

Volume 52, numéro 2, automne 2024

La transformation des organisations éducatives francophones : quoi, pourquoi et comment

## **Une formation fondée sur l'expérience pour soutenir les directions d'école primaire françaises dans la transformation de leur organisation du travail**

Natacha Buffet, Université Clermont Auvergne, France  
Patricia Dionne, Université de Sherbrooke, Québec, Canada  
Sylvie Moussay, Université Clermont Auvergne, France

### **RÉSUMÉ**

Cet article présente les retombées d'une intervention-recherche mettant en place un cadre de discussion sur les situations de travail vécues par les directions d'école primaire. Ancrée dans une perspective culturelle et historique du développement humain, l'intervention accompagne 16 directions d'école primaire françaises dans l'expression de leur expérience du travail en prenant appui sur la technique de l'instruction au sosie. Les données d'étude concernent un cycle d'instruction au sosie conduit avec ces directions d'école et une réunion en présence de leurs supérieurs hiérarchiques. Les situations de travail analysées lors du cycle d'instruction au sosie se rapportent au travail avec les familles et les partenaires (personnel des mairies, parents d'élèves, personnes inspectrices) jugé problématique par ces directions. Les résultats montrent que l'expression de l'expérience du travail permet aux directions d'école de redéfinir l'activité de travail aux prises avec des questions éducatives; ils mettent également en avant la manière dont les discussions sur les situations de travail problématiques sont développées avec les personnes supérieures hiérarchiques pour ouvrir des pistes de transformation des organisations éducatives.

### Remerciements

Les auteures de l'article remercient l'ensemble des personnes participantes de l'étude.

# Experience-based training to support French elementary school administrations in transforming their work organization.

## ABSTRACT

This article presents the benefits of an intervention research study that set up a framework for discussing the kind of work situations elementary school principals experience. Anchored in a cultural and historical perspective of human development, the intervention accompanies 16 French elementary school principals as they describe their work experience, using the method of “instruction by the use of stand-ins”. The study data is about a stand-in instruction cycle with these principals and a meeting in the presence of their superiors. The work situations analyzed during the stand-in instruction cycle relate to working with families and partners (municipal staff, students' parents, inspectors) that these principals deem problematic. The results show that describing work experience allows school principals to redefine the work activity responsible for causing educational issues. They also highlight how discussions about tricky work situations are developed with hierarchical superiors to open pathways of transformation for educational organizations.

## Acknowledgments

The authors of this article thank everyone who participated in the study.

# Una formación basada en la experiencia para sostener las direcciones de escuela primaria francesas en la transformación de su organización de trabajo

## RESUMEN

Este artículo presenta las repercusiones de una intervención-investigación poniendo en práctica un marco de discusión sobre las situaciones de trabajo vividas por las direcciones de escuela primaria. Basada en una perspectiva cultural e histórica del desarrollo humano, la intervención acompaña a 16 direcciones de escuela primaria francesas en la expresión de su experiencia laboral apoyándose en la técnica de la instrucción al sosia. Los datos de estudio se refieren a un ciclo de instrucción al sosia conducido con estas direcciones de escuela y una junta con sus superiores jerárquicos. Las situaciones de trabajo analizadas durante el ciclo de instrucción al sosia tienen que ver con el trabajo con las familias y los socios (personal de los ayuntamientos, padres de alumnos, personas inspectoras) considerado como problemático por estas direcciones. Los resultados muestran que la expresión de la experiencia laboral permite a las direcciones de escuela de volver a definir la actividad laboral que se enfrenta a cuestiones educativas; también hacen resaltar la manera en que se desarrollan las discusiones sobre las situaciones laborales problemáticas con las personas jerárquicas de forma que abran pistas de transformación de las organizaciones educativas.

## Agradecimientos

Los autores del artículo agradecen a todas las personas que han participado al estudio.

