

# Dossier de veille de l'ifé

VEILLE ET  
ANALYSES**Peggy Neville**

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

## LA DIRECTION D'ÉCOLE, UNE QUESTION D'ÉQUILIBRES ?

**Résumé :** La fonction de direction d'école primaire en France occupe une place singulière dans le paysage éducatif. Contrairement aux chef-fes d'établissement du secondaire, les directrices et directeurs d'école restent sans statut hiérarchique, tout en assumant des responsabilités multiples et complexes. Ces spécificités, historiquement enracinées, sont aujourd'hui confrontées à des évolutions du système éducatif, notamment avec la reconnaissance d'une autorité fonctionnelle introduite par la loi Rilhac de 2021.

Ce *Dossier de veille*<sup>1</sup> n°149, *la direction d'école, une question d'équilibres ?*, interroge les tensions inhérentes à l'exercice de cette fonction hybride, à la croisée des attentes administratives, pédagogiques et relationnelles. Il met en lumière les multiples enjeux et facettes de la direction d'école sous l'angle des tensions et des équilibres qui la structurent.

Ce dossier s'articule autour de trois axes principaux. La première partie explore les responsabilités quotidiennes des directrices et directeurs, en soulignant la diversité, l'imprévisibilité et les contraintes qui caractérisent leur activité professionnelle. Ce volet met en évidence l'équilibre délicat à maintenir entre leur rôle de directeur-riche et d'enseignant-e.

La deuxième partie examine leur fonction en tant qu'interfaces entre les divers acteurs et actrices du système éducatif, tels que les enseignant-es, les parents, les collectivités locales et les partenaires institutionnels. Cette analyse montre comment la direction d'école se trouve au centre de logiques d'action parfois divergentes, devant concilier attentes institutionnelles, demandes locales et besoins pédagogiques. Enfin, la troisième partie interroge les dynamiques de transformation de cette fonction à la lumière des politiques publiques d'éducation.

En mettant en lumière les multiples facettes de la fonction de direction, ce dossier offre une perspective approfondie sur les défis actuels des directrices et directeurs d'école en France.

<b>Introduction</b>	2
<b>Équilibre et défis quotidiens de la direction d'école</b>	4
<b>Panorama de la fonction de direction d'école</b>	4
<b>Les multiples tâches de la direction d'école</b>	5
<b>Les difficultés de la fonction de direction d'école primaire</b>	7
<b>La direction d'école du premier degré, une interface entre partenaires éducatifs</b>	9
<b>La direction d'école comme « marginal sécant » : une évolution du rôle d'interface</b>	9
<b>La direction à la croisée de nombreuses logiques d'action</b>	11
<b>Tension au sein des différents pôles d'action</b>	13
<b>Évolution de la fonction de direction d'école au regard des politiques publiques d'éducation</b>	14
<b>Entre centralisation et autonomie : une double inscription politique</b>	14
<b>Leadership et pilotage : enjeux et tensions dans la fonction de direction</b>	15
<b>Vers une gestion par les résultats</b>	17
<b>Conclusion</b>	19
<b>Bibliographie</b>	20

<sup>1</sup> Le *Dossier de veille de l'IFÉ* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.



# LA DIRECTION D'ÉCOLE, UNE QUESTION D'ÉQUILIBRES ?

## Introduction

En 2024, [le référentiel métier](#) de la direction d'école primaire a dix ans. Publié en 2014, ce document visait à formaliser les missions de cette fonction singulière dans le paysage éducatif français, marquée par des responsabilités multiples et une absence de statut hiérarchique ; l'occasion de faire un point sur cette fonction en évolution. L'école primaire en France regroupe l'école maternelle (de la petite section à la grande section), l'école élémentaire (du cours préparatoire (CP) au cours moyen deuxième année (CM2)) et les écoles dites primaires qui accueillent des classes de maternelle et d'élémentaire au sein d'une même école. Cette structure éducative accompagne les élèves de trois à onze ans, en assurant un enseignement fondamental avant l'entrée au collège.

Bien que souvent perçu-e comme un-e chef-fe d'établissement par les parents d'élèves, le directeur ou la directrice d'école primaire reste « un pair parmi les pairs, sans statut hiérarchique ni pouvoir décisionnel » (Roaux, 2021a, p. 13<sup>2</sup>).

Historiquement, la fonction de la direction d'école s'est construite de manière ambivalente (Kilic, 2022 ; Neville, 2024 ; Ozouf, 2007). Dès la loi Goblet de 1886, le titre de directeur apparaît, accompagné d'un rôle de mentorat pédagogique et d'autorité sur les instituteurs et institutrices adjoint-es. Puis, le passage d'une direction hiérarchique à une gouvernance plus collégiale s'opère au début du XX<sup>e</sup> siècle, en réponse aux tensions croissantes entre directeur-ices et enseignant-es. La création du « conseil des maîtres » en 1908 introduit alors un système de gouvernance plus participatif. Ce conseil permet aux enseignant-es de contribuer aux décisions concernant le fonctionnement de l'école, tout en maintenant le rôle du directeur-ice comme coordonnateur et gestionnaire des tâches quotidiennes. En 1987, le ministère de l'Éducation nationale tente de structurer la fonction de direction en créant le corps des « maîtres-directeurs », sous l'impulsion du ministre René Monory. Ce statut visait à conférer une autorité hiérarchique aux directrices et directeurs d'école, marquant une rupture avec leur rôle traditionnel de pair parmi les pairs. Cependant, cette réforme, vivement contestée par les enseignant-es et les syndicats, est abandonnée dès 1989, témoignant de la difficulté à imposer un modèle hiérarchique dans les écoles primaires.

En comparaison, les chef-fes d'établissement de l'enseignement secondaire (Barrère, 2006 ; Draelents et Dumay, 2011 ; Germain, 2018 ; Pelage, 2009), regroupant principaux de collèges et proviseurs de lycées, exercent en tant que cadres de l'Éducation nationale, marquant leur séparation avec le corps enseignant. Depuis 2001, ils et elles « appartiennent à un corps spécifique des personnels de direction (décret du 11/12/2001) » (Pelage, 2009, p. 40) avec une autorité hiérarchique, une autonomie administrative et un rôle central dans le pilotage des établissements. Ils et elles disposent, pour les accompagner dans leurs missions, d'une équipe de direction composée de plusieurs personnels (principal-e, adjoint-e, secrétaire général-e, conseiller-ère principal-e d'éducation, etc.). De leur côté, les directrices et directeurs d'école primaire exercent eux/elles leur mission de manière isolée, jonglant entre des responsabilités administratives, pédagogiques et relationnelles.

Souvent, ces responsabilités s'ajoutent à une charge d'enseignement, puisque les directeurs et directrices sont, avant tout, des enseignant-es.

Cette particularité structurelle les place dans une position singulière, les obligeant à trouver un équilibre entre leur rôle d'enseignant-e et leurs responsabilités administratives et pédagogiques.

Ce *Dossier de veille de l'IFÉ* n° 149 s'inscrit dans la continuité de celui sur [le leadership des enseignant-es au cœur de l'établissement](#) (Reverdy et Thibert, 2015), et de celui sur les [pilotes et le pilotage dans l'éducation](#) (Rey, 2019), ainsi que des *Edubref* [piloter : entre métiers et activités](#) (Ravez, 2021) et [la direction d'école : quels héritages ?](#) (Neville, 2024).

À travers ce dossier, nous proposons d'explorer les multiples facettes de la direction d'école sous l'angle des tensions et des équilibres qui la structurent. Organisé en trois parties, il s'intéresse d'abord aux défis du quotidien, en adoptant une perspective centrée sur le vécu des directeurs et directrices. Il examine ensuite, leur rôle d'interface entre les différent-es actrices et acteurs du système éducatif et, enfin, il interroge les dynamiques de transformation de cette fonction à la lumière des politiques publiques d'éducation.

<sup>2</sup> Les références bibliographiques de ce *Dossier de veille* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

## Méthodologie

Ce Dossier de veille de l'IFÉ s'inscrit dans le champ de la médiation scientifique (A. Cooper *et al.*, 2019) ; il prend la forme d'une revue narrative de littérature (H. M. Cooper, 1988 ; Saracci et Mahamat, 2019), visant la complétude et la représentativité des publications pertinentes sur le sujet, sans prétendre à l'exhaustivité.

Dès les premières étapes de la recherche, comme l'a souligné Ravez (2018), il est apparu que les travaux récents portant directement et exclusivement sur la direction d'école française<sup>3</sup> sont peu nombreux. La majorité de ces recherches s'inscrit dans le champ de la sociologie, notamment des organisations, où les travaux de Cécile Roaux font figure de référence incontournable. Cette rareté s'explique en partie par le fait que la direction d'école est souvent abordée comme un aspect parmi d'autres dans des études plus larges, centrées sur des thématiques comme l'organisation des pratiques scolaires, le leadership pédagogique ou les politiques publiques.

La conception de ce Dossier de veille a reposé sur une démarche structurée en plusieurs étapes, combinant des techniques d'analyse systématique et une approche itérative :

- **définition des indicateurs d'inclusion et d'exclusion** à partir de la pré-délimitation de l'objet d'étude, permettant de sélectionner les textes à intégrer ou à exclure du corpus. Les textes devaient porter spécifiquement sur la direction d'école primaire dans le contexte français, à l'exclusion des travaux consacrés aux chefs ou cheffes d'établissement du secondaire ou à la direction d'école à l'échelle internationale. Toutefois, ces derniers ont pu être mobilisés à titre comparatif, lorsque cela s'avérait pertinent pour éclairer les spécificités du premier degré en France.
- **recension des publications** à partir de bases de données telles que [Open Edition Journals](#), [Archives ouvertes HAL](#), [Persée](#), [Bibliothèque Diderot](#) (ENS-Lyon), [Cairn](#), et [Google Scholar](#). L'accès aux ressources numériques a été privilégié afin de permettre une consultation rapide et une large couverture des ressources universitaires disponibles ;
- **première sélection** des textes à partir de la lecture des résumés des documents, ainsi qu'une analyse rapide des titres et sous-titres évoquant directement ou indirectement la direction d'école dans le premier degré ;
- **organisation des publications** conservées en grandes catégories à l'aide du logiciel de gestion bibliographique Zotero et d'une carte mentale, facilitant la visualisation et la compréhension des liens entre les différentes thématiques repérées ;
- **élargissement du corpus par rebond bibliographique** (exploration des bibliographies associées), puis catégorisation finale des publications retenues.

Cette démarche de recherche bibliographique a permis d'identifier des textes abordant la direction d'école de manière directe ou indirecte. Le dossier s'intéresse à un phénomène éducatif à la fois international, mais soulevant des questions spécifiques au contexte français. Les textes sélectionnés couvrent majoritairement la période 2010-2024, garantissant ainsi une actualité pertinente.

Les échelles d'analyse mobilisées dans ce dossier s'inscrivent dans une approche emboîtée (ou multiscalaire), permettant de croiser plusieurs niveaux d'analyse (Courgeau, 2003) – micro, méso et macro – afin de rendre compte des différentes dimensions de la fonction de direction d'école. Ces niveaux permettent de comprendre les interactions entre les acteurs, les institutions et les politiques publiques. Cet emboîtement des échelles d'analyse permet une compréhension globale du rôle de la direction d'école en tenant compte de la complexité de cette fonction, qui se déploie à la fois au niveau local (interactions quotidiennes) et au niveau systémique (politiques éducatives). En somme, cette revue de littérature s'appuie sur une centaine de publications, essentiellement francophone, permettant de fournir une vue d'ensemble actualisée sur les défis et les enjeux de la direction d'école.

<sup>3</sup> Un groupe de recherche intitulé [GENIE-2F](#) (« Gouvernance et ENcadrement Intermédiaire de l'Enseignement Fondamental en contexte Francophone ») travaille actuellement sur l'encadrement intermédiaire, dont les directeurs d'école semblent relever. Ce groupe vise à comparer les effets sur la professionnalité et le travail des cadres intermédiaires des transformations récentes de la gouvernance de l'enseignement fondamental dans plusieurs systèmes éducatifs francophones ou à dimension francophone (Belgique, Suisse, France et potentiellement Luxembourg et Québec).



# Équilibre et défis quotidiens de la direction d'école

Cette première partie examine les spécificités de la fonction de direction d'école à travers une analyse du quotidien professionnel des directeurs et directrices, en adoptant une perspective micro centrée sur l'échelle individuelle. Les recherches mobilisées ici s'appuient sur des cadres interdisciplinaires, notamment les théories de l'activité et la sociologie, afin d'explorer les multiples tâches, les préoccupations et les dilemmes auxquels les responsables d'école sont confronté·es. Cette approche permet de saisir la complexité de leur métier en mettant en lumière les difficultés spécifiques à leur fonction et la relation qu'ils et elles entretiennent avec leur environnement immédiat, contribuant ainsi à une compréhension des réalités concrètes de l'activité de direction.

