

THESIS / THÈSE

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Dans un établissement d'enseignement fondamental spécialisé, comment le coordinateur pédagogique, caractérisé de marginal sécant, peut-il accompagner son équipe dans les changements qui y sont opérés ?

L'activité du coordinateur pédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles, accompagnateur de changements organisationnels, au cœur d'enjeux institutionnels

D'Or, Nadja; Dhondt, Thibaut

Award date:
2021

Awarding institution:
Universite de Namur
Université de Mons

[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.



Département paramédical
Département social

Institut d'Administration Scolaire

Département Education et technologie

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion

Dans un établissement d'enseignement fondamental spécialisé,
comment le coordinateur pédagogique, caractérisé de marginal
sécant, peut-il accompagner son équipe dans les changements qui
y sont opérés ?

L'activité du coordinateur pédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles, accompagnateur de
changements organisationnels, au cœur d'enjeux institutionnels

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

Nadja D'Or et Thibaut Dhondt

Promotrice : Mélanie LATIERS (UNamur)

Lecteurs

Céline BAREIL (HEC Montréal)

Sephora BOUCENNA (UNamur)

Année académique 2020-2021

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier la promotrice de notre mémoire, Mélanie Latiers, pour ses éclairages, ses interventions et son accompagnement.

Nous remercions également Céline Bareil et Sephora Boucenna de nous faire l'honneur d'être disponibles pour notre commission.

Nous remercions les acteurs du MAPEMASS, professeurs et étudiants, pour leur riche contribution au développement de nos savoirs et nos réflexions.

Un merci tout particulier à Cléa Favretto pour son soutien, ses apports et sa clairvoyance le long du chemin de notre mémoire.

Remerciement spécial à Gilbert Lacanal, directeur fondateur de Psychologues du Monde (PdM).

Enfin, merci à nos familles et amis, qui, de près ou de loin, nous ont encouragé et soutenu durant notre formation et l'élaboration de cette recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	4
1 PROBLEMATIQUE ET CONTEXTUALISATION	5
1.1 INTRODUCTION.....	5
1.2 LES SPECIFICITES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL SPECIALISE	6
1.3 LES REFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE FONDAMENTAL : UN ENJEU MAJEUR	8
1.4 L'EVOLUTION ET LA COMPLEXIFICATION DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT	11
1.5. DES ENJEUX POUR LES ENFANTS EGALEMENT	12
1.6. DES ENJEUX INSTITUTIONNELS PLUS LARGES.....	12
1.7. LA DESCRIPTION DE FONCTION DU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE : UN ENJEU ACTUEL ?	14
1.8. QUESTION DE RECHERCHE	16
2 CADRE THEORIQUE	18
2.1 PARTIE 1 : LES SPECIFICITES DU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE MARGINAL SECANT	18
2.1.1 <i>Le marginal sécant, un concept peu défini</i>	18
2.1.2 <i>Le coordinateur pédagogique, un cadre intermédiaire</i>	19
2.1.3 <i>Le processus de Sensemaking et Sensegiving</i>	21
2.1.4 <i>La posture du cadre intermédiaire, une éthique de responsabilité</i>	22
2.1.5. <i>En synthèse de cette partie</i>	24
2.2. PARTIE 2 : LE CHANGEMENT AU CŒUR DU SYSTEME ORGANISATIONNEL.....	24
2.2.1. <i>Le changement organisationnel</i>	26
2.2.2. <i>Le rôle des acteurs de terrain dans l'implémentation du changement</i>	28
2.2.3. <i>La résistance au changement</i>	29
2.2.4. <i>L'adaptation au changement</i>	30
2.2.5. <i>La politique de changement permanent</i>	32
2.2.6. <i>Du changement à la transformation</i>	34
2.2.7. <i>La motivation au changement</i>	35
2.2.8. <i>Le leadership</i>	40
2.2.9. <i>En synthèse de cette partie</i>	42
2.3. PARTIE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT	42
2.3.1. <i>De la nécessité d'accompagner</i>	42
2.3.2. <i>Définition de l'accompagnement</i>	43
2.3.3. <i>La posture d'accompagnement</i>	44
2.3.4. <i>L'espace de l'accompagnement</i>	45
2.3.5. <i>En synthèse de cette partie</i>	46
3. METHODE DE RECHERCHE	48
3.1. LA DEMARCHE QUALITATIVE	48

3.2.	LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	48
3.3.	L'ÉCHANTILLON	48
3.4.	LE DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN	52
3.5.	L'ANALYSE DES DONNÉES.....	53
4.	PRESENTATION DES RESULTATS : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNÉES	54
4.1.	L'IDENTITE DU COORDINATEUR MARGINAL SECANT	56
4.2.	LES RÔLES DU COORDINATEUR PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	58
4.3.	ÊTRE COORDINATEUR MARGINAL SECANT, UNE FORCE OU UNE DIFFICULTÉ ?.....	61
4.4.	LE CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	64
4.5.	LA PERCEPTION DES COORDINATEURS DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT.....	67
5.	DISCUSSION ET PROPOSITIONS POUR L'ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT	71
5.1.	RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET DISCUSSION	71
5.2.	PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE	81
5.3.	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	81
	CONCLUSION.....	82
	TABLES DES FIGURES ET DES TABLEAUX	90
	TABLE DES ANNEXES	91
	BIBLIOGRAPHIE	92

INTRODUCTION

Nous nous sommes interrogés sur la place du coordinateur pédagogique, marginal sécant, comme relais pour gérer la conduite du changement dans le contexte de l'enseignement spécialisé fondamental, secteur dans lequel le changement est un enjeu majeur.

La littérature consultée aborde principalement le changement organisationnel dans des secteurs plus courants comme celui du monde de l'entreprise. Or, nous tenterons de démontrer que l'enseignement spécialisé fondamental vit des changements soutenus et réguliers et qu'il est peu soutenu pour le faire. Peu d'études mettent en lumière cette réalité. Corrélativement, la position qui sera analysée sera celle du marginal sécant qui a un vécu particulier de par sa relation privilégiée avec les différents acteurs. Nous n'avons pas trouvé de recherche intégrant les trois composants suivants : le marginal sécant, l'enseignement spécialisé primaire, l'accompagnement au changement.

Nous partons d'une question. Dans l'enseignement spécialisé, quels sont les moyens dont dispose le coordinateur pédagogique, marginal sécant, pour gérer la conduite du changement de par sa position de cadre intermédiaire ?

Dans un premier temps, nous définirons notre question de recherche en abordant le contexte de l'enseignement spécialisé et ses enjeux. Ensuite, dans un deuxième temps, nous développerons l'axe théorique via un triptyque. Le premier volet aborde les spécificités du coordinateur pédagogique marginal sécant. Plus particulièrement, nous aborderons la notion de cadre intermédiaire et son rôle dans le processus de *sensemaking* et de *sensegiving*. Au vu des responsabilités qu'il endosse face à son équipe, nous parlerons également de sa posture d'éthique. Le second volet traitera du changement organisationnel selon une logique systémique et humaniste. Ainsi, nous définirons la délimitation du périmètre du changement dans le contexte défini, le rôle des destinataires du changement dans son implémentation ainsi que les freins et les leviers à la motivation sous l'angle de la détermination autonome. Nous verrons certaines conditions d'adaptation des organisations aux turbulences environnementales, les risques de saturation face à une politique de changement permanent et le rôle du leadership du coordinateur pédagogique pour développer la capacité de son équipe ainsi que son autonomie. Le troisième volet se focalise sur l'accompagnement au changement : sa définition, ses avantages, ses effets sur le développement professionnel et la posture qui s'y rattache. Pour finir cette partie théorique, nous verrons l'importance de la création d'un espace d'accompagnement libre de jeux de pouvoir pour composer avec des enjeux multiples. Dans un troisième temps, nous présenterons les spécificités de notre méthodologie afin de pouvoir dans un quatrième temps interroger le terrain au moyen d'entretiens semi-directifs sur leur vécu en tant que coordinateur pédagogique marginal sécant et analyser ensuite les données récoltées. Dans un temps suivant, nous discuterons des résultats à la lumière des auteurs convoqués dans notre partie théorique et nous aborderons une série de constats et de propositions. Avant de conclure, nous proposerons certaines perspectives futures et nous évoquerons une série de limites à cette recherche.

Pour alléger la lecture, nous avons décidé d'utiliser le masculin de généralisation quand cela s'avère nécessaire.

1 PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTUALISATION

1.1 INTRODUCTION

Nous, Nadja et Thibaut, avons choisi d'entreprendre ce travail de recherche ensemble. Le cadre professionnel dans lequel s'inscrit ce travail est évocateur et quotidien pour chacun. Les échanges et réflexions qui ont pu émerger depuis plusieurs mois nous ont amenés à proposer une recherche commune. Plusieurs travaux dans le cadre du MAPEMASS ont été le fruit de cette collaboration, perspective complémentaire et points de vue qui se superposent. C'est aussi cette maturation qui a construit notre représentation de ce que représente, et est, aujourd'hui pour nous l'accompagnement d'un professionnel.

Thibaut est coordinateur pédagogique¹. Parfois tiraillé entre une équipe et une hiérarchie, il a une position professionnelle qui fait de lui un marginal sécant². Aujourd'hui et depuis trois années, il rencontre des enjeux liés à ce positionnement. Marginal de par sa fonction révolue d'éducateur spécialisé au cœur de l'équipe, sécant car coupé entre deux niveaux hiérarchiques et acteur de lien entre ces deux publics. L'influence de la fonction sur les acteurs de terrain et les possibilités se révèlent être d'une grande richesse. Cependant, afin de faire fructifier l'impact de cette activité, des outils et méthodologies sont indispensables.

Son rôle de coordinateur pédagogique est presté dans le cadre d'un enseignement spécialisé fondamental (maternel et primaire). Les changements sont réguliers et, souvent, se chevauchent. Quelle place et quel rôle a-t-il à jouer dans ces changements ? Sont-ils tous de même nature ? Quelle méthodologie appliquer pour les conduire ? Comment intégrer l'équipe dans ces processus ? Est-il accompagnant lorsqu'il conduit le changement ?

Nadja, enseignante de formation, a géré des équipes et des projets dans le domaine de la coopération au développement en Haïti dans les secteurs de l'éducation et du développement psychosocial. Elle a également travaillé comme formatrice et facilitatrice pendant plusieurs années. Elle a eu à différentes reprises la position de cadre intermédiaire dans les organisations dans lesquelles elle a évolué, dont une école fondamentale où son activité avait des points communs avec celle de Thibaut. Elle a développé un regard critique sur le système éducatif au fil de ses expériences. Par rapport à la complexité du contexte haïtien, elle s'est particulièrement intéressée aux concepts de développement durable, de détermination autonome et celui du développement du pouvoir d'agir des acteurs bénéficiaires.

Ainsi, face à la situation particulière de Thibaut et celle plus large des acteurs de terrain, elle s'est interrogée sur la nature des changements. Le nombre élevé de réformes et leur ampleur l'ont interpellée. Quels en sont les enjeux sociologiques et politiques ? Quelles sont les répercussions sur

¹ Voir descriptif de fonction (cfr. annexe 1)

² La théorie du marginal sécant de Crozier et Friedberg est reprise au point 2.1.1.

les acteurs de terrain et les bénéficiaires ? Quels sont les leviers permettant de mobiliser leurs ressources internes pour faire face à ces turbulences environnementales (Gueguen, 1998) ?

Parmi les outils mis à disposition dans le cadre du MAPEMASS, les théories sur la conduite du changement, les formes et objets de l'accompagnement, la professionnalisation et celles sur la réflexivité ont provoqué un écho particulier. La fonction professionnelle de coordinateur pédagogique dans l'enseignement spécialisé primaire nécessite un outillage conséquent face aux changements rencontrés quotidiennement et demande parallèlement de pouvoir adopter une posture méta sur sa propre pratique, mais également sur la situation globale. De fait, l'agir professionnel de l'accompagnateur ne s'improvise pas. Des réflexions d'ordre organisationnel, mais également éthique posent la question de la délimitation de son intervention dans ce rôle.

