

THESIS / THÈSE

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Temporalité d'un processus de changement organisationnel contraint particulier dans l'enseignement

les écoles en dispositif d'ajustement. Etude d'une école fondamentale en première vague du dispositif d'ajustement (EDA) en Fédération Wallonie-Bruxelles.

MAWET, Isabelle

Award date:
2022

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Temporalité d'un processus de changement organisationnel contraint particulier dans l'enseignement : les écoles en dispositif d'ajustement.

Étude d'une école fondamentale en première vague du dispositif d'ajustement (EDA) en Fédération Wallonie-Bruxelles.

MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU
MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS
DE L'ÉDUCATION, DU MANAGEMENT, DE LA SANTÉ ET DE L'ACTION SOCIALE

PAR

Isabelle MAWET

Mélanie LATIERS Promotrice (UNamur)

Lecteurs

Sandrine BIÉMAR (UNamur)

David VANSIMPSEN (DGPSE)

Année académique 2021-2022

Ce n'est pas le plus fort de l'espèce qui survit, ni le plus intelligent, mais le plus sensible au changement.

Charles Darwin (naturaliste britannique, 1809-1882)

Je tiens ici à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce travail.

Je remercie Mélanie Latiers, ma promotrice, pour son accompagnement bienveillant et efficace, les acteurs de l'école étudiée pour leur participation à ma recherche et leur disponibilité.

Je remercie aussi mes proches qui ont cru en moi, particulièrement mon époux, ma fille et mes amis pour leurs encouragements de tous les jours.

Enfin, je souhaite remercier Sandrine Biémar et David Vansimpsen qui ont accepté de constituer le jury de ce mémoire et tous les professeurs du Mapemass pour leurs enseignements enrichissants et passionnés.

Table des matières

1.	Introduction	10
2.	Cadre de la recherche.....	11
2.1.	Introduction.....	11
2.2.	Contextualisation du cadre de la recherche.....	11
	• La nouvelle Gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	11
	• Implémentation d'un dispositif particulier : les écoles en dispositif d'ajustement (EDA)....	14
	• De nouveaux acteurs et surtout de nouveaux métiers.....	16
	Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO).....	16
	Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement (CSA)	17
	Directeur d'établissement.....	19
	Enseignant	21
	Pouvoir Organisateur (PO)	23
2.3.	Vers la problématique	24
3.	Cadre théorique	24
3.1.	Introduction.....	24
3.2.	Temps et temporalité	25
	Analyse selon 3 niveaux.....	26
	Temporalité au niveau institutionnel	26
	Temporalité au niveau organisationnel	28
	Temporalité au niveau individuel.....	29
	La temporalité de l'accompagnant	30
3.3.	L'accompagnement en milieu professionnel.....	32
	Accompagner dans le champ professionnel	32
	L'accompagnement contraint par une commande institutionnelle.....	33
	Fonction de l'accompagnant.....	35
	Les postures qui en découlent.....	36
3.4.	Un changement radical et son implémentation	37
	La phase d'éveil ou <i>unfreeze</i> :.....	37
	Accompagner un changement d'une telle envergure	38
3.5.	Conclusion : lien entre les 3 concepts : temporalité, changement organisationnel et accompagnement.....	41
4.	Construction de la recherche.....	43
4.1.	Introduction.....	43
4.2.	Étude de cas d'une école et choix du terrain	43
4.3.	Description du terrain spécifique	44
4.4.	Méthodologie	45

Notre parcours d'élaboration.....	45
Échantillon.....	46
Méthode de recueil de données.....	46
5. Analyse des résultats	47
5.1. Introduction.....	47
5.2. Situer les différents acteurs	48
5.3. Les différences de temporalité entre les acteurs.....	49
Temporalité de chaque acteur.....	49
Analyse et conclusion :.....	51
5.4. Les différents freins vécus par les acteurs et leur régulation	56
Méthodologie	56
Freins rencontrés lors de l'élaboration entravant le respect de la temporalité séquentielle	57
Analyse.....	57
5.4.1. La phase d'éveil.....	57
5.4.2. Le dispositif d'ajustement.....	60
5.4.2.1. La temporalité séquentielle objective du dispositif d'ajustement.....	60
5.4.2.1.1. La charge de travail.....	61
5.4.2.1.2. Particularité du réseau d'enseignement.....	65
5.4.2.2. La nouveauté ou la méconnaissance du processus	66
5.4.2.3. La confidentialité	67
5.4.3. La crise sanitaire	68
Mise en place d'un nouveau moyen de communication.....	68
Conclusion.....	70
5.5. Quelles ressources/postures utiliser dans un accompagnement contraint ?.....	71
5.5.1. Méthodologie et introduction	71
5.5.2. Analyse selon les postures	71
5.5.2.1. Posture de non savoir.....	71
5.5.2.2. Posture de dialogue	72
5.5.2.3. Posture d'écoute	72
5.5.2.4. Posture tierce.....	72
5.5.2.5. Posture émancipatrice.....	73
5.5.3. Articulation entre posture et grille de compétences	73
5.5.4. Conclusion.....	75
5.6. Biais ou limites de la recherche.....	76
5.6.1. Le terrain de la recherche, son objet et son contexte.....	76
5.6.2. La technique utilisée pour récolter les données.....	77
5.6.3. La participation des acteurs.....	77

6. Discussion	78
7. Conclusion.....	80
8. Bibliographie	82
9. Annexes	85
Annexe n°1 : Huit principes qui selon le GC doivent orienter les réformes sur le chemin de la plus grande responsabilisation des acteurs :.....	85
Annexe n°2 : Profil des compétences des DCO.....	87
Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 144 du décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de Pilotage des Écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs	87
« Annexe 2– Profil des compétences attendu dès l'entrée en stage du délégué au contrat d'objectifs ».....	87
Annexe n°3 : Profil de compétences du CSA	88
Missions – Compétences professionnelles attendues et prérequis – CECP – Appel à candidats de conseiller.ère pour la cellule Soutien et Accompagnement (réf. : 20210930)	88
Annexe n°4 : PROFIL DE FONCTION-TYPE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE	91
Annexe à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 5, §1 ^{er} du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement...	91
Annexe n° 5 : Les 6 critères de temporalités.....	99
Annexe n° 6 : les guides d'entretien.....	102
Guide d'entretien : accompagnant.....	102
Guide d'entretien : direction.....	105
Guide d'entretien : enseignant	108
Annexe n° 7 Grilles des compétences de l'accompagnateur	111
Annexe n°8 : Analyse selon la grille des compétences de l'accompagnateur	113
Axe de l'émergence.....	113
Pratiquer l'écoute active.....	114
Axe de la relation	114
Axe de la négociation	115
Axe de l'action/ concrétisation :	116
Axe de l'autonomisation	117

1. Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de l'obtention du Master de spécialisation en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de l'action sociale et de la santé à l'université de Namur.

Dans le cadre de notre profession émergente et de notre cursus, nous nous intéressons à un processus de changement organisationnel contraint particulier dans l'enseignement : les écoles en dispositif d'ajustement. Ce dispositif est mis en place dans le contexte d'une réforme d'envergure du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour tous les acteurs du système, le processus est inédit que ceux-ci soient bénéficiaires ou accompagnants. Sa temporalité, évoquée comme difficilement tenable par les acteurs de terrain lors de nos entretiens exploratoires, deviendra l'angle central de notre recherche. C'est pourquoi à travers l'étude d'une école fondamentale en première vague du dispositif d'ajustement (EDA) en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous travaillerons à *construire la temporalité de chaque acteur* en la comparant à celle du dispositif, nous essaierons de *définir les freins auxquels les acteurs doivent faire face dans ce dispositif particulier et leur régulation*. Enfin, nous évoquerons *les ressources ou les postures utilisées par les accompagnateurs dans cet accompagnement contraint*. Ce mémoire est composé de plusieurs parties.

Une première partie posera le cadre de la recherche qui fait l'objet de ce travail. Nous y trouverons la contextualisation de celle-ci en retraçant l'historique et la réflexion qui a mené à la nouvelle Gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, nous circonscrirons le dispositif particulier étudié : les écoles en dispositif d'ajustement. Enfin, nous parlerons des acteurs qui participent à ce processus ; nous verrons que nouvellement installés ou pas dans le paysage des écoles, ils exercent tous un métier en mutation.

Notre deuxième partie posera le cadre théorique des différents concepts abordés dans notre travail. Nous définirons les notions de temps et de temporalité et nous les déclinerons à travers trois niveaux : institutionnel, organisationnel et individuel. Ensuite, nous parlerons de l'accompagnement, centre de notre cursus, adapté au champ professionnel et contraint par une commande institutionnelle. Nous définirons la fonction de l'accompagnant et les postures qui en découlent. Enfin, nous évoquerons le changement radical que constitue pour les écoles le dispositif étudié, sa phase d'éveil ainsi que son accompagnement. Nous terminerons par une conclusion articulant les trois concepts étudiés.

La troisième partie expliquera la construction de notre recherche, le choix du terrain ainsi que sa description spécifique. Nous y parlerons de notre méthodologie générale élaborée à partir de notre parcours de recherche. Notre échantillon y sera défini ainsi que la technique d'entretien utilisée pour récolter nos données.

La quatrième partie, consacrée à l'étude de cas, permettra de relater les résultats de nos analyses et détaillera chaque point défini au départ de notre introduction. Nous y situerons les différents acteurs et nous analyserons la temporalité de chacun d'eux en comparaison avec le dispositif. Ensuite, nous détaillerons les différents freins exprimés par les acteurs de terrain et les

régulations qu'ils ont mis en place afin d'atténuer les difficultés vécues. Elle se poursuivra par les ressources et les postures utilisées par les accompagnateurs dans cette commande institutionnelle. Elle tentera d'identifier certains biais ou limites de ce travail.

Pour terminer, nous tenterons de répondre à nos trois points de recherche et nous proposerons des pistes afin de faciliter l'implémentation la plus sereine possible de ce nouveau processus dans les écoles identifiées.

2. Cadre de la recherche

2.1. Introduction

Dans un premier temps, afin de contextualiser au mieux la recherche, il nous semble important de présenter la Nouvelle Gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, terrain central de ce mémoire.

Dans un second temps, nous décrirons le dispositif étudié sur le terrain, le dispositif d'ajustement qui vise une vingtaine d'écoles identifiées par an en fonction de leurs performances.

Enfin, nous définirons les acteurs centraux de ce dispositif particulier, qu'ils soient nouveaux ou déjà présents dans le monde de l'enseignement. Pour chacun, nous tenterons de définir leur rôle en évolution et leur profil de fonction, pour, le cas échéant, procurer au lecteur les informations nécessaires à la bonne compréhension du contexte de la recherche.

2.2. Contextualisation du cadre de la recherche

La nouvelle Gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles

Selon plusieurs études de l'OCDE (Lambert, 2019), on peut qualifier le système éducatif et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) comme relevant du modèle « continental – pays riches ». Il en partage les principales caractéristiques structurelles : tronc commun « court », taux de retard scolaire élevé, ségrégation scolaire importante (tant sociale qu'académique).

Parmi les 28 systèmes pris en considération dans cette étude (OCDE, 2018), les seuls autres systèmes scolaires qui dépassent notre taux de retard scolaire de 25% sont l'Espagne et le Portugal. Ce taux de retard est principalement dû à la pratique du redoublement.

De plus, les performances du système éducatif de la FWB apparaissent médiocres : pourcentage d'élèves « faibles » très élevé, pourcentage d'élèves « aux compétences élevées » très réduit (en fait la FWB affiche les performances les plus faibles parmi tous les pays riches).

Pour ce qui est de l'indicateur « équité », la FWB affiche la deuxième performance la plus mauvaise parmi tous les pays riches examinés dans cette étude.

Au vu de ces résultats, une réforme d'ampleur du système éducatif en FWB est entamée en travail collaboratif dès 2015. Ce travail est fondé sur l'ambition commune de tous les partenaires de l'école : *renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves*.

Cette réforme systémique se met progressivement en place. Un dispositif participatif permet d'associer les différents acteurs de l'école (enseignants, parents, élèves...) à l'élaboration et à la mise en œuvre sous différentes formes : comité d'élèves, groupes d'études, forum d'échanges de pratiques sous forme d'ateliers, groupes de discussion...

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence s'est construit autour de cinq grands axes thématiques :

1. Adapter les compétences et savoirs aux besoins de l'école du XXI^e siècle, en favorisant le plaisir d'apprendre.
2. Soutenir les équipes pédagogiques, dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation, en améliorant le pilotage du système scolaire.
3. Améliorer le parcours scolaire de l'élève, en simplifiant les filières (la « transition » vers l'enseignement supérieur et le « qualifiant » pour accéder à un métier).
4. Lutter radicalement contre l'échec scolaire et le décrochage, en favorisant une « école inclusive ».
5. Rendre l'école plus accessible et mieux adaptée au bien-être des élèves. (Wallonie-Bruxelles, 2017)

Parmi ces axes stratégiques, le deuxième retient notre intérêt dans ce mémoire : « *Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement* ». (Wallonie-Bruxelles, 2017, p 111)

Cet axe rencontre principalement 3 objectifs : déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le Pouvoir régulateur (PR) et les écoles ; développer le leadership des équipes de direction et enfin, valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école. La recherche se retrouve dans le deuxième objectif : déployer un nouveau cadre de pilotage.

Ce nouveau cadre de pilotage implique des rapports nouveaux entre les PO, les établissements, les chefs d'établissements et le Pouvoir régulateur (PR) et ce, dans un cadre de contractualisation basée sur un dispositif de responsabilisation des PO et des établissements qui

sous-tend le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats via des indicateurs et des contrats d'objectifs.

Pour accentuer la responsabilisation des acteurs dans cette phase, le nouveau cadre de pilotage se base sur 8 principes qui se trouvent en annexe n°1 dont principalement, l'autonomie, la responsabilité et la reddition de compte.

Le dispositif de contractualisation s'articule autour de 18 principes fondamentaux dont les principaux traitent notamment des objectifs fixés par deux niveaux différents (généraux et spécifiques), d'objectifs propres à une zone (objectifs particuliers), des trois dimensions fondamentales : l'efficacité, l'efficience et l'équité, du cadre qui s'applique à l'ensemble des écoles, de la fonction de Délégué au contrat d'objectifs (DCO), du cycle général du dispositif, de la cohérence, de la diffusion, de l'évaluation du contrat et de ses conséquences.

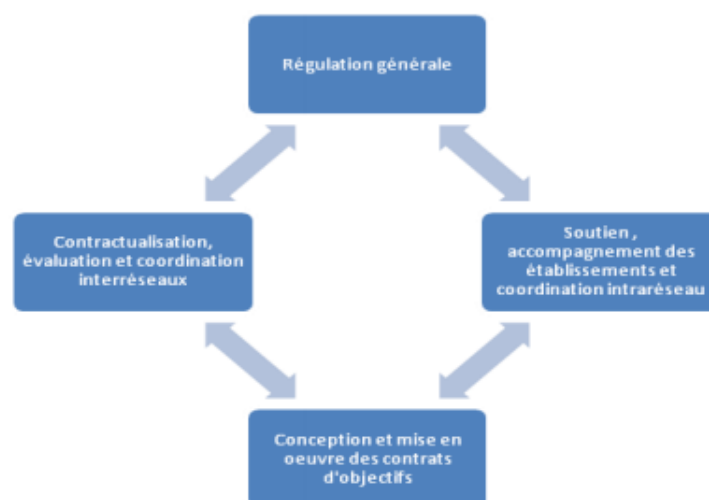
D'après l'avis n°3 du Pacte, l'organisation du pilotage d'un système scolaire doit distinguer 4 fonctions essentielles :

« a) la régulation générale du système : fixation des règles qui l'organisent, pilotage du système dont fixation des objectifs généraux et des objectifs propres à des territoires et des catégories d'établissement ;

b) la contractualisation, l'évaluation et la coordination des établissements : passation de « contrats » avec les PO/établissements, contrôle de l'atteinte des objectifs et soutien à la collaboration entre établissements d'un même territoire géographique ;

c) la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage par les établissements ;

d) le soutien et l'accompagnement des établissements. Le dispositif doit responsabiliser l'ensemble des parties prenantes au dispositif ».



(Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 123)

Nous retrouvons dans ce point d), la fonction qui nous intéresse dans la question de recherche : le soutien, l'accompagnement des établissements.

Au niveau temporalité de cette réforme sur le terrain, nous sommes à la deuxième vague d'élaboration et de contractualisation des plans de pilotages, soit 2/3 des écoles de l'enseignement obligatoire ont contractualisé ou élaboré leur Plan de Pilotage, devenu contrat d'objectifs en juillet 2021.

Implémentation d'un dispositif particulier : les écoles en dispositif d'ajustement (EDA)

Comme décrété, « *chaque école est tenue d'élaborer un plan de pilotage, en cohérence avec son projet d'école, qui constituera, au terme du processus de contractualisation visé à l'article 1.5.2-5, son contrat d'objectifs pour une période de six ans* ».

Indépendamment de ces contrats d'objectifs, chaque année, le Gouvernement identifie un certain nombre d'écoles (prévu entre 20 et 25 selon les années) présentant un écart significatif de performances en dessous de la moyenne des écoles comparées.

« *À cette fin, il s'appuie sur une analyse comparée d'indicateurs croisés et récurrents pour un ensemble d'écoles présentant un même profil, et appartenant à un même groupe de classes. [...] Les indicateurs choisis sont liés au climat de l'école, aux parcours et résultats des élèves et aux équipes pédagogiques* ». (Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, 2019, article 1.5.2-13)

Cette identification, une fois confirmée par un groupe de DCO travaillant sur des « fiches écoles » anonymisées, est communiquée à l'école par le Directeur de Zone (DZ) et le DCO référent. Dès lors, l'école identifiée entre obligatoirement et automatiquement dans un nouveau dispositif de pilotage appelé « dispositif d'ajustement ».

Le SGI procède à un audit à l'issue duquel un diagnostic est établi. Sur base de celui-ci, le DCO fixe des objectifs d'ajustement pour l'établissement concerné et lui propose des supports ou ressources dont la liste est arrêtée par le Gouvernement.

Il revient ensuite à l'établissement de proposer un dispositif d'ajustement adapté à sa situation visant la rencontre des objectifs assignés. Cette proposition est élaborée par le directeur, en collaboration avec l'équipe éducative. Appuyés, dans la rédaction, par la cellule de soutien et d'accompagnement (CSA).

« *La proposition de « dispositif d'ajustement » précise les actions prioritaires à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs d'ajustement et prévoit les méthodes de mesure et d'évaluation des résultats attendus ainsi que les délais dans lesquels ceux-ci sont attendus.*

La proposition définit également les ressources à solliciter en interne auprès du pouvoir organisateur et, le cas échéant, de sa fédération de pouvoirs organisateurs, et les supports ou ressources à solliciter en externe, notamment auprès du Gouvernement sur la base de la liste. » (Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, 2019, article 1.5.2-16§1er)

Le DCO procède à l'analyse et à la contractualisation du dispositif d'ajustement dans le même esprit et selon les mêmes procédures que les contrats d'objectifs.

À l'issue du processus, le dispositif d'ajustement approuvé est signé par le DZ et le PO et contresigné par le DCO, le directeur et la FPO. Il constitue ainsi le protocole de collaboration conclu entre le PO, sa Fédération de pouvoir organisateur le cas échéant et le Gouvernement, pour une durée de trois ans maximum.

Le DCO exerce un suivi rapproché de la mise en œuvre du protocole de collaboration et procède annuellement à son évaluation dans le même esprit, selon les mêmes procédures et avec les mêmes conséquences que l'évaluation des contrats d'objectifs.

Un timing très précis est prévu par décret pour ce dispositif :

-l'école renvoie la proposition au DCO dans les 55 jours ouvrables scolaires qui suivent la communication du diagnostic et des objectifs d'ajustement (Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, 2019, article 1.5.2-16 §3)

-le DCO dispose de 20 jours calendriers pour analyser l'adéquation de la proposition de dispositif d'ajustement aux objectifs d'ajustement, après concertation avec le directeur et le PO (Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, 2019, article 1.5.2-17 §1er)

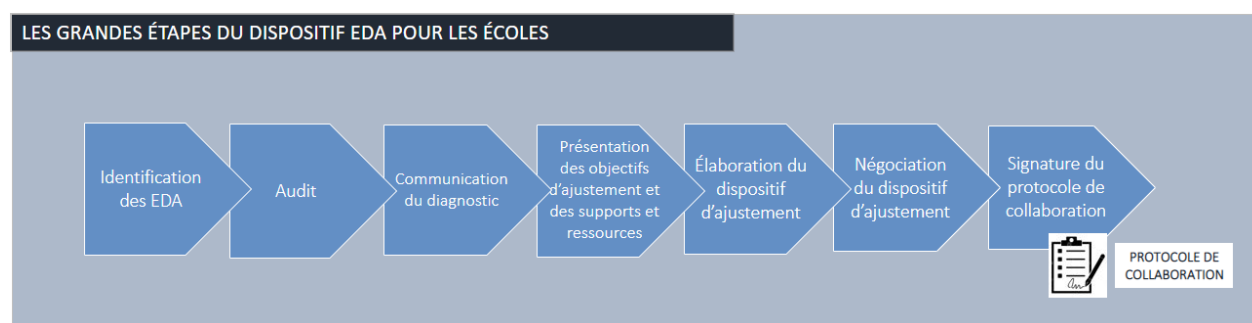
-s'il est jugé adéquat, il est renvoyé à l'école, est signé par les parties et devient le protocole de collaboration,

- s'il n'est pas jugé en adéquation avec les objectifs d'ajustement, le DCO émet des recommandations motivées afin que le dispositif soit adapté :

« - Pour adapter le « dispositif d'ajustement », le directeur, en collaboration avec l'équipe éducative et, le cas échéant, en concertation avec le délégué au contrat d'objectifs, avec les équipes du centre PMS, dispose de 35 jours ouvrables scolaires pour renvoyer au délégué au contrat d'objectifs le « dispositif d'ajustement », après avis et approbation ;

- Le délégué au contrat d'objectifs dispose ensuite de 21 jours calendrier pour procéder à une nouvelle analyse de l'adéquation du dispositif d'ajustement avec les objectifs d'ajustement. » (Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, 2019, article 1.5.2-17 §3)

En synthèse :



L'identification des écoles est réalisée pour le 20 avril au plus tard. La liste est transmise, en toute confidentialité pour information au ministre. Le SGPSE informe la direction et le PO de chaque école au plus tard 10 jours ouvrables après l'identification.	La mission est entamée au plus tard le 20 septembre de l'année scolaire suivant l'identification. La durée complète d'une mission d'audit ne peut dépasser 60 jours ouvrables. La présence des auditeurs ne peut dépasser 12 jours ou 24 demi-jours scolaires ouvrables.	15 jours ouvrables suivant le terme de la mission d'audit l'IGP envoie le rapport au PO et à la direction. Dans les 20 jours ouvrables scolaires qui suivent la réception du rapport, une réunion commune de présentation du diagnostic et des OA est organisée.	La direction rédige une proposition de dispositif d'ajustement en collaboration avec l'équipe et la FPO. Il dispose de 55 jours ouvrables scolaires pour la rédiger et la faire approuver par le PO, la FPO et les organes de concertation locale.	Le DCO dispose de 20 jours calendrier pour analyser la proposition, les demandes de ressources et se concerter avec l'école. Si pas approuvé, l'équipe dispose de 35 jours ouvrables scolaires pour l'adapter selon les recommandations et le DCO de 21 jours calendrier pour la nouvelle analyse.	Quand il est approuvé, il est renvoyé à l'école et constitue le protocole de collaboration et est signé par toutes les parties. Il est mis en œuvre pour 3 ans dès sa signature avec une évaluation annuelle.
Temporalité du dispositif telle que prévue dans le code et les AGCF					

L'identification des écoles, la proposition de dispositif ainsi que le protocole de collaboration sont confidentiels. Seuls l'équipe éducative, le directeur, les services du Gouvernement, le PO et la FPO peuvent participer à une communication y afférent. Ces personnes étant strictement soumises à une obligation de confidentialité (Secret professionnel : article 458 du Code pénal).

 De nouveaux acteurs et surtout de nouveaux métiers

Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO)

La fonction de Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO) est une profession inédite, au cœur de la nouvelle gouvernance du système éducatif initiée dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les premiers DCO ont été recrutés en avril 2019.

Leur travail consiste à questionner la conformité et l'adéquation du Plan de Pilotage (PdP) réalisé avec l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement. Pour ce faire, les DCO analysent des indicateurs, le diagnostic, les objectifs choisis et les plans d'action élaborés par l'école. Lors de concertations, ils établissent également un dialogue constructif avec les équipes pour s'assurer de leur bonne compréhension, pour mieux appréhender le terrain et ainsi récolter d'autres informations. Lorsque conformité et adéquation sont avérées, le PdP devient Contrat d'Objectifs (CO). Afin d'harmoniser au mieux le traitement entre toutes les écoles, le métier de DCO est collaboratif par nature dans le sens où les analyses sont, à minima, partagées avec un autre collègue puis alignées avec le DZ (DZ).

Outre ce travail, les DCO sont aussi chargés d'accompagner les écoles dans l'implémentation de tous les processus de cette nouvelle gouvernance.

La réforme est toujours en pleine création pour certaines étapes des Contrats d'Objectifs et d'autres dispositifs qui ne se sont pas encore présentés. Dès lors, le Service de Pilotage est en train de construire les actes professionnels qui devront être posés dans ce cadre-là, comme l'évaluation intermédiaire.

La charge des DCO est décrétée par la Communauté française, notamment par rapport au dispositif qui nous intéresse :

« 2° de la procédure de contractualisation des dispositifs d'ajustement, du suivi et l'évaluation de leur degré de réalisation et de l'évaluation de la mise en œuvre des protocoles de collaboration tels que définis à l'article 68 du décret Missions et ses arrêtés d'exécution; » (Décret portant création du Service général de pilotage des écoles , 2018, article 7)

Dans le profil de fonction tel que défini dans l'annexe n°2 (profil des compétences attendu dès l'entrée en stage du délégué au contrat d'objectif), deux d'entre elles parlent d'accompagnement.

« Soutenir : accompagner les autres, exercer un rôle de modèle pour eux et les soutenir dans leur fonctionnement quotidien.

Agir de manière orientée service (C): accompagner des acteurs internes et externes de manière transparente, intègre et objective, leur fournir un service personnalisé et entretenir des contacts constructifs. » (Circulaire 7189, 2019, annexe 2)

Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement (CSA)

Le Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement est un nouveau métier décrété par la Communauté française en 2019 comme les autres métiers relatifs à la mise en place de la nouvelle Gouvernance. Il est engagé par une Fédération de Pouvoirs Organisateurs (FPO) représentant plusieurs écoles du même réseau d'Enseignement.

Il est généralement issu des membres du personnel de l'Enseignement d'une des écoles que représente la FPO (Enseignant ou Direction)

Les missions attribuées aux cellules de soutien et d'accompagnement, dans la situation particulière qui nous intéresse, sont clairement définies dans le décret telles que :

« 3° apporter son appui aux écoles dont les performances présentent un écart significatif en dessous de la moyenne des écoles comparées pour rédiger une proposition de dispositif d'ajustement et remettre son avis sur cette proposition conformément à l'article 68 du décret Missions; » (Décret CSA, 2019, article 4,3°)

D'autres missions, plus transversales, interviennent dans le dispositif particulier qui est observé dans cette recherche :

« 4° accompagner et suivre la mise en œuvre du protocole de collaboration des écoles dans le cadre de la convention d'accompagnement et de suivi visée à l'article 68 du décret Missions;

5° conseiller et accompagner les directions, les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels soit l'Inspection lors d'une mission d'investigation et de contrôle ou d'audit diligentée à la demande du Gouvernement ou des Services du Gouvernement, soit le pouvoir organisateur a constaté des faiblesses ou des manquements, en tenant compte des constats posés, des observations relevées et, s'il échet, des pistes d'amélioration;

8° accompagner et soutenir les directions dans le développement du travail collaboratif, tel que visé par le décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs;

10° mettre leur savoir et leur expérience pédagogique au service des équipes éducatives et pédagogiques d'écoles ou de groupes d'écoles dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation assurée aux élèves;

11° soutenir l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique, notamment en informant les équipes éducatives et pédagogiques du contenu des réformes en matière d'enseignement;

12° accompagner ou superviser des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours;

13° participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation de l'école » (Décret CSA, 2019, article 4)

Par l'attribution de ces différentes missions, le CSA est l'interlocuteur privilégié pour accompagner la direction et les enseignants lors de l'élaboration du dispositif d'ajustement et la mise en œuvre du protocole de collaboration.

En plus de ces missions décrétées par le Pouvoir subsidiant, chaque FPO construit sa fiche de fonction pour ses CSA. Celle-ci respecte les projets éducatif et pédagogique du réseau qu'il représente. La fiche de fonction, reprenant les missions, les compétences et prérequis attendus de la CSA interrogée dans notre recherche se trouvent en annexe n°3.

À sa lecture, plusieurs points attirent notre attention :

- L'accompagnement doit être spécifique en fonction des objectifs poursuivis au regard des difficultés rencontrées par l'équipe, dans son contexte professionnel spécifique ;
- Ces dispositifs doivent être co-construits en groupe de travail ;
- Une des missions importantes est de coacher les Directions, les soutenir dans leur rôle de leader et encourager les pratiques collaboratives.

Nous remarquons cependant qu'aucune compétence particulière n'est requise en termes de notion d'*accompagnement* proprement dit.

Les CSA sont tenus par décret, de suivre une formation initiale au cours des deux premières années de leur entrée en fonction, et une formation continue.

Celle-ci est organisée en deux volets :

Un premier volet de 40 heures dispensé par l'Institut de formation en cours de carrière portant principalement sur le changement de posture et d'identité professionnelle, sur la gestion des relations personnelles, interpersonnelles et groupales entre adultes, mais aussi sur les enjeux, les valeurs et le sens du pilotage.

Le deuxième volet dispensé par la FPO est décrit dans cet appel d'offres pour les formations :

« La formation des conseillers du réseau [...] vise avant tout à renforcer leur capacité d'analyse et d'action permettant d'accompagner et soutenir au mieux l'équipe éducative et la direction à atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. Ainsi, ces formations ambitionnent d'amener les conseiller à :

- 1. Prendre conscience, construire et s'approprier de nouveaux modes d'intervention, de nouveaux outils d'accompagnement et définir des programmes d'intervention adaptés à la problématique investiguée.*
- 2. Utiliser différentes grilles de lecture nécessaires à la compréhension de situations de terrain corrélées à la problématique en jeu.*
- 3. Nourrir leur développement professionnel en regard des missions qui lui leur sont dévolues. » (CECP, 2020)*

L'accompagnement dans l'appropriation et la construction de nouveaux outils est repris dans la formation initiale dispensée par le réseau.

