc, que l'on ne devait négliger aucun d'eux » (Garon, Théorêt, Hrimech, & Carpentier, 2006).

Le rôle de la relation entre les acteurs de l'école : les élèves

Les sources de souffrance d'ordre relationnel à l'école qui provoquent l'insécurité (ou le sentiment d'insécurité) sont nombreuses pour les jeunes : intimidations (mêmes chroniques, physiques ou sociales) et comportements agressifs, violences physiques, violences verbales ou morales, harcèlement (Smith, Cousins, & Stewart, 2005), blagues homophobes ou sexistes et humiliation de la part de leurs pairs mais également des adultes responsables (Lucas, 2012), sarcasmes et taquineries, comportements vulnérants (brimades, victimisation, humiliation et oppression) même hors contexte scolaire lié à une oppression répétée et intentionnelle où l'agresseur a (ou est) le pouvoir (Vaillancourt et al., 2010).

Elles sont également les conséquences directes ou indirectes mais toujours d'ordre relationnel, de la transition scolaire avec la difficulté de construire de nouvelles amitiés, le problème de taquineries par les aînés (Andrews & Bishop, 2012) ou le respect de nouvelles règles de comportement ou règlement d'ordre intérieur avec une difficulté supplémentaire pour les jeunes placés en familles d'accueil ou ayant subi de la maltraitance précédemment (pression exercée par les pairs plus âgés / exposition à un plus grand nombre de pairs / dialogue difficile avec les autres acteurs de l'école) (Chamberlain, Leve, & Smith, 2006). Les conséquences de la maltraitance (brimades, abus verbaux et sexuels...) touchent en général aussi les jeunes qui participent à la culture gothique (Rutledge & al., 2008). Les sources de souffrances proviennent également de la difficulté du suivi scolaire pour un enfant handicapé (Weishaar, 2010), du harcèlement et des violences sexuelles & sexistes (basées sur le genre) dans la société (discrimination sociale) ou la famille (Svanemyr & al., 2015), de la dépendance à l'utilisation de l'internet (menaces, messages dérangeants ou effrayants, cyberharcèlement et harcèlement sexuels) et la rencontre avec des anonymes, des prédateurs sexuels et des pédophiles (Barnett, 2005), de l'immigration et des effets du stress sur les familles (séparations, conflits, événements) ou encore des propos et actes abusifs des éducateurs (Lucas, 2012), du racisme (Charner-Laird, et al., 2017). Les relations (et par conséquent le climat scolaire) se dégradent encore plus violemment avec la consommation de substances illicites (drogues, alcools) qui engendre des comportements délinquants (Reid, Peterson, Hughey, & Garcia-Reid, 2006) et qui est une « menace pour le bien-être » (Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei, & Wickham, 2016) : victimisation sexuelle et physique.

Ces souffrances engendrent chez les jeunes victimisés : appréhension (sentiment d'être en danger), détente difficile et anxiété, doute, diminution ou perte de l'estime de soi, internalisation ou externalisation dans le rapport élèves-enseignants ou entre pairs, isolement et marginalisation (sevrage social), regard tronqué du jeune sur l'adulte, problèmes de santé physique et psychologique (problèmes psychosociaux) ou mentale (dépression, idées

suicidaires) jusqu'à la mortalité (avortements à risques ou suicide, enlèvements et meurtres), dépendance envers les adultes.

Les intimidateurs eux-mêmes (pris individuellement ou en groupes) souffrent de leurs propres attitudes relationnelles : taux de dépression élevé, problèmes futurs de violence & délinquance, moins de relations amoureuses – positives & équitables, plus d'agressions physiques & sociales, comportements anti-social (Smith, Cousins, & Stewart, 2005), condamnations criminelles avant l'âge de 24 ans pour 60% de ces jeunes (Vaillancourt, et al., 2010). Reid, Peterson, Hughey, & Garcia-Reid (2006) mettent en avant l'« escalade de la délinquance » en lien avec la consommation de drogue « passerelle » : les lieux deviennent dangereux dans et autour de l'école, les relations violentes.