Le cheminement que nous avons suivi durant ces deux années du Master de spécialisation en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de la santé et de l'action sociale, nous ont permis d'acquérir des outils et une posture pour appréhender les questions liées à l'accompagnement des changements organisationnels. Nous souhaitons mettre au défi nos représentations, la théorie et sonder le terrain pour un recueil de données empiriques.

Afin de mieux cerner notre question d'analyse, nous allons commencer par définir le champ de notre recherche, son terrain ainsi que les enjeux qui y sont présents.

1.2 LES SPECIFICITES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL SPECIALISE

L'enseignement spécialisé accueille des enfants ou des adolescents à besoins éducatifs spécifiques (Van Campenhoudt, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune, Huynen & Norro, 2004). Il développe « des stratégies et des outils pédagogiques originaux, mobilisant compétences professionnelles plus larges, intervenant là où précisément l'enseignement ordinaire se sent démuné et impuissant » (Van Campenhoudt *et al.*, 2004, page 8).

L'enseignement spécialisé s'est construit sur base de la loi du 6 juillet 1970. Elle a été conçue afin d'installer cette idée de scolarité spécifique. Depuis cette loi, de nombreuses révisions ont été effectuées. Les types proposés ne sont plus attachés aux élèves, mais bien aux différents types d'enseignement proposés. Pour pouvoir inscrire un élève dans l'enseignement spécialisé, un examen pluridisciplinaire effectué régulièrement par le CPMS (Centre Psycho-Médico-Social) est nécessaire, afin d'établir une attestation d'orientation, un rapport reprenant des données psychologiques, pédagogiques et sociales (appelé « le protocole »). Cet examen est surtout réalisé pour les types d'enseignement 1, 2, 3, 4 et 8.

Dans le tableau n°1 ci-après sont présentés succinctement les différents types d'enseignement adaptés aux besoins spécifiques des élèves.

Tableau n°1 : les différents types organisés en Belgique Francophone (Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004)

Type d'enseignement	Définition des troubles
Type 1 [T1]	Élèves présentant un retard mental léger à modéré
Type 2 [T2]	Élèves présentant un retard modéré à sévère
Type 3 [T3]	Élèves présentant des troubles du comportement et/ou de la personnalité
Type 4 [T4]	Élèves présentant un handicap physique
Type 5 [T5]	Élèves hospitalisés
Type 6 [T6]	Élèves malvoyants et non-voyants
Type 7 [T7]	Élèves sourds, malentendants ou dysphasiques graves
Type 8 [T8]	Élèves présentant des troubles instrumentaux (perception, motricité, langage, mémoire) et des troubles de l'apprentissage.

Chatellat & Pelgrims (2003) rappelle que, l'enseignant, qu'il travaille dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé, possède la même formation. La demande d'un titre particulier pour exercer dans l'enseignement spécialisé n'est pas requise. Selon Van Campenhoudt *et al.* (2004), on constate même une « régression de l'offre de la formation initiale » puisque le stage dans l'enseignement spécialisé n'est plus une obligation. Dès lors, les enseignants apprennent les spécificités et les compétences demandées face à la population sur le terrain. La pratique quotidienne et la formation continue sont les principales méthodes pour développer et approfondir les connaissances et compétences. Pelletier (2015) ajoute également que cette formation n'offre pas aux enseignants des apports suffisants pour répondre à la demande « d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves » (1999, Esteve, *in* Pelletier, 2015, p.130).

Van Campenhoudt *et al.* (2004) relatent dans leur étude que les programmes proposés dans ce type d'enseignement sont plus souples, car ils doivent s'adapter en fonction des différents profils accueillis. Ceux-ci sont agencés et affinés par les acteurs du terrain pour correspondre au maximum aux besoins des élèves. Les acteurs orientent leur programme vers d'autres objectifs comme la socialisation, l'adaptation, la communication, etc. Cependant, les différentes réformes et circulaires ne proposent pas souvent de différences explicites d'application entre l'enseignement qualifié d'ordinaire et le

spécialisé. Cela rend parfois complexe leurs différentes applications. Pour répondre aux différentes demandes du terrain, mais aussi celles demandées par la politique en général, le travail en équipe, l'exercice de coordination avec tous les intervenants (CPMS, services d'aide à la jeunesse, hôpitaux, etc.) est souvent indispensable.

1.3 LES REFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE FONDAMENTAL : UN ENJEU MAJEUR

De juillet 2020 à juillet 2021, 303 circulaires³ ont été transmises aux écoles fondamentales spécialisées, dont 114 uniquement entre le 1er juillet et le 31 octobre incluant la circulaire de rentrée disponible mi-août contenant à elle seule 347 pages. Cela, sans compter celles, toutes aussi importantes, relatives aux différents partenaires interagissant de façon quotidienne avec ces établissements comme par exemple, les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS). Ces réglementations informent de la mise en vigueur d'une nouvelle législation dans les différents réseaux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (cfr. annexe 3). Toutes ces circulaires reçues donnent une série d'informations que le législateur décide de délivrer. D'une part des circulaires de types appels à projets, à candidatures... D'autre part, des directives de réorganisation structurelle. Ces dernières sont noyées et difficilement identifiables dans l'ensemble de la législation reçue⁴. Les destinataires du changement dû à ces réformes sont tous les membres du personnel de l'enseignement (logopède, éducateur, enseignant, puériculteur, directeur, etc.), et au final les enfants.

Selon Fassa-Recrosio & Bataille (2019), le nombre élevé de réformes s'explique par la diversification et la complexification de l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation dû à la conjoncture actuelle marquée par les politiques d'austérité, la recherche d'efficacité, la volonté d'éviter l'exclusion ou d'intégrer la diversité. Leur quantité tient également du fait qu'elles touchent plusieurs aspects essentiels du fonctionnement du système éducatif. En plus des réformes liées aux processus de production des politiques éducatives, ces auteurs citent celles concernant les curricula des différents degrés des systèmes d'éducation-formation, les objectifs pédagogiques et la définition des professionnalités dans le champ éducatif.

Concernant les conséquences de ces changements, Fassa-Recrosio & Bataille (2019) mettent en avant les enjeux liés aux conceptions de la professionnalité et aux identités professionnelles des membres du personnel éducatif. Cattonar & Dupriez (2019) quant à eux affirment que le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence⁵ propose de faire évoluer, de façon plus large, la "culture professionnelle" des enseignants.

³ Toute personne peut s'enregistrer afin de recevoir par mail un lien vers une nouvelle circulaire sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celles-ci sont référencées selon le réseau d'enseignement et les unités d'enseignement (maternel/primaire/secondaire..., ordinaire/spécialisé...). Le ministre en charge de l'enseignement est le signataire et est parfois accompagné par la direction d'un département concerné par la directive.

⁴ Pour exemple, la circulaire 8141 parue le 16 juin 2021 se nomme " Circulaire relative aux activités scolaires d'éducation aux médias - Appel à projets 2021/2022 ". Le même jour, la parution de la circulaire 8144 s'intitule " COVID-19 - Conditions sanitaires de la rentrée scolaire 2021-2022".

⁵ « Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est une réforme de grande ampleur de l'enseignement. Il est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place. » (FWB : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>)

Selon Draelants (2009), depuis les années 2000, les réformes pédagogiques sont davantage qualitatives et nécessitent, pour être effectives, d'activer des leviers de transformations fondamentales dans le comportement des acteurs scolaires. Ainsi, le succès de leur implémentation passe par la réceptivité des acteurs scolaires face aux innovations pédagogiques. Concernant le Pacte pour un enseignement d'excellence, l'adoption des principes de Nouvelle Gestion Publique (NGP) à l'échelle internationale a donné à la politique sous-tendant ces réformes un caractère hybride (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019) dans le sens où la gouvernance de type post-bureaucratique, fondée sur un pilotage par les résultats mettant en œuvre des politiques de gestion visant un accroissement de l'efficacité, la transparence des processus et de la mise en œuvre et des dispositifs de responsabilisation des équipes éducatives (Cattonar & Dupriez, 2019) est couplée aux fonctions de socialisation, d'intégration et de distribution que jouent les secteurs de l'éducation et de la formation. (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019).

“En FWB, les politiques récentes, en particulier le projet du Pacte, articulent deux logiques divergentes de régulation de leurs pratiques, porteuses de visions distinctes de leur professionnalité. D'une part, une logique de professionnalisation, ancienne, qui vise à développer leurs compétences et à accroître leur expertise, en renforçant leur formation et en promouvant une pratique réflexive et collégiale. D'autre part, une logique de reddition de comptes (*accountability*), récente, qui tend à responsabiliser les professionnels à l'égard des résultats de leur établissement (et en général du système éducatif) et à améliorer leur efficacité par de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques.” (Cattonar & Dupriez, 2019, p.26).

Au sein de l'Avis n°3, écrit en 2017 par le Groupe Central⁶, sont décrits les axes stratégiques pour la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Il en ressort qu'un des enjeux majeurs de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles concerne la lutte contre la ségrégation scolaire. « La FWB⁷ a lancé une réflexion systémique sur toute l'organisation de l'enseignement, y compris de l'enseignement spécialisé, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce Pacte est à présent entré dans sa phase de réalisation et plusieurs points sont essentiels pour l'avenir de l'enseignement spécialisé. Les documents actuels, et notamment l'avis n°3, évoquent à plusieurs reprises l'engagement vers une "école inclusive". » (Magerotte & Paquot, 2019, p.85).

De fait, le quatrième axe du Pacte concerne directement l'enseignement spécialisé.

Axe 4 : “Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement” (FWB 2017, p.223).

Le Groupe Central définit l'école inclusive comme « permettant à un élève à besoins éducatifs spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel » (FWB 2017, p. 244). Magerotte & Paquot (2019) rappelle que le premier article du Décret⁸ relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des

⁶ Le Groupe Central réunit les représentants des fédérations de Pouvoirs Organisateurs (PO), des syndicats et des fédérations d'associations de parents (<http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>)

⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles

⁸ https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

élèves présentant des besoins spécifiques adopté le 7 décembre 2018 définit ces besoins non pas comme un handicap, mais comme « résultant d'une particularité, d'une situation, d'un trouble permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire » (pp.86-87).

Pour répondre à cet enjeu d'inclusion, deux objectifs spécifiques sont développés dans le Pacte. Le premier consiste à répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire en favorisant, "moyennant des aménagements raisonnables, l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques et à encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé." (FWB 2017, p.244). Pour ce faire, le Pacte prévoit de renforcer la formation initiale et continuée du personnel enseignant et des directions, de revoir la procédure de diagnostic des besoins spécifiques des élèves, de mettre en place un dossier unique de suivi, de développer un dispositif d'évaluation régulière des besoins spécifiques et de développer une approche cohérente des aménagements raisonnables en précisant leur typologie, en accompagnant les équipes éducatives et les établissements dans la mise en œuvre d'outils et de stratégies.

Le deuxième objectif consiste à décloisonner le système de l'enseignement spécialisé afin de le recentrer sur les élèves pour lesquels les aménagements raisonnables ne s'avèrent pas suffisants dans l'enseignement ordinaire. Les réformes prévues pour atteindre cette ambition sont nombreuses et conséquentes. En effet, les neuf orientations planifiées visent les réformes suivantes :

1. Renforcer le pilotage de l'enseignement spécialisé en fusionnant le Conseil Général de l'Enseignement Spécialisé, avec les organes de l'enseignement ordinaire.
2. Modifier la formation initiale et la formation continue afin de développer le repérage des troubles de l'apprentissage et les pratiques de différenciation
3. Réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé au bénéfice de l'enseignement ordinaire en opérant un changement systémique par lequel, d'ici 2030, le nombre d'élèves devrait revenir au pourcentage pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004. Ceci en réformant le processus d'orientation, le mécanisme de l'intégration, le fonctionnement de l'enseignement spécialisé de type 8 et en supprimant progressivement l'envoi dans le spécialisé des enfants qualifiés de « Dys »
4. Renforcer le dialogue au sein de l'équipe éducative et avec le CPMS pour favoriser l'échange d'expériences et de pratiques relatif aux aménagements raisonnables et à l'identification des difficultés des besoins spécifiques et l'élaboration du dossier d'accompagnement de l'élève (adaptation du « Pass Inclusion »)
5. Inciter à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire
6. Adopter un plan d'action pour favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant (forme 3)
7. Renforcer les relations parents-enseignants

8. Poursuivre les efforts d'adaptation des épreuves externes et supprimer l'absence de visée certificative pour certains élèves
9. Évaluer la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé

1.4 L'ÉVOLUTION ET LA COMPLEXIFICATION DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant occupe une place centrale au croisement de la pédagogie scolaire (exercices, devoirs, corrections...), des comportements sociaux à réguler et des outils relevant d'une forme scripturale (manuels, livres...). En 1999, la classe représentait un espace dans lequel l'enseignant travaillait séparément des autres acteurs pour y accomplir l'essentiel de sa tâche (Tardif & Lessard). Les travailleurs de l'enseignement travaillent de façon autonome, dans un lieu le plus souvent soustrait au regard des autres travailleurs tendant à veiller à un double mandat, celui d'instruire les élèves et de les socialiser. Maroy exprime en 2006 que, contrairement à de nombreuses autres professions, le métier de l'enseignant n'a pas vraiment été bouleversé depuis deux siècles, le travail étant toujours essentiellement individuel, un exécutant autonome dans sa classe. L'enseignant dispose d'une forte autonomie et il doit s'ajuster à la diversité et complexité du travail.