## Panorama de la fonction de direction d'école

Cette première section propose une vue d'ensemble de la fonction de direction d'école en France, en abordant les missions et prescriptions institutionnelles associées, ainsi que les dynamiques de genre qui influencent l'accès et l'exercice de cette fonction.

### Missions et prescriptions institutionnelles

Le référentiel métier des directeurs et directrices d'école, publié dans le [Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014](#), structure la fonction de direction autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les responsabilités pédagogiques, qui englobent l'animation, l'impulsion et le pilotage des pratiques éducatives et culturelles (Guétemme, 2013) de l'école autour du projet d'école<sup>4</sup>. Le deuxième axe porte sur les responsabilités liées au fonctionnement de l'école. Cela inclut des tâches variées telles que l'admission, l'accueil et la surveillance des élèves, la présidence du conseil d'école, la mise en œuvre du règlement intérieur, la répartition des ressources, l'organisation des services et la sécurité de l'école. Enfin, le troisième axe met en avant les relations que les directeurs et directrices entretiennent avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école. Cela comprend la collaboration avec la commune, les interactions

avec les parents et la participation aux actions de protection de l'enfance. Depuis la [loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021](#), dite loi Rilhac, créant la fonction de directrice ou de directeur d'école, le/la directeur·rice d'école bénéficie également « d'une autorité fonctionnelle dans le cadre des missions qui lui sont confiées » (Article 1). Cette autorité leur permet désormais de prendre des décisions sans avoir à solliciter systématiquement l'approbation de leur hiérarchie pour les affaires internes de l'école (Neville, 2024). Cette loi est complétée par le [décret n° 2023-777 du 14 août 2023](#) relatif aux directeurs d'école, qui précise les missions des directeurs et directrices d'école en prolongement de la loi de 2021 et du référentiel de 2014.

Le/la directeur·rice est nommé·e parmi les professeur·e·s des écoles inscrit·e·s sur une liste d'aptitude, après avoir justifié de trois années d'enseignement ou d'une expérience d'un an en direction, comme faisant fonction, et avoir suivi une formation spécifique. Il·elle conserve son statut d'enseignant·e et exerce cette fonction en complément de ses responsabilités pédagogiques. [Depuis l'arrêté du 21 mars 2024](#), la formation des directeurs·rices d'école se déroule en deux étapes distinctes. Elle débute par une formation préalable obligatoire de trois jours, qui doit être effectuée avant même l'inscription sur la liste d'aptitude. Cette phase initiale permet de préparer les candidat·es aux exigences du poste. Une fois la nomination effectuée, les directeurs·rices suivent une formation post-nomination de trois semaines. Cette deuxième étape vise à « leur permettre d'assurer les responsabilités inhérentes au pilotage pédagogique, au bon fonctionnement de l'école et aux relations avec les représentants légaux des élèves et les partenaires de l'école » (Article 4). Lors de leur nomination et tout au long de leur fonction, les directeurs et directrices d'école peuvent également bénéficier du soutien d'un·e référent·e direction d'école.

#### La mission de référent·e direction d'école

Le [décret n°2022-724 du 28 avril 2022](#) établit le rôle, les conditions de nomination, les modalités d'exercice, et la rémunération des référent·es direction d'école. Ces référent·es ont pour mission principale d'accompagner les directrices et directeurs d'école dans leurs fonctions, en leur apportant du soutien méthodologique et en facilitant les échanges professionnels entre directeur·rices dans le département. Ils et elles encouragent également la mutualisation des pratiques et contribuent à la formation des directeur·rices. La mission de référent direction peut

<sup>4</sup> Le projet d'école est un document élaboré par l'équipe pédagogique, valable sur plusieurs années, qui définit les objectifs, actions et dispositifs adaptés aux besoins des élèves, en tenant compte des spécificités locales de l'école.

être confiée à tout directrice ou directeur d'école ayant au moins quatre ans d'expérience. Les candidatures sont examinées par une commission, et les référent-es sont nommé-es pour une durée de trois ans, renouvelable une fois. Ils et elles continuent à appartenir à leur corps d'origine et bénéficient d'une décharge partielle de leurs obligations d'enseignement. Leur mission est évaluée six mois avant son terme par le/la directeur-ice académique des services de l'éducation nationale.

## Disparités dans la direction d'école en France

En France, la fonction de direction d'école, présente certaines disparités selon le genre, l'expérience, et le contexte géographique. Dans les territoires ruraux, où les petites écoles sont nombreuses, les directeurs et directrices sont généralement plus jeunes et, en raison de décharges limitées, doivent fréquemment cumuler les responsabilités de direction avec un volume d'heures d'enseignement accru. À l'inverse, en milieu urbain et dans les zones d'éducation prioritaire, les écoles plus grandes sont majoritairement dirigées par des enseignant-es plus expérimenté-es, dont les responsabilités se concentrent principalement sur les missions de direction. En 2021-2022, la France comptait 47 596 directeurs et directrices d'école, dont 43 418 exerçant dans le secteur public et 4 178 dans le secteur privé sous contrat<sup>5</sup> (Lebaudy, 2023). Globalement, les hommes enseignants accèdent plus souvent à la fonction de directeur que leurs collègues féminines, bien que dans les petites écoles, la proportion de femmes directrices soit proche de celle des femmes enseignantes dans le premier degré (Lebaudy, 2023). Bien que les femmes soient numériquement plus nombreuses à exercer la fonction de direction, les directeur-ices ne représentent en réalité que 11 % de l'ensemble des enseignantes, contre 20,9 % pour les hommes (Lebaudy, 2023). Les hommes occupent plus fréquemment des postes considérés comme prestigieux et avantageux en termes de rémunération et de décharge de service, bénéficiant de meilleures perspectives d'évolution de carrière, malgré leur minorité dans le secteur (Combaz et Burgevin, 2015). Ainsi, les hommes sont deux fois plus représentés parmi les directeurs d'écoles d'application, les conseillers pédagogiques et les maîtres formateurs, tandis que les femmes sont majoritairement présentes dans les fonctions de direction des écoles maternelles. Ces inégalités reflètent les stéréotypes de genre traditionnels et la division sexuée du travail, qui associent les femmes à l'éducation des jeunes enfants. Elles découlent des activités professionnelles, personnelles et familiales, qui façonnent

différemment le parcours professionnel des hommes et des femmes, y compris dans ce domaine (Combaz et Burgevin, 2015).

## Les multiples tâches de la direction d'école

La direction d'école est marquée par une multitude d'activités qui s'entrelacent et se complexifient au quotidien. Bien que ce rôle soit défini par des textes institutionnels, il s'accompagne souvent de responsabilités supplémentaires, laissant place à une certaine imprévisibilité dans l'exercice quotidien de ces tâches.

### La direction d'école : une activité multiple et imprévue

Le quotidien des directrices et directeurs d'école primaire se caractérise par une grande diversité de tâches, allant des responsabilités formelles aux exigences informelles et imprévues.

D'un côté, les missions officielles, clairement définies par les différents textes et le référentiel métier de 2014, incluent des responsabilités administratives, pédagogiques et relationnelles. Parmi les tâches administratives, certaines sont particulièrement prenantes et chronophages, comme la gestion des effectifs pour la cantine et l'étude, l'organisation des activités périscolaires, la mise à jour du registre matricule papier — document qui recense la totalité des enfants inscrits dans une école —, ou encore la réponse aux demandes administratives des parents (certificats de scolarité, radiation, etc.) (Roaux, 2021a). À cela s'ajoute l'utilisation de logiciels comme l'Outil numérique pour la direction d'école « [Onde](#)<sup>6</sup> » pour tenir à jour les données scolaires. Les directrices et directeurs d'école doivent également s'acquitter d'autres obligations, telles que la préparation des fiches de renseignements pour les élections des représentants des parents d'élèves ou la gestion des affectations d'élèves, notamment ceux de grande section vers le CP dans les écoles maternelles, et ceux de CM2 vers le collège dans les écoles élémentaires ou primaires. En outre, ils font face à une multitude d'enquêtes administratives à « faire remonter dans des délais souvent très courts » (Roaux, 2021a, p. 97).

En parallèle, la gestion quotidienne d'une école implique de nombreuses tâches imprévues, souvent urgentes, pour lesquelles il n'existe ni directive claire ni formation spécifique. Ces derniers peuvent être matériels, comme des pannes de photocopieur ou de chauffage, ou relever de l'urgence, avec des accidents ou des incidents discipli-

<sup>5</sup> Il est à noter que, contrairement à leurs homologues de l'enseignement public, les directrices et directeurs d'école privée catholique sous contrat disposent du statut de chef-fe d'établissement. Pour davantage de détails, voir les travaux de Grave (2016) sur cette question.

<sup>6</sup> L'application « Onde », anciennement « Base élèves » et définie par l'arrêté du 25 mai 2023, a pour finalités : « la gestion administrative et pédagogique des élèves du premier degré ; la gestion et le pilotage de l'enseignement du premier degré ; le contrôle de l'obligation d'instruction prévue à l'article L. 131-1 du code de l'éducation pour les enfants dont la scolarité correspond aux classes de niveaux maternel et élémentaire ; le pilotage académique et national (statistiques et indicateurs) » (Article 2).



naires à gérer en temps réel (Roaux, 2021a). Cette variété de situations complique considérablement la définition d'une routine quotidienne pour les directrices et directeurs d'école. Comme l'explique Roaux (2021a, p. 98), « au-delà de la fréquence de certaines tâches, décrire une "journée type" est difficile, voire impossible, tant les problèmes matériels ou humains à résoudre sont complexes et multiples, les rendez-vous qui se succèdent divers et variés, les demandes "urgentes" soudaines et imprévisibles ».

### Diriger une école : parole d'un directeur (Roaux, 2021a)

« Le collège à côté a 350 élèves, il y a un principal adjoint, un gestionnaire, deux CPE, des secrétaires formées, euh, un chef de travaux. Moi, j'ai 460 élèves, dix-neuf enseignants et un contrat aidé payé 660 euros pour 20 heures de travail et qui va partir au bout de deux ans et rien d'autre, ça veut dire que, toutes vos journées, vous ouvrez les portes, fermez les portes, vous êtes standardiste, concierge, chef des travaux... Vous filez l'ascenseur à un ouvrier qui vient réparer la plate-forme, euh, vous ramassez les papiers, les manteaux, enfin des choses comme ça, et puis vous avez votre travail administratif et puis vous faites du pilotage pédagogique. Voilà, donc, en fait, vous perdez énormément de temps parce que vous êtes tout seul. C'est clair qu'on est happé par le quotidien, qu'on est amené à faire énormément de choses qui viennent parasiter... le pilotage de l'école, ce qui est le plus intéressant dans les missions du directeur. On est parasité par tout un tas de tâches qui ne peuvent pas être faites par une autre personne, parce que vous êtes seul, tout seul, donc... [...] Voilà, en fait, on est complètement happé par des missions, qui n'ont rien à voir avec des missions de direction... [Directeur 1, zone 5] » (Roaux, 2021a, p. 83)

Au-delà de cette difficulté organisationnelle, cette multiplicité de responsabilités, associée à des ressources humaines limitées, accentue la pression et le sentiment de solitude et de responsabilité qui pèsent sur ces acteurs et actrices (Grimaud, 2019).

## Une personne ressource pour les personnes enseignantes

Parmi les nombreuses tâches à accomplir au quotidien figurent diverses sollicitations émanant de l'ensemble des

enseignant-es, par exemple, la directrice ou le directeur peut être sollicité-e pour gérer des préoccupations professionnelles de ses pairs, autant qu'organiser des fêtes ou des sorties scolaires. La directrice ou le directeur est souvent perçu-e comme une figure centrale et une ressource par ces dernier-ères, ce qui l'amène à gérer des demandes diverses :

Du jeune enseignant débutant dans le métier au titulaire remplaçant soucieux de question de reprogrammation ou de surveillance des entrées et sorties durant ses quelques jours de présence dans l'établissement, du maître E ou G<sup>7</sup>, du responsable RASED [Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté], expérimenté ou nouveau, souhaitant tantôt obtenir une salle au calme pour une demi-journée, tantôt des informations sur une situation préoccupante, du conseiller pédagogique en visite au principal du collège voisin souhaitant organiser une passerelle CM2-collège, tous convergent spontanément ou presque vers celui que d'ailleurs les textes régissant sa fonction désignent à leur apporter réponse. (Roelens, 2018, p. 9)

En tant que personne ressource, la directrice ou le directeur joue également un rôle de soutien pour les personnes enseignantes lorsque ces dernières sont confrontées à des situations difficiles de gestion des comportements des élèves en classe. Ainsi, le bureau de la direction (Roaux, 2021b) peut servir de lieu temporaire de retrait pour les élèves dits perturbateurs, permettant aux enseignant-es de poursuivre leur activité sans interruption majeure. Les enseignant-es attendent de la direction non seulement un soutien immédiat en matière de discipline, mais aussi une écoute attentive et une aide pour comprendre les problèmes comportementaux des élèves. La directrice ou le directeur doit alors non seulement appliquer les règlements scolaires de l'école, mais aussi favoriser une approche collaborative pour trouver des solutions à long terme, incluant parfois des réunions au sein de l'**équipe éducative**<sup>8</sup> pour discuter des stratégies d'intervention adaptées. La directrice ou le directeur est souvent perçu-e comme une figure d'autorité et de stabilité. Il ou elle doit prendre des décisions difficiles dans l'intérêt des élèves et du personnel, tout en naviguant entre le maintien de l'autorité et le soutien empathique. Il est attendu d'elles et eux qu'ils apportent des solutions concrètes, souvent en collaboration avec les personnes qui les ont interpellées. Cette capacité à écouter et à répondre aux besoins spécifiques de chaque membre de l'équipe est un levier pour renforcer leur autorité et leur légitimité. Ainsi, si « une grande part de la légitimité du directeur d'école primaire français est fondée sur le fait qu'il reste enseignant (qui plus est dans l'école), contrairement au second degré » (Dutercq et Maleyrot, 2017, p. 170), l'absence de pouvoir hiérarchique formel pour les direc-

<sup>7</sup> Les maîtres E et G sont des enseignant-es spécialisé-es intervenant à tout moment de la scolarité primaire en soutien des enseignant-es de classe. Les maîtres-ses E apportent une aide pédagogique aux élèves en difficulté d'apprentissage, tandis que les maîtres-ses G offrent un soutien rééducatif pour les obstacles comportementaux ou affectifs.

