



HAL
open science

Le travail collectif comme levier du développement professionnel des directions d'établissement scolaire : recension et perspectives de recherche

Natacha Buffet, Sylvie Moussay

► **To cite this version:**

Natacha Buffet, Sylvie Moussay. Le travail collectif comme levier du développement professionnel des directions d'établissement scolaire : recension et perspectives de recherche. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2024, 26 (2), pp.74-93. <10.7202/1114079ar>. <hal-04762534>

HAL Id: hal-04762534

<https://uca.hal.science/hal-04762534v1>

Submitted on 28 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Buffet, N. & Moussay, S. (2024). Le travail collectif comme levier du développement professionnel des directions d'établissement scolaire : recension et perspectives de recherche. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.26, 2.

<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2024-v26-n2-ncre09632/1114079ar/>

Résumé

Cet article s'appuie sur une recension d'écrits scientifiques analysant les formes de travail collectif impliquant les directions d'établissement scolaire, comme les communautés d'apprentissage, les communautés de pratique, *les Lesson studies*. Les résultats mettent en avant l'enjeu des formes de travail collectif, leurs modalités et les visées du travail collectif ainsi que les retombées sur leur développement professionnel. Les formes de travail collectif tendent à favoriser une meilleure compréhension de la posture de leader, un accroissement de la réflexivité collective et un pouvoir d'agir sur les organisations du travail. La recension permet d'envisager de nouvelles perspectives de recherche pour étudier en particulier le travail collectif comme source du développement du rapport subjectif au travail des directions d'école primaire françaises.

Mots clés : Direction d'établissement scolaire – Travail collectif – Développement professionnel – Professionnalité– Recension scientifique.

Abstract

This article is based on a review of scientific literature analyzing forms of collective work involving school principals, such as learning communities, communities of practice and Lesson study. The results highlight the issues involved in these forms of collective work, the methods and aims of collective work, and the impact on their professional development. Collective forms of working tend to foster a better understanding of the leader's posture, an increase in collective reflexivity and the power to act on work organizations. The scientific review opens new research perspectives, particularly to study collective work as a source of development in the subjective relationship with work of French primary school principals.

Keywords: School principal –Collective work – Professional development – Professionalism- Scientific review

1. Introduction

Les directions d'établissement scolaire ont un rôle essentiel à jouer pour améliorer et développer les systèmes éducatifs (Progin et al., 2021). Ce sont des personnels centraux pour accompagner la mise en place des réformes éducatives (Huguenin et al., 2019), assurer la mobilisation de tous pour transformer l'école et favoriser la réussite de tous les élèves (Leithwood et al., 2020). Au-delà des différences liées au pays considéré (statut de la direction d'établissement) ou à l'organisation scolaire (taille et niveaux d'enseignement), les défis professionnels des directions d'établissement scolaire sont liés à la complexification de leurs responsabilités (IsaBelle et Labelle, 2017), couplée à un nombre croissant de partenaires avec lesquels elles créent des synergies interpersonnelles [Référence anonymisée par les NCRÉ]. En France, cette complexité généralisée (Hussenot et al., 2022) s'est accentuée avec les lois successives de 2005 et de 2013¹ pour répondre au droit fondamental d'éducation pour tous les enfants ; elle s'explique aussi à travers le caractère non prévisible des situations de travail des directions, des risques d'attentat sur le territoire (plan Vigipirate), des problèmes sanitaires (Roaux, 2022) ou encore des « nouvelles » problématiques éducatives comme le harcèlement (Moignard, 2018). La gestion de l'ensemble de ces problématiques nécessite l'actualisation des connaissances, le développement de nouvelles compétences et de savoir-agir complexes (Bernatchez, 2011) ; ce travail se complexifie davantage lorsque la personne directrice assure ces responsabilités en sus de missions d'enseignement dans une classe comme cela est le cas en France pour les directions d'école primaire.

Dès 2008, dans les programmes d'action gouvernementaux à l'échelle internationale, la priorité accordée aux personnes directrices d'établissement scolaire s'est accompagnée d'une réflexion sur l'amélioration de la formation (Pont et al., 2008). Celle-ci met en avant l'importance de créer des dispositifs de formation s'appuyant sur des formes de travail collectif entre pairs (Maulini, 2021) pour soutenir les directions d'établissement scolaire dans l'évolution des pratiques tant du point de vue de leur efficience que de leur efficacité (Huguenin et Yvon, 2019). Ainsi, les communautés d'apprentissage, les communautés de pratique au Canada ou la *Lesson Study* en Suisse (Progin et al., 2021) sont désormais mises en place dans le cadre de la formation de ces personnels. Toutefois le risque encouru est une

¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ; loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Les directions mènent un travail en relation étroite avec les familles, les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les établissements médico-sociaux.

instrumentalisation de ces dispositifs qui seraient considérés comme une fin en soi (Yvon et Skopelitis, 2022), sans réflexion sur les modalités de déploiement, les contenus et outils mobilisés pour favoriser le développement professionnel des directions. En France, ces formes de travail collectif sont peu mobilisées pour la formation des personnels d'éducation (Mons et al., 2021). En particulier, certains travaux jugent inadaptée la formation des directions primaires², « trop centrée sur des notions administratives ou liées à la sécurité » (Duchauffour, 2017, p.153). Celle-ci ne prend pas en compte leur travail réel et les particularités de leur contexte d'exercice [Référence anonymisée par les NCRÉ], ne les prépare pas à relever les défis de leur rôle (Lemoine, 2022).

