

De l'expérience à la formation : L'apport des paradoxes pour soutenir l'action des cadres scolaires

/

From experience to training: The contribution of paradoxes to support the action of school managers

Frédéric Yvon*

Professeur du Département d'Administration et Fondements d'Éducation

Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal

Jean-Marc Huguenin.**

Consultant. Économistes indépendants, Suisse

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.902>

Résumé

L'objet de cet article est de présenter un processus de réappropriation de leur métier par les directions d'établissement scolaire en s'appuyant sur les apports d'une approche paradoxale. On présentera dans un premier temps le contexte historique et organisationnel avant de décrire le dispositif d'animation et de réflexion qui s'est nourri d'entretiens de recherche et d'une formalisation en termes de contradictions paradoxales. Le texte se terminera par des enseignements possibles pour la formation continue des gestionnaires de l'éducation.

* Contacto: f.yvon@umontreal.ca. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4877-7236>

** Contacto: Jean-Marc.Huguenin@bluewin.ch

Mots-clefs : Établissements scolaires, gestion de l'école, cadres scolaires, formation, paradoxes, analyse de l'activité

Abstract

The purpose of this article is to present a process of reappropriation of their profession by school principals based on the contributions of a paradoxical approach (Smith and Lewis, 2011; Cunha and Putnam, 2019). First, the historical and organisational context will be presented, followed by a description of the facilitation and reflection process, based on research interviews and a formalisation in terms of paradoxical contradictions. The text will conclude with possible lessons for the ongoing training of education managers

Keywords: Schools, school managers, training, paradoxes, managers activity analysis.

Introduction

Dans la Confédération helvétique, l'éducation est une prérogative cantonale. Le Canton de Genève est l'un de 26 cantons suisses. En 2008, 93 directeurs et directrices y ont été nommés à la tête de 91 établissements primaires (regroupant 164 écoles). Ils et elles prenaient la place d'un corps professionnel de 30 inspecteurs. La création de cette nouvelle fonction s'est inscrite dans un contexte de réformes organisationnelles et pédagogiques, la « rénovation ». Quelques années auparavant, une étude alertait sur la fatigue et l'épuisement professionnel des enseignants, dont les responsabilités s'étaient diversifiées (Papart, 2003). Ce même rapport concluait sur l'importance de renforcer le soutien des équipes pédagogiques par une fonction de coordination dans chaque école. L'idée d'une direction de proximité était née. Elle mettra cinq ans à s'établir en raison des négociations avec le syndicat des enseignants et l'inspection, dont le corps d'emploi sera finalement supprimé. Les inspecteurs se sont alors vus proposer d'occuper une fonction de direction, ce que la plupart ont accepté. Or, 10 ans plus tard, le modèle des directions d'établissement primaire est en crise. Les titulaires de la fonction souffrent d'une surcharge de travail, d'une fatigue chronique et d'une perte de sens.

L'objet de cet article est de présenter un processus de réappropriation de leur métier par les directions d'établissement scolaire en s'appuyant sur les apports d'une approche paradoxale (Smith et Lewis, 2011 ; Cunha et Putnam, 2019). On présentera dans un premier temps le contexte historique et organisationnel avant de décrire le dispositif d'animation et de réflexion qui s'est nourri d'entretiens de recherche et d'une formalisation en termes de contradictions paradoxales. Le texte se terminera par des enseignements possibles pour la formation continue des gestionnaires de l'éducation.

1.- Des débuts difficiles

Les 93 directeurs d'établissements ont connu des débuts difficiles. Leur installation n'avait pas été suffisamment préparée. Les directeurs ne disposaient pas de toutes les ressources pour assumer leur fonction (par exemple de ressources en secrétariat). Enfin, ils devaient faire exister une fonction qui n'existait pas avant eux et pour laquelle ils ne

disposaient pas de repères ou de balises. Il a fallu négocier avec les équipes pédagogiques le périmètre de leurs responsabilités. Certaines équipes ont cru que les directions nommées avaient pour fonction de les libérer des tâches administratives pour que les enseignants puissent se concentrer sur la pédagogie.

Il semble aussi y avoir eu une ambiguïté originelle sur la notion de « direction de proximité ». Cette dernière peut en effet s'entendre d'abord comme un soutien de proximité (Huguenin et Solaux, 2017). Toutefois, en supprimant le corps des inspecteurs, une partie des enseignants a pu interpréter la notion de proximité comme une volonté de contrôle plus étroite des écoles. Pendant quelques années, deux conceptions de la fonction de directeur se sont confrontées : une conception, portée par ses détracteurs, parlant d'une continuité de fonction entre inspectorat et direction (versant contrôle), et une conception basée sur la rupture avec la fonction d'inspecteur (moins le contrôle que le soutien). Ce débat sur l'interprétation de la fonction s'est poursuivi, notamment dans la sphère publique et politique. On en trouve des traces dans un blogue hébergé par La Tribune de Genève. Le titre de certains billets est indicatif de la tonalité des attaques: « Directeurs d'école, la honte » (27 septembre 2016) ; « Les dirlos font une crise » (14 décembre 2015). Entre 2015 et 2019, pour ne prendre que cette période, dix-sept billets ont été publiés sur cette thématique sur ce blogue. La contestation a connu son acmé en 2015 lors d'une votation populaire sur la nouvelle Loi sur l'Instruction publique.

2.- Une évolution des conditions de travail

En 2010, après une première évaluation de la mise en place de ce nouveau fonctionnement, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) décide de reconfigurer les établissements : leur nombre passe de 91 à 76. Cette reconfiguration se traduit par des changements d'établissements pour plusieurs directeurs.

La situation se dégrade ensuite à partir de 2015, sous l'effet de plusieurs facteurs qui rendent à nouveau ce corps professionnel vulnérable. Le débat sur l'existence de la

fonction de directeur d'établissement primaire n'a pas disparu dans l'espace public. Certaines positions sont prises au Grand Conseil par des députés qui continuent à interroger la nécessité d'avoir des directeurs d'établissement au primaire. Dans leur argumentation, cette fonction est vue comme principalement administrative, coûteuse et inutile du point de vue d'une liberté pédagogique qui est essentielle au métier enseignant. Ces pressions politiques amènent la Conseillère d'État à prendre une disposition préventive : elle demande à la Direction générale de l'enseignement obligatoire de planifier une nouvelle reconfiguration des établissements primaire : leur nombre passe de 76 à 58¹. La décision semble reposer sur un compromis : en réduisant le nombre d'établissements primaires (et donc le nombre de directeurs), le DIP semble faire une concession en réduisant l'enveloppe budgétaire consacrée à cette fonction.

