

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 4, n° 1, 2022

Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes

Jean-Marc HUGUENIN

Frédéric YVON



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

Comité éditorial invité

France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Caroline Gagnon, Université du Québec à Montréal
Marie-Hélène Masse Lamarche, Université du Québec à Montréal

Comité d'orientation

Yamina Bouchamma, Université Laval
Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Mélicha Villella, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

Introduction

3 Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

Conclusion

103 Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

11 Le métier de chef d'établissement en France : entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel

Richard ÉTIENNE, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France)

28 Analyse comparative entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec et en Ontario francophone

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)
Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)

61 Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec

Madeleine TCHIMOU, Université du Québec à Montréal (Canada)

75 Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes

Jean-Marc HUGUENIN, Université de Genève (Suisse)
Frédéric YVON, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

41 Les conventions des chefs d'établissement scolaire en Chine. L'adaptation des normes nationales et locales entre tradition et modernité

Min LIU, Université Normale de Pékin (Chine)
Romuald NORMAND, Université de Strasbourg (France)

ENTREVUE

93 Hélène Bourdages, ex-présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

98 Danielle Boucher, ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes

Jean-Marc HUGUENIN

Université de Genève (Suisse)

Frédéric YVON

Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Introduite en 2008 dans le canton de Genève (Suisse), la fonction de direction d'établissement scolaire primaire avait une vocation de « proximité » (avec « le terrain », soit les équipes enseignantes, élèves, parents et autres acteurs locaux). Elle a ensuite évolué au gré des orientations stratégiques imprimées par le politique et des réformes successives, comme la réduction du nombre d'établissements (et, par conséquent, l'augmentation du nombre moyen d'élèves par école) ou la suppression des projets d'établissement. Plus d'une décennie plus tard, cette fonction se cherche. Le présent article montre qu'elle se caractérise par un ensemble de redéfinitions hétérogènes. Pour réconcilier ces différentes représentations, l'approche des paradoxes organisationnels est mise en œuvre de manière originale. En modélisant les principales tensions organisationnelles dans lesquelles s'inscrit l'exercice du métier, elle permet de situer différents modèles d'activité, à priori antinomiques, sur des continuums formant des ensembles cohérents. L'approche des paradoxes organisationnels contribue ainsi à permettre de redéfinir un genre professionnel. Le présent article recourt aux concepts et notions de la psychologie ergonomique, de la psychologie du travail et des sciences de gestion. Il s'inspire d'un cas pratique pour proposer une modélisation qui est applicable, de manière générale, aux fonctions de cadres scolaires qui évoluent dans un contexte de réformes éducationnelles.

MOTS-CLÉS

Activité, tâche, paradoxe organisationnel, genre professionnel, direction d'établissement scolaire

1. INTRODUCTION

Le présent article s'appuie sur l'évolution de la fonction de direction d'établissement scolaire primaire dans le canton de Genève (Suisse). Il a pour objectif de contribuer à l'émergence d'un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) sur la base d'un ensemble de représentations, pourtant hétérogènes, de cette fonction. Il est structuré de la manière suivante :

- Un retour historique permet tout d'abord de situer l'évolution de la fonction de direction d'établissement scolaire (DES) primaire dans le canton de Genève.
- Une revue de littérature permet ensuite de cadrer les concepts qui seront mis en œuvre dans le cas pratique proposé (psychologie ergonomique, clinique de l'activité et paradoxes organisationnels).
- Une description de la méthodologie appliquée au cas pratique renseigne sur l'enquête réalisée auprès des directrices et directeurs d'établissement scolaire.
- Les résultats sont présentés dans la dernière partie de l'article. Ils présentent la tâche redéfinie et les principaux paradoxes identifiés et validés par les cadres scolaires.
- La conclusion propose de situer ces redéfinitions sur les continuums des paradoxes pour aboutir à une conception partagée et collective de la tâche à réaliser par les directions du primaire de Genève.

2. HISTOIRE D'UNE FONCTION

Le canton de Genève, à travers son Département de l'instruction publique (DIP), a mis en place la fonction de DES primaire en 2008. Nonante-trois (93) directeurs et directrices, représentant 82,7 équivalents plein-temps, étaient nommés à la tête de 91 établissements d'enseignement primaire, regroupant 164 écoles. Auparavant, il existait dans chaque école un répondant institutionnel, issu de l'équipe enseignante, nommé à titre de responsable d'établissement. Ce dernier n'avait aucun pouvoir hiérarchique sur ses collègues. Un corps d'inspection (composé de 30 inspecteurs et inspectrices) constituait le premier niveau de ligne hiérarchique.

Dans un contexte de réforme organisationnelle et pédagogique initiée en 1994, une étude réalisée en 2003 alertait sur la fatigue et l'épuisement professionnel des équipes enseignantes, dont les responsabilités s'étaient diversifiées (Papart, 2003). Le rapport concluait sur l'importance de renforcer leur soutien par une fonction de coordination : l'idée d'une *direction de proximité* était née. Elle mettra cinq ans à se concrétiser en raison des négociations avec les syndicats enseignants et de l'inspection (dont le corps d'emploi a finalement été supprimé).

La fonction de DES s'inscrit également dans un aspect systémique. Initialement, elle se basait sur le modèle des DES du Québec. La direction participe au conseil d'établissement, instance de

concertation et d'échange d'information avec la communauté éducative. Elle est également responsable de l'élaboration d'un projet d'établissement (projet éducatif, au Québec) qui donne des objectifs et une orientation à l'ensemble de l'équipe pédagogique et qui repose sur la coélaboration des moyens à mettre en place pour les atteindre. En 2008, la direction constitue ainsi l'un des trois piliers d'un triptyque ayant pour fonction de soutenir l'autonomie des établissements scolaires (Figure 1).