Outre l'attendu traditionnel de tâches telles que les préparations de cours et les évaluations, les enseignants doivent participer davantage à la vie de l'école, au travail collectif, à la formation... Le travail s'intensifie et, parallèlement, se complexifie. L'intensification est liée à un alourdissement et une extension des tâches à réaliser. La complexification est vécue au cœur du métier dans la gestion de la classe, ce qui implique des compétences très diverses. Les « routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage » (Rayou & Van Zanten, 2004, p.31)

Autre axe de complexification, les besoins et attentes de la société. Une accentuation de certaines finalités éducatives est mise en avant (l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché de l'emploi...). Une tension existe entre l'épanouissement pour tous et la sélection.

Maroy émet l'hypothèse d'un malaise enseignant provoqué par une opposition aux réformes, accentuant la déprofessionnalisation des enseignants, passant d'un modèle d'enseignant pédagogue à celui de « praticien réflexif ». Selon Lessard et Tardif (2004, in Maroy, 2006) le rapport au travail enseignant est passé de la « vocation » à celui du « métier » (impliquant des savoirs techniques) et enfin à la « profession » (expertise et capacité réflexive).

Il y a aussi une distinction entre le travail prescrit et le travail réel⁹. Ce premier évolue considérablement dans plusieurs pays européens alors que le travail réel n'évolue pas forcément au

⁹ Dans le cadre du cours d'analyse de l'activité » (FACCM305), Joris Thiévenaz aborde la théorie de Christophe Dejours qui distingue la tâche de l'activité. La tâche comme étant une série d'objectifs prescrits à réaliser et atteindre, l'activité comme étant la réalisation réelle et concrète faite par le travailleur pour y parvenir (Dejours et Gernet, 2012).

même rythme ni dans la même direction. Les politiques et la redéfinition des compétences professionnelles imposent une mise à jour des prescriptions.

1.5. DES ENJEUX POUR LES ENFANTS EGALEMENT

L'avis critique de Benoit (2019) nous semble intéressant quant à l'implémentation des réformes relatives à la mise en œuvre d'une école inclusive. Il met en lumière le fait que le concept de besoin éducatif particulier ou spécifique peut être un frein dans la lutte contre les discriminations scolaires. Il explique cela par le fait que le concept de besoins spécifiques a amené "dans le système scolaire, dans ses pratiques et dans les études dont elles font l'objet un vocabulaire plus proche de la catégorisation médicale des troubles et des déficiences relatif aux catégories diagnostiques des pathologies (autisme, psychose, états limites...), aux symptômes comportementaux (dépression, frustration, hyperactivité, violence...), ou au mal-être et à la souffrance, que de l'accessibilité pédagogique. (...) L'utilisation dominante d'un tel discours médico-psychologique a non seulement pour effet de laisser à l'écart la question des savoirs scolaires, mais encore d'induire une médicalisation du processus inclusif au détriment des approches pédagogiques et éducatives." (Benoit, 2019, p.76). Selon cet auteur, le concept de l'évaluation devient très ambigu pour ce type de public, car il tend à s'appliquer davantage aux besoins de type psychothérapeutique qu'aux acquis et progrès scolaires.

Selon Benoit (2019), le concept de besoins éducatifs est aussi un frein au paradigme inclusif car il empêcherait une analyse systémique du contexte éducatif. Les besoins spécifiques « sont toujours attribués à l'enfant », en rapport avec son dysfonctionnement individuel et sans tenir compte du rôle du contexte dans leur émergence." (D'Alessio, 2009, p. 44, *in* Benoit, 2019, p.75). Ce dernier ajoute qu'ils "renvoient à la compensation individuelle des incapacités, conduisent à la neutralisation des contextes et relèvent d'une approche diagnostique de l'élève pris isolément."

Thomazet (2012) préconise la prise en compte « des besoins des élèves à l'école et non plus l'origine de leurs difficultés » (p.11). Il ajoute que le concept de besoins pourrait constituer un puissant levier de changement s'il s'appliquait non plus aux élèves, mais à l'école elle-même : « Passer des besoins de l'enfant aux besoins de l'école nécessite de dépasser le paradigme intégratif (...) pour s'interroger sur l'organisation de l'école afin de la rendre à même de répondre aux besoins de tous les élèves qui la fréquentent » (*ibid.* p. 16, *in* Benoit, 2019, p.75).

1.6. DES ENJEUX INSTITUTIONNELS PLUS LARGES

Selon Demazière (2021, *in* FACCM 302), pour comprendre les enjeux de la professionnalisation, il faut les inscrire dans ceux résultant des évolutions économiques, sociales et politiques de l'époque contemporaine. L'exigence de rentabilité et de productivité promue par la nouvelle gestion publique (NGP) fait évoluer l'activité des travailleurs de première ligne ainsi que les fonctions managériales. Dans cette logique, une réforme continue des rapports entre travail, expérience professionnelle et formation est nécessaire. De ce fait l'enjeu principal de la professionnalisation est devenu l'évolution

de la conception des métiers et l'insertion professionnelle en réponse à l'évolution des besoins du marché de l'emploi, des organisations et des institutions ainsi que la régulation du taux de chômage.

Demazière, Lessard & Morrissette (2013) expliquent que la Nouvelle Gestion Publique (NGP) est un mouvement historique d'ampleur devenu une référence pour orienter et configurer de nombreuses réformes introduites dans les administrations et secteurs publics. Il vise la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs "par sédimentation progressive de nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues de pratiques du management importées des firmes privées, d'enseignements tirés d'expérimentations, de préconisations d'organismes internationaux comme l'OCDE, etc". (Demazière *et al.*, 2013, p.4). Toujours selon ces auteurs, la NGP "s'articule néanmoins autour de quelques principes et instruments censés structurer les réformes : dissociation des fonctions de mise en œuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle ; la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers ; la mise en concurrence des acteurs publics avec le secteur privé et l'externalisation des services ; le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en œuvre l'action publique ; la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances ; la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires." (Demazière *et al.*, 2013, p.4)

Il apparaît que dans certaines situations, les réformes ont des effets assez puissants de transformation des professionnalités, entendues comme "l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession" (Cattonar & Maroy 2000, 25). Il est intéressant d'explorer les conséquences des transformations du pilotage de l'administration sur les activités de ceux qui y travaillent en questionnant les finalités. Demazière *et al.* (2013) posent une série de questions qui restent d'actualité. "Que signifie une gestion par les résultats et la performance, quels sont les effets de l'introduction d'indicateurs de performance sur les manières de travailler, sur les façons de se coordonner, sur les identités professionnelles également ? Comment, dans les situations concrètes de travail, les acteurs sont-ils incités ou sommés d'ajuster leurs pratiques ? Par quelles voies et par quels acteurs se diffusent de nouvelles conceptions des métiers ? Comment les professionnels concernés sont-ils affectés par ces évolutions, comment s'y adaptent-ils ou y résistent-ils ?" (p.6)

Le débat entre les professionnels et les instances décisionnelles présenté par Wittorski (2021, *in FACCM 302*) concerne le sens donné au terme professionnalisation. Pour les travailleurs, se professionnaliser signifie développer des compétences et des éléments identitaires ainsi que s'insérer dans une activité reconnue et réglementée. Alors que les institutions attendent du processus de professionnalisation la fabrication des travailleurs efficaces capables de déployer le mieux possible des compétences par rapport à des standards de rentabilité et de productivité préalablement définis par elles-mêmes. De ce fait, la définition des exigences des métiers qui sont portées par les professionnels d'un côté et par les hiérarchies, les autorités publiques ou managériales de l'autre, sont de plus en plus différenciées et de plus en plus contradictoires.

"Ces tensions marquant l'espace de définition des normes professionnelles sont renforcées par l'introduction de la NGP, puisque les réformes qui y puisent apparaissent destinées à discipliniser les professionnels (Fournier 1999) et à resserrer les contrôles sur leur travail à travers l'introduction et la promotion de dispositifs de rationalisation, de standardisation et de redevabilité (*accountability*) ». (Demazière *et al.*, 2013, p.6)

Un des enjeux de sa mise en application concerne la notion d'autonomie des professionnels dans la réalisation de leurs tâches et le pouvoir discrétionnaire qui y est lié ainsi que la maîtrise de la définition de leur travail (Demazière *et al.*, 2013).

Cattonar & Dupriez (2019, p.36) expliquent que cet enjeu diffère selon la fonction. "Ces politiques engagent des dynamiques professionnelles variées selon les segments de la profession, dont certains semblent sortir renforcés (les acteurs intermédiaires, les élites technopédagogiques)".

Selon Demazière *et al.* (2013, p.13), plusieurs articles insistent sur "le rôle des hiérarchies intermédiaires dans l'implémentation des réformes et, au-delà, dans leurs conséquences sur les pratiques des professionnels. (...) l'introduction de réformes semble s'appuyer sur l'attribution de nouvelles missions aux cadres intermédiaires, directement au contact des professionnels dont le travail est visé, faisant en conséquence émerger l'espace local, et notamment celui des établissements scolaires, comme territoire déterminant pour le devenir de ces réformes et pertinent pour leur analyse. (...) Cette prise en compte du rôle des cadres intermédiaires dans l'implantation de la NGP suggère que celle-ci ne peut être réduite à une logique de contrôle de professionnels, qui seraient soumis à une recomposition ou un affaiblissement de leurs professionnalités, à une déprofessionnalisation (Demailly 2009, Haug 1988, Mac An Ghail 1992, Ritzer & Walczak 1988). Car, à travers leur participation à la mise en œuvre des réformes, les cadres intermédiaires acquièrent des savoirs d'intervention –la gestion du changement et de l'organisation– qui enrichissent leur propre professionnalité."

1.7. LA DESCRIPTION DE FONCTION DU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE : UN ENJEU ACTUEL ?

Tout d'abord, au niveau officiel, la fonction de coordinateur pédagogique n'est pas reconnue. Dans la circulaire de rentrée des membres du personnel de l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé et artistique de plein exercice relative à la gestion administrative et pécuniaire pour la coordination pédagogique et activités autres que cours (FWB, 2014), il est mentionné que la coordination pédagogique n'est pas une fonction, mais une activité.