Entre 2008 et 2015, le nombre d'établissements a donc diminué de 36%. On rappellera qu'un établissement primaire regroupe plusieurs écoles et bâtiments. On accroît donc le nombre d'établissements multi-sites. Une étude quantitative (Huguenin, 2014) a montré que l'efficacité diminue avec le nombre de sites, mais aussi que les petits établissements ont une plus grande efficacité sur les résultats scolaires (en particulier en milieu défavorisé). Pour économiser les ressources, il est préférable d'avoir un établissement uni-site plutôt que de demander aux enseignants et à la direction de se déplacer d'un site à l'autre. Parallèlement à la diminution du nombre d'établissements, le nombre d'élèves (en terme absolu) augmente de manière continue. Ce double effet se traduit par une augmentation moyenne du nombre d'élèves de 172% : en 2008, un établissement comptait en moyenne 368 élèves ; en 2019, il en comprend 632, pour une seule direction.

Malgré les concessions faites par le DIP en diminuant le nombre de directeurs, le vote de la Loi sur l'Instruction publique en 2015 est l'occasion d'un « coup » politique. Au

¹ Le Conseiller d'Etat élu en 2003 a quitté ses fonctions en 2013. Une nouvelle Conseillère d'Etat, issue du même parti que son prédécesseur, reprend le DIP. Pourtant, les visions stratégiques entre les deux « ministres » sont fondamentalement différentes. Les 13 priorités institutionnelles formulées en 2005, véritable stratégie pour le système éducatif, sont abandonnées. Il y a davantage de discontinuité que de continuité entre les deux mandats.

dernier moment, un amendement est proposé pour demander aux directeurs de consacrer une part de leur activité à l'enseignement. La crainte exprimée par certains députés serait que les directeurs, en perdant le contact avec le terrain, puissent gérer un établissement sans tenir compte de ce qui se passe en classe. Contre toute attente, l'article 59 est voté et intégré à la Loi sur l'Instruction publique. Cet article stipule que « les directeurs d'établissement consacrent une partie de leur temps de travail à l'enseignement ». Ce vote du législatif est vécu comme un désaveu et un manque de reconnaissance par le corps professionnel des directions d'établissement.

L'une des difficultés éprouvées est que le rôle et la place des directeurs sont devenus moins clairs dans la nouvelle organisation. La direction de proximité répondait à un besoin pour animer les équipes pédagogiques et pour soutenir le travail des enseignants. Dans le cadre d'une nouvelle politique éducative axée sur l'école inclusive, leur rôle spécifique n'est plus précisé. Certains ont l'impression d'avoir été rétrogradés d'un rôle d'animateur à celui d'exécutant des politiques éducatives.

3.- Une volonté de prendre du recul et une invitation

L'Association professionnelle genevoise des directions d'établissement primaire (AGDEP) a fait appel de la décision en justice. Elle obtiendra une suspension de l'article 59 par le Tribunal fédéral en février 2019, après plusieurs recours. Durant ces quatre années, le corps professionnel s'est senti menacé et vulnérable. Les médias malmèneront la Conseillère d'État sur cette question. Certains directeurs décideront de ne pas appliquer l'article ou de l'interpréter de manière large (par exemple en supervisant les devoirs surveillés plutôt que de prendre en charge un enseignement dans une classe).

En février 2019, l'un des auteurs de la présente contribution a été approché par l'Association genevoise des directeurs d'établissements primaires (AGDEP) pour intervenir dans le cadre d'une journée de travail consacrée à la vision de leur fonction, comme le relève le courriel d'invitation : « *Le modèle des directions d'établissement de*

2008 étant « mort », qu'en est-il du modèle de 2019 ? Vers quoi veut-on aller ? Que souhaitons-nous pour l'avenir de notre profession ? ».

4.- Données de recherche

Pour accompagner l'AGDEP dans ses réflexions, un historique d'évolution la fonction de directeur d'école primaire a été élaborée. Celui-ci a été rapidement présenté dans les paragraphes précédents.

Pour compléter cette analyse historique, des entretiens semi-directifs ont été tenus avec les directeurs nommés en 2008 et encore en poste en 2019. Sur 31 directeurs concernés, 14 (45,2%) ont accepté l'invitation de partager leur expérience. L'objectif premier visait à dresser un bilan des dix premières années de la fonction du point de vue des acteurs (les « pionniers » pour reprendre le terme utilisé par l'un d'entre eux). Les entretiens ont été menés individuellement. Ils ont duré en moyenne 60 minutes. Parmi les personnes interrogées figuraient six hommes et huit femmes dont l'âge moyen était de 52,7 ans. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et analysés par catégorie thématique induite des données : autonomie, charge de travail, cadre institutionnel, proximité et reconnaissance.

Les entretiens menés de février à avril 2019 ont donné accès à des vécus et à une évolution de la représentation du métier diversifiés. Tous les participants interrogés avaient initialement adhéré à la conception d'une direction de proximité. L'analyse des entretiens révèle un malaise professionnel partagé.

Moi, j'ai postulé parce que l'on était dans une représentation d'un rôle de direction d'établissement scolaire qui était proche des gens, des parents et des collaborateurs, qui était disponible. Aujourd'hui, on n'est plus du tout là-dedans. Ou je le suis, mais je suis proche du burnout, parce que c'est plus possible. (Entretien Dir. 7)

Je me questionne beaucoup actuellement : on a augmenté la taille de l'établissement. La configuration a changé. [...]. J'ai quand même essayé de garder

cet esprit, d'être visible, d'être réactif, d'être au contact des gens. C'est plus cher à payer. Cela a un coût. Je ne suis pas sûr qu'à long terme cela soit viable, en tout cas de la manière dont je m'y prends moi. (Entretien Dir 14)

Je fais un nombre d'heures incalculable. Je suis frustré. Je n'ai aucun plaisir. Je n'ai pas de satisfaction, parce que je n'arrive pas à faire ce que j'aimerais. Et moi, j'aimerais reprendre du temps pour la pédagogie. (Entretien Dir 3)

Ce n'est pas le métier que j'ai choisi. Il faudrait que je participe à cette évolution si je ne veux pas me griller. (Entretien Dir 5)

Le vécu de ce malaise n'a certes pas la même intensité selon les directeurs, selon les établissements et les parcours de chacun. Cependant, tous admettent que le modèle de la direction de proximité est en crise.

Il doit y avoir beaucoup de différences entre les directions d'établissement. On ne positionne pas tous de la même façon par rapport à ces questions-là. Moi, cela reste un sujet qui continue à m'intéresser vivement la pédagogie. (Entretien Dir 1)

Après dix ans, ce n'est pas fini. Peut-être parce que j'ai changé. Mes limites devraient être assez définies. Mais c'est vrai qu'on peut s'imaginer qu'un directeur ne met pas les mêmes limites qu'un collègue. (Entretien Dir 2)

Si la majorité restait attachée à la fonction d'une direction de proximité, plusieurs y avaient clairement renoncé pour assumer une fonction de « manager » ou de pilote. D'autres avaient trouvé un équilibre fonctionnel sans verbaliser cet abandon, mais en mentionnant une prise de distance.