S'appuyant sur une revue systématique des études portant sur des dispositifs fondés sur le travail collectif et impliquant des directions d'établissement scolaire dans une perspective de développement professionnel, cet article s'attache à analyser le contexte, les modalités de déploiement ainsi que les retombées de ces dispositifs sur ces personnels. Il s'emploie dans la partie qui suit à définir les concepts majeurs du développement professionnel et du travail collectif sous l'angle de leur articulation. Puis il présente la démarche utilisée pour recenser et analyser les études. Il discute ensuite la portée et les limites de ces résultats pour envisager quelques pistes sur le travail collectif et le développement professionnel des directions d'école primaire en France.

2. Cadre théorique centré sur le développement professionnel et le travail collectif

D'après Maulini (2021), les travaux scientifiques appréhendent le développement professionnel selon deux grandes perspectives : la première l'envisage comme le résultat de l'acquisition de connaissances institutionnelles, administratives ou de compétences liées au *leadership* par exemple pour les directions d'établissement scolaires (Poirel et al., 2020). Dans ce cas, l'accent est mis sur la formation au pilotage d'un système scolaire et sur l'accompagnement des acteurs le composant dans la mise en œuvre des réformes curriculaires (Lessard, 2021). Le développement professionnel est ainsi préconçu comme un produit en conformité avec un référentiel de compétences et un ensemble combiné de savoirs pour atteindre une pratique efficace (OCDE, 2020). Cette première perspective peut se combiner avec une forme de normalisation réflexive qui met au centre du développement la dimension d'analyse réflexive (Schön, 1983).

² Circulaire n°2014-164 du 1-12-2014. La fonction des directions primaires a été redéfinie récemment (loi Rilhac n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 suivi du décret d'application n° 2023-777 du 14 août 2023), leur octroyant une autorité fonctionnelle sur les personnels de l'école mais sans faire évoluer leur formation.

La deuxième perspective considère le développement professionnel comme un processus complexe formel ou informel de transformation de l'activité et des gestes professionnels (Maulini, 2021). Dans cette orientation, le développement est susceptible de conduire la personne vers un gain d'autonomie, par une capacité d'agir augmentée. Inscrit dans une temporalité longue, le développement situé dans un contexte culturel et social s'appuie sur des apprentissages qui peuvent être entendus selon Ria (2019) « comme des processus d'acquisition de connaissances, de valeurs, de savoir-faire, de savoirs pratiques (d'expérience) mobilisables dans des situations professionnelles » (p.23). C'est un continuum d'apprentissages et d'expériences pratiques qui se poursuit au-delà de la phase d'insertion, tout au long de la carrière. Il est considéré comme « un processus de transformation lent et implicite des dispositions régulières, des tendances (entendues au sens d'habitus) à percevoir, à décider et à agir dans les situations professionnelles rencontrées » (Ria, 2019, p. 24).

De notre point de vue, cette deuxième perspective présente l'intérêt de considérer les situations de travail comme un point d'ancrage au développement professionnel continu et à travers elles de convoquer le travail collectif comme une ressource et un soutien pour relever les défis auxquels les directions d'établissement scolaire sont confrontées (Hirsh et Hord, 2008; Mons et al., 2021). Dans ce cadre, le travail collectif s'inscrit dans des espaces de formation favorisant les discussions entre les directions d'établissement sur les situations de travail problématiques. C'est le cas par exemple des communautés de pratiques ou d'apprentissage qui, bien que se distinguant entre autres par leurs spécificités historiques et conceptuelles (Leclerc et Labelle, 2013), s'ancrent dans une approche de la formation s'appuyant sur des apprentissages entre pairs en lien avec l'activité de travail et les préoccupations professionnelles (Ria, 2019). C'est cette approche du travail collectif qui est considérée dans cet article.

La revue systématique qui suit aspire à une meilleure compréhension du développement professionnel généré par le travail collectif des directions d'établissement scolaire.

3. Méthode de construction de la revue systématique de littérature

La construction d'une revue systématique de littérature dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation (Sacré et al., 2021) s'appuie sur une démarche rigoureuse qui consiste à définir des mots-clés en lien avec les concepts de la question de recherche – en l'occurrence ici : analyse des formes de travail collectif engageant des directions d'établissement scolaire dans une visée de développement professionnel- (tableau 1); une stratégie de recherche pour l'identification des études et des catégories retenues pour l'extraction des données ; des critères d'inclusion et d'exclusion ; et enfin la synthèse et l'analyse qualitative des données .