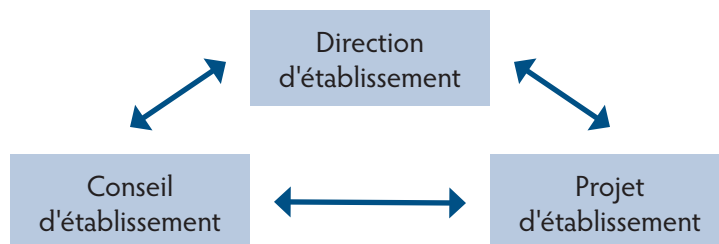


Figure 1 L'autonomie des établissements s'appuie sur trois piliers

La mise en place de la fonction de DES s'est inscrite dans une ambiguïté originelle qui n'a été levée qu'au bout de deux, voire trois ans. La direction de proximité peut d'abord s'entendre comme un *soutien* de proximité (Huguenin et Solaux, 2017, p. 63-64). Cependant, en supprimant l'inspectorat, une partie du corps enseignant a pu croire à une volonté de prise de contrôle du fonctionnement des établissements (*supervision* de proximité).

Deux aspects permettent d'expliquer une telle interprétation. D'abord, certains membres de l'inspectorat sont en effet devenus directeur ou directrice d'établissement, laissant penser qu'il y avait peut-être une continuité entre les deux fonctions et que seul le niveau d'intervention changeait. L'autre aspect provient du contexte politique : en 2006, le mouvement de la rénovation pédagogique est interrompu à la suite d'une consultation populaire. Les écoles en projet prennent fin ainsi que les équipes-cycles et les programmes orientés vers les compétences. Dans ce contexte, certains membres des équipes enseignantes ont pu avoir l'impression que les directions étaient nommées pour normaliser et harmoniser, à la fois, le fonctionnement et l'offre scolaire. Ironiquement, la première des treize priorités fixées en 2005 par le DIP portait sur la cohérence du système. Autant dire que l'instauration des DES au primaire n'avait plus le même sens en 2008 qu'en 2003. Les directions nommées ont dû, dès leur entrée en fonction, démontrer l'importance de leur rôle dans l'action quotidienne.

Ce débat sur l'interprétation du rôle s'est cependant poursuivi dans la sphère publique et politique. La contestation a connu son acmé en 2015 lors de la votation de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (République et canton de Genève, 2015). Certaines positions sont exprimées au Grand Conseil par des députés qui continuent à s'interroger sur la nécessité d'avoir des DES au primaire. Dans leur argumentaire, cette fonction est vue comme principalement administrative, dispendieuse et inutile du point de vue d'une liberté pédagogique essentielle au métier enseignant. Ces pressions politiques amènent la conseillère d'État en poste à prendre une disposition préventive : elle demande à la Direction générale de l'enseignement obligatoire de planifier une nouvelle

reconfiguration des établissements primaires. Ceux-ci passent alors de 76 à 58¹. La décision semble reposer sur un compromis : en réduisant le nombre de DES au primaire, le DIP diminue l'enveloppe budgétaire consacrée à cette fonction, souhaitant la rendre inattaquable.

Malgré les concessions faites par le DIP, le vote de la LIP en 2015 est l'occasion d'un « coup » politique. Au dernier moment, un amendement est proposé pour demander aux directions de consacrer une part de leur activité à l'enseignement. La crainte exprimée par certains députés serait que les directions perdent le contact avec le terrain et puissent gérer un établissement sans tenir compte de ce qui se passe en classe. Contre toute attente, l'article 59 est voté et intégré à la loi : « Les directeurs d'établissement consacrent une partie de leur temps de travail à l'enseignement. » (République et canton de Genève, 2015, p. 20) Ce vote du législatif est vécu comme un désaveu et un manque de reconnaissance par le corps professionnel des DES.

Concrètement, entre 2008 et 2015, le nombre d'établissements a donc diminué de 36 % (de 91 à 58). On rappellera qu'un établissement primaire regroupe plusieurs écoles et bâtiments. On accroît donc le nombre d'établissements multisites. Une étude quantitative (Huguenin, 2015) a montré que l'efficacité diminue avec le nombre de sites, mais aussi que les petits établissements ont une plus grande efficacité sur les résultats scolaires (en particulier en milieu défavorisé). Pour économiser les ressources, il est préférable d'avoir un seul établissement plutôt que de demander à l'équipe enseignante et à la direction de se déplacer d'un site à l'autre. Comme la fonction de responsable d'école est, pour ainsi dire, supprimée en 2008, la fonction de maître-assistant est créée pour servir de relais dans les bâtiments. Pourtant, les périodes accordées à la gestion des établissements sont peu nombreuses. Il est fréquent qu'une seule période (équivalente à une leçon de 45 minutes) par semaine soit dévolue pour l'exercice de cette fonction de répondant local.

En parallèle, la population scolaire ne diminue pas, bien au contraire. Le Tableau 1 présente l'évolution, entre 2008 et 2019, du nombre d'établissements, du nombre d'élèves et du nombre moyen d'élèves par établissement.

Tableau 1 Nombre d'élèves par directrice ou directeur a augmenté de 71,7 % entre 2008 et 2019

Nombre	2008	2019	Évolution en %
D'établissements	91	58	-36,3
D'élèves	33 497	36 648	9,4
D'élèves par établissement (moyenne)	368,1	631,9	71,7

1 Le DIP avait déjà décidé, en 2011, de reconfigurer les établissements. Leur nombre était alors passé de 91 à 76.

En 2019, le plus grand établissement primaire comprenait 986 élèves, soit plus que la plupart des Cycles d'orientation du canton².

L'augmentation de la taille des établissements s'est accompagnée d'un ajustement des tâches et responsabilités des directions, attesté dans leur cahier des charges. Le Tableau 2 relève les principales évolutions dans les domaines pédagogiques et des ressources humaines. Il en ressort que la fonction de supervision de l'enseignement et d'accompagnement du développement professionnel des équipes enseignantes s'est principalement ajoutée aux responsabilités premières.