<sup>8</sup> L'équipe éducative regroupe les personnes responsables de l'accompagnement éducatif d'un élève ou d'un groupe d'élèves (directeur-riche, enseignant-es, parents, psychologue scolaire, enseignant-es spécialisé-es, et autres professionnel-les si nécessaire). Elle est convoquée par le/la directeur-riche pour examiner la situation scolaire, l'assiduité ou le comportement de l'élève, et doit se réunir rapidement en cas de comportement intentionnel et dangereux pour les autres élèves.

trices et directeurs s'accompagne d'une charge accrue de devoirs et de responsabilités (Roelens, 2018). C'est cette prise en charge, et non l'exercice d'une autorité coercitive, qui leur permet de construire leur légitimité. La relation d'autorité qui se tisse entre la direction et les enseignant·es repose donc moins sur un pouvoir de commandement que sur une asymétrie de devoirs et d'attentes. La directrice ou le directeur est avant tout reconnu pour sa capacité à gérer, coordonner et assurer le fonctionnement de l'école, tout en répondant aux diverses exigences pédagogiques, administratives et relationnelles. Cette forme d'autorité, souvent qualifiée d'« autorité de capacité » (Robbes, 2010), repose sur sa compétence à mobiliser les ressources internes de l'équipe pédagogique pour rationaliser l'action. Pour Kannengiesser (2024), cette « responsabilité relationnelle », se fonde sur sa capacité à agir en tenant compte des relations humaines et des contextes spécifiques.

L'autorité du·de la directeur·rice se fonde ainsi sur l'instauration d'un climat de confiance et de sollicitude avec les enseignantes et enseignants au sein de cette dimension relationnelle (Roelens, 2018). La directrice ou le directeur doit non seulement répondre à des demandes administratives et pédagogiques, mais également jouer un rôle central dans le bien-être de l'équipe éducative. Sa capacité à créer un climat de confiance et à se montrer attentif·ve aux besoins des enseignant·es renforce son autorité. Ce « care » (Brugère, 2011 ; Gaussel, 2023 ; Tronto, 2009) professionnel, qui consiste à prendre soin de l'équipe, se manifeste à travers une gestion empathique des situations diverses. Cette posture de soutien et d'accompagnement, ancrée dans une éthique de la sollicitude, permet à la direction de tisser des liens de coopération solides et de renforcer la cohésion au sein de l'équipe, contribuant ainsi au fonctionnement de l'école et à l'épanouissement professionnel de chacun·e.

## Les difficultés de la fonction de direction d'école primaire

La difficulté de la direction d'école est également liée à la combinaison des rôles d'enseignant·e et de responsable de l'école. Dans cette section, nous examinerons les dilemmes liés à ce double rôle et les effets de cette surcharge, qui entraînent une perte de sens et une détérioration des conditions de travail.

## Assumer un double rôle : enseignant·e et directeur·rice

La combinaison de responsabilités, entre d'une part le fonctionnement de l'école, et de l'autre, la qualité des apprentissages des élèves, peut non seulement générer des tensions internes, mais également interférer avec l'exercice de l'une ou l'autre de ces fonctions (Grolleau, 2018). Cette réalité professionnelle complexe est accentuée par la variabilité des décharges d'enseignement, qui vont de quelques jours par an à une décharge totale selon la taille et les spécificités de l'école<sup>9</sup>.

### Décharges d'enseignement des directeurs et directrices d'école maternelle, élémentaire et primaire ([Décret n° 2022-541 du 13 avril 2022](#))

- **1 classe** : 6 jours fractionnables : 2 à 3 jours mobilisables au premier trimestre, 1 jour mobilisable au deuxième trimestre et 2 à 3 jours mobilisables au troisième trimestre
- **2 ou 3 classes** : 12 jours fractionnables à raison d'au moins une journée par mois
- **4 ou 5 classes** : quart de décharge
- **6 à 8 classes** : tiers de décharge
- **9 à 11 classes** : demi-décharge
- **12 classes et plus** : décharge totale

Ainsi, « 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) » (Buffet et Moussay, 2024, p. 89). En effet, les périodes de décharge de direction ne suffisent pas aux directeur·rices pour gérer l'ensemble des tâches de direction, et notamment celles qui relèvent de l'imprévu et de l'urgence et qui peuvent survenir en dehors de ces temps-là. Duchauffour (2017) décrit de manière détaillée ces situations où l'enseignant·e-directeur·rice est confronté·e au chevauchement de ces missions. Ainsi, l'absence d'un·e enseignant·e sans possibilité de remplacement impose la répartition de ses élèves dans les autres classes, une opération délicate qui perturbe l'organisation scolaire et nécessite une réponse rapide pour ne pas laisser ses propres élèves en attente trop longtemps. De même, la réception de commandes de fournitures ou de matériel scolaire, qui peut avoir lieu pendant les heures de classe,

<sup>9</sup> À Paris, les directrices et directeurs d'écoles publiques bénéficient d'un dispositif spécifique de décharge de service d'enseignement, financé par la ville. Ce régime leur permet de se consacrer pleinement à leurs fonctions de direction. Les directeur·rices des écoles parisiennes de 5 classes ou plus sont entièrement déchargé·es de leurs fonctions d'enseignement, tandis que ceux·elles des écoles de moins de 5 classes bénéficient d'une demi-décharge (50 %), une disposition qui diffère de celles appliquées dans les autres villes et villages de France. Ce régime spécial pourrait être amené à disparaître prochainement.



oblige le-la directeur-riche à assurer la réception des livraisons malgré ses engagements pédagogiques. Certaines situations relèvent des questions de santé et de sécurité, comme lorsqu'un élève se blesse ou est malade. Dans ce cas, il est nécessaire de contacter la famille de l'enfant afin d'organiser son retour à domicile, ce qui constitue une interruption supplémentaire des activités en classe. Ces dernier-es peuvent être également interrompu-es en classe pour répondre à des urgences administratives ou logistiques, telles que des appels téléphoniques ou l'ouverture du portail de l'école, ce qui compromet la continuité de leur enseignement. De telles interruptions ne nuisent pas seulement à la qualité des cours, mais posent aussi des questions de sécurité et de discipline pour les élèves laissés momentanément sans surveillance. Ce dilemme constant, choisir entre poursuivre leur enseignement ou gérer une urgence administrative, entraîne une forte charge cognitive et émotionnelle, et renforce le sentiment d'isolement professionnel lié à une double identité : celle du pair enseignant et celle de responsable de la gestion administrative et matérielle de l'école. La capacité à jongler entre ces rôles nécessite une grande flexibilité et une résilience personnelle (Buznic-Bourgeacq, 2021).

Ces exemples soulignent la complexité de la fonction de direction dans les écoles primaires, où l'enseignant-directeur doit constamment ajuster son organisation pour répondre aux multiples exigences du quotidien scolaire. Ce rôle requiert une polyvalence et une capacité d'adaptation permanentes, dans un contexte où la gestion des imprévus s'inscrit comme un aspect central de ses responsabilités.

## De l'incohérence à la perte de sens

Cette multiplicité de tâches à accomplir non reconnues officiellement, ce dilemme entre responsabilités de direction et d'enseignement, confère aux directeur-rices un sentiment d'incohérence dans leur rôle (Duchauffour, 2017). En raison de l'absence d'un statut d'autorité clair, les directeurs et directrices sont également traversés par des sentiments de pertes de sens et de dévalorisation de leur travail. Cette situation est aggravée par un manque de moyens entraînant une dégradation du bien-être, un épuisement professionnel élevé et des risques accrus de *burn-out* (Roaux, 2022). Cette pression constante mine la satisfaction au travail et conduit à une usure professionnelle rapide.

Dans l'ouvrage issu de sa thèse de doctorat, Roaux (2018) souligne également l'impact négatif de la fragmentation des tâches et de la multiplicité des missions sur la perception de leur propre efficacité. Les directrices et directeurs passent constamment d'une responsabilité à une autre, sans pouvoir se concentrer pleinement sur aucune d'entre elles. Cette dispersion des efforts renforce le sentiment de ne jamais en faire assez, ce qui peut être une source de démoralisation et d'épuisement.

Selon Jarillo (2020), l'accélération récente du rythme des réformes et les prescriptions descendantes peuvent éga-

lement aggraver ces sentiments.

Pour une partie du corps enseignant, l'absence d'auto-

### Évolution de la santé mentale et des conditions de travail des directrices et directeurs d'école

Deux enquêtes menées auprès des directrices et directeurs d'école, « Le moral des directrices et directeurs » (Fotinos et Horenstein, 2018, p. 46-52) et la « Synthèse de la consultation des directrices et directeurs d'écoles », (Ministère de la jeunesse et des sports (MENJS), 2019 cité dans Lemoine, 2022, p. 81), révèlent des tendances marquées dans l'évolution de leur santé mentale et des conditions de travail au fil des années.

D'une part, l'étude de Fotinos et Horenstein (2018) souligne une détérioration générale du moral des directeurs, avec une perception accrue de leur déresponsabilisation et une saturation professionnelle alimentée par la fréquence des réformes éducatives. Cette situation est aggravée par des relations tendues avec les parents et les collectivités locales, et par une augmentation des incidents violents, comme l'illustre l'évolution du pourcentage de directeurs-rices ayant subi des formes de harcèlement parental, passé de 55 % en 2011 à 69 % en 2018. Parallèlement, le climat scolaire s'est fortement dégradé, passant de 23 % des établissements qualifiés de « moyen ou mauvais » en 2004 à 46 % en 2018, ce qui se reflète dans le sentiment croissant que l'école ne répond plus aux besoins des élèves (58 % en 2018 contre 11 % en 2004).

Cependant, certaines évolutions positives sont à noter, notamment dans le soutien hiérarchique, qui s'est renforcé. En effet, le rôle des inspecteur-rices, en particulier dans leur fonction de conseil, est mieux perçu par les directions : le taux de reconnaissance a doublé, atteignant 41 % en 2018 contre 21 % en 2004, et 68 % des directeur-rices estiment que leur inspecteur-riche est à l'écoute (contre 37 % en 2004).

Enfin, les données de la consultation du MENJS (cité dans Lemoine, 2022) mettent en avant les activités essentielles du métier, telles que le suivi des élèves (83 %), le pilotage pédagogique (74 %) et les relations avec les parents (68 %). Ces mêmes activités sont également jugées les plus satisfaisantes, bien que le suivi des élèves et la sécurité restent les domaines nécessitant le plus de soutien. Ainsi, il apparaît que si le cœur de métier continue de procurer satisfaction, des besoins persistants d'accompagnement subsistent, en particulier pour gérer les enjeux de sécurité et de suivi, qui font écho aux problématiques de relations et de climat évoquées dans l'enquête de Fotinos et Horenstein.

rité statutaire est un facteur déterminant des difficultés rencontrées dans l'exercice de leurs fonctions. 27 % des professeur-es des écoles souhaitent que les directrices et directeurs bénéficient d'un statut particulier, alors que cette proportion atteint 63 % chez les directrices et directeurs (Roaux, 2024, p. 152). La complexité des tâches et le manque de soutien conduisent à une surcharge de travail, à des situations où les directrices et directeurs sont en permanence en train de « colmater des brèches » plutôt que de construire des projets pédagogiques solides et durables, fondés sur une réflexion à long terme et une mise en œuvre cohérente des stratégies éducatives.