Tableau 1

Présentation des concepts-clés mobilisés pour la recension

Concepts	Mots-clés en français et en anglais
Direction d'établissement scolaire	Direct* d'établissement scolaire OR direct* d'école OR chef d'établissement OR principal d'établissement OR cadre scolaire <i>School principal OR School leader</i>
Travail collectif	Communauté OR groupe collaboratif OR réseau OR pairs OR pratiques collectives <i>Collaborative practice OR community OR social network OR peer groups</i>
Développement professionnel	Développement professionnel OR professionnalisation OR formation OR développement des compétences <i>professional development OR professionalism OR training OR skill development</i>

Concernant la constitution du corpus d'écrits, nous nous sommes appuyés sur les bases de données Cairn, Érudit et OpenEdition pour les recherches en langue française et sur ERIC pour celles en anglais. Précisons que seuls les documents accessibles librement en ligne ont été considérés. N'ayant pas d'équivalentes capacités d'interrogation, la méthodologie de recherche diffère selon les bases. Ainsi, les bases de données CAIRN, Érudit et OpenEdition ont été interrogées à partir des seuls mots-clés liés au concept de « direction d'établissement scolaire » dans les titres ou résumés pour CAIRN, dans les titres, résumés et mots-clés pour Érudit, dans les résumés pour OpenEdition (avec une extraction restreinte entre 2004 et 2024 pour limiter le nombre de résultats). Cette stratégie a permis de cibler les documents ayant trait aux directions d'établissement scolaire. Puis, les titres et résumés des documents obtenus (CAIRN N=204 ; Érudit N=74 ; OpenEdition N=161) ont été parcourus pour identifier les documents potentiellement en lien avec notre objet de recherche. Pour ERIC, l'équation de recherche élaborée mobilisait l'ensemble des mots-clés en anglais avec des opérateurs booléens. Au total, 1367 documents ont été recensés pour cette base. Les filtres de recherche suivants ont été appliqués : les documents relus par les pairs, de 2004 à 2024, et accessibles via ERIC. Cela a ramené à 163 le nombre de documents ; une nouvelle sélection s'est opérée à partir des titres et des résumés.

Après avoir retiré les doublons, ce sont 59 documents anglophones et francophones qui ont été retenus toutes bases de données confondues. Ils ont fait l'objet d'une lecture intégrale. Le moteur de recherche Google Scholar a été mobilisé pour compléter le recueil de publications

scientifiques grâce aux références bibliographiques. Huit documents ont été ajoutés pour un total de 67. Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis pour cibler plus précisément les écrits en lien avec notre objet de recherche.

Pour les critères d'inclusion, nous avons retenu les études portant sur toutes directions d'établissement scolaire, quel que soit leur contexte d'exercice, les défis majeurs à relever étant similaires. Toutefois, ces spécificités distinctes sont considérées lors de l'analyse, notre objectif étant de dégager des pistes pour les directions d'école primaire françaises où l'exercice de la direction est particulier. Concernant les critères d'exclusion, les études liées au mentorat ont été écartées, celles-ci ne correspondant pas à notre conceptualisation du travail collectif telle que définie. De même, les études ne permettant pas de définir de manière précise les modalités du travail collectif ou les retombées sur le développement professionnel des directions n'ont pas été retenues : i) soit parce que le dispositif de formation qui fait l'objet de l'étude a d'autres visées ; ii) soit car il s'agit d'une forme de travail collectif informelle ; iii) soit car le dispositif comporte d'autres modalités que le travail collectif et que les résultats ne distinguent pas suffisamment les retombées précises de la forme de travail collectif. Nous avons également fait le choix d'écarter les thèses, l'extraction des données s'avérant plus complexe sur ce type d'écrit pour renseigner les catégories.

À l'issue de cette seconde sélection, 17 documents ont été retenus dont 16 articles scientifiques et 1 chapitre de livre. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Strauss et Corbin, 1990) en vue de renseigner les catégories descriptives suivantes : le contexte de l'étude, l'objectif de l'étude, la forme de travail collectif déployée avec ses modalités dont le rôle du chercheur, la méthodologie de l'étude et leurs retombées sur le développement professionnel des directions d'établissement. Les informations extraites sont intégralement consignées en annexe.

4. Résultats de l'analyse des travaux recensés

4.1. Contextes des études

Les études recensées proviennent de différents pays avec près de la moitié en Amérique du Nord. Les personnes participantes ont des profils divers par leur expérience, leur statut de direction en fonction ou étudiante, leur contexte d'exercice (ruralité par exemple). Selon les études, le nombre de directions d'établissement varie, pouvant aller de 3 (Bos et Chaliès, 2022) à 238 directions (Piggot-Irvine, 2004).

Sept études s'inscrivent dans des programmes de formation initiale ou continue des directions d'établissement scolaire, ou encore de doctorat professionnel en administration. Les objets d'étude sont variés. Ainsi, les travaux de Aas et Vavik (2015), de Rocque (2018), de

Piggot-Irvine, (2004) étudient les retombées du travail collectif des directions d'établissement sur le développement des compétences liées au *leadership*, défini comme un processus d'influence exercé sur les membres d'un groupe pour réaliser un objectif fixé. L'étude de Renard et ses collaborateurs (2021) analyse comment le travail collectif peut aider les directions d'établissement à réduire les tensions entre prescrit et réel lors de la mise en place d'une réforme. La recherche de Brandmo et al. (2021) étudie le développement du sentiment d'auto-efficacité des directions d'établissement participant au même programme de formation que Aas et Vavik (2015). L'étude de Bos et Chaliès (2022) s'intéresse plus particulièrement à la manière dont la co-analyse par les directions d'établissement de leurs expériences vécues favorise leur développement professionnel. Celle d'Yvon et al. (2022) s'inscrit dans la même perspective en analysant les effets des rétroactions vidéo pour accéder à l'expérience vécue des directions et explorer leur *leadership*.