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

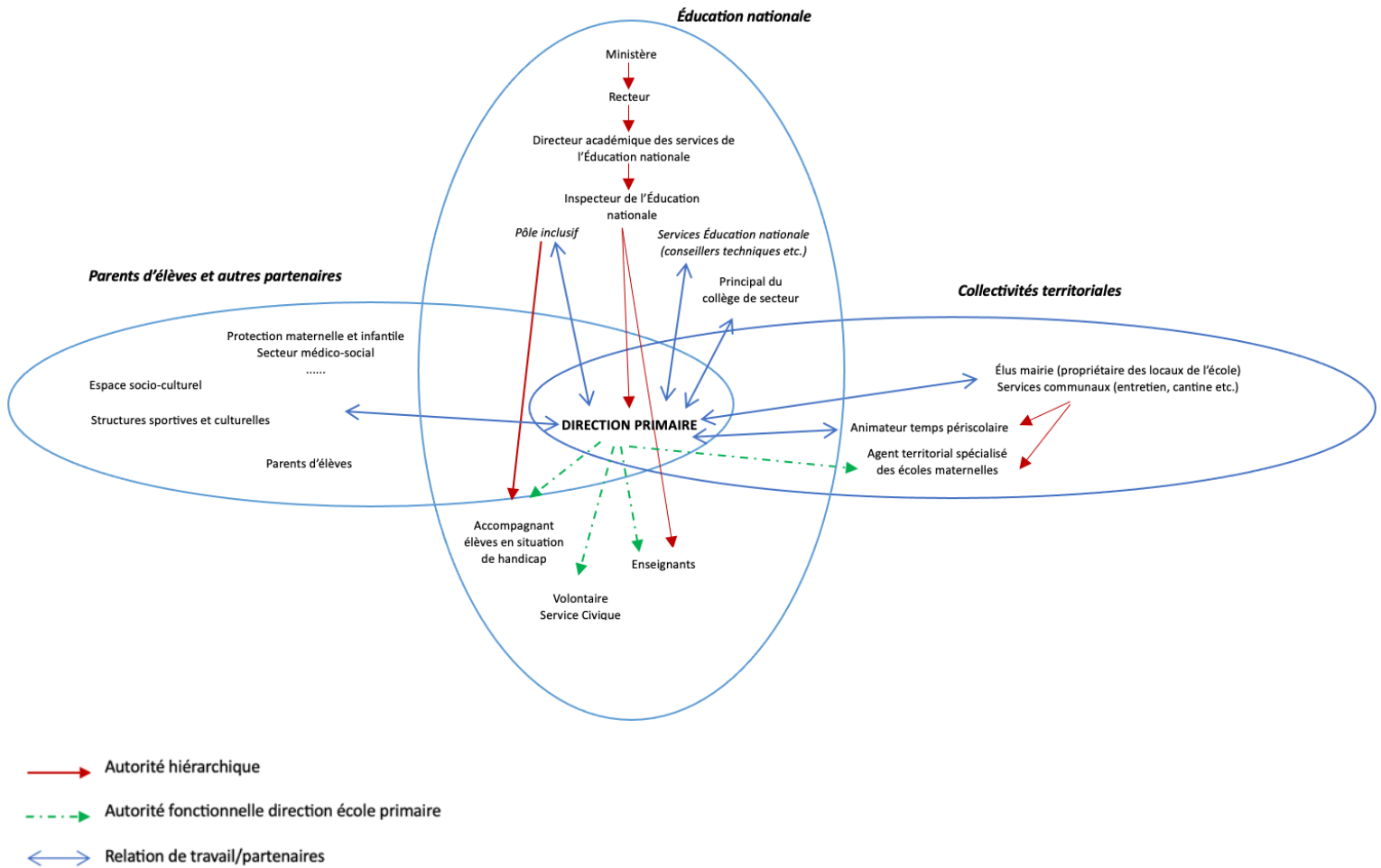
Face aux accélérations sociales (accélération technique, changements sociaux et accélération du rythme de vie) (Rosa, 2010) de notre société, les organisations éducatives doivent se transformer pour répondre aux enjeux environnementaux, économiques et sociaux des mondes actuel et futur (Desjardins, 2015; OCDE, 2021). Les directions scolaires tiennent un rôle primordial dans ce processus pour conduire le changement au sein de son établissement (Lessard, 2022; Pont et al., 2008). Leur travail influence celui de la communauté éducative et, *in fine*, la réussite des élèves (Hitt et Tucker, 2016; Leithwood et al., 2017). Celui-ci évolue sans cesse pour répondre aux missions et défis qui se présentent à elles, comme élaborer des partenariats et des collaborations (Progin et al., 2021). De fait, les directions sont amenées à mettre en œuvre de nouvelles compétences (IsaBelle et Labelle, 2017) que leur formation doit leur permettre d'acquérir. Plus encore, dans des environnements caractérisés par la complexité généralisée (Hussenot et al., 2022), transformer les organisations éducatives nécessite de réinventer son travail.

En France, les directions d'école primaire appartiennent au corps de métier du professorat. Ce sont donc des pairs parmi les pairs qui assurent les missions de direction en sus de leurs missions d'enseignement dans une classe<sup>1</sup>. La charge de travail est importante, d'autant que leurs responsabilités (MEN, 2014) sont similaires, à quelques exceptions près, à celles des directions scolaires du secondaire (Roaux, 2021). Ces responsabilités relèvent, entre autres, du pilotage pédagogique de l'école, de la sécurité de l'école ou, encore, du travail avec les familles et les partenaires. Leurs missions sont de plus en plus complexes, avec un nombre de partenaires qui ne cesse d'augmenter au fil des années (Bargeton, 2021; Duhauffour, 2013, 2017; Glomeron, 2015). La Figure 1 illustre les réseaux complexes au sein desquels les directions d'école primaire exercent leur travail.

---

<sup>1</sup> L'école primaire française accueille les élèves de 3 ans à 11 ans. Pour le secondaire, le collège accueille les élèves de 11 ans à 15 ans, le lycée de 15 à 18 ans. Contrairement aux directions du primaire, les directions d'établissement du secondaire exercent uniquement les responsabilités liées à la direction. Si les directions d'école primaire n'ont pas d'autorité hiérarchique sur leurs collègues enseignants (rôle incombant à l'Inspecteur de l'Éducation nationale qui évalue leur travail), elles détiennent depuis peu une autorité fonctionnelle (MEN, 2023). L'autorité fonctionnelle se distingue de l'autorité hiérarchique en se limitant au pouvoir de prendre des décisions administratives dans certaines situations de travail.

Figure 1 : La direction d'école primaire française au sein de l'organisation du travail<sup>2</sup>



Leur formation est cruciale pour leur permettre d'assurer ces responsabilités. Or, les rares recherches françaises portant sur ce domaine montrent que cette formation se concentre essentiellement sur la gestion administrative de l'école (Duchauffour, 2013, 2017; Lahaye et Mottet, 2023; Rich, 2010). De manière générale, elle devrait préparer les directions d'école primaire à construire une posture professionnelle adaptée au *leadership*<sup>3</sup> pour devenir des « agents de changements » (Progin et al., 2021). Mais les travaux

<sup>2</sup> Schéma prenant appui sur celui de Roaux (2021, p. 74); il a été complété pour faire apparaître i) le système constitué des partenaires extérieurs à l'école qui travaillent en lien avec l'école, et ii) les rapports relevant de « l'autorité fonctionnelle » exercée par la direction primaire.