5.- Vers la conception d'une journée d'étude : détour par les paradoxes organisationnels

Le risque, lors de cette journée d'étude, était de provoquer la confrontation de plusieurs représentations du métier de directeur d'établissement primaire sans parvenir à une motion commune. Le collectif, malmené, risquait d'éclater en exposant des positions

différentes et irréconciliables. En mettant en évidence les différences et les oppositions sur le métier et le travail des directeurs des écoles primaires, on rendrait difficile la construction d'un consensus.

Nous sommes arrivés à la proposition que les oppositions ne devaient pas être tuées, mais qu'il fallait les reconsidérer d'un point de vue organisationnel. Chacun a pu vivre différemment l'évolution de la fonction de directeur et l'apprécier de manière propre selon ses réalités. Cependant, ces oppositions et différences procèdent de mêmes contradictions sous-jacentes. Pour rassembler le collectif, l'objectif a été d'insister sur le commun, autant que sur les différences. Pour rendre visibles et acceptables ces différences, nous avons eu recours à une approche utilisant la référence aux paradoxes organisationnels (Smith et Lewis, 2011; Schad et al., 2016; Yvon et Huguenin, 2023).

Qu'est-ce qu'un paradoxe ? Le concept de paradoxe s'est imposé comme profondément heuristique en gestion. Il permet de porter un regard neuf sur les phénomènes organisationnels et sur le travail des gestionnaires (Smith et Lewis, 2011 ; Schad et al., 2016 ; Lüscher, 2019). Les auteurs définissent le « *paradox* » comme la contradiction entre deux éléments interdépendants². Pour clarifier sa signification, nous parlerons de contradictions paradoxales pour ne pas risquer la confusion avec le sens de contre-intuitif (*para-doxa*). Ce concept permet aussi et surtout d'explorer l'origine structurelle des contradictions vécues par les professionnels de la gestion. Les paradoxes peuvent ainsi être mis en évidence à travers l'action des gestionnaires sur la base d'une analyse de l'organisation. Ce faisant, l'analyse permet au professionnel de réaliser que les difficultés vécues au « je » ont une origine objective dans une structure et une organisation du travail. En particulier, la place des cadres intermédiaires au sein d'un fonctionnement organisationnel les expose directement à des « contradictions ».

Nous rejoignons Shad et al. (2018) lorsqu'ils parlent de métathéorie. L'approche par les paradoxes recouvre en effet une large diversité de travaux qu'il est possible de

² La définition exacte est : "contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time" (Smith & Lewis, 2011, p. 382).

réinterpréter en insistant sur les tensions mises en évidence et les comportements d'adaptation (Lüscher, 2019; Fairhurst et Putnam, 2024). Actuellement, certains chercheurs (Smith et Lewis, 2011, 2023) distinguent quatre grands domaines de contradictions paradoxales, liées à :

- 1) L'appartenance - la plus typique est la tension entre la loyauté envers le sommet stratégique et l'empathie pour les difficultés vécues par le centre opérationnel
- 2) L'apprentissage (organisationnel), par exemple entre l'exploration et la mise en œuvre ou entre le court terme et le long terme
- 3) L'organisation - la plus typique étant la tension entre la confiance et le contrôle
- 4) La réalisation, par exemple entre le réel et le prescrit

L'une des contradictions paradoxales dans une structure organisationnelle le plus facile à mettre en évidence est l'écart entre la vision stratégique et les conditions réelles. Les cadres de proximité n'ont d'autre choix de chercher à atteindre les cibles définies par le sommet stratégique nonobstant les ressources et les conditions réelles disponibles dans l'organisation. Cette tension est inhérente à leur fonction et à leur position dans l'organisation, comme l'ont mis en évidence Gotteland Agostini et al. (2016) dans d'autres contextes. Comme cadre intermédiaire, l'encadrement de proximité est souvent tiraillé entre des exigences contradictoires : il faut tendre vers un idéal qui n'existe pas en utilisant des ressources existantes (souvent inadaptées ou insuffisantes).

Une autre contradiction paradoxale mise en évidence dans les travaux en gestion du changement (Guilmot et Vas, 2013) est la contradiction indépassable entre le passé et le futur : pour changer, il faut s'appuyer sur ce que l'on sait faire, le fonctionnement existant. Mais en s'appuyant sur le fonctionnement actuel, on risque de faire perdurer des modalités de fonctionnement dont on voudrait se débarrasser... On pourrait faire table rase du passé pour que de nouvelles pratiques soient implantées, sans qu'elles soient confondues et que l'ancien pollue le nouveau. Il faudrait donc tout recommencer à zéro. Mais on court le risque de considérer que l'expérience accumulée ne sert pas rien. Les deux pôles sont légitimes et interdépendants.

Dans le cas de la gestion du changement, Guilmot & Vas (2013) mettent aussi en évidence que les contradictions paradoxales sont cumulatives et peuvent provenir de ces 4 catégories. Ces paradoxes sont aussi inter-reliés et leur séparation relève de l'artifice. Le caractère imbriqué des contradictions paradoxales est souligné par plusieurs articles (Schad et Bansal, 2018; Berti et Cunha, 2022; Seidemann, 2024). Cunha et Putnan (2019) interrogent, en particulier, cet étrange paradoxe du succès de cette approche paradoxale : parce qu'elle propose des catégories simples à utiliser, elle est facile à diffuser. Pourtant, la réalité est plus complexe que ne pourrait le suggérer la typologie des paradoxes. Ces deux auteurs proposent donc de continuer à faire de la recherche en i) en ne cherchant pas à illustrer les paradoxes déjà identifiés et connus et ii) à maintenir des démarches de recherche inductives qui partent des situations professionnelles pour les analyser de manière paradoxale (identification d'options en contradiction, mais interdépendantes). Dans la suite, nous tirons parti de cette approche inductive.

La théorie des paradoxes offre ainsi un cadre métathéorique pour identifier des contradictions organisationnelles à la fois génériques dans ses termes et singulières par la forme qu'elles prennent à chaque fois dans des contextes spécifiques. L'approche paradoxale comporte plusieurs intérêts et bénéfices.

Le premier avantage est qu'elle refonde le processus de gestion formalisé par Fayol et conçu de manière linéaire et unidirectionnel, de l'intention à l'évaluation : gérer, c'est planifier, organiser, diriger et contrôler (PODC). L'approche paradoxale permet de mettre l'emphase sur les contradictions et les dilemmes rencontrés par les gestionnaires dans leur activité quotidienne.