Directeur d'établissement

Il y a plusieurs décennies, il était demandé à un directeur d'école, de « faire tourner son établissement ». Aujourd'hui, son rôle dépasse largement la simple gestion administrative.

« Pour reprendre la formule – désormais consacrée – de Barrère (2006a), il est exigé que les dirigeants ne fassent pas uniquement tourner l'établissement, mais qu'ils le fassent également bouger ». (Progin, L., Étienne, R. & Pelletier, G., 2019)

On lui demande maintenant de contribuer, par sa fonction, à la mise en place d'une politique de responsabilisation pour des résultats quantifiables, de piloter son établissement ; piloter par les résultats.

La circulaire 8198 consolide cette idée que l'impact du rôle des directeurs sur la qualité de l'enseignement n'est plus à démontrer. Cette réalité est rencontrée au quotidien dans notre travail de DCO. Le rôle du directeur d'école ainsi modifié amène avec lui son lot de responsabilités accrues et de nouvelles compétences requises pour exercer au mieux sa « nouvelle profession ».

« On peut constater un important accroissement des responsabilités qui lui incombent et des compétences requises pour exercer cette fonction : entre autres, les qualités relationnelles, un leadership notamment pédagogique, la capacité de fédérer et de piloter des équipes. » (Circulaire 8198, 2021)

Le Parlement de la Communauté française a fixé dans un arrêté d'exécution un profil de fonction type (voir annexe n°4) reprenant la liste des responsabilités et des compétences. Au niveau des responsabilités, d'une part, une liste de responsabilités que les PO sont tenus de reprendre dans leur profil de fonction spécifique et d'autre part, une liste de responsabilités fournie à titre indicatif. Pour les compétences, le même schéma est repris en deux listes.

Nous reprendrons de ce profil, les responsabilités ou compétences liées directement à notre recherche, soit :

« 1° En ce qui concerne la production de sens

Le directeur explique régulièrement aux acteurs de l'école quelles sont les valeurs sur lesquelles se fonde l'action pédagogique et éducative, développée au service des élèves, dans le cadre du projet du pouvoir organisateur et donne ainsi du sens à l'action collective et aux actions individuelles, en référence à ces valeurs ainsi qu'aux missions prioritaires et particulières du système éducatif de la Communauté française

2° En ce qui concerne le pilotage stratégique et opérationnel global de l'école

Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement obligatoire, en tant que leader pédagogique et éducatif, le directeur pilote la co-construction du projet d'établissement et du plan de pilotage de l'école, en menant à bien le processus de contractualisation y afférent ainsi que la mise en œuvre collective du contrat d'objectifs (ou le cas échéant, le protocole de collaboration).

3° En ce qui concerne le pilotage des actions et des projets pédagogiques

Le directeur favorise un leadership pédagogique partagé.

Le directeur assure le pilotage pédagogique de l'établissement

4° En ce qui concerne la gestion des ressources et des relations humaines

Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement obligatoire, le directeur développe avec l'équipe éducative une dynamique collective et soutient le travail collaboratif dans une visée de partage de pratiques et d'organisation apprenante ;

Le directeur accompagne les équipes éducatives dans les innovations qu'elles mettent en œuvre et le changement.

1° En ce qui concerne les compétences comportementales :

Être capable d'accompagner le changement.

2° En ce qui concerne les compétences techniques :

Être capable de piloter l'implémentation du numérique dans les dispositifs d'enseignement et de gouvernance. »

Cette liste non exhaustive ne reprend qu'une partie des responsabilités ou des compétences que les PO sont tenus d'inscrire dans leur profil de fonction spécifique. Elle sera comparée avec le profil de fonction particulier de la direction de l'école étudiée.

Il semble évident que le nouveau métier de directeur d'école est devenu un métier très complexe. On attend de lui qu'il soit capable d'animer son établissement, en exerçant un leadership éducatif en visant, à terme, l'amélioration des performances des élèves.

Enseignant

« Enseigner, c'est ouvrir. Ouvrir l'esprit, la réflexion. Ouvrir sur le monde. C'est aider les élèves à construire leur avenir. » (www.enseignement.be)

Voici la définition que propose le site enseignement.be sur le métier d'enseignant qui énumère 6 qualificatifs pour décrire le métier et ouvrir des vocations : un métier qui a du sens, des journées variées, une vraie qualité de vie, de nombreuses opportunités d'emploi, beaucoup de créativité, mais aussi du travail en équipe.

Philippe Meirieu (2019) parle d'une évolution du métier qui passe de *la capacité à porter le savoir au « plus haut degré d'intelligibilité pour autrui à une professionnalité nouvelle fondée sur l'inventivité pédagogique »*.

D'après lui, un enseignant pour enseigner efficacement aujourd'hui, doit être capable de :

1. Concevoir et organiser des situations d'apprentissage (identifier l'objectif, la tâche, l'obstacle, les contraintes et les ressources en fonction de l'opération mentale à effectuer).
2. Animer les situations d'apprentissage et intervenir pour soutenir l'engagement de chaque élève.

3. Aider à formaliser les apprentissages effectués : permettre à chaque élève de repérer ce qu'il a appris à travers ce qu'il a fait.
4. Articuler les situations d'apprentissage pour qu'elles constituent une progression cohérente et perceptible par le sujet.
5. Se servir des ressources matérielles, documentaires et technologiques nécessaires.
6. Se documenter et travailler en équipe pédagogique.
7. Participer à la gestion de l'école.
8. Informer et impliquer les parents.

Maroy et Dutercq (2017) expliquent que les politiques éducatives actuelles insistent de plus en plus sur le rôle que les enseignants, individuellement ou collectivement, jouent dans la réussite de leurs élèves. Par leurs objectifs d'améliorer les performances et la diplomation des élèves, elles mettent en avant la « responsabilisation » des enseignants à l'égard de la réussite scolaire. Des enseignants mieux formés, plus professionnels amélioreront la qualité de leur enseignement et ainsi favoriseront la réussite des élèves dont ils ont la charge.

Afin de faciliter la mise en œuvre de ces dispositifs de pilotage des établissements et plus particulièrement son axe stratégique n°2 : « *Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement* », le pouvoir régulateur a légiféré sur la charge de travail des enseignants dans un décret qui comme le souligne son titre *octroie plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs*. (Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement, 2019)

La charge de travail de l'enseignant est dorénavant composée de 5 axes majeurs :

1. du travail en classe;
2. du travail pour la classe;
3. du service à l'école et aux élèves;
4. de la formation en cours de carrière;
5. du travail collaboratif qui est une modalité d'exercice transversale des composantes 1° à 4°.

Les points 1, 3 et 5 sont définis temporellement en termes de périodes précises ou de minutes à prester ; la formation en cours de carrière est définie temporellement dans un autre décret.

Le **travail en classe** consiste en une charge hebdomadaire de 24 périodes pour un instituteur primaire et 26 pour un instituteur maternel.

Le **service à l'école et aux élèves** comporte d'une part des missions obligatoires pour tous les membres du personnel telles que les rencontres avec les parents, la participation aux activités

socioculturelles, les minutes de surveillance (comprises dans les 1560 minutes hebdomadaire s maximum) ; d'autre part des missions collectives.

Le **travail collaboratif** est le travail avec les autres membres du personnel telles que les réunions des équipes pédagogiques et éducatives ou encore le travail collaboratif dans une visée pédagogique. Chaque membre du personnel est tenu d'en accomplir 60 périodes par année scolaire de travail.

Le **travail pour la classe** quant à lui, est défini par des missions : préparation et élaboration des séquences d'enseignement, de leurs supports, des évaluations, de leur correction et encodage des résultats ... gestion administrative, pédagogique des élèves et des classes dans le respect des concertations.

Ce texte légifère sur des pratiques déjà très présentes sur le terrain dans l'enseignement fondamental. Il permet aussi de valoriser l'expérience des enseignants en attribuant des périodes additionnelles notamment pour les *enseignants expérimentés* leur permettant de diminuer leur charge de classe et leur conférant un rôle de coordonnateur pédagogique par exemple. Cette mesure tente d'amorcer le cadre de la future carrière de l'enseignant qui se fera en 3 étapes.

Pouvoir Organisateur (PO)

Le site Enseignement.be définit le PO comme « *l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité* ».

Le CRISP ajoute dans sa définition : « *les pouvoirs organisateurs bénéficient d'une grande autonomie, mais les établissements scolaires qu'ils organisent doivent répondre à des critères et objectifs fixés par les autorités publiques s'ils souhaitent bénéficier des subventions. Dans chaque école, le pouvoir organisateur confie la gestion journalière à un directeur. Un même pouvoir organisateur peut gérer une ou plusieurs écoles* ». (CRISP)

Dans les faits, le PO est l'organe responsable du fonctionnement de l'école, il assure donc des fonctions de vigilance, de contrôle et surtout d'anticipation :

- être garant de sa bonne gestion dans tous les domaines ;
- être garant des bonnes relations avec les partenaires proches ;
- veiller à positionner l'école dans son environnement ;
- avoir une vision de l'avenir et en tenir compte dans tous les domaines de la gestion (Segec.be)

Membre d'un PO n'est pas un nouveau métier, mais il a évolué en même temps que la réforme de la nouvelle gouvernance.

De plus en plus de professionnalisation des membres d'un PO est requise pour faire face à ses différentes responsabilités. Aujourd'hui, contractualiser un Plan de Pilotage sans s'ouvrir à la communauté éducative, construire ensemble, renouveler et acquérir des qualités pédagogiques,

de soutien et d'accompagnement semble impensable au regard des nouveaux défis à relever par les PO.

2.3. Vers la problématique

Dès le départ, nous avons décidé de travailler dans notre champ professionnel : l'enseignement. En effet, nous sommes dans un nouveau poste depuis avril 2019, ce poste a été créé en support à la réforme : Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Cette nouvelle réforme singulièrement associée à notre nouvel emploi puis à ce cursus nous conduit inéluctablement à cibler notre mémoire sur un des dispositifs prévus dans la réforme du pilotage des établissements : le Contrat d'objectifs ou le Dispositif d'ajustement.

D'une part, notre profil de fonction reprenant des termes comme « *soutenir et accompagner les autres, les soutenir dans leur fonctionnement quotidien, accompagner des acteurs internes et externes de manière transparente, intègre et objective, leur fournir un service personnalisé et entretenir des contacts constructifs* » (Circulaire 7189, 2019, annexe 2) nous a motivés à suivre ce parcours universitaire. D'autre part, le côté contraignant et très réglementé du dispositif d'ajustement nous a permis d'affiner notre objet vers ce dispositif en particulier.

Malgré une expérience pilote menée sur des écoles volontaires 3 ans auparavant, nous commençons notre travail avec les toutes premières écoles identifiées « en écart de performances », il nous semble plus pertinent d'aller vers l'observation d'une école dans l'élaboration de ce dispositif.

Des entretiens exploratoires menés auprès de la direction d'école, de la DCO référente de celle-ci et du directeur de zone ont montré que les acteurs indiquaient le temps comme facteur inquiétant dans ce dispositif. Ces entretiens ont affiné l'angle de vue de ce travail vers la temporalité des différents acteurs dans le dispositif d'ajustement. L'accompagnement omniprésent par plusieurs acteurs a confirmé ce choix ; notre problématique et son angle de vue étaient définis.

3. Cadre théorique

3.1. Introduction

L'objet de cette recherche étant centré sur la temporalité des différents acteurs parties prenantes dans un changement organisationnel, il nous a semblé important de définir notre cadre théorique autour de 3 concepts : le temps et les temporalités, l'accompagnement et le changement organisationnel.

Dans la première partie, nous développerons les notions de temps et de temporalité, mais aussi leurs différences. Nous analyserons la temporalité des différents acteurs selon trois niveaux : institutionnel, organisationnel et individuel.

Au niveau institutionnel, nous retrouverons notre société hypermoderne définie par Aubert, mais aussi son accélération sociale expliquée par Rosa.

Ensuite, au niveau organisationnel, nous parlerons des temporalités formelles et informelles qui sont spécifiques à toute organisation ainsi que des trois significations du temps : le temps prescrit, le temps vécu et le temps perçu.

Enfin, dans le niveau individuel, nous expliquerons comment se construit notre rapport au temps et quelle conséquence celui-ci apporte dans la temporalité de l'accompagnant.

La deuxième partie de notre cadre théorique nous permettra de détailler dans un premier temps l'accompagnement dans le milieu professionnel, objet de notre cursus. Nous préciserons cet accompagnement dans le cadre contraint spécifique à notre recherche. Dans un deuxième temps, la fonction et les postures de l'accompagnant dans ce contexte spécifique seront détaillées principalement en fonction des travaux de Maëla Paul.

Une troisième partie détaillera le changement organisationnel et plus précisément sa phase de dégel ou d'éveil en fonction du modèle de Lewin. Son accompagnement sera aussi traité dans ce chapitre.

Enfin, une conclusion permettra de faire le lien entre les différents concepts de temporalité et d'accompagnement en affinant la granularité dans le cadre du changement organisationnel.

3.2. Temps et temporalité

Le temps et la temporalité sont deux notions différentes. Elles ont toutes deux une même légitimité et de mêmes propriétés qualitatives, mais ont des propriétés quantitatives différentes qui sont, obligatoirement, liées entre elles.

Il y a d'une part le temps matériel, celui qui est défini par un système métrique codifié et mesuré, par exemple, par une horloge. Ce temps mondial unique défini depuis 1884 est introduit en 1912 lors de la conférence de Paris sur le temps. Cette définition « *rend désormais possible la définition du temps indépendamment de tout lieu* ». (Rosa, 2010, p.217)

Il a une place de premier ordre, non par son importance réelle dans le ressenti, mais bien par « *son rôle de norme permettant la bonne communication sociale* » (Guy, 2019). Il s'agit donc d'un cadre préalable, standardisé, extérieur à l'activité humaine; dont la caractéristique principale est l'irréversibilité.

« *On n'a pas à chercher le temps, il n'existe pas ; il n'est pas pour autant une illusion, mais une utile abstraction, qui fonctionne ; elle s'élabore à partir des mouvements relatifs des entités du monde* ». (Guy, 2019)

La question des temporalités, d'autre part, parle des différences dans le vécu du temps selon la position sociale, psychologique ou relationnelle de chaque acteur (Forgeard, 2013; Janvier & Testu, 2005; Varga, 2013). Pour Ramos (2008), la temporalité représente le rapport au temps lorsqu'il est vécu ou représenté.

Le temps et les temporalités occupent une place centrale dans la construction identitaire, et l'accomplissement des tâches.

Pour Ramos, le concept de temporalités sociales rend compte de la diversité des temps vécus par les groupes ou selon les situations, qu'ils soient agis ou représentés. Toutes les diversités des représentations du temps qui sont liées aux modes d'action et aux situations de chacun constituent les temporalités sociales d'un groupe.

On peut clairement parler de dualité entre, d'un côté, le temps officiel apparemment simple mesuré par l'horloge et servant de mesure externe et de norme sociale, et, de l'autre, les temporalités plus complexes expérimentées par les individus, un temps estimé, vécu ou agi, une logique mettant en relation le passé, le présent et le futur.

Analyse selon 3 niveaux

Il nous semble important que cette notion de temporalité soit différenciée en fonction des différents acteurs et des différents niveaux d'analyse. Nous travaillerons ces derniers en parallèle avec la grille d'Ardoino (1965) qui les définit.

Nous travaillerons au *niveau institutionnel* en définissant la temporalité de la société moderne, les habitus du Pouvoir régulateur et de l'Administration ainsi que la temporalité du dispositif d'ajustement inscrite dans le Code de l'Enseignement.

Au *niveau organisationnel*, la temporalité de l'école comme organisation avec ses significations propres et la distinction entre organisation formelle et informelle.

Au *niveau individuel*, le rapport individuel au temps, la construction identitaire et les différences de temporalités professionnelles seront intéressantes à analyser en fonction des acteurs : les accompagnés mais aussi les accompagnants.

Temporalité au niveau institutionnel

La « société hypermoderne »

La société hypermoderne telle que décrite par Nicole Aubert (2010) provient d'une accélération considérable du rythme de vie. Cette mutation trouve selon l'auteure son origine avec l'apparition et ensuite la généralisation des nouvelles technologies de la communication.

Aubert (2018) décrit l'apparition d'une nouvelle façon de vivre le temps dans notre société moderne :

«*La **contraction** exprime cette idée que le temps se vit dans des délais toujours plus courts, la **compression** traduit le fait que de plus en plus de choses doivent être accomplies dans la même unité de temps et l'**accélération** du temps correspond au sentiment que le temps passe de plus en plus vite* ».

En réalité, le temps ne se contracte ni ne se compresse, c'est le ressenti qui nous fait accélérer toujours plus pour suivre les exigences de notre société. « *Ce mode de notre « être dans le monde », [...], dépend dans une large mesure des structures temporelles de la société dans laquelle nous vivons* ». (Rosa, 2010, p.11)

D'après Rosa (2010), « *les structures temporelles ont une nature collective et un caractère social* ». Pour lui, les structures temporelles de la modernité sont essentiellement placées sous le signe de l'accélération et se dressent face à l'individu en lui imposant leurs exigences.

Les 3 dimensions de l'accélération sociale qu'il décrit sont les suivantes :

L'accélération technique :

C'est la forme la plus évidente, mais aussi la plus lourde de conséquences de l'accélération moderne. L'accélération des transports, de la communication, de la production de biens et de services, mais aussi la transformation plus rapide des matériaux et des énergies et surtout l'accélération des processus d'organisation, de décision, d'administration et de contrôle. « *L'accélération technique n'impose pas une élévation du rythme de vie, mais elle modifie les critères temporels qui sont à la base de nos actions et de nos planifications* ».

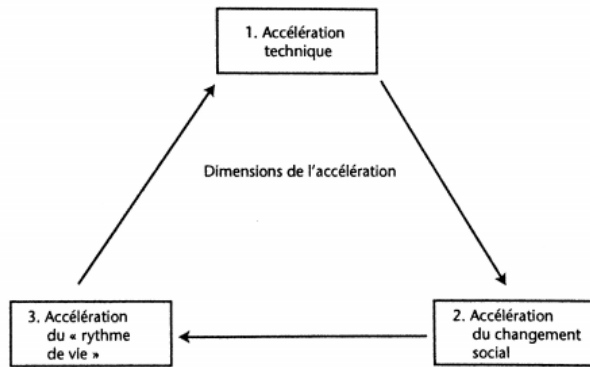
L'accélération du changement social :

Elle correspond au rythme auquel se transforment la pratique et les orientations de l'action d'une part, et les formes du lien social et relationnel d'autre part. C'est l'augmentation de la vitesse à laquelle les pratiques en cours dans la société se modifient, notamment la famille, le travail, les institutions sociales.

L'accélération du rythme de vie :

C'est l'augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expériences par unité de temps. Elle est une réaction évidente à l'accélération du changement social et à la raréfaction des ressources temporelles.

Rosa (2010) décrit une spirale de l'accélération, il parle de « *compression du temps* ». Nous devons faire face à une « *raréfaction des ressources temporelles* » due à un rythme d'augmentation qui est supérieur à celui de l'accélération. Bref, « *Nous n'avons pas le temps alors même que nous en gagnons toujours plus.* »



(Rosa, 2010)

À la lecture de ces concepts partagés par Aubert et Rosa, nous retrouvons trois nouvelles façons de vivre le temps selon Nicole Aubert :

L'instantanéité permise par l'accélération technique et notamment les nouvelles technologies de la communication.

L'immédiateté qui découle de cette possibilité d'avoir la réponse dans l'instant et l'exigence d'un résultat rapide ; « Puisque c'est possible, je le veux dans l'immédiat ! »

L'urgence qui imprègne dorénavant tout mode de vie et d'actions des entreprises. Cette urgence est arrivée dans nos contextes professionnels, mais aussi dans le vécu individuel.

Temporalité au niveau organisationnel

Par rapport aux problématiques organisationnelles, le temps peut être défini selon 3 significations distinctes :

Le temps abstrait et prescrit dans le travail et le fonctionnement de l'organisation (Foudriat, 2013) :

C'est le temps formel prescrit pour accomplir une tâche par un membre de l'organisation. Il est généralement défini, objectivé et mesuré par l'organisation, voire, dans notre recherche, le niveau institutionnel.

Le temps vécu dans l'accomplissement des tâches (Foudriat, 2013)

Il correspond à la durée réelle nécessaire à l'accomplissement des tâches en tenant compte des contraintes et des difficultés rencontrées. Il est généralement différent de la durée formelle et prescrite. C'est dans cette temporalité qu'intervient la distinction entre travail formel et informel.

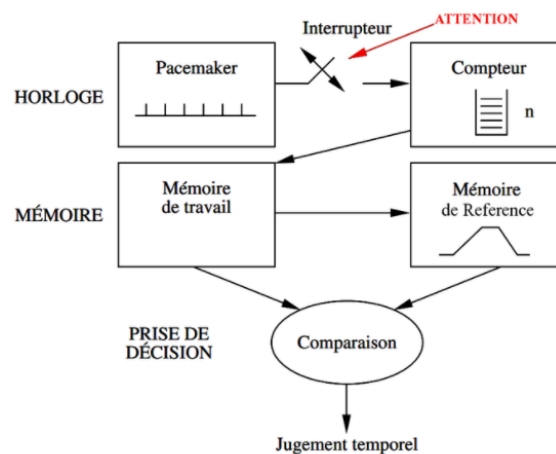
Le temps perçu (Foudriat, 2013)

Il correspond à l'horizon temporel avec lequel chacun pense, anticipe son futur, perçoit les transformations, se représente son avenir professionnel.

Les organisations fonctionnent avec des temporalités formelles et informelles. Le calendrier du fonctionnement organisationnel, les échéances réglementaires, qu'elles soient répétitives ou exceptionnelles constitue les structures temporelles formelles. Elles orientent les prises de décisions et les activités, mais ne peuvent les déterminer totalement. En effet, les temporalités informelles, « *les formes d'accomplissement réel du travail* » (Foudriat, 2013) se différencient des premières et viennent modifier les prescriptions en utilisant des jeux de pouvoir.

Temporalité au niveau individuel

Selon plusieurs auteurs, chaque individu possède un mécanisme de mesure du temps fonctionnant comme une horloge interne.



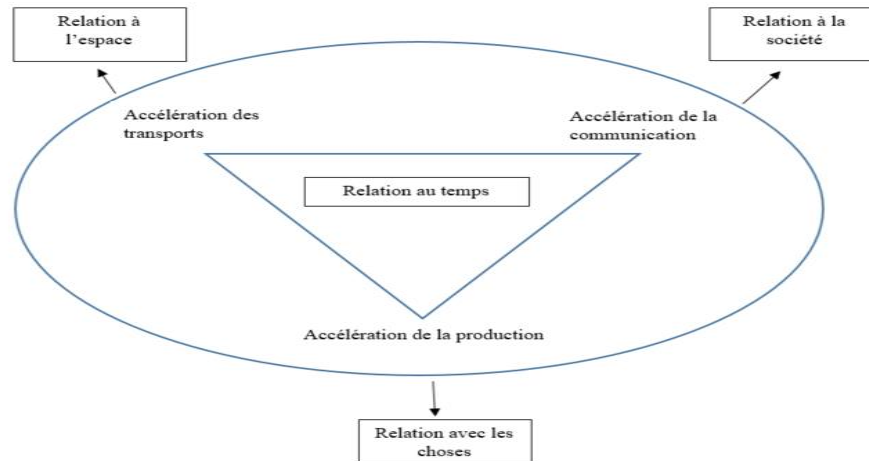
La perception du temps de chacun varierait donc en fonction du rythme de base de cette horloge interne, « *son accélération augmentant la vitesse du temps subjectif et sa décélération la diminuant* ». (Droit-Volet, 2001, p. 29)¹

À cette variation du temps subjectif liée au rythme de base de notre horloge interne, d'autres éléments de variation s'ajoutent. Cette évaluation du temps dépend de multiples facteurs venant plus ou moins influencer notre jugement final de la durée. Bernard Guy parle des rythmes imposés par l'extérieur qui seraient en relation avec, notamment, les interactions physiques (forces et mouvements), les interactions biologiques (respiration, alimentation...), les interactions psychologiques, les interactions sociales...

Rosa (2010) pense que l'individu ne détermine pratiquement jamais le rythme, la vitesse et la durée de ses actions et de ses pratiques, mais que ceux-ci sont presque toujours prédéterminés par les modèles temporels collectifs et les exigences de synchronisation de la société.

¹ Droit-Volet, 2001, p. 29 Représentation schématique du modèle de l'horloge interne (Church, 1984). Celui-ci est organisé en trois niveaux : horloge, mémoire et prise de décision. Le pacemaker (ou base de temps) produit des impulsions qui passent via l'interrupteur dans l'accumulateur, avant d'être transférées dans la mémoire de travail. Le comparateur comparera à chaque essai la valeur stockée en mémoire de travail avec celle de la mémoire de référence. L'attention agirait au niveau de l'interrupteur (Burle & Casini, 2001).

Pour lui, notre relation au temps, tout comme notre relation à l'espace, s'est transformée avant tout en raison des trois formes d'accélération décrites ci-dessus.



L'accélération technique et la transformation des relations au monde (Rosa, 2010, p. 134)

Il est clair que chaque individu évolue dans un cadre de changement multidimensionnel et permanent qui refuse l'immobilité par absence d'action ou de décision. Ne pas s'adapter en permanence revient à se fermer toute possibilité d'être dans son époque et d'affronter le futur.

Et comme le dit Rosa (2010), « *la charge de la preuve pèse désormais non plus sur les réformateurs, mais sur ceux qui veulent maintenir l'existant, dans la vie quotidienne comme en politique ou dans l'art* ».

Nous pouvons donc conclure que chacun appréhende le temps par l'expérience de la perception de la durée et/ou de la rapidité d'une succession d'événements.

Dans une organisation, chaque acteur perçoit le temps au travers des tâches qu'il doit accomplir et des difficultés qu'il rencontre. Il a donc une perception du temps liée à la perception du processus d'accomplissement des objectifs qui lui sont formellement assignés. Selon leur position dans l'organisation, les acteurs n'ont pas les mêmes enjeux et ne sont pas tous concernés de la même façon par l'accomplissement d'une tâche. Pour Foudriat (2013), dans une organisation, pour des postes homologues, les expériences du temps vécu sont elles aussi, homologues et des normes sur les temps perçus dans le travail caractérisent les groupes d'acteurs. Il est possible, dans ce sens, de considérer le temps comme un construit social.

La temporalité de l'accompagnant

L'accompagnant va devoir utiliser les enjeux temporels dans ses activités. Il va vivre des tensions entre des temporalités longues, pérennes et des temps courts qui nécessitent performance et réactivité pour créer des espaces de transition entre les anciennes et les nouvelles formes identitaires.

Selon Pascal Roquet (2018), les temps longs de la construction, de la reconnaissance de l'activité professionnelle par soi et par les autres restent un modèle de la professionnalisation. Les temps courts de l'urgence, de l'opportunité, de la réponse immédiate demeurent un modèle fréquemment utilisé dans notre société moderne.

« *L'opposition entre temps long et temps court pose ainsi un certain nombre de dualités, de tensions, entre des formes temporelles dont la variabilité des durées, voire des intensités, crée des frottements dans les usages sociaux* » (Roquet, 2018). L'accompagnant devra en tenir compte dans la préparation de ses activités.

Des tensions apparaissent entre des temporalités institutionnelles définies par une urgence des réformes, une accélération des exigences de la performance et de la réussite professionnelle et des temporalités plus longues qui favorisent le développement professionnel, la construction de sa propre professionnalisation.

Maëla Paul (2020) parle aussi de discontinuité dans l'accompagnement. Il doit impulser une démarche qui offre des temps de respiration pour mieux se reprendre ensuite ; une alternance plus ou moins aléatoire ou improvisée de tensions et de relâchements, une variété de temps forts et de temps faibles.

Elle revient sur l'importance de cette temporalité en définissant *la dynamique temporelle* dans le cadran processuel.

Pour elle, c'est l'alternance tension/détente qui crée le mouvement. Pour créer cette rythmicité, il est important d'introduire des moments de ritualisation qui ouvrent et clôturent les moments d'accompagnement : des rituels d'accueil, des rituels de positionnement, des rituels de sollicitation, des rituels de séparation. C'est cette capacité à construire la temporalité de la situation qui donne du sens à celle-ci.

Si l'on admet que les temporalités sont différentes pour chacun, cela pose la question de leur diversité et du traitement de celles-ci par le professionnel de l'accompagnement.

L'accompagnant va faire face à une contradiction délicate : le temps précis, institutionnalisé du dispositif que le groupe doit vivre et élaborer ensemble et la temporalité de chaque personne qui est singulière. Cela demande un travail de conscientisation et d'ajustement de la part du professionnel de l'accompagnement.

Pour cela, deux démarches semblent essentielles dans le chef du professionnel, la première d'analyse, l'autre de conception : tenter de repérer et comprendre les temporalités des participants et imaginer, développer des dispositifs qui s'y ajustent.

Faulx et Danse (2018) proposent six critères pour caractériser la différence entre une temporalité longue ou courte. Ces critères sont au départ définis pour aider le formateur à percevoir les différentes temporalités et le rapport qu'entretient chaque participant avec une séquence de formation, un contenu d'apprentissage ou encore une méthodologie pédagogique. Ils permettent de faire une cartographie afin de situer subjectivement la temporalité du groupe. Dans notre recherche, nous pourrions les utiliser pour cartographier la temporalité des

enseignants pour les situer par rapport au dispositif et au résultat à obtenir (dans notre recherche : l'élaboration du dispositif d'ajustement).

Pour visualiser cette différence de temporalité, on peut imaginer la temporalité comme la distance plus ou moins longue qui sépare un accompagné du dispositif.

Ces critères sont organisés en trois grandes familles :

La première famille comprend trois items qui ont une dominante liée aux contenus et aux objectifs du dispositif : ampleur du dispositif, niveau de difficulté et niveau de complexité.

La deuxième famille comprend deux items liés au rapport des participants aux objectifs et contenus en fonction de leurs expériences antérieures et des dynamiques biographiques : confrontation et familiarité.

La troisième famille reprend un item lié aux contextes d'action et d'effectuation socioprofessionnels : le niveau de transfert.