<sup>3</sup> Le terme *leadership* apparaît dans la formation initiale des directions scolaires du secondaire. Soulignons que si la formation des directions du premier degré est dispensée au niveau départemental par les inspecteurs de circonscription, celle des directions du second degré est déployée en partie au niveau national à l'Institut des hautes études de l'Éducation et de la formation avec l'intervention d'experts

de recherche montrent que la formation actuelle ne leur donne pas les moyens de répondre à ces attentes (Bargeton, 2021; Lemoine, 2022; Abraham et al., 2024). Les directions d'école primaire restent encore aujourd'hui isolées (Fotinos et Horenstein, 2018), seules face aux prescriptions incessantes (Huguenin et al., 2019), alors même que celles-ci font défaut dans les situations de travail complexes ou inattendues rencontrées régulièrement. Elles n'ont ni le temps ni les espaces nécessaires pour discuter de leur travail et réfléchir à leur pratique professionnelle. Une telle situation « occasionne un risque de cristallisation des habitudes d'activité où le rapport à l'activité est grevé de ses possibilités de réflexion et de développement » (Dionne et al., 2019, p. 40). De plus, les conséquences potentielles sur leur santé sont établies (Étienne et Gravelle, 2020; Fotinos et Horenstein, 2018; Poirel, 2009).

Dans un tel contexte, il semble urgent de reconsidérer les modalités de formation des directions d'école primaire en accordant du crédit à leurs préoccupations professionnelles. L'enjeu est d'envisager les conditions dans lesquelles la formation peut offrir l'occasion aux directions d'école d'exprimer leurs difficultés pratiques et d'en discuter entre pairs pour envisager des transformations de l'organisation du travail. Les résultats de recherche cités invitent à penser que la création d'un espace de discussion entre pairs, centré sur l'expérience du travail, peut les soutenir dans ce processus.

Notre article présente les retombées d'une intervention-recherche sur l'activité des directions d'école primaire. La question de recherche est ainsi formulée : en quoi et comment un espace d'expression de l'expérience du travail permet-il le développement de l'activité des directions d'école et l'organisation de leur travail? L'intervention-recherche conduite avec 16 directions d'école primaire françaises s'ancre dans une approche culturelle et historique du développement humain (Vygotski, 1934/1997, 1931/2014) et une théorie psychologique de l'activité (Léontiev, 1976, 1975/2021). Le cadre théorique qui suit présente les postulats retenus. À la suite, le cadre méthodologique précise l'intervention-recherche, la méthode d'instruction au sosie déployée avec les directions d'école (Oddone et al., 2015) ainsi que le recueil des données d'enregistrement audiovisuel des dialogues construits au cours des instructions au sosie. Par la suite, les résultats illustrent la manière dont les directions d'école s'approprient l'instruction au sosie pour transformer non seulement leur activité de travail, mais également l'organisation de leur travail. Dans le cadre de cet article, ce sont des données liées aux situations de travail avec les familles et les partenaires des collectivités territoriales qui seront mobilisées. Enfin, la discussion souligne l'importance des instructions au sosie pour soutenir les directions d'école primaire françaises dans les transformations des organisations éducatives.

---

spécifiques : <https://www.ih2ef.gouv.fr/formation-initiale-des-personnels-de-direction-2022-2023-promotion-sebastienne-guyot>.

## CADRE THÉORIQUE

De l'approche culturelle et historique du développement humain (Vygotski, 1934/1997, 1931/2014), couplée à une théorie psychologique de l'activité (Léontiev, 1976, 1975/2021) et au dialogisme bakhtinien (Bakhtine, 1984), nous retenons les postulats théoriques énumérés ci-dessous.

Premièrement, l'activité humaine se développe par la médiation d'un instrument symbolique (langage, formes de calculs, moyens mnémotechniques, etc.) et/ou technique (Vygotski, 1931/2014). L'appropriation de ces instruments au travers d'activités réalisées avec autrui favorise le développement humain. Précisément, l'appropriation des instruments symboliques marquant le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est un processus productif de développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1934/1997). Rapporté à notre étude, ce postulat correspond au processus par lequel les directions d'école peuvent intérioriser les instruments (signes externes) provenant des pairs pour faire évoluer la signification même de leur activité professionnelle.

Deuxièmement, l'activité humaine comme objet de dialogue (Bakhtine, 1984) s'accompagne d'une production de nouvelles significations véhiculant, par des vecteurs sensibles, des énoncés de *buts* (ce qui doit être atteint), de *motifs* (ce qui pousse à agir) ou *des conditions de réalisation* de l'activité (Léontiev, 1975/2021). Ce postulat permet d'envisager les transformations du travail à partir du développement, d'une part, du sens attribué à l'activité (par l'entremise de la clarification des motifs et des buts) et, d'autre part, de l'efficacité (énoncés de nouvelles opérations). Dans notre étude, l'espace de discussion fondé sur la formalisation de l'expérience du travail par la méthode de l'instruction au sosie peut devenir une occasion pour les directions d'école de construire de nouvelles significations sur les situations problématiques au contact des énoncés de buts, motifs et opérations traités par les pairs.