Le deuxième avantage est que cette approche permet d'éclairer la prise de décision des gestionnaires : bien souvent, la solution d'une difficulté ou d'un obstacle n'est pas disponible ou écrite à l'avance. Plusieurs options se présentent qui ont chacune leur bien-fondé et leur avantage. La prise de décision consiste à choisir la moins pire des options et à continuer à avancer en assumant son choix malgré toutes ses limites. Dans ce cas, choisir, c'est sacrifier les intérêts des uns contre ceux des autres. On ne peut pas

tout avoir et on doit choisir les personnes que l'on va s'aliéner et mécontenter par sa décision. L'approche paradoxale est, elle, intégrative. Gérer, ce n'est pas renoncer, mais faire tenir ensemble des forces contradictoires, mais toutes légitimes. La contradiction n'est pas niée ou tranchée, mais surmontée en reconnaissant le bien-fondé de toutes les options. On reconnaît donc le caractère contradictoire de la réalité plutôt que de trancher dans les dilemmes. Cela prémunit contre des solutions simples, techniques, a priori, hors contextes.

Le troisième avantage est psychologique. Cette approche libère la créativité, car elle apporte du sens là où il n'y en a pas. Les gestionnaires peuvent souvent être en situation d'échec. On ne comprend pas pourquoi cela ne marche pas. Par loyauté, on essaye de mettre en place des directives rendues nécessaires pour le bien de l'organisation. L'abnégation et la loyauté placent les gestionnaires au-dessus des intérêts individuels, au service de la justice et de l'intérêt collectif. Ce dévouement expose toutefois les gestionnaires à des formes de résistances venant des autres services ou des employés. Un vécu d'impuissance peut surgir et le gestionnaire peut douter de ses capacités et de ses compétences : il ne parvient tout simplement pas à faire ce qui lui est demandé, à relever les défis qui lui sont présentés et à remplir les missions qu'on lui a confiées. L'organisation compte sur lui, mais il n'arrive pas à mobiliser l'équipe, les résultats tardent à venir ou la mise en œuvre rencontre des obstacles que la planification n'avait pas anticipés. Le risque est que ces échecs se traduisent par une remise en question et se transforment en pensées envahissantes, insomnies, voire un épuisement professionnel (Serafim, 2019). L'approche paradoxale permet de faire un pas de côté : d'éclairer une situation individuelle en la replaçant dans un contexte organisationnel plus large qui peut être fait d'incohérence. Les organisations réagissent à des commandes extérieures qui peuvent être contradictoires. Il n'est donc pas étonnant que la complexité du réel ne prenne pas toujours une forme harmonieuse lorsqu'une organisation tente de digérer ses demandes en mobilisant un fonctionnement rationnel et linéaire : la procédure ne peut arriver à bout de la complexité et les gestionnaires qui tentent de l'appliquer peuvent être plongés dans un abîme de perplexité. L'approche paradoxale permet donc de relire et de ré-interpréter le vécu d'impuissance individuel du point de vue de

contractions qui ont leur origine dans l'organisation. Ces contradictions sont aussi plus fortes lorsque l'on est cadre intermédiaire, au centre du fonctionnement organisationnel. Les cadres intermédiaires ont une fonction pivot dans l'organisation. Ils tentent de mettre de la cohérence au milieu d'attentes contradictoires.

6.- Organisation et contenu de la journée d'étude

Nous avons donc organisé une journée d'étude à l'intention des directions d'établissement primaire. L'idée principale était que les difficultés vécues par chacune des directions d'établissement devaient être replacées dans une évolution historique de la fonction (sur 10 ans) et re-catégoriser en termes de contradictions organisationnelles (*paradox*). On cherchait de cette manière à objectiver des tensions liées à la structure organisationnelle, dé-culpabiliser les directions d'établissement dans leur sentiment d'être incapable de réaliser les missions qui leur tiennent à cœur et, surtout, d'élaborer des pistes de solution centrées sur le problème objectif et non sur l'affectif ou l'interpersonnel.

Cet objectif a été atteint, il faut le reconnaître, à notre grande surprise, tant le corps des directions semblait clivé entre des options et des conceptions diamétralement opposées. Au lieu de nier ces oppositions, il a été proposé de les exposer et de les discuter – en prenant soin de les dépersonnaliser. Une formulation en termes de paradoxes permet de formaliser un dilemme – partagé – et de considérer que les actions et discours sont toutes des manières légitimes de prendre position par rapport à une contradiction paradoxale.

La journée de travail a donc débuté par une conférence basée sur l'historique de la fonction (rappelée ci-dessus). Elle s'est poursuivie par des ateliers de discussion sur la base d'extraits verbatim d'entretiens réalisés avec des pairs. La mise en commun s'est appuyée sur une modélisation des contradictions paradoxales qui ont émergé des discussions en atelier. L'après-midi a ensuite permis de basculer vers la recherche de propositions de solution. Les résultats d'une recherche comparative dans d'autres cantons ont été présentés pour ouvrir sur d'autres fonctionnements possibles. Un choix

de trois options a été présenté et un vote organisé. La journée s'est terminée par le vote d'une motion soutenue par 83% des votants.

Nous reprenons ci-dessous le contenu des ateliers et la modélisation qui en a émergé. Cette modélisation pourrait être affinée et retravaillée. Toutefois, elle a été considérée comme suffisamment satisfaisante pour atteindre son objectif : mettre à distance le malaise individuel en le présentant d'un point de vue organisationnel. La modélisation trahit deux aspects de l'organisation structurelle du système éducatif genevois : celui-ci est passé d'un pôle à l'autre, sans que les directions n'aient été accompagnées dans cette transition, qui a une source politique avec le changement, à la suite d'élection, du ministre chargé de l'éducation. Ce changement d'orientation stratégique est donc légitime, puisque le résultat d'un exercice démocratique. Toutefois, le changement de stratégie n'a pas été pensé dans ses conséquences sur l'organisation. Alors que les directions étaient au centre du développement stratégique de la précédente législature (misant sur l'autonomie des établissements), elles se sont retrouvées « oubliées » dans le changement de stratégie, orienté vers la promotion d'une école inclusive. Une autre caractéristique de cette modélisation est de rendre visible les hésitations du sommet stratégique qui plonge les directions d'établissement dans des ambivalences : on supprime par exemple les projets d'établissement qui sont l'expression d'une autonomie locale, mais on ne propose pas d'alternative, sinon un vide que chaque direction s'efforce de combler selon son expérience, ses valeurs et ses convictions. La suppression des projets d'établissement devient donc une remise en question d'une autonomie accordée, remplacée par une autonomie à redéfinir, ni son absence, mais pas tout à fait sa reconnaissance. On sait que ce double discours ou l'absence d'un discours clair peut rendre fou un corps intermédiaire qui a besoin que le cadre soit fixé pour le traduire et l'adapter. Si le cadre n'est pas explicité, on est laissé à soi-même pour trouver malgré tout un sens à ce que l'on fait.