Cette première partie a permis de rendre compte des enjeux d'équilibre qui structurent le quotidien des directions d'école primaire. Les directeurs et directrices composent ainsi avec des responsabilités partagées entre leur rôle d'enseignant-e et leurs missions administratives. Cette double tâche, souvent assumée de manière isolée, les distingue des équipes de direction du secondaire, soutenues par un encadrement institutionnel plus structuré. Ce manque de ressources, tant en personnel qu'en temps, complique la gestion des imprévus et des urgences qui jalonnent leur quotidien. La fonction de direction d'école primaire est donc marquée par une tension constante entre les attentes institutionnelles et les moyens disponibles, révélant les défis d'un équilibre complexe et précaire.

## La direction d'école du premier degré, une interface entre partenaires éducatifs

Aujourd'hui, les missions de la directrice ou du directeur d'école vont bien au-delà de l'administration traditionnelle, intégrant des fonctions de médiation et de coordination. En tant qu'intermédiaire entre différents partenaires éducatifs — enseignant-es, élèves, équipe éducative, inspecteur-trice de l'Éducation nationale, parents, et partenaires externes — la direction est confrontée à une pluralité d'attentes. Cette diversité de relations engendre une complexité accrue dans la gestion des responsabilités et demande des compétences spécifiques pour répondre aux attentes parfois contradictoires de ces acteurs et actrices.

Dans cette deuxième partie, nous adoptons une perspective d'analyse méso, en mobilisant notamment des cadres issus de la sociologie et de la psychanalyse. Ce niveau d'analyse permet d'éclairer les dynamiques relationnelles, les enjeux organisationnels et les défis collectifs que suppose la fonction de direction, en examinant le rôle de la direction en tant qu'interface au sein de cet écosystème complexe.

## La direction d'école comme « marginal sécant » : une évolution du rôle d'interface

Pour comprendre la complexité du rôle d'interface de la direction d'école, la sociologue Cécile Roaux (2021a ; 2022) mobilise le concept de « marginal sécant », initialement développé par les sociologues des organisations Crozier et Friedberg dans les années 1970. Ce terme désigne une personne positionnée à l'intersection de plusieurs systèmes d'action, capable de servir d'intermédiaire entre des logiques parfois contradictoires. Dans le contexte du système éducatif, la directrice ou le directeur d'école incarne cette figure de « marginal sécant », naviguant entre les exigences de l'institution, celles des collectivités territoriales et des partenaires externes, ainsi que les attentes de l'équipe éducative. Cette position d'intersection place la direction à la fois au centre des interactions scolaires tout en la marginalisant par les pressions externes qui lui sont imposées (Roaux, 2021a ; 2021b). Elle ou il doit gérer les relations entre des acteurs et actrices variés aux intérêts souvent divergents, illustrant cette complexité croissante dans les relations de pouvoir au sein du système scolaire (Mellouki et Lemieux, 1992, cité dans Roaux, 2021a). Cette multiplicité d'interlocuteur-rices — enseignant-es, élèves, équipe éducative, inspecteur-trice de l'Éducation nationale, parents, et partenaires externes — renforce le caractère unique et stratégique de son rôle. L'un des aspects clés de cette position réside dans le contrôle de la circulation de l'information administrative et de la prescription, à la fois descendante (des autorités vers l'école — Ministère de l'éducation nationale, rectorat, direction académique des services de l'éducation nationale, inspection de circonscription) et ascendante (de l'école vers les autorités) (Saujat, 2010 cité dans Jarillo, 2020). La direction filtre et diffuse cette information, lui permettant d'introduire des innovations ou de gérer les conflits (Crozier et Friedberg, 1977).

Trois lois majeures, la loi d'orientation de 1989, la loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005, et la loi de refondation de l'école de 2013 reflètent les transformations profondes du système éducatif français (Rich, 2010a), et ont redéfini progressivement les contours de cette exigence de la fonction (Duchauffour, 2017 ; 2015 ; 2013 ; Neville, 2024).



## Coordonner/animer l'équipe pédagogique et collaborer avec les parents depuis 1989

La [loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989](#), couramment désignée sous le nom de « loi Jospin », réforme fondatrice du système éducatif français, a été promulguée dans un contexte de modernisation et de démocratisation de l'école. Cette loi visait à adapter l'éducation aux transformations sociales et économiques en cours, et à réaffirmer le rôle central de l'école dans la formation de citoyen·nes éclairé·es et autonomes.

Parmi les innovations majeures de la loi, l'obligation de rédiger un projet d'école vise à définir des objectifs pédagogiques spécifiques à chaque unité d'enseignement, en adéquation avec les réalités locales, en collaboration étroite avec les enseignant·es, les parents et les autres partenaires éducatifs (Rich, 2001 ; 2008). Ce partenariat « correspond à un mouvement de décentralisation et de territorialisation des politiques publiques » (De Grasset, 2015, p. 2). Dans cette nouvelle dynamique, le rôle de la direction est renforcé en tant que coordinatrice et médiatrice entre ces différent·es acteur·rices. Cette approche collaborative a modifié les pratiques éducatives, en mettant l'accent sur la coopération et la concertation au sein de la communauté éducative (Duchauffour, 2017).

De plus, l'instauration des cycles d'enseignement, structurant la scolarité obligatoire en périodes de trois ans, avait pour visée de développer la continuité pédagogique et le travail d'équipe entre enseignant·es. Ce changement structurel, pensé pour mieux accompagner la progression des élèves, a également fait évoluer le rôle de la direction d'école, qui s'est vue confier la responsabilité de coordonner l'ensemble des acteurs et actrices pédagogiques. Ainsi, « il ne s'agit plus de penser l'école organisée autour d'un maître/une classe, mais bien de penser une école, des classes/des élèves et des enseignant·es » (Duchauffour, 2017, p. 154). Cette nouvelle pensée politique et administrative se conjugue ainsi entre autonomie et travail collectif, « le métier enseignant passe d'un modèle centré sur la seule classe à un modèle l'insérant dans un collectif plus large, au nom d'un principe d'efficacité, d'accountability et de responsabilisation *via* le projet d'école » (Roaux, 2024, p. 150).

Cette transformation du rôle de la direction d'école s'est également manifestée au travers de nouvelles responsabilités dans la gestion de réunions, telles que les conseils de cycle, les conseils des maîtres et les conseils d'école. Ces espaces de coordination des actions pédagogiques et des relations avec les parents élus exigent de nouvelles compétences en termes de communication et de management.

### Les différentes instances de l'école

#### **Le conseil des maîtres-ses**

Composé du/de la directeur·rice (président·e), des enseignant·es de l'école et des membres du réseau d'aides spécialisées, il se réunit au moins une fois par trimestre. Il donne son avis sur l'organisation et la vie de l'école.

[Article D411-7 du Code de l'éducation](#)

#### **Le conseil (des maîtres-ses) de cycle**

Réunit les enseignant·es d'un même cycle et fait le point sur la progression des élèves dans l'acquisition des compétences. Il propose les passages ou maintiens dans les cycles.

[Article D321-15 du Code de l'éducation](#)

#### **Le conseil d'école**

Présidé par le/la directeur·rice, il inclut les enseignant·es, représentant·es des parents, le maire et/ou un·e membre du conseil municipal et d'un·e des membres du réseau d'aides spécialisées. L'inspecteur·rice de l'éducation nationale de la circonscription assiste de droit aux réunions.

Il vote le règlement intérieur, élabore le projet d'organisation de la semaine. Il émet des avis et propose des suggestions concernant le fonctionnement de l'école et tous les aspects liés à la vie de l'école.

[Articles D411-1 à D411-6 du Code de l'éducation](#)

Un autre aspect clé de cette loi réside dans la reconnaissance du rôle des parents en tant qu'acteur·rices à part entière de la vie scolaire. Leur participation aux conseils d'école a été institutionnalisée, renforçant ainsi leur influence sur l'organisation et la gestion des établissements. La directrice ou le directeur devient alors un interlocuteur privilégié pour les parents, parfois perçu·e à tort comme un·e chef·fe d'établissement ou un·e supérieur·e hiérarchique. Cette interface entre l'école et les familles place aussi la direction dans une position complexe, où il convient d'arbitrer entre les attentes souvent contradictoires des parents – qui peuvent se sentir jugés ou stigmatisés par l'institution scolaire (Périer, 2005), les impératifs des enseignant·es, ainsi que les directives de l'inspecteur·trice de l'Éducation nationale en charge de la circonscription. Ainsi, les rôles de coordination de l'équipe pédagogique et d'interlocuteur privilégié des parents, qui se sont intensifiés avec la loi Jospin, sont devenus une composante centrale de la fonction de directrice ou directeur d'école.

## Accompagner la mise en œuvre de la loi de 2005 pour l'égalité des chances

La [loi du 11 février 2005](#) pour l'égalité des droits et des chances la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a marqué une avancée dans l'inclusion scolaire (Thomazet, 2006 ; 2008) en rendant obligatoire la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des établissements ordinaires. Cette évolution législative a placé les directrices et directeurs d'école en première ligne face à de nouvelles responsabilités auxquelles elles et ils n'étaient pas toujours préparé-es (Duchauffour, 2017 ; 2015). En effet, les demandes des familles, pour une prise en charge adaptée de leurs enfants, ont émergé dans un contexte où les écoles ne disposaient pas encore des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires pour répondre à cette transformation.

Cette loi a également introduit de nouveaux acteurs et actrices au sein des équipes pédagogiques, notamment les auxiliaires de vie scolaire (AVS), renommés accompagnant-es des élèves en situation de handicap (AESH). La directrice ou le directeur est chargé-e d'accueillir et de coordonner l'action de ces professionnel·les, souvent en situation de précarité avec une formation limitée et des affectations fréquemment temporaires. Les nominations pouvant être tardives, il ou elle veille à faciliter leur intégration et à leur assurer une place au sein des équipes pédagogiques. En tant que premier·ère référent·e de proximité, la directrice ou le directeur devient ainsi garant·e de la cohésion entre les familles, les enseignant·es et les personnels AVS/AESH. Elle ou il doit non seulement assurer une communication fluide entre ces différents acteurs et actrices, mais également apaiser les tensions potentielles. De plus en plus, la directrice ou le directeur est confronté·e à des enjeux d'accompagnement social et humain.

## Consolider et formaliser des nouveaux rôles avec la loi de 2013

La [loi du 8 juillet 2013](#) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République s'inscrit dans la continuité des réformes précédentes.

L'un des objectifs clés de cette réforme est de redéfinir les fondements de l'école républicaine en se concentrant sur l'égalité des chances, l'innovation pédagogique, telle que le dispositif « plus de maîtres que de classe » (Pince-Salem, 2016), et la réussite de tous·tes les élèves. Les directrices et directeurs doivent désormais non seulement garantir le bon déroulement des projets pédagogiques, mais aussi s'assurer que ces projets sont en adéquation

avec les orientations ministérielles et des attentes renforcées en termes de résultats (performances) scolaires, tout en favorisant un climat de concertation et de coopération avec les équipes enseignantes.

La loi de 2013 formalise le rôle des directrices et directeurs par le biais du référentiel métier de 2014, qui clarifie leurs missions en trois dimensions : pédagogiques, administratives et relationnelles (Ouitre et Prevel, 2023).

Ce savoir-faire, comme le définit le référentiel, repose sur leur capacité à influencer et motiver les enseignant·es, une compétence qui devient centrale dans la mise en œuvre des réformes. L'évolution de la dimension administrative du rôle des directrices et directeurs, amorcée par la loi de 2005 avec la gestion des élèves en situation de handicap, se poursuit, avec un renforcement des exigences en matière de gestion des ressources humaines et matérielles.

## La direction à la croisée de nombreuses logiques d'action

La fonction d'interface du directeur d'école, renforcée par les réformes de 1989, 2005 et 2013, reflète une évolution vers un rôle de plus en plus complexe, où se conjuguent les dimensions administrative, relationnelle et pédagogique pour répondre aux défis contemporains de l'école républicaine. Ce rôle s'articule autour de multiples logiques d'action et mobilise une diversité d'acteurs et d'actrices, rendant indispensable une capacité de coordination et de médiation accrue.