Troisièmement, les interactions favorisent la confrontation des significations qui, à travers les mots, donne forme à la conscience. Selon Bakhtine, la conscience est dialogue, ou encore « lutte avec la parole d'autrui » (Bakhtine, 1978, p. 166) pour y insérer ses propres buts et motifs d'action. Pour Vygotski (1932/2017), la conscience est considérée comme un écho, ou plutôt une réfraction réitérée, loin d'être le simple reflet passif – autrement dit, c'est l'expérience vécue d'une expérience vécue. Ainsi s'opère le redoublement de la pensée : reprise de la pensée d'autrui, puis la sienne propre (Vygotski, 1934/1997). Dans notre étude, c'est notamment cette conscience qui permet aux directions d'école d'établir un nouveau rapport subjectif à leur activité, ouvert sur de possibles transformations organisationnelles du travail.

Dans une perspective développementale, ces postulats théoriques soutiennent la mise en place de discussions sur les situations de travail des directions d'école primaire en vue de favoriser la confrontation des points de vue sur les situations de travail problématiques, et, par la suite, la transformation du rapport subjectif à l'activité, pour un rapport plus conscient ouvrant potentiellement sur d'autres actions et motifs possibles.

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ancrée dans une démarche de recherche fondamentale de terrain (Moussay et al., 2019), l'intervention-recherche s'appuie sur la mise en place d'un cadre dialogique par l'entremise des instructions au sosie (Oddone et al., 2015) pour favoriser la formalisation de l'expérience du travail. L'intervention-recherche répondait à la demande d'aide adressée en 2021 par les directions d'école à leur supérieur hiérarchique du département de la Nièvre. Le soutien demandé avait trait, entre autres, au travail avec les familles et les partenaires.

L'intervention-recherche s'est déroulée en trois temps. Au cours du premier temps, la chercheuse a rencontré l'ensemble des directions d'école primaire ayant sollicité de l'aide. Le cadre de l'intervention a été présenté et les situations de travail problématiques ont été ciblées selon la démarche suivante : (i) une formalisation par chaque direction de ce qui lui posait difficulté dans son activité; (ii) un échange collectif en petits groupes pour étudier les problèmes professionnels; (iii) une discussion collective avec l'ensemble des directions d'école pour choisir les situations de travail à examiner. Au terme de cette première étape, 16 directions volontaires se sont engagées dans ce projet.

Le deuxième temps a permis de contractualiser les conditions de mise en œuvre de la recherche avec ces directions et de mettre en place l'espace dialogique entre les directions d'école fondé sur l'instruction au sosie.

Dans un troisième temps, ces directions ont souhaité porter certains objets de discussion à un autre niveau, avec d'autres directions du département et leur hiérarchie. Elles ont donc investi un temps de réunion qui regroupe la directrice académique des services de l'Éducation nationale du département, les personnes inspectrices des différentes circonscriptions, la personne référente direction départementale et des directions représentantes des organisations syndicales<sup>4</sup>.

### Personnes participantes

Les 16 directions, 13 femmes et 3 hommes, ont été réparties dans deux collectifs de pairs (collectif n° 1 de 8 directions, collectif n° 2 de 8 directions). Ces collectifs ont été constitués de façon à réunir des directions aux profils variés (groupes hétérogènes), tant au niveau de l'ancienneté dans la fonction que du contexte

---

<sup>4</sup> Ces temps se sont mis en place dans le premier degré à la suite du suicide d'une directrice d'école primaire, Christine Renon, dans son école en septembre 2019. Ces réunions avec la hiérarchie offrent un espace d'échanges sur l'application des directives ministérielles et les directions peuvent faire remonter leurs difficultés. La fonction de « référent direction départementale » a été créée dans ce même contexte. Cette personne assure une mission de soutien auprès de toutes les directions départementales (MEN, 2022). Il n'y a pas encore d'étude à ce jour permettant d'identifier comment ce soutien est déployé.



d'exercice, pour favoriser la confrontation de significations variées sur l'expérience vécue au travail. Ainsi, chaque collectif réunissait i) des directions novices et expérimentées (qui ont au moins cinq années d'exercice de la fonction), et ii) des directions issues de contextes d'exercice différents (milieu urbain ou rural, école située ou pas en réseau d'éducation prioritaire, école bénéficiant de structures spécialisées comme des unités locales d'inclusion, nombre de classes de l'école).

### Recueil des données d'étude

Les données ont été recueillies entre novembre 2022 et juin 2023. Durant ce laps de temps, chaque collectif a bénéficié de cinq demi-journées de regroupement. Dans le cadre de cet article, deux types de matériaux sont pris en compte : (i) les données des enregistrements audiovisuels des dialogues développés au cours des instructions au sosie avec les directions d'école; et (ii) les données de l'enregistrement audiovisuel de la réunion présentée précédemment avec les personnes supérieures hiérarchiques.