Le premier thème a été justement l'autonomie, qui a été discutée à partir de deux extraits :

On s'énerve pour différentes décisions ... etc. Moi, au bout d'un moment, je me dis : « C'est décidé, c'est décidé ! Ce n'est pas notre décision ». Moi, maintenant comment je me positionne par rapport à cette décision. Je suis assez cash, donc parfois cela m'arrive de dire - souvent pour des histoires financières - « voilà, il y a plus d'argent. Y a plus d'argent, donc on va plus faire « Vous avez pris cette décision ? C'est plus possible comme cela ? [...] du coup, nous, on va plus faire les choses comme cela ». Et cela ne me pose pas de problème d'être assez tranchant.

Il y a un tas de manières de faire qui permettent de contourner [la prescription] ... Moi, c'est plus ma façon de faire. Dans la vie, quand il y a quelque chose qui résiste, j'essaie d'être un peu... J'ai un nouveau concept : c'est la désobéissance créative. [...] Sinon, vous êtes tellement bloqués, parfois, si on applique exactement les directives.

Un cadre scolaire a un devoir de réserve et doit faire preuve de loyauté. En tant que « cadre intermédiaire », situé sur la ligne hiérarchique, il doit faire appliquer les décisions qui émanent des services centralisés. C'est un « serviteur de l'État ». Il représente le Département auprès des bénéficiaires du service public (les parents, les élèves) et auprès du corps enseignant puisqu'il est responsable du bon fonctionnement de l'établissement et de la qualité des services éducatifs. Mais en même temps, le directeur et la directrice d'établissement sont des professionnel-le-s qui ont un pouvoir de discrétion, une capacité de jugement pour adapter les règles et directives communes aux contextes particuliers. En termes de gestion, ils et elles pourraient demander qu'on leur fixe des objectifs et qu'on leur reconnaisse une autonomie procédurale. A l'autre extrême de la direction loyale et qui applique les directives, on pourrait donc trouver une direction « délinquante » (et créative) qui fait comme bon lui semble, en fonction de son bon sens. Entre les deux, plusieurs formes de résistance sont possibles. L'un des extraits présente un exemple : arrêter de faire quand ce n'est plus possible, quand on n'a plus les ressources, quand on a plus les moyens. Dire « non » en quelque sorte « on ne fera plus ». On ne peut plus assurer la prestation dans de telles conditions et avec de telles contraintes.

Autonomie de l'établissement <-----> Centralisation des décisions

Ce sont deux extrêmes : les établissements veulent être autonomes, mais le pouvoir central veut harmoniser les procédures et les fonctionnements. Il encadre les décisions, les contrôle et limite l'autonomie décisionnelle. A l'autre extrême, le pouvoir central impose ses décisions et comment les directions d'établissement doivent les présenter (support de communication, éléments de langage, moment de la présentation).

Le deuxième thème : portait sur la vision [stratégique]

On n'a pas de vision de [la part du] Département, actuellement. Il n'y en a pas. [...] Je parle du Département. Pour moi, c'est clair, notre Conseillère d'État, pour moi, elle n'a pas de vision. Elle impose des choses. Elle a une méthode qui n'est pas du tout celle de l'ancien Conseiller d'État. C'est autre chose, mais c'est normal, c'est la vie, moi, j'ai pas à contester cela.

Aujourd'hui, avec beaucoup plus de facilité, avec beaucoup plus d'aisance, je peux m'adresser au corps enseignant et leur dire : « voilà, ça, c'est ce qui vient de l'institution, ça, c'est ce qui monte du terrain, et avec le conseil de direction, on a travaillé et ma vision pour les 5 ans à venir c'est ça... ».

Les directrices et directeurs d'établissement primaire ont connu depuis 2008 deux exemples contrastés. Dans un premier temps, ils ont connu une situation avec une vision structurée autour de la lutte des inégalités scolaires (les REP³), une harmonisation des fonctionnements (après avoir connu un système éducatif à plusieurs vitesses avec la rénovation - des « écoles en innovation », des « écoles en réflexion » et les autres...) et une autonomie de fonctionnement. Dans un deuxième temps, avec le changement de ministre, ils ont vécu une situation où la vision sur fonctionnement des établissements est moins explicite, mais porte davantage sur un changement de paradigme (l'école inclusive) – qui se déploie sur un niveau stratégique, mais que l'on peine à opérationnaliser et à

³ Le Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) est un dispositif mis en place dans certains établissements de l'école primaire genevoise en vue de favoriser la cohésion sociale et de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire. (art.14 Loi sur l'instruction publique).

faire fonctionner (pour reprendre la distinction entre vision/sommet stratégique – fonctionnel/cadres intermédiaires – opérationnel/équipes éducatives).

Vision descendante <-----> vision émergente

Quelle est la **vision** actuelle de la fonction de directeur d'établissement primaire ? Existe-t-elle ? Doit-elle venir de la Direction générale qui a changé cinq fois en onze ans ou des professionnels eux-mêmes ? Par définition, les directeurs d'établissement sont des cadres intermédiaires. Ils mettent en œuvre une vision décidée au niveau du sommet stratégique. Toutefois, dans le cadre des projets d'établissement, cette vision doit répondre aux besoins du terrain. La vision est tout à la fois déductive et inductive. Une troisième voie devrait donc être trouvée pour définir le lieu d'élaboration d'une vision partagée. Le constat de cette tension passe par l'autorisation de proposer au sommet stratégique une vision de la fonction de cadre et du fonctionnement des établissements.

Le troisième, identitaire, était celui de la proximité

Directeur de proximité. On est dans le bâtiment. On est accessible. On est sur le terrain. On a les mains dans le cambouis. On travaille avec les familles, avec les élèves, avec les enseignants.

Maintenant, il faut comprendre que l'on est passé d'une direction de proximité à une direction qui va piloter l'établissement. Il va être dans la tour de contrôle. Il va plus être dans la salle des maîtres.

L'ensemble des citations laisse entendre qu'il y a un avant et un après. Est-ce qu'ils et elles souscrivent à ce constat et à cette évolution ? S'y reconnaissent-ils ? C'est peut-être le dilemme le plus profond pour ceux qui ont commencé en 2008 : ils et elles voulaient de la proximité avec les équipes (en opposition avec les inspecteurs et inspectrices que l'on voyait peu, qui étaient peu disponibles et peu réactifs), mais la taille des établissements (pour ne prendre que ces facteurs) déporte la fonction vers « autre chose ». Sont-ils et elles d'accord pour cette « autre chose » et avec cette « autre chose » ? Mais d'abord, sont-ils et elles d'accord avec les extraits d'entretien qui parlent

de cette autre chose comme un « pilote » ? Comment exercer une fonction qui avait du sens, mais qui n'est plus portée par un système ?

Direction de proximité <-----> Pilote

Le modèle de la direction de proximité est, pour certains, le fondement même de leur identité professionnelle. Pour d'autres, ce modèle, légitime, a vécu et s'avère impossible à maintenir dans les conditions organisationnelles actuelles.