## De multiples logiques d'action

De par sa fonction d'interface, le·la directeur·rice est au centre de l'organisation scolaire :

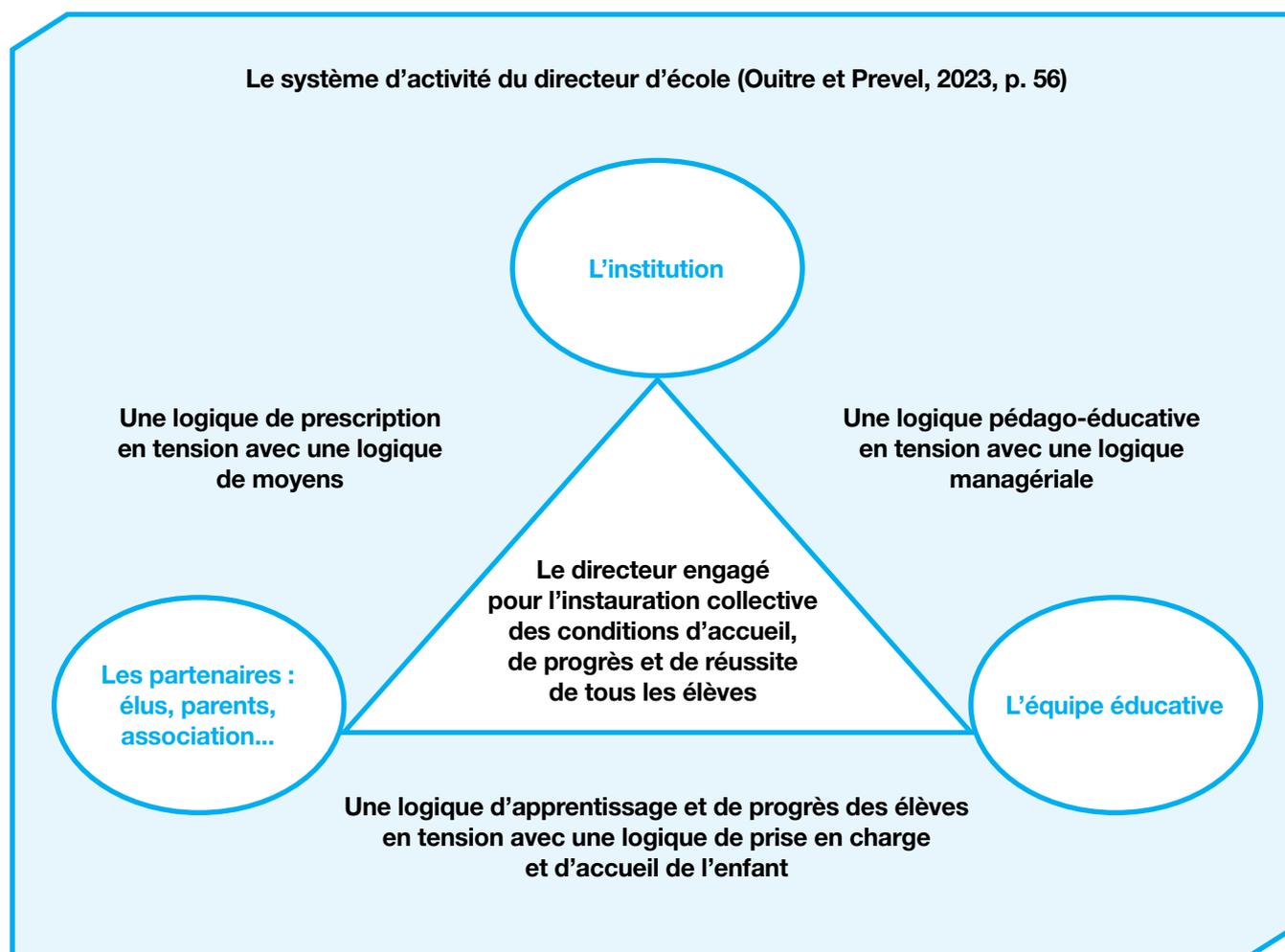
dans ce rôle d'intermédiaire et d'interprète, il se situe au carrefour d'une logique administrative et institutionnelle via la mairie, les élus, l'inspection, une logique enseignante et une logique parentale. Il est certes marginal – en étant ni totalement enseignant ni totalement dirigeant – mais il est en réalité au centre de l'organisation scolaire et loin d'être un sale boulot, son métier peut tendre à se redéfinir comme métier du lien social (Roaux, 2022, p. 65).

Gloméron (2015) met en lumière trois dimensions principales qui structurent ce rôle : la diversité des acteurs et actrices avec lesquels le·la directeur·rice interagit, la pluralité



des réseaux fonctionnels auxquels il-elle appartient, et les logiques d'action souvent en tension qui façonnent son activité. Il souligne que le-la directeur-riche doit en effet coordonner une multitude de partenaires issus de domaines variés — éducation, santé, social, sécurité, administration locale, associations — chacun·e ayant ses propres attentes et objectifs. Ce rôle d'interface se manifeste de manière particulièrement concertée dans le cadre de projets collaboratifs tels que le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) et le Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP), qui impliquent la coordination entre des acteurs et actrices diversifié·es pour répondre aux besoins éducatifs et sociaux des élèves.

Outre et Prevel (2023) proposent une modélisation structurée de ces logiques en les regroupant autour de trois pôles centraux : l'équipe éducative, les partenaires de l'école et l'institution.



Selon eux, le travail de la direction repose sur la conciliation de ces pôles, chacun porteur de logiques spécifiques. Le pôle institutionnel, comprenant les prescriptions officielles et les directives de l'Éducation nationale, fixe le cadre normatif. Les partenaires de l'école — parents, élu·es locaux, associations — apportent des ressources, mais aussi des attentes spécifiques, parfois éloignées des priorités éducatives. Enfin, le pôle de l'équipe éducative nécessite de la direction des compétences en gestion humaine et en leadership pour coordonner et motiver les enseignant·es et le personnel de soutien.

## Travail de contingence identitaire

La multiplicité de tâches, combinée à des rythmes et à des priorités parfois contradictoires, rend le travail d'interface de la direction d'école particulièrement exigeant. Jongler entre ces différentes scènes se paie au prix d'un ajustement permanent de leurs postures et de leurs rôles. L'analyse de Pablo Buznic-Bourgeacq (2021) éclaire le rôle complexe des directions d'école. La fonction de direction d'école exige de naviguer à la frontière de multiples espaces institutionnels et identitaires, impliquant un travail de la rencontre. Ce travail dépasse le simple acte de coordination ou de conciliation ; il s'agit de favoriser des échanges significatifs entre des acteur·rices aux référents professionnels distincts, comme les enseignant·es et les animateur·rices, dans un contexte où les identités institutionnelles tendent à figer les rôles. La « contingence identitaire », c'est-à-dire « la manière d'être selon laquelle le sujet assume de ne pas être ce qu'il suppose devoir être et donc de n'être jamais tout à fait identique à lui-même » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 39), implique que les directeur·rices assument une identité non fixe, fluide, en constante adaptation. Cette adaptation permet ainsi une véritable ouverture aux dynamiques relationnelles et identitaires des autres acteur·rices. Ce « travail de la rencontre » implique une forme de remise en question : il perturbe non seulement les participants dans leurs identités et leurs relations, mais également les objets ou les concepts autour desquels ils se réunissent.

L'étude montre ainsi que, pour jouer son rôle d'acteur·rice d'interface, une direction doit non seulement gérer des prescriptions et des objectifs, mais aussi se positionner de manière réflexive et ouverte face aux identités de chacun·e, y compris la sienne, en prenant appui sur la complexité des rapports humains et institutionnels.

## Tension au sein des différents pôles d'action

Dans l'exercice de leurs fonctions, les directrices et directeurs d'école se trouvent à la croisée de logiques d'action divergentes, générant des tensions entre différents pôles d'acteur·rices. Cette sous-partie explore ces dilemmes, en illustrant comment la direction navigue entre les exigences institutionnelles, les attentes des partenaires locaux, et les priorités de l'équipe éducative, tout en remplissant un rôle de médiation.

## Tension entre le pôle du prescrit et le pôle des partenaires : prescrire versus attribuer

En l'absence d'autorité hiérarchique directe, les directrices et directeurs d'école se trouvent dans une position délicate, oscillant entre leur subordination à l'inspection de l'Éducation nationale (IEN), partagée avec leurs collègues adjoint·es, et leur dépendance envers les collectivités locales pour la gestion des infrastructures. Le processus de « communalisation » des écoles primaires (Roaux, 2021a) illustre bien cette complexité croissante : la multiplication des acteurs locaux (élu·es, associations, partenaires culturels) et leur influence accrue sur le fonctionnement de l'école introduisent une pression supplémentaire sur la direction, qui doit gérer des demandes souvent éloignées des préoccupations strictement pédagogiques. Les élu·es locaux, en particulier, détiennent des moyens financiers et matériels essentiels au fonctionnement de l'école, tels que l'équipement sportif ou le matériel informatique, ce qui peut parfois entrer en tension avec les priorités éducatives de l'établissement (Ouitre et Prevel, 2023).

Cette dichotomie entre le pôle institutionnel, qui prescrit les objectifs, et le pôle municipal, qui détient les moyens financiers pour les atteindre, crée un déséquilibre structurel. Les écoles, dépendant matériellement et financièrement des mairies, voient leur attractivité et leur stabilité d'équipe enseignante largement influencées par les dotations municipales. Ainsi, certaines écoles mieux financées deviennent plus attractives, tandis que d'autres, moins bien dotées, font face à un turnover élevé de l'équipe enseignante, ce qui complique la mise en place d'un travail d'équipe cohérent et stable.

La relation entre la direction d'école et les partenaires municipaux oscille alors entre collaboration fructueuse et ingérence potentielle, rendant le rôle de médiation de la directrice ou du directeur d'autant plus délicat (Duchauffour, 2017).

## Le pôle des partenaires et le pôle de l'équipe éducative : accueillir versus faire progresser

La direction d'école joue également un rôle clé dans la gestion des conflits entre les enseignant·es et les parents (Bresson et Mellier, 2015). En tant que médiatrice ou médiateur, la directrice ou le directeur est chargé·e de désamorcer les tensions et de faciliter un dialogue constructif entre les enseignant·es et les parents. Ce rôle est d'autant plus important que les enseignant·es peuvent se sentir isolé·es ou démuni·es face à des parents exigeants ou critiques. La direction doit veiller à trouver un équilibre entre l'application des règles scolaires et la prise en compte des



réalités sociales et familiales des élèves, tout en cherchant des solutions équitables et inclusives pour soutenir les familles en difficulté (Roaux, 2021b). En effet, selon Ouitre et Prevel (2023), les préoccupations des parents, ainsi que la représentativité qu'ils se font de leur rôle à jouer (Poncelet et al., 2014) dans le pôle des partenaires peuvent également être en tension avec celle du pôle de l'équipe éducative du corps enseignant, notamment « entre une logique d'apprentissage et de progrès des élèves et une logique de prise en charge et d'accueil de l'enfant » (Ouitre et Prevel, 2023, p. 48). La vision des parents concernant ce que doit être l'école ou « le bon instit » (Robert et Carraud, 2018, p. 94) est ainsi attachée à des signes extérieurs de travail scolaire fondée sur le rythme de son propre enfant : devoirs à la maison, cahier bien tenu, programme bouclé, organisation de sorties scolaires, mais également journées d'école vécues par les enfants comme agréables. En outre, les préoccupations de l'équipe enseignante intègrent également une professionnalité liée à des prérogatives d'équité. Dès lors, il s'agit d'inscrire son activité autour du désir d'enseigner et d'apprendre collectivement, où « l'enseignant s'adresse à une classe dans laquelle il doit composer avec la spécificité de chaque élève pour faire progresser tout le monde. Le rythme des uns n'[étant] pas le rythme des autres. » (Ouitre et Prevel, 2023, p. 55).

## Le pôle de l'institution et le pôle de l'équipe éducative : manager versus éduquer

La direction d'école est placée entre deux pôles, celui de l'institution, qui promeut une logique managériale, et celui de l'équipe éducative, qui se concentre sur une logique pédagogique, créant une tension constante dans son travail. La personne occupant la fonction de direction doit ainsi jouer un rôle de meneur·euse, capable de porter et d'incarner les discours officiels, mais aussi de traduire ces nouvelles prescriptions en pratiques, tout en tenant compte du contexte local et des capacités de l'équipe à accepter les changements (Ouitre et Prevel, 2023). La personne en charge de la direction doit parfois s'appropriier des prescriptions qu'elle ne partage pas nécessairement, ce qui complique son rôle. La prise en compte collective par les enseignant·es demande du temps et de la concertation, et le succès de cette opérationnalisation dépend fortement de l'engagement des collègues, qui n'est pas toujours garanti. Mobiliser les enseignant·es au-delà de leur travail en classe pour améliorer l'organisation générale de l'école est parfois difficile. Cela demande des compétences spécifiques à la direction, qu'elle n'a pas toujours. La personne à la direction doit encourager les enseignant·es à sortir d'une logique centrée sur la classe, pour aller vers une logique centrée sur la collaboration et la participation à des projets communs.

Cette seconde partie a mis en lumière la complexité du rôle de la direction d'école, centré sur la nécessité de maintenir un équilibre délicat entre des pôles d'action souvent en tension. Dans un contexte où les réformes successives et les attentes institutionnelles renforcent la fonction d'interface de la direction, l'enjeu central réside dans sa capacité à concilier les attentes parfois contradictoires de l'institution, des partenaires locaux, et de l'équipe éducative.