Ces critères, développés en annexe n°5, serviront de critères d'analyse des entretiens des accompagnés pour déterminer leur temporalité singulière. En effet, il faut interroger les acteurs sur leur perception en termes de durées et les comparer avec les durées officielles, celles qui sont imposées par les prescriptions. Ces entretiens permettront d'identifier ce qui explique, de leur point de vue, les écarts perçus.

3.3. L'accompagnement en milieu professionnel

Accompagner dans le champ professionnel

L'accompagnement reste une notion floue utilisée dans plusieurs champs. D'après Maëla Paul (2020), cette difficulté de définir la notion viendrait du fait qu'elle soit distribuée entre plusieurs langages :

Éthique : l'accompagnement relève du langage de la sollicitude, de la bienveillance, être à l'écoute de l'autre.

Politique : l'accompagnement devient une régulation de ce que la société ambitionne pour ses citoyens ; des citoyens autonomes, responsables, actifs...

Technique : l'accompagnement permet un traitement personnalisé, un traitement individualisé des problèmes, mais toujours en fonction des demandes collectives.

Pratique : les professionnels vont devoir acquérir de nouvelles modalités de faire, pour répondre à ces exigences sociopolitiques.

L'émergence de l'accompagnement est devenu un phénomène social. Aujourd'hui, *accompagner implique une rupture avec des comportements spontanés, il procède d'une action réfléchie* (Paul, 2020, p.16), et devient donc l'affaire de professionnels.

L'accompagnement va donc se détacher *des philosophies de l'être* pour s'articuler *aux philosophies de l'agir* (Paul, 2009). Il devient une fonction, avec une posture spécifique qui ne prend sens que dans un contexte professionnel défini s'articulant autour *d'une parité relationnelle* et *une disparité de places* (Paul, 2009). Cette fonction est soutenue par une méthodologie qui se base sur un processus réflexif, avec comme objectif, une action concrète dans ce réel professionnel.

Le terme accompagnement désigne une notion de fond autour de laquelle émergent et se renouvellent différentes formes. Chaque forme a *une double identité : une identité spécifique, contextuelle, et une identité générique par son appartenance à l'idée d'accompagnement*. (Paul, 2020, P.39)

Chacune de ces formes doit être comprise en pratiques contextualisées, autour d'objets et d'objectifs, de publics déterminés dans un champ professionnel précis ; chaque champ professionnel ayant sa propre culture, son propre langage son *style* et son *genre professionnel* (Yvon & Veyrunes, 2013).

« Dire que l'accompagnement est une pratique contextuelle, c'est signifier qu'elle est en prise sur une réalité concrète : celle d'un environnement (milieu culturel, bassin d'emploi, conjoncture économique, contraintes institutionnelles...) et celle d'une personne. Sa première qualité est d'être directement connectée à un sujet en situation, c'est-à-dire inscrite dans le tissu du monde concret par un certain nombre de faits ou de réalités. Elle est toujours contingente et circonstancielle. » (Paul, 2020, p.68)

Dans notre recherche, nous rencontrerons plusieurs acteurs de cet accompagnement dans le champ professionnel spécifique de ce dispositif particulier : le DCO, le CSA et le représentant du PO. Chacun ayant, comme développé dans le point *De nouveaux acteurs et surtout de nouveaux métiers* des fonctions, des missions et des profils bien différents.

L'accompagnement contraint par une commande institutionnelle

« La culture de l'individualité s'est muée en une injonction à l'autoréalisation dans un contexte de « responsabilisation généralisée » (Paul, 2009). Avec cette nouvelle logique, chacun devient responsable de sa vie, de ses comportements et doit contribuer de manière active à la société à laquelle il appartient.

L'accompagnement n'a plus comme objectif de réparer, de compenser ou de diminuer les disparités, mais devient un processus pour redonner à chacun, les moyens de se reprendre en main, de trouver les moyens et les ressources, pour faire face à une situation et prendre une place active parmi les autres ainsi que dans cette contribution aux exigences sociales.

« Devenir autonome n'est pas un choix. C'est une injonction collective : un « devoir » dira Isabelle Astier (2007). Le devoir est pris comme norme et plus comme valeur.

En voulant introduire un fonctionnement plus participatif, l'État va recourir aux modes de contractualisation. On parlera notamment de citoyen « acteur », ou « acteurs de l'enseignement » dans notre contexte, ce qui signifie seulement « faire une action », mais aussi

« être actif ». « *Autocontrôle et autonomie font ainsi glisser la contrainte de l'extériorité vers l'intériorité des individus* » (Paul, 2020, p.28).

L'accompagnement aujourd'hui, répond à des orientations politiques qui proposent de mettre en place des dispositifs et des programmes. Cela résulte :

- « *D'une nouvelle lecture de la société : passage d'un « État Providence » à un « État social actif » qui attend de chacun qu'il soit acteur, c'est-à-dire actif dans la prise en main de sa vie, le plus souvent à partir d'une démarche de projet visant à ce que son porteur en devienne aussi l'acteur. Le projet participe ainsi de la conception de l'homme en tant que capable de tirer parti de ses ressources propres, de faire face à une situation, de se projeter dans l'avenir et s'y construire un futur ;*
- *D'une nouvelle problématisation de l'individu : conçu comme acteur (de son parcours, de son projet), sujet responsable (de sa situation, de ses actions et de leurs conséquences), autonome (dans ses choix), capable de faire face, de se sortir de situations dans lesquelles il se trouve pris –c'est la nouvelle norme- et, pour être sûr qu'il réussisse, on va se charger de l'accompagner. »* (Paul, 2020, p.29)

Foucault (1975) définira le *dispositif* comme « *ce que met en œuvre une société pour lutter contre ce qui pour elle fait problème* ». Dans cette injonction de *dispositif* d'ajustement, des conventions se mettent en place entre l'État et les institutions, des moyens sont attribués pour qu'une mission d'accompagnement soit contractualisée. « *La mission est toujours de l'ordre d'un intérêt public et répond à un besoin défini socialement* » (Paul, 2020, p.62).

La commande porte en effet, sur la contractualisation d'un protocole de collaboration, mais le PR n'explique pas aux professionnels de l'accompagnement comment ils doivent s'y prendre.

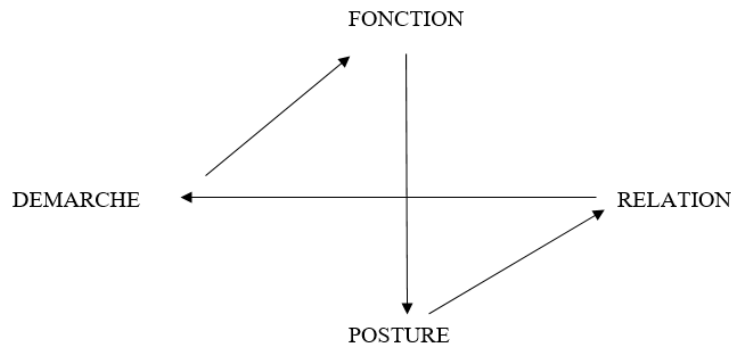
Ils peuvent donc, au regard des enjeux qui s'y jouent, explorer leur marge de manœuvre et leur zone d'influence.

Malgré cette relation relevant d'une commande, pour certains acteurs asymétrique, pour tous contrainte, elle peut être le lieu d'un véritable accompagnement. « *Relevant certes d'une commande sociale, il peut être le lieu où, de remède (avec toute la pression que cela suppose), il est retourné en ressource de la même façon que, de contrainte, le cadre politique se révèle être aussi un contexte de réflexion et de créativité potentielle* ». (Paul, 2020, p.68)

Il sera intéressant dans notre recherche de questionner la perception de cette commande politique contrainte et constater s'ils en ont fait un lieu de retournement.

Fonction de l'accompagnant

Pour décrire le rôle du professionnel accompagnant, nous utiliserons le cadran fonctionnel de Maëla Paul (2020, p.78)



La *fonction* est attribuée et reçue, elle légitime l'accompagnant dans son projet. Les différents éléments sont en interrelation : un mouvement est issu de la fonction vers la posture, la relation puis la démarche.

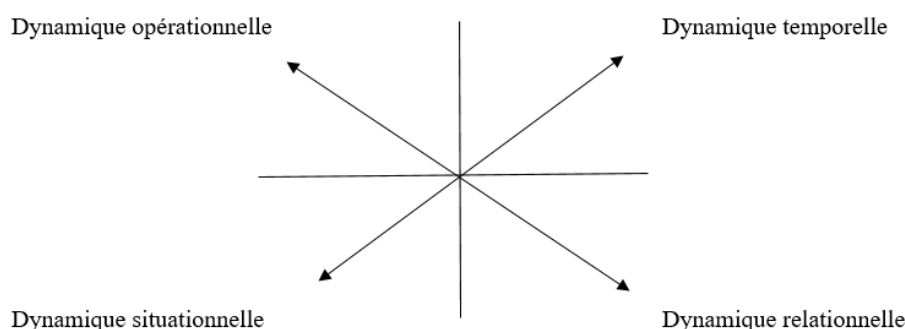
Nous ne travaillerons pas sur cet aspect contractuel de l'accompagnement. Même s'il est important pour servir de référence et de garde-fou à l'accompagnement, les termes du contrat sont clairement définis dans la législation et les conventions entre les parties sont établies parallèlement.

La *posture* est en lien avec le cadre spécifique où elle s'exerce.

La *relation* met les deux personnes en lien à propos d'un objet de travail. *La relation d'accompagnement conjugue la dissymétrie des places (un professionnel et un bénéficiaire) et la symétrie requise pour qu'il y ait dialogue (entre deux personnes dans leur différence).* (Paul, 2020)

La *démarche* est construite en fonction des autres éléments. Le professionnel doit pouvoir rendre compte de la corrélation entre ce qu'il a mis en œuvre, ses intentions et les effets produits.

Pour évoquer l'ensemble des activités corrélées par lequel les éléments du cadre fonctionnel vont être transformés, nous allons utiliser le cadran processuel. (Paul, 2020, p.82)



La *dynamique relationnelle* constitue l'événement premier de l'accompagnement, tout en n'étant ni la cause ni un but en soi.

Malgré cette relation d'accompagnement relevant d'une commande et contrainte, il sera intéressant de questionner le positionnement des acteurs dans notre recherche.

La *dynamique situationnelle* : seule la personne engagée dans la situation est habilitée à dire ce qu'il en est de sa situation. Le sens de la situation est co-généré, coproduit par le dialogue.

La *dynamique temporelle*, en termes de durée, joue un rôle structurant. Il faut y introduire un rythme propre à chaque accompagnement avec des alternances de temps forts et de temps de relâchement, ce point a été développé dans le point ci-dessus.

Notre recherche portera principalement sur ces temporalités et leurs différences.

La *dynamique opérationnelle* est relative aux ressources, stratégies et outils utilisés par l'accompagnant en fonction des autres éléments.

Il sera intéressant de questionner l'accompagné sur l'éventuel transfert qu'il perçoit de ces outils, ressources ou stratégies pour les réinvestir dans d'autres situations.

Les postures qui en découlent

L'accompagnement est d'abord une affaire de posture. Celle-ci est déterminante puisqu'elle engage directement la relation et la démarche. (Voir cadran fonctionnel)

La posture relève d'une intention, elle provient de ce que l'accompagnant veut montrer dans une situation en fonction du rôle qu'il compte y jouer.

Elle désigne ce qui est engagé dans la relation à l'autre, en fonction d'un moment et d'une situation. Elle exprime *l'éthos*² du professionnel. *L'éthos n'est jamais dit explicitement, mais il parle à travers l'attitude* (Paul, 2020, p.92). On peut donc dire que la posture varie en fonction des personnes, de la situation, de l'interaction et au fil du temps.

Maëla Paul (2020) relève quelques principes de base à propos de la posture :

Une posture de non-savoir :

Soutenir le questionnement plutôt qu'affirmer permet de faire naître l'intelligence des échanges. « Ne pas savoir » ne signifie pas « ne pas dire ce que l'on sait », c'est à partir de ce « savoir questionner » qu'on arrive à « *ne pas se substituer à autrui* » (Paul, 2020, p.94), fondement de l'accompagnement.

Une posture de dialogue :

Être sujet, c'est être en relation avec un autre semblable, mais différent : *seules deux altérités peuvent entrer en relation*. (Paul, 2020, p.94)

² Ethos : mot grec signifiant la manière d'être, les habitudes d'une personne. Pour la rhétorique, l'éthos correspond à l'image que l'orateur a l'intention de donner de lui-même à travers son discours.

Une posture d'écoute :

« Ecouter » ne veut pas dire « se taire ». C'est être actif, mais aussi interagir, répondre, solliciter, dynamiser un questionnement.

Une posture tierce :

Pour être garant de la commande et du cadre institué, mais aussi attentif à la demande, il faut pouvoir se tenir à distance des deux, n'appartenant ni à l'un ni à l'autre.

L'accompagnant n'est pas un médiateur, mais ouvre des espaces de dialogue. Il est *un compagnon réflexif* au sens où l'entend Donnay (2008).

Une posture émancipatrice :

L'accompagnant se positionne *entre l'expert et le pair* (Paul, 2020, p.97). Il permet, dans la situation relationnelle, à l'accompagné d'exprimer et d'exercer son autonomie.

Ces principes de base de la posture de l'accompagnant serviront notamment de critères d'analyse pour les entretiens. Puisque la posture détermine les autres éléments du cadran fonctionnel, ces principes nous semblent devoir être la base de notre analyse.

3.4. Un changement radical et son implémentation

La phase d'éveil ou *unfreeze* :

La phase d'éveil ou de dé cristallisation (*unfreeze*) est la première du modèle de Kurt Lewin (1947). Ce modèle propose un processus de changement suivant un parcours composé de trois phases dont la longueur et la difficulté changent en fonction des personnes ou des groupes en question.

Définition et déclencheurs :

Il existerait, selon plusieurs auteurs, certains « déclencheurs » de l'instauration d'un changement tels que l'attrait pour de meilleures conditions de travail ou des gratifications, l'insatisfaction par rapport à la situation actuelle ou encore les pressions faites par les dirigeants ou les responsables. Nous retrouvons ces déclencheurs dans la réforme d'envergure du système éducatif dont la réflexion a commencé en 2015 et son implémentation dans le champ scolaire en 2019.

Par rapport au dispositif particulier étudié dans ce mémoire : les « écoles en dispositif d'ajustement », nous sommes dans la phase d'éveil sur le terrain. En effet, l'école étudiée se trouve dans la première vague d'implémentation du dispositif, pour elle et pour l'entièreté des acteurs de l'Enseignement, c'est une grande première.

Selon Lauzier & al.(2018), la définition de la phase d'éveil la plus rencontrée dans les ouvrages spécialisés *représente une période durant laquelle les destinataires forment leurs premières croyances, attitudes ou réactions quant au changement à venir.*

Selon Lewin, pendant la phase de dégel (*unfreeze*), le groupe va petit à petit abandonner ses réflexes, ses routines, ses comportements. (Faulx, 2019)

Les déclencheurs d'une phase d'éveil ne sont pas toujours très clairs et celle-ci n'est pas toujours envisagée sans compter qu'une amorce de cette phase n'est souvent prévue que pour *un effort particulier de changement.* (Lauzier & al.,2018, p.114)

Pratiques de gestion et effets sur les destinataires :

Au niveau des pratiques retrouvées dans les ouvrages spécialisés qui abordent la phase d'éveil, plusieurs parlent de pratiques associées à l'analyse et au diagnostic de la situation initiale.

Par diagnostic on entend : *« collecte et analyse d'informations permettant d'établir des objectifs de changement spécifiques qui mènent ensuite à l'établissement d'une stratégie permettant de mieux piloter l'effort de changement »* (Lauzier & al.,2018, p.116).

D'autres pratiques sont également associées à *la définition et à la communication d'une vision du changement à venir* ou l'élaboration *d'une stratégie d'introduction au changement* (Lauzier & al.,2018, p.116).

Les effets de ces pratiques ne sont pas toujours repris dans les ouvrages, mais on peut les recenser comme en majorité *« la diminution d'éventuelles résistances, favoriser un plus grand sentiment d'engagement ou un niveau de motivation plus élevé ».* (Lauzier & al.,2018, p.116)

Pour Lewin, cette phase va plutôt servir à limiter les résistances, notamment par la discussion (Faulx, 2019).

On ne trouvera pas, dans les ouvrages, à qui revient la tâche de gérer cette phase d'éveil.

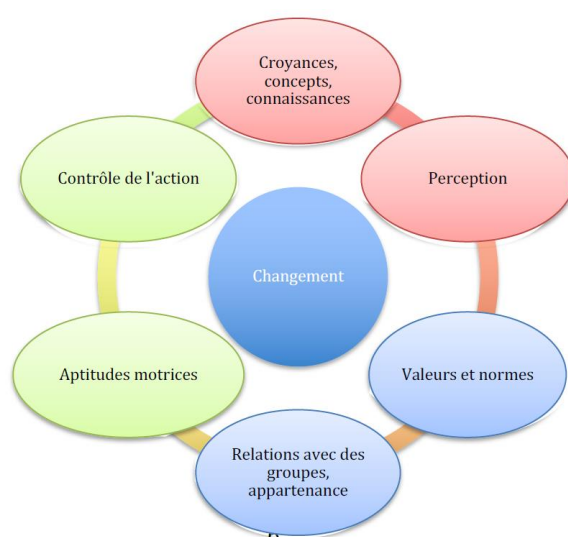
Au niveau du processus étudié, la phase d'éveil a toute son utilité, l'effort de changement étant particulier, voire conséquent. La phase de diagnostic est menée par les auditeurs conformément à la première partie de la définition ci-dessus : *« collecte et analyse d'informations ».* Nous n'étudierons pas cette phase, les auditeurs travaillant en totale indépendance et n'intervenant plus dans le dispositif.

Il sera intéressant dans la recherche de voir à qui reviennent les autres tâches de cette phase d'éveil ainsi que les effets perçus sur le terrain par les destinataires.

Accompagner un changement d'une telle envergure

Par son principe de *« rééducation »*,Lewin explique que pour qu'une personne *évolue*,elle doit se *réduquer* dans 3 domaines :

1. **le domaine de la cognition** qui comprend la manière dont la personne *perçoit* le monde ainsi que les *concepts et croyances* qui sont les siennes ;
2. **le domaine des valeurs** qui comprend non seulement ses *principes sur ce qu'il y a lieu de faire ou ne pas faire*, mais aussi ses *réactions par rapport à d'autres groupes* en termes d'attraction ou répulsion ;
3. **le domaine de l'action** qui comprend les *aptitudes motrices* de la personne ainsi que la manière dont elle *contrôle son action* c'est-à-dire le travail intellectuel associé à une action physique (prise d'indicateurs, réflexion sur les buts, stratégie d'action, *etc.*). (Faulx, 2019)



(Faulx, D., 2019)

Pour lui, le changement implique autant une transformation du système cognitivo-perceptif (1) que des valeurs et appartenances sociales (2) et du domaine de l'action (3).

Sa théorie du champ cherche à expliquer le comportement de l'individu en prenant compte la structure et la dynamique de son espace psychologique à un moment donné (Allard-Poesi, 2002).

Le champ c'est la réalité du destinataire à un moment donné. Or l'espace de vie du destinataire n'est pas neutre pour lui, il résulte de forces en tension ; on peut donc dire que l'individu reconfigure le champ en permanence en fonction de tout ce qui s'y passe. On retrouve cette même idée dans le développement des temporalités.

Indépendamment du changement individuel, le changement dans l'organisation passera par le groupe. Dans sa *méta-théorie* (Marrow, 1972), Lewin prend appui sur **la totalité**. Il part du principe que le tout est différent de la somme des parties. Le groupe ou l'organisation, selon lui, représente autre chose que la somme des individus qui le compose.

« *Penser le monde comme un ensemble de forces en tension* » (Faulx,2019) permet à Lewin d'étudier les forces à l'œuvre dans les groupes qu'elles soient positives ou négatives.

Dans les propriétés émergentes des groupes, il identifie :

- **La cohésion** : « *Par un effet de solidarité lié à la cohésion, on peut changer plus facilement le comportement d'un collectif que d'un individu* » (Faulx, 2019).
- **Les normes** : production collective, elles expliquent comment un groupe fonctionne, quelles sont ses normes ou comment chacun s'y comporte
- **Le pouvoir** : ou de quelle façon un meneur peut-il modeler le comportement d'un groupe ?

On retrouve quelque peu les mêmes idées dans une étude menée par Soparnot (2009). D'après lui, la capacité organisationnelle de changement (COC) comprend trois dimensions qui l'influencent. Les dimensions contextuelle, processuelle et réflexive, chacune composée d'un ensemble d'attributs.

La dimension contextuelle se compose des représentations, de la structure, de la culture, de la confiance, des modes de décision et des capacités d'apprentissage individuel.

La dimension processuelle est la manière dont l'organisation pilote le processus de changement au niveau du leadership, de la légitimité (de la finalité et de la démarche), de la construction, du déploiement et de la communication.

La dimension réflexive reflète l'aptitude de l'organisation. « *Celle-ci consiste à observer ses pratiques et à en tirer des enseignements afin de limiter le renouvellement des erreurs. [...] sa maîtrise participe d'une évolutivité des représentations (la valorisation de l'innovation, du progrès...), car celles-ci sont résolument tournées vers l'amélioration continue des pratiques et donc leur changement. De même, cette aptitude structure les pratiques de consensus, car le retour d'expérience est un exercice collectif [...] Enfin, la construction collective d'un changement va profiter des expériences respectives* ». (Soparnot, 2009)

Même si cet auteur vient du management, les liens se font facilement avec les concepts de Lewin repris par Faulx.

À la lecture de ces différents éléments, on peut déduire ceux qui devront intervenir dans cet accompagnement et les analyser lors de notre recherche :

-Accompagner ce changement doit prendre en compte ces différentes dimensions : si je contribue à modifier les *croyances* de quelqu'un ou ses *modes d'action*, alors je dois m'attendre à ce que ses *relations* et *systèmes d'appartenance* se modifient. À défaut, cela créera de la résistance au changement. (Faulx, 2019)

-Tenir compte de la dynamique du groupe : changer *par* le groupe et changer *en* groupe.

- *Renforcer les forces de changement*, mais surtout *diminuer les forces qui s'opposent à ce changement* (Faulx, 2019). Selon Lewin, la deuxième stratégie est plus efficace. En effet, plus on va intensifier les forces du changement, plus les forces de non-changement vont également s'intensifier. « *Au contraire, la réduction des forces qui s'opposent au changement va amener presque automatiquement le changement* » (Faulx, 2019).

Si nous posons donc que « *la capacité de changement est l'aptitude de l'organisation à produire des réponses concordantes (**contenu**) à des évolutions environnementales (**contexte externe**) et/ou organisationnelles (**contexte interne**) et à rendre effective au sein de l'organisation la transition induite par ces dernières (**processus**)* » (Soparnot, 2009), nous pourrions tenter d'évaluer les éléments de cette définition au regard des postures et stratégies mises en place par les accompagnateurs.

En effet, le **contenu** pourrait être considéré comme le protocole d'ajustement et la mise en œuvre des stratégies et actions; l'injonction du PR constituerait **les évolutions environnementales** spécifiquement liées au **contexte interne**.

3.5. Conclusion : lien entre les 3 concepts : temporalité, changement organisationnel et accompagnement

La temporalité d'un changement porte sur le rythme du processus entre deux moments identifiés. Si l'on considère que le changement peut se définir comme une transformation d'un état de l'organisation en un autre, la durée du changement peut être marquée par deux bornes temporelles, un moment A, correspondant au démarrage du processus transformateur et un moment B, correspondant à la stabilisation du nouvel état de l'organisation, considéré comme le résultat du processus de changement.

Nous travaillerons sur le moment A transformateur et interrogerons les acteurs sur l'amorce du changement et leur perception de la préparation de celui-ci de leur point de vue.

Par rapport à une granularité plus fine qu'est la problématique du changement organisationnel, la temporalité peut avoir deux significations :

La temporalité séquentielle, objective (Foudriat, 2013, p. 291):

Cette temporalité est définie à priori et prescrit les différentes séquences d'un changement organisationnel et leurs durées propres à chacune.

La temporalité informelle, contingente (Foudriat, 2013, p. 291):

Elle correspond au rythme réel auquel se développe le processus de changement. Cette temporalité concerne le rythme global, mais aussi celui de chaque microséquence où se confrontent les arguments des différents acteurs.

Les observations montrent que temporalité séquentielle prescrite et temporalité informelle ne coïncident pas.

Pour tous les acteurs, quelle que soit leur position, le temps est une contrainte formelle par rapport à l'objectif de respecter les délais définis et fixés par le cadre formel de l'organisation du travail. Du fait de leur position, les acteurs n'ont pas tous la même maîtrise du temps dans le travail.

Observer la temporalité du changement organisationnel, c'est observer le rythme avec lequel les jeux argumentatifs entre acteurs se transforment. Nous regarderons donc la transformation du point de vue de chaque acteur interrogé.

« Pour un acteur donné, l'horizon temporel correspond à l'anticipation d'un futur caractérisé par des changements sur lesquels il pensera avoir une prise lui faisant espérer des effets favorables pour lui dans l'accomplissement de ses tâches. » (Foudriat, 2013, p. 305) Cet horizon temporel est ainsi lié à ses possibilités d'action, d'initiatives par rapport aux enjeux propres liés à la position occupée et aux tâches qu'il doit accomplir.

L'institution, les dirigeants posent des exigences en termes de changements au regard d'un futur qu'ils appréhendent en fonction de leur positionnement dans l'environnement de l'organisation tandis que les autres acteurs raisonnent d'abord au regard des difficultés immédiates rencontrées. Quels que soient les arguments formels avancés, la logique de raisonnement développée, ils n'adhéreront pas tous aux finalités parce que leurs enjeux ne se situent pas sur le même horizon temporel.

Dans les changements organisationnels, les temporalités complexes et contingentes des différents processus en œuvre impulsent un rythme au changement lui-même, rythme qui conserve toujours une autonomie relative par rapport à la temporalité formellement assignée par les dirigeants. Au cours de ce processus, des événements imprévisibles surgissent et modifient l'attitude de certains par rapport au changement ou créent des bifurcations dans le déroulement, ce qui génère des ruptures de temporalités. Le processus réel ne correspondra ni avec celui qui peut être reconstruit à posteriori ni avec celui qui peut être anticipé à priori de manière théorique.

La question de la temporalité du processus de changement est complexe parce que le temps intervient à plusieurs niveaux : au niveau de chaque acteur par la temporalité de la transformation de ses représentations, au niveau collectif en ce qui concerne la temporalité de la production d'accords, de la construction de la confiance et de la coopération. Ce dernier point est sous la responsabilité de l'accompagnant et dépend notamment de son intervention. Pour Foudriat (2013), à des fins stratégiques, l'accompagnant doit tenir compte des temporalités qui traduisent la part d'autonomie irréductible que conservent les acteurs et qui s'objectivent dans les stratégies et les jeux de pouvoir. Pour lui, la temporalité du processus de changement va rester spécifique et contingente au système d'action concret et à l'intervention, c'est-à-dire au dispositif proposé et à sa mise en place.

« Les acteurs dans le système d'action jouent avec le temps, se jouent de lui et déjouent toujours les contraintes temporelles que cherche à imposer le cadre formel de l'intervention » (Foudriat, 2013, p. 325).

4. Construction de la recherche

4.1. Introduction

Dans ce chapitre, nous expliquerons comment s'est construite notre recherche. Dans un premier temps, il nous semble important de préciser le choix du terrain et de l'école en particulier.

Ensuite, la description précise du terrain étudié permettra au lecteur de situer les acteurs et leurs propos dans leur environnement. Il nous semble évident que pour construire du sens, on ne peut isoler l'acteur de son environnement et de son contexte.

Enfin, nous définirons notre méthodologie en plusieurs éléments. Notre parcours pour arriver à ce travail et surtout à nos questions de recherche ; notre échantillon et son évolution, mais aussi le choix porté sur les entretiens pour recueillir nos données ainsi que la technique de l'entretien d'explicitation pour faire verbaliser le vécu des informateurs.

4.2. Étude de cas d'une école et choix du terrain

Deux facteurs principaux ont guidé le choix du terrain. D'une part, la nouveauté du dispositif implanté sur le terrain dans l'implémentation d'une réforme d'envergure du système éducatif et le contexte général de recherche qui est l'accompagnement au changement. D'autre part, le côté obligatoire pour les établissements de rentrer dans ce processus une fois l'identification faite ce qui, en termes d'accompagnement, complexifie la mission.

Le choix s'est naturellement porté sur l'analyse de la première vague d'identification des écoles en dispositif d'ajustement afin de respecter les deux facteurs cités plus haut.

Cette première vague (identification fin juin 2020) comprenait 20 écoles réparties sur la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces 20 écoles ont été identifiées dans les écoles de vague 3 du Plan de Pilotage (PdP), ce qui signifie que ces écoles n'avaient pas encore commencé l'élaboration de leur PdP. Cela renforce l'impact du changement et de la nouveauté puisque ces écoles ne sont pas encore entrées dans cette logique d'analyse des indicateurs, d'élaboration d'un diagnostic et de construction d'Objectifs spécifiques, d'indicateurs d'impact et de plans d'action, contrairement aux écoles des vagues suivantes d'identification.

Un premier choix a été fait d'analyser une seule école, mais de nous entretenir avec les différents acteurs pour s'inscrire dans *un paradigme compréhensif, explicatif, expérimental* (Albarello, 2011, p. 14).

Le choix de l'école s'est effectué en fonction de la proximité géographique (dans notre zone de travail) pour faciliter la récolte des données, mais aussi en fonction de la « proximité professionnelle ». L'école choisie fait partie d'un PO pour lequel nous avons travaillé et dont nous connaissons les valeurs, les pratiques et les organisations. Cette approche permet de

prendre en compte « *les aspects éthiques et déontologiques à notre recherche : les sentiments de malaise des différents acteurs, l'empathie et l'importance de la question de la confiance et de la confidentialité* ». (Albarelo, 2011, p. 65) Nous sommes reconnue comme professionnelle et personne de confiance bien que nous n'ayons jamais travaillé avec les personnes présentes dans cette école ni en collaboration avec ce site, ce qui permet, malgré la connaissance et la reconnaissance du terrain, d'arriver avec plus de facilités à priori sur le site ou auprès de ses acteurs.

4.3. Description du terrain spécifique

L'école se situe en périphérie d'une zone urbaine et est implantée au milieu de plusieurs quartiers à vocation sociale. Elle est composée d'un site principal accueillant, en août 2019, 119 élèves de niveau primaire répartis en 6 classes et de deux implantations maternelles distantes de 8 km. Ces deux implantations maternelles accueillent respectivement 52 et 34 élèves répartis en trois classes de M1, M2 et M3.