Les dix autres études sont menées dans le cadre de projets de recherche spécifiques. Pour la majorité, l'objet est l'analyse des retombées d'un dispositif spécifique s'appuyant sur le travail collectif. Ainsi Guillemette et Simon (2014) étudient les retombées de leur « modèle d'accompagnement collectif » sur l'ajustement des pratiques de gestion ; Fahey (2011) celles d'un *Critical friends group* sur le développement professionnel continu. Chiptin (2020) analyse l'*Objective Knowledge Growth Framework* mis en place dans le *Canadien principal learning network*, site internet visant un développement professionnel continu. Daniëls et al. (2023) étudient les réactions de directions participant à un *Group reflective learning*. Bélanger et al. (2019), Fontaine et al. (2022) et Strand et Emstad (2020) s'appuient sur des communautés (de pratiques ou d'apprentissage) et analysent les retombées sur des compétences particulières comme, respectivement : le développement de pratiques collaboratives et du *leadership* pédagogique pour mettre en œuvre l'école inclusive ; le développement de la compétence à évaluer pour mettre en œuvre la culture de l'évaluation ; les compétences liées au *leadership*. L'étude de Lambert et Bouchamma (2021) analyse les retombées d'une communauté de pratique virtuelle. Celles de Davidson et al. (2015) et Poirel et Houde (2019) s'inscrivent dans des interventions initiées à la demande de directions d'établissement scolaire. La première vise l'analyse des sources de tensions et des moteurs de changement au sein d'une communauté d'apprentissage ; la seconde documente le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif d'un comité de santé dans la perspective d'une meilleure santé au travail. Dans ces deux études, les formes de travail collectif sont interprofessionnelles et incluent des directions mais aussi d'autres personnels scolaires.

4.2. Formes de travail collectif impliquant les directions d'établissement scolaire

Dans la majorité des études recensées, les formes de travail collectif s'appuient sur le concept de communauté : une Communauté de pratiques (CoP) (Bélanger et al., 2019; Chitpin, 2020; Lambert et Bouchamma, 2021), une Communauté d'apprentissage (CA) (Fontaine et al., 2022) ou encore une Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Davidson et al., 2015; Piggot-Irvine, 2004; Strand et Emstad, 2020). Selon Leclerc et Labelle (2013), la CoP et la CAP se distinguent l'une de l'autre par les buts principaux poursuivis et leurs composantes. Les personnes autrices précisent que si la CoP vise la réduction de l'isolement pour surmonter les défis rencontrés, pour améliorer la pratique en échangeant et en apprenant les uns des autres, la CAP est un mode de fonctionnement plus formel. Cette dernière vise l'amélioration continue des résultats des élèves par un développement professionnel et un apprentissage collectif de tous ses membres. Dans ces CoP ou ces CAP, le travail est abordé à partir d'échanges sur les pratiques (par exemple, Lambert et Bouchamma, 2021), sur des situations professionnelles préoccupant les directions (par exemple, Chitpin, 2020). Il peut y avoir des apports théoriques sur leur rôle de leader ou leurs missions (Piggot-Irvine, 2004; Strand et Emstad, 2020). Parfois ces CoP s'inscrivent dans des structures virtuelles d'échanges sur le travail, des CoP virtuelles (Chitpin, 2020; Lambert et Bouchamma, 2021) pour favoriser l'accès aux directions isolées géographiquement.

Certaines communautés introduisent des protocoles pour structurer ou guider la réflexion sur le travail des directions. C'est le cas dans la CoP virtuelle de Chitpin (2020) qui s'appuie sur un processus cyclique, l'*Objective knowledge growth framework* (OKGF) pour accompagner les directions dans l'identification, l'analyse et la résolution de problème lié à une situation concrète de travail. Dans la CAP déployée par Piggot-Irvine (2004), un ordre du jour structure la discussion : chaque réunion débute par un partage d'idées ou de préoccupations puis les personnes participantes co-analysent un article professionnel. Dans le *Critical friend group* (CFG) (Fahey, 2011), les étapes à suivre, le rôle des uns et des autres sont très clairement définis : exposition d'un dilemme professionnel par une direction, questionnement de l'accompagnateur puis des autres personnes participantes et enfin synthèse des échanges. Quant au *Group Coaching* (GC) (Aas et Vavik, 2015 ; Brandmo et al., 2021), il s'appuie sur les CoP et les CAP tout en mobilisant le concept de *coaching* qui met en valeur le rôle spécifique de l'accompagnateur, le *coach*, dans les formes collectives de travail et dont la mission consiste à optimiser le potentiel de participation de chaque direction dans les discussions (Brandmo et al., 2021). De même, le *Group Reflective Learning* (GRL) de Daniëls et al. (2023) s'inscrit dans cette perspective en s'appuyant sur un protocole pour guider la réflexion sur le travail

(formalisation écrite de la situation de travail problématique, questionnement des pairs et partage des expériences sur la situation) tout en s'appuyant sur la technique de la *core reflection* pour créer un espace ouvert sur de nouvelles possibilités à partir de la prise de conscience de soi.