Le rôle de la relation entre les acteurs de l'école : les enseignants et les directions

Faute de relations appropriées, les adultes sont également en souffrance : violence physique, verbale, intimidation, cyberintimidation ou à caractère sexuel (Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2013). Faute de soin, ces souffrances engendrent chez les adultes victimisés : distanciation par rapport à la souffrance, techniques de protection pour poser ses limites – retrait du travail (décrochage) sur le plan physique et psychique (Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2013), absentéisme et acceptation de cet absentéisme volontaire (Shapira-Lishchinsky & Ishan, 2013), manque de pensées empathiques, problèmes de communication, bas niveau de satisfaction et d'engagement au travail, comportements préjudiciables, indifférence, difficultés du travail d'équipe et collaboratif et par conséquent peu de coopération efficace (Töremen & Karakus, 2007) mais également un sentiment d'impuissance (intimidation sociale) chez les éducateurs (Vaillancourt et al., 2010). Ces situations ne sont pas sans danger sur le plan de la santé mentale : épuisement professionnel, angoisses psychologiques, dépression, difficultés pour donner une signification aux actions, malaises et inconforts (Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2013).

L'ensemble de ces souffrances a « un effet négatif sur la qualité du travail », provoque de pauvres résultats scolaires et de nombreux risques d'abandon de la scolarité (Svanemyr, Baig, & Chandra-Mouli, 2015 ; Shapira-Lishchinsky & Ishan, 2013). Quand le climat scolaire est difficile, quand le « sentiment général » correspond à un environnement social, affectif et physique déficient, quand « la satisfaction au travail des enseignants » est faible, alors les conséquences négatives sur les résultats scolaires se font ressentir (Dutta & Sahney, 2016).

Puisque la satisfaction au travail des enseignants est en lien avec la qualité des relations entre enseignants et direction (Dutta & Sahney, 2016), puisque le comportement des administrateurs scolaires peut induire le « stress des employés », encourager ou décourager ces derniers, être source ou non de coopération, les responsables d'institutions scolaires sont responsables de la « consolidation de la compréhension des différents groupes quant à la structure culturelle », de la « reconnaissance des différences », de l'« élaboration de méthodes appropriées pour gérer la situation » mettant l'« accent sur l'apprentissage des différences » et permettant la réussite des élèves (développement individuel) et le « succès général des écoles » (Okçu, 2014). Dutta et Sahney (2016) insistent sur les « effets indirects » du comportement transformationnel des responsables « à travers la composante sociale et

affective du climat scolaire sur la satisfaction professionnelle des enseignants » et par conséquent sur les résultats scolaires des jeunes (Garon, Théorêt, Hrimech, & Carpentier, 2006). Ce dernier met cependant en évidence le peu de recherches effectuées, par rapport aux enseignants, sur la « détresse psychologique » des responsables scolaires (stress, conditions et charge de travail, reconnaissance du rôle, risques environnementaux tels les problèmes de violence, difficultés de communication, respect des règles, gestion participative, gestion des priorités, relations avec les parents d'élèves...) avec comme conséquences les difficultés pour recruter, garder (rétention) et former des directeurs d'école avec une situation accentuée en « zones désavantagées ». Les recherches des auteurs leur permettent d'insister sur le lien (corrélation positive) entre le rendement scolaire des jeunes et le travail des enseignants allant jusqu'à l'épuisement professionnel (mais également sur l'influence des responsables scolaires sur la satisfaction enseignante notamment sur le lien de causes à effets du stress engendré par la direction sur l'équipe enseignante et inversement. C'est la raison pour laquelle Garon, Théorêt, Hrimech, & Carpentier (2006) affirment que « l'école constitue un microsystème, tel que l'entend Bronfenbrenner (1979), c'est-à-dire que les liens entre les différents acteurs sont tissés serrés et donc, que l'on ne devait négliger aucun d'eux ».

L'épuisement professionnel et émotionnel de membres des équipes éducatives qui vivent une déshumanisation dans leurs relations de travail les pousse au désengagement. Helou et Lantheaume (2008) expliquent que des enseignants ressentent « le syndrome des personnes qui s'occupent d'autres personnes et qui arrivent au bout de ce qu'ils peuvent donner », ce qui provoque des « problèmes de santé mentale (et) de surmenage professionnel » Kirouac (2012). Pour ce dernier, les enseignants vivent également des difficultés relationnelles avec les parents de qui ils ne se sentent « ni admirés, ni reconnus, ni respectés » et qui ont des « demandes trop importantes et utopiques ». L'auteur parle d'« une valorisation insuffisante et d'un manque de confiance, sources de stress dans le travail au quotidien ». En ce sens, le rapport Mc Kinsey de 2015 dégage quatre caractéristiques des systèmes scolaires les plus performants et propose « la mise en place d'équipe de direction de qualité (dans le but) d'encourager une culture visant à faciliter le partage d'expérience entre professionnels (...) et encore d'établir des collaborations fructueuses avec les parents et les autres acteurs au sein de la communauté scolaire » avec comme objectif d'implémenter un changement de paradigme relationnel entre les acteurs internes et externes de l'école.