Les bâtiments sont vétustes, mais ils sont bien entretenus et rencontrent les attentes, à minima, en matière de bien-être et de sécurité. L'implantation du primaire partage ses bâtiments avec l'enseignement de promotion sociale qui utilise une grande partie des locaux, y compris les classes.

L'équipe est constituée de 25 membres du personnel répartis sur les 3 sites. La Direction est en fonction depuis 2017. L'école dépend d'un PO qui délègue l'organisation et le soutien pédagogique à une cellule spécifique (Inspection PO, cellule d'animations pédagogiques), dont au moins un représentant (Inspection PO) est le référent de l'école. Depuis trois ans, la direction est confirmée dans ses fonctions et envisage la mise en place d'actions durables.

Le rapport d'audit précise dans sa description de l'environnement de l'école :

« La catégorie dans laquelle se trouve cette école est caractérisée par un indice socioéconomique (ISE) très faible (-1,8 sur une échelle allant de -2 à 2) qui la place en encadrement différencié. L'ISE ne révèle pas à lui seul la complexité et la conjonction de difficultés rencontrées par les familles des élèves concernés ou par les élèves eux-mêmes. 10% des élèves sont placés en famille d'accueil ou en structure d'accueil. 62 % des élèves de P5 et P6 ne maîtrisent pas correctement la langue d'apprentissage (analyse sur base des résultats des élèves aux tests FLA en 2018). L'école accueille deux élèves présentant des spectres autistiques marqués (en maternelle), mais n'organise plus de processus d'intégration depuis 2015. Par conséquent, les liens avec l'enseignement spécialisé sont faibles, voire inexistaants, en matière de soutien ou d'appui professionnel. Les contextes sociologique et géopolitique (par rapport au type de population habitant les quartiers avoisinants) ne permettent pas à l'équipe d'assurer une mixité sociale.

Le taux du nombre d'élèves inscrits est stable sur 3 ans. Les changements d'école ne sont pas motivés par le climat ou des points de désaccord pédagogique entre les familles et l'école. Ils

sont plus souvent liés à des raisons externes, non maîtrisables par l'école (déménagements pour cause de situations économiques difficiles ou imposées par un jugement, par exemple)

Les phénomènes de violence scolaire sont peu présents et/ou gérés immédiatement par des actions éducatives qui visent à placer les élèves dans les meilleures conditions, sur les plans du bien-être et de la confiance en soi ». (Rapport d'audit – DGPSE-SGI)

4.4. Méthodologie

Notre parcours d'élaboration

Après avoir choisi ce dispositif confidentiel, il nous a fallu demander toutes les autorisations nécessaires : auprès de notre institution à travers ses différents échelons, mais aussi l'établissement (Direction et PO) ainsi que sa FPO. Pour la Fédération et l'établissement, cela n'a posé aucun problème, mais pour la FPO, il a fallu plusieurs mois pour pouvoir interroger les CSA.

Pour construire la théorie relative à nos questions, beaucoup de lectures ont été nécessaires. Celles-ci ont parfois confirmé ce qui était ressenti à partir des rencontres, mais nous ont fait perdre tantôt le fil, parfois le sens et la motivation, tantôt nous ont emmené loin du terrain de départ.

Les rencontres et retours sur le terrain ont permis de recentrer le travail dans cette direction. « *L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain* ». (Kaufmann, 2016, p 23)

Dans un premier temps, il nous a paru évident qu'avant de comparer la temporalité des différents acteurs, celle-ci est à construire. Par conséquent, la première de nos questions de recherche est *quelle est la temporalité de chaque acteur ?* Nous émettons l'hypothèse qu'elle est différente en fonction des catégories d'acteurs parties prenantes.

Nous essaierons ensuite de *définir les freins auxquels les acteurs doivent faire face dans ce dispositif particulier et leur régulation.*

Enfin, dans le chef de l'accompagnant, *quelles ressources ou postures utiliser face à cet accompagnement contraint ?*

Nous répondrons à ces différentes questions dans une recherche compréhensive et exploratoire « *en tentant de dégager le sens que les acteurs ont construit à partir de leur réalité* » (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Échantillon

Nous avons décidé de rencontrer tous les acteurs parties prenantes dans le dispositif d'ajustement dans cette école.

Afin de synthétiser les rencontres effectuées, nous reprenons le nombre de personnes rencontrées, leur fonction, leur ancienneté dans cette fonction et le type d'entretien mené dans un tableau ci-dessous.

Fonction	Ancienneté dans la fonction	Type d'entretien
Chef de chantier (CC)	/	Exploratoire
Directeur de zone (DZ)	3 ans	Exploratoire
Déléguée au contrat d'objectifs référente de l'école (DCO)	3 ans	-Exploratoire -Semi-directif
Référente PO (RPO)	3 ans	Semi-directif
CSA 1 FPO (CSA1) : CSA référente de l'école	5 ans	Semi-directif
CSA 2 FPO (CSA2)	3 ans	Semi-directif
CSA 3 FPO (CSA3)	3 ans	Semi-directif
Direction d'école (DIR)	5 ans	-Exploratoire -Informel – recueil d'informations (documents de travail) et échéancier des entretiens -Semi-directif
Enseignante 1 (ENS1)	31 ans dans la fonction – 11 ans dans l'école	Semi-directif
Enseignante 2 (ENS2)	25 ans dans la fonction et dans l'école	Semi-directif

Nous aurions souhaité rencontrer plus d'enseignants, mais ceux-ci ont refusé de participer à un entretien. Malgré l'implication de la direction dans cette recherche, une rencontre de présentation du projet, des mails et un rappel de la direction sur une application de messagerie interne à l'équipe, seules deux enseignantes ont accepté de témoigner. Nous y reviendrons plus après dans l'analyse.

Nous analyserons donc les résultats des rencontres avec 5 accompagnants, la direction d'école et deux enseignantes.

Méthode de recueil de données

Pour aller sur le terrain recueillir les données brutes, nous avons décidé d'échanger avec les acteurs en réalisant des entretiens semi-directifs.

Pour commencer ces entretiens, nous avons présenté l'objectif de l'entretien et nous avons garanti le cadre de confidentialité auquel il serait soumis. Ensuite, nous nous sommes présentée et avons proposé à l'informateur d'en faire de même en se situant et en se présentant dans son parcours professionnel. Ceci a permis de mettre les acteurs à l'aise et d'entamer sereinement le corps de l'entretien.

Pour pouvoir construire avec chaque acteur sa temporalité, nous lui avons proposé de travailler avec la technique de l'entretien d'explicitation.

« L'entretien d'explicitation est une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant. L'interviewer guide le geste intérieur qui permet de présentifier le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive basée sur une position de parole incarnée ». (Boucenna, MAPEMASS, novembre 2021)

L'entretien d'explicitation permet de laisser revenir les moments de l'élaboration du dispositif tels que l'informateur les a vécus. Cette technique laisse place au vécu plutôt qu'au prescrit, elle fait appel à une mémoire particulière qui ouvre à un ensemble de choses qui sont mémorisées par l'acteur alors qu'il ne sait pas qu'il mémorise.

La dernière partie de l'entretien portera sur des questions plus générales et des remerciements.

Trois guides d'entretien ont été conçus avec de légères différences en fonction des 3 « catégories » d'informateurs (accompagnant, direction, enseignant), chacun ayant des profils et des fonctions différentes. (Voir annexe n°6)

« Le « travail d'explicitation » est « gratifiant et douloureux à la fois » (Bourdieu, 1993, p 915 in Kaufmann, 2016). En effet, pour chacun des moments précis de revécu où l'acteur verbalisait le déroulement des moments de travail, la technique d'explicitation a porté ses fruits. Situer ces moments dans le temps a posé plus de difficultés aux informateurs, certainement par l'éloignement déjà-là. Nous sommes bien sur un revécu *a posteriori*, un regard subjectif de l'informateur sur sa réalité.

5. Analyse des résultats

5.1. Introduction

Pour présenter au mieux les résultats et leur analyse et afin de faciliter la lecture de ce travail, l'analyse des résultats est répartie en plusieurs chapitres.

D'abord, nous situerons les acteurs et l'espace d'accompagnement ainsi défini. En effet, leur place, leurs enjeux éventuels et leurs liens avec les diverses institutions éclairent cette analyse et posent une partie du contexte de cet accompagnement.

Ensuite, nous construirons la temporalité des différents acteurs et nous les comparerons à la temporalité séquentielle objective du dispositif. Cette comparaison sera effectuée en fonction des trois niveaux repris dans le cadre théorique.

Nous analyserons les différents freins exprimés par les acteurs par rapport à cette temporalité et nous relèverons les régulations reprises par les informateurs. Pour plus d'intelligibilité, nous situerons ces freins les uns par rapport aux autres.

Encore, pour rester au cœur de notre cursus, nous essaierons de dégager les postures et les ressources utilisées par les accompagnateurs dans cet accompagnement contraint particulier.

Pour chaque point développé ci-dessus, nous détaillerons la méthodologie utilisée pour collecter et classer les données recueillies et nous conclurons chacun en reprenant les apports les plus importants développés.

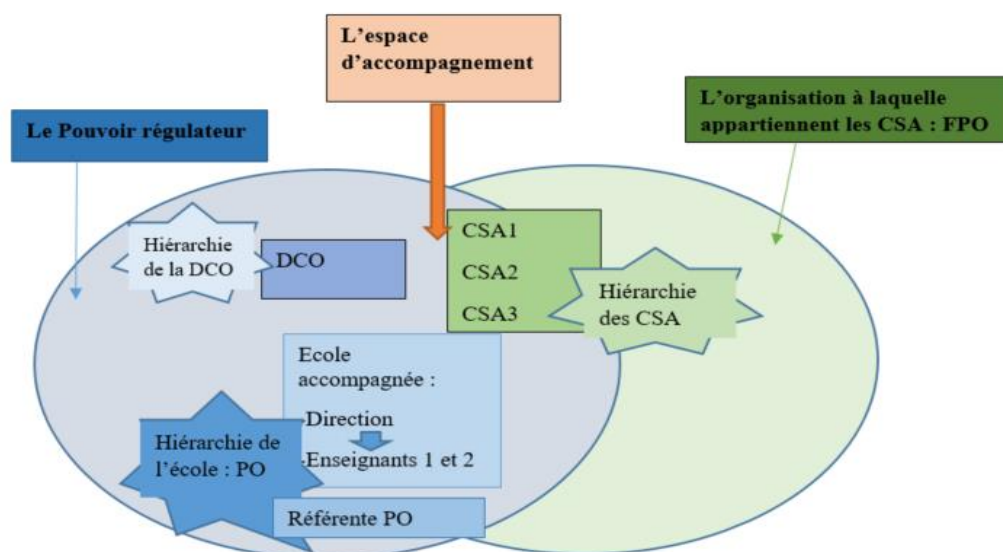
Enfin, nous terminerons cette analyse en parlant des biais et des limites de notre recherche.

5.2. Situer les différents acteurs

Pour mieux comprendre la place de chaque acteur et les liens qu'ils entretiennent dans ce dispositif particulier, il nous semblait intéressant de les situer chacun, les uns par rapport aux autres, mais aussi, par rapport à leur institution ou leur hiérarchie.

Il nous semble clair que chacun des acteurs poursuit des enjeux certainement multiples et qui peuvent se situer à différents niveaux. Les enjeux n'ont pas fait partie de notre recherche et nous ne pouvons donc pas les citer ou les affirmer dans cet écrit. Cependant, certains d'entre eux sont décrits dans la réforme ou dans les conventions entre les parties.

Pour situer les acteurs de notre recherche, nous nous inspirons d'un schéma proposé par Sephora Boucenna (2012), que nous modifierons quelque peu en fonction du nombre de parties.



(Boucenna, 2012)

On peut distinguer dans cette représentation certains acteurs qui sont directement impliqués dans la situation décrite : les CSA, la DCO, la Direction, les enseignants, la référente PO ; ceux-ci se trouvent dans l'espace d'accompagnement. D'autres acteurs que sont le pouvoir régulateur (en tant que commanditaire de la réforme et identificateur de l'école en EDA), la FPO comme partenaire et signataire du contrat, peuvent être définis comme indirectement impliqués. Nous y placerons aussi les différentes hiérarchies qui défendent, chacune, leurs propres enjeux organisationnels.

Chaque acteur partie prenante peut être représenté comme défendant son territoire et ses enjeux ; « *l'accompagnement correspondrait à l'aménagement d'un espace parmi tous ces enjeux* » (Boucenna, 2012). La définition et la perception de cet espace vont permettre la communication entre chacun.

« *Là où il y a du territoire, il y aurait de l'« avoir».* Là où il y a de l'espace, il y aurait de l'« être avec » » (Boucenna, 2012).

5.3. Les différences de temporalité entre les acteurs

Temporalité de chaque acteur

Pour construire cette temporalité, nous avons repris toutes les dates réelles de rencontres, de début de phase, communiquées par la Direction en commençant par l'annonce de l'identification jusqu'à la signature du protocole de collaboration. Ces dates, nous les avons placées dans un tableau Excel en adaptant la largeur des colonnes à la durée de ces phases afin d'obtenir une ligne du temps à l'échelle (seuls les temps d'une journée ne respectent pas cette échelle pour des raisons de lisibilité).

Pour chacun des acteurs, nous avons repris la description qu'ils ont réalisée quant à leur participation de même que leur ressenti sur chaque phase en notant les notions temporelles reprises dans leur entretien sous forme de données brutes.

Temporalité séquentielle, objective

Représentation du dispositif tel que prévu décrétalement :

30-juin-20		du 6 juillet au 15 août 2020	du 7 octobre 2020 au 17 février 2021		55 jours scolaires ouvrables à partir de la présentation des objectifs			du 6 juillet au 15 août 2021
Annonce de l'identification de l'école	réunion de présentation du dispositif	congrès scolaires	phase d'audit	présentation du diagnostic et des objectifs	phase d'élaboration : 3 journées de formation	concertation	signature du protocole	congrès scolaires

Temporalité informelle, contingente :

Dates réelles communiquées par la Direction (vécu du processus)

30-juin-20	du 6 juillet au 15 août 2020	24-août-20		du 7 octobre 2020 au 17 février 2021	16-mars-21	du 16 mars 2021 au 9 juillet 2021	du 6 juillet au 15 août 2021	17-août-21		16-nov-21
Annnonce de l'identification de l'école	congés scolaires	réunion de présentation du dispositif	réunion de rentrée : présentation à l'équipe	phase d'audit	présentation du diagnostic et des objectifs	phase d'élaboration : 3 journées de formation et de multiples réunions de travail collaboratif	congés scolaires	concertation	phase d'attribution des ressources et de signature des Ministres	signature du protocole

Temporalité des acteurs

Pour construire ce tableau, nous avons repris la participation de chacun aux différentes phases du dispositif tel que vécu par chaque acteur interrogé de l'école, qu'il y ait participé en tout ou en partie.

	30-juin-20	du 6 juillet au 15 août 2020	24-août-20		du 7 octobre 2020 au 17 février 2021	16-mars-21	du 16 mars 2021 au 9 juillet 2021	du 6 juillet au 15 août 2021	17-août-21		16-nov-21
	Annnonce de l'identification de l'école	congés scolaires	réunion de présentation du dispositif	réunion de rentrée : présentation à l'équipe	phase d'audit	présentation du diagnostic et des objectifs	phase d'élaboration : 3 journées de formation et de multiples réunions de travail collaboratif	congés scolaires	concertation	phase d'attribution des ressources et de signature des Ministres	signature du protocole
Accompagnants	CSA 1			réfèrent régional qui participe							
	CSA 2										
	CSA 3										
	DCO										
	Référente PO										
Equipe accompagnée	Direction										
	Enseignante 1										
	Enseignante 2										

 = participation de l'acteur

■ = non-participation de l'acteur

Analyse et conclusion :

Temporalité séquentielle et informelle :

À la lecture des deux temporalités, nous pouvons constater une différence entre le temps prescrit et le temps vécu. En effet, le PR pensait pouvoir présenter le dispositif avant les congés scolaires de la première année et signer le protocole avant les congés scolaires de juillet 2021. Au niveau de la temporalité réelle du dispositif, on peut observer plusieurs différences.

Une première différence se situe au niveau de la réunion de présentation, la directrice n'étant pas disponible à la période proposée, celle-ci a dû être postposée après les congés scolaires.

Au niveau du temps d'élaboration, le prescrit propose 3 journées de formation. Sur le terrain, elles ne seront pas suffisantes et l'élaboration demandera plusieurs réunions supplémentaires pour terminer le travail de manière collaborative. De plus, de nombreuses heures d'encodage et de relecture seront nécessaires à remplir la plateforme telle que demandée par le PR.

Direction : On a débordé des samedis et dimanches – avec le travail ici, c'est pas faisable, clairement

– je me souviens d'un dîner de famille où ils ont commencé sans moi ..., je suis arrivée au dessert

– si tu veux le faire correctement et au calme, tu dois le faire chez toi – hors temps scolaire.

CSA 1 : C'est continuellement aller dans le guide, se l'approprier, cliquer sur des points – ça a pris énormément de temps

– nous avons passé des heures et des heures pour encoder – après nous avons encore passé des heures

Enfin, certaines écoles étant en recommandation, il a fallu un temps pour pouvoir confirmer l'attribution des ressources à chaque école et signer le protocole. Ces 3 mois supplémentaires ont retardé la signature et la contractualisation finale.

Le temps est une contrainte formelle par rapport à l'objectif de respecter les délais définis et fixés par le cadre formel. La direction, qui a la maîtrise du temps de son organisation (école), décide de rajouter des réunions afin de respecter les délais définis. Elle prend aussi la décision de travailler les week-ends et hors temps scolaire, CSA 1 l'accompagnera dans cette décision. Par conséquent, les enseignants devront participer, eux aussi, à des réunions supplémentaires.

Comme le montrent les observations théoriques, la temporalité séquentielle prescrite et la temporalité informelle ne coïncident pas. Cependant, nous remarquons que quand l'acteur, selon sa position, garde la maîtrise du temps, il utilise des stratégies pour respecter les délais. En effet, la direction va mettre des stratégies en place pour respecter le délai prescrit alors que, par exemple, au niveau des délais de signature et de passage aux différentes instances,

notamment politiques, la maîtrise n'est pas dans le chef des acteurs et le temps sera donc dépassé.

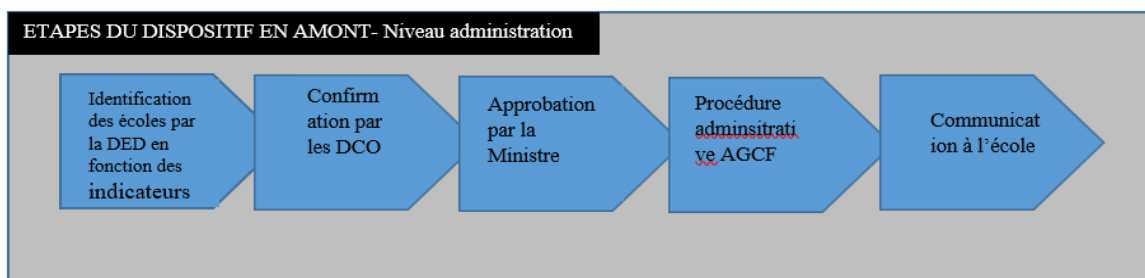
Après avoir travaillé à construire et à comparer la temporalité pour chaque acteur, nous allons analyser la temporalité sur les trois niveaux repris dans le cadre théorique : institutionnel, organisationnel et individuel.

Temporalité au niveau institutionnel

Le Pouvoir régulateur fonctionne en année civile au niveau de ses ressources et de ses budgets. Les écoles en dispositif d'ajustement sont identifiées par les services de la Direction d'exploitation des données (DED) vers le mois d'avril de chaque année et la confirmation de cette identification est faite par le service des DCO juste après cette première identification.

La liste des écoles identifiées est proposée à l'approbation de la ministre de l'Enseignement et fait l'objet d'un Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française (AGCF).

C'est seulement à la fin de cette procédure administrative que l'identification peut être communiquée aux écoles concernées. Cette communication se fait lors d'une rencontre avec le PO de l'école, la Direction et un représentant de la FPO. La réunion est animée par le Directeur de Zone (DZ), le DCO référent de l'école et un DCO transversal. Celle-ci a lieu fin juin, voire début juillet de l'année en cours.



La temporalité du dispositif étudié démarre après cette réunion de communication.

Nous remarquons que les temps prescrits aux acteurs dépendants de l'administration sont exprimés en jours calendriers alors que les temps dédiés aux établissements sont exprimés en jours ouvrables scolaires. Cette distinction énonce une première différence entre les temporalités vécues des deux partenaires traduites dans les prescrits légaux. Nous n'avons pas trouvé l'information relative aux critères décisionnels définissant les temporalités prescrites aux différentes phases du dispositif.

Une difficulté réside dans cette différence de fonctionnement entre le niveau institutionnel et organisationnel. L'un fonctionne en temporalité calendrier alors que l'autre fonctionne en année scolaire. Il sera demandé à l'école, par exemple pour les ressources de travailler en année civile.

Temporalité au niveau organisationnel

Au niveau organisationnel, c'est la lourdeur de la procédure du passage aux instances qui va le plus influencer et modifier la temporalité du dispositif. En effet, l'école fait partie d'un PO communal et à ce titre, la procédure pour requérir l'avis de celui-ci est plus longue que dans d'autres réseaux.

Malgré une demande de délai pour rendre le dispositif le 9 juillet 2021 au lieu du 21 juin 2021, l'établissement a calculé son temps réel d'élaboration de manière rétrospective, à partir de la date butoir de remise et en enlevant les durées requises pour les procédures. L'équipe bénéficie donc de moins de temps que d'autres équipes pour élaborer son plan d'action.

RPO : Nous faisons passer les dossiers auprès de l'Autorité, d'abord à la concertation sociale, je n'y suis pas, mais je prépare le point – bien réceptionner ce premier avis

– je prépare pour que ça passe au Conseil Communal, les procédures chez nous sont assez lourdes, ça prend 3 semaines

– ça doit passer au Conseil et au Collège, il faut que ce soit inscrit à l'ordre du jour du collège qui précède et est présenté, systématiquement minimum 3 semaines, ça mange encore du temps

CSA 1 : notre réseau est handicapé par le fait de pouvoir passer auprès des instances

– on peut retirer à chaque école un gros mois, c'est énorme

– on travaille de manière rétroactive à partir de la date du Conseil et on enlève, on sait pour quelle date on doit avoir terminé

En plus du temps réduit qui est une difficulté pour l'école, la CSA parlera d'une incidence sur une perte de qualité dans les dispositifs. Bien que les autres acteurs ne le mentionnent pas, nous pouvons penser qu'un mois en plus permettrait de finaliser autrement les dispositifs.

CSA 1 : Je trouve que 1 mois en plus, on pourrait être meilleur dans les contenus, j'en suis convaincue, ça rendrait les dispositifs plus finalisés

– Ça freine et ça freinera toujours.

Temporalité au niveau individuel

À la lecture du tableau représentant la participation des acteurs aux différentes phases du dispositif, nous déduisons que chaque acteur n'a pas la même implication dans le dispositif et ne participe pas aux mêmes étapes.

Nous savons que chacun appréhende le temps par l'expérience et la perception d'une succession d'événements. De plus, dans son organisation, chacun perçoit le temps au travers des tâches qu'il doit accomplir et des difficultés qu'il rencontre, il a donc une perception liée à l'accomplissement des objectifs qui lui sont assignés.

Nous retrouvons cette perception liée aux tâches dans nos entretiens. En effet, les acteurs sont moins prolixes et ont moins de souvenirs des phases où ils sont moins impliqués, parfois ne s'y réfèrent pas.

Les accompagnants selon leur orientation (voir situation des acteurs) vont donner plus de détails sur la phase d'identification, d'audit, d'élaboration ou de finalisation :

- Les CSA vont arriver à la phase d'élaboration et une des 3 va accompagner l'école jusqu'au bout du dispositif.

On est au début tous ensemble, c'est le début pour moi et l'inconnu ne m'inquiète pas – si les infos arrivent au fur et à mesure, je m'adapterai – on était fin février début mars – j'ai lu puis j'ai laissé décanter – à la concertation, je suis encore présente, il y avait des questions pour moi, j'y réponds – je prépare la rédaction de l'avis – nous sommes signataires

- La DCO va plutôt s'exprimer sur son travail au niveau de la communication, de la présentation du dispositif, de son travail entre la phase d'audit et d'élaboration et enfin de la finalisation, phase pendant laquelle son travail est plus conséquent.

C'est compliqué pour moi, je ne connais pas l'école – première prise de parole devant mon chef, première fois en école avec ma collègue – ma collègue passe avant : ça me permet d'avoir des infos, de me projeter, d'anticiper – pas évident, on revenait sur les infos – j'ai dû prendre rendez-vous dans ma bagnole entre deux écoles – c'était lourd, c'était la première fois – les dates se suivent et on n'a jamais beaucoup de temps – on a attendu la dépêche.

Celle-ci comparera les temps entre les moments où elle participe et les moments où elle ne participera pas aux phases du dispositif, ceux-ci lui semblent plus longs.

De septembre à décembre, ça m'a semblé très long – j'ai attendu très longtemps que l'école élabore son dispositif – ça a duré très longtemps – même si je sais que l'école n'a pas beaucoup de temps, moi j'ai attendu jusqu'au 9 juillet

C'est la seule partie prenante qui comparera sa propre perception des différents moments.

- La référente PO a gardé un regard plus descriptif des différentes étapes et a pris plus de hauteur, elle rappellera plusieurs fois que c'est surtout la FPO qui a accompagné. Tout en prenant plus un rôle de coordination et de support, elle reste critique par rapport à certains moments bien précis comme la présentation à l'école des différentes ressources proposées par le PR, qui arrivera bien tard dans l'élaboration du dispositif d'ajustement.

La FPO a beaucoup plus accompagné – on a toujours rediscuté certains éléments – avec des délais si courts, j'insistais pour qu'on trouve une méthodologie efficace – pour produire ce qu'il fallait produire dans un temps si court – ça doit rester un dialogue, une dynamique de co-construction – en posant parfois des questions de relance – c'était le début, pas mal de choses étaient floues

Ensuite, les enseignantes vont se focaliser sur la phase d'élaboration qui est celle qui les concerne le plus et la plus proche de leur métier.

Pour ma part, c'est quand on s'est mis en route, qu'on s'est rendu compte qu'il fallait que ça change – au niveau des objectifs oui, oui – oui avant, c'était juste la réflexion – mais l'équipe tous ensemble, on a pu vraiment échanger et là on s'est dit, voilà, c'est parti – on a vraiment construit quelque chose qui nous ressemblait, qui nous convenait

Enfin seule la direction va être impliquée tout au long du dispositif et va pouvoir l'expliciter de manière beaucoup plus précise.

La Direction : acteur le plus impliqué

La direction est la seule partie prenante qui participe à tous les moments du dispositif. Non seulement elle y participe, mais elle informe, elle prépare les moments de formation, elle synthétise, elle délègue, elle rassure, elle rédige et elle encode, elle défend le contenu ... bref, un vrai « couteau suisse ».

Cette description qu'elle a faite lors de notre entretien de ces différents moments est en lien avec le profil type du directeur d'établissement détaillé dans le premier point de notre écrit.

Au niveau de l'annonce de l'identification de son école et de la confidentialité qui entoure le dispositif, la direction nous parlera de sa solitude.

C'était une source d'angoisse, je ne te le cache pas – qu'est-ce que ça représente ? je ne sais pas – la seule source d'informations que je trouve, c'est le magazine « profs » - Tu portes un peu tout seul à ce moment-là – pourquoi parler à ton équipe d'un processus pour lequel tu n'as aucune info – tu ne peux pas en parler à tes collègues – j'en parle pas à l'équipe, nous sommes le 30 juin

Ensuite pour chaque phase du dispositif, elle nous dira la lourdeur et les délais très courts qu'elle a vécus pour chacun.

Audit : On s'est rencontrés très vite – oui ça m'a pris énormément de temps – tous les documents à fournir – mais ça, ça a été très lourd – ça n'a pas été simple – tout le monde a été audité – pour moi, ça s'est fait en deux ou trois fois – c'était assez long

Élaboration : dans l'enchaînement des étapes, il n'y a pas de temps mort – les trois jours se sont enchainés très vite – ça a été très court – ça a été très compliqué et très dense – il y a eu beaucoup de relectures

Enfin, en finalisation de dispositif, le temps d'attente ne sera pas long parce que vite remplacé par d'autres priorités (rentrée scolaire)

J'étais vraiment dans autre chose – ça ne m'a pas empêché de dormir – je n'avais plus les cartes en main - on savait où on allait

Nous retrouvons ici le niveau de maîtrise en fonction de la position de l'acteur, quand la direction sait qu'elle n'a plus les cartes en main, elle lâche prise et se consacre à autre chose.

Conclusion

Nous pouvons conclure ce premier point d'analyse en exprimant plusieurs constats.

Premièrement, les temporalités séquentielle objective et informelle, comme le montrent les observations théoriques ne coïncident pas dans l'étude de cette école. Ces différences de temporalités peuvent intervenir à plusieurs niveaux, qu'ils soient institutionnel, organisationnel ou individuel.

Ensuite, les entretiens rapportés confirment l'implication et la perception du temps par chaque acteur en fonction des tâches qui lui sont attribuées, de ses objectifs et de divers facteurs comme sa position dans l'organisation, sa perception personnelle ou l'institution à laquelle il est relié.

Enfin, la Direction reste l'acteur clé de ce dispositif de par son engagement dans les différentes phases, son implication et sa responsabilité.