Concernant le premier type de données, l'instruction au sosie (Oddone et al., 2015) est une méthode qui favorise l'expression de l'expérience du travail et la prise de conscience de la personne instructrice, la direction d'école, sur son activité de travail en organisant le redoublement de l'expérience vécue par l'intermédiaire d'un sosie, soit la chercheuse. Les étapes suivies sont celles décrites par Dionne et al. (2019). L'étape 1 débute par la passation de la consigne du sosie à son instructeur : « Suppose que je sois ton sosie demain dans une situation de travail précise que tu vas m'indiquer. Dis-moi exactement ce que je dois faire et comment je dois le faire pour faire comme toi. L'idée est que personne ne s'aperçoive de la substitution entre toi et moi, ton sosie. » Le sosie et la personne instructrice sont face à face. Le sosie, par ses questions focalisées en particulier sur les détails des modes opératoires, empêche la direction instructrice de se limiter à des généralités, ce qui l'oblige à réfléchir sur son activité au sens de Vygotski (Clot, 2017), ouvrant ainsi de potentielles prises de conscience. Durant cette étape, les autres participants écoutent et prennent des notes. Dans l'étape 2, qui fait directement suite à l'instruction, les pairs interrogent la direction instructrice afin de faire préciser les actions et les modalités opératoires, en s'appuyant sur les instructions qui leur semblent insuffisantes, ou celles qui les ont étonnées. L'étape 3 consiste en la production d'un commentaire écrit réflexif de la direction instructrice à partir des *verbatim* de son instruction (étape 1) et des échanges sur celle-ci (étape 2). Enfin, l'étape 4, mise en place lors du regroupement suivant des collectifs, permet à la direction instructrice de présenter le commentaire produit aux autres personnes participantes; s'ensuit une discussion sur celui-ci. De novembre 2022 à mai 2023, trois cycles<sup>5</sup> d'instruction au sosie ont été réalisés par chaque collectif. Pour chaque instruction au sosie, les étapes 1 et 2 durent environ une heure et demie, et les échanges à la suite du commentaire (étape 4) environ une heure.

---

<sup>5</sup> Un cycle d'instruction au sosie correspond au déploiement des 4 étapes citées.

Le second type de données correspond aux données d'enregistrement audiovisuel de la réunion avec les personnes supérieures hiérarchiques, à laquelle l'une des directions d'école (collectif 1) participait avec l'intention de porter à la discussion certains objets de travail définis par les deux collectifs de directions d'école. La réunion, intégralement filmée, s'est déroulée en juin 2023 et a duré deux heures.

### Traitement des données

Toutes les données d'enregistrement audio des instructions au sosie et de la réunion ont été retranscrites sous forme de *verbatim* anonymisés. Concernant la convention de transcription, tous les mots énoncés sont retranscrits, sauf les hésitations (répétitions, faux départ); la syntaxe peut être modifiée pour répondre aux normes de l'écrit (par exemple, ajout de la négation). Pour la ponctuation, les choix sont les suivants : les points de suspension marquent un silence, les points d'exclamation sont mobilisés lorsque la direction insiste sur ses propos (direction qui parle plus fort, voix qui monte). La numérotation des lignes renvoie au tour de parole et recommence à « 1 » à chacune des transcriptions. Enfin, afin de respecter l'anonymat, un prénom fictif a été choisi. À la suite de la transcription, en prenant appui sur la méthodologie d'analyse des données proposée par Bruno et Méard (2018), l'analyse du corpus a consisté à (i) coder les énoncés de *buts*, de *motifs* et ceux liés aux *opérations* (Léontiev, 1975/2021), et (ii) repérer les indicateurs de développement à partir des *énoncés* d'un nouveau but ou d'un nouveau motif – les *verbatim* signifiant une opération nouvelle ou encore l'opérationnalisation d'une opération dans un autre contexte de travail.

## RÉSULTATS

Deux résultats sont présentés pour illustrer les retombées de l'intervention-recherche, précisément les effets de l'espace d'expression de l'expérience du travail des directions d'école primaire.

Redéfinir individuellement et collectivement l'activité de travail en prise avec des questions éducatives  
Accompagnées par la chercheuse, les directions d'école ont rapidement investi l'instruction au sosie pour aborder les situations de travail en lien avec les familles, inscrites dans le cadre de la relation école-parents (MEN, 2014). C'est le cas de Christine, une direction novice, qui s'est portée volontaire pour décrire ses préoccupations liées au travail d'une équipe éducative<sup>6</sup>, car de son point de vue « ce n'est pas des choses claires et posées, c'est plein d'interrogations ». Dans l'extrait suivant, la chercheuse invite la direction d'école à signifier le but et les actions à mettre en œuvre pour faire fonctionner l'équipe éducative autour d'une question difficile concernant une élève de 5 ans en perdition.

---

<sup>6</sup> L'équipe éducative permet une concertation entre tous les adultes concernés par la situation d'un enfant. Réunie à l'initiative de la personne directrice, elle vise l'analyse de la situation personnelle et concrète (évaluations scolaires, etc.) d'un enfant à l'école (qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement), sans se transformer en instance disciplinaire.

### Extrait 1 : Instruction au sosie de Christine, collectif 1, étape 1 (05/12/22)

68. Chercheuse : D'accord, je le formule comment ce but [de l'équipe éducative]? Je leur dis quoi?

69. Christine : Je vais leur dire qu'on a... qu'on s'inquiète pour le futur CP [classe préparatoire] que l'équipe enseignante s'inquiète pour le futur CP de cette petite et qu'on aimerait se poser autour de la table pour voir ce qu'il est possible de faire pour aider leur enfant.

[...]

126. Chercheuse : Qu'est-ce que je vise à la fin? C'est quoi mon but? En quoi je vais me dire : « Tiens, l'équipe éducative, elle a été constructive, on a avancé. » Je l'ai défini, ça?

127. Christine : Ce qu'on aimerait, c'est que les parents prennent conscience du problème de sommeil et que c'est vraiment important là pour la petite qu'elle puisse être reposée quand elle arrive à l'école et... Mais on trouve ça difficile de la part des enseignants de se mêler de ce qui se passe à la maison... Donc on pensait [...] à l'infirmière puéricultrice pour qui c'est plus leur rôle d'arriver à... Nous, on ne veut pas couper le lien avec la famille...