« L'activité de coordination pédagogique étant rattachée à une fonction organique, les décrets statutaires propres à chaque réseau d'enseignement s'appliquent aux membres du personnel chargés de la coordination pédagogique, de même que la réglementation barémique applicable est celle de la fonction à laquelle cette activité a été rattachée. » (FWB, 2014, p.4)

Ensuite, il n'existe pas de circulaire abordant l'activité de coordination pédagogique dans l'enseignement fondamental. Par contre, dans le document relatif au pacte pour un enseignement d'excellence, le rôle de coordinateur pédagogique est mentionné dans l'axe 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* (Avis n°3, 2017, p.111)– mentionne des propositions pour privilégier au maximum cette ambition de transformer l'école en une organisation apprenante. Parmi ces recommandations, un leadership

distribué et une création d'équipe de direction sont souvent mentionnés. Pour Cattonar & Dupriez (2019), ce leadership distribué se situe dans un nouveau cadre relationnel au sein des écoles. « Dans cette perspective, le Pacte prévoit la création au sein des écoles d'un poste de coordinateur pédagogique, qualifié de "middle-management pédagogique" (Avis n°3, 2017, p.153), qui devra être occupé par des enseignants "expérimentés", "dépourvus d'autorité formelle, mais reconnus par leurs pairs", chargés d'épauler les directeurs pour "animer l'équipe et en assurer la cohérence pédagogique" (Avis n°3, 2017, p.153). »

Pour rendre possible la délégation pédagogique, ils proposent de donner aux enseignants expérimentés (qui ont plus de 15 ans d'ancienneté) la possibilité d'alléger leur charge horaire devant la classe pour la compléter par une activité de *coordination pédagogique*. Ainsi, sans autorité formelle, le pacte prévoit pour les coordinateurs pédagogiques en concertation avec la direction, la responsabilité de coordonner et développer les pratiques pédagogiques au sein de l'école : « animer des réunions pédagogiques, susciter des innovations, accompagner ou soutenir des enseignants, rencontrer leurs homologues d'autres écoles, assumer un rôle de conseil auprès du chef d'établissement. » (Avis n°3, 2017, p.153). Un rôle lui est également attribué dans l'évaluation du travail des enseignants autant au niveau collectif qu'individuel. Au niveau plus large de l'équipe de direction « composée au minimum du directeur qui préside, de son (ses) adjoint(s) éventuel(s), du (des) coordinateur(s)/responsable(s) pédagogique(s). » (Avis n°3, 2017, p.154), le pacte prévoit comme mission « de réaliser le contrat d'objectifs de l'établissement, de contribuer au management scolaire (pédagogique, administratif, financier...) et de gérer le portefeuille de projets et d'initiatives. Ses rôles seront d'analyser, proposer, donner du sens et de la cohérence, assurer la transversalité, promouvoir la communication et aider à la prise de décision. » (Avis n°3, 2017, p.154).

« Un tel leadership pédagogique distribué s'inscrit directement dans la perspective de développement de l'autonomie et de la responsabilisation des équipes pédagogiques. Il est un facteur essentiel de dynamisation, d'innovation et d'implication des enseignants. Il a en outre l'avantage d'assurer une meilleure continuité des équipes pédagogiques en cas de changement de direction. Il permet également de valoriser les compétences des enseignants en assurant une reconnaissance de leur inventivité pédagogique. » (Avis n°3, 2017, p.152).

Le Groupe Central définit les missions possibles des coordinateurs comme celles d'un *middle-management pédagogique* puisque la direction pourrait s'appuyer sur ces personnes pour tout ce qui a trait à la pédagogie dans l'école. Par contre, il n'y aurait ni reconnaissance salariale ni reconnaissance hiérarchique, mais uniquement via les pairs puisque la direction sera toujours la seule à détenir un pouvoir décisionnel.

En ce qui concerne le rôle de la direction, il devrait tendre vers la capacité « à transmettre la vision du projet de son établissement, à mobiliser les membres de son équipe, autour des principes directeurs, des objectifs généraux et opérationnels ainsi que des valeurs portées par ce projet, à susciter l'engagement de chacun, à stimuler la coopération intra et extra-muros. » (Avis n°3, 2017, p.144).

Il est intéressant de constater que la position du marginal sécant, sans être citée dans le pacte, est promue comme condition de réussite de ce leadership distribué. Une autre information importante dans le cadre de cette recherche concerne la préparation en amont de ces différents rôles. « Pour

assurer leurs missions, les coordinateurs pédagogiques devront être soutenus par une formation et un accompagnement suffisant et adapté. » (Avis n°3, 2017, p.183).

1.8. QUESTION DE RECHERCHE

Des constats tirés du terrain au début de notre recherche, une première question de recherche a émergé : ***en quoi la personne caractérisée de marginal sécant dans un établissement d'enseignement fondamental spécialisé peut-elle accompagner son équipe dans les changements qui y sont opérés ?***

Au fur et à mesure de nos observations, plusieurs enjeux liés à cette question sont apparus comme importants et pertinents et des questions vives ont émergé : ***la position de marginal sécant est-elle un atout ou un frein à sa posture d'accompagnant au changement ? Quelle est la conséquence de l'absence de reconnaissance officielle de la fonction de coordinateur pédagogique dans l'enseignement fondamental spécialisé ? Comment circonscrire la notion de changement dans le contexte défini ? Quelle délimitation donner à l'accompagnement dans cette situation ?***

Du fait que le Pacte propose une description de l'activité de coordination pédagogique et présente la position de marginal sécant comme condition de succès de l'implémentation de certaines réformes, notre question a évolué d'un besoin de description (en quoi) à un besoin de compréhension des moyens (comment). De plus, il nous a semblé indispensable de ne pas dissocier la fonction de coordinateur pédagogique à la position de marginal sécant. De ce fait, notre question est devenue :

Dans un établissement d'enseignement fondamental spécialisé, comment le coordinateur pédagogique, caractérisé de marginal sécant, peut-il accompagner son équipe dans les changements qui y sont opérés ?

Dans un troisième temps, les enjeux institutionnels ont pris une ampleur telle que nous avons décidé de le mentionner. Le fait que la coordination pédagogique soit considérée comme une activité et non comme une fonction est une information qui nous a également interpellé. Ainsi, nous avons décidé d'ajouter un sous-titre à notre question de recherche : ***l'activité du coordinateur pédagogique, accompagnateur de changements organisationnels, au cœur d'enjeux institutionnels.***

D'autres questions vives subsistent auxquelles la présente recherche tentera d'apporter des pistes de réponse : ***comment conduire un changement avec éthique en respectant les enjeux institutionnels ? Quels sont les moyens d'action qui pourraient développer la détermination autonome des acteurs du terrain dans un contexte de changement contraint ?***

Ces questionnements non exhaustifs servent donc de socle au développement de notre recherche.

La partie empirique de cette analyse envisage cinq hypothèses de travail relatives aux moyens dont dispose le coordinateur pédagogique, marginal sécant pour accompagner son équipe en situation de

changement organisationnel. En rapport avec notre cadre théorique et l'analyse de nos observations du terrain, chaque hypothèse fera l'objet d'une analyse détaillée et des recommandations seront formulées à l'issue de chacune d'entre elles.

Hypothèse 1 : Le coordinateur pédagogique, marginal sécant, doit développer des compétences et une posture particulière pour être en phase avec son agir professionnel.

Hypothèse 2 : Le rôle du marginal sécant, coordinateur pédagogique n'est pas bien défini et cette situation implique des conséquences.

Hypothèse 3 : La position de marginal sécant influence l'activité du coordinateur pédagogique.

Hypothèse 4 : Dans l'enseignement spécialisé, les changements sont nombreux et de natures différentes. Les enjeux varient en fonction de la nature du changement.

Hypothèse 5 : Face à la multitude de changements, le coordinateur pédagogique est peu outillé pour accompagner son équipe.

2 CADRE THEORIQUE

Nous souhaitons, dans cette partie théorique, interroger la littérature sur le concept du marginal sécant, sur le changement organisationnel et sur l'accompagnement professionnel. Afin de tenter d'apporter des pistes de réponses à nos questionnements, nous allons explorer les moyens à disposition du coordinateur pédagogique marginal sécant pour accompagner son équipe dans les changements qui sont opérés au niveau organisationnel dans le contexte de l'enseignement spécialisé défini dans le chapitre précédent. Pour ce faire nous allons développer notre cadre d'analyse autour de plusieurs concepts afin de mieux appréhender le changement faisant l'objet de notre étude et ses enjeux. Nous nous intéresserons d'abord aux spécificités du coordinateur pédagogique marginal sécant au niveau de ses pratiques professionnelles et des systèmes dans lesquels il évolue. Pour finir, nous définirons le changement organisationnel selon une approche systémique et humaniste en mettant au centre le rôle des acteurs de terrain.

2.1 PARTIE 1 : LES SPECIFICITES DU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE MARGINAL SECANT

Nos observations sur le terrain mettent en lumière que l'acteur, coordinateur pédagogique, a un rôle peu défini et est en constante évolution. Notre recherche tend à montrer que le coordinateur pédagogique marginal sécant, en plus d'être un acteur situé entre un terrain et une direction, est aussi un relais entre le terrain et des exigences politiques parfois en contradiction avec les besoins de l'équipe avec laquelle il travaille.

2.1.1 *Le marginal sécant, un concept peu défini*

En consultant la littérature consacrée à la sociologie des organisations, nous avons constaté que le concept de marginal sécant était très peu utilisé. Peut-être est-ce parce que cette position était jusqu'à présent une norme dans la fonction de cadre intermédiaire pour certains secteurs comme l'illustrent les propos de Balas-Ezzemzami (2006, p.66) :

“La décision d'institutionnaliser un diplôme national pour les cadres intermédiaires du secteur social et médico-social, le CAFERUIS¹⁰, correspond au nécessaire besoin de professionnaliser cette fonction et de rompre avec un existant où les chefs de service provenaient classiquement du sérail. Leur légitimité s'appuyait alors sur les acquis de leur fonction précédente.”

Jamous (1968) apparaît comme étant le premier à évoquer le terme de marginal sécant dans un ouvrage intitulé “Contribution à une sociologie de la décision - La réforme des études médicales et des structures hospitalières”.

Crozier et Friedberg (1977), en abordant les sources d'incertitudes des organisations ainsi que les zones de pouvoir, ont défini le concept de marginal sécant comme étant un acteur au carrefour de plusieurs systèmes d'action, de plusieurs niveaux dans l'organisation en relation. De par sa position, il

¹⁰ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

peut jouer un rôle d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire parfois contradictoires. De par son rôle, l'acteur, le marginal sécant, a une capacité forte de négocier les enjeux des différentes zones de pouvoir pour les faire se rencontrer. Sa propre zone de pouvoir est élargie par sa place dans l'institution. Il est à la fois manager et managé. Cela lui donne une grande latitude d'action, mais aussi une impasse, car il ne peut finalement pas choisir son camp.

Plus récemment, Scieur (2011) évoque un acteur qui "peut parler, agir, décider, influencer à partir de plusieurs 'lieux' dans l'entreprise, ou lorsqu'il se situe fonctionnellement à la frontière entre deux services, ou encore deux strates", un membre du personnel qui peut faire état de plusieurs "chapeaux" en utilisant "les rôles sociaux multiples qu'il assure et les logiques d'actions afférentes, selon les circonstances et les opportunités".

2.1.2 Le coordinateur pédagogique, un cadre intermédiaire

Comme précisé précédemment, le coordinateur pédagogique est considéré comme un cadre intermédiaire pédagogique dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Afin d'obtenir des éléments de réponse pour notre question de recherche, nous allons dans cette partie définir les rôles et la posture du coordinateur pédagogique.

Guilmot et Vas (2011), relèvent qu'il n'existe pas de définition unifiée du cadre intermédiaire dans la littérature. Par rapport à ce concept particulièrement équivoque, Woolridge *et al.* (2008) indiquent que « le trait distinctif des cadres intermédiaires ne réside pas dans la position qu'ils occupent dans l'organigramme de l'entreprise, mais se situe davantage au niveau de la proximité qu'ils ont à la fois avec le top management et avec les fonctions opérationnelles. » Dutton & Ashford (1993) définissent les cadres intermédiaires comme des « managers situés hiérarchiquement en dessous des top managers et au-dessus du premier niveau de supervision ». Floyd et Wooldridge (1994) les définissent comme des « coordinateurs entre les activités quotidiennes des unités et les activités stratégiques de la hiérarchie ». (*in* Guilmot & Vas, 2011, p.5).