Le rôle de partenariat de la famille dans la prévention éducative avec l'équipe éducative et la direction

La lecture analytique des textes sélectionnés permet de montrer la nécessité de l'engagement de parents au sein de l'école tout en pointant les difficultés inhérentes à la relation famille – professionnels de l'éducation. Les recherches sur l'intimidation montrent que les programmes de lutte contre ce type de dysfonctionnement relationnel impliquent une approche systémique « anti-intimidation » qui, outre la « création de liens d'amitiés » entre pairs, demande non seulement une information aux parents mais leur participation dans la médiation (Smith, Cousins, & Stewart, 2005) dans l'objectif de mettre fin au harcèlement « direct » (agressions physique et verbales) ou indirectes (isolement, marginalisation). Pour rappel, ces situations de violence impliquent un grand nombre d'acteurs dont les

« assistants » des agresseurs, les « renforts », les « spectateurs » et les parents ou le milieu familial. Le rôle de ces derniers est d'autant plus important que le sentiment d'impuissance est souvent vécu par les surveillants dans le cas de l'intimidation sociale et qu'une part importante des conséquences vulnérantes issues de l'expérience d'intimidation a lieu durant les temps de vacances ou lors des pauses extérieures à l'école (Vaillancourt, et al., 2010).

La cyberintimidation est un double problème car si la surveillance de l'école est difficile, voire inadéquate, les « agissements risqués des enfants » (chats sans supervision, non modérés avec des anonymes, messages instantanés individuels, rencontre face à face avec des personnes uniquement par contact en ligne) sont à mettre en lien avec des « enfants ayant des mauvais contacts avec leurs parents » (Barnett, 2005). Cette situation problématique appelle également pour l'auteur un nécessaire « soutien aux parents », entre autres par des groupes de discussion et des formations en ligne.

Une autre forme de violence est à mettre en lien avec la consommation de substances illicites (drogues et alcools). Dans ce cas, la surveillance de l'école est également difficile : « manque d'application des règles de l'école et présence de lieux dangereux dans ou autour de l'école » sont les causes de l'escalade de la violence (Reid, Peterson, Hughey, & Garcia-Reid, 2006). La lutte contre les intimidations verbales et autres formes de violence physique à l'école demande un « Programme de prévention de la violence et de la toxicomanie » comprenant des « campagnes médiatiques et publicitaires » mais également, pour l'auteur, des « services d'éducation » non seulement pour les jeunes mais aussi pour les parents de qui on attend une plus grande supervision et une « présence accrue ». Reid, Peterson, Hughey, & Garcia-Reid (2006) estiment nécessaire des « efforts combinés des élèves, enseignants et parents ». La consommation de drogues peut aussi être une caractéristique des adolescents de « culture Goth » pour qui l'approche par les pairs, des enseignants mais également des familles est compliquée parce que justement en difficulté avec les amis, l'école et les parents. Rutledge, Rimer, & Scott (2008) proposent des programmes éducatifs pour « travailler ensemble » car, pour l'auteur, ce sont les programmes qui fonctionnent le mieux et permettent les meilleures interventions pour la sécurité des élèves.

L'éducation à la santé des jeunes passe également par une attention accrue des parents à l'éducation alimentaire. Le constat opéré par Rath, Riddell, & Worsley (2017) pointe l'obésité et l'embonpoint des adolescents en lien avec « l'évolution rapide des modes de vie et alimentaires » qui touche fortement la santé et la qualité de vie des élèves. Si l'éducation proposée passe par le milieu scolaire, une enquête auprès des acteurs de l'école et familiaux montre qu'un « programme d'étude sur la santé et nutrition (prise en charge par l'école) » pointe, entre autres, « l'apprentissage des bonnes habitudes » et de « surmonter les défis d'un environnement de restauration rapide » (Rath, Riddell, & Worsley, 2017), ce qui implique la vigilance familiale.