Dans cet extrait, Christine évoque en particulier l'importance de « se poser avec l'équipe éducative » (*but*) pour « travailler la question du sommeil qui impacte [*sic*] les apprentissages de l'enfant » (*motif*). La préoccupation de cette direction est de réussir à traiter la question du sommeil de l'enfant sans « couper le lien avec la famille ». Pour cela, elle précise qu'elle envisage de faire appel à une partenaire, l'infirmière puéricultrice (*opérations*), « pour qui c'est plus le rôle ».

À la suite de l'instruction au sosie, les directions d'école pointent certaines actions que l'équipe éducative doit mettre en place, comme celles de « rassurer » (V213, mot dit collégalement par les directions) et ne pas être « donneur de leçons » (V330, Paul). L'extrait 2 illustre la façon dont les directions d'école entrent en controverse à propos de l'action « dire aux parents qu'on s'inquiète ».

### Extrait 2 : Instruction au sosie de Christine, collectif 1, étape 2 (05/12/22)

214. Louise [à Christine] : Tu dis **on s'inquiète** [dans l'instruction au sosie], enfin, moi, j'aurais plutôt dit on s'interroge quoi... **On s'interroge**, c'est déjà mieux parce que s'inquiéter, tu génères déjà quelque chose...

215. Christine : Une crainte...

216. Louise : Tu risques déjà de les avoir sur la défensive.

217. Lucie : On a besoin de faire un point tous ensemble pour...

218. Chercheuse : On fasse un point, on s'interroge, on se questionne...?

219. Françoise : **On va échanger ensemble** sur le parcours de l'enfant...

220. Lucie : Avoir les différents points de vue.

221. Françoise : On cible pas de suite sur une difficulté.

222. Chercheuse : D'accord.

223. Séverine : Avec des regards croisés... Enfin, le fait d'être plusieurs personnes face à... Enfin, il ne faut pas que les parents soient mis à mal...

224. Louise : Comme si ils allaient au tribunal, quoi...
225. Séverine : Voilà c'est ça!
226. Lucie : On est partenaire, on est dans la coéducation, tous ensemble.
227. Evelyne : Au service de leur enfant...
228. Lucie : Et on a besoin de faire un point sur...
229. Françoise : Du coup, excuse-moi, mais le positionnement est hyperimportant pour éviter cet effet tribunal...

Cet extrait illustre un espace d'échange où chaque direction d'école, tour à tour, s'approprie les objets de discours liés à la conduite d'une équipe éducative, pour en faire un objet de dialogue. En particulier, les échanges permettent à Christine, la directrice instructrice, de *prendre conscience* que l'action « dire aux parents qu'on s'inquiète » génère une « crainte » (tour de parole V214-V215) et qu'il existe des options de rechange proposées par ses pairs comme celle de dire aux parents « on s'interroge » ou « on va faire un point ». La suite des échanges permettra aux directions de préciser le positionnement des membres de l'équipe éducative vis-à-vis des familles pour « éviter un effet tribunal » (*motif*) et la manière d'aborder la question du sommeil : « Il faut rester sur les faits "votre enfant bâille, me demande parfois de... [geste de s'allonger]" » (Françoise, V.337) (*opération*); « On n'attaque pas sur le sommeil, on attaque par les constats » (Louise, V.339) (*opération*). En d'autres termes, les directions construisent dans l'échange le but de l'équipe éducative qui consiste à *faire le point avec les familles et les enfants pour être dans la coéducation (motif)*. Christine indiquera d'ailleurs dans son commentaire écrit (étape 3) avoir investi certaines opérations exprimées par le collectif des directions.

### Transformer les organisations éducatives avec les partenaires et la hiérarchie

Les mairies (collectivités territoriales) occupent une place importante pour les écoles : elles sont les financeuses du bâti, du matériel pédagogique de l'équipe enseignante ainsi que des employés communaux intervenant dans l'école. La relation de travail entre la direction d'école et la collectivité territoriale est donc primordiale et, parfois, *délicate* : comme le mentionne une direction, il ne faut pas les « contrarier ». C'est ainsi que les directions d'école primaire du collectif n° 1 évoquent une situation de travail problématique : les mairies n'utilisent pas toutes l'outil ONDE (Outil numérique pour la direction d'école) pour la gestion administrative des élèves, alors que cela relève aussi de leurs compétences<sup>7</sup>; ce travail revient très souvent à la direction d'école primaire *qui n'ose pas contester*, alourdissant sa charge de travail.

---

<sup>7</sup> En France, la mairie gère l'inscription des élèves à l'école primaire et les temps périscolaires comme la cantine.

### **Extrait 3 : Instruction au sosie de Christine, collectif 1, étape 4 (23/02/23)**

84. Christophe : [...] les mairies ne jouent pas toutes le jeu et donc ne prennent pas toutes leurs responsabilités [elles n'utilisent pas ONDE].

85. Séverine : Mais est-ce que ça, ça pourrait faire partie d'une des demandes ? Enfin qu'on pourrait refaire remonter en GT [réunion regroupant la hiérarchie et les directions représentantes syndicales] et que la DASEN [directrice académique des services de l'Éducation nationale] rappelle aux mairies [...] qu'il existe un outil qui est commun avec l'Éducation nationale.