Concernant les rôles du cadre intermédiaire dans le changement, Mintzberg¹¹ avait initialement porté son étude sur les rôles des directeurs généraux. Des recherches (Alexander, 1979 ; Kurke & Aldrich, 1979) ont permis d'établir que les résultats pouvaient être généralisés aux cadres intermédiaires (Guilmot et Vas, 2011, p.7). Ces derniers se sont basés sur la classification de Mintzberg et l'apport quelques années plus tard de Nonaka et Takeuchi¹² (1995) pour développer leur propre classification. Cette nouvelle classification des rôles des cadres intermédiaires est adaptée au contexte de changement organisationnel et est donc particulièrement intéressante pour notre recherche.

En reprenant les trois catégories initiales de Mintzberg, ils ajoutent les rôles de contrôle. Ils revoient et adaptent également certains rôles de la classification initiale (en gras dans la figure suivante).

¹¹ Voir description à l'annexe n°6

¹² Nonaka et Takeuchi (1995) ont introduit les notions d'évaluateur, d'informateur cohérent et de médiateur. Leur étude portait sur les cadres intermédiaires.

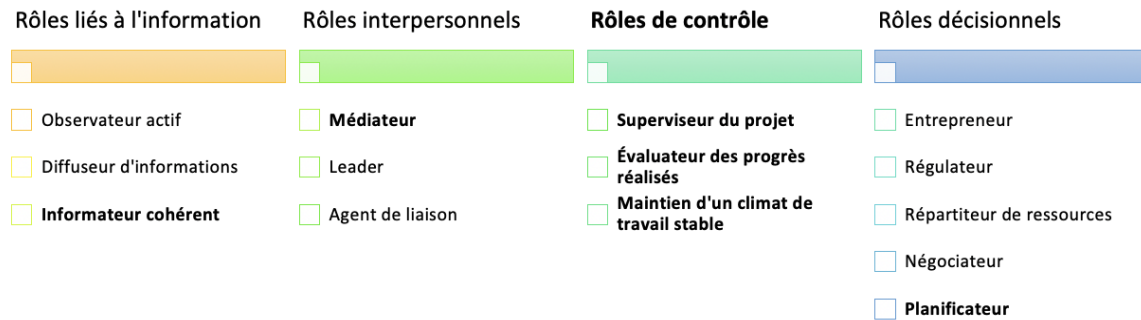


Figure n°1 : Catégories reprenant les rôles des cadres intermédiaires dans les changements organisationnels (Guilmot et Vas, 2011, p.7)

Au niveau **des rôles liés à l'information** dans la conduite du changement, le cadre intermédiaire est un observateur actif. Il collecte les informations, implique le destinataire dans l'élaboration du plan de mise en œuvre du changement et encourage celui-ci à proposer des améliorations. Il conduit des réunions, workshop... tout au long du processus de changement. Il assure un rôle de diffuseur d'informations en justifiant la conduite qui s'amorce, en informant le destinataire et en lui offrant la possibilité de faire partager son expertise. Il est un informateur cohérent dans la mesure où il garde et assure une cohérence entre le discours et l'action.

Au niveau des **rôles interpersonnels**, il est le médiateur en gérant les éventuels conflits. Il prend une position de leader en motivant le groupe et en offrant un soutien émotionnel. De façon authentique, il évoque les leviers, mais aussi les freins du changement qui s'opèrent. Il prévoit des espaces pour écouter les ressentis des employés. Il est un agent de liaison en essayant de créer un groupe uni en faveur du changement.

Au niveau des **rôles de contrôle**, il est superviseur du projet. Il vérifie de façon régulière l'avancement du travail effectué. En tant qu'évaluateur du progrès réalisé, il fait un suivi des succès et relève les difficultés rencontrées. Il veille à garantir le maintien d'un climat de travail stable en veillant à trouver un équilibre entre changement et continuité (maintien de certaines routines organisationnelles).

Au niveau des **rôles décisionnels**, il est entrepreneur lorsqu'il s'agit d'entreprendre les changements nécessaires. Il est régulateur lorsqu'il est nécessaire d'agir face à l'imprévu. Il est répartiteur de ressources lors de la mise en place et du suivi du budget, mais aussi pour répartir les responsabilités de chacun (division et coordination du travail). Il est négociateur lorsqu'il s'agit de négocier le « top management » concernant les attentes et perspectives via des échanges réguliers. Il est le planificateur dans la gestion du planning initié pour la conduite du changement.

Balas-Ezzemzami (2006) met en lumière une difficulté pouvant surgir si le rôle et la place du cadre intermédiaire ne sont pas bien définis. "Le cadre de proximité est donc aux prises avec des jeux de négociation tendus pour lesquels il doit disposer des informations et des attributions nécessaires. Pour ce faire, il faut qu'il soit intégré formellement et concrètement à l'équipe de direction. C'est à ce niveau que se situe parfois une difficulté si le directeur ne spécifie pas suffisamment les modalités de la contribution du cadre de proximité, et si ce dernier se voit prioritairement comme un défenseur de son équipe. Le cadre de proximité se trouve alors dans une problématique de loyauté/protection : la

direction aborde son positionnement en l'interrogeant sur sa loyauté et les professionnels de terrain en doutant de son soutien. (...) Les cadres sont donc en perpétuelle négociation et régulation des enjeux liés aux modalités concrètes de réalisation." (Balas-Ezzemzami, 2006, p.65)

De plus, d'après Huy (2002, *in* Guilmot & Vas, 2012), une autre mission leur est confiée. Au vu du flux d'émotions possibles ressenties face à un changement demandé, le cadre intermédiaire détient un rôle dit interpersonnel puisqu'il tente de diminuer l'anxiété des employés et veille à la motivation des employés pour qu'elle ne s'affaiblisse pas. Celui-ci se voit octroyer ce rôle de par la proximité qu'il a avec les employés, contrairement aux cadres supérieurs, trop éloignés du terrain.

2.1.3 Le processus de Sensemaking et Sensegiving

Les coordinateurs pédagogiques marginaux sécants sont, comme nous l'avons évoqué, des cadres intermédiaires qui se trouvent au cœur des processus de changement. Ceux-ci sont considérés comme étant « à la fois destinataires et agents d'implémentation du changement » (Guilmot & Vas, 2012, p.78) puisque les actes et renseignements qu'ils peuvent donner ont des effets considérables sur la réussite de la mise en œuvre du changement. Les processus de *sensemaking* et de *sensegiving* amènent les individus à donner du sens à l'environnement dans lequel ils travaillent pour qu'ils puissent évoluer et construire « une nouvelle représentation partagée de la réalité qui les entoure. (...) Le premier terme fait référence à un processus cognitif permettant de saisir le sens d'une situation en lui attribuant une signification, le second se rapporte à l'acte visant à influencer les autres pour les aider à créer du sens (Vezeau, 2008). Etant donné que le processus de création de sens prend sa source dans l'interaction entre les individus (Allard-Poesi, 2003), il nous semble délicat de dissocier ces notions qui paraissent aussi complémentaires que réciproques." (Guilmot & Vas, 2012, p.85)

Pour Garreau & Maucuer (2019, p.5), à un niveau fonctionnel, "le *sensemaking* est identifié comme une séquence itérative de veille, d'interprétation et de décisions d'actions ayant un impact fort sur la performance des organisations (Thomas, Clark, & Gioia, 1993). Au niveau plus micro de la stratégie – dans le courant pratique de la stratégie (Whittington, 2006) – le *sensemaking* stratégique est abordé via les pratiques discursives des acteurs, en particulier celles des managers intermédiaires pour la mise en sens du changement stratégique, tant en interne qu'avec des parties prenantes externes (Corvellec & Risberg, 2007 ; Rouleau, 2005 ; Rouleau & Balogun, 2011)."

Un des aspects du processus de *sensemaking*, c'est de donner du sens aux contraintes, qu'elles soient externes ou internes. Pour Balas-Ezzemzami (2006), "c'est être en capacité d'explicitier les enjeux, de signifier les critères de choix, de différencier le négociable du non-négociable." (p.65).

Étant donné la place des cadres intermédiaires dans une organisation, ils ont le pouvoir de détecter ce qu'il se passe réellement sur le terrain, de déceler les opportunités et menaces et de proposer des solutions qui font sens par rapport à la réalité. En effet, ces personnes se trouvent très proches des employés et incarnent de facto une posture de « médiateur », de « relais » vers le top management (Guilmot & Vas, 2012). Au vu de leurs nombreux contacts avec toutes les personnes de l'entreprise, le cadre intermédiaire devient l'acteur clé dans les processus de *sensemaking* et de *sensegiving*. C'est auprès de lui que les employés vont essayer de négocier le changement. D'un point de vue cognitif, une dimension clé de ce processus est la manière dont les acteurs de terrain en viennent à comprendre

leurs pratiques, ce qui peut entraîner une modification de leurs croyances et attitudes pour ce changement.

Que le changement s'opère avec une influence ascendante ou descendante, le cadre intermédiaire joue un rôle, soit de diffuseur d'informations aux supérieurs, soit de facilitateur de changement auprès des employés en les encourageant, en leur proposant de nouvelles idées, en les poussant vers plus d'autonomie, etc. (Floyd & Wooldridge, 1994). D'après Nonaka (2004), il leur est demandé de « traduire les aspirations des dirigeants en actions concrètes impactant de façon inconsciente la manière dont les employés vont percevoir le changement. » (in Guilmot & Vas, 2012, p.87). Le cadre intermédiaire va devoir relayer toutes ces informations reçues ou perçues à ses supérieurs et même leur proposer des pistes et « actions visant à favoriser l'acceptation du changement par les niveaux inférieurs de l'organisation. » (Guilmot & Vas, 2012, p.86). Pour que ces contacts se déroulent le plus sereinement possible, un climat de confiance est nécessaire entre les deux parties.

On peut donc en conclure que deux rôles sont extrêmement demandés aux cadres intermédiaires : le rôle décisionnel et le rôle lié aux informations.

2.1.4 La posture du cadre intermédiaire, une éthique de responsabilité

Nous souhaitons aborder la posture du coordinateur pédagogique marginal sécant, car son agir professionnel d'accompagnateur suppose une posture et des compétences professionnelles spécifiques. Biémar (2021, in FACCM 302) définit la posture d'accompagnement comme un mode d'agir relationnel, mu par une intention, inscrit dans des principes d'action et dans des finalités par un individu porteur d'une identité, situé dans une temporalité. Il est adaptatif, mouvant, en fonction d'un projet, d'une tâche, d'un contexte, des personnes, du moment dans une perspective de développement du pouvoir d'agir de l'Autre, dans un « contexte chargé d'incertitude » (Boucenna, 2012, in FACCM 302, 2021).

Selon Balas-Ezzemzami (2006), l'encadrement d'une équipe est une responsabilité qui s'appuie sur un système de valeurs par rapport aux concepts mobilisés et aux comportements adoptés dans les interactions. Selon cette auteure, l'idéologie sous-jacente à ces valeurs se doit d'être clarifiée. De ce fait, elle conseille aux futurs managers d'interroger leur propre système de valeurs en regard de la fonction à assumer en se posant les questions axiologiques suivantes : "qu'en est-il de ma conception du pouvoir et de l'autorité ? Quelle représentation ai-je de l'humain au travail ? Quel lien fais-je entre la réalisation personnelle et l'identité professionnelle ? Quel est mon rapport à la norme, à la réglementation ? Quel sens ont, pour moi, le changement, l'idéologie du progrès ?" (Balas-Ezzemzami, 2006, p.66)

Pour Gravouil (2011), intégrer une réflexion sur des questions déontologiques est un enjeu, car cette pratique permet un repérage des situations à risque, leur analyse, l'élaboration de critères discriminants. Il ajoute que pour apercevoir qu'une situation pose problème au point de vue déontologique, elle doit être soutenue par un cadre éthique identifié.

Il définit la déontologie comme « l'ensemble des obligations que les professionnels s'engagent à respecter pour garantir une pratique conforme au code d'éthique de la profession. » (p.61) Balas-Ezzemzami (2006) cite trois conditions d'exercice des professionnels liées à la déontologie :

l'établissement d'une relation interpersonnelle, l'asymétrie de position en termes de savoir et de pouvoir de décision, une certaine autonomie d'action dans la prise en charge.

Quant à l'éthique, Droz *et al.* (2006) la définissent comme "un système explicite et argumenté de valeurs qui induisent des comportements ou des pratiques sociales. Il y a donc des éthiques universelles (droits de l'Homme) ou des éthiques propres à une culture." (*in* Gravouil, 2011, p.61).