## Évolution de la fonction de direction d'école au regard des politiques publiques d'éducation

Dans cette troisième partie, l'analyse adopte une perspective macro pour explorer l'évolution de la fonction de direction d'école publique sous l'influence des politiques publiques d'éducation. Cette approche met en lumière les grandes logiques de pouvoir qui se sont superposées au fil du temps, façonnant la fonction de direction dans un cadre institutionnel et réglementaire complexe. En s'appuyant notamment sur des travaux en sociologie des politiques publiques, nous examinerons comment les réformes ont redéfini les responsabilités des directeurs et directrices d'école.

## Entre centralisation et autonomie : une double inscription politique

Les directeurs et directrices d'école se trouvent à l'intersection de deux logiques opposées en termes de politique publique qui rendent leur position complexe et souvent inconfortable. D'une part, ils et elles sont soumis·es à une logique hiérarchique descendante, caractéristique de l'organisation bureaucratique centralisée du système éducatif français, où les décisions sont formulées « par la Centrale et descendant progressivement vers le terrain par les corps intermédiaires [qui] reste un modèle prégnant en France » (Roaux, 2022, p. 57). Il impose aux directeur·rice·s un rôle d'exécutant·e, chargé·e de mettre en œuvre des directives venues d'en haut sans nécessairement tenir compte des spécificités locales.

D'autre part, les directeurs et directrices d'école sont également engagés dans une logique inspirée du *New Public Management* (Hood, 1991 ; 1995 ; Merrien, 1999 ; Progin et al., 2021), qui valorise l'efficacité, la responsabilisation et l'autonomie locale, et une évolution du rôle des direc-

teur-rices (Rich, 2010b). Dans ce cadre, ils et elles sont incité-es à exercer un certain « leadership » (Guerrier, 2013) en fonction des besoins et particularités de leur école, à mobiliser les équipes autour de projets pédagogiques locaux et à adapter les directives centrales à des contextes spécifiques (Cayla, 2006). Cependant, cette autonomie est limitée par un devoir de rendre des comptes, ce qui place les directeur-riche-s dans une situation dans laquelle leur leadership est en tension entre des obligations centralisées et des attentes de réactivité locale (Roaux, 2022). Roaux (2022) souligne que cette « imagerie du pouvoir » (Martuccelli, 2004, cité dans Roaux, 2022, p. 58), où les directeur-riche-s sont appelé-es à agir comme des « managers clandestins » (Roaux, 2022, p. 58) sans disposer des moyens formels d'autorité, crée un malaise croissant dans leur exercice professionnel. En effet, tout en devant impulser des dynamiques de travail en équipe et d'innovation, les directeur-riche-s se heurtent à la structure « en boîte à œufs » de l'école (Lortie, 1975) : les enseignant-es disposent d'une large autonomie pédagogique dans leur classe et les relations de pouvoir reposent sur des interactions informelles plus que sur une hiérarchie explicite. Dans ce contexte, les circulaires et textes officiels invoqués pour justifier une nouvelle forme de réactivité managériale n'ont qu'un pouvoir limité face à la réalité du fonctionnement en silos qui prévaut dans les établissements scolaires. Cette tension entre un modèle de gestion descendant et des attentes d'autonomie locale fait écho à une crise de sens chez les directeur-riche-s d'école, qui peinent à concilier ces injonctions contradictoires dans leur quotidien (Roaux, 2022).

## Leadership et pilotage : enjeux et tensions dans la fonction de direction

La fonction de direction d'école est de plus en plus associée à des attentes de leadership et de pilotage pédagogique (Lator *et al.*, 2021 ; Lessard, 2021). Pourtant, ces deux notions se chevauchent et suscitent des attentes contradictoires : les directeurs-trices sont à la fois encouragés à exercer une influence informelle et collective et, dans le même temps, à répondre aux impératifs de résultats institutionnels. Nous examinerons dans cette section comment les directeurs-trices d'école naviguent entre ces injonctions et comment les spécificités culturelles et institutionnelles, notamment en Suisse romande, influencent la manière dont ces rôles sont assumés et interprétés.

## Vers des missions de leadership ?

Les attentes contemporaines vis-à-vis de la fonction de direction d'école incluent, bien que de manière implicite, l'exercice d'un certain leadership vis-à-vis des enseignant-es (Rich, 2013). Si le terme de « leadership » n'apparaît pas explicitement dans les textes définissant les missions des directeurs et directrices, ces dernier-ères sont néanmoins encouragés à orienter et accompagner leurs collègues dans des projets communs, sans toutefois disposer d'une autorité hiérarchique formelle sur ces dernier-ères (Sécher, 2024). Sécher (2024) évoque ainsi les notions de « piloter » et de « diriger » pour désigner ces responsabilités, soulignant que la direction d'école dépasse la simple gestion administrative pour inclure une dimension d'influence et d'orientation stratégique des enseignant-es. Pour Lemoine (2022), c'est une nécessité, les directrices et directeurs d'école doivent être « considérés et formés comme leaders » (p. 80) pour réaliser leurs missions. Actuellement, et contrairement à un modèle de pouvoir fondé sur une autorité institutionnelle, le directeur ou la directrice d'école n'a pas la possibilité d'évaluer directement ses collègues. Son « *imperium* » réside ainsi dans sa capacité à convaincre et à obtenir l'adhésion, en suscitant la confiance et en inspirant une dynamique collective (Abraham *et al.*, 2024, p. 21). L'exercice de cette influence, qui s'apparente à une forme de leadership informel, repose davantage sur des compétences relationnelles que sur un statut d'autorité. Il s'agit pour le-la directeur-riche d'orienter ses pairs vers les objectifs qu'il-elle juge nécessaires, en mobilisant un savoir-faire fondé sur l'écoute, la persuasion et la cohésion d'équipe.

### Leadership, pilotage, de quoi parle-t-on ?

Le concept de **pilotage pédagogique** est souvent utilisé sans pour autant être clairement défini. En effet, cette notion est approchée dans la littérature scientifique francophone sous différentes formes : « boîte noire » non explicitée, modèle normatif de gestion ou encore objet empirique de recherche (Pons, 2021). Cette multiplicité d'approches souligne le caractère polysémique du terme, rendant sa définition floue et variable selon les contextes d'utilisation. Dans les textes relatifs à la direction d'école, le pilotage pédagogique désigne la gestion des pratiques éducatives et des dynamiques d'enseignement au sein d'une école. Il concerne les décisions et orientations visant à améliorer l'apprentissage des élèves. Ce concept sous-entend souvent une collaboration entre enseignant-es et directeur-riche-s d'école dans un cadre de soutien, de coordination et de suivi des pratiques pédagogiques. En France, cette notion est plutôt utilisée à la place de celle de leadership (Reverdy, 2015 ; Thibert, 2015).



Le concept de **leadership** (Saint Michel, 2023) est tout aussi difficile à définir, car il prend des significations très diverses selon les approches et les contextes culturels (Plane, 2015). Il est plus fréquemment et plus largement utilisé dans les pays anglophones tels que l'Australie, le Canada ou encore les États-Unis, alors que son introduction en Europe est bien plus récente (Progin, 2022). Toutefois, malgré ces multiples définitions, un consensus semble s'être établi autour de l'idée que le leadership renvoie avant tout à un processus d'influence, et non un attribut personnel fixe. Ce processus peut s'exercer dans des cadres formels (par des chef-fes d'établissement ou des directeur-rices) (Murier, 2024), ou informels (par des enseignant-es ou des leaders pédagogiques) (Progin, 2015 ; 2022). Selon les traditions de recherche, il est associé à différentes conceptualisations, telles que le leadership transformationnel, instructionnel, partagé ou distribué, ou encore pédagogique (Hallinger, 2007 ; 2011). « Dans un contexte de nouveau management public ; l'intérêt s'est alors porté sur l'influence que les directions d'établissement pouvaient exercer sur l'enseignement et l'apprentissage, et in fine sur les résultats des élèves » (Murier *et al.*, 2024, p. 2).

Le Bihan (2013) a analysé la relation de pouvoir des directrices et directeurs au sein de dynamiques de leadership distribué, un modèle qui met en avant l'importance de l'interaction entre les leaders, leurs collaborateur-trice-s et le contexte (Spillane, *et al.*, 2008). Le leadership partagé ou distribué repose sur l'idée que les activités de leadership sont réparties entre plusieurs acteurs d'une organisation, plutôt que concentrées dans un seul individu (Spillane *et al.*, 2004). Ce modèle met l'accent sur les interactions entre leaders formels et informels, ainsi que sur leur contexte d'action (Spillane *et al.*, 2008). Dans le domaine de l'éducation, il s'appuie sur une influence collective plutôt que sur une autorité hiérarchique, notamment dans les pratiques des enseignant-es (Poekert, 2014 ; Reverdy et Thibert, 2015 ; Shelton, 2014), où le contexte peut influencer sur les formes de coopération (Le Bihan, 2013). Ainsi, le « leadership distribué ne correspond donc pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte » (Poirel et Yvon, 2012, p. 102). La direction de l'école y joue un rôle central en coordonnant les actions des partenaires extérieurs et en exerçant un leadership distribué, qui est renforcé par sa position d'interface entre l'école et son environnement. Ce leadership,

influencé par les situations rencontrées, implique une coopération où chaque acteur-riche contribue à atteindre un objectif commun en fonction de ses compétences.

### **Expérimenter une direction collégiale à l'école maternelle (Hénaff, 2017)**

Suite à une crise organisationnelle provoquée par le départ soudain de la directrice d'une école maternelle française sans remplacement immédiat, quatre enseignantes sur six ont choisi d'adopter un modèle de gestion coopérative inspiré des Scop. Dans ce modèle, les salarié.es gèrent collectivement l'entreprise en détenant la majorité du capital, ce qui permet une prise de décision démocratique et partagée. Elles ont mis en place une direction à quatre têtes, avec une alternance quotidienne des responsabilités et un partage des missions, réparties en fonction des compétences et des préférences individuelles. L'équipe a ainsi réussi à maintenir une stabilité et une continuité pour les élèves et les parents, tout en favorisant leurs propres motivations et l'engagement.

## **La Suisse romande : un modèle de direction différent ?**

La Suisse, en tant qu'État fédéral et plurilingue, se caractérise par une organisation éducative décentralisée, où chaque canton gère son système scolaire de façon autonome, même si une tendance à l'harmonisation se dessine (par exemple l'adoption, en 2007, d'un accord national sur certaines règles fondamentales de la scolarité obligatoire, comme l'âge d'entrée des enfants à l'école). Cette diversité s'étend aux rôles et responsabilités des cadres éducatifs (Progin, 2022). La fonction de direction dans les établissements scolaires suisses romands témoigne d'une transformation au cours des dernières décennies (Progin, 2019). Comme en France, en Suisse Romande, la personne chargée de direction d'école était exercée par une personne enseignante. Puis la fonction de direction a évolué vers un poste autonome, entièrement consacré à la gestion de l'établissement (Krüger et Tulowitzki, 2019). Là où, en France, la fonction de directeur-riche lui confère une autorité fonctionnelle, en Suisse Romande, les directrices et directeurs d'école sont recruté-es spécifiquement pour cette fonction et bénéficient d'une formation statutaire initiale universitaire dédiée, marquant l'émergence d'une nouvelle profession dotée de statuts, d'une fonction claire dans l'organigramme hiérarchique (Progin, 2022b), d'échelles salariales distinctes et d'opportunités de carrière. Les direc-

trices et directeurs deviennent ainsi des cadres scolaires. Cette transformation est particulièrement marquée dans le degré primaire, où les fonctions de direction, dotées d'une autorité formelle, ne sont apparues que récemment dans certains cantons : dans celui de Genève en 2008, de Fribourg en 2020 (Progin, 2022). Là où l'on attendait auparavant des compétences limitées à la coordination et à la gestion, on exige aujourd'hui des qualités de leadership. Depuis 2008, les cadres scolaires, qu'ils ou elles soient déjà en poste ou en voie d'y accéder, sont incité-es à suivre des formations spécifiques, comprenant des modules variés sur l'organisation du travail, le management et la création de réseaux d'apprentissage (Progin, 2022).

Le leadership est désormais un élément central de ces formations, symbolisant une volonté politique et éducative de développer des directrices et directeurs capables non seulement de gérer leur établissement, mais aussi de le transformer et de l'adapter aux évolutions pédagogiques, sociales et politiques.

## Vers une gestion par les résultats

La fonction de direction d'école est aujourd'hui marquée par une pression croissante liée aux exigences de résultats et de responsabilisation. Ce phénomène, incarné par la logique d'« *accountability* » (Mons et Dupriez, 2010) engage les directeurs-trices d'établissement dans un pilotage par les résultats (Progin et Breithaupt, 2021) où l'efficacité des actions pédagogiques doit être démontrée et justifiée (Lessard et Carpentier, 2015 ; Letor *et al.*, 2021). Parallèlement, les réformes successives, que Pons (2024) qualifie de « politique du puzzle », imposent des changements fragmentés plaçant les directeurs-trices dans un rôle d'équilibriste entre autonomie locale et contrôle centralisé.