Les discussions ont pu s'articuler sur une tension inscrite dans l'évolution du métier : la taille des établissements et le poids des responsabilités ramènent les acteurs à la fonction d'inspecteur (modèle de la distance). L'évolution de la fonction peut être considérée comme au milieu du gué, tirillée entre deux modèles qui ont chacun leur légitimité. Or, ces deux modèles de fonctionnement sont considérés comme obsolètes, y compris par ceux qui ont porté cette fonction avant de devenir directeurs. Il est impossible de revenir à la situation antérieure au risque de supprimer et nier tous les apprentissages en termes de posture et de manières de faire réalisés durant les dix années précédentes. De l'autre côté du spectre, le modèle de la proximité auquel chacun a cru et adhéré en 2008 est impossible à mettre en œuvre dans les nouvelles conditions mises en place depuis les reconfigurations successives. Une troisième voie est donc nécessaire, quel que soit l'attachement pour le modèle originel. En repassant les étapes de l'évolution de cette fonction, ses victoires, mais aussi ses difficultés, les participants à la journée de travail ont pu reconnaître la valeur de cette histoire, la force de leur conquête. Ces acquis n'ont pas de sens s'ils ne sont pas préservés dans un futur choisi en commun.

Une recherche de solutions

Pour soutenir la réflexion, nous avons donc cherché ce qui existait ailleurs en termes de dotations en personnel de direction au primaire. Les comparaisons sont toutefois discutables, car les structures organisationnelles sont spécifiques à chaque canton. Par exemple, les Cantons de Fribourg et du Valais ont conservé la fonction d'inspecteur. Dans le canton de Neuchâtel, les cercles scolaires mis en place couvrent à

la fois le primaire et le secondaire. Dans le Canton de Vaud, beaucoup d'établissements sont mixtes (primaire et secondaire). Toutefois, quel que soit le type de structure, à partir d'une certaine taille, les établissements sont pilotés par un Conseil de Direction. À la suite de cette comparaison, il n'a pas été possible de s'appuyer clairement sur l'organisation mise en place dans les autres cantons pour revendiquer un fonctionnement identique à ce qui existe ailleurs. Ce détour a tout de fois été utile : il a montré que les solutions s'inscrivaient dans une histoire et des caractéristiques spécifiques et qu'il n'est pas possible d'importer un modèle pris à l'extérieur et de l'imposer. Ce modèle doit s'inscrire dans la continuité de l'histoire d'un système éducatif et être culturellement acceptable.

Sur cette base, les participants à la journée d'étude ont esquissé cinq scénarii :

1. Revenir à la situation de 2008 (taille des établissements oscillant entre 300 et 500 élèves) ;
2. Limiter le nombre d'élèves par établissement à 600 ;
3. Prévoir un modèle aligné sur le secondaire ;
4. Revenir à la situation antérieure à 2008 (modèle de l'inspection) ;
5. Envisager des structures primaire-secondaire.

La troisième proposition, celle d'un modèle de gouvernance aligné sur celui en place dans les écoles du degré secondaire inférieur, a remporté la presque unanimité. Partant d'un corps professionnel éprouvé et rassemblant des positions diversifiées, ce point d'accord fut à la fois une surprise et une réussite de cette journée de travail. Nous voyons dans cette adoption la naissance d'un collectif au-dessus des préoccupations et des conceptions parfois opposées qui se sont exprimées dans les entretiens. Le passage par une analyse des contradictions paradoxales et des ambivalences de l'évolution de la gouvernance a donc été efficace. Il a rendu légitime et évidente la proposition d'une nouvelle organisation du travail qui entérine les nouvelles conditions structurelles de la direction d'établissement au primaire.

Il reste que la mise en évidence de ces tensions organisationnelles et leur explicitation par des professionnels ne suffit pas à concrétiser des transformations. Dans

le cas présenté ici, si une motion de modification a pu assurer une cohésion du collectif, il restait à la faire accepter par la Direction générale. En juin 2021, la Direction générale de l'enseignement obligatoire a proposé la création d'un comité amené à réfléchir à « Évolution du fonctionnement des directions d'établissements primaires » en pointant vers la consolidation d'une identité de manager. En 2023, un mandat a été confié à deux consultants pour refaire le même cheminement. Ils sont arrivés à la même proposition que l'association professionnelle : renforcer les dotations des maîtres-adjoints pour que l'organisation au primaire s'aligne sur celle existant au secondaire (Huguenin et Maradan, 2023).

7.- Les enseignements pour la formation : l'exemple du Doctorat professionnel (D.Ed.) en administration de l'éducation de l'Université de Montréal

Plusieurs enseignements pour la formation continue des cadres semblent pouvoir être tirés de cette expérience. On formulera tout d'abord l'importance d'analyser les situations vécues par les de gestionnaires, non pas comme personnelles ou individuelles, mais comme des situations organisationnelles habitées par des contradictions que l'on tenterait vainement de supprimer, car elles sont inhérentes à tout fonctionnement organisationnel. C'est le premier principe pédagogique centré sur une conceptualisation en termes de contradictions paradoxales.

Le deuxième principe pédagogique est celui d'organiser le croisement des points de vue et des contextes sur les contradictions objectives vécues par les professionnels. L'espace de dialogue – espace de confrontation – lorsqu'il ne porte pas sur les personnes, mais les manières différentes de faire face aux mêmes difficultés nous semble permettre de nourrir la réflexion et renforcer une communauté professionnelle : les différences sont interprétées sur un fond commun et elles sont toutes justifiables et acceptables lorsque la réponse consiste à faire tenir ensemble les deux termes d'une contradiction qui risque d'enfermer les sujets dans un vécu d'impuissance.

Le troisième principe pédagogique formule l'importance de partir des situations professionnelles vécues pour les analyser et les conceptualiser de manière inductive. Il est préférable de partir du terrain, des réalités, et non d'un modèle, ne serait-ce celui proposé par Smith et Lewis (2011). Il y a ici un point d'ancrage important qui renvoie à une formation professionnelle continue centrée sur l'activité (Durand et al., 2006). Rétrospectivement, la formation transversale organisée dans un autre contexte (Yvon et Huguenin, 2023), nous paraît, a posteriori, avoir été trop orientée et trop prédéterminée, comme si toutes les contradictions paradoxales pouvaient être identifiées et pensées à l'avance.

Sur la base de ces principes pédagogiques, alimentés également par une recherche réalisée auprès de gestionnaires de la santé (Girard et Yvon, 2024), nous avons pu revoir la séquence initiale du doctorat professionnel en administration de l'éducation proposé par l'Université de Montréal. Ces résultats de recherche ont été croisés avec la logique de l'enquête de John Dewey (2014).