De Visscher (2014) explique que travailler avec un groupe ou une équipe implique une éthique de responsabilité. Toujours d'après cet auteur, en plus de prendre en considération l'individu, il est important de prendre en compte également l'entité « groupe ». L'éthique managériale est une exigence permettant d'être quotidiennement garant de pratiques professionnelles conformes aux exigences du respect des droits humains et également de garantir autant les usagers que les professionnels contre les violences institutionnelles (Balas-Ezzemzami, 2006). Cette auteure ajoute que "les cadres de proximité doivent faire face à un second défi : mettre en adéquation au quotidien les besoins des usagers avec ceux des professionnels. Cette recherche d'équilibre est essentielle pour s'en tenir à un management humain qui s'interdit l'instrumentalisation de la personne, tant de l'utilisateur que du professionnel." (Balas-Ezzemzami, 2006, p.65)

Paul & Edler (2005, *in* De Visscher, 2014) considèrent que le rôle de l'éthique est de faire émerger l'impact du comportement humain sur le bien-être d'autrui. Ainsi, il est primordial de « s'abstenir de tout ce qui pourrait faire du tort à autrui ou à l'évolution du groupe » (Delhez, 1999, *in* De Visscher, 2014, p.595). Il ajoute à l'adage « ne pas nuire », six principes d'éthique de responsabilité.

1. **L'influence assumée** : assumer son statut et son pouvoir en précisant les finalités de son action.
2. **Le désintéressement** : se focaliser sur le souci du groupe et de ses membres faisant abstraction de ses intérêts propres.
3. **Le respect** : se garder de porter sur autrui des jugements de valeur ou des jugements stéréotypés.
4. **L'autonomie** : ne pas interférer c'est-à-dire de ne pas prendre parti, ne pas créer de pression, ne pas pousser le groupe à suivre ses propres opinions ou visions.
5. **La crédibilité** : se charger d'un groupe que si on en a la compétence effective.
6. **La non-substitution** : s'effacer devant le participant, lui laisser le devant de la scène afin de s'adapter à l'autre et également de respecter son identité.

La gestion de l'éthique au sein d'une structure favorise l'adhésion des acteurs. Séguin (2021) explique que comme le succès de toute organisation repose sur la volonté de collaborer des différents acteurs, en respectant les prescriptions éthiques reconnues par les collaborateurs, leur appréciation de l'entreprise et leur participation à la réalisation de sa mission sont renforcées.

Vu les différents enjeux en œuvre dans le contexte défini, la prise en compte des valeurs sous-jacentes aux intérêts de chacune des parties est un élément fondamental dans la construction d'une prédisposition favorable. "L'adoption de comportements conformes aux valeurs partagées par les parties prenantes ne relève donc pas de l'altruisme. Au contraire, il s'agit d'une approche stratégique dont l'objectif consiste à obtenir la collaboration des parties prenantes." (Séguin, 2021, p.97). Pour ce faire, le coordinateur pédagogique marginal sécant doit lui-même être conscient des valeurs que sa posture et ses actions véhiculent ainsi que de leurs implications.

2.1.5. En synthèse de cette partie

La littérature nous montre que le coordinateur pédagogique marginal sécant est, de par sa position dans l'organisation et de par son niveau de responsabilité un cadre intermédiaire. La circonscription de ses rôles et de sa posture nous permet d'obtenir des éléments de réponse à notre question de recherche. Le processus de *sensemaking* et *sensegiving* nous semble central pour l'accompagnement au changement de son équipe, la posture d'éthique de responsabilité, une condition essentielle pour rester au service des acteurs de terrain au cœur de ces multiples enjeux.

2.2. PARTIE 2 : LE CHANGEMENT AU CŒUR DU SYSTEME ORGANISATIONNEL

Dans la contextualisation, nous avons abordé la complexification du secteur de l'enseignement spécialisé et du travail de l'enseignant ainsi que l'intensification de ce dernier engendrant un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et de nouveaux attendus concernant la formation et le travail collaboratif, entre autres. Les réformes, accumulées aux changements internes de l'établissement, induisent un environnement particulièrement turbulent.

Le coordinateur pédagogique marginal sécant en tant qu'agent de changement est appelé à intervenir auprès d'individus, de groupes et de son organisation. Afin d'intégrer une grille de référence permettant d'avoir une perception cohérente des environnements à l'intérieur desquels nous agissons et être plus habile à opérer des changements dans les systèmes organisationnels, Collerette, Delisle & Perron (2011) proposent de développer une sorte de radar systémique, qui permet d'appréhender spontanément les interactions dynamiques à l'intérieur du système sur lequel nous exerçons une action, ainsi que les principaux phénomènes qui apparaissent pendant une intervention.

Ces auteurs définissent le système comme étant « un ensemble plus ou moins complexe de parties qui sont en interaction entre elles, lequel ensemble est en contact avec un environnement. » (Collerette *et al.*, 2011, p.6). Ils ajoutent que la délimitation d'un système se fait en fonction des besoins, de façon aléatoire et que tout système est issu d'un autre système et est constitué de sous-systèmes qui interagissent entre eux et produisent des effets systémiques en s'influençant les uns les autres.

Concernant le changement organisationnel, le modèle systémique permet d'appréhender la réalité sociale comme un réseau dynamique dont les éléments sont interdépendants.

Collerette *et al.* (2011) expliquent que chaque système est composé de sept éléments qui évoluent dans un environnement. Celui-ci, bien que ne faisant pas partie du système, l'influence par les intrants et les feed-back qui servent d'indicateurs pour évaluer l'utilité et l'adéquation de la mission. Ainsi, ces auteurs expliquent l'importance de bien connaître l'environnement dans lequel est implanté le système pour introduire un changement, car c'est généralement de là que viennent les déclencheurs des processus de changement.

1. **La frontière du système** est perméable. Elle est correctement tracée quand les interactions sont supérieures en intensité et en qualité entre les éléments internes du système qu'avec les éléments externes.
2. **La perception de la mission** est la compréhension que les membres du système ont de sa raison d'être. Elle peut comporter un écart avec la mission réelle. Le fonctionnement du

système est conditionné par la mission perçue, car c'est d'après elle que les membres vont interagir entre eux et avec leur environnement.

3. **Les intrants** sont les éléments que le système puise dans son environnement pour se maintenir, se développer et accomplir sa mission.
4. **Les extrants** sont les résultats et les effets produits sur l'environnement souvent observables et évaluables.
5. **Le processus de transformation** est optimal quand les intrants sont traités par le système de telle sorte à produire les extrants souhaités.
6. **Le feed-back** est une rétroaction de l'information permettant l'évaluation des extrants et l'activation de processus d'autorégulation.
7. **L'enveloppe de maintien** protège le système des intrants et feed-back indésirables. Plus un système est adapté à son environnement, plus son enveloppe sera souple et fine et plus il pourra concentrer son énergie pour réaliser sa mission.

Parmi les propriétés des systèmes, la recherche d'un **état d'homéostasie** est importante par rapport au changement organisationnel. C'est une recherche d'équilibre visant à stabiliser les variations dans le fonctionnement du système ainsi que les relations avec les autres systèmes de l'environnement interne et externe. Cette recherche est dynamique, car le système étant en mouvement permanent, la recherche de stabilité s'actualise constamment. " La tendance à l'homéostasie dans les systèmes devrait donc susciter de la résistance si le changement est perçu comme menaçant pour l'état d'équilibre du système. Par contre, cette tendance devrait rendre le système visé particulièrement ouvert au changement si celui-ci est perçu comme pouvant aider à maintenir ou à développer l'état d'équilibre recherché dans la mesure où évidemment, l'énergie qui sera consommée pour s'adapter au changement sera proportionnelle aux gains espérés après le changement." (Collerette *et al.*, 2011, p.18).

Ces auteurs ajoutent que dans cette recherche d'équilibre, le système ne choisit pas nécessairement ce qui est bon pour lui, mais ce qu'il pense être bon pour lui, d'où l'importance de la perception des membres qui le composent.

Le coordinateur pédagogique en tant que marginal sécant, a une connaissance assez approfondie des membres de son équipe et du terrain. Avec une vision systémique du contexte, il peut voir les résistances comme un moyen diagnostique de détecter les peurs, craintes et appréhensions de ses collaborateurs et traduire verticalement le changement par le processus de *sensemaking/sensegiving* dans l'objectif de modifier leur perception de la situation et amener un sentiment de sécurité, plus de compréhension et au final, l'adhésion.

"Les équipes capables de changer et résilientes sont plutôt celles où les gestionnaires et les leaders jouent le rôle de traducteurs. Ils sont en mesure non seulement de traduire la nature systémique des projets sous forme d'explications stratégiques, mais aussi d'ancrer les changements dans une certaine forme d'expérience humaine. C'est ce que nous nommons la traduction verticale du changement." (J. Johnson *et al.*, 2020, p. 73)

A ce stade, nous souhaitons faire un lien avec le rôle du coordinateur pédagogique, qui dans le processus de *sensemaking* et *sensegiving*, est gardien de la cohérence. Il nous apparaît que ce rôle est central, car il permet aux acteurs de terrain de modifier leur perception de la situation de telle sorte à voir les irritants comme des opportunités de satisfaire les besoins essentiels de l'équipe ainsi que ceux

de la mission. Dans un deuxième temps, selon une logique systémique, ils pourront analyser la solution proposée en fonction des irritants, des enjeux et des objectifs et l'adapter. C'est ce que J. Johnson *et al.* (2020) appellent la **traduction horizontale** du changement. Ils expliquent que l'intégration du changement se fait quand une équipe sait "transformer les irritants opérationnels quotidiens en occasions adaptées aux changements proposés." Ils donnent l'exemple d'une équipe qui, lors d'ateliers de travail collectif, arrive à utiliser ses préoccupations afin de guetter et de saisir les occasions favorables. "Il importe donc de définir les irritants et de circonscrire les menaces que représente le changement pour une équipe. (...) La gestion des sentiments suscités par ces irritants devient alors une préoccupation centrale. Cependant, il ne faut ni chercher à apporter des réponses ni même tenter de vaincre ces sentiments comme s'il s'agissait de problèmes à résoudre. L'accent doit plutôt être mis sur leur gestion et sur l'intégration de ces réactions dans le travail de réflexion de l'équipe, et ce, en leur accordant la même importance qu'aux sujets de discussion habituels, par exemple les échéanciers et les objectifs du projet." (J. Johnson *et al.*, 2020, p.74).

D'après notre compréhension, cette perspective rejoint le point de vue d'Autissier et Moutot (2015, p.30). « L'évolution des grands principes de la conduite du changement et l'importance de l'expérientiel dans ce processus tendent à montrer que l'envie et la dynamique de transformation sont peut-être plus importantes et décisives dans les projets de changement que les résistances. L'important n'est peut-être pas de se battre contre les résistances, mais de rechercher les facteurs motivationnels pour amener les bénéficiaires à s'inscrire dans une dynamique de changement. Accompagner le changement consiste alors à développer la capacité des personnes et des collectifs en leur donnant des occasions de le faire. »

Si le coordinateur pédagogique voit les résistances comme un moyen diagnostique de détecter les peurs, craintes et appréhensions de ses collaborateurs, il n'a aucune raison de se battre contre elles. Grâce à la connaissance de son contexte et à son analyse des mouvements dus au principe de l'homéostasie, le cadre intermédiaire peut facilement détecter les moments où il doit intervenir. Il peut alors activer le processus de *sensemaking* et *sensegiving*, et par sa traduction verticale, il permet à son équipe de développer des "facteurs motivationnels et de s'inscrire dans une dynamique de changement." Et quand il traduit horizontalement, il met l'expérientiel au centre du processus en développant "la capacité des personnes et des collectifs en leur donnant des occasions de le faire."

2.2.1. Le changement organisationnel

La littérature foisonne de définitions sur le changement organisationnel. Nous avons choisi d'en retenir trois qui suivent une logique systémique.