## Accountability et pilotage par les résultats

Mis en place dans l'enseignement primaire, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PMQC) (Maleyrot, 2017 ; Pince-Salem, 2016), déployé entre 2013 et 2017, visait à offrir un soutien pédagogique supplémentaire grâce à des enseignant-es surnuméraires pour mieux répondre aux difficultés d'apprentissage au sein des classes. Ce dispositif ne se limitait pas à l'aide directe aux élèves en difficulté, mais incitait également à une coordination accrue des pratiques pédagogiques (Ravez, 2024), renforçant ainsi le pilotage par les directeurs d'école.

Les travaux de Dutercq et Maleyrot (2017) soulignent comment ce dispositif a impliqué les directeurs d'école dans une dynamique d'*accountability*. Dans un contexte où les systèmes éducatifs européens adoptent progressivement des mesures de responsabilisation, même sous une forme plus souple que dans les pays anglo-saxons (Normand, 2008 ; Mons, 2009), le PMQC invitait les directeur-rices à s'engager dans le suivi de l'efficacité pédagogique en partenariat avec les inspecteur-rices de circonscription. En coordonnant l'action des maîtres supplémentaires, les directeur-rices étaient placés au centre du dispositif, assumant un rôle de leader pédagogique. Cette évolution a révélé deux postures chez ces dernier-ères : une posture proactive, dans laquelle certain-es directeur-rices s'impliquent pleinement, collaborant étroitement avec le maître supplémentaire pour garantir l'atteinte des objectifs éducatifs et un alignement fort avec les directives de la circonscription et le projet d'école ; et une posture plus minimaliste : certain-es laissent une plus grande autonomie au maître supplémentaire, avec pour conséquence potentielle un affaiblissement du lien entre les objectifs nationaux et les pratiques de l'école.

Comme le souligne un [rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale](#) (IGEN, 2014), le PMQC inscrit les directeurs dans une logique de résultats, les amenant à rendre compte des actions pédagogiques de leur école non seulement aux équipes éducatives, mais aussi aux familles et aux élus. Le directeur est ainsi encouragé à présenter les objectifs, les moyens engagés et les résultats attendus dès le début de l'année scolaire, puis à faire un bilan en fin d'année, renforçant ainsi son rôle de pilote et de garant de l'efficacité de l'action éducative.



### Évolution du rôle des directions d'école au Québec sous la gestion par résultats

La gestion par résultats (GPR) introduite dans les années 2000 dans le système éducatif québécois à travers une modification de la Loi sur l'instruction publique a eu des répercussions significatives pour les directions d'école (Poirel *et al.*, 2021). Cette réforme, centrée sur la réussite éducative des élèves, impose aux directions une obligation de résultats et une reddition de comptes régulière envers les commissions scolaires et le ministère (Maroy, 2021). Désormais, le rôle de direction ne se limite plus uniquement à une supervision administrative ; il comprend aussi la démonstration de l'efficacité de l'établissement en matière de persévérance scolaire, de qualification et de succès académique des élèves (Colerette et Mazouz, 2020). L'approche de la GPR s'appuie sur une logique de responsabilisation, offrant une certaine autonomie aux établissements scolaires dans le choix des moyens pour atteindre les objectifs fixés et demande aux directeur·rices des stratégies nouvelles de mobilisation des enseignant·es (Larouche *et al.*, 2021). Les directions d'établissement se voient donc accorder une marge de manœuvre pour adapter leurs stratégies aux besoins spécifiques de leur public et aux réalités locales. Cependant, cette autonomie est cadrée par des attentes institutionnelles et des mécanismes de coordination centralisés qui visent à garantir une cohérence des politiques éducatives provinciales. Ce contexte génère une tension entre autonomie locale et exigences de conformité aux directives centrales. D'une part, il est attendu des directions qu'elles puissent adapter leur gestion aux spécificités locales, d'autre part, elles doivent s'assurer que les résultats atteints répondent aux cibles prédéfinies par les autorités administratives. En ce sens, la GPR peut être vue comme un outil de régulation qui responsabilise les gestionnaires scolaires en leur offrant une flexibilité dans les moyens, mais en les obligeant à rendre compte des résultats obtenus (Colerette et Mazouz, 2020).

### La « politique du puzzle » et la « fast-politique » : une fragmentation des réformes

Après une première période marquée par une centralisation hiérarchique et bureaucratique, suivie d'une phase où le pilotage par les résultats est devenu central, une troisième logique s'est ajoutée depuis 2017, celle de la « politique du

puzzle » (Pons, 2023 ; 2024).

Dans une conférence donnée en septembre 2023 pour le Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et PEGC (SNUipp), le sociologue Xavier Pons a présenté sa notion de « politique du puzzle » pour décrire une stratégie de réforme éducative fragmentée. Selon Pons, cette approche repose sur l'accumulation de petites transformations destinées à réformer l'école primaire. L'objectif affiché serait de promouvoir l'innovation et d'accroître l'autonomie des écoles tout en renforçant le contrôle de l'État sur leur fonctionnement.

Ce modèle présente un paradoxe, car il combine des aspirations à la liberté d'action pour les écoles avec une surveillance étroite de leurs pratiques, créant un cadre où autonomie et contrôle étatique coexistent de manière souvent conflictuelle. Selon Pons, ce processus peut aboutir à une libéralisation du secteur éducatif, où les établissements se trouvent en compétition pour les financements et les ressources, renforçant ainsi les inégalités entre écoles, même au sein d'un même quartier. Ce modèle du « puzzle accéléré » (Pons, 2024, p. 22) combine ainsi deux phénomènes : « la politique du puzzle » (p. 22) et la « fast-politique » (p. 23). Le premier, « la politique du puzzle », désigne le fait d'

avancer par petites touches successives sur des dossiers que l'on dépolitise en les présentant comme très techniques, apparemment déconnectés les uns des autres, et dont l'évolution serait naturelle, ou en tout cas frappée au coin du bon sens. Néanmoins, une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur (Pons, 2024, p. 22).

Cette « politique du puzzle » incite les enseignant·es et les directions d'école à naviguer dans un système complexe et parfois contradictoire, où ils et elles doivent continuellement adapter leurs pratiques aux exigences fluctuantes des réformes successives. Ce modèle peut ainsi engendrer un environnement fragmenté et compétitif, dans lequel les priorités de l'État sont perçues comme des « pièces » à assembler, sans vision d'ensemble cohérente pour l'éducation.

Le deuxième, « la fast-politique » désigne :

un mode particulier de fabrication des politiques publiques, profondément néo-libérales, caractérisé par la mise en œuvre « énergique » et technocratique par les gouvernants de mesures qui sont légitimées par des évaluations toujours plus rapides de politiques menées à l'international. Ces évaluations donnent à voir des « bonnes pratiques » [...] dont il faudrait tirer les « leçons ». (Pons, 2024, p. 23).

Loin de remplacer les logiques précédentes, la « politique du puzzle » s'y superpose, créant un cadre où autonomie et contrôle étatique coexistent de manière paradoxale.

### Pour une écologie des temps de travail

Dans leur ouvrage *Le travail pressé*, pour une écologie des temps du travail, Corinne Gaudarf et Serge Volkoff (2022) reviennent sur le modèle de la hâte qui tend à s'imposer dans le monde professionnel, bien au-delà du secteur éducatif tel qu'évoqué par Xavier Pons (2024). Les exigences d'intensité, de réactivité et d'adaptabilité dessinent un faisceau de contraintes pesant sur les temps du travail, comme en témoignent des récits d'ouvriers, d'infirmières, d'agents administratifs et de nombreux autres professionnels. Ces femmes et ces hommes font face à des injonctions contradictoires : faire « vite et bien », sans le temps nécessaire pour acquérir ou transmettre les savoirs professionnels, tout en ressentant les difficultés comme une responsabilité personnelle. Pour les cadres et les encadrants, ce défi prend une dimension particulière. Gaudarf et Volkoff soulignent ainsi :

« La mise à distance qu'implique le pilotage par les indicateurs n'est pas seulement physique. Elle est renforcée par la mission politique confiée à ces encadrants, celle de muer les membres de leur équipe en autant de "collaborateurs", donc de les faire adhérer aux objectifs du top management et aux moyens organisationnels pour y parvenir. S'ils doivent conserver un pied dans le métier, l'autre doit être dans le politique, le stratégique, alors même qu'ils ne peuvent l'orienter. Posture d'équilibriste si l'écart est trop grand » (Gaudarf et Volkoff, 2022, p. 93).

Les auteurs montrent que ce modèle de la hâte, s'il expose à des tensions, révèle aussi des stratégies individuelles et collectives pour y résister, en valorisant des transmissions, de construction en équipe et de création, autant de moments qui donnent sens au travail. Ce modèle de la hâte invite ainsi à une réflexion collective sur les « écologies des temps » (p. 204) permettant de redonner sens et équilibre au travail en équipe.

## CONCLUSION

À travers ce dossier, nous avons exploré les multiples facettes et défis de la fonction de direction d'école dans le premier degré, mettant en lumière une quête constante d'équilibre. Cet équilibre se décline à plusieurs niveaux, illustrant la complexité de ce rôle qui se situe à la croisée des attentes institutionnelles, pédagogiques et communautaires.

Dans la première partie, nous avons vu comment les directrices et directeurs d'école doivent jongler entre leur mission d'enseignant-e et leurs responsabilités administratives et relationnelles. Ils-elles incarnent un équilibre délicat entre leur rôle de pair parmi les pairs et une position d'autorité, où leur capacité à inspirer et à coordonner sans exercer de pouvoir hiérarchique est essentielle.

La deuxième partie s'est concentrée sur le rôle d'interface de la direction, face à des acteurs multiples aux logiques parfois divergentes. La direction doit ainsi naviguer entre les attentes des enseignant-es, des parents, des collectivités locales et de l'institution, en trouvant un équilibre entre des demandes parfois contradictoires, et en jouant un rôle de médiation indispensable au fonctionnement de l'école.

Enfin, la troisième partie a analysé les tensions liées aux politiques publiques d'éducation, entre centralisation et autonomie. Les réformes successives et la logique de « fast-politique » imposent aux directions d'école de s'adapter aux évolutions rapides et parfois fragmentées des attentes institutionnelles. Trouver un équilibre entre le respect des directives bureaucratiques et l'autonomisation de leur pratique locale devient alors un défi supplémentaire pour ces acteur-rices de terrain.

En somme, la fonction de direction d'école est une recherche d'équilibres entre des rôles, des responsabilités et des injonctions variées. Cette quête d'équilibres pourrait être renforcée par une reconnaissance accrue de leur professionnalisation, un accompagnement institutionnel plus solide, et des formations adaptées aux enjeux contemporains.



## BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- **Abraham, B., Grafto, M. et Poutrel, A. (2024).** *Le pilotage pédagogique des écoles par les directeurs. Livret 1 : état des lieux et perspectives.* IGÉSR.
- **Barrère, A. (2006).** *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République* (1<sup>re</sup> éd). Presses universitaires de France.
- **Bresson, N. et Mellier, D. (2015).** La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 207(1), 83-96.
- **Brugère, F. (2006).** La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Espirt*, Janvier(1), 123.
- **Buffet, N. et 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*, 26(2), 74-93.
- **Buznic-Bourgeacq, P. (2021).** Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme. *Phronesis*, 10(1), 37-51.
- **Cayla, J.-C. (2006).** Management et éducation. *Empan*, 61(1), 20-23.
- **Collerette, P. et Mazouz, B. (2020).** La gouvernance des institutions scolaires par résultats : Ou l'importance d'utiliser les résultats des élèves pour améliorer le système scolaire au Québec. *Administration & Éducation*, 165(1), 139-146.
- **Combaz, G. et Burgevin, C. (2015).** La direction d'école en France : Une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste de responsabilités ? *Travail, genre et sociétés*, 34(2), 131-150.
- **Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. et Searle, M. (2019).** Knowledge brokering: "Not a place for novices or new conscripts". Dans *The Role of Knowledge Brokers in Education* (p. 90-107). Routledge.
- **Cooper, H. M. (1988).** Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126.
- **Courgeau, D. (2003).** *Methodology and epistemology of multilevel analysis: approaches from different social sciences.* Kluwer Acad. Publ.
- **Crozier, M. et Friedberg, E. (2014).** *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective.* Éd. du Seuil.
- **Draelants, H. et Dumay, X. (2011).** L'identité des établissements scolaires.
- **Duchaufour, H. (2013).** Transition identitaire des directeurs d'école primaire. *Recherche et formation*, (74), 87-100.
- **Duchaufour, H. (2015).** La direction d'école de 1989 à nos jours. Des missions amplifiées et des directeurs qui doutent. Dans J.-F. Condette (dir.), *Les chefs d'établissement : Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)* (p. 93-106). Presses universitaires de Rennes.
- **Duchaufour, H. (2017).** Les directeurs d'école primaire en France : Comment l'incertain régit le quotidien. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 151-159.
- **Dutercq, Y. et Maleyrot, É. (2017).** Chapitre 8. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant. Dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 159-179). De Boeck Supérieur.
- **Fotinos, G. et Horenstein, J. M. (2018).** *Le moral des directeurs d'école en 2018. Conditions de travail, qualité de vie professionnelle, burnout (évolution 2004-2018).*
- **Gaudart, C. et Volkoff, S. (2022).** *Le travail pressé : pour une écologie des temps du travail.* les Petits matins.
- **Gaussel, M. (2023).** Au coeur de l'éthique enseignante. *Dossier de Veille de l'IFé*, (145), 1-28.
- **Germain, S. (2018).** *Le management des établissements scolaires. Écoles - Collèges - Lycées.* De Boeck Supérieur.
- **Glomeron, F. (2015, juin).** *L'action du directeur d'école : entre interface et coopération au sein de différents réseaux fonctionnels.* Paris, France.
- **Grasset, J. D. (2015).** Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (38).
- **Grave, B. (2016).** *Formes, dynamiques identitaires et professionnelles des chefs d'établissements privés du 1<sup>er</sup> degré : une typologie d'entretiens à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles* [these de doctorat, Montpellier 3].
- **Grimaud, F. (2019).** *Le travail contrarié de la direction d'école.* Éditions Syllepse.