On part d'une situation considérée comme problématique. On entend par problématique, une « *situation instable ou indéterminée* » (Dewey, 1993, p. 171) qui cumule plusieurs problèmes. Cette situation est d'abord objectivement décrite, en utilisant un événement singulier pour l'illustrer. Cette situation est ensuite travaillée par groupes de pairs, différents à chaque fois en analysant son impact sur soi, sur l'organisation, sur les collègues et son importance sociale. Le croisement des regards et la traversée des contextes d'analyse permettent d'enrichir la description initiale et d'en expliciter les tenants et aboutissants, notamment sur tous les paramètres qui pèsent sur cette situation de référence. Cette traversée des contextes est finalisée sur la présentation de la problématique : en quoi cette situation de gestion est problématique et quel est le gain ou les gains que l'on pourrait en tirer (pour soi, pour l'organisation, pour la communauté professionnelle) ?

C'est à cette étape qu'une reformulation en termes de contradictions paradoxales est proposée. Elle prépare un exercice de représentation systémique de la situation dans

laquelle les contradictions devraient apparaître. Il ne s'agit donc pas ensuite de proposer un modèle idéal, mais de modéliser une situation actuelle avec ses écarts et ses contradictions, pour proposer un nouveau modèle qui soit plus équilibré. La suite du doctorat consiste alors à passer d'un modèle dysfonctionnel à un modèle fonctionnel, en s'intéressant en particulier au *comment*, à la dimension opératoire du travail des gestionnaires (manière de dire, manière de faire). On citera ci-dessous des exemples de situations-problématiques et des paradoxes sous-jacents à ces situations.

Le premier exemple est tiré d'un travail de recherche en cours (Ratté et Poirel, à paraître) se déroulant dans le contexte éducatif des Premiers Peuples⁴. Une coordinatrice pédagogique récemment engagée ressent un profond malaise après quelques mois dans ses nouvelles fonctions. Elle commence au même moment son doctorat professionnel à l'Université de Montréal. Lors d'un exercice, elle rencontre sa supérieure hiérarchique et lui demande ce que l'organisation attend d'elle. Lors des échanges avec le groupe de doctorat, elle est interrogée sur les spécificités du travail en milieu autochtone. Sa collègue l'interroge sur le poids et l'importance du plan stratégique qui est obligatoire dans le système éducatif québécois. Après un passage par la théorie des contradictions paradoxales, elle réalise qu'elle est tiraillée entre des attentes institutionnelles définies dans le plan stratégique et les besoins des écoles autochtones. Le malaise subjectif qu'elle ressentait se retrouve replacé dans une contradiction inhérente à sa situation : elle doit, à la fois, tenir compte du cadre institutionnel prescrit par la politique éducative du Québec et, à la fois, proposer une action pertinente pour les milieux qu'elle accompagne. Ce n'est donc pas sa contradiction, mais celle d'un système éducatif d'origine coloniale et une culture autochtone qui existait bien avant la colonisation française. Sur la base de cette mise en perspective, la coordinatrice pédagogique a entrepris des initiatives innovantes reposant sur le maillage entre un cadre prescriptif et des contenus culturels autochtones, notamment un programme disciplinaire adapté et contextualisé.

⁴ Note ASE : L'expression « Premiers Peuples » désigne les peuples autochtones du Canada. La Constitution canadienne reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Premières Nations ; les Inuits ; les Métis. Ces 3 groupes distincts ont leur propre histoire ainsi que leurs propres langues, pratiques culturelles et croyances

La deuxième illustration est en fait un contre-exemple. Dans une version antérieure du programme, une étudiante a amené une situation professionnelle récurrente pour elle et pour d'autres gestionnaires : la difficulté à faire accepter par le personnel enseignant des changements, soit liés au contenu des tâches, soit liés à la pédagogie, soit à l'organisation du travail. Cette problématique a été catégorisée sous l'étiquette d'une résistance au changement. Une fois que le problème a été diagnostiqué comme une opposition, il ne restait plus une grande manœuvre à cette gestionnaire scolaire sinon que d'affirmer que le corps enseignant est conservateur et qu'il s'oppose à toute modification affectant son travail. Dans sa réflexion, un déplacement a été proposé en s'appuyant sur la re-catégorisation de résistance en « préoccupation » (Yvon et al., 2019). Cette requalification permet de donner un contenu positif à la résistance : si on est préoccupé, c'est que l'on se sent interpellé par le changement annoncé et que l'on a besoin d'être rassuré. Cette requalification permet de proposer un accompagnement psychologique du changement, basé sur l'écoute et la recherche de solution. Dans la situation de référence de cette étudiante, cette piste de solution est marquée par un changement de posture et d'un changement interprétatif a fait long feu jusqu'à découvrir que l'opposition s'appuyait sur l'influence d'un syndicat qui alimentait de mots d'ordre le personnel enseignant. Celui-ci se trouvait adopter des positions idéologiques contre le changement pour s'aligner sur le syndicat, tout en, parfois, étant sensible à l'argumentation locale en faveur d'une évolution des pratiques. Les situations de blocages ont continué de se présenter, sans que la situation n'évolue.

Avec le recul, il est possible de réaliser que cette gestionnaire a été privée d'un apport important en ne modélisant pas sous la forme de contradiction paradoxale cette situation. Le risque est de rester sur un : eux (les enseignants) contre nous (la direction), soit une confrontation entre deux groupes, celui des enseignants et celui des gestionnaires. Pourtant, on disposait en filigrane d'une conceptualisation permettant de faire cas des arguments en présence : les enseignants cherchent à faire reconnaître une autonomie professionnelle qui figure dans la Loi sur l'instruction publique. Ils ont l'impression que la structure organisationnelle essayait d'empiéter sur leur autonomie pédagogique en prescrivant des pratiques dites probantes, en taylorisant leurs actes

pédagogiques et en leur imposant un cadre de plus en plus étroit. Chaque tentative de remise en question de la pédagogie est vue comme un geste intrusif de la part de la hiérarchie. Ils s'opposent ainsi, systématiquement, à toute nouveauté présentée par les gestionnaires. De l'autre côté, la direction dispose d'un droit de gestion pour décider ce qui est le meilleur pour le fonctionnement de l'établissement, dans la limite des Conventions collectives. Les enseignants veulent enseigner en usant de leur autonomie pédagogique et la direction veut gérer en utilisant son droit de gestion. Tous les deux ont raison et cette contradiction paradoxale est inhérente à toute bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982). A défaut de ne pas repenser sa situation sous l'angle d'une approche paradoxale, cette étudiante n'a pas beaucoup avancé depuis une année dans son essai doctoral et cumule les exemples de « résistance ».