Pour Crozier et Friedberg (1977), le changement est la transformation d'un système d'action impliquant de nouvelles pratiques, de nouveaux rapports humains et de nouvelles formes de contrôle social. Selon ces auteurs, c'est plus particulièrement la nature des jeux qui régissent les rapports sociaux qui doivent se transformer par un apprentissage et pas seulement les règles de ces jeux, mais aussi le modèle de leur régulation.

Thietart (2012, p.94) définit le changement organisationnel comme "la gestion de la transition d'une organisation d'un état A vers un état B" ayant pour but de "modifier les croyances, les attitudes et les structures des organisations afin que ces dernières puissent s'adapter aux évolutions de leur

contexte”. Colletette *et al.* (2011, p.27) le définissent comme “toute modification relativement durable dans un sous-système de l’organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système”. Pour ces derniers, contrairement à Thietart (2012), la modification des perceptions est une conséquence et non un but. Par rapport à la conduite du changement, ces auteurs insistent sur l’importance que l’agent du changement développe une vision systémique des environnements sur lesquels son action s’exerce pour comprendre le réseau d’interdépendances qui conditionne le potentiel de changement. En prenant en compte l’intensité des liens systémiques entre les différents éléments et les effets systémiques résultant de leur influence mutuelle, l’agent de changement pourra mieux évaluer les conséquences de l’impact sur les différents sous-systèmes en interaction.

Afin de mieux délimiter la nature du changement organisationnel, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux conditions et aux raisons de mener ce genre de changement. Selon Dessler *et al.* (2004 *in* Masmoudi, 2020, p.99), le changement organisationnel commence souvent par un changement stratégique, soit une modification de la stratégie, de la mission et de la vision de l’organisation. Le changement stratégique peut ensuite, entraîner d’autres changements organisationnels en ce qui a trait à la technologie, à la structure et à la culture de l’entreprise.

Selon Chiha (2006), la littérature spécialisée laisse apparaître trois approches explicatives au niveau du changement organisationnel : les approches **déterministe**, **volontariste** et **interactionniste**.

1. **Approche déterministe** : ce sont les facteurs externes qui autorisent ou freinent un changement significatif (l’environnement, le marché, les règles de la concurrence...). En conséquence, le changement émane d’une démarche adaptative, une forme de réaction pour assurer la survie de l’organisation. Les acteurs ne font que réagir à des changements imposés par des contraintes extérieures.
2. **Approche volontariste** : le changement organisationnel est principalement l’œuvre de la hiérarchie. C’est l’équipe dirigeante qui, volontairement, implémente le changement.
3. **Approche interactionniste** : le changement est le résultat de l’expérimentation et de l’apprentissage des acteurs. Ceux-ci tirent du sens et entreprennent des agir à la lumière de leurs interactions (Crozier, M. et Friedberg 1977, *in* Chiha, 2006, p.181). Les acteurs pensent la réalité vécue, interprètent et construisent du sens et un intérêt. Les changements sont le produit des « perceptions qu’ont les membres d’une organisation de leur propre situation, de leurs options et de leur marge de manœuvre » (Allaire, Y. et Firsirotu, H (1989 : 53, *in* Chiha, 2006, p.181). Tahri et Elkadri (2016) notent que l’approche interactionniste s’inscrit dans la continuité des travaux portant sur le *sensemaking* dans le contexte de changement organisationnel.

Grouard et Meston (1998) nous donnent des pistes pour catégoriser les différents changements¹³. Pour eux, les changements sont deux types, les provoqués et les subis. Le changement provoqué est mis en place “soit pour améliorer une situation, soit pour anticiper une possible dégradation de celle-ci”. Le changement subi est celui qui “est engagé tardivement. Il devient alors la condition nécessaire à la survie de l’entreprise ou de la partie concernée de celle-ci”. (Grouard et Meston, 1998, p.9)

¹³ Voir également la matrice des changements (Autissier, Derumez, Vas, Johnson & Vandangeon-Derumez, 2018) en annexe 7.

2.2.2. Le rôle des acteurs de terrain dans l'implémentation du changement

Dans leur ouvrage *Méthode de conduite du changement*, Autissier & Moutot (2016, p.18) recense une série de facteurs d'échecs de projets. Huit facteurs principaux sont repris par ordre d'importance.

1. Non-adhésion des principaux acteurs
2. Non-compréhension de ce qui est attendu des différentes parties prenantes
3. Mauvaise formalisation des livrables des différentes parties concernées
4. Manque d'informations sur les modalités de réalisation opérationnelles du projet
5. Prise en compte insuffisante de l'inertie des structures
6. Ne pas voir les problèmes qui se posent et les résoudre
7. Ne pas prendre le temps de former les personnes concernées
8. Ne pas avoir d'outil de pilotage en termes de compréhension et d'acceptation

Le premier nous intéresse particulièrement, car il concerne la non-adhésion des destinataires du changement. Selon Bareil (2004, p.21), "le changement organisationnel ne peut se réaliser sans l'apport des individus". Ce sont ceux-ci qui vont enrichir, améliorer, donner du sens aux choses, faire en sorte que les changements apportent les résultats escomptés. Pour que l'organisation change, il faut que les individus changent aussi. (ibid.)

Pour Draelants (2009), le constat d'un décalage fréquent entre les intentions d'une politique de changement et ses résultats concrets dépendent directement de la qualité de l'implémentation. Il ajoute qu'indépendamment de la forme ou du fond de la réforme, ses conséquences dépendent en dernier lieu de ce qui se produit lorsque les individus disséminés dans l'ensemble du système vont interpréter les politiques et agir sur elles.

Cet auteur présente cinq grands principes tirés des travaux menés dans cette perspective pour la mise en œuvre des politiques d'éducation :

1. Le succès des réformes des politiques éducatives dépend principalement de la capacité et de la volonté locale. "S'il est déjà difficile pour une politique d'agir sur la capacité (ex. par la formation, des moyens financiers supplémentaires, un encadrement par des experts...), ça l'est encore plus lorsqu'il s'agit d'intervenir sur les attitudes, les motivations, les croyances qui sous-tendent les comportements des acteurs locaux." (Draelants, 2009, p.8)
2. L'équilibre entre la pression qui focalise l'attention sur un objectif et le soutien nécessaire pour faire changer les attitudes, les croyances et les pratiques routinières doit être adapté au public.
3. Le résultat final d'une politique dépend, en définitive, de l'évaluation des besoins et difficultés quotidiennes des acteurs de terrain.
4. "Les problèmes d'implémentation ne sont jamais résolus, ils évoluent, suivent un processus itératif et à plusieurs stades. De nouvelles questions, de nouveaux besoins, de nouvelles considérations émergent au fur et à mesure que le processus se déroule. En outre, comme le processus d'implémentation en lui-même crée une nouvelle réalité et change le système, des problèmes non anticipés et des conséquences non intentionnelles apparaissent fréquemment." (Draelants, 2009, p.9)
5. Les effets des politiques éducatives agissent à travers et à l'intérieur d'un cadre existant qui se les approprie de manière progressive, au rythme des gestionnaires et praticiens de terrain. De ce fait, Draelants (2009) explique qu'il est important de tenir compte des variations locales,

car les différences d'appropriation en fonction des contextes permettent d'assurer que les changements induits par la réforme restent stables une fois en place, même s'ils prennent plus de temps que prévu.

Comme nous pouvons le constater, l'implémentation de réformes d'envergure ne s'improvise pas et dépend fortement de la volonté et de l'engagement des acteurs de terrain. Ainsi, il nous semble pertinent de repérer les causes de la résistance au changement ainsi que les leviers pour pouvoir conserver leur motivation.

2.2.3. La résistance au changement

La littérature donne à Coch et French (1948) la primauté de la question de la résistance au changement dans leur ouvrage « *Overcoming Resistance to Change* ». Ces derniers la présentent comme une combinaison de réactions individuelles (sentiment de frustration) et collectives. Ils mettent en lumière l'importance d'intégrer et faire participer les agents dans la conception du changement.

Quelques années plus tard, dans le milieu des années 60, K. Lewin aborde la résistance au changement en évoquant l'apparition de celle-ci dans deux cas. Premièrement, lorsque le changement vient affecter les systèmes de valeurs des groupes auxquels ils tiennent (habitudes, coutumes, rites). Le groupe n'accordant pas encore de légitimité aux nouvelles valeurs proposées. Deuxièmement, lorsque d'un point de vue affectif, les individus préfèrent qu'il n'y ait pas de changement malgré les forces de persuasion développées de façon rationnelle. Le groupe ne comprend pas pourquoi il faut modifier des routines qui rassurent et les raisons des évolutions ou des innovations.

Bareil (2014) exprime l'importance de diagnostiquer les réactions des destinataires du changement afin d'intervenir de la façon la plus adéquate auprès de ceux-ci. Trop souvent, la résistance au changement est mise en exergue pour justifier un blocage dans le processus, telle une conclusion hâtive. Or, en écoutant le destinataire, en expliquant ce qui relève de l'inconfort et de l'incertitude, en acceptant que le quotidien du destinataire soit bousculé, le gestionnaire du changement pourra donner de la considération aux inquiétudes des acteurs et s'imprégner de ce que ceux-ci vivent.

Dans son ouvrage « Gérer le volet humain du changement », Bareil (2014, p.62) détermine 8 causes possibles de résistance au changement.

1. Des **causes individuelles**, une perte est ressentie par le destinataire avec l'arrivée du changement, il a peur de l'inconnu.
2. Des **causes collectives**, un bouleversement des normes sociales (tabous, rites) du groupe d'appartenance du destinataire et des droits acquis se manifestent.
3. Des **causes culturelles**, lorsque le changement préconisé est en inadéquation avec les valeurs du groupe.
4. Des **causes politiques**, lorsque des enjeux de pouvoir court-circuitent (ou une perte d'influence) les manœuvres de changement.
5. Des **causes liées à la qualité de la mise en œuvre**, lorsque les conditions de l'implémentation du changement ne sont pas adéquates (pas de préparation, aucune formation, aucune consultation des membres de l'équipe...).

6. **Des causes liées au changement lui-même**, lorsque le changement n'a aucune légitimité aux yeux des destinataires, qu'il n'y a pas de sens, qu'il est trop radical ou complexe.
7. **Des causes liées au nombre de changements et à leur fréquence**, lorsque le destinataire est confronté à une multitude de changements en peu de temps.
8. **Des causes organisationnelles**, lorsque le destinataire ne croit pas en la capacité de changer de l'organisation, qu'il ne sent pas de leadership de la part des cadres, où qu'il ne comprend pas la raison de changer, car « tout va bien ».

Bareil (2014, p.66) voit dans la résistance au changement, « un résultat lié à un ensemble de manifestations observables, actives ou passives, individuelles ou collectives, qui entravent le processus du changement. »

2.2.4. L'adaptation au changement

En sciences de gestion, **les turbulences environnementales** donnent des éléments de compréhension des possibilités d'adaptations des organisations et se rapportent aux « capacités d'absorption, face aux changements environnementaux, des organisations en fonction d'une variable : le degré de sensibilité aux conditions initiales. ». (Gueguen, 1998, p.1)

Pour cet auteur, la turbulence est envisagée comme une caractéristique de l'environnement proche de l'organisation qui tend à le rendre fréquemment changeant. Ainsi, « la turbulence est un enchaînement d'événements plus ou moins espacés dans le temps, plus ou moins favorables, mais imprévisibles quant à leur ampleur et suffisamment nouveaux pour entraîner un impact, perçu par les membres de l'organisation, qui conduit à une reconsidération des besoins, des ressources et des capacités de la firme du fait de la gêne occasionnée (...) et dont l'effet sera conditionné par l'organisation elle-même, par sa perception. » (Gueguen, 1998, p.4). Ainsi, la turbulence est caractérisée par quatre principes.