5.4. Les différents freins vécus par les acteurs et leur régulation

Méthodologie

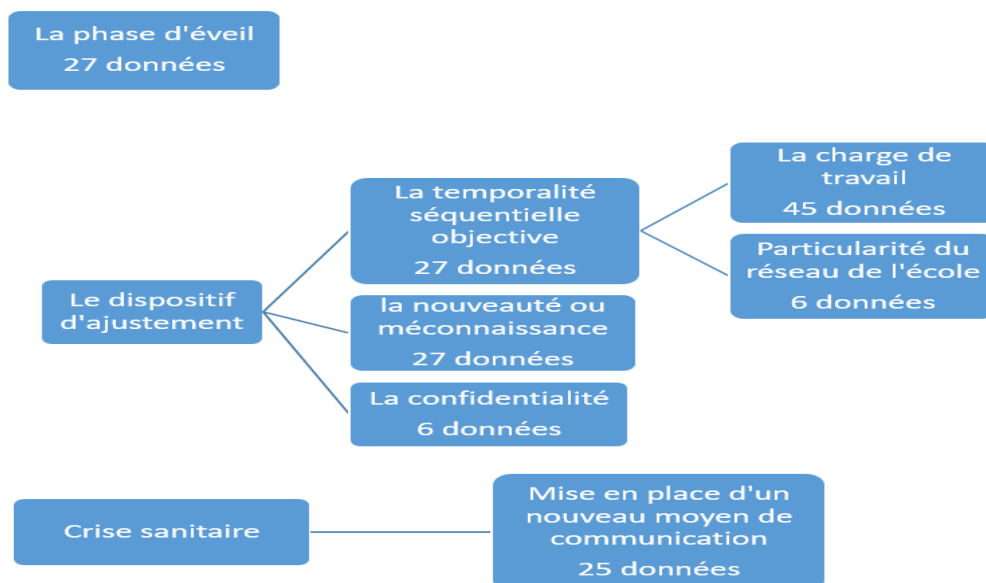
Pour pouvoir catégoriser les freins exprimés par les différents acteurs de cette école, nous avons collecté toutes les données brutes qui exprimaient une notion de frein ou une régulation de celui-ci. Celles-ci ont été reprises dans un tableau et classées selon les acteurs. Ensuite, nous avons fait une première catégorisation en suivant la méthodologie de « *l'analyse inductive générale* » proposée par Blais et Martineau (2006).

Cette première catégorisation nous a amené à distinguer 7 catégories différentes exprimées dans les 8 entretiens analysés : la temporalité du dispositif (les délais), la nouveauté du dispositif, la confidentialité du dispositif, la charge de travail en découlant, la particularité du réseau, l'acceptation de l'identification et enfin le développement d'un nouveau mode de communication.

Nous avons ensuite regroupé certaines catégories ou évoqué des dépendances entre elles pour arriver à une catégorisation plus réduite : la phase d'éveil, le dispositif et la crise sanitaire et ses conséquences. Pour chaque point, nous rechercherons dans un deuxième temps les régulations exprimées par les acteurs.

Nous pensions au départ travailler par catégorie d'acteurs comme au point précédent. Les résultats nous montrent que les acteurs expriment les mêmes freins, quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent : accompagnateurs ou accompagnés. Nous analyserons donc chaque frein pour tous les acteurs. Afin de faciliter la compréhension du lecteur, nous mettrons l'identification de l'informateur qui exprime la donnée brute reprise en exemple. Ces identifications sont reprises dans le tableau échantillon en point 4.4.

Freins rencontrés lors de l'élaboration entravant le respect de la temporalité séquentielle
 Afin de faciliter la lecture de l'analyse, nous trouvons important de situer les freins exprimés sur un schéma en y indiquant les relations de dépendance que nous avons constatées dans les résultats.



Analyse

5.4.1. La phase d'éveil

Nous relevons 27 données brutes exprimant cette idée de difficulté d'acceptation de l'identification de l'école et du changement y afférent.

Elle est exprimée par tous les acteurs : les accompagnés se sentant directement impliqués dans cette annonce.

Ens 2 : moi, la première approche, je me suis dit c'est impossible, moi j'arrête, je vais ailleurs. Je fais autre chose - madame nous a expliqué [...], mais c'est vrai qu'on n'a pas trop écouté au début parce qu'on s'est dit, mais enfin, on avait l'impression d'être, pas puni, mais mauvais élèves, très mauvais élèves

Dir : au début, on a pris ça (le dispositif) comme un flicage en fait. Voilà, on va vraiment être sur la sellette.

Les accompagnateurs relèvent aussi cette difficulté chez les accompagnés.

Dco : la directrice dit que ça a été dur quand le dz lui a téléphoné

Csa2 : c'est là qu'on sent de fortes tensions et on n'avance pas, il faut refaire marche arrière

Csa1 : c'est dur d'avalier mon école est en dispositif...

Si on revient à notre cadre théorique, on constate que malgré que dans cette situation, un effort particulier de changement est demandé à l'équipe, la phase d'éveil est peu traitée dans le dispositif. En effet, une réunion est organisée par la Direction pour annoncer et présenter à

l'équipe l'identification de l'école, le dispositif, les différentes étapes et le timing s'y rapportant. Peu de temps et de latitude sont laissés à l'équipe pour former leurs premières croyances, attitudes ou réactions face à ce dispositif à venir et à élaborer.

En reprenant les critères définis par Faulx et Danse (2018), les informateurs prennent comme exemples certains enseignants qui se trouvent face à un niveau de confrontation important pour eux avec une temporalité que nous estimons plus longue que pour d'autres de l'équipe.

Ce niveau de confrontation plus éloigné se traduit par une image négative des pratiques antérieures et un écart entre les pratiques usuelles et l'attendu.

Un accompagnateur en parle :

Csa2 : certains ont peut-être été plus lents au démarrage parce qu'ils ont besoin de plus d'explications pour bien se situer

-c'est encore quelque chose qu'on nous demande, quelque chose en plus

Mais aussi les enseignantes :

Ens 1 : il y a des gens qui ont besoin de prendre un peu de recul, d'analyser la situation, c'est souvent le cas notamment de XXX. Elles ont plus besoin de se dire "ouh la la qu'est-ce qu'ils nous demandent"

Ens 2 : à chaque fois, c'était fastidieux de reprendre certaines collègues, de dire oui, on le sait, mais on le sait que tu en as marre. Mais il faut le faire.

Même la direction, qui est la première informée dans l'établissement a trop peu d'informations pour établir une stratégie lui permettant de mieux piloter l'effort de changement.

Dir : Ok, qu'est-ce que c'est ? En juin, tu n'as pas beaucoup d'informations. Donc il m'explique dans les grandes lignes.

- J'essaie un peu de me renseigner sur ce que ça représente et là, la seule source d'informations que je trouve, c'est le magazine « Profs » où là il y avait eu des écoles un peu tests l'année avant et où il y avait des témoignages dans ce magazine. C'est la seule source d'informations que je trouve à ce moment-là.

- Tu portes un peu tout seul à ce moment-là ! Pourquoi finalement parler à ton équipe d'un processus dont tu n'as aucune ..., tu ne sais pas comment ça va se passer

Régulation :

Nous pouvons clairement dire à l'analyse des entretiens que la régulation a été portée, dans ce cas, principalement par la direction, c'est un fait reconnu par tous les acteurs.

Rpo : c'est la direction qui a présenté, qui leur a expliqué, tous les avantages, déjà il n'y a pas l'élaboration de diagnostic, et donc directement on serait dans le concret qu'ils seraient entendus, qu'ils auraient l'occasion de pouvoir exprimer leur analyse de la situation

Dco : (la direction) je le prends du bon côté, c'est vraiment dans ce sens-là que je vais aller avec l'équipe

Dir : À ce moment-là, je ne me pose pas mille questions. Non moi je suis assez... ce n'est pas de la docilité. Tu es à la tête d'une école, ton job, c'est ça donc tu le fais

Csa1 : l'implication de la direction a été énorme; parce que justement, cela reste subjectif ce que je vais dire, mais la posture de la direction a énormément contribué à ce que cela fonctionne. - dans cette école, la direction a été le point fort

Lewin affirme qu'indépendamment du changement individuel, le changement passera par le groupe. Nous retrouvons ici les différentes propriétés émergentes du groupe qui vont être utilisées dans cette régulation.

D'abord **le pouvoir** ou comment la direction, acteur clé, va modeler et influencer le comportement de son groupe en essayant de réduire les forces au changement (théorie plébiscitée par Lewin).

Ensuite **les normes** ou comment le groupe se comporte.

Ens1 : on n'est pas des réactionnaires non plus, on doit le faire, on doit le faire

- madame nous a dit : "rassurez-vous ce n'est pas pire que le plan de pilotage, que du contraire." parce que là, on est quand même plus encadrés

Dco : l'équipe, même si au début ça a été la douche froide, s'est vraiment saisie de ce dispositif comme d'une opportunité

Enfin, **la cohésion** est forte dans ce groupe et reconnue aussi bien par les acteurs internes qu'externes et observateurs du groupe.

Dco : on avait une chouette collaboration, je me suis dit, la confiance va vite s'installer

Csa3 : quand on rencontre les gens, on sent que l'ambiance est vraiment bonne, ça semble couler de source - J'ai vraiment eu l'impression avec elle qu'on formait une équipe

Ens1 : et il fallait s'y mettre de toute façon, pas le choix. Donc autant le faire dans la bonne humeur, dans l'équipe qu'on a en essayant chacun de se soutenir et c'est ce qui est arrivé

Nous retrouvons la même idée chez Soparnot (2009), qui parle de la dimension processuelle. Dans l'école étudiée, le pilote de l'établissement est légitime et communique sur la finalité et le déploiement de la démarche.

Ces éléments ont permis de diminuer les résistances au changement exprimées bien que celles-ci n'aient pas été très fortes.

Csa2 : je n'ai pas vraiment vu de personnes réfractaires

Csa1 : la direction avait pu dédramatiser avec la référente PO

5.4.2. Le dispositif d'ajustement

Le dispositif d'ajustement en tant que tel est un frein exprimé par les acteurs en différents points, nous les retrouvons cités plus haut.

Un premier point de difficulté exprimé réside dans la temporalité séquentielle objective prévue dans le décret qui laisse des délais très courts aux acteurs pour leur travail. Afin de respecter ces délais, les acteurs se trouvent face à une charge de travail importante, exprimée dans les entretiens. De plus, la particularité du réseau auquel appartient l'école oblige les acteurs à demander un délai supplémentaire.

Un deuxième frein exprimé par tous les informateurs concerne la nouveauté de ce dispositif et une certaine méconnaissance de celui-ci par les acteurs des différentes catégories.

Enfin un dernier point de difficulté tout à fait exceptionnel et transversal à d'autres contextes est venu entraver l'élaboration du dispositif d'ajustement : la crise sanitaire mondiale et les recommandations à suivre à ce moment-là. Celle-ci a obligé les acteurs à s'adapter à un nouveau mode de communication : les réunions et le partage d'informations en distanciel grâce à des plateformes telles que Teams.

5.4.2.1. La temporalité séquentielle objective du dispositif d'ajustement

Ce point, qui reprend 27 données, a été abordé lors du point précédent sous ses trois niveaux : institutionnel, organisationnel et individuel ; nous ne reviendrons donc pas sur son analyse.

Nous traiterons dans ce point les données brutes recueillies pouvant expliquer une certaine régulation de ces délais imposés difficiles à tenir.

Régulation

Dans l'analyse des données, on peut relever 3 types de régulation mises en place par les acteurs dans le chef des accompagnateurs ou de la direction :

Faire des écoles EDA une priorité :

Principalement utilisée par les CSA, faire des écoles en EDA une priorité dans leurs agendas ou leurs missions, s'est révélée être la régulation prioritaire dans leur chef.

Csa1 : très à la carte, très flexible. En tenant compte qu'on est dans un délai très court, je donne priorité aux EDA. Peu importe le jour où ça tombe, on essaie de se libérer pour répondre à la demande - c'est plus moi qui vais m'adapter [...]. Je peux me permettre d'être disponible de manière très flexible

Csa2 : je m'organise je regarde mes priorités.

Csa3 : je laisse des journées blanches parce que je sais que je vais peut-être devoir retourner

Adapter sa méthodologie

-Trouver un dispositif qui respecte le côté participatif obligatoire du dispositif tout en restant dans le timing prescrit, viser l'efficacité est indispensable, principalement pour la référente PO:

Rpo : moi j'insistais, avec des délais courts, pour qu'on trouve une méthodologie et un dispositif de travail, voilà qui soit participatif, un dispositif suffisamment efficace que pour produire ce qu'il fallait produire dans un temps si court

-c'est indispensable pour conjuguer le participatif, impliquer l'équipe et en même temps produire les supports de travail qui permettent voilà travailler efficacement quoi on n'a pas le temps de tergiverser

-trouver la méthodologie de travail la plus efficace, en tout cas à titre personnel, je trouve que c'est indispensable

-Anticiper, s'organiser semble primordial pour les CSA et DCO :

Csa2 : il y a eu beaucoup de travail en amont - tout de suite fixer le planning avec la direction - fixer les objectifs de travail pour tout le planning

Dco : anticiper pour programmer et planifier son travail

Adapter – augmenter son temps de travail

Une des régulations exprimées par les acteurs de cette école est qu'ils ont tous adapté pour le moins, mais surtout augmenté leur temps de travail pour fournir le travail demandé en essayant de respecter au mieux les délais demandés.

Csa1 : ne restez pas coincée parce qu'on est dimanche, vous m'appelez, je suis disponible. La direction a toujours été attentive, elle m'envoyait un petit message avant : puis-je vous téléphoner?

Csa2 : je travaillais parfois le samedi matin - je débordais bien au niveau des journées de travail pour être sûre de terminer - je ne regarde pas mon horaire de travail, j'organise mon temps(csa2)

Dir : On a débordé des samedis et dimanches – je me souviens d'un dîner de famille où ils ont commencé sans moi ..., je suis arrivée au dessert

5.4.2.1.1. La charge de travail

Nous retrouvons 45 données brutes reprises dans les différents entretiens que nous catégorisons comme relevant de l'augmentation de la charge de travail. Elle est de loin, la difficulté la plus exprimée par les acteurs.

Au niveau des facteurs qui augmentent la charge de travail exprimée par les acteurs, nous retrouvons :

- La charge administrative,

Csa2 : nous avons passé des heures et des heures à encoder (csa1) - j'avais d'autres missions entre temps

Dco : - on leur demandait beaucoup de documents à fournir, ça doit vraiment pas être évident - et compléter aussi ce fameux fichier dans les temps ça, ce n'est pas le dispositif et la relation avec les acteurs qui posent problème

- La charge des autres missions dans un temps de travail identique,

Csa2 : j'ai loupé une grosse partie (relecture) à cause d'une autre mission en même temps - c'est encore quelque chose qu'on nous demande, quelque chose en plus

Ils (enseignants) sont fatigués, ils disent on n'a pas que ça, à côté on doit préparer les leçons, les corrections, les bulletins

Cette charge de travail augmentée a des conséquences exprimées par tous les acteurs :

- Des conséquences sur la santé mentale :

Ens 1 : Donc ce frein-là était important aussi, la quantité de travail qu'on a, a eu une influence un peu néfaste sur le physique, le psychique, le psychologique et puis après on remonte la pente.

Dir : Je suis là pour... mais c'est compliqué de les garder quand tu ne l'es plus toi-même, tu vois?

Ens 2 : pendant l'élaboration, on y pensait tout le temps, mais là, c'était trop en fait. On s'est retrouvé avec la tête qui explose. Je ne savais plus aligner deux phrases - On s'est senti dépassés

Csa1 : parfois on a des situations de détresse, l'épisode qui s'est passé à la dernière concertation, on a là vraiment une enseignante en détresse parce que depuis le début elle était dans mes éléments moteurs et facilitateurs. Quelque part, ce sont toujours les plus impliqués qui sont les plus touchés quand il y a un couac

Dco : elles n'ont plus l'impression de faire leur métier, elles en font trop et elles sont dépassées.

- Une grosse fatigue :

Dir : oui, c'est beaucoup, beaucoup de relationnel, même avec les enseignantes parce qu'il y a une fatigue terrible. Elles sont sur les rotules. Là, il s'agit pour moi de ne pas les perdre, de les garder, et ce n'est pas simple. Parce que voilà, elles sont fatiguées

Csa2 : j'ai le souvenir d'un moment où la direction était un peu bfff, elle en avait marre, elle était fatiguée

Ens 2 : la rédaction en elle-même, ça a été complexe parce qu'on était crevé, fatigué

- Des moments collectifs plus difficiles à vivre, des « explosions » :

Ens 1 : je dis "vous nous demandez plein de choses, mais est-ce que vous, vous nous demandez si on va bien?" parce trop c'est trop

-Voilà à un moment donné, on n'est jamais que des humains. Et moi, c'est ce que j'ai eu la dernière fois qu'on est venu, j'ai explosé parce que j'ai dit à un moment donné stop, faut nous laisser respirer.

- Quand on met une casserole d'eau bouillante et qu'on l'oublie sur le feu, à un moment donné, il n'y a plus de vapeur, c'est la casserole qui trinque. Et nous, c'est comme ça, quand on n'a plus d'énergie

Ens 2 : à une réunion, j'ai eu mal au cœur, XXX s'est effondrée et en fait, c'est parti d'un bête truc[...] et là, elle s'est effondrée. Mais je n'ai jamais vu XXX comme ça, elle s'est mise à pleurer, du coup, moi aussi.

- Des possibilités d'erreur :

Dco : et pour ne pas se gourer, il fallait faire attention, même si tout est relu par le DZ, il n'est pas un robot non plus. Lui non plus n'avait pas beaucoup de temps pour le faire.

Nous pouvons constater que cette charge de travail est vécue comme trop importante parce qu'elle est mise en relation avec la temporalité du dispositif et les délais à garder.

Nous retrouvons dans ces différentes expressions les dimensions de l'accélération telles qu'explicitées par Rosa (2010) avec au final, une augmentation du nombre d'épisodes d'actions ou d'expériences par unité de temps. Ces acteurs ressentent cette augmentation de travail et d'exigences qui modifient leurs critères temporels.

Accélération technique :

Nous la considérons ici comme l'accélération des processus d'organisation et de décision.

Csa2 : plus de jours, ça permettrait aux écoles, je ne vais pas dire de souffler, mais de peaufiner aussi leurs recherches parce que entre deux réunions de travail collaboratif, le délai parfois, c'est deux ou 3 jours

Accélération du changement social :

Csa2 : on doit travailler d'arrache-pied, ça va très vite

Csa3 : on n'a pas beaucoup de temps, on est sous pression, on est fatigué

Accélération du rythme de vie :

Csa2 : on doit travailler dans l'urgence, c'est un facteur de stress

Dco : - je me souviens avoir pris rendez-vous dans ma bagnole parce qu'il fallait fixer ce jour-là quoi, c'est quand même un peu lourd

Ens1 : on apprend tellement de choses à tellement de réunions que la notion de temps, pour certaines choses, moi je ne l'ai plus

Nous sommes véritablement, dans ces témoignages, au cœur du temps vécu dans l'accomplissement des tâches qui est bien différent du temps prescrit formel dans ce dispositif.

Pour assurer cette charge de travail abondante demandée par ce dispositif difficilement réalisable dans le temps prescrit, la direction et les accompagnateurs décident d'augmenter leur

temps de travail et de modifier celui des enseignants. Elle prend cette décision afin de maintenir son objectif qui est de finaliser ce dispositif dans le temps imparti, sa position dans l'organisation le lui permettant.

Après un certain temps à ce rythme et face à leurs autres charges, les enseignants vont exprimer des difficultés et marquer leur besoin d'une rupture temporelle. Ces acteurs n'ont pas les mêmes enjeux et la même position dans l'organisation, leur *temps perçu*, leur *horizon temporel* ne correspond plus à celui du changement organisationnel étudié.

Datchary (2008) dira que les transformations organisationnelles sont marquées entre autres par des engagements multiples, des entrelacements de projets, des interruptions incessantes ou encore du travail collaboratif. Malheureusement, ce travail supplémentaire reste largement invisible au sein des organisations et reste dans le côté informel du travail. « *Il ne devient visible qu'en creux lorsque les travailleurs n'arrivent plus à le gérer.* »

Peu d'enseignants ont répondu à la demande de l'entretien comme nous l'avons déjà signalé. Leur réponse était très courtoise et bienveillante, mais allait toujours dans le sens « *je suis débordé* », « *je n'ai plus le temps, madame* » ou encore, « *c'est gentil, je voudrais bien, mais je n'ai plus une minute à moi, même en dehors du temps scolaire* ». Nous émettons l'hypothèse que ces enseignants voulaient exprimer, à leur manière, leur désaccord avec cette temporalité prescrite et montrer ainsi leur perception de la temporalité du travail réel. La direction a émis la même hypothèse lors d'un moment informel.

Régulation

Indépendamment de l'organisation de son temps et d'une méthodologie la plus efficace possible ; points développés ci-dessus qui peuvent être reliés à une certaine régulation de la charge de travail; deux autres catégories sont relevées par les acteurs :

Le nombre d'acteurs et les relations entre ceux-ci

Bien que les données exprimées par les enseignantes rejoignent en grande partie la cohésion du groupe comme développé dans l'acceptation du changement, le nombre d'acteurs présents et les relations entre tous les acteurs parties prenantes du dispositif semblent aider à accepter cette charge de travail. Nous pouvons constater que cet encadrement constitue un réel réseau de soutien. Plusieurs facteurs se distinguent au niveau des données dans cet esprit de soutien :

-l'accompagnement dans son encadrement,

Ens 1 : Donc je pense que oui c'était lourd, oui il a fallu le faire, mais on a été bien aiguillés, orientés et encadrés. Quand on a déjà ça, je pense que ça ne peut pas aller de travers.

Csa3 : Heureusement qu'on est plusieurs CSA sur le coup. Et ça nous facilite pas mal le travail.

-le partage,

Csa1 : je m'adressais directement au DCO qui me répondait, on revient vers vous dès que... j'avais l'info en direct. Ce n'est pas au sein de l'institution que j'aurais eu l'info, c'est sur le terrain directement

Dco : la direction est vraiment un élément clé. Et là, elle assume pleinement son leadership, elle partage que ce soit avec les enseignants, avec la csa, avec le po ou avec moi, énormément les choses.

-le climat bienveillant, le dialogue,

Dir : il y a beaucoup d'interlocuteurs, on était dans un dialogue. Ça aide à faire avancer les choses avec, je ne vais pas dire le sourire jusqu'aux oreilles, mais tu dois le faire et tu le fais dans un climat qui est relativement bienveillant.

Des espaces et des temps créés pour s'exprimer

Bien que les différents acteurs aient parlé de cette surcharge et de ces moments d'explosion, seule la référente PO a exprimé l'importance de ces espaces et de ces temps d'expression.

il y a eu des craintes qui ont été exprimées, il y a eu des temps et des espaces qui ont été créés pour voilà les entendre

Ces espaces et ces temps d'expression des résistances semblent primordiaux dans une démarche d'accompagnement d'un changement organisationnel.

Sephora Boucenna (2012) dit « accompagner, inclurait l'aménagement d'un espace de résistance ». L'aménagement de ces espaces et de ces temps permet une vraie relation d'accompagnement, de réciprocité, reconnaissant que c'est une relation entre partenaires qui ne sont pas identiques, mais bien reconnus comme « autres ».

Cet espace de résistance permet une reconnaissance de sa perception, mais surtout, en s'opposant à l'« Autre » dans cet espace, il s'y oppose en tant que limite et l'autre, en tant qu'altérité, devient à son tour sa limite.

5.4.2.1.2. Particularité du réseau d'enseignement

Ce frein dans le respect de la temporalité du dispositif a été développé dans la temporalité organisationnelle. Les démarches administratives prennent pas loin d'un mois et ce temps est déduit du temps d'élaboration de l'équipe, c'est une caractéristique propre à ce réseau.

Régulation

La seule régulation possible est de demander un délai. Ce point ne sera pas traité plus en profondeur, n'apportant pas d'intérêt à la recherche.

5.4.2.2. La nouveauté ou la méconnaissance du processus

C'est une des écoles identifiées dans la première vague d'écoles en EDA. À ce titre, c'est une grande première pour tous les acteurs. Les DCO et les CSA (par l'intermédiaire des FPO) reçoivent les informations du Chantier 9 du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui gère la mise en place du dispositif d'ajustement. Même si ces informations sont décrites de manière générale dans le Code de l'Enseignement, l'opérationnalisation du dispositif et de ses différentes étapes sur le terrain se construit en parallèle avec les difficultés rencontrées au fur et à mesure de son implémentation dans les écoles. Certaines informations sont inconnues au départ ou modifiées en cours de processus, d'autres encore ne sont pas communicables officiellement dans les délais impartis à cause de retards administratifs ou de signature politique. Les différents acteurs le relèvent bien (27 données brutes récoltées) surtout dans le chef des accompagnateurs qui doivent organiser et planifier leur travail.

Csa1 : les règles ont été créées en cours de route, au fur et à mesure. Et donc, il a fallu se les approprier au fur et à mesure.

- je me suis approprié les choses en même temps que la direction aussi puisque les choses arrivaient au fur et à mesure

- le processus et les besoins évoluent tout le temps donc il faut s'adapter

Csa2 : et c'est vrai que comme c'était la première école au niveau du dispositif, je vais pas dire que ça a été assez compliqué, mais bon voilà, on a avancé petit à petit

Rpo : c'est aussi le début, il y avait pas mal de choses qui étaient floues en réalité et parfois même par rapport aux ressources qui sont arrivées très très tard

- on essayait d'y voir clair et chacun de confronter notre compréhension dans ce qui était en train de se passer aussi pour accompagner au mieux l'équipe

Dco : on va avancer pas à pas

- et les choses à faire, comme c'était la première fois, on donnait une instruction et on revenait dessus

- je sais très bien que, surtout quand c'est une première fois comme ça d'un dispositif aussi complexe, je me doutais bien que j'allais devoir remodifier

Nous sommes ici dans le domaine de l'action du changement organisationnel. Les enseignants se trouvent dans leur domaine de compétences, dans le « concret » de l'action : élaborer des actions répondant à un objectif. L'exercice est collectif et piloté par les accompagnateurs et la direction. Les accompagnateurs, qu'ils soient liés à la FPO ou au PR d'ailleurs, ne sont pas bien au clair avec l'opérationnalisation de ce dispositif et le découvrent très peu de temps avant les acteurs avec lesquels ils communiquent sur le terrain. Une telle tension suppose un travail important d'adaptation des accompagnateurs et d'ajustement face aux accompagnés.

Dans notre cadre théorique, nous abordons *la fonction* d'accompagnant. Nous spécifions que nous ne traiterons pas ce point puisque les termes du contrat sont clairement établis dans la législation et que les conventions sont établies en amont entre les parties.

Dans le traitement des entretiens, nous remarquons que ces conventions n'étaient pas établies sur base du dispositif d'ajustement, mais bien en copie des conventions établies pour l'élaboration des PdP.

Csa1 : donc au fur et à mesure, on modifiait et on construisait cette convention d'accompagnement pour essayer qu'elle réponde au mieux au dispositif, c'était pas top
- il n'y a pas eu de contrat de départ, on l'a adapté. Tout comme la liste des ressources, il fallait se mettre au clair avec cette liste et nous n'avions pas encore les ressources du PR

Régulations

Capacité d'adaptation des accompagnateurs

Même si nous retrouvons cette compétence dans les profils de fonction des Directions, des DCO et des CSA, il semble évident que sans cette qualité dans le chef des accompagnateurs ou de la direction, le processus serait mis à mal.

Csa1 : meilleur conseil à donner ? une capacité d'adaptabilité dans l'urgence

Le nombre d'acteurs et les relations entre ceux-ci

Certes, ce point a déjà été développé ci-dessus, mais il nous semble le point mis le plus en exergue par les acteurs pour la bonne circulation des informations et une meilleure compréhension du dispositif. Cette cohérence aide à la mise en mouvement de l'équipe vers le changement par le biais des accompagnateurs.

Csa3 : on a pu avoir des contacts privilégiés entre guillemets, avec les DCO qu'on n'avait pas auparavant

Rpo : ça rassure aussi de savoir que tout le monde est autour, c'est un dispositif qui a pour particularité de réunir de manière beaucoup plus explicite et rapprochée, de rapprocher les différents acteurs qui travaillent ensemble dans l'intérêt de l'école et des enfants

Dco : c'est vraiment intéressant que l'école et le po me laissent une place

- chaque fois, elle me dit je sais de combien de temps je dispose, c'est très très très peu de temps parce que la concertation est hyper chargée et donc clairement le message doit passer très très rapidement, mais j'ai chaque fois une place

5.4.2.3. La confidentialité

Même si ce frein relevé par les acteurs n'est exprimé que par 6 données brutes et par certains acteurs, nous voulions le signaler parce que dans les témoignages, il peut être relié à

l'acceptation du changement. Nous l'avons laissé malgré tout dans ce chapitre étant donné que la confidentialité est dans la nature même du dispositif d'ajustement.

Csa1 : Cela me fait un peu peur par le côté très confidentiel, comme il n'y avait qu'elle, elle se sentait complètement seule

- je pense que le côté confidentiel, la façon dont c'est présenté au départ, renforce un peu cette idée de on est des parias, on est tout seul, on n'ose pas en parler avec les autres

Dir : la confidentialité, on ne pouvait pas en parler. Ça, c'est très embêtant, parce que mes collègues étaient informées, et moi subitement je n'y étais plus.

Cette confidentialité inhérente à l'identification et au dispositif d'ajustement est une protection pour l'école et l'équipe. Elle permet de ne pas être stigmatisée sur la place publique. Malheureusement, il y a plusieurs travers à cette bonne intention : elle entrave la communication sur le changement organisationnel et elle renforce le sentiment de solitude des acteurs.

La seule régulation possible est que l'école demande la levée de confidentialité.

5.4.3. La crise sanitaire

La crise sanitaire a modifié nos habitudes de travail dès mars 2020. Les écoles n'y ont pas échappé. Elles ont été fermées tout un temps et puis le travail de classe uniquement a repris avec des mesures très contraignantes. Les réunions n'étaient donc plus possibles en grand groupe et les écoles ont dû s'adapter à cette contrainte. Cette mesure n'a pas facilité l'élaboration du dispositif d'ajustement normalement prévu en travail collaboratif. Le travail en distanciel devient la norme et doit être installé dans les écoles, ce frein est exprimé par les acteurs et est relevé dans 25 données.

Csa1 : cette crise sanitaire ne nous sert absolument en rien dans les processus parce que le travail collaboratif en distanciel n'a pas aidé non plus

Rpo : j'ai quand même été présente, en distanciel, avec mes enfants à côté de moi, ce n'était pas évident. Donc c'est clair, pas autant que je n'aurais pu l'être dans un cadre ordinaire

Ens 1 : il y avait les périodes covid aussi, ça a quand même été un sacré frein.

- il y a eu parfois des réunions qu'on devait avoir qui ont été reportées toujours à la suite du Covid et ça on le faisait à la maison

Mise en place d'un nouveau moyen de communication

La seule régulation possible dans cette situation est de s'adapter très rapidement et d'utiliser des outils de communication en ligne. Teams est choisi dans ce cas et est beaucoup utilisé au niveau des écoles. Cette adaptation ne se fait pas sans heurt et relève d'un véritable défi pour les accompagnateurs et pour les enseignants qui doivent s'adapter à cette nouvelle technologie.