La troisième illustration a bénéficié implicitement d'un apport en termes de paradoxes (Yvon et al., 2023). Dans un contexte de pénurie, l'école accueille des enseignants/es non qualifiés. La responsabilité d'une direction est de s'assurer de la qualité des services éducatifs selon la Loi sur l'Instruction publique. *Jusqu'où accompagner ? A quel moment évaluer ?* Puisque ces enseignants/es n'ont pas validé une formation brevetée en enseignement, elles et ils ont des lacunes pédagogiques. L'accompagnement peut devenir une charge importante pour l'équipe et la direction peut sentir un sentiment d'échec à ne pas trouver les modalités de soutien adaptées. Une direction se doit de s'assurer de l'agir compétent du personnel enseignant et délivrer une évaluation négative s'il n'atteint pas les standards de la profession. Cette tension pourrait être exclusive : on pourrait choisir de l'aider ou de monter un dossier pour démontrer son incompetence. L'institution demande les deux. Dans ce cas précis, l'étudiante de doctorat qui est aussi une gestionnaire de l'éducation a pris conscience très rapidement de cette contradiction paradoxale et a formulé son objet de recherche sous cette forme. Elle a été amenée à réfléchir et à proposer des pistes d'action concrète sur cette base. On pourrait, par exemple, organiser des espaces d'échanges dénués de jugement pour les enseignant.e.s débutant.e.s. Il serait aussi de concevoir, en amont, des tâches professorales adaptées aux compétences de ces enseignant.e.s, notamment en évitant que les non-qualifiés héritent des classes les plus difficiles. Enfin, on pourrait proposer de

distinguer deux rôles, par exemple en demandant à la direction de soutenir les jeunes enseignants, alors que la sanction relèverait d'un inspecteur (cette fonction n'existe pas au Québec). Cela permettrait également de décharger les équipes de directions d'un dossier énergivore et difficile par dimension émotionnelle.

Conclusion

Le concept de contradiction paradoxale (« *paradox* ») permet de modéliser des tensions organisationnelles et de structurer un travail de prise de conscience par des cadres intermédiaires. Le recours à la théorie des paradoxes organisationnels a permis aux directions d'établissement primaire du Canton de Genève d'inscrire leur fonction dans une histoire parcourue par différents champs de tension. Ces contradictions revêtent des formes différentes selon les conditions locales particulières et les contextes. Mais elles sont fondamentalement identiques, et chaque cadre scolaire y répond par une action spécifique que l'on peut représenter comme un curseur sur une ligne tendue entre deux pôles opposés. Ces contradictions paradoxales peuvent être ainsi partagées entre les acteurs pour provoquer des prises de conscience, notamment sur les sources de leurs difficultés professionnelles, en les objectivant dans une structure qui comporte des incohérences. Pour améliorer le fonctionnement, il faut comprendre l'organisation, « penser et gérer autrement les organisations », pour reprendre une partie du titre de l'ouvrage de Perret et Josserand (2003) consacré aux paradoxes. Le « détour » par les paradoxes permet de dépersonnaliser les problèmes, d'inscrire ces derniers dans un cadre organisationnel plus large. La compréhension de ce cadre organisationnel permet ainsi de le repenser, de l'ajuster, pour l'aligner sur les conditions de travail. Ce processus de prise de conscience s'appuyant sur la nature paradoxale des fonctionnements organisationnels peut être organisé pédagogiquement et déboucher sur des pistes d'action et de transformation. C'est ce que nous avons illustré en prenant l'exemple d'une formation professionnelle de 3^e cycle destinée à des cadres scolaires exerçant au Québec. Les effets de cette prise de conscience nous encouragent à modéliser davantage des principes pédagogiques que nous souhaiterions expérimenter dans d'autres formations.

Financement

Sans financement explicite

Conflit d'intérêt

Aucun

Références

- Berti, M., & Cunha, M. P. (2022). Paradox, dialectics or trade-offs? A double loop model of paradox. *Journal of Management Studies*, 60(4), 861–888. <https://doi.org/10.1111/joms.12899>
- Cunha, M. P., & Putnam, L. L. (2019). Paradox theory and the paradox of success. *Strategic Organization*, 17(1), 95–106. <https://doi.org/10.1177/1476127017739536>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF
- Dewey, J. (2014). *La quête de certitude une étude de la relation entre connaissance et action*. Éditions Gallimard.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185-202). De Boeck.
- Fairhurst, G. et Putnam, L. (2024). *Performing Organizational Paradoxes*. Routledge
- Girard, N. et Yvon, F. (2024). *Comment soutenir le développement de la capacité d'agir des cadres dans une organisation bureaucratique et centralisée ?* Rapport de recherche. ESG- UQAM
- Gotteland Agostini, C., Zara-Meylan, V. & Pueyo, V. (2016). Le travail d'articulation des encadrants de proximité : quels enjeux de production et de santé en horticulture. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18(1), 1-24. <https://doi.org/10.4000/pistes.4641>
- Guilmot, N. & Vas, A. (2013). La nature paradoxale du travail des cadres intermédiaires en contexte de changement permanent. *Question(s) de management*, 2(3), 53-65. <https://shs.cairn.info/revue-questions-de-management-2013-2-page-53?lang=fr>

- Huguenin, J.-M. & Solaux, G. (2017). *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation*. Peter Lang.
- Huguenin, J.M. et Maradan, O. (2023). *Analyse et propositions d'optimisation de l'organisation du travail des directions d'établissements primaires*. Rapport final. Université de Genève / fai(t)s-éducatif(s)
- Lüscher, L.S. (2019). *Managing Leadership Paradoxes*. Routledge.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Ed. D'Organisation.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Département de l'action sociale et de la santé du Canton de Genève.
- Ratté, V. et Poirel, E. (à paraître). Une analyse clinique de l'activité pour explorer ses marges de manœuvre dans l'accompagnement des milieux éducatifs d'une première nation. Dans S. Viviers, I. Ruelland et F. Yvon (dir.). *Agir sur l'organisation du travail : de l'expérience à la transformation*. Erès
- Schad, J, Lewis, M.W., Raisch, S. et Smith, W.K. (2016). Paradox research in management science: Looking back to move forward. *Academy of Management Annals*, 10(1), 5–64. <https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1162422>
- Schad, J., & Bansal, P. (2018). Seeing the forest and the trees: How a systems perspective informs paradox research. *Journal of Management Studies*, 55(8), 1490–1506. <https://doi.org/10.1111/joms.12398>
- Seidemann, I. (2024). Blinded by the Light: A critique on the universality, normativity, and hegemony of paradox theory and research. *Organization Theory*, 5, 1–25. <https://doi.org/10.1177/26317877241290248>
- Smith, W.K. et Lewis, M.W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381-403. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>
- Smith, W.K. et Lewis, M.W. (2023). Today's most critical leadership skill: Navigating paradoxes *Leader to Leader*, 107, 12-18. <https://doi.org/10.1002/ltl.20686>
- Yvon, F., Béguin, M. & Bareil, C. (2019). Accompagner le changement. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 285-323). L'Harmattan.

- 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. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 60-74
<https://doi.org/10.7202/1091093ar>
- Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2023). Former les cadres d'établissements scolaires : Une approche par les paradoxes. *Éducation et socialisation*, 68,
<https://doi.org/10.4000/edso.23761>