Tableau 2 Le cahier des charges des directions a évolué en parallèle à la réduction du nombre d'établissements

	Direction générale de l'enseignement primaire (2010)	Direction générale de l'enseignement obligatoire (2016)
Domaine pédagogique	Dans le domaine de l'enseignement et du suivi collégial des élèves, en concertation avec l'équipe enseignante, le/la directeur/trice crée et développe des conditions pédagogiques favorables au travail, à la socialisation et à la réussite de tous les élèves.	Le/la directeur/trice d'établissement primaire assume le pilotage pédagogique de son établissement. Il/elle est le/la garant-e de la qualité de l'enseignement de la 1P à la 8P, dans chacune des écoles dont il/elle a la charge, en lien avec les prescriptions cantonales.
Domaine des ressources humaines	Contrôle et régule l'application des plans d'études et des programmes ainsi que la qualité et la cohérence de l'enseignement.	Garantit le suivi de la qualité, le contrôle et la régulation de l'enseignement ainsi que l'application des plans d'études, des programmes, des moyens d'enseignement, en lien avec les théories de l'apprentissage et les recherches en didactique.

L'évolution de la fonction de direction s'inscrit également dans un changement de paradigme d'une école qui se veut inclusive (Maillard, 2021). La collaboration avec les professionnels de l'enseignement spécialisé s'intensifie. Certains établissements se dotent d'équipes pluridisciplinaires que les DES sont chargées de coordonner³. En 2019, une procédure d'évaluation standardisée permettant,

- 2 Cette comparaison est importante : à la différence du primaire, les Cycles d'orientation (écoles du degré secondaire inférieur) sont pilotés par des Conseils de direction rassemblant une directrice ou un directeur et deux à quatre doyens ou doyennes (membres de l'équipe enseignante déchargés faisant office de cadre scolaire).
- 3 Il était prévu que ces équipes pluridisciplinaires se généralisent en 2021 à tous les établissements primaires, mais le projet est abandonné à la rentrée 2020.

comme son nom l'indique, d'évaluer les besoins des élèves en fonction d'un diagnostic psychologique ou médical, est mise en place. Elle s'accompagne de la création de « réseaux », c'est-à-dire des réunions de concertation pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ces réunions sont le plus souvent présidées par les directions.

À partir de 2016, les projets d'établissement deviennent cependant facultatifs. En l'espace d'un temps très court (2008-2016), la fonction de DES se déploie dans un environnement organisationnel totalement différent. En 2008, les directions étaient responsables du fonctionnement et de l'évolution des établissements. On aura compris que les directions nommées étaient chargées de la mise en place d'un nouveau fonctionnement des établissements, nouveau fonctionnement dont elles faisaient partie. En 2016, les directions sont appelées à appliquer la vision éducative portée par la conseillère d'État, tout en voyant la taille des établissements augmenter et leur cahier des charges s'alourdir de nouvelles tâches.

3. TÂCHE PRESCRITE ET GENRE PROFESSIONNEL

Dans un contexte marqué par une succession de réformes éducationnelles, le présent article a cherché à savoir comment les directions d'établissement scolaire, qui sont vues comme un corps professionnel, avaient vécu l'évolution de leur fonction. À cet effet, il mobilise les apports de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980, 1997; Leplat et Hoc, 1983). Leplat (1980; 2011) en Lancry (2019) distinguant quatre concepts :

- 1) La tâche *prescrite*, soit ce que ces personnes doivent faire (leurs missions) et comment elles doivent le faire (selon les procédures et les directives). Une partie de la tâche prescrite pour les cadres figure dans leur cahier des charges : « La tâche est définie comme un but à atteindre dans certaines conditions. » (Leplat, 1980, p. 30)
- 2) La tâche *redéfinie*, c'est-à-dire la tâche prescrite telle qu'elle est comprise et interprétée par ces personnes. Il s'agit donc de la représentation cognitive qu'elles se font de leurs responsabilités officielles : « La tâche est redéfinie par l'opérateur en fonction d'une série de facteurs relevant aussi bien de lui-même, de son histoire et de son expérience, des autres et de son environnement physique et social de travail. » (Lancry, 2019, p. 48)
- 3) La tâche *effective*, autrement dit, la tâche telle qu'elle a été effectuée et qui peut être modélisée à partir de l'activité : « La tâche effective est le modèle [induit] de l'activité effectivement réalisée. » (Leplat, 2011, p. 23)
- 4) La tâche *achevée*, soit la modélisation du résultat de l'activité réalisée.

Ces différents concepts sont modélisés par Leplat (2011) (voir la Figure 2). Puisque notre méthodologie repose sur des entretiens visant à explorer le vécu de leur fonction, il n'a été possible que de documenter la tâche prescrite *telle que* se la représentent les DES, c'est-à-dire la tâche redéfinie

par chaque répondant. Par conséquent, notre recherche a porté sur la tâche redéfinie, et non sur la tâche effective qui aurait nécessité de réaliser des observations en situation.

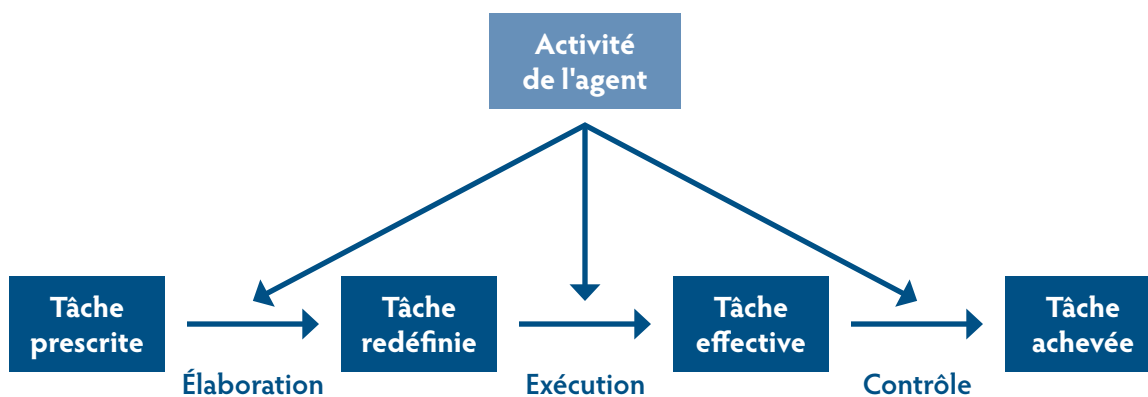


Figure 2 De la tâche prescrite à la tâche réalisée (d'après Leplat, 2011, p. 23)