Jusqu'à présent, face aux situations de travail problématiques, les directions d'école primaire partageaient des actions et envisageaient de les expérimenter dans leur activité. L'extrait 3 montre que les directions d'école souhaitent appréhender la question du partenariat avec les mairies en impliquant la Directrice académique et les directions représentantes syndicales. L'enjeu pour les directions d'école est de porter la discussion à un niveau supérieur, en présence de la hiérarchie, en vue de construire une nouvelle organisation éducative. Plus tard dans l'année, cet espace d'échange en présence de la hiérarchie est expérimenté. Séverine, représentant les collectifs de directions d'école, va évoquer la situation problématique avec l'outil ONDE ainsi que l'intention des directions d'école de mobiliser des outils communs avec les collectivités territoriales. Par la suite, Séverine, affectée par le travail réalisé avec ses pairs sur les situations problématiques, interroge le devenir des espaces de discussion.

### **Extrait 4 : Séverine, réunion en présence de la hiérarchie (28/06/23)**

46. Séverine : Je voulais juste revenir sur le vécu que j'ai eu par rapport à ce collectif [...]. Je ne m'avance pas sur la totalité du département, mais il y avait une volonté de pouvoir partager ensemble une expérience, des outils et ça va vraiment... Je pense que vraiment ça nous sert au quotidien [...]. On a besoin aussi, bah, de voir comment des collègues se sortent de certaines situations ou nous donnent des pistes sur d'autres [...].

47. Directrice académique : Ça s'appelle des échanges pratiques.

48. Séverine : C'est quelque chose qui manquait jusqu'alors [...]. C'est vrai que là, pour l'instant, on ne touche pas encore tous les directeurs et il serait bien de pouvoir réfléchir à étendre ce genre de dispositif [...].

51. Directrice académique : Ma réponse est... Je demande donc au groupe, à l'IA-DASEN (Inspecteur adjoint à la Directrice académique), entouré des inspecteurs de circonscriptions, de réfléchir à une proposition. Alors, ça ne sera peut-être pas la totalité pour l'année prochaine, je ne sais pas comment on fera... Mais de réfléchir à une proposition pour aller dans votre sens.

Dans l'extrait, Séverine exprime l'intérêt des discussions sur le travail mises en place durant l'intervention-recherche, permettant de « pouvoir partager ensemble une expérience » (*but*) pour « voir comment des collègues se sortent de certaines situations » (*motif*). Cette expression laisse apparaître, en filigrane, l'isolement ressenti des directions (même expérimentées) face aux situations de travail quotidiennes de

plus en plus complexes. Ce faisant, Séverine fait un lien avec la formation continue des directions au niveau départemental, sa forme et ses contenus : « Il serait bien de pouvoir réfléchir à étendre ce genre de dispositif. » Jusqu'à présent, la formation continue d'une durée de deux journées par an est axée sur la présentation des nouvelles directives ministérielles. La demande est entendue par la Directrice académique, qui définit un groupe de travail constitué des personnes inspectrices pour réfléchir ainsi aux conditions de réalisation. En élargissant la discussion à de nouveaux destinataires, les directions d'école construisent un nouveau rapport à leur travail, mais aussi à la hiérarchie. Elles ont ainsi envisagé des solutions, pas uniquement en elles, mais dans l'organisation éducative pour renforcer et viser l'efficacité des partenariats.

## **DISCUSSION**

L'étude conduite a permis d'identifier les transformations opérées dans les rapports des directions à leur activité. Bien qu'ils nécessitent une validation sur un échantillon de directions plus important, les résultats montrent que l'espace de discussion mis en place par l'intervention-recherche favorise la mise en mots de l'expérience et les prises de conscience des directions sur leur activité de travail. Par exemple, Christine, dans son instruction au sosie, prend conscience du poids des mots employés pour décrire le but assigné à l'équipe éducative. Dès lors, l'espace dialogique entre pairs ouvre une zone proche de développement de l'activité (Vygotski, 1934/1997) en offrant la possibilité de la concevoir autrement pour la transformer.

Au-delà du développement de l'activité de la personne directrice, le second résultat montre que les collectifs de direction d'école ont choisi d'étendre la réflexion sur les situations problématiques en engageant d'autres niveaux de l'organisation. Comme d'autres études l'ont montré (Bonfond et Clot, 2018; Massot et Simonet, 2017), l'implication de la hiérarchie remet au travail les objets de discours développés par les collectifs. Dans notre étude, les directions d'école participant à l'étude ont accepté que les discussions sur les situations de travail épineuses se poursuivent dans un nouveau cadre dialogique avec la hiérarchie. À travers cette forme de travail collectif, l'intention des directions d'école était, entre autres, de montrer à la hiérarchie la manière dont elles s'occupent du sens et de l'efficacité de leurs actions en rendant discutables les buts et les actions.

Enfin, la technique de l'instruction au sosie associée aux échanges permet d'accéder aux détails du travail réel des directions primaires françaises. De telles connaissances sont essentielles, car elles peuvent être mobilisées dans le cadre de la formation des directions d'école (Progin et al., 2019).

## CONCLUSION

En développant de tels espaces, l'étude rejoint de manière générale d'autres résultats s'inscrivant dans le courant large de l'analyse de l'activité et s'appuyant sur des collectifs de pairs (p. ex. : Bos et Chaliès, 2022; Moussay et al., 2019; Miossec, 2017; Saussez, 2014). Centré sur l'expérience vécue des directions, l'espace dialogique permet de connaître et de partager la complexité du travail (Yvon et al., 2022). Il est soutenant face aux situations de travail problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solution évidente. Séverine l'exprimait très clairement : « On a besoin de voir comment les collègues se sortent de certaines situations. » Ce point est d'autant plus important que les directions d'école sont constamment confrontées à des situations de travail inédites. Concevoir la formation des directions d'école en implémentant ces espaces de discussions entre pairs *où l'on parle du travail comme à un sosie* (Moussay, 2019) peut ainsi les aider dans le quotidien de l'organisation du travail.