Csa1 : petite anecdote, quand vous avez aussi des adresses mail qui sont chouchou, loulou et que vous ne savez pas les noms des enseignants Tout ça pour la communication, pour le travail collaboratif dans un processus qui n'est pas du tout familial, ça peut paraître anodin, mais ça ne l'est pas du tout.

- Ça aussi il faut une grande maîtrise du partage de documents en ligne pour pouvoir travailler. Nous avons 4 groupes, on ne dispose pas de 4 experts dans une école pour maîtriser ce genre de chose

Dir : à ce moment-là on n'était nulle part par rapport à cet outil-là. Tout le monde a dû s'y plonger limite par la force des choses et c'est bien, mais ça n'a pas été simple, ça n'a pas été simple

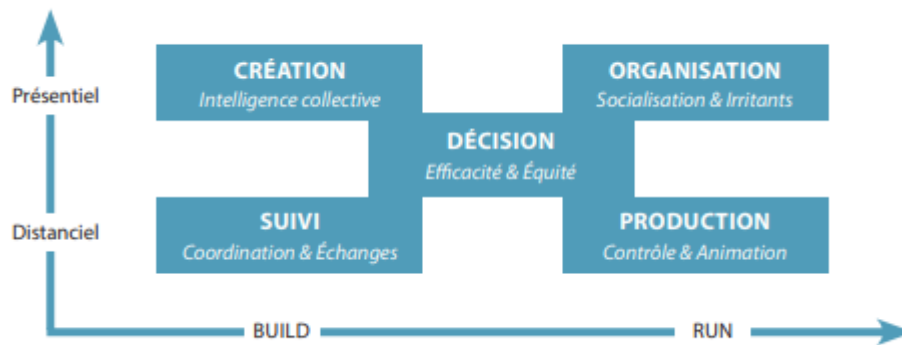
Ens 1 : tandis qu'en présentiel, je pense que tout le monde aurait amené un peu plus vite une pierre à l'édifice.

Un courrier de la ministre de l'Enseignement daté du 23 avril 2021 viendra lever cette interdiction de se réunir en présentiel pour les écoles concernées par l'élaboration du dispositif d'ajustement. Dans celui-ci, elle reconnaît que cette élaboration doit être « *concertée et accompagnée* ».

La crise sanitaire et l'obligation de s'adapter avec la mise en place d'un nouveau moyen de communication est exceptionnelle et peut être qualifiée de « *changement brutal et imposé* » (Autissier, 2003). Le confinement contraint n'a pas permis à l'organisation ni aux personnes d'organiser l'intégration de ces nouveaux processus ou méthodes de travail. La pandémie a entraîné un arrêt brutal et le télétravail ou le distanciel s'est organisé massivement, dans l'urgence, relevant d'une situation de force majeure. Bien qu'exceptionnel et imprévisible, ce frein ne peut être ignoré. Les différents acteurs, actuellement, ont une certaine maîtrise par la force des choses de ces outils de travail en distanciel, mais les débuts n'ont pas été faciles et les accompagnateurs ont dû prendre les accompagnés là où ils étaient, en fonction de leurs compétences, de leur éventuelle fracture numérique et de leur familiarité avec ces outils. On retrouve l'idée d'accélération technique (Rosa, 2010) et avec elle l'accélération du changement social. Rosa dira aussi que les individus déterminent rarement le rythme, la vitesse ou la durée de leurs pratiques, mais que ceux-ci sont presque toujours déterminés par les modèles temporels collectifs et les exigences de la société. Dans une telle crise, il semble évident que le rythme auquel les individus doivent adapter leurs actions et leurs pratiques est en effet dicté par cette pandémie mondiale et les contraintes qu'elle impose.

Autissier (2021) nous parle d'un mode de travail hybride (présentiel- distanciel) qui permet de parler d'un mode d'activité en *Build and Run*. Le « *Build* » définit des fonctionnements en mode projet (essai/erreur, intelligence collective) pour proposer de nouvelles solutions. Le « *Run* » décrivant plus des pratiques récurrentes destinées à la production de biens ou services. Selon l'auteur, certaines activités peuvent s'envisager en build ou en run selon un mode de travail hybride. Il propose la répartition suivante :

Figure N° 2 : Matrice des activités Build et Run



(Autissier, Peretti, & Besseyre des Horts, 2021, p. 18)

À la lecture de cette matrice, nous pouvons déduire que l'élaboration d'un dispositif d'ajustement, avec tous les processus mis en jeu, demande un mode de travail en présentiel pour être efficace.

Une étude récente sur la vidéoconférence (Brucks & Levav, 2022) constate que les groupes de visioconférence génèrent moins d'idées créatives que les groupes en présentiel en raison d'une focalisation visuelle réduite. Elle n'obtient aucune preuve qui démontre que les groupes de visioconférence sont moins efficaces en matière de sélection d'idées.

Lors de l'élaboration d'un dispositif, nous sommes bien en génération d'idées innovantes et les résultats de cette étude confortent notre idée qu'un dispositif d'ajustement ne devrait pas pouvoir s'élaborer en distanciel.

Conclusion

L'équipe veut respecter la temporalité définie pour l'élaboration de son dispositif d'ajustement et cela la met en tension ; plusieurs freins ont été identifiés par les acteurs, découlant parfois l'un de l'autre.

D'abord, les préalables qui consistent à informer, à comprendre et à adhérer afin de faciliter l'adhésion au changement n'ont pas été organisés en amont de celui-ci. Nous sommes directement dans l'action et le contrôle de l'action des sujets. Miser sur le groupe et sur son leader permettra de mettre l'équipe en projet et de participer au changement (dans sa phase d'élaboration).

Ensuite, le dispositif en lui-même, aussi bien dans sa temporalité que dans l'intégralité de ses processus en construction sera son propre frein. Malgré une charge de travail très importante, l'équipe mènera à bien ce qui lui est demandé principalement en augmentant son temps de travail et en trouvant des ressources parmi les différents acteurs et le groupe.

Enfin, la crise sanitaire s'invite comme élément perturbateur de toute une société et demande aux acteurs de s'adapter dans l'urgence pour faire face à ce changement brutal et imposé. Ils se familiarisent, pour ce faire, avec de nouveaux outils technologiques, et ce, avec différents niveaux d'appropriation.

Malgré ces freins, les acteurs arrivent à terminer l'élaboration de leur dispositif dans une temporalité admissible par le commanditaire, le Pouvoir régulateur.

5.5. Quelles ressources/postures utiliser dans un accompagnement contraint ?

5.5.1. Méthodologie et introduction

Les données brutes relevant des accompagnateurs avec comme point d'angle, leur posture, ont été collectées et classées en fonction des postures reprises de Maëla Paul (2020) dans notre cadre théorique. Au fur et à mesure de notre collecte, nous constatons que les accompagnants interrogés parlent plus de leurs actions que de leur posture et que celles-ci ne sont pas toujours faciles à interpréter, à faire émerger.

Plusieurs possibilités nous viennent pour expliquer cette information : le guide d'entretien et la technique d'entretien d'explicitation, qui induisent des réponses incitant l'action plus que la posture ; le dispositif en lui-même imposé et avec une temporalité très dense qui oblige à utiliser un dispositif très centré sur l'action ; le moment choisi : élaboration d'un plan d'action ou encore, la nouveauté de cette posture d'accompagnateur dans une phase d'élaboration d'un dispositif imposé.

Nous retiendrons particulièrement cette dernière option qui se rapproche de notre cursus et qui nous permettra d'analyser nos entretiens dans un deuxième temps, en fonction d'une grille de compétences des accompagnateurs rencontrée dans le cours d'ingénierie, professionnalisation et articulation accompagnement/formation.

Enfin, une articulation entre les deux grilles nous permettra d'analyser les liens entre les postures, les axes du processus d'accompagnement (illustrés par les gestes professionnels exprimés) et la place des accompagnants.

5.5.2. Analyse selon les postures

5.5.2.1. Posture de non savoir

Savoir questionner pour ne pas « *se substituer à autrui* » (Paul, 2020, p. 94) est un des fondements de l'accompagnement.

Rpo : Voilà comment amener la situation auprès de l'équipe, mais la direction avait tous les outils qu'il fallait

- Elle avait totalement confiance en l'équipe et elle était très positive donc heu je suis moins intervenue sur cette phase-là.

Lors d'un accompagnement contraint dans un champ professionnel précis, que la culture de ce champ, son propre langage, son style et son genre professionnel soient maîtrisés par les accompagnateurs est reconnu, autant par les accompagnés que les accompagnateurs comme un gage de confiance dans l'école étudiée.

Csa1 : Chaque fois dans ma posture je n'oublie pas que j'étais dans la posture de l'autre avant et que donc je dois pouvoir répondre aux besoins. Je les comprends, les besoins.

- C'est jamais se mettre en position haute par rapport à l'équipe sinon je les perds, je sais pas les motiver

Ens1 parlant de Csa1 : Elle arrive parfois à baisser une tension ou à recentrer les choses et puis sa capacité de cheffe d'école aussi, à gérer des groupes

-Et au-delà de tout ça, elle est enseignante, elle est institutrice avant d'être directrice et compagnie et je pense que c'est ça qui a un grand pouvoir et qui nous a captés. C'est qu'elle s'est mise à notre niveau et pas nous qui avons dû nous élever d'un niveau par rapport au nôtre.

5.5.2.2. Posture de dialogue

Csa3 : Donc il faut essayer d'amener tous tout le monde vers cet aspect qui doit être quelque chose de naturel quoi

- Voilà, on a essayé d'avancer ensemble et nos échanges étaient toujours bienveillants et dans l'empathie

-Il y a toujours eu un élément qui était un petit peu réticent, qui ne comprenait pas. Et là, on prenait un petit peu sur le côté, on calmait les choses. Donc on essaie de comprendre.

Nous retrouvons dans les verbatims, ce dialogue conscientisant, chacun peut exercer sa place malgré les asymétries dans cet accompagnement contraint. On est dans un échange de sujet à sujet, l'accompagnateur suscite, respecte, comprend l'accompagné et lui octroie la capacité de s'interroger en présence d'un autre.

5.5.2.3. Posture d'écoute

Csa3 : On ne peut pas arriver avec des œillères et de dire oui ou non.

- C'était tous des critères comme ça qui ont été pris en considération et que l'on peut comprendre à un moment donné pourquoi l'équipe peut réagir comme ça, du moins une partie.

Csa2 : je leur dis, j'entends bien ce que vous me dites.

- Il faut leur dire ok ça va, j'entends bien, je suis bien consciente de votre problématique

La posture d'écoute, dans l'école étudiée, permet aux acteurs d'interagir, de comprendre ensemble la situation, de se questionner dans leur rapport au dispositif, à leur réalité ; bref, de concevoir ensemble « une vision partagée du sens ».

5.5.2.4. Posture tierce

C'est la posture que nous retrouvons le plus dans les verbatims. Dans le chef des accompagnateurs, dans cette situation, elle n'est pas la plus facile à tenir. Bien que leurs anciennes fonctions soient gage de compréhension et de reconnaissance du genre professionnel comme développé plus haut, cette maîtrise du champ professionnel peut facilement induire du

conseil chez l'accompagnateur. Les accompagnants doivent faire le deuil de leur ancienne fonction et se tenir à juste distance de la commande et des accompagnés afin de rester efficaces.

Ils doivent rester des tiers « *suffisamment semblables* », mais « *suffisamment autres* » (Paul, 2020, p. 96).

Csa2 : Non, faut pas entrer dans leur jeu, non ? Parce qu'alors là on est foutu quoi ?

- je dis, je comprends, vous avez votre avis ? J'ai mon avis

Csa3 : Et que nous, on n'est pas des personnes qui vont venir contrôler ce qui se passe en école ou autre. On est vraiment là pour les accompagner, pour les aider, afin de pouvoir justement aboutir et que le processus tienne la route.

- Étant donné que nous, on doit garder notre place aussi, on ne peut pas faire le travail à leur place

- Mais moi, je suis au milieu de là et il faut que je compose avec les deux quoi, mais bon c'est gai

- Prendre du recul et de rester neutre, avoir de la neutralité et garder cette posture de CSA en disant qu'on est là pour accompagner et soutenir, accompagner et soutenir et donc parfois pour relancer, mais sans plus

5.5.2.5. Posture émancipatrice

Csa1 : l'ouverture permet d'avoir une autre place et de prendre de la hauteur, tout à fait

- Je peux être expert, mais je ne peux pas être en position haute sinon il y a un mur parfois plus petit, parfois plus grand qui se dresse.

Rpo : Elle avait totalement confiance en l'équipe et elle était très positive donc heu je suis moins intervenue sur cette phase-là.

Cette posture est peu représentée dans les verbatims et nous pensons que la période étudiée du dispositif (phase d'élaboration du plan d'action) en est la cause principale. En effet, revenir dans cette école dans deux ans permettrait de constater si ce va-et-vient entre les attitudes d'*expert* et de *pair* a permis à l'équipe de grandir dans sa réflexion, d'apprendre seule, de s'émanciper.

5.5.3. Articulation entre posture et grille de compétences

Nous avons classé dans un tableau les dires des accompagnateurs en fonction de deux grilles (postures et compétences).

Ce classement résulte de deux constats :


-les verbatims retenus dans les entretiens relevaient plus de gestes professionnels et étaient plus assimilables à des compétences d'accompagnateurs,


-une grille de compétences rencontrée lors du cours d'ingénierie, professionnalisation et articulation accompagnement/formation nous parlait particulièrement à l'analyse des dires des informateurs.

En effet, cette grille a été construite dans un contexte similaire au nôtre à travers plusieurs aspects. D'abord, nous sommes dans un contexte d'enseignement. Ensuite, la posture d'accompagnateur est nouvelle pour les acteurs et notre réflexion porte entre autres sur cette professionnalité émergente. De plus, la formation des accompagnateurs, en ce qui concerne les CSA, est loin d'être uniforme et ils apprennent, principalement, en pratiquant. Enfin, comme le précise l'article de Sandrine Biémar (2012), cette grille concerne « des accompagnements de longue durée impliquant des équipes comprenant souvent la direction ». (La grille et l'analyse illustrée par les verbatims se trouvent en annexes n°7 et n°8)

Ces deux grilles nous semblaient intéressantes à articuler parce qu'elles permettent de collecter les informations reçues lors des entretiens en gardant le plus possible leur authenticité. Certains accompagnateurs parlant plus de leur posture, d'autres s'exprimant à travers leurs gestes professionnels.

postures						grille des compétences : Axes					
	non savoir	dialogue	écoute	tierce	émancipatrice	émergence	écoute active	relation	négociation	action / concrétisation	autonomisation
CSA 1											
CSA 2											
CSA 3											
RPO											
DCO											

 = nous collectons au moins 1 verbatim lors de l'entretien que nous classons dans cette catégorie

 = nous ne collectons pas de verbatim lors de l'entretien que nous classons dans cette catégorie

Premier constat :

L'axe de l'émergence est peu « exprimé » par les acteurs. Ce point est déjà relevé dans l'analyse de la grille. La nature du dispositif et l'imposition de cette identification aux écoles rendent cet axe plus difficile à investir par les accompagnateurs surtout en fonction des délais impartis. La DCO référente de l'école expliquera le processus et informera les acteurs tout en les rassurant et la CSA1, référente de l'établissement, rassurera tous les acteurs tout en les informant tout au long du processus.

Deuxième constat :

Deux accompagnateurs s'expriment plus à propos de leurs postures et de leurs gestes professionnels : CSA1 et RPO.

Ce sont les accompagnateurs les plus présents, sur le terrain ou en soutien, pendant toute la durée du processus. Cela peut expliquer en partie ce constat. Néanmoins, nous émettons l'hypothèse qu'ils sont les deux interlocuteurs privilégiés de l'école.

En effet, la CSA1 reste le partenaire le plus présent sur le terrain, et ce dans la phase d'élaboration. À ce titre, elle se place en interlocutrice privilégiée des enseignants pour l'élaboration d'actions, mais aussi de la direction, comme soutien dans les autres phases plus concrètes comme la rédaction, le choix de certains moyens d'évaluation ...

Au niveau de la RPO, elle est présente à toutes les phases du processus et reste le soutien privilégié par rapport au PO qui représente certes l'autorité de l'établissement, mais aussi la responsable des possibles en termes de moyens mis à la disposition de l'équipe.

Troisième constat :

Tous les accompagnateurs s'expriment à propos de l'écoute, de la relation et de l'autonomisation.

Ce constat nous semble pertinent par rapport à deux aspects de l'accompagnement :

- La relation met des personnes en lien à propos d'un objet de travail. Maëla Paul (2020) rappelle que la *dynamique relationnelle* constitue l'événement premier de l'accompagnement. Même si celle-ci n'est ni la cause ni un but en soi, la relation conjugue bien la dissymétrie des places et la symétrie requise pour entrer dans un dialogue. Les accompagnateurs de cette école ont bien intégré l'importance que revêt cette relation et elle représente pour eux, une condition de réussite primordiale.
- L'*autonomisation*, bien que peu exprimée est bien présente dans les préoccupations de tous les accompagnateurs, ce constat révèle pour nous une prise de conscience de ceux-ci par rapport au but ultime de l'accompagnement qui est de travailler à sa propre perte. Cela nous montre une professionnalité des accompagnateurs qui est à épingle à ce niveau.

Quatrième constat :

On retrouve dans la classification des verbatims des accompagnateurs, la place particulière du DCO. En effet, celle-ci ne s'exprime pas sur les axes de la négociation ou de l'action et garde plutôt une posture émancipatrice. Ce constat est tout à fait cohérent avec son profil de fonction et la place qu'elle doit garder tout au long du processus. La DCO représente le PR et à ce titre, elle doit laisser à l'école toute son autonomie au niveau de ces deux axes du processus d'accompagnement. Seuls les CSA et la RPO sont habilités à intervenir à ce niveau.

5.5.4. Conclusion

Pour conclure ces points d'analyse concernant les postures ou ressources utilisées pour faciliter l'accompagnement contraint, nous pouvons constater, aussi bien dans l'analyse des postures qu'en utilisant la grille des compétences, plusieurs informations.

Dans un premier temps, tous les acteurs s'accordent pour situer comme primordiale à la réussite et donc facilitatrice, la relation entre les acteurs, le dialogue et l'écoute. Non seulement pour installer la confiance et motiver les troupes face à cette contrainte, mais surtout pour assurer à chacun le respect de ses compétences mutuelles et de sa place au sein de ce dispositif.

Ensuite, cette posture tierce n'est pas évidente à tenir pour les accompagnateurs CSA. Leur lien et leur proximité avec le champ professionnel dans lequel ils exercent leur servent de reconnaissance par les accompagnés et leur permettent d'entrer facilement en relation avec un genre et un style professionnel qu'ils maîtrisent. Néanmoins, ils apprennent en pratiquant, seuls ou en groupes d'affinité ou de « besoin », mais d'après leurs dires, aucun moment formalisé de partage de pratiques ou de retour vers l'institution ne leur permet de prendre de la hauteur par rapport à cette posture. Leurs expériences pratiques et leurs contacts informels restent leurs principaux outils à ce niveau. Nous sommes dans un changement important et dans une professionnalité émergente, ils ont aussi besoin de temps pour s'y adapter au mieux.

Encore, notre articulation des deux grilles nous semble cohérente avec les autres points étudiés. En effet, si nous croisons nos tableaux avec les autres analyses développées, nous constatons que les postures et les compétences des accompagnateurs sont en lien avec :

- la participation de chaque acteur aux différentes étapes du dispositif,
- la situation des acteurs, leurs enjeux éventuels et leurs liens avec les différentes hiérarchies,
- leur profil de fonction développé dans la présentation du contexte.

Enfin, malgré la contrainte de l'administration, dans l'école étudiée, les accompagnateurs, accompagnés de la direction, ont « *retourné en ressources* » (Paul, 2020, p. 65), en contexte de réflexion ce dispositif et, en ont fait une véritable opportunité.

Rpo : Peut-être comment amener, voilà cette équipe-là, pas dans le deuil, mais dans le deuil temporaire du plan de pilotage et de présenter de la manière la plus positive possible, comme étant une opportunité voilà, ce travail de la cohésion dans un dispositif d'ajustement

Dco : Et l'équipe, même si au départ ça a été la douche froide, s'est vraiment saisi de ce dispositif comme d'une opportunité, même si maintenant ils se rendent compte que c'est vraiment loin

5.6. Biais ou limites de la recherche

Pour exprimer les biais ou les limites de notre recherche, nous les structurons sur 3 points particuliers d'attention : le terrain de la recherche, son objet et son contexte ; la technique utilisée pour récolter les informations et enfin la participation à cette recherche.

5.6.1. Le terrain de la recherche, son objet et son contexte

Nous sommes bien dans une étude de cas exploratoire sur un dispositif nouveau et contraint. Il est évident qu'aucune des données récoltées et aucun traitement de celles-ci ne peuvent être exportés ni généralisés. En effet, c'est une grande première au niveau des écoles, du Service du pilotage et des FPO, notre recherche est *située* dans son contexte en début du processus, avec une première école identifiée, nous voici de nouveau dans un contexte de temporalité.

Nous avons travaillé avec une école qui était en vague 3 du plan de pilotage et qui n'avait donc pas encore commencé son élaboration. Aujourd'hui, les écoles identifiées sont dans des situations tout à fait différentes, elles doivent « mettre en pause leur contrat d'objectifs » et

recommencer l'élaboration d'un nouveau plan d'action, sans pouvoir aller à l'échéance de celui qu'elles avaient prévu. Certes le sens à y donner est soigné et le contexte est souvent en lien avec leur contrat d'objectifs, mais l'acceptation de cette rupture et de cette obligation est souvent perçue de manière plus invasive par les écoles, l'accompagnement doit en tenir compte.

Le dispositif en lui-même est mieux maîtrisé par tous les acteurs qui gravitent autour des écoles et cela facilite aujourd'hui la compréhension du processus. Ce frein serait certainement moins visible aujourd'hui bien que l'accompagnement dans sa nature est une gestion d'incertitudes.

5.6.2. La technique utilisée pour récolter les données

Pour faire revivre aux personnes interrogées leur vécu temporel du dispositif, la technique d'entretien d'explicitation a été utilisée. Cette technique n'est pas la plus facile et demande beaucoup de pratiques. Malgré des entraînements sur des personnes extérieures et les conseils qu'ils nous ont prodigués, il a été difficile pour nous de nous y tenir lors des entretiens avec rigueur. En effet, rester dans la temporalité demandait de ne pas déplier les réponses dans l'immédiat pour obtenir plus de matériau, laisser l'informateur dans le revécu et questionner ensuite en revenant sur les différentes informations intéressantes à investiguer.

De plus, la temporalité de la récolte par rapport au vécu était assez longue et n'a certainement pas facilité l'émergence de la parole incarnée. Nous avons pu observer chez plusieurs participants que l'exercice était difficile. Malheureusement, le temps d'attente pour recevoir l'autorisation de la FPO a reporté cette récolte qui pour être plus efficace, aurait dû se faire idéalement dans les quelques semaines (5-6) suivant le vécu.

Dans cette technique d'analyse, nous sommes bien sur la perception subjective de cette temporalité par le sujet interrogé, nous sommes donc sur de l'informel et non sur base du prescrit. Nous savons aussi que cette « reconstruction à posteriori » de la temporalité ne correspondra ni au processus réel ni au processus que l'on pourrait anticiper de manière théorique. C'est un élément important de cette analyse.

Enfin, nous pensons qu'observer une journée de formation aurait apporté plus de données sur les jeux des acteurs et les jeux de pouvoir en présence. Cette observation aurait permis notamment d'observer la construction de la confiance et de la coopération, mais aussi les stratégies mises en place par les accompagnants pour en tenir compte.

De nouveau, c'est le temps qui nous a limité dans nos démarches et qui nous démontre, s'il en est encore besoin, combien compter avec lui est important.

5.6.3. La participation des acteurs

Nous avons pu rencontrer tous les acteurs au niveau de l'accompagnement, tous ont répondu positivement et étaient satisfaits de pouvoir donner leur point de vue et espérer ainsi être entendus.

Au niveau des enseignants, seules deux enseignantes de l'équipe ont répondu positivement malgré plusieurs relances. Même si nous comprenons ces réponses et que nous les interprétons, comme développé dans notre analyse, par une expression de résistance et/ou une manière polie, et néanmoins marquée d'exprimer leur « ras-le-bol », nous aurions aimé avoir d'autres retours, d'autres points de vue des enseignants qui sont d'une part, les acteurs principaux à l'œuvre de la réussite de ce dispositif, mais aussi les bénéficiaires de cet accompagnement. Ils ont exprimé leur refus par un manque de temps, nous y retrouvons de nouveau le cœur de notre recherche.

6. Discussion

Notre mémoire porte sur la temporalité d'un processus de changement organisationnel contraint particulier dans l'enseignement : les écoles en dispositif d'ajustement.

Par rapport à cette temporalité, nous avons constaté que la temporalité séquentielle objective ne correspond pas à la temporalité informelle vécue par les acteurs, indépendamment de la particularité du réseau. Par rapport à celle-ci, nous aimerions développer deux points.

D'abord, même si les acteurs de cette première vague d'identification d'écoles en EDA ont vécu cette temporalité comme violente, nous pensons que la perception de celle-ci pourrait être quelque peu améliorée pour les vagues suivantes. En effet, les écoles identifiées aujourd'hui ont déjà élaboré, pour une majorité d'entre elles, un plan de pilotage contractualisé. Elles maîtrisent donc mieux ce processus d'élaboration et ont déjà effectué leur état des lieux et un premier diagnostic. Leur contrat d'objectifs étant reconnu conforme et adéquat sur base notamment, des indicateurs du Gouvernement, il y a moins de « découverte » pour ces nouvelles écoles entrant dans le dispositif, leurs actions à élaborer se rapprochant du plan d'action déjà conçu. Cette hypothèse serait intéressante à corroborer avec de futures écoles bien que nous restons consciente que la perception de cette temporalité reste subjective et multifactorielle.

Ensuite, le processus, de l'identification des écoles à la contractualisation du protocole de collaboration dure plus d'une année (+/-16 mois sans délai octroyé). Serait-il réaliste que le processus jusqu'à la contractualisation dure plus longtemps pour une mise en œuvre de 3 ans ? Pour nous, il y perdrait du sens ; peut-être serait-ce plus efficient de partager autrement ce temps entre les différentes étapes et les différents acteurs.

Pour parler du changement organisationnel contraint et de son accompagnement, notre recherche nous a permis d'observer, dans un premier temps, que la phase d'éveil est très courte et peu accompagnée. Ensuite, que les « bénéficiaires » et les accompagnateurs relevaient les mêmes freins par rapport à cette temporalité, ce qui est très particulier. Enfin, que face à cette réforme d'envergure qu'est le Pacte pour un Enseignement d'excellence étalée sur plusieurs années, l'École va être amenée à vivre dans les prochaines années plus d'un changement organisationnel, une transformation à un rythme assez soutenu.

Que penser de cette phase d'éveil peu accompagnée ? Certes, de nouveau celle-ci est de mieux en mieux connue par les acteurs et les écoles parlent entre elles. Néanmoins, une information claire et précise sur ce dispositif semble absente pour les acteurs extérieurs à la Fédération et permettrait certainement, non seulement d'informer de la possibilité pour n'importe quelle

école d'être identifiée chaque mois d'avril comme école en EDA, mais aussi de rassurer et de partager des pratiques innovantes ressortant de ce dispositif. Cette phase nous semble être à repenser dans sa globalité par le PR et par les FPO pour préparer au mieux les écoles à cette identification possible chaque année.

Que penser du fait que les accompagnés et les accompagnateurs vivent les mêmes freins ? C'est un des principaux apprentissages de notre recherche, les mêmes freins et les mêmes régulations sont soulevés par tous les acteurs de cette école. Dans cette première vague d'identification, force est de constater que les accompagnateurs et les accompagnés se trouvent dans la même temporalité, cela constitue une difficulté supplémentaire, même si cela peut évoquer un partage des mêmes préoccupations et difficultés. Les CSA devront rester vigilants à cette temporalité qui ne sera plus partagée dans leurs prochains accompagnements, étant donné qu'ils auront déjà vécu le processus une fois.

Certes, le processus a été éprouvé sous une autre forme lors d'une expérience pilote, il est décrit dans les textes légaux, néanmoins il ne l'est que très succinctement et il s'opérationnalise dans l'action en fonction des difficultés rencontrées. Pour les accompagnateurs, leur seule voie de professionnalisation, dans l'accompagnement de ce dispositif à l'heure actuelle, se trouve dans *la logique de l'action* (Wittorski, 2007), soit un ajustement au fil de l'action qui conduit à faire évoluer pas à pas la compétence produite, l'accompagnateur transforme dans l'action ses façons de faire. La faiblesse étant que les compétences produites ou incorporées sont forcément attachées à des situations particulières qui échappent le plus souvent à la conscience.

Enfin, au vu de l'envergure de la réforme et des changements à venir que l'École va vivre, le manque de maîtrise des processus ou dispositifs par les accompagnateurs va se représenter à plusieurs reprises. Boucenna (2022) nous rappelle que l'accompagnement est une gestion d'incertitudes. *Accompagner c'est accueillir l'imprévisible dans la mesure où l'accompagnateur ne peut anticiper de manière définitive ni la structure, ni les contenus, ni le déroulement, ni les réactions (soi, autrui), ni même les outils qui seront utilisés dans l'entretien d'accompagnement* (Boucenna S. , 2022). Pour l'auteure, le processus qui permet de passer d'une situation indéterminée à une situation unifiée et déterminée se compose de deux opérations : la recherche de solutions et des activités d'observation. Il faut un aller-retour constant entre la conception de solutions et l'observation des faits. Pour nous, des moments formalisés de professionnalisation seraient utiles pour les accompagnateurs. En effet, ceux-ci sont demandeurs de moments formels de partage et d'analyse de pratiques et, transformer le professionnel en un *praticien réfléchi* (Wittorski, 2008) capable de développer un regard, lui permet de s'adapter plus facilement à des contextes qui changent. Des groupes de co-développement professionnel permettraient de rencontrer cet objectif pour les CSA et faciliteraient leur professionnalisation collective et individuelle grâce à *la logique sur l'action et pour l'action* (Wittorski, 2007).