- **Grolleau, E.** (2018). *Analyse du travail des directeurs d'écoles primaires*. Univ Européenne.
- **Guerrier, A.** (2013). Fonctions et rôles des directeurs d'école : apports métaphoriques. *Recherches en éducation*, (15).
- **Guétemme, G.** (2013, août). *Le directeur d'école et le projet culturel : entre savoir et social ?* Montpellier, France.
- **Hallinger, P.** (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- **Hallinger, P.** (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- **Henaff, F.** (2017). Remue-ménage dans la direction d'école. *Actualités en analyse transactionnelle*, 159(3), 49-60.
- **Hood, C.** (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- **Hood, C.** (1995). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public Policy and Administration*, 10(2), 104-117.
- **IGEN.** (2014). *Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en oeuvre pédagogique* (no 2014 031).
- **Jarillo, J.** (2020). *Le directeur d'école de premier degré : entre animation pédagogique et exercice de l'autorité* [these de doctorat, Aix-Marseille].
- **Kannengiesser, V.** (2024). Exercer sa fonction de directrice d'école primaire : la responsabilité du pédagogique face à une institution aux prises avec le management public néolibéral. *Cliopsy*, 32(2), 51-70.
- **Kilic, A.** (2022). Chapitre 3. Des collectifs enseignants qui forgent le « nous » professionnel. *Éducation et société*, 65-127.
- **Krüger, M. et Tulowitzki, P.** (2019). Chapitre 7. La formation professionnelle des responsables d'établissement scolaire en Suisse alémanique et son influence sur la perception du métier. Dans *Diriger un établissement scolaire* (p. 143-158). De Boeck Supérieur.
- **Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R. et Jean, P.** (2021). Chapitre 6. Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : apports de la théorie de l'activité. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 131-148). De Boeck Supérieur.
- **Le Bihan, S.** (2013). Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir. *Recherches en éducation*, (15).
- **Lebaudy, M.** (2023). En 2021-2022, 47 600 enseignants sont directeurs d'école. *Note d'information de la DEPP*, 1 4.
- **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). Préface. Diriger un établissement scolaire : un leadership plus affirmé, mais multiforme. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 11-17). De Boeck Supérieur.
- **Lessard, C. et Carpentier, A.** (2015). Bref historique des politiques éducatives. *Éducation et société*, 7-37.
- **Letor, C., Progin, L., Étienne, R. et Pelletier, G.** (2021). Conclusion. Diriger au temps de la participation. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 223 230). De Boeck Supérieur.
- **Lortie, D. C.** (2007). *Schoolteacher: a sociological study* (2. ed). University of Chicago Press.
- **Maleyrot, É.** (2017). Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(3), 31 55.
- **Maroy, C.** (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats: sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Hermann PUL, Presses de l'Université Laval.
- **Martuccelli, D.** (2004). Les imageries du pouvoir : de la rationalisation à la réactivité. *L'Homme & la Société*, 152-153(2), 183-200.
- **Mellouki, M. et Lemieux, N.** (1992). Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux.
- **Merrien, F.-X.** (1999). La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103.
- **Mons, N.** (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 99-140.
- **Mons, N. et Durpiez, V.** (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, (65), 45-59.
- **Murier, É.** (2024, 20 septembre). À l'épreuve du leadership pédagogique (épisode 4). Dans les podcasts du film annuel - Le leadership du chef d'établissement IH2EF.
- **Murier, É., Progin, L. et Ria, L.** (2024, 4 mars). Le leadership pédagogique : tentative d'éclairage pour un concept aux mille facettes. *AFAE - Association française des acteurs de l'éducation*.



- **Neville, P.** (2024). La direction d'école : quels héritages ? *Édubref*, (19), 1-4.
- **Normand, R.** (2008). School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 665- 676.
- **Ouitre, F. et Prevel, S.** (2023). Le système d'activité des directeurs des écoles : une modélisation en termes de problèmes professionnels pour appréhender la complexité de la fonction. *Revue française de pédagogie*, (219), 47-67.
- **Ozouf, M.** (2007). *L'École, l'Église et la République, 1871-1914* (Nouvelle éd.). Seuil.
- **Pélagie, A.** (2009). 2. Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. Dans *Sociologie des groupes professionnels* (p. 40-50). La Découverte.
- **Périer, P.** (2005). *École et familles populaires*. Presses universitaires de Rennes.
- **Pince-Salem, D.** (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : bilan et perspectives. *Administration & Éducation*, 150(2), 69-75.
- **Plane, J.-M.** (2015). *Théories du leadership: modèles classiques et contemporains*. Dunod.
- **Poekert, P.** (2014). *Learning about teachers learning to lead: Reflections on themes in the teacher leadership literature*. European Conference on Educational Research, Porto.
- **Poirel, E., D'arrioso, D., Lapointe, P. et Drouin, H.** (2021). Chapitre 4. La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec : construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 91-107). De Boeck Supérieur.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Education et francophonie*, 40(1).
- **Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G.** (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 61-96.
- **Pons, X.** (2021). La notion de pilotage dans la recherche en éducation francophone : une revue de littérature. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (45), 15-32.
- **Pons, X.** (2023, 21 septembre). Evaluation d'écoles, évaluations des élèves... quel type d'école dessine-t-elle ? Dans FSU-SNUipp.
- **Pons, X.** (2024). *La fabrique des politiques d'éducation : la rapidité sans la qualité ?* PUF.
- **Progin, Laetitia.** (2015). Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ? *Recherche et formation*, (78), 69-80.
- **Progin, Laetitia.** (2019). Chapitre 6. Accompagner les dirigeants scolaires aux épreuves des débuts de carrière en Suisse romande : analyse et pistes de développement en formation. Dans *Diriger un établissement scolaire* (p. 129-142). De Boeck Supérieur.
- **Progin, Laetitia.** (2022). Le leadership : la fin d'un tabou et le début d'un mythe. Évolution des métiers de l'encadrement scolaire et de leur formation en Suisse romande. *Recherches en éducation*, (49).
- **Progin, L.** (2022b, 04 mars). *La direction d'école*. (Episode 42). Dans Ça manque pas d'R – Kadéko. IFÉ-ENS-Lyon.
- **Progin, Laetitia et Breithaupt, S.** (2021). Chapitre 3. Le leadership axé sur les apprentissages : sous quelles formes et à quelles conditions ? Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.
- **Progin, Laetitia, Letor, C., Etienne, R. et Pelletier, G.** (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement*.
- **Ravez, C.** (2018, 25 septembre). La direction d'école : quelle(s) recherche(s) !? [Billet]. *Éduveille*.
- **Ravez, C.** (2021). Piloter : entre métiers et activités. *Édubref*, (février 2021), 1-4.
- **Ravez, C.** (2024). Enseigner, oui, mais à deux ? *Eduref*, (22), 1-4.
- **Reverdy, C.** (2015, 10 novembre). Quelques rappels sur le leadership [Billet]. *Éduveille*.
- **Reverdy, C. et Thibert, R.** (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de Veille de l'IFé*, (104), 1-32.
- **Rey, O.** (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de Veille de l'IFé*, (128), 1-36.
- **Rich, J.** (2001). *Du projet d'école aux projets d'école : Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- **Rich, J.** (2008). Les projets d'école à l'épreuve du temps. Analyse comparative de jugements d'inspecteurs primaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 59-81.
- **Rich, J.** (2010a). Chapitre 1. Comprendre la fonction particulière de directeur dans les systèmes éducatifs francophones. *Pédagogies en développement*, 15-42.

- **Rich, J.** (2010b). Chapitre 5. Les conditions d'un nouveau management public. *Pédagogies en développement*, 119-140.
- **Rich, J.** (2013). Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires. *Recherches en éducation*, (15).
- **Roaux, C.** (2018). *Le directeur d'école, un marginal au centre du système scolaire : analyse du pouvoir à l'école primaire* [these de doctorat, Sorbonne Paris Cité].
- **Roaux, C.** (2021a). *La direction d'école à l'heure du management: une sociologie du pouvoir*. PUF.
- **Roaux, C.** (2021b). Le « bureau du directeur » : contribution à une approche ethnographique du pouvoir en école primaire: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 53(1), 97-117.
- **Roaux, C.** (2022). La direction d'école primaire, une question de pouvoir ? *Recherches en éducation*, (49).
- **Roaux, C.** (2024). La direction d'école : un métier à l'image peu attractive. Dans *En quête d'enseignants: regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Presses universitaires de Rennes.
- **Robbes, B.** (2020). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer* (4<sup>e</sup> éd. actualisée). ESF sciences humaines.
- **Robert, A. D. et Carraud, F.** (2018). *Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle : portraits socioprofessionnels*. PUF.
- **Roelens, C.** (2018). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (47).
- **Saint-Michel, S.** (2023). *Théories du leadership*. La Découverte.
- **Saracci, D. C. et Mahamat, M.** (2019). Comment rédiger un article –scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Revue médicale Suisse*, (15), 1694-1698.
- **Saujat, F.** (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Habilitation à Diriger des Recherches, Aix-Marseille Université.
- **Sécher, B.** (2024, 3 septembre). *La petite histoire de la notion du leadership* (épisode 1). Dans les podcasts du film annuel - Le leadership du chef d'établissement IH2EF.
- **Shelton, M. P.** (2014). *Teacher Leadership: Development and Research Based on Teacher Leader Model Standards* [Southern Illinois university at Edwardsville].
- **Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B.** (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et Sociétés*, 21(1), 121-149.
- **Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B.** (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- **Thibert, R.** (2015, 10 novembre). Chefs d'établissement et leadership pédagogique [Billet]. *Éduveille*.
- **Thomazet, S.** (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.
- **Thomazet, S.** (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- **Tronto, J. C.** (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Éd. la Découverte.



# Dossier de veille de l'ifé

VEILLE ET  
ANALYSES



## Pour citer ce dossier :

**Neville, P.** (2024). **La direction d'école, une question d'équilibres ?**

Dossier de veille de l'IFÉ, 149, novembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/149-novembre-2024.pdf>

## Retrouvez nos dernières publications :

**Lauricella, M.** (2024). **Harcèlement en milieu scolaire : construction d'un problème public.**

Edubref, 23, octobre. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-octobre-2024.pdf>

**Ravez, C.** (2024). **Enseigner, oui mais à deux ?**

Edubref, 22, septembre. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-septembre-2024.pdf>

**Sauvage, A.** (2024). **Construire son orientation : entre rêve(s) et réalité.**

Edubref, 21, juin. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-juin-2024.pdf>

**Gaussel, M.** (2024). **L'autorité éducative.**

Edubref, 20, mai. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mai-2024.pdf>

**Lauricella, M.** (2024). **Souffrances adolescentes :  
quand la santé mentale traverse les frontières de l'éducation.**

Dossier de veille de l'IFÉ, 148, avril. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/148-avril-2024.pdf>

## Abonnez-vous aux publications de l'équipe Veille et analyses de l'IFÉ :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION  
VEILLE ET ANALYSES



© ÉCOLE NORMALE  
SUPÉRIEURE DE LYON

DOSSIER DE VEILLE DE L'IFÉ - N° 149 - NOVEMBRE 2024

**LA DIRECTION D'ÉCOLE, UNE QUESTION D'ÉQUILIBRES ? - Peggy Neville** (2024)

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07 • Tél. : +33 (04) 26 73 11 24

• Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : [veille.scientifique@ens-lyon.fr](mailto:veille.scientifique@ens-lyon.fr) • Directeur de la publication et de rédaction : © École normale supérieure de Lyon

• Création maquette et PAO : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28 • ISSN 2272-0774