Ces premières distinctions constitutives de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997, 2000) ont été enrichies par les apports de la psychologie du travail (Clot, 1999; Yvon, 2001). Comme la tâche prescrite est intériorisée de manière distincte par les membres de ce corps professionnel en fonction de leur contexte d'exercice, de leur expérience, de leur parcours biographique et de leurs valeurs (conditions internes), il existe autant de redéfinitions de la tâche que de sujets. Toutefois, Leplat (1997, p. 31) pose la thèse de la possibilité d'un « processus collectif » de redéfinition de la tâche. Clot et Faïta (2000) prolongent cette thèse heuristique d'une tâche redéfinie *collectivement* en parlant d'un *genre professionnel*, intercalaire social entre la tâche prescrite et l'activité individuelle. Cette notion a évolué vers celle de dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2006) et se trouve au fondement de ce qui s'est fait connaître comme la clinique de l'activité (Yvon, 2010). Nous proposons donc d'enrichir le modèle initial de Leplat (2011) par la Figure 3.

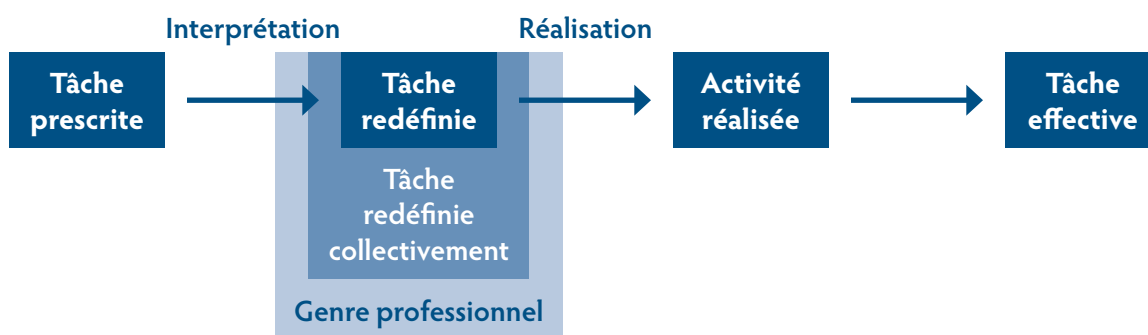


Figure 3 Passage de la tâche prescrite à l'activité réalisée (adapté de Leplat, 2011)

Cette notion de genre professionnel a été largement utilisée pour l'analyse des activités professionnelles en éducation (Veyrunes et Yvon, 2014). Selon les auteurs en clinique de l'activité :

Le genre professionnel est une autre manière d'appréhender les dimensions collectives conceptualisées par les concepts de référentiels opératifs communs (de Terssac et Chabaud, 1990) et de règles de métier (Cru, 1995) en ajoutant au stock des opérations et des règles de métier, les « manières de dire les choses » et les sentiments propres à ceux qui partagent une même histoire professionnelle. (Miossec et Clot, 2011, p. 349)

De fait, la notion de genre professionnel opère à la fois une transposition et un élargissement de la notion de genre de discours proposée par Bakhtine (1984), en écho à la notion de type de discours formulée en 1929 par Vološinov (2010) : il existe des genres de techniques comme il existe des genres du discours, écrit Clot (1999). Chez Bakhtine (1984), la notion de genre désigne les usages sociaux de la langue : la parole s'appuie sur des énoncés typiques liés à des contextes sociaux. Ce sont les genres premiers. L'accentuation de ces énoncés types est appelée stylisation. Par analogie, il est possible d'identifier, dans les milieux de travail, des manières de faire qui sont spécifiques aux membres du corps professionnel qui les composent, par exemple, des modalités opératoires qui consistent à contourner les procédures prescrites pour faire face aux inattendus ou pour gagner en efficacité. Cette adaptation procède d'un accord – souvent implicite – au sein du groupe professionnel : le genre compile les manières de faire acceptables et acceptées au sein d'un collectif de travail. En creux, il définit donc le registre de l'inacceptable, autrement dit, un périmètre des manières de faire qui sont prohibées :

Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel. (Clot et Faïta, 2000, p. 10)

En ce sens, le genre professionnel est une ressource. Mais il est aussi une contrainte : on ne s'affranchit pas sans conséquence de ces obligations communes. Cette culture professionnelle reposant sur des évaluations partagées, des techniques et des énoncés typiques est le contraire d'un état stable (Yvon, 2010). Elle est parcourue de variantes et de tensions qui en expliquent la motricité. La notion de conflit tient en effet une place importante en clinique de l'activité (Clot, 2016). Elle est parfois considérée comme synonyme de *dilemmes de métier* : « Par dilemmes, nous entendons les multiples choix concurrents et simultanés que les professionnels rencontrent dans l'exercice quotidien de leur travail. » (Clot et al., 2008, p. 20) Cette notion est très proche du concept de paradoxe cultivé dans les sciences de la gestion. Nous proposons, dans la suite, un ajout au cadre théorique de la psychologie ergonomique et de la clinique de l'activité, qui prolonge cette dernière notion en y intégrant le concept de contradiction organisationnelle (*paradox*, en anglais), laquelle subsume les notions de conflit et de dilemme utilisées traditionnellement en clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008).