## Références bibliographiques

- Abraham, B., Grafto, M. et Poutrel, A. (2024). Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs – Livret 1 (Publication n° 23-24 082A). IGÉSR.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bargeton, J. (2021). *Rapport sur la proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale, créant la fonction de directrice ou de directeur d'école*. <https://www.senat.fr/rap/l20-405/l20-4051.pdf>
- Bonnefond, J.-Y. et Clot, Y. (2018). Clinique du travail et santé au travail : ouvertures, perspectives et limites. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 20(1).  
<https://doi.org/10.4000/pistes.5538>
- Bos, S. et Chaliès, S. (2022). « Capter » l'expérience de travail pour en faire un levier de formation professionnelle : une étude de cas à partir d'un dispositif de formation continue de chefs d'établissement. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 19-33.  
<https://doi.org/10.7202/1091090ar>
- Bruno, F. et Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35-60. <https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244.
- Dionne, P., Viviers, S. et Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : émergence de contradictions et débats de métier. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 24-42. <https://doi.org/10.7202/1061838ar>
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. *Recherche et formation*, 74, 87-100. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2143>
- Duchauffour, H. (2017). Les directeurs d'école primaire en France : comment l'incertain régit le quotidien. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 60, 151-159. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0151>
- Étienne, R. et Gravelle, F. (2020). Le stress professionnel et la santé des personnels de direction. *Direction*, 269, 61-68. <https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/08/direction269.pdf>
- Fotinos, G. et Horenstein, J.-M. (2018). Le moral des directeurs d'école en 2018 : conditions de travail, qualité de vie professionnelle, burnout. CASDEN.
- Glomeron, F. (2015, juin). *L'action du directeur d'école : entre interface et coopération au sein de différents réseaux fonctionnels* [communication orale]. Biennale internationale de l'éducation et de la formation et des pratiques professionnelles. CNAM, Paris, France.
- Hitt, D. et Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>



- Huguenin, J.-M., Yvon, F. et Perrenoud, D. (2019). Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires. L'Harmattan.
- Hussenot, A., Lanciano, É., Lorino, P. et Sambugaro, J. (2022). *Pratiques de travail et dynamiques organisationnelles*. Presses de l'Université Laval.
- Isabelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>
- Lahaye, M. et Mottet, C. (2023). Appropriation des évaluations nationales de CP, CE1 et de sixième dans le pilotage des circonscriptions du premier degré (publication n° 21-22 081A). IGÉSR.
- Leithwood, K., Sun, J. et Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer Berlin Heidelberg.
- Lemoine, P. (2022). Une nécessité : des directrices et directeurs d'école considérés et formés comme leaders. *Administration & Éducation*, 173(1), 77-82.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme : problèmes*. Éditions sociales.
- Léontiev, A. (1975/2021). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions Delga.
- Lessard, C. (2022). La conduite du changement institutionnel : art plus que science. *Administration & Éducation*, 174(2), 17-24. <https://doi.org/10.3917/admed.174.0017>
- Massot, C. et Simonet, P. (2017). Intervenir dans l'entreprise pour soutenir la discussion sur le travail comme moyen de transformation. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(3). <https://doi.org/10.4000/pistes.5491>
- MEN (2014). *Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 relative au référentiel métier des directeurs d'école* (MENE1428315C). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>
- MEN (2022). *Décret n° 2022-724 du 28 avril 2022 relatif à la mission de référent direction d'école* (MENE2206961D). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045695824>
- MEN (2023). *Décret n° 2023-777 du 14 août 2023 relatif aux directeurs d'école* (MENE2315039D). <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2023/8/14/2023-777/jo/texte>
- Miossec, Y. (2017). Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail. Éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes*, 35, 38. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.552>
- Moussay, S. (2019). Développement du pouvoir d'agir par l'expérience vécue et l'agentivité transformatrice au travail : conception d'un programme de recherche fondamentale de terrain impliquant chercheurs et professionnels. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Clermont Auvergne.
- Moussay, S., Escalié, G. et Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4241>
- OCDE. (2021). *Construire l'Éducation de demain*. <https://www.oecd.org/fr/education/education-de-demain-brochure.pdf>

- Oddone, I., Re, A., Briante, G., Barsotti, I. et Barsotti, M. L. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Les Éditions sociales.
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : source du stress, vécu émotionnel et ajustements* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6327/Poirel\\_Emanuel\\_2009\\_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6327/Poirel_Emanuel_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pont, B., Nusche, D. et Moormann, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf>
- Progin, L., Étienne, R., Pelletier, G. et Barrère, A. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck supérieur.
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives. De Boeck Supérieur.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école*. De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.rich.2010.01>
- Roaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management : une sociologie du pouvoir*. Presses Universitaires de France.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2).  
<https://doi.org/10.4000/activites.969>
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Vygotski, L. (1932/2017). *Conscience, inconscience, émotions*. La Dispute.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3<sup>e</sup> éd.). La Dispute.
- Yvon, F., Poirel, E., Rousselle, J. et Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 60-74. <https://doi.org/10.7202/1091093ar>