Pour terminer, nous aimerions faire part d'un constat qui ressort de notre recherche et que nous vivons au quotidien dans notre pratique professionnelle : le rôle et l'importance de la direction d'école dans tous ces changements. Selon nous, sans *les qualités relationnelles, un leadership notamment pédagogique et la capacité de fédérer et de piloter des équipes* (circulaire 8198, 2021) le dispositif ne peut aboutir. La direction reste l'acteur clé de cette gouvernance et lui octroyer des moments formels pensés de professionnalisation semble primordial pour espérer

une réussite de la réforme. Il est certainement un des premiers agents à valoriser, sur qui intervenir et sans qui rien ne pourra avancer.

7. Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous reprenons les trois points de recherche abordés dans notre thématique générale : la temporalité d'un processus de changement organisationnel contraint particulier dans l'enseignement : les écoles en dispositif d'ajustement. Par l'étude d'une école fondamentale en première vague du dispositif d'ajustement, nous avons collecté des informations nous permettant de déployer les points suivants :

Situer les différents acteurs nous a permis de mieux appréhender la temporalité de chacun. En effet chaque acteur intégrant ce dispositif est mu par des enjeux organisationnels propres. Que chacun comprenne que la création d'un espace d'accompagnement facilite la communication est un premier gage de réussite pour l'implémentation du processus.

Comme le montrent les apports théoriques, les temporalités séquentielle objective et informelle ne coïncident pas dans cette école. Plusieurs niveaux interviennent dans les différences de temporalité : les niveaux institutionnel, organisationnel et individuel.

Au niveau individuel, comme le rapporte la littérature scientifique, les résultats de nos analyses montrent que la perception du temps de chaque acteur est dépendante des tâches qui lui sont distribuées, de sa perception personnelle, de divers facteurs comme sa position dans l'organisation. La direction, à ce propos, reste l'acteur le plus impliqué temporellement dans notre dispositif.

L'analyse inductive des verbatims récoltés auprès des différents acteurs nous a montré les freins les plus rencontrés dans cette école.

La phase d'éveil et l'acceptation de l'identification sont un premier frein rencontré par l'équipe. La direction portera une grande responsabilité dans la régulation de ce frein en se basant sur le groupe, comme le montre Lewin. Sa position dans l'organisation appuiera sa légitimité et la cohésion d'équipe permettra de diminuer les résistances.

Le dispositif en tant que tel constitue un frein supplémentaire. Plusieurs facteurs en sont responsables : sa temporalité, la charge de travail, la particularité du réseau, la confidentialité ou encore la méconnaissance du processus. Les principales régulations exprimées par le groupe consistent à prioriser les actions, adapter sa méthodologie, augmenter son temps de travail, se baser sur la relation entre les acteurs comme l'encadrement des accompagnants, le partage, le dialogue et le climat bienveillant.

La crise sanitaire s'invitera aux difficultés pour constituer un frein supplémentaire. Face à ce changement brutal, l'équipe s'adaptera en mettant en place un nouveau mode de communication technologique, et ce avec des niveaux d'appropriation différents.

Ensuite, le dialogue, l'écoute et l'axe de la relation restent pour les accompagnateurs, la meilleure ressource pour travailler sereinement à l'accompagnement dans ce contexte. Même

si toutes les postures définies par M. Paul se retrouvent dans les dires des accompagnateurs, ils sont bien conscients aussi de l'importance de la posture émancipatrice qui doit viser l'autonomisation des accompagnés, but ultime de leur accompagnement.

Enfin, j'aimerais terminer ce travail en reprenant quelques interventions des acteurs de terrain qui parlent du dispositif de manière positive, qui y trouvent du sens malgré les difficultés vécues et qui ont retourné cette contrainte en ressource, en espace de réflexion et de créativité potentielle. (Paul, 2020)

« je me dis, voilà, c'est pas un boulet, c'est une aide qui demande vraiment du changement. Et là, il faut s'adapter. En fait du coup, voilà, c'est vraiment ça complète mon métier en fait. »

« ça m'a mis en réflexion sur plein de choses »

« Cela faisait partie des missions à ce moment-là et donc tu le fais. En essayant d'y apporter... en essayant d'y voir du sens. Et ça du sens, pour moi, il y en avait. »

« Pour le moment j'y crois aux EDA puisque les équipes que j'accompagne progressent. »

8. Bibliographie

- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Alhadef-Jones, M. (2018). Concevoir la complexité temporelle en éducation dans une perspective critique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, pp. 587-602. doi:DOI: 10.25656/01:18067
- Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes*. Paris: Gauthier-Villars.
- Aubert, N. (2018). *@ la recherche du temps - Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*. Toulouse: Eres.
- Autissier, D., Peretti, J.-M., & Besseyre des Horts, C.-H. (2021). *Travail et organisation hybride : organiser le travail et manager en mode Présentiel/Distanciel*. Paris: MA Editions.
- Biemar, S. (2012). Chapitre 1. Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. C. éd., *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 17-33). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Blairon, J. (2018). *Temps et accompagnement*. Récupéré sur InterMag.be: <https://www.intermag.be>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006, 02). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier, & S. Biemar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles: De Boeck.
- Boucenna, S. (2013). Les activités mentales des conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement. Une question d'enquêtes?
- Boucenna, S. (2022, 03 17). FACCM303 L'accompagnement entre enquête et gestion de l'incertitude. Namur.
- Brucks, M., & Levav, J. (2022, avril 27). Virtual communication curbs creative idea generation. *Nature*. doi:<https://doi.org/10.1038/s41586-022-04643-y>
- CECP. (2020, 05 15). APPEL D'OFFRES Organisation de la formation en cours de carrière. Consulté le 01 31, 2022, sur https://www.cecp.be/refeos/wp-content/uploads/2020/05/2020.05.12.CECP_.Appel_.d.offres-cahier.des_.charges.20-21.pdf
- Circulaire 7189 -Appel public à candidatures - Epreuve d'admission au stage –Fonctions de promotion de Délégué au contrat d'objectifs (DCO) -36 emplois à pourvoir. (2019, 06 20).
- CRISP. (s.d.). Vocabulaire politique : POUVOIR ORGANISATEUR. Consulté le 02 05, 2022, sur <https://www.vocabulairepolitique.be/pouvoir-organisateur/>
- Datchary, C. (2008). Gérer la dispersion: un travail collectif. *Sociologie du Travail, Association pour le développement de la sociologie du travail*, pp. 396-416. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00470335>

- De Coninck, F., & Guillot, C. (2007, décembre). L'individualisation du rapport au temps, Marqueur d'une évolution sociale. *Interrogations*(5).
- Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun . (2019, Moniteur belge, 3 mai 2019).
- Droit-Volet, S. (2001, 01). Les différentes facettes du temps. (Eres, Éd.) *Enfances & psy*, 13, pp. 26-40. doi:doi.org/10.3917/ep.013.0026
- Faulx, D. (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. Dans P. Carré, & M. Patrick, *Psychologies pour la formation* (pp. 37-54). Paris: Dunod. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2268/239358>
- Faulx, D., & Danse, C. (2018). *Analyser et concevoir des dynamiques temporelles qui s'ajustent aux multiples rapports au temps du public Les six paramètres de la temporalité en formation*. Université de Liège.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021, 07 19). Circulaire 8198 - Vade-mecum relatif au « Statut des directeurs » pour l'enseignement libre et officiel subventionné.
- Foudriat, M. (2013). *Le changement organisationnel dans les établissements sociaux et médico-sociaux*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Guy, B. (2019). *Remarques sur ce qui est appelé "perception du temps" en psychologie et neurophysiologie*. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02195919>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif - 4e édition*. Malakoff: Dunod - Armand Colin.
- Lambert, J.-P. (2019). Enseignement en Europe - Choc des cultures et performances contrastées. *La revue nouvelle*(7). Récupéré sur La Revue Nouvelle: <https://www.revuenouvelle.be/Enseignement-en-Europe-Choc-des-cultures-et-3786>
- Lauzier, Martin; Annabi, Dorra; Lafrenière-Carrier, Benjamin; Mbani Atangana, Louis;. (2018). Pleins feux sur la phase d'éveil. Dans M. Lauzier, & N. Lemieux, *Améliorer la gestion du changement dans les organisations : Vers de nouvelles connaissances, stratégies et expériences* (pp. 107-133). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C., & Dutercq, Y. (2017). Introduction à la problématique: Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq, *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 13-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:<https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0013>
- Meirieu, P. (2019, juin). Richesses et limites de l'approche par «compétences» de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. *Pedagogia y Saberes*(50).
- Ndiaye, A. (2007). Sociographie d'une rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. doi:<https://doi.org/10.4000/sociologies.1232>
- OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Editions OCDE. doi:<https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- Parlement de la Communauté française. (2007, 02 02). Décret fixant le statu des directeurs.

- Parlement de la Communauté française. (2018, 09 13). Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs .
- Parlement de la Communauté française. (2019, 03 14). Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs.
- Parlement de la Communauté française. (2019, 03 28). Décret relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement.
- Paul, M. (2009, février). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, pp. 11-63. doi:doi10.3917/savo.020.0011
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement - Repères méthodologiques et ressources théoriques - 2e édition*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Progin, L., Etienne, R., & Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire: Tensions, ressources et développement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ramos, J.-M. (2008). Aperçu de la recherche sur le temps et les temporalités en psychologie sociale : limites et avancées. *Temporalités - revue de sciences sociales et humaines*(8). doi:https://doi.org/10.4000/temporalités.105
- Roquet, P. (2018). Temps longs/temps courts en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires. *Education permanente*, pp. 33-41. Récupéré sur <https://ffhal-02290596f>
- Rosa, H. (2010). *Accélération, une critique sociale du temps*. Paris: Editions La Découverte.
- Soparnot, R. (2009, 08). VERS UNE GESTION STRATÉGIQUE DU CHANGEMENT : UNE PERSPECTIVE PAR LA CAPACITÉ ORGANISATIONNELLE DE CHANGEMENT. *Management & Avenir*(28), pp. 104-122.
- Synergies statistiques, F.-B.-W. (2016). *La trajectoire des enseignants en début de parcours : témoignages et analyse des parcours des enseignants ayant quitté le métier endéans les cinq premières années*. Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté le 02 05, 2022, sur http://www.directionrecherche.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=ffb8399b8ee9fc0357be84c4adb6ce607f118b14&file=fileadmin/sites/sr/upload/sr_super_editor/sr_editor/documents/enseignement/rapport_BDO_web4.pdf
- Wallonie-Bruxelles, F. (2017, mars 7). Pacte pour un Enseignement d'Excellence - Avis n°3 du Groupe central. Récupéré sur http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalsiation. *Savoirs*, 17, pp. 9-36. doi:https://doi.org/10.3917/savo.017.0009
- Yvon, F., & Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

9. Annexes

Annexe n°1 : Huit principes qui selon le GC doivent orienter les réformes sur le chemin de la plus grande responsabilisation des acteurs :

Extrait de l'avis n°3 du Groupe central sur le Pacte pour un Enseignement d'excellence p 112 à 114

1. La consécration ou le renforcement de la nécessaire part d'autonomie des acteurs de l'école dans l'exercice des responsabilités qui leur sont confiées est une condition de l'excellence. Il importe de résister à la tentation de la standardisation excessive. Les écoles diffèrent fortement selon leur taille, leur tradition propre, le réseau auquel elles appartiennent, leur environnement, le niveau socioéconomique des élèves, les problèmes qu'elles affrontent, etc.

L'autonomie des équipes éducatives a précisément pour but de leur permettre d'adapter leur approche aux contraintes spécifiques qu'elles rencontrent. L'autonomie est également centrale pour permettre à chacun des acteurs de donner le meilleur de lui-même dans des approches pédagogiques qui doivent être nécessairement diversifiées, pour développer la motivation et la créativité des équipes. Il est important de préserver cette diversité. Concrètement, l'autonomie recouvre ici l'ensemble des pouvoirs de décision et des marges de manœuvre qui sont accordés aux enseignants, aux directions d'école et aux pouvoirs organisateurs afin de leur permettre d'assumer leurs missions et de réaliser les objectifs qui leur sont assignés.

2. L'autonomie n'est pas une fin en soi : elle n'a de sens qu'au regard des dispositifs de responsabilisation qui sous-tendent le passage – tendanciel - d'une logique de moyens à une logique de résultats via des indicateurs et des contrats d'objectifs. Les écoles sont toutes au service d'une politique générale, elles doivent souscrire à un ensemble de règles qui encadrent leur action et de dispositifs uniformes en matière d'objectifs et de reddition des comptes. Le pilotage doit garantir la qualité et assurer l'équité pour les élèves comme pour les enseignants, quels que soient les réseaux, les po, les établissements. L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation.

3. Autonomie et responsabilité renvoient prioritairement à des modes de fonctionnement collectifs et participatifs qui doivent impliquer les enseignants dans le pilotage de l'école. S'ils ne sont pas discutés et assumés collectivement par l'équipe enseignante, tous les rapports d'audit, indicateurs, tableaux de bord et contrats d'objectifs resteront inopérants au mieux, et au pire ils ajouteront une charge bureaucratique. C'est collectivement qu'une école assume ses missions, c'est donc collectivement qu'elle doit assumer ses responsabilités. Le GC inscrit ses propositions de réforme dans une approche globale qui privilégie la convention de l'apprentissage organisationnel, fondée sur un climat de confiance et de collaboration, de sorte que l'école devienne une organisation apprenante. Dans ce cadre, l'environnement de travail des enseignants et la culture professionnelle doivent évoluer afin de favoriser le travail

collaboratif entre enseignants. Le collectif en question est notamment l'équipe pédagogique interdisciplinaire associée au groupe-classe et l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement (qui comprend également la direction, les éducateurs et les centres PMS). Dans ce contexte, l'enseignant est donc aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues.

4. La mise en œuvre de cette dynamique nouvelle pose bien sûr la question de la nature du leadership exercé par les directions des établissements. L'idée est ici de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâche de l'école à un leadership éducatif et pédagogique qui peut être distribué (infra page 25 pour plus de détails sur cette notion) et qui veille à l'animation des équipes pédagogiques. La gestion des ressources humaines, matérielles et financières doit être au service des finalités éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire et non l'inverse.

5. La responsabilisation collective de l'établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants : elle doit s'étendre aux parents via l'association des parents et à d'autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation. Elle doit bien sûr aussi s'étendre aux élèves.

6. Cette responsabilité collective renvoie toujours à une responsabilité individuelle. Cette responsabilisation collective doit déboucher sur une responsabilisation individuelle du chef d'établissement et des enseignants orientée vers la motivation des équipes éducatives, le développement de leurs compétences et la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent.

7. Qui dit responsabilité individuelle dit nécessité d'organiser les accompagnements et soutiens nécessaires pour permettre aux PO, aux établissements, aux directeurs et aux enseignants d'assumer les responsabilités qui sont les leurs. Les soutiens des fédérations de PO par rapport aux PO et aux établissements, la mutualisation des tâches administratives, voire les renforts administratifs pour les directeurs, les fonctions à développer au sein des écoles ou dans leur environnement pour soutenir les enseignants face à leur classe sont à aborder dans ce cadre.

8. Le GC est enfin convaincu de la nécessité d'éviter une tentation fondamentale : celle du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique. Celle qui consisterait par exemple à réduire le contrat d'objectifs et la reddition des comptes à la confection d'un rapport général adressé à l'administration centrale sans que soit instauré un dialogue véritable où les acteurs reçoivent la possibilité de s'expliquer, de débattre, de faire état de leurs difficultés et de leurs contraintes propres. Celle qui consisterait de même à réduire le leadership distribué ou la dynamique collective des équipes éducatives au sein des établissements à des processus formels désincarnés.

Annexe n°2 : Profil des compétences des DCO.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 144 du décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de Pilotage des Écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs

« Annexe 2– Profil des compétences attendu dès l'entrée en stage du délégué au contrat d'objectifs »

1) Compétences spécifiques requises pour débiter dans la fonction

a. Connaissances élémentaires et compréhension des enjeux et modalités de mise en oeuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence ; adhésion à ces enjeux ;

b. Connaissances générales élémentaires du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (les décrets relatifs au pilotage du système éducatif : Décret Pilotage du 27 mars 2002 ; Décret Missions du 24 juillet 1997) ;

c. Connaissances élémentaires et compréhension des principaux outils de pilotage du système éducatif : les indicateurs de l'enseignement et les indicateurs compris dans un TABOR ;

d. Connaissances générales élémentaires du fonctionnement d'un établissement scolaire (notamment à partir des principaux textes qui régissent l'organisation scolaire : modes de subventionnement ; d'utilisation du Capital période et du NTPP) ;

2) Compétences techniques requises pour débiter dans la fonction

a. Compétences élémentaires en matière d'analyse systémique ;

b. Excellentes compétences de communication orale et écrite : s'exprimer, tant par écrit qu'oralement, de manière claire et compréhensible et rapporter les informations de manière correcte ;

c. Bonnes compétences en utilisation des outils de la bureautique (traitement de texte, tableur,).

3) Compétences génériques et comportementales requises pour débiter dans la fonction

Vue d'ensemble du profil

Gestion de l'information		Gestion des tâches		Gestion des collaborateurs		Gestion des relations		Gestion de son fonctionnement personnel		
	DCO		DCO		DCO		DCO		DCO	
1	Comprendre l'information	1	Exécuter des tâches	1	Partager son savoir-faire		Communiquer		Faire preuve de respect	C
2	Assimiler l'information	2	Structurer le travail	2	Soutenir	X	Ecouter activement		S'adapter	X
3	Analyser l'information	X	3	Résoudre des problèmes	X	3	Diriger des collaborateurs		Faire preuve de fiabilité	C
4	Intégrer l'information		4	Décider		4	Motiver des collaborateurs		Faire preuve d'engagement	
5	Innover		5	Organiser		5	Développer des collaborateurs		Gérer le stress	C
6	Conceptualiser		6	Gérer le service		6	Souder des équipes		S'auto-développer	
7	Comprendre l'organisation		7	Gérer l'organisation		7	Diriger des équipes		Atteindre des objectifs	
8	Développer une vision		8	Piloter l'organisation		8	Inspirer		S'impliquer dans l'organisation	
							Influencer			
							Etablir des relations			
							Construire des réseaux			

Légende:

X : Profil de base ; C : compétence clé.

Annexe n°3 : Profil de compétences du CSA

Missions – Compétences professionnelles attendues et prérequis – CECP – Appel à candidats de conseiller.ère pour la cellule Soutien et Accompagnement (réf. : 20210930)

Contexte

Une des missions du CECP consiste à assurer le suivi et l'accompagnement des écoles dans le cadre du processus d'amélioration du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le Pacte d'excellence définit un nouveau modèle de gouvernance des écoles basé sur l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs.

Les membres de l'équipe pédagogique se verront davantage impliqués dans un mode de fonctionnement participatif et collaboratif autour d'objectifs communs.

À cet effet, les missions du conseiller doivent également évoluer et cibler le développement et le suivi de la mise en œuvre de stratégies et d'actions d'établissement en termes de pédagogie et de méthodologie, et le soutien et l'accompagnement des écoles présentant d'importants écarts de performance.

Le CECP recherche un conseiller pédagogique (H/F/X) pour intégrer l'équipe de la cellule Soutien et Accompagnement.

Missions

- **Élaborer et dispenser un accompagnement spécifique**
 - o en étant au service des membres des équipes éducatives, en fonction des objectifs qu'ils poursuivent au regard des difficultés qu'ils rencontrent dans leur contexte professionnel spécifique.
 - o co-construire en groupe de travail et animer les dispositifs d'accompagnement.
 - o évaluer l'impact sur les pratiques et les difficultés rencontrées sur le terrain afin de réajuster les dispositifs.
 - o dans le respect des projets éducatif et pédagogique du réseau officiel subventionné des Communes et des Provinces, du Contrat d'objectifs ou du Protocole de collaboration.
- **Soutenir les Directions (en particulier les nouvelles) dans leur rôle de leader**
 - o coacher les Directions.
 - o établir un climat et une relation de confiance.
 - o encourager les pratiques collaboratives.
 - o mettre les écoles en réseau en fonction de projets communs.
- **Offrir son appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage**
- **Promouvoir les pratiques collaboratives au sein des équipes éducatives**
 - o accompagner et suivre la mise en oeuvre du contrat d'objectifs des écoles, le réguler si nécessaire.
 - o accompagner et suivre la mise en oeuvre du protocole de collaboration dans le cadre de la convention d'accompagnement.
 - o soutenir les équipes éducatives à la mise en place d'une méthodologie des pratiques collaboratives en fonction du contexte de l'école et des pratiques existantes.
 - o accompagner le développement de méthodes fiables pour mesurer les progrès à l'aide d'indicateurs définis par l'école.
- **Accompagner les écoles en difficulté**
 - o conseiller et accompagner les écoles après un audit, soutenir les enseignants pour lesquels ont été constaté des faiblesses ou des manquements. En tenant compte des constats posés, des observations relevées et, s'il échet, des pistes d'amélioration.
 - o apporter son appui aux écoles à faible taux d'occupation.
- **Soutenir les écoles dans la construction de leur projet d'école**
- **Se tenir informé des innovations et des réglementations dans les matières dont vous avez la charge**
 - o lire des sources pédagogiques variées, des articles scientifiques, en retenir les éléments clés, en rédiger une synthèse.
 - o actualiser vos connaissances sur l'évolution des thématiques traitées dans nos dispositifs, de façon soutenue.

En tant que Conseiller au soutien et à l'accompagnement en charge de l'appui pédagogique, ambassadeur du CECP, vous endossez le rôle d'expert dans les matières que vous accompagnez en écoles.

Compétences professionnelles attendues et prérequis

- Une connaissance de la législation scolaire : décrets, circulaires, textes légaux organisant l'enseignement spécialisé et ordinaire (fondamental et secondaire).
- Des bonnes notions du fonctionnement des institutions de la FWB.
- Des connaissances approfondies des enjeux actuels du système éducatif en lien avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence et sur les projets éducatif, pédagogique et des mémorandums du CECP (2014-2019 et 2019-2024).
- Une compréhension et un partage des valeurs du réseau officiel subventionné.
- Une perception approfondie des avancées en matière d'apprentissage, de didactique.
- Maîtriser l'expression orale et l'expression écrite (particulièrement l'orthographe).
- Avoir recours quotidiennement aux outils numériques (Word, Excel, Teams, Outlook ...).
- Se positionner en praticien chercheur : adopter une attitude réflexive.
- Être organisé et structuré.
- Être force de propositions et avoir le sens des responsabilités.
- Gérer l'information :
 - o Traiter l'information selon les cibles et les enjeux pédagogiques ;
 - o Analyser qualitativement et quantitativement des informations ;
 - o Rédiger, synthétiser les informations en vue de les communiquer ;
 - o Émettre un avis critique et le motiver.
- Travailler en équipe :
 - o Mener un travail réflexif en équipe ;
 - o Collaborer, coopérer, coconstruire, être soutenant.
- Pouvoir travailler en autonomie, se fixer des objectifs, s'automotiver.
- Être orienté « service ».
- Disposer d'un esprit créatif.
- Atouts très appréciés :
 - o Maîtrise des techniques d'animation de réunions ;
 - o Avoir de l'expérience dans le domaine de la formation et de l'animation d'adultes.
- Être flexible et résistant au stress.
- Disposer d'un véhicule.

Annexe n°4 : PROFIL DE FONCTION TYPE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

Annexe à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 5, §1^{er} du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement

Référentiel des responsabilités

1° En ce qui concerne la production de sens

a) Responsabilité à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

Le directeur explique régulièrement aux acteurs de l'école quelles sont les valeurs sur lesquelles se fonde l'action pédagogique et éducative, développée au service des élèves, dans le cadre du projet du pouvoir organisateur et donne ainsi du sens à l'action collective et aux actions individuelles, en référence à ces valeurs ainsi qu'aux missions prioritaires et particulières du système éducatif de la Communauté française et aux finalités de l'enseignement de promotion sociale et de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit.

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Le directeur incarne les valeurs fondant l'action pédagogique et éducative, les finalités et objectifs visés dans l'école.
2. Le directeur confronte régulièrement les processus et résultats de l'action aux valeurs, finalités et objectifs annoncés.

2° En ce qui concerne le pilotage stratégique et opérationnel global de l'école

a) Responsabilités à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement obligatoire, le directeur est le garant des projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur, définis dans le respect des finalités et des missions prioritaires et particulières du système éducatif de la Communauté française ; dans l'enseignement de promotion sociale, le directeur est le garant du projet pédagogique du pouvoir organisateur définis dans le respect des finalités de cet enseignement ; dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit; le directeur est le garant des projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur et du projet pédagogique et artistique de l'établissement, définis dans le respect des finalités de cet enseignement.

2. Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement obligatoire, en tant que leader pédagogique et éducatif, le directeur pilote la co-construction du projet d'établissement et du plan de pilotage de l'école, en menant à bien le processus de contractualisation y afférent ainsi que la mise en œuvre collective du contrat d'objectifs (ou le cas échéant, le protocole de collaboration).

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Le directeur assume l'interface entre le Pouvoir organisateur et l'ensemble des acteurs de l'école.
2. Le directeur participe, avec les acteurs de l'école, à la co-construction de la culture d'école et/ou la développer en cohérence avec les valeurs du système éducatif et celles du Pouvoir organisateur.
3. Le directeur endosse le rôle de leader pédagogique et éducatif dans tout processus de décision.
4. Le directeur pilote la co-construction avec les acteurs de l'école du projet d'établissement et sa mise en œuvre collective
5. Le directeur favorise une réflexion stratégique et prospective sur le devenir de l'école.
6. Le directeur fait de l'école une organisation apprenante et y encourage l'innovation, notamment didactique et pédagogique.

3° En ce qui concerne le pilotage des actions et des projets pédagogiques

a) Responsabilités à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Le directeur garantit le soutien et l'accompagnement du parcours scolaire de chacun des élèves et leur orientation positive.
2. Le directeur favorise un leadership pédagogique partagé.
3. Le directeur assure le pilotage pédagogique de l'établissement.

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Dans cadre du leadership pédagogique partagé, le directeur se fait rendre compte des missions déléguées et les réoriente si nécessaire.

2. Dans le cadre du pilotage pédagogique de l'établissement, le directeur met en place des régulations constantes et des réajustements à partir d'évaluations menées sur base des indicateurs retenus.
3. Le directeur assure la collaboration de l'équipe éducative avec le Centre psycho-médico-social.
4. Le directeur développe des collaborations et des partenariats externes à l'école, notamment avec d'autres écoles.
5. Le directeur coopère avec les acteurs et les instances institués par la Communauté française et par sa Fédération de pouvoirs organisateurs ou son pouvoir organisateur.
6. Le directeur représente le Pouvoir organisateur auprès des services du Gouvernement et du service général de l'Inspection.
7. Le directeur inscrit l'action de son école dans le cadre de la politique collective de la zone et, pour l'enseignement qualifiant, du bassin Enseignement-Formation-Emploi.

4° En ce qui concerne la gestion des ressources et des relations humaines

a) Responsabilités à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Le directeur organise les services de l'ensemble des membres du personnel, coordonne leur travail, fixe les objectifs dans le cadre de leurs compétences et des textes qui régissent leur fonction. Il assume, en particulier, la responsabilité pédagogique et administrative de décider des horaires et attributions des membres du personnel.
2. Dans l'enseignement maternel et dans l'enseignement obligatoire, le directeur développe avec l'équipe éducative une dynamique collective et soutient le travail collaboratif dans une visée de partage de pratiques et d'organisation apprenante ; dans l'enseignement de promotion sociale, le directeur soutient le travail en équipe dans une visée de partage de pratiques et d'organisation apprenante.
3. Le directeur collabore avec le pouvoir organisateur pour construire, une équipe éducative et enseignante centrée sur l'élève, son développement et ses apprentissages.
4. Le directeur soutient le développement professionnel des membres du personnel.
5. Le directeur accompagne les équipes éducatives dans les innovations qu'elles mettent en œuvre et le changement.

6. Le directeur veille à l'accueil et à l'intégration des nouveaux membres du personnel ainsi qu'à l'accompagnement des personnels en difficulté.
7. Le directeur veille, le cas échéant, à la bonne organisation des organes locaux de concertation sociale légaux et conventionnels.
8. Le directeur est le représentant du pouvoir organisateur auprès des Services du Gouvernement.
9. Le directeur peut nouer des contacts avec le monde économique et socioculturel local de même qu'avec des organismes de protection de la jeunesse, d'aide à l'enfance et d'aide à la jeunesse.

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Le directeur participe, le cas échéant avec le Pouvoir organisateur, aux procédures de recrutement des membres du personnel.
2. Le directeur évalue les membres du personnel et en rend compte au Pouvoir organisateur.
3. Dans le cadre du soutien au développement professionnel, individuel et collectif, des membres du personnel, le directeur :
 - construit avec eux un plan de formation collectif pour l'établissement ;
 - les motive et les accompagne (en particulier les enseignants débutants) ;
 - mène avec eux des entretiens de fonctionnement ;
 - les aide à clarifier le sens de leur action ;
 - participe à l'identification de leurs besoins de formation et en leur facilitant l'accès à la formation en cours de carrière dans le cadre du plan de formation de l'école ;
 - valorise l'expertise des membres du personnel ;
 - soutient leurs actions tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école ;
 - permet aux membres du personnel l'expérimentation de nouvelles pratiques professionnelles, dans le respect du projet pédagogique du Pouvoir organisateur.
4. Le directeur stimule l'esprit d'équipe.
5. Le directeur constitue dans l'école une équipe de direction et l'anime.
6. Le directeur met en place une dynamique collaborative favorisant le partage, la concertation, et la construction collective.

7. Le directeur renforce la démocratie scolaire en impliquant les acteurs de l'école dans la construction et la régulation du vivre ensemble.
8. Le directeur développe dans l'école les conditions d'un climat relationnel positif et du respect mutuel.
9. Le directeur assure les relations de l'école avec les élèves, les parents et les tiers ; dans ce cadre, il développe l'accueil et le dialogue.
10. Le directeur veille à une application juste et humaine aux élèves du règlement d'ordre intérieur et des éventuelles sanctions disciplinaires.
11. Le directeur prévient et gère les conflits, en faisant appel, le cas échéant, à des ressources externes.

5° En ce qui concerne la communication interne et externe

a) Responsabilité à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

Le directeur recueille et fait circuler de l'information en la formulant de manière adaptée et au moyen des dispositifs adéquats à l'attention, respectivement, du Pouvoir organisateur, des membres du personnel, des élèves, et s'il échet, des parents et des agents du Centre psychomédico-social, ainsi qu'en tant qu'interface, avec les partenaires et interlocuteurs extérieurs.