Les parents concernés par le handicap de leur enfant peuvent intégrer un partenariat scolaire au travers d'un « programme d'éducation individualisé » (Weishaar, 2010). Les directions sont attentives à ce que les enseignants préparent les réunions pour permettre aux parents d'améliorer leurs connaissances, de « poser des questions » et d'éviter les

divergences ou encore les frustrations. L'objectif consiste également à augmenter la confiance des parents en l'école par une « perception positive » vis-à-vis de celle-ci.

Le risque important d'abandon scolaire des jeunes filles mariées trop jeunes et/ou enceintes demande un programme d'éducation non seulement par l'intermédiaire des médias mais par un « plaidoyer dans la communauté » qui interpelle les parents en plus des enseignants et responsables scolaires. L'implication large des membres de la communauté est fondamentale : outre les parents « peu (in)formés », il est important d'impliquer les chefs religieux et les chefs de communauté pour faire face à l'ensemble des discriminations sociales, politiques et économiques renforcées par les « résistances culturelles et religieuses » (Svanemyr, Baig, & Chandra-Mouli, 2015).

Changer d'école ou de niveau de classe est un moment de changements sociaux, cognitifs et physiques qui engendre pour les élèves tant de l'anxiété que de l'optimisme que peuvent exacerber les enseignants par leurs attitudes (Andrews & Bishop, 2012). Sous forme d'approches multiformes, les programmes de transition complet exigent non seulement la participation des jeunes et des enseignants mais également celle de leurs parents. Cette participation à l'« expérience scolaire » peut être individuelle ou se réaliser dans le cadre des « associations de parents », notamment pour l'auteur, lors des soirées informatives, journées portes ouvertes, visites de l'école, renseignements sur programme scolaire... les problèmes de transition sont accentués pour les jeunes placés en familles d'accueil. Ils le sont encore davantage pour les jeunes filles au passé difficile (abus, transitions parentales...) et demandent un plan de recherche « intervention-prévention » qui vise à « tester l'efficacité de l'intervention sous-jacente aux mécanismes de changement (parents-jeunes) » (Chamberlain, Leve, & Smith, 2006).

Les ruptures familiales ont également lieu pour les jeunes adolescents immigrés nouvellement arrivés qui ont non seulement vécu la séparation mais qui subissent parfois un dysfonctionnement familial en cas de « séparation-réunification » avec comme conséquences des lacunes éducatives (Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei, & Wickham, 2016). L'auteur met en exergue les conséquences des problèmes vécus « au sein d'un système » comme la famille sur un autre comme l'école mais les outils proposés ne concernent que les acteurs de l'école ou de la santé mentale.

Les suggestions de partenariat proposées par les différents auteurs le sont pour améliorer les difficultés de rendements scolaires ou les problèmes d'ordre physique ou psychosocial des jeunes. La participation familiale n'est pas pour autant sans difficulté dans la relation quotidienne avec les professionnels de l'enseignement. Lareau et Munoz (2012) développent le « lien entre niveau de participation élevé et conflits » notamment avec la direction de l'établissement scolaire. Cependant, l'auteur explique que les recherches réalisées montrent le « lien entre rendement scolaire des enfants et participation parents à la scolarité ». Lareau et Munoz (2012) estiment que les conflits ont pour caractéristiques d'être « modélisés » et de « nature structurelle (modéré, répétitifs, inévitables) » et qu'ils sont « liés à la position du directeur et des parents (bénévoles) ». La culture de la famille n'est pas celle de l'école avec ses règles : l'effort doit être porté sur la communication pour améliorer les « possibilités de

coopération fructueuse ». L'étude propose de « reconceptualiser les modèles de participation familiale à la scolarité » et rejoint le SeGEC¹ pour qui « l'école, à travers l'instruction qu'elle assure, participe à l'éducation des enfants, ensemble avec les parents ». Le secrétariat général de l'enseignement catholique en Belgique francophone pour qui « l'école ne se contente pas de rendre la vie en commun possible (mais) veut la rendre bonne » estime que l'école se donne pour mission l'apprentissage du « vivre ensemble », et cela à travers les tensions que vivent les acteurs de celle-ci non seulement avec les objectifs qui leur sont propres mais également avec leurs vulnérabilités.

¹ Université d'été 2016 : SeGEC : « Du singulier au pluriel - à l'école du bien commun »