4. L'APPROCHE DES PARADOXES ORGANISATIONNELS EN GESTION

Dans le domaine des études de l'organisation, un concept semble faire écho à celui de dilemme en clinique de l'activité. Il s'est imposé comme profondément heuristique et permet de jeter un regard neuf sur les phénomènes organisationnels et sur le travail des gestionnaires. Schad et al. (2016) de même que Girard (2021) parlent du paradoxe comme étant l'interrelation persistante de deux éléments contradictoires et pourtant interdépendants.

L'approche des paradoxes permet ainsi d'explorer l'origine structurelle des contradictions vécues par les membres d'un corps professionnel. Elle est le pendant de la notion de dilemmes mise en évidence du côté de l'activité professionnelle. Pour le dire autrement, les dilemmes de l'activité sont révélés à partir d'une analyse minutieuse du travail — pour nous, celui des gestionnaires scolaires. Partant de là, les paradoxes peuvent être mis en lumière à travers l'action des gestionnaires sur la base d'une analyse de l'organisation et de leur place dans celle-ci. On gagne alors à situer les dilemmes professionnels dans ces contextes organisationnels en parlant de paradoxes.

Nos analyses reposent sur le fait que nous pouvons retracer la généalogie des dilemmes professionnels dans la structure organisationnelle. L'un des paradoxes les plus faciles à mettre en évidence est l'écart entre la vision stratégique et les conditions réelles. Les cadres de proximité n'ont pas d'autre choix que de chercher à atteindre les cibles définies par le sommet stratégique, nonobstant les ressources et les conditions réelles disponibles dans l'organisation. Cette tension est inhérente à leur fonction et à leur position dans l'organisation. En tant que cadres intermédiaires, les DES sont tiraillées par des exigences contradictoires : il faut tendre vers un idéal qui n'existe pas, en utilisant des ressources existantes (souvent inadaptées ou insuffisantes). Un autre paradoxe générique mis en évidence dans les travaux en gestion du changement (Guilmot et Vas, 2013) est la contradiction constitutive entre le passé et le futur : pour changer, il faut s'appuyer sur ce que l'on sait faire, le fonctionnement existant; mais en s'appuyant sur le fonctionnement actuel, on risque de faire perdurer des modalités dont on voudrait se débarrasser, et de préteriter ainsi le futur.

La théorie des paradoxes offre ainsi un cadre métathéorique (Schad et al., 2016) pour identifier des contradictions organisationnelles spécifiques et singulières. Actuellement, les chercheurs distinguent quatre grands domaines de paradoxes (Smith et Lewis, 2011), chacun étant lié à :

- 1) L'appartenance (par exemple, être loyal envers le sommet stratégique tout en étant à l'écoute des besoins et difficultés vécues par le niveau opérationnel).
- 2) L'organisation (par exemple, contrôler tout en donnant de l'autonomie à l'équipe enseignante).
- 3) La réalisation (par exemple, viser l'idéal tout en s'adaptant aux contraintes du réel).
- 4) L'apprentissage (par exemple, respecter l'existant tout en innovant).

5. MÉTHODOLOGIE

L'évolution de la fonction de DES, allant jusqu'à sa remise en question, nous a amenés à recueillir le point de vue des directrices et directeurs, en allant interroger celles et ceux qui avaient traversé ces étapes, pour identifier :

- 1) la manière dont elles et ils ont redéfini avec le temps la tâche des DES;
- 2) les paradoxes dans lesquels évoluent les DES.

L'hypothèse suivante a été formulée : la tâche redéfinie par les cadres scolaires forme un ensemble hétérogène ne permettant pas de stabiliser les contours d'un genre professionnel. Cette hypothèse s'explique par un contexte de réformes organisationnelles permanent. Ce contexte s'inscrit dans la durée et il se concrétise, au niveau organisationnel, par la formation d'un tissu d'établissements évoluant dans des conditions locales particulières et disparates. La tâche redéfinie par les cadres scolaires varie, par conséquent, d'une direction à l'autre.

Si cette hypothèse se confirme, une approche doit être anticipée pour rassembler les différentes représentations hétérogènes (tâche redéfinie de manières diverses) au sein d'un espace partagé d'intercompréhension. L'approche des paradoxes organisationnels a été retenue pour fournir le cadre dans lequel un genre professionnel peut émerger : certes, les conceptions de la fonction varient selon les cadres scolaires, mais elles peuvent se situer sur les continuums des différents paradoxes identifiés.

Si, au contraire, cette hypothèse est infirmée, cela signifie qu'un ensemble de représentations homogènes aura émergé des entretiens, permettant l'identification d'un processus collectif de redéfinition de la tâche prescrite, rendant possibles la reconnaissance et le développement d'un genre professionnel.

En 2019, il restait 31 personnes en poste parmi les 93 nommées en 2008. Parmi elles, treize (41,9 %) ont accepté de participer à un entretien semi-directif autour de deux grands thèmes :

- Comment vos tâches ont-elles évolué, ces dix dernières années, dans l'exercice de votre fonction?
- Quels événements ont marqué l'exercice de votre fonction ces dix dernières années?

Les entretiens ont duré en moyenne une heure (50 minutes pour le plus court, 87 minutes pour le plus long). Un quatorzième entretien exploratoire, réalisé en novembre 2016, a été intégré aux données de recherche, car il portait lui aussi sur le parcours professionnel dans la fonction de direction. Une analyse de contenu thématique a été réalisée sur la base des retranscriptions de verbatim. Ces analyses ont ensuite été restituées dans le cadre de groupes de discussion (*focus group*) et, sur cette base, enrichies.

6. RÉSULTATS

6.1 UNE TÂCHE REDÉFINIE DE MANIÈRES MULTIPLES

Face à l'adversité, les directions ont mentionné que leur représentation initiale du métier avait été malmenée. L'ensemble des personnes interrogées ont témoigné un attachement initial au modèle de la direction de proximité. Ce terme ne figure pas dans la documentation officielle ni dans le cahier des charges. Il s'agit donc clairement de la tâche redéfinie collectivement par les DES. L'attachement à ce modèle de base était clairement manifeste dans une majorité d'entretiens, montrant que ces obligations d'incarner un certain modèle de leadership s'imposaient à soi et aux autres.