La recension identifie aussi d'autres formes de travail collectif. Le « modèle d'accompagnement collectif » de Guillemette et Simon (2014) présente la caractéristique d'engager les directions d'établissement dans l'élaboration et la conduite d'un projet propre à leur établissement, le projet professionnel d'intervention (PPI) ; celui-ci évolue au gré des échanges et de l'analyse conduite entre pairs. La posture réflexive des directions d'établissement est soutenue par l'utilisation d'une démarche de questionnement et de rétroaction, pilotée par la personne chercheure, qui amène chaque personne participante à questionner, analyser, planifier des pistes de solution et les expérimenter. Rocque (2018) mobilise une « approche collaborative par cohorte ». Le choix de la cohorte s'est effectué à la lumière du contexte social d'Haïti car celle-ci « engendre un climat de confiance, s'appuie sur des stratégies d'enseignement axées sur la résolution de problèmes et l'intégration d'éléments théoriques et, enfin, elle accorde le temps nécessaire à la réflexion » (Rocque, 2018, p.161). Le chercheur apporte des connaissances théoriques telles que les styles de *leadership* ou la gestion de conflits par exemple ; puis s'ensuivent des échanges entre personnes participantes à partir d'études de cas. En Belgique, l'étude de Renard et al. (2021) présente un dispositif de formation-accompagnement qui initie un processus de travail collectif en groupe de directions appelés « entités ». Ce dispositif alterne des rencontres en groupe favorisant les discussions professionnelles sur une réforme³ visant l'élaboration d'un plan de pilotage pour améliorer les résultats scolaires, ainsi que des séminaires avec, par exemple, l'apport d'outils d'animation pour les aider à mobiliser leur équipe.

Au Canada, Poirel et Houde (2019) ont mis en œuvre un dispositif d'autoconfrontation collective interprofessionnelle permettant aux membres du comité santé d'identifier les situations à risque pour la santé, comme le climat délétère au sein de l'établissement scolaire, et cela à partir de temps d'analyse des traces audiovidéo de leur activité. Dans un article plus récent s'appuyant sur la même intervention, Poirel et al. (2022) analysent en particulier la démarche d'autoconfrontation collective déployée auprès de ce comité interprofessionnel ; les personnes autrices pointent l'intérêt d'une telle démarche pour offrir l'opportunité à la direction d'établissement de « parler de son métier, de son activité, de l'importance de se rendre visible

³ « Pacte pour un Enseignement d'excellence », en Belgique, dont l'ambition est d'améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves.

et d'être accessible pour le personnel afin de diminuer le sentiment d'infériorité qu'exprime ce dernier face aux rapports hiérarchiques » (Poirel et al., 2022, p.13). Sur un autre terrain d'étude, en France, le dispositif de Bos et Chaliès (2022) alterne des séquences de formation menées avec un collectif de directions et des séquences de travail en établissement. L'enjeu est de « rapatrier l'expérience professionnelle par un usage singulier de la vidéo et de l'entretien en autoconfrontation en formation » (Bos et Chaliès, 2022, p.24) afin de « faire des expériences de travail un levier pour favoriser le développement professionnel en formation » (Bos et Chaliès, 2022, p.27). La démarche méthodologique mise en œuvre par Yvon et al.(2022) s'appuie également sur la rétroaction vidéo de séquences d'activité filmée de la direction : autoconfrontation simple (entretien de rétroaction sur la vidéo), croisées (confrontation avec un pair filmé sur une activité comparable) et collectives (confrontation au groupe de pairs). Là aussi les personnes autrices soulignent l'intérêt de ces outils pour accéder à l'expérience du travail réel des directions.

Par ailleurs, les études pointent différentes modalités de déploiement des formes de travail collectif, selon qu'elles dépendent d'un ordre institué comme les communautés d'apprentissage prescrites par l'institution, ou d'une intention commune des directions *de faire corps* (Auteur, 2019) dans un contexte défini d'une formation et/ ou d'une recherche. Pour cela, les modalités de déploiement s'inscrivent dans un temps long, au minimum une année, avec au moins trois rencontres permettant la mise en place progressive du travail collectif (Yvon et al., 2022). Dans la très grande majorité des études, celle-ci est très souvent accompagnée par les personnes chercheuses qui endossent différentes postures : chercheur-formateur universitaire, élaborant et pilotant le dispositif dans le cadre de la formation continue des directions (par exemple Rocque, 2018) ou d'un doctorat professionnel en administration de l'éducation (Yvon et al., 2022); chercheur-intervenant inscrivant leur étude dans leur programme de recherche spécifique, une recherche financée ou à la demande de directions (par exemple Fontaine et al., 2021). Les personnes chercheuses peuvent être à l'origine de la conception de la forme de travail collectif mais pas toujours ; ainsi dans l'étude de Davidson et al.(2015) la communauté d'apprentissage professionnelle est déjà constituée, avant l'intervention des personnes chercheuses.

4.3. Retombées du travail collectif sur le développement des directions d'établissement

L'analyse de la revue de littérature permet de situer les retombées du travail collectif sur le développement professionnel des directions à plusieurs niveaux : (i) développement des compétences psychosociales pour une meilleure compréhension de la posture de *leader* ; (ii)

développement des pratiques réflexives collectives pour résoudre les problématiques professionnelles ; (iii) développement du pouvoir d’agir collectif sur l’organisation du travail.