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Le directeur gère la communication extérieure de l'établissement, en ce compris les relations avec les médias, dans la limite des délégations qui lui ont été données.
2. Le directeur construit des dispositifs de communication entre les acteurs de l'école et avec les partenaires de l'école.
3. Le directeur rassemble, analyse et intègre l'information.

6° En ce qui concerne la gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement

a) Responsabilités à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Le directeur veille au respect des dispositions légales et réglementaires.

2. Le directeur assure la gestion du budget pour lequel il a reçu délégation, en vue de parvenir à un fonctionnement optimal de l'école et à la réalisation de ses objectifs.

b) Liste de responsabilités fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Le directeur objective les besoins de l'école en infrastructures et en équipement pédagogique, technique et informatique nécessaires à son fonctionnement ; il en informe le pouvoir organisateur.
2. Le directeur assure la gestion et l'entretien des bâtiments, des infrastructures et des équipements scolaires, pour lesquels il a reçu délégation.

7° En ce qui concerne la planification et gestion active de son propre développement professionnel

a) Responsabilités à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Le directeur s'enrichit continûment de nouvelles idées, compétences et connaissances.
2. Le directeur a des entretiens de fonctionnement réguliers avec le pouvoir organisateur ou les délégués de celui-ci, en référence à sa lettre de mission et à son auto-évaluation.

b) Responsabilité fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

Le directeur autoévalue régulièrement son fonctionnement professionnel et en tire de nouvelles lignes d'action ou de comportement.

Liste des compétences comportementales et techniques attendues

1° En ce qui concerne les compétences comportementales :

a) Compétences comportementales à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Être cohérent dans ses principes, ses valeurs et son comportement, avoir le sens de l'intérêt général et respecter la dignité de la fonction.
2. Être capable de fédérer des équipes autour de projets communs et de gérer des projets collectifs.
3. Être capable d'accompagner le changement.
4. Être capable de prendre des décisions et de s'y tenir après avoir instruit la question à trancher et/ou au terme d'un processus participatif.
5. Avoir une capacité d'observation objective et d'analyse du fonctionnement de son école en vue, le cas échéant, de dégager des pistes d'action alternatives.
6. Avoir le sens de l'écoute et de la communication ; être capable de manifester de l'empathie, de l'enthousiasme et de la reconnaissance.

b) Liste de compétences comportementales fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

1. Connaître les missions prioritaires et particulières définies pour le système éducatif de la Communauté française, ses enjeux pédagogiques et éducatifs et y adhérer.
2. Adhérer aux projets éducatif et pédagogique de son pouvoir organisateur et être à même de les porter loyalement.
3. Être capable de déléguer.
4. Être capable de prioriser les actions à mener.
5. Savoir échanger, négocier et convaincre dans le respect de ses interlocuteurs.
6. Maîtriser les techniques de la communication tant orale qu'écrite.
7. Faire preuve d'assertivité.
8. Savoir prendre du recul par rapport aux événements et prioriser ses propres activités.
9. Savoir penser de manière innovante en apportant des idées novatrices et créatives.
10. Faire preuve de maîtrise de soi, savoir gérer son stress et ses émotions.
11. Être capable d'observer le devoir de réserve.

2° En ce qui concerne les compétences techniques :

a) Compétences techniques à reprendre obligatoirement dans le profil de fonction :

1. Avoir la capacité de lire et comprendre un texte juridique.
2. Disposer de compétences pédagogiques et montrer un intérêt pour la recherche en éducation adaptée au niveau d'enseignement concerné.
3. Dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit, disposer de compétences artistiques.
4. Être capable de gérer des réunions.
5. Être capable de gérer des conflits.
6. Être capable de piloter l'implémentation du numérique dans les dispositifs d'enseignement et de gouvernance, dans le cadre du développement de l'environnement numérique de son établissement et de l'enseignement en Communauté française ainsi que pouvoir utiliser les outils informatiques de base.

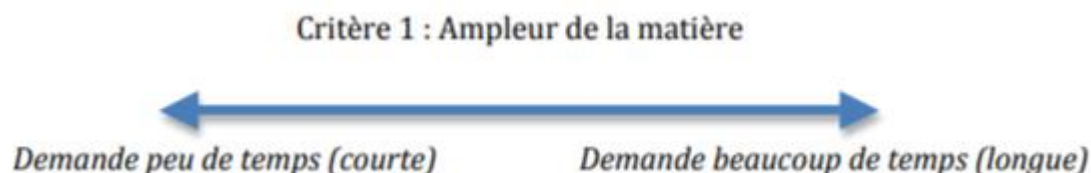
b) Compétence technique fournie à titre indicatif et pouvant figurer dans le profil de fonction :

Avoir des compétences de gestion des ressources financières et des infrastructures de l'école.

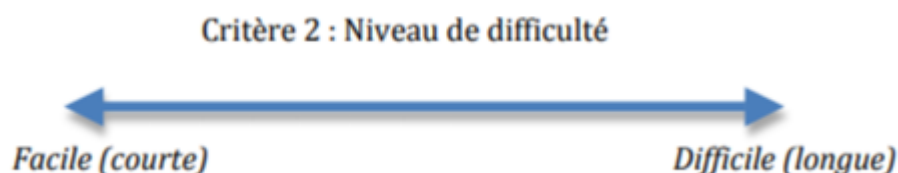
Analyser et concevoir des dynamiques temporelles qui s'ajustent aux multiples rapports au temps du public - Les six paramètres de la temporalité en formation

Daniel Faulx & Cédric Danse Université de Liège

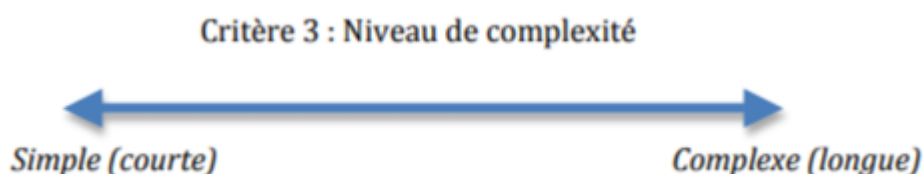
1. Famille 1 : dominante liée aux objectifs et contenus de formation



La première acception de la différence entre temporalité courte et temporalité longue est celle du temps matériel nécessaire pour énoncer une connaissance du dispositif, expliquer la démarche, détailler une question. Elle se structure en un continuum qui va de « demande peu temps » à « demande beaucoup de temps ». Cette première dimension est donc dépendante de la durée matérielle de la compréhension, elle-même liée à l'ampleur et au nombre d'éléments (concepts, gestes, règles, théories, grilles d'analyses ...) à comprendre ou acquérir.



La deuxième acception de la temporalité courte ou longue de l'élaboration du dispositif est celle de la difficulté, dont les pôles du continuum vont de « facile » à « difficile ». Ainsi, l'élaboration d'un dispositif peut se situer en temporalité courte parce que les connaissances ou les gestes sont faciles à acquérir, en temporalité longue parce que leur maîtrise ne peut se faire du premier coup par les accompagnés. Au contraire, dans ce deuxième cas, cela demandera des exemples multiples, de la pratique, de l'entraînement, de la décentration. Bien entendu, la donnée dépend étroitement de chaque participant : ce qui est facile pour un accompagné peut être difficile pour un autre. Cela sera fonction notamment des compétences, des connaissances, de l'expérience préalable du sujet, de ses facultés à apprendre ou de ses dispositions personnelles.



Le troisième item va de « simple » à « complexe ». On parlera de temporalité courte quand l'élaboration du dispositif est relativement normative et ne varie pas trop selon les situations. L'action et l'apprentissage obéissent donc dans ce cas à un nombre limité de paramètres. Ainsi, on parlera

Annexe n° 6 : les guides d'entretien

Guide d'entretien : accompagnant

1. Présentation personnelle :

- Se présenter
- Présenter les objectifs de l'entretien (ce que nous attendons de la personne)
- Présenter la technique d'entretien et le plan de celui-ci
- Garantir la confidentialité
- Inviter aux anecdotes, à la spontanéité, à la vérité
- Demander de combien de temps il dispose

2. Question générale : mettre à l'aise, établir la confiance et situer la personne

- pouvez-vous me parler de vous et de votre parcours professionnel ?

- Quelle est votre fonction exacte?

- Depuis combien de temps travaillez-vous en tant que CSA ?

3. Corps de l'entretien : établir la temporalité de l'accompagnant

Selon la technique de l'entretien d'explicitation : une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant; l'interviewer guide le geste intérieur qui permet de présentifier le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive* basée sur une position de parole incarnée.

- Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le processus EDA et de remonter le temps jusqu'au début, nous allons revivre ce moment ...

Le situer : nous allons le parcourir de sa notification au début de la mise en œuvre.

C'est à l'acteur de situer ces moments précis

- Je vous invite à me donner quelques éléments de contexte, où vous trouviez-vous. C'était quand le moment où vous avez appris que vous travailleriez dans ce dispositif pour cette école? (le situer) Prenez le temps de laisser revenir...
- Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?
 - À quoi avez-vous fait attention ? vous en avez parlé à qui ?
- Avez-vous vécu à ce moment-là des incidents, des moments qui ont modifié votre temps ou votre temporalité ?
 - Lesquels ?
 - Pouvez-vous me les décrire ?
- Votre façon de faire a-t-elle été modifiée ?
 - Comment ?
 - Qu'avez-vous mis en place ?
 - Quels trucs et astuces avez-vous utilisés ?
- Et après ce premier moment, quelle a été l'étape suivante ?
 - C'était quand ?
 - Quels sont les éléments qui ont défini la temporalité entre ces moments ?
 - Avez-vous vécu des empêchements ?
 - Lesquels ?
 - Qu'est-ce qui vous a le plus dérangé dans cet empêchement ?
 - Qu'est-ce qui vous a permis de débloquer la situation ?

Garder le fil de ce type de questions étape après étape en gardant l'objectif de recueillir le matériau sur :

- les différentes étapes (les situer temporellement)
- les empêchements ou les incidents
- leur nature

- leur force
- leur régulation

☞ arrêter la technique de l'entretien d'explicitation au début de la mise en œuvre

4. Remercier l'acteur pour cet effort

5. Général :

- Comment avez-vous planifié votre travail ?
 - L'avez-vous fait en amont ?
 - Avez-vous utilisé une technique particulière ?
 - Sur quelles références vous êtes-vous basé ?
 - Avez-vous dû le modifier souvent ? Pourquoi ? Est-ce que ça vous a mis en difficulté ?
- Si l'on revient sur le côté contraint de ce dispositif, qu'avez-vous mis en place pour le gérer ?
 - Sur quels éléments vous êtes-vous basé ?
 - Avez-vous reçu des consignes ?
 - Est-ce que ça a été difficile pour vous ?
 - Comment cela a-t-il été perçu par la direction ? Par les enseignants ?
- Si vous deviez citer le plus gros obstacle au niveau du temps que vous avez vécu, ce serait lequel ?
- Si vous aviez un conseil, un truc, une astuce à donner à quelqu'un qui occuperait une fonction similaire à la vôtre, concernant la gestion du temps ou du temps du processus, ce serait...
- Souhaitez-vous revenir sur l'un ou l'autre élément ou ajouter quelque chose ?

6. Remerciements

Guide d'entretien : direction

1. Présentation personnelle :

- Se présenter
- Présenter les objectifs de l'entretien (ce que nous attendons de la personne)
- Présenter la technique d'entretien et le plan de celui-ci
- Garantir la confidentialité
- Inviter aux anecdotes, à la spontanéité, à la vérité
- Demander de combien de temps il dispose

2. Question générale : mettre à l'aise, établir la confiance et situer la personne

- Pouvez-vous me parler de vous et de votre parcours professionnel ?
- Quelle est votre fonction exacte?
- Depuis combien de temps travaillez-vous en tant que Direction dans cette école ?

3. Corps de l'entretien : établir la temporalité de la Direction

Selon la technique de l'entretien d'explicitation : une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant; l'interviewer guide le geste intérieur qui permet de présentifier le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive* basée sur une position de parole incarnée.

- Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le processus EDA et de remonter le temps jusqu'au début, nous allons revivre ce moment ...

Le situer : nous allons le parcourir de sa notification au début de la mise en œuvre.

C'est à l'acteur de situer ces moments précis

- Je vous invite à me donner quelques éléments de contexte, où vous trouviez-vous. C'était quand le moment où vous avez appris que vous travailleriez dans ce dispositif pour cette école? (le situer) Prenez le temps de laisser revenir...

- Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?
 - o À quoi avez-vous fait attention ? Vous en avez parlé à qui ?
- Quand avez-vous décidé d'en informer votre équipe ?

- Avez-vous vécu à ce moment-là des incidents, des moments qui ont modifié votre temps ou votre temporalité ?
 - o Lesquels ?
 - o Pouvez-vous me les décrire ?

- Votre façon de faire a-t-elle été modifiée ?
 - o Comment ?
 - o Qu'avez-vous mis en place ?
 - o Quels trucs et astuces avez-vous utilisés ?

- Et après ce premier moment, quelle a été l'étape suivante ?
 - o C'était quand ?
 - o Quels sont les éléments qui ont défini la temporalité entre ces moments ?
 - o Avez-vous vécu des empêchements ?
 - o Lesquels ?
 - o Qu'est-ce qui vous a le plus dérangé dans cet empêchement ?
 - o Qu'est-ce qui vous a permis de débloquer la situation ?

Garder le fil de ce type de questions étape après étape en gardant l'objectif de recueillir le matériau sur :

- les différentes étapes (les situer temporellement)
- les empêchements ou les incidents
- leur nature
- leur force

- leur régulation

arrêter la technique de l'entretien d'explicitation au début de la mise en œuvre

4. Remercier l'acteur pour cet effort

5. Général :

- Comment avez-vous planifié votre travail ?

o L'avez-vous fait en amont ?

o Avez-vous utilisé une technique particulière ?

o Sur quelles références vous êtes-vous basé ?

o Avez-vous dû le modifier souvent ? Pourquoi ? Est-ce que ça vous a mis en difficulté ?

- Si l'on revient sur le côté contraint de cet accompagnement, qu'avez-vous mis en place pour le gérer ?

o Sur quels éléments vous êtes-vous basé ?

o Avez-vous reçu des consignes ?

o Est-ce que ça a été difficile pour vous ?

o Comment cela a-t-il été perçu par les enseignants ?

- Si vous deviez citer le plus gros obstacle au niveau du temps que vous avez vécu, ce serait lequel ?

- Si vous aviez un conseil, un truc, une astuce à donner à quelqu'un qui occuperait une fonction similaire à la vôtre, concernant la gestion du temps ou du temps du processus, ce serait....

- Souhaitez-vous revenir sur l'un ou l'autre élément ou ajouter quelque chose ?

6. Remerciements

Guide d'entretien : enseignant

1. Présentation personnelle :

- Se présenter
- Présenter les objectifs de l'entretien (ce que nous attendons de la personne)
- Présenter la technique d'entretien et le plan de celui-ci
- Garantir la confidentialité
- Inviter aux anecdotes, à la spontanéité, à la vérité
- Demander de combien de temps il dispose

2. Question générale : mettre à l'aise, établir la confiance et situer la personne

- Pouvez-vous me parler de vous et de votre parcours professionnel ?
- Quelle est votre fonction exacte?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

3. Corps de l'entretien : établir la temporalité de l'enseignant

Selon la technique de l'entretien d'explicitation : une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant; l'interviewer guide le geste intérieur qui permet de présentifier le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive* basée sur une position de parole incarnée.

- Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le processus EDA et de remonter le temps jusqu'au début, nous allons revivre ce moment
...

Le situer : nous allons le parcourir de sa notification au début de la mise en œuvre.

☞ C'est à l'acteur de situer ces moments précis

- Je vous invite à me donner quelques éléments de contexte, où vous trouviez-vous. C'était quand le moment où vous avez appris que vous travailleriez dans ce dispositif pour cette école? (le situer) Prenez le temps de laisser revenir...
- Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?
 - À quoi avez-vous fait attention ? Vous en avez parlé à qui ?
- Votre façon de faire a-t-elle été modifiée ?
 - Comment ?
 - Qu'avez-vous mis en place ?
 - Quels trucs et astuces avez-vous utilisés ?
- Et après ce premier moment, quelle a été l'étape suivante ?
 - C'était quand ?
 - Quels sont les éléments qui vous ont laissé passer ce temps ?
 - Avez-vous vécu des empêchements ?
 - Lesquels ?
 - Qu'est-ce qui vous a le plus dérangé dans cet empêchement ?
 - Qu'est-ce qui vous a permis de débloquer la situation ?
- Avez-vous identifié des stratégies que les autres ont pu mettre en place pour modifier ce temps, le ralentir, aller contre ?
 - Lesquelles ?
 - Pouvez-vous me les décrire ?
- Et vous ?

Garder le fil de ce type de questions étape après étape en gardant l'objectif de recueillir le matériau sur :

- les différentes étapes (les situer temporellement)

- les empêchements ou les incidents
- leur nature
- leur force
- leur régulation

☞ arrêter la technique de l'entretien d'explicitation au début de la mise en œuvre

4. Remercier l'acteur pour cet effort

5. Général :

- Avez-vous dû modifier votre travail souvent ? depuis quand ? à quels moments ? Pourquoi ? Est-ce que ça vous a mis en difficulté ?
- Si l'on revient sur le côté contraint de ce dispositif, comment l'avez-vous perçu ?
 - Avez-vous reçu des consignes ?
 - Est-ce que ça a été difficile pour vous ?
- Si vous deviez citer le plus gros obstacle au niveau du temps que vous avez vécu, ce serait lequel ?
- Si vous aviez un conseil, un truc, une astuce à donner à quelqu'un qui serait, comme vous, obligé de travailler avec ce dispositif concernant la gestion du temps ou du temps du processus, ce serait...
- Souhaitez-vous revenir sur l'un ou l'autre élément ou ajouter quelque chose ?

6. Remerciements

Grilles des compétences de l'accompagnateur

S. Biémar (2015)

COMPÉTENCES de l'ACCOMPAGNATEUR de groupes		MOI?	Comment
Général es	Spécifiques		
AXE de l'Émergence	Amorcer, nourrir les ingrédients qui permettront au processus d'émerger	Attitudes : Écoute, veille, présence, lien, pro-activité	
		S'arrêter sur une question informelle	
		Clarifier un besoin	
		Susciter, faire vivre une situation déstabilisante	
		Préparer à la posture d'accompagné	
		Pratiquer l'écoute active	
AXE DE LA RELATION	CONSTRUIRE une RELATION de coopération entre les partenaires	Amorcer la relation	
		Faire vivre et entretenir la relation	
		Faciliter la communication	
		Rendre possible	
AXE de la NÉGOCIATION	Se DONNER une VISIBILITÉ maximale du contexte d'intervention	Recueillir des données pertinentes pour comprendre la situation, identifier le problème et les leviers qui permettront de le résoudre	
		Faire un diagnostic de la situation en utilisant un cadre de référence (systémique ou autre)	
		Informier l'accompagné	

AXE de la NÉGOCIATION	SE POSITIONNER	... envers son institution		
		... envers l'école accompagnée		
		...envers son accompagnement		
	ÉLABORER entre les partenaires, un CONTRAT	Prendre en considération le processus d'accompagnement		
		Etablir les balises de l'accompagnement : QUI, QUAND, COMMENT, POURQUOI, POUR QUOI		
	AXE DE L'ACTION / CONCRÉTISATION	IDENTIFIER LE CHAMP DES POSSIBLES en fonction du réel	Proposer des dispositifs possibles en vue de résoudre un problème, de répondre à un besoin	
Faire part des incontournables institutionnels				
Faire part des risques perçus				
Adapter un projet d'accompagnement au contexte spécifique				
Prévoir de réguler le contrat établi en cours de route				
GÉRER le PROCESSUS d'accompagnement		Clarifier conjointement les besoins, la demande et les attentes		
		Construire un projet de changement (objectifs, étapes...)		
		Créer une dynamique de travail en commun		
		Animer un groupe de travail		
APPORTER des éléments pour permettre au groupe de PROGRESSER		Outiller un groupe pour lui permettre de fonctionner		
		Formaliser le chemin parcouru		
		Former à un comportement, à une compétence, à une zone d'expertise		

AXE DE L'AUTONOMISATION	AMORCER et GÉRER la RÉFLEXIVITÉ avec les accompagnés	Aider à prendre du recul par rapport à sa réalité		
		Aider à identifier les zones où des actions sont envisageables en fonction des besoins, des demandes, des attentes		
		Aider à investir les endroits où des actions sont envisageables		
		Soutenir les actions entreprises		

Annexe n°8 : Analyse selon la grille des compétences de l'accompagnateur

Cette analyse résulte de deux constats :

- les verbatims retenus dans les entretiens relevaient plus de gestes professionnels et étaient plus assimilables à des compétences d'accompagnateurs,
- une grille de compétences rencontrée lors du cours d'ingénierie, professionnalisation et articulation accompagnement/formation nous parlait particulièrement à l'analyse des dires des informateurs.

En effet, cette grille a été construite dans un contexte similaire au nôtre à travers plusieurs aspects. D'abord, nous sommes dans un contexte d'enseignement. Ensuite, la posture d'accompagnateur est nouvelle pour les acteurs et notre réflexion porte entre autres sur cette professionnalité émergente. De plus, la formation des accompagnateurs, en ce qui concerne les CSA, est loin d'être uniforme et ils apprennent, principalement, en pratiquant. Enfin, comme le précise l'article de Sandrine Biémar (2012), cette grille concerne « *des accompagnements de longue durée impliquant des équipes comprenant souvent la direction* ».

Nous nous baserons sur la grille « courte » communiquée lors de notre cours (Biémar, 2015) (voir annexe n°7) qui comporte 5 axes : celui de l'émergence, de la relation, celui de la négociation, de la concrétisation et enfin, celui de l'autonomisation.

Cette grille nous servira à illustrer les axes du processus d'accompagnement relevés par les accompagnateurs à travers l'expression de leurs gestes professionnels dans les entretiens.

Axe de l'émergence

Csa1 : c'est chaque fois quelque chose de totalement nouveau et donc on est là pour les aider à s'appropriier le processus

- je les rassure de nouveau en disant vous n'avez pas été mis en dispositif d'ajustement parce que vous faites mal votre travail. Ce sont des données chiffrées.

L'axe de l'émergence est très peu représenté dans cet accompagnement puisqu'il est imposé et contraint par une temporalité et des modalités bien précises. Les accompagnateurs, dans notre situation, n'ont pas besoin d'amorcer, de créer le besoin, le Pouvoir régulateur s'en charge.

Pratiquer l'écoute active

Cette compétence nous semble transversale à tout accompagnement et à tout contexte situationnel.

Csa1 : Je veux justement insister sur le fait que leur réalité je la comprends parfaitement
-Chaque fois dans ma posture je n'oublie pas que j'étais dans la posture de l'autre avant et que donc je dois pouvoir répondre aux besoins. Je les comprends, les besoins.

Axe de la relation

Amorcer la relation :

Csa1 : j'insiste toujours en me présentant aux équipes, en aucun cas je ne me suis jamais sauvée de ma classe
- mon rôle de personne rassurante commence au premier coup de fil en fait.
- Or pour entamer le processus, il faut vraiment qu'on aille tous les rechercher.
Csa3 : Donc voilà, c'était plus au départ, fallait lancer la machine.
- Bon, la première réunion en général, c'est toujours la réunion où les enseignants déposent quelles sont leurs craintes, pourquoi, enfin bref

Faire vivre et entretenir la relation :

Csa1 : qu'ils ont besoin de confier leurs craintes
Csa3 : Donc on essaie de comprendre

Faciliter la communication :

Csa1 : Si j'ai les personnes devant moi à visage découvert et que je vois l'expression des visages, je sais comment je dois diriger mon discours
Csa3 : lors de ces fameuses journées de formation avec l'équipe, on est avec la direction, on est ensemble, on est l'un à côté de l'autre et on avance ensemble.
Rpo : on travaillait vraiment en confiance est de manière transparente donc.

Rendre possible :

Csa1 : Il faut les rassurer absolument
- ils attendent que je les rassure, que j'essaie de les redynamiser

Csa2 : on a pu rassurer les équipes - c'est peut-être les laisser dans un premier temps travailler par affinité.

CSA3 : C'est contraignant, c'est contraignant pour nous aussi parce qu'on doit tout chambouler, mais on est là et on va avancer ensemble pour que ça se passe bien

Cet axe de la relation est indispensable à tout accompagnement. C'est ce qui va permettre aux accompagnateurs de « gagner » la confiance des accompagnés (comme ils le disent), mais aussi aux accompagnés de partager et surtout d'accepter d'être accompagnés dans ce changement imposé.

La *relation* est ciblée comme très importante, voire primordiale, par tous les acteurs en présence.

St Arnaud parle de pouvoir partagé, de reconnaissance mutuelle des compétences de chacun dans l'atteinte d'un but commun.

Axe de la négociation

Se DONNER une VISIBILITÉ maximale du contexte d'intervention :

Csa3 : Et ensuite, à partir de là, avec la direction, on essaie de prévoir un tout petit peu comment on va pouvoir avancer pour implémenter tout ça dans l'équipe et essayer de trouver des moteurs - Dans un premier temps, on fait un état des lieux avec la direction

- Voir un tout petit peu quels sont leurs besoins ? Qu'est-ce qui existe déjà ? Qu'est-ce qui n'a pas encore été fait ?

- Ben on analyse déjà un tout petit peu les résultats et à partir de là déjà essayer de voir si la direction comprend quoi il y a, il y a ce problème-là.

Rpo : voilà je crois qu'il faut aussi être honnête et transparent avec l'équipe et je pense que quand ils ont vu les indicateurs, en fait je pense que la confrontation à un graphique, voir à quel point parfois il y a un décalage avec les écoles de même catégorie

SE POSITIONNER :

Csa1 : On n'encode pas à leur place. C'est très clair dès le départ.

- Parce que quand on leur demande, je crois qu'ils sont transparents avec moi.

- Donc pour pouvoir assurer et être efficace, j'ai besoin d'autres collègues avec moi.

ÉLABORER entre les partenaires, un CONTRAT :

Csa1 : Là aussi, ce n'était pas top parce qu'on a pas pu leur présenter la convention au début de l'accompagnement puisqu'on ne savait pas encore trop comment ça allait se passer.

Rpo : On s'est vu avec la FPO pour le lancement de l'accompagnement et justement, discuter de la méthodologie, ça c'était en présentiel et c'était en fait suite à la rencontre avec la DCO, qui présentait l'audit et les du coup les objectifs.

- Je pense qu'il faut avoir une vision claire d'où on va et par où il faut passer, comment s'y prendre et qui fait quoi.

Tous ces éléments, dans notre situation, prennent une connotation particulière au regard de la nouveauté du processus et des changements permanents qui ont eu lieu.

La convention n'existait pas et n'a pu être présentée à la direction en amont de l'accompagnement. Malgré cela, les balises ont été posées par les acteurs en charge de l'organisation et ont permis de faire part des besoins, d'analyser la situation au regard du contexte particulier de l'école et les modalités ont été établies de commun accord.

Cet axe permet de clarifier les postures et les positions de chacun bien que tous ces éléments peuvent être renégociés en cours de parcours.

Axe de l'action/ concrétisation :

IDENTIFIER LE CHAMP DES POSSIBLES en fonction du réel :

Csa 1 : C'est moi qui vais assurer un apport pédagogique lors d'une concertation si c'est toujours dans mon domaine de compétence

- Nous trois, CSA pour chapeauter, mais en laissant la direction dans un groupe et l'inspectrice de la Ville dans un autre groupe comme ça on est sûrs que les enseignants ne sont pas abandonnés.

Csa2 : il faut souvent revenir sur ce qui est décréteil. Dire : mes amis, ça c'est décréteil. La différenciation, le travail collaboratif, et cetera.

- le côté décréteil, quelque part qui me sert

Csa3 : comment elles perçoivent les choses et après rencontrer des équipes, essayer avec l'équipe d'avancer ensemble et de voir par après ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, quoi

-Et à un moment donné, on arrivait, on se disait ça, il faut qu'on change parce qu'on a eu des infos

GÉRER le PROCESSUS d'accompagnement :

Csa 1 : j'ai tout fait toute seule comme une grande au fur et à mesure puisque les informations des EDA de l'an sont arrivées au compte-gouttes

Rpo : C'est indispensable pour conjuguer le participatif, impliquer l'équipe et en même temps produire les supports de travail qui permettent de voilà travailler efficacement

- Moi j'insistais beaucoup, avec les délais courts, pour qu'on trouve une méthodologie et un dispositif de travail, voilà qui soit participatif, un dispositif suffisamment efficace que pour produire ce qui fallait produire dans un temps si court

APPORTER des éléments pour permettre au groupe de PROGRESSER :

Csa 2 : Les corrections, du moins les suggestions partaient au niveau de la direction qui en reparlait avec sa référente, je sais qu'à leur niveau elles avaient régulièrement des rencontres

Csa1 : Accompagner la direction pour qu'elle puisse préparer au mieux ses concertations, pour le travail collaboratif

Cet axe se centre sur le travail, sur l'action et est donc le plus important au niveau du temps imparti dans la situation étudiée. Cet axe est le cœur du travail des CSA dans leur élaboration de dispositifs. Ils adaptent les dispositifs au contexte particulier et ne reçoivent pas de consignes particulières de leur hiérarchie. Ils n'ont pas de moments formalisés pour pouvoir échanger sur cette élaboration de dispositif.

Csa1 : j'ai tout fait toute seule comme une grande au fur et à mesure puisque les informations des EDA de l'an sont arrivées au compte-gouttes

Csa3 : Non, non, non, non, non, non, non, pas de consignes. À notre niveau, notre responsable nous fait confiance, non

- Mais en tout cas, il y a une demande de la part des collègues et de nous pour que ce moment existe

Axe de l'autonomisation

Csa 2 : On a pu apporter notre regard réflexif et tout ça dans la bonne humeur

Csa3 : Je rencontre la direction, mais je ne rencontre plus les équipes

Csa1 : j'ai été un conseil et un soutien, mais elle avait toutes les cartes en main et tout ce qu'il faut pour mener les choses toute seule

Cet axe est très peu développé dans les interventions des acteurs de l'accompagnement. Une des raisons est que nous étudions seulement l'élaboration du dispositif d'ajustement et non tout le processus avec sa mise en œuvre. Comme pour la posture, il serait intéressant de rencontrer l'école et les accompagnateurs en fin de parcours afin d'analyser cet aspect de l'accompagnement : *travailler à sa propre perte.*