Toutefois, ce modèle partagé n'est plus en adéquation avec les conditions d'exercice réel de la fonction :

Quand on a été mis en place en 2008, ce que l'on vendait, c'est que l'on mettait des directions d'établissement pour avoir des personnes proches des collaborateurs, développer les conseils d'établissement, mettre en place les projets d'établissement... Moi, j'ai postulé parce que l'on était dans une représentation d'un rôle de direction d'établissement scolaire qui était proche des gens, des parents et des collaborateurs, qui était disponible. Aujourd'hui, on n'est plus du tout là-dedans. Ou je le suis, mais je suis proche du burn-out, parce que c'est plus possible. (Entretien GE 7)

Cet écart entre la tâche que l'on se donne et les conditions réelles prend la forme d'une souffrance ou d'une frustration chez certains :

La Direction générale nous dit : « c'est fini la direction de proximité ». Je veux bien, mais en attendant, on est quand même sur place. Je suis frustré parce que je n'ai pas le temps d'accompagner les choses qui ne fonctionnent pas. C'est tout de l'urgence. Je ne travaille plus en prévention, je ne travaille qu'en réaction. Je trouve cela frustrant. On arrive à éteindre les feux, mais mon but serait qu'ils ne repartent pas. (Entretien GE 2)

Un constat fréquent émerge des entretiens : la représentation partagée initialement n'est plus adaptée. L'enjeu est donc de redéfinir collectivement ce métier. Les entretiens nous ont permis de capturer des conceptions variées de la fonction, laissant à chaque personne le soin d'en interpréter pour et par elle-même les contours et la place qu'elle occupe au sein du système éducatif.

Il doit y avoir beaucoup de différences entre les directions d'établissement. On ne se positionne pas tous de la même façon par rapport à ces questions-là. (Entretien GE 14)

Deux positions caractéristiques peuvent toutefois être identifiées dans les matériaux recueillis. La première représente une redéfinition vers une fonction de cadre ou de pilote :

Moi, je travaille vraiment avec [ces] quelques grandes lignes. J'ouvre de moins en moins de chantiers. [...]. Et puis après, je laisse les équipes... Je donne quelques impulsions, voilà, sur les maths ou le français, ou le passage à l'école numérique. Et puis, je ré-impulse un peu comme ça. Et je laisse vivre un peu au sein des équipes. (Entretien GE 6)

À l'autre extrême, la figure du directeur en contact avec les élèves et les familles est mise en avant :

Moi, j'aime ce boulot parce qu'il y a le contact avec les familles, parce que si j'étais que manager, je ne suis pas convaincu que cela me plairait. [...]. Les cas d'élèves, on les gère. Moi, j'ai une assez grande connaissance de la plupart des élèves, parce que chaque trimestre, je fais le tour de toutes les classes et on passe en revue les élèves. Les élèves qui ont des difficultés, je les connais et je connais leurs difficultés. Et ça, pour moi, c'est hyper-important. Je ne me vois pas être directeur primaire sans avoir cette dimension-là. (Entretien GE 5)

Entre ces deux extrêmes, de nombreuses autres figures et métaphores sont évoquées :

Pour que cela marche, j'essaie de leur [les enseignants] simplifier la vie. (Entretien GE 10)

Pour moi, mon rôle, il est vraiment au niveau d'essayer de maintenir la motivation de mes équipes dans un monde qui est vraiment en changement assez rapide. (Entretien GE 3)

J'aimerais pouvoir être un facilitateur, pouvoir accompagner dans le changement. (Entretien GE 13)

Moi, je suis une courroie de transmission. (Entretien GE 8)

Je me sens comme une burette d'huile. J'aide les choses à bien fonctionner. (Entretien GE 11)

La mission pour moi, aujourd'hui, elle est assez claire, c'est d'être garant des processus internes. (Entretien GE 9)

Maintenant, il faut faire comprendre que l'on est passé d'une direction de proximité à une direction qui va piloter l'établissement. Il va être dans la tour de contrôle. Il ne va plus être dans la salle des maîtres. (Entretien GE 6)

Les témoignages des DES ne permettent pas d'identifier une représentation commune de la tâche redéfinie. Par conséquent, l'hypothèse d'une représentation hétérogène est confirmée. S'il a pu exister une représentation commune de la tâche à accomplir, des règles de métier et des obligations communes, ce genre professionnel a été délité par les reconfigurations, les ajustements politiques,

l'abandon d'un cadre constitutif de fonctionnement et l'ajout de nouvelles responsabilités. Les priorités stratégiques (l'école inclusive) et les outils de gouvernance (les conseils et les projets d'établissement) ne donnent plus de place systémique aux DES. Leur rôle et leur place semblent à réinventer.

On pourrait faire l'hypothèse que la ligne hiérarchique pourrait proposer une redéfinition de la tâche confiée aux DES, obligeant chaque personne à s'aligner ou à se repositionner dans un nouveau cadre légal. Dans les faits, le cahier des charges des cadres scolaires du canton de Genève a évolué par empilement de tâches, sans réel lien avec une vision cohérente du fonctionnement du système scolaire, comme le relève l'un des répondants :

On n'a pas de vision de [la part du] Département, actuellement. Il n'y a en pas. [...]. Pour moi, c'est clair, notre conseillère d'État, elle n'a pas de vision. Elle impose des choses. Elle a une méthode qui n'est pas du tout celle de l'ancien conseiller d'État. C'est autre chose, mais c'est normal, c'est la vie. Moi, j'ai pas à contester cela. (Entretien GE 7)

Devant une telle diversité de redéfinitions de la tâche, on peut se demander ce que partagent – encore – les personnes occupant la même fonction. La section suivante démontre que les paradoxes dans lesquels s'inscrit l'exercice du métier sont largement partagés, et peuvent servir d'ancrage à la redéfinition collective de la tâche à accomplir, c'est-à-dire à l'émergence d'un genre professionnel.