4.3.1. Développement des compétences psychosociales pour une meilleure compréhension de la posture de leader

Il ressort de certains résultats que les formes de travail collectif aident les directions d’établissement à mieux comprendre les manières de gérer une équipe enseignante (Guillemette et Simon, 2014 ; Renard et al., 2021), de construire leur posture de *leader* (par exemple, Aas et Vavik, 2015) et d’accompagnant pédagogique (Bélanger et al., 2019). Les temps d’échanges sur les pratiques permettent aux directions de prendre conscience de l’intérêt d’une nouvelle culture liée au partage des idées et des actions pédagogiques orientées vers la réussite des élèves (Bélanger et al., 2019). À la suite des formations, les directions évoquent leur capacité à prendre en compte le contexte d’établissement pour ajuster leur posture de *leader* (Rocque, 2018), à identifier les pratiques gagnantes (Lambert et Bouchamma, 2021), prendre des décisions (Fahey, 2011) et mettre en place des pratiques en lien avec la culture de l’évaluation (Fontaine et al., 2022) et la conduite du changement (Rocque, 2018). Du point de vue des directions impliquées, le travail collectif les a aidées à mettre des mots sur leur posture professionnelle associée aux qualités d’un *leader* comme la bienveillance, l’empathie (Aas et Vavik, 2015) ou l’écoute (Davidson et al., 2015 ; Fontaine et al., 2022). En lien, les directions ont appris à communiquer en groupe en prêtant attention aux relations interpersonnelles. L’estime de soi, les sentiments d’auto-efficacité et de confiance sont améliorés (Aas et Vavik, 2015 ; Brandmo et al., 2021).

4.3.2. Développement des pratiques réflexives collectives pour résoudre les problématiques professionnelles

Des études situent la plus-value du travail collectif au niveau du développement de la réflexivité chez les directions. Certains outils ou dispositifs de recherche favorisent les temps de discussion sur le travail. Par exemple, le protocole de Guillemette et al. (2014), le CFG de Fahey (2011), le OKGF de Chiptin (2020) ou le GRL de Daniëls et al. (2023) offrent un espace pour structurer les échanges, guider la réflexivité au cours des analyses approfondies sur les pratiques ; les éléments théoriques apportés dans certaines formes de travail jouent aussi ce rôle de support à la réflexion (par exemple Chiptin, 2020). Les dispositifs d’autoconfrontations individuelles et collectives entre pairs permettent aux directions d’exprimer leurs expériences, marquées par les tensions entre le travail prescrit et le travail réel ; elles ouvrent sur des temps de controverses professionnelles sources de développement professionnel (Bos et Chaliès, 2022 ; Poirel et al., 2020 ; Yvon et al., 2022). Les analyses favorisent la construction d’une

posture d'objectivation au profit de la compréhension des situations de travail (Yvon et Huguenin, 2023). Les études relèvent que les directions associées à d'autres personnels scolaires ont appris à analyser les faits provenant des situations de travail problématiques, pour ensuite identifier des alternatives d'action (Davidson et al., 2015). Certaines s'appuient en particulier sur une alternance entre, d'une part, une réflexion sur la situation de travail problématique et la co-construction de pistes au sein de la forme de travail collectif et, d'autre part, l'expérimentation dans l'établissement scolaire suivie d'un retour pour analyse dans la forme de travail collectif (Guillemette et Simon, 2014 ; Renard et al., 2021). Finalement, en explorant de nouvelles voies de formation comme celle consistant à apprendre aux directions d'école à mettre à jour les aspects problématiques du travail (Piggot-Irvine, 2004), les personnes chercheuses et les formatrices universitaires favorisent une prise de conscience individuelle et collective (Poirel et al., 2020 ; Yvon et al., 2022).

4.3.3. Développement du pouvoir d'agir collectif sur l'organisation du travail

Certains résultats précisent que le travail collectif interprofessionnel impliquant les directions, les enseignants et d'autres personnels contribue au développement d'un pouvoir d'agir sur l'organisation du travail (Poirel et Houde, 2019). En définissant le pouvoir d'agir comme l'élargissement du champ des actions (Clot, 2017), certains chercheurs soulignent l'intérêt d'un collectif interprofessionnel qui « ne partage pas une histoire de métier » (Poirel et al., 2020) mais qui s'engage volontairement dans la construction d'un projet de restructuration du fonctionnement d'un établissement. Dans ce cadre, le travail collectif initié sur le terrain devient l'occasion d'apprendre des autres mais aussi d'apprendre à collaborer pour construire un projet (Davidson et al., 2015), une stratégie commune et répondre, par exemple, aux injonctions d'inclusion au niveau de l'école (Bélanger et al, 2019). En ce sens, les formes de travail collectif favorisent chez les directions l'exercice d'un pilotage distribué permettant de mobiliser toute une communauté éducative autour d'une vision commune. Ce faisant, il y a un renforcement des relations et des capacités humaines locales (Rocque, 2018 ; Fontaine et al., 2022) et évolution de l'organisation du travail. Par exemple, dans l'étude de Renard et al. (2021), la participation des directions au travail collectif entre pairs leur permet de mettre en place, dans leurs établissements respectifs, des comités interprofessionnels de soutien au pilotage pour la mise en place d'une réforme pédagogique.

5. Discussion et perspectives de recherche

Notre revue de littérature vise une identification des formes de travail collectif engageant des directions d'établissement scolaire dans une visée de développement professionnel, une analyse de leur contexte, de leurs modalités de déploiement et des effets sur

ces personnels. La discussion des résultats souligne tout d'abord les perspectives heuristiques de la recension présentée dans cet article puis certaines limites du travail engagé.

L'analyse des travaux scientifiques recensés rend compte des retombées du travail collectif sur le développement professionnel des directions d'établissement scolaire en termes de développement des compétences psychosociales, des pratiques collectives ou du pouvoir d'agir collectif. La première perspective qui s'impose à la suite des résultats de cette analyse concerne les conditions favorables pour faire du travail collectif un espace de développement professionnel pour les directions d'établissement scolaire. Sur le plan des directions engagées, une expérience antérieure de pratique collaborative est soutenante (Bélangier et al., 2019). Dans d'autres études, c'est le nombre de personnes qui influencerait fortement l'installation du travail collectif ; ainsi, Aas et Vavik (2015) indiquent qu'un petit groupe (six personnes participantes) aide à la mise en place d'une atmosphère propice à la discussion professionnelle. L'hétérogénéité et le volontariat sont perçus comme une condition favorisant le travail collectif (par exemple Brandmo et al., 2021). L'organisation des formes de travail collectif suppose un temps suffisamment long pour permettre aux directions d'initier des liens et une relation de proximité entre elles et, *in fine*, construire une culture de métier (Ria, 2019). Cette perspective amène à approfondir la question du travail collectif *dans et pour* le développement d'un collectif envisagé comme une entité émergente, fragile et incertaine, fondée sur une intention propre à laquelle participe chaque individu le constituant et organisée autour des processus d'affiliation et de regroupement contractuel [Référence anonymisée par les NCRÉ]. Cette orientation conduit à interroger les liens entre le travail collectif et le collectif émergent, mais aussi et surtout la capacité d'un collectif à favoriser la poursuite du travail collectif selon des modes d'engagement et de contractualisation situés dans une organisation du travail.

La deuxième perspective s'appuie sur ce qui favorise la réflexivité des directions d'établissement scolaire dans les formes de travail collectif. Les résultats soulignent que l'engagement des directions dans la réflexion s'explique en partie par la proximité avec les problématiques professionnelles *in situ* (par exemple Bos et Chaliès, 2022). La mise en place des analyses collectives (par exemple Guillemette et Simon, 2014) ou encore des discussions interprofessionnelles sur les situations de travail dégradées (Poirel et Houde, 2019) soutiennent la réflexivité et favorisent le développement de la capacité des directions d'établissement à analyser collectivement les situations de travail problématiques, en produisant un nouveau sens sur celles-ci. Ces résultats invitent à questionner les méthodes des personnes chercheuses ou formatrices pour soutenir les transformations du rapport subjectif au travail des directions. Cette perspective des rapports entre activité et subjectivité est complexe, néanmoins elle peut

favoriser la production de connaissances sur le développement comme processus discontinu au sens de Vygotski (1997), marqué par des réorganisations qualitatives, tant au niveau des intentions et des actions envisagées par les directions d'établissement.

Enfin, la dernière perspective de recherche amène à questionner le cas des directions d'école primaire en France au regard de leur contexte d'exercice spécifique, à la fois personne enseignante et directrice. À ce jour, aucune recherche ne permet d'éclairer ce que serait l'apport de formes de travail collectif pour ces personnels dont l'identité professionnelle est marquée par la pluralité des mondes (Béguin, 2004) aux enjeux et aux responsabilités qui parfois s'entrechoquent et génèrent des dilemmes professionnels [Référence anonymisée par les NCRÉ]. La perspective de recherche suscitée ici se portent sur l'implication des directions d'école primaire dans un travail collectif susceptible de provoquer des affects résultant de la rencontre entre les valeurs et les règles propres à chaque mission (enseignement et direction). Là où l'objet du travail pour les directions d'établissement s'inscrit dans un référentiel de compétences bien délimité, dans les situations de travail des directions d'école primaire en France, le rapport subjectif au travail peut être fortement marqué par cette double mission professionnelle. De plus, l'organisation du travail basée sur cette double mission d'enseignement et de direction peut constituer une source d'empêchement du développement du pouvoir d'agir (Clot et al, 2021). Par conséquent, il y a un enjeu majeur à étudier les retombées des formes de travail collectif sur le développement des directions d'école primaire à partir d'une vision complexe et authentique de leurs missions d'enseignement et de direction.