6.2 DES CONTRADICTIONS COMMUNES

Les entretiens menés avec les DES ont permis d'identifier des contradictions structurantes qui s'apparentent à des paradoxes. Ces tensions formalisées ont ensuite été présentées à des groupes de discussion à des fins de validation. Sur cette base, trois principales tensions ont pu être synthétisées.⁴

6.2.1. Tension entre proximité (opérationnel, quotidien) et distance (pilotage fonctionnel, régulation à distance) : trop de distance éloigne du terrain, mais trop de proximité empêche de piloter

Cette tension s'inscrit dans les paradoxes liés à l'organisation et à la réalisation. Le modèle de la proximité, auquel chaque DES a cru et a adhéré en 2008, a vécu. Une majorité des cadres scolaires interrogés estiment que ce modèle ne peut plus être maintenu dans les conditions organisationnelles actuelles (réduction du nombre d'établissements, augmentation du nombre d'élèves par établissement, suppression des projets d'établissement, notamment). Il est devenu obsolète. S'attacher à ce modèle, alors que les conditions pour faire un

⁴ Le partage et la validation des principales tensions en groupes de discussion peuvent présenter des limites : certains éléments de réponses (minoritaires) ont pu être éliminés au cours du processus et les résultats finaux, présentés ici, constituent le reflet de « consensus » ou de « compromis ».

travail de proximité ne sont pas rassemblées, pourrait faire courir un risque à leur santé psychologique.

La majorité des cadres scolaires interrogés estiment, en outre, qu'il n'est plus envisageable de revenir à la situation antérieure, celle de l'inspection qui pilotait à distance, au risque de supprimer et de nier tous les apprentissages réalisés en matière de posture et de manières de faire, durant les dix années précédentes.

Une troisième voie est donc nécessaire, quel que soit l'attachement pour le modèle originel. En repassant les étapes de l'évolution de cette fonction, ses victoires, mais aussi ses difficultés, les participants aux groupes de discussion ont pu reconnaître la valeur de cette histoire, la force de leurs conquêtes. Ces acquis n'ont pas de sens s'ils ne sont pas préservés dans un futur choisi en commun.

6.2.2. Tension entre vision imposée (cadrage) et vision émergente : un cadre prescriptif standardisé est important, mais la vision doit aussi intégrer les besoins du terrain

Cette tension s'inscrit dans le paradoxe lié à la réalisation. Elle se caractérise par un continuum qui relie deux extrêmes :

- La DES doit (peut) fixer le cap de son développement, donc planifier, mettre en œuvre et réguler l'opérationnel en fonction de la vision qu'elle formule de manière autonome.
- Le DIP définit la vision et les DES la traduisent en termes opérationnels. Il revient ici aux DES de faire advenir les ambitions portées par le DIP.

Par définition, les directeurs et directrices d'établissement scolaire sont des cadres intermédiaires. Ils mettent en œuvre une vision décidée au niveau du sommet stratégique. Toutefois, dans le cadre des projets d'établissement, cette vision devait répondre aux besoins du terrain. La vision était à la fois déductive et inductive. Une troisième voie doit donc être trouvée pour définir le lieu d'élaboration d'une vision partagée. Le constat de cette tension passe par l'autorisation de proposer au sommet stratégique une vision tant de la fonction de cadre que du fonctionnement des établissements.

6.2.3. Tension entre autonomie procédurale et standardisation (harmonisation, cohérence des prestations)

Cette tension s'inscrit dans le paradoxe lié à l'organisation. Sur la question de l'autonomie, certaines DES considéraient en avoir perdu, d'autres qu'elle était égale. D'autres encore

disaient s'affranchir du cadre et en avoir conquis. Derrière ces prises de position individuelles, le statut de l'autonomie était discuté, entre une autonomie de délégation de responsabilités et une autonomie procédurale. La Direction générale ne peut abandonner tout pouvoir de contrôle. Cependant, dans les choix possibles, l'équilibre entre autonomie et contrôle ne s'est pas seulement déplacé. C'est la nature de l'autonomie qui a été redéfinie, et pas seulement le degré de liberté. Cette évolution a été subie sans avoir été conceptualisée par le collectif. Le même mot recouvrait des sens différents dans le contexte professionnel traversé par les DES durant dix années d'exercice. En prenant conscience de ces différences et de cette évolution, c'est l'univers des possibles qui était envisagé : quelle autonomie souhaite-t-on revendiquer ensemble à la Direction générale? Mais cette autonomie, qu'elle soit décisionnelle ou procédurale, se doit d'être également encadrée. Ce sont le type et la précision de cet encadrement qui doivent être redéfinis entre les deux extrêmes.

Ces différentes tensions sont vécues différemment par chaque membre du corps professionnel, mais les groupes de discussion ont permis de s'entendre sur leur existence. Ainsi, ce partage des sources communes d'un vécu différencié permet d'expliquer les ajustements individuels qui dépendent des parcours expérientiels, des contextes, des caractéristiques, des besoins et des historiques des établissements. Cette identification à l'autre — à travers la prise de conscience de contradictions héritées d'un système éducatif qui place la fonction au milieu du gué, entre flou et indétermination — constitue alors un socle commun pour construire des repères partagés, voire des obligations et des manières de faire pouvant s'élever à un degré de « généralité » (genre professionnel).

Si les conditions locales particulières dans lesquelles évoluent les DES diffèrent (par la taille et le nombre d'écoles, les catégories socioéconomiques des élèves, les cultures de travail au sein des établissements, etc.), les paradoxes vécus sont cependant partagés. Les DES sont soumis au même cahier des charges, mais l'exercice concret du métier prend des formes différentes, et donne lieu à une redéfinition différenciée de la tâche prescrite (le cahier des charges). Ces représentations hétérogènes ne sont cependant pas antinomiques. Elles constituent l'expression de l'exercice du métier qui s'inscrit dans des paradoxes partagés. Ainsi, et à titre d'illustration, la direction d'un établissement de petite taille pourra poursuivre son rôle de proximité, alors que celle d'un établissement de grande taille sera contrainte d'adapter son rôle de pilotage (première tension identifiée ci-dessus). À priori, l'exercice du métier est différent, mais il s'inscrit, dans les deux cas, sur le continuum d'un paradoxe lié à l'organisation, d'une tension entre proximité et distance.

7. CONCLUSION : UN GENRE PROFESSIONNEL À REDÉFINIR?

Nous sommes partis du constat que l'évolution du cadre institutionnel et des priorités stratégiques définis pour les établissements scolaires primaires du canton de Genève avait indirectement interrogé la fonction et la position organisationnelle des dirigeants au niveau fonctionnel. Alors qu'une représentation partagée avait prédominé lors de la création de la fonction de DES, les modifications

régulières ont passablement « brouillé » les repères de chaque personne, faisant ainsi advenir une représentation diversifiée de ce qui est à faire, autrement dit, de la tâche à réaliser. Les entretiens menés auprès d'une partie des acteurs et actrices en poste depuis 2008 ont permis de retracer à la fois l'hétérogénéité de la tâche redéfinie par chacune et chacun, mais aussi la difficulté pour certaines et certains de vivre cet écart entre la tâche, telle qu'elles et ils se la représentent, et les conditions effectives (les *conditions externes*, pour reprendre le vocabulaire de la psychologie ergonomique) de l'exercice de leur fonction.

Nous nous sommes interrogés, dans ce texte, sur les conditions de possibilité pour les DES de « faire corps » à nouveau, malgré les parcours individuels, les expériences respectives (les *conditions internes*, dans le vocabulaire de la psychologie ergonomique), sources de redéfinition de la tâche prescrite. La clinique de l'activité encourage à utiliser les controverses et la discussion comme levier pour « remettre en mouvement » le genre professionnel (Clot, 2021; Clot et al., 2021).

Le texte a exploré une avenue complémentaire reposant sur l'existence de *paradoxes* (contradictions organisationnelles) dont les DES peuvent prendre conscience. Ces dilemmes inscrits dans une structure constituent une matrice commune de questionnements et de doutes face auxquels chacun et chacune cherche à se positionner, avec plus ou moins de sérénité (Girard, 2021). Prendre conscience de ce partage des mêmes sources contradictoires, même si leur vécu est différent, permet de construire un socle commun, autrement dit, un modèle partagé de la tâche à réaliser (tâche prescrite à ce corps professionnel) (Yvon et Huguenin, 2021).

L'analyse des matériaux rendus disponibles s'arrête sur un horizon des possibles en matière de formation par les pairs : en reconnaissant ce qu'ils et elles ont de commun, les directeurs et directrices d'établissement scolaire primaire pourraient mettre en partage leurs modalités opératoires pour atteindre les objectifs fixés dans la tâche à réaliser. C'est cette prochaine étape, permettant de faire émerger, ou de raviver, le genre professionnel qui pourrait être réalisée sur la base de la recherche que nous avons présentée ici.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. Dans M. A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lenel (dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 51-80). Octarès.

- Clot, Y. (2021). *Éthique et travail collectif : controverses*. Erès.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Clot, Y., Tomás, J. L., Kloetzer, L. et Prot, B. (2008). *Des dilemmes du travail syndical au référentiel. La VAE à la CFE-CGC* [rapport d'étude]. Confédération française de l'encadrement, Confédération générale des cadres.
- Clot, Y., Bonnefond, J. Y., Bonnemain, A. et Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.
- Direction générale de l'enseignement primaire. (2010). *Cahier des charges des directions d'établissement primaire*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, République et canton de Genève.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2016). *Cahier des charges des directions d'établissement primaire*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, République et canton de Genève.
- Girard, N. (2021). *Étude des tensions paradoxales liées au développement de la capacité d'agir* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS, dépôt institutionnel. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18281/Girard_Nadia_DBA_2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Guilmot, N. et Vas, A. (2013). La nature paradoxale du travail des cadres intermédiaires en contexte de changement permanent. *Question(s) de management*, 2(3), 53-65. <https://doi.org/10.3917/qdm.132.0053>
- Huguenin, J.-M. (2015). Determinants of school efficiency: The case of primary schools in the State of Geneva, Switzerland. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 539-562. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2013-0183>
- Huguenin, J.-M. et Solaux, G. (2017). *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation*. Peter Lang.
- Lancry, A. (2019). Analyse du travail. Dans G. Valléry, M.-E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier et M. Dubois (dir.), *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clés* (p. 45-49). Dunod.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail*. Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Octarès.
- Leplat, J. et Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

- Maillard, W. (2021). Tendre vers une école inclusive avec tous les partenaires. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 251-271). L'Harmattan.
- Miossec, Y. et Clot, Y. (2011). Le métier comme instrument de protection contre les risques psychosociaux au travail : le cas d'ingénieurs managers de proximité. *Le travail humain*, 74(4), 341-363. <https://doi.org/10.3917/th.744.0341>
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Département de l'action sociale et de la santé du Canton de Genève.
- République et canton de Genève. (2015). *Loi sur l'instruction publique (11470) C 1 10*. <https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf>
- Schad, J., Lewis, M. W., Raisch, S. et Smith, W. K. (2016). Paradox research in management science: Looking back to move forward. *Academy of Management Annals*, 10(1), 5-64. <https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1162422>
- Smith, W. K. et Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381-403. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>
- Veyrunes, P. et Yvon, F. (2014). Autour des mots de la formation : « Générique » et « typique ». *Recherche et formation*, 75, 111-126. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2185>
- Vološinov, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (nouvelle édition). Lambert-Lucas.
- Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Éducation permanente*, 146, 73-85. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=146&id_article=1230#resume1230
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 141-158). Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2021). Améliorer collectivement la gestion des institutions de formation. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 272-284). L'Harmattan.