Quelques points de vigilance relatifs au travail présenté dans cet article sont à relever. Au niveau méthodologique, comme toute recension, des choix ont été effectués en termes de bases de données ou encore au niveau des critères d'exclusion des publications. La recension pourrait apporter un éclairage complémentaire sur les formes de travail collectif où se succèdent des pratiques professionnelles organisées institutionnellement et des pratiques initiées par les directions d'établissement scolaire elles-mêmes, selon les marges de manœuvre dont elles disposent. De plus, certaines informations sur les directions d'établissement impliquées dans les formes de travail collectif (formations, variété des expériences et des compétences) pourraient aider à comprendre l'importance donnée à l'hétérogénéité des directions d'établissement dans le développement professionnel. Enfin, la question de l'efficacité des formes de travail collectif, précisément celle de leur consistance pour transformer l'organisation du travail supposerait d'explorer davantage les corrélations possibles avec les outils et les dispositifs mobilisés dans les formes de travail collectif.

6. Références bibliographiques

[Les références anonymisées ont été retirées par les NCRÉ]

- Aas, M. et Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management*, 35(3), 251-265. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143022>
- Béguin, P. (2004). Mondes, monde commun et version des mondes. *Bulletin de Psychologie* (57), 45-48.
- Bélanger, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0037>
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- 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>
- Brandmo, C., Aas, M., Colbjørnsen, T. et Olsen, R. (2021). Group Coaching that Promotes Self-Efficacy and Role Clarity among School Leaders. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659406>
- Chitpin, S. (2020). Personnels de direction : mobiliser l'état des savoirs pour améliorer leur professionnalisme. *Administration & Éducation*, 165(1), 125-138. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0125>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2e éd). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Bonnefond, J., Bonnemain, A., et Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait : La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.
- Daniëls, E., Hondeghem, A. et Heystek, J. (2023). Developing school leaders: responses of school leaders to group reflective learning. *Professional Development in Education*, 49(1), 135-149. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1766543>
- Davidson, A.-L., Raby, C. et Naffi, N. (2015, juin). Entre imposer un fonctionnement en CAP et co-construire une CAP de leaders pédagogiques – parcours d'une recherche-action collaborative. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. <https://hal.science/hal-01181067/document>
- 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>
- Fahey, K. M. (2011). Still Learning about Leading: A Leadership Critical Friends Group. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(1), 1-35. <https://doi.org/10.1177/194277511100600101>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A. et Smith, J. (2022). Trajectoires de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'une démarche d'accompagnement au soutien d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.7202/1098479ar>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27.
- Hirsh, S. et Hord, S. M. (2008). Leader & Learner. *Principal leadership*, 9(4), 26-30.
- 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>
- Isabelle, C., Meunier, H. & Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877–898. <https://doi.org/10.7202/1038607ar>
- Lambert, M. et Bouchamma, Y. (2021). The Virtual Community of Practice for School Principals: A Professional Development Method. *Creative Education*, 12(2), 422-440. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.122030>
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lemoine, P. (2022). Une nécessité : des directrices et directeurs d'école considérés et formés comme leaders. *Administration & Éducation*, 173(1), 77-82.
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : CNESCO.
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels de l'éducation. Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Paris : CNESCO.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202, 65-75.
- Mons, N., Chesné, J.-F. et Piedfer-Quêne, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ?* Paris : CNESCO.
- OCDE (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS. Éditions OCDE.
- Piggot-Irvine, E. (2004). Growth, development, and a way out of principalship's isolation. *Management in Education*, 18(1), 24-29. <https://doi.org/10.1177/08920206040180010501>
- Poirel, E. et Yvon, F. (2020). La formation des directions d'établissement au Québec : Modalités et Défis. Dans J. Y. Bodergat, B. Savarieau et R. Wittorski (dir.). *L'accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. ISTE, Collection innovation en sciences de l'éducation.
- Poirel, E. et Houdé, M.-A. (2019). Intervenir collectivement sur le travail qui fait souffrir : entre sources de tension et développement du pouvoir d'agir. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 169-185. <https://doi.org/10.7202/1067554ar>
- Poirel, E., Lauzon, N. et Louise, C. (2020). *L'actualisation du leardership*. Presses de l'Université du Québec.
- Poirel, E., Dionne, P. et Viviers, S. (2022). L'apport de l'autoconfrontation collective interprofessionnelle à la santé au travail : le cas d'une clinique de l'activité en milieu scolaire. *Activités [En ligne]*, 19-2. <https://doi.org/10.4000/activites.7603>
- Pont, B., Nusche, D. et Moormann, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques (vol. 1)*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf>
- 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.
- Renard, F., Castin, J. et Demeuse, M. (2021). Travail collaboratif entre directions et mise en place d'une réforme. In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, G. Pelletier (Eds.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, (p. 109-126). De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Roaux, C. (2022). Covid et direction d'école : nouvelle crise, vieux blocages ? *Diversité*, 200. <https://doi.org/10.35562/diversite.2000>
- Rocque, J. (2018). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153-189. <https://doi.org/10.7202/1043029ar>
- Sacré, M., Lafontaine, D. et Toczek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Strand, M. K. et Emstad, A. B. (2020). Developing Leadership by Participating in Principal Professional Learning Communities (PPLCs) and the Added Value of Transnational Collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.6>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). La Dispute.
- Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2023). Former les cadres d'établissements scolaires. Éducation et socialisation. *Éducation et socialisation*, 68, <https://doi.org/10.4000/edso.23761>
- 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>
- Yvon, F. et Skopelitis, D. (2022). CAP ou pas CAP ? Analyse d'un dispositif de collaboration. *Recherches en Éducation*, 47. <https://doi.org/10.4000/ree.10574>