- **La significativité du changement** renvoie à la perception qu'ont les acteurs de leur potentiel ainsi que de la situation.
- **La rapidité du changement** nécessite une capacité de réponse dans l'urgence et de ce fait une préparation en amont.
- **L'imprévisibilité du changement** nécessite une capacité de prendre en compte la gestion de l'incertitude.
- **Le renouvellement du type de changement** : « C'est dans cette caractéristique que résidera réellement l'opportunité d'apprentissage offert par les turbulences. C'est aussi au travers de cette notion que le concept de crise peut faire partie intégrante du processus de turbulence. (...) l'importance de la turbulence sera conditionnée par le nombre de situations nouvelles. » (Gueguen,1998, p.3). Ce critère renforçant le caractère déstabilisant de la turbulence, il nécessite une capacité de « faire preuve de cohésion pour réussir à intégrer les changements de manière positive. ». (Gueguen,1998, p.7)

La capacité d'une organisation à s'adapter aux turbulences dépend de sa capacité à « empêcher l'amplification des phénomènes en son sein afin de pouvoir fournir une réponse de qualité à son environnement. » (Gueguen, 1998, p.10). La notion d'adaptation aux turbulences renvoie aux

dimensions organisationnelles et plus précisément au degré de sensibilité aux conditions initiales. Les comportements des acteurs sociaux de l'organisation vont conditionner sa capacité à fonctionner de façon satisfaisante. Ainsi, les changements qui vont affecter l'organisation peuvent générer une certaine agitation en son sein qu'elle aura à gérer « pour maintenir un équilibre organisationnel permettant l'adaptation à la nouvelle donne environnementale. ». (Gueguen, 1998, p.8)

Pour cet auteur, l'impact du changement sur l'organisation dépend de trois critères :

1. **Le niveau de perméabilité** se réfère à la mémoire organisationnelle concernant les réponses aux expériences de changement et au processus d'apprentissage qui en résulte dans l'objectif d'augmenter les capacités de l'organisation.
2. **Le niveau de plasticité** concerne la capacité de l'organisation à faire évoluer sa forme de manière organique, flexible, décentralisée, malléable afin d'intégrer les perturbations sans cassures.
3. **Le niveau de régulation** se rapporte à la capacité de l'organisation à « comprendre les changements et ainsi orienter ses effets vers des stabilisateurs (...) tels que la présence de leader (...) une certaine rapidité dans la prise de décision permettant un retour en arrière de l'information (importance de son système d'information). » (Gueguen, 1998, p.11)

C'est donc en ayant une action sur les effets du changement au sein de l'organisation en préparant les acteurs de terrain, en renforçant les facteurs d'adaptation et de flexibilité, en capitalisant le résultat des expériences passées, en analysant l'environnement et en y repérant les différentes interdépendances et interactions qu'une organisation accroît ses facultés d'adaptation. Afin de mesurer la capacité d'une organisation à changer et à s'adapter aux environnements turbulents, les organisations peuvent utiliser un outil mesurant leur **maturité au changement**. Les modèles de maturité des pratiques de gestion du changement ont pour objectif d'améliorer la performance organisationnelle en mesurant le développement des capacités et compétences organisationnelles. Ils se présentent sous la forme d'« un ensemble de niveaux structurés qui décrit des comportements, des pratiques et des processus qui impliquent des expériences antérieures, des bénéfices issus d'une communauté, un langage commun et une vision partagée, un cadre de référence pour prioriser les actions, une façon d'identifier les moyens de s'améliorer au niveau de l'organisation, tout en permettant une comparaison avec d'autres organisations. » (Lemieux, 2013, p.71)

Afin d'amener l'organisation à un niveau plus élevé de maturité et, donc à une amélioration de la conduite du changement, la littérature propose trois pistes.

Premièrement, l'internalisation des pratiques de changement. « Pour ce faire, Bareil et Aubé (2012) suggèrent de proposer une méthodologie structurante, d'habiliter tous les acteurs (dont les mandataires et les managers), d'utiliser la méthodologie dans tous les projets organisationnels et d'instaurer une philosophie d'amélioration continue. » (Lemieux, 2013, p.72)

Le deuxième moyen consiste à mettre en place une internalisation des pratiques de changement jumelé avec un accompagnement des firmes-conseils comme mentor.

Pour finir, en parallèle au discours d'internaliser la conduite du changement, d'autres auteurs mentionnent un objectif d'institutionnalisation afin d'assurer une maturité de la conduite du

changement. Ceci nécessite un processus d'amélioration durable dans le temps amenant des modifications à tous les processus organisationnels créant ainsi un changement culturel. Ceci implique au sein de l'organisation un partage de cognitions, de comportements, de préférences, de normes et de valeurs (Goodman & Dean, 1982, in Lemieux, 2013, p.68)

2.2.5. La politique de changement permanent

Selon Linhart (2018), il n'est pas toujours possible ou souhaitable de s'adapter au changement. Cette auteure dénonce la politique de changement permanent pratiquée depuis une vingtaine d'années au niveau du management dans la plupart des grandes entreprises, car elle induit un **processus de précarisation subjective**. Selon cette auteure, ces changements incessants ne sont pas uniquement la conséquence d'une adaptation à un monde fluctuant. Ses recherches montrent que « la pratique systématique du changement a pour fonction, à première vue étrange, de déstabiliser les salariés, de leur faire perdre une partie de leurs repères, ainsi que la confiance qu'ils ont dans leur savoir-faire. Elle a pour fonction en réalité d'opérer concrètement la mise à mal de leur professionnalité, comme la stratégie taylorienne en son temps. Le changement permanent prend la forme de restructurations incessantes, de réorganisations systématiques de services, de recompositions continues des métiers, de fusions de départements, d'externalisations, de redéfinitions de missions, de changements accélérés de logiciels, de mobilités systématiques imposées, de déménagements, en bref la modernisation forme un flot constant de bouleversements qui ont toujours pour raison officielle d'adapter les entreprises à leur environnement. Il s'accompagne d'une dévalorisation systématique du passé. Il a aussi pour vertu de disqualifier toute critique : si tout change tout le temps, il n'est plus guère possible d'esquisser une analyse critique, car elle ne rend plus compte de la réalité qui est déjà bien autre... » (Linhart, 2018, p.29)

La description du contexte de notre recherche met en lumière ce processus de déprofessionnalisation lié aux nombreuses réformes du pacte pour un enseignement d'excellence. Il nous semble pertinent de faire un lien avec le degré de sensibilité aux conditions initiales (Gueguen, 1998). En effet, dans ce cas de figure, comme les turbulences sont recherchées et mises en œuvre par le modèle managérial, cela crée un degré de sensibilité aux conditions initiales élevé et donc l'amplification des phénomènes de turbulence au sein des structures. Il devient alors difficile pour ces organisations de s'adapter aux changements et même, la capacité d'adaptation peut diminuer, car le processus de précarisation subjective provoque de nouvelles perturbations. « Il s'agit dès lors d'un changement permanent qui vise à rendre inopérants les connaissances, les savoirs, l'expérience accumulés par les salariés. C'est la professionnalité des salariés qui est ainsi attaquée comme leurs collectifs d'ailleurs, soit deux composantes fondamentales de la capacité des travailleurs à faire face aux difficultés et éviter d'être submergés, à titre personnel, par les tensions, contradictions et sentiments d'injustice au travail. (...) En réalité, ce qui protège les individus au travail, c'est avant tout leur professionnalité qui leur permet de mettre une distance entre ce qu'ils font et ce qu'ils sont, à l'aide de règles de métier, de normes de travail auxquels ils adhèrent, qu'ils partagent avec leurs collègues, et qui font sens pour eux. Ces règles, ces normes, ces pratiques partagées et validées avec d'autres auxquels ils s'identifient, font rempart contre les difficultés, le mal-être et les angoisses qu'elles peuvent susciter. » (Linhart, 2018, p.29)

Il est alors étonnant de constater que cette politique de changement permanent est présentée sans prendre en compte le bien-être des travailleurs, soit comme une nécessité de s'adapter aux

turbulences de plus en plus fréquentes d'un environnement fluctuant et concurrentiel à cause des évolutions du marché, des technologies et des mentalités, soit comme un signe positif de progrès par opposition aux routines qui elles sont caractérisées de rigides et pesantes. Linhart (2015) dénonce le fait qu'un contexte de changement systématique crée « une puissante source de dépendance des salariés à l'égard de la hiérarchie et de la direction. Perdus dans la tourmente de ces bouleversements multiples, déboussolés et débordés, en manque d'informations et de formation, tout les pousse à mendier des aides techniques, des procédures, des solutions standardisées. Lorsque tout change tout le temps, les salariés ne peuvent plus se sentir chez eux dans leur travail, dans leur entreprise, entre eux avec leurs collègues. Il leur devient de plus en plus difficile de maîtriser leur environnement de travail, et plus grave encore leur travail lui-même. C'est leur expérience qui est invalidée, leurs compétences, leurs savoirs qui sont déstabilisés. Tout ce qu'ils sont parvenus à construire pour domestiquer les contraintes et difficultés de leurs missions s'écroule régulièrement au rythme soutenu des réformes et transformations. Leur environnement devient hostile, ils ont en permanence à s'adapter, à découvrir les modalités nécessaires pour maîtriser leur activité : savoir qui peut être une personne-ressource, quelles relations peuvent être établies avec les différents services ou interlocuteurs, où trouver les informations pertinentes, comment se conforter dans une décision. Ils ont à réinventer les routines qui permettent de gagner du temps et de se consacrer ainsi plus efficacement aux incidents, aux imprévus dans un contexte qui devient plus complexe et plus incertain. Avec cette politique de réformes systématiques, les salariés sont en situation permanente de désapprentissage et réapprentissage, comme l'analyse si bien Jean-Luc Metzger (1999). » (Linhart, 2018, p.30).

Ainsi, nous nous questionnons sur les implications de l'accompagnement au changement quand le bien-être des travailleurs est mis à mal, quand, comme l'affirme Linhart (2018) la perte de repères des travailleurs est savamment orchestrée. « On assiste à un paradoxe déroutant qui veut qu'au moment où on en demande de plus en plus aux salariés (excellence, engagement total et prise de risque), face à un travail de plus en plus complexe, on les plonge artificiellement dans un état de fébrilité, un sentiment d'appréhension, d'impuissance et d'angoisse qui rend leur activité bien plus difficile et préoccupante. » (Linhart, 2018, p.30)

Autissier et Johnson (2020) vont dans ce sens également quand ils affirment que l'enclenchement de cycles accélérés de changement peut faire naître un sentiment de **saturation** chez les employés qui ont des difficultés à suivre la cadence. Ces saturations relèvent de modifications constantes et simultanées imposées aux tâches. L'acteur pouvant subir une perte de sens, une perte de repères, certaines tâches débutant avant même que les précédentes ne soient achevées. Ce sentiment de saturation proviendrait dès lors, "de la perception qu'ont les individus du rythme, de l'étendue et de l'incidence des changements". Cette notion de rythme étant liée à la simultanéité des changements ou de leur superposition. L'étendue des changements concerne la portée des projets sur les structures, les routines et la culture de l'organisation. L'incidence concerne les conséquences qu'ont ces changements sur les personnes, leur tâche et leur rendement. Certains signes avant-coureurs peuvent apparaître comme étant un effet de saturation ; du cynisme (lié à la perte de confiance ressentie envers son organisation) fortement lié à la perte de sens (l'acteur ne comprend plus la direction donnée aux choix de l'organisation), de la dévalorisation professionnelle (l'employé s'estimant perdre de la valeur), de la résistance au changement (tant pour les employés que les gestionnaires), un taux de roulement

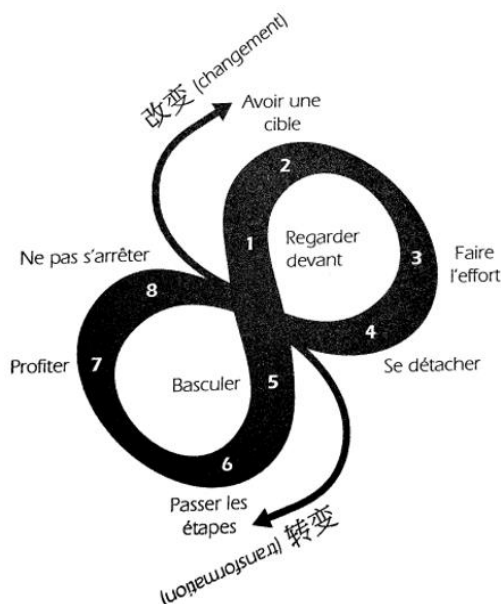
important (turn-over anormal des équipes). Enfin, un effet de cannibalisation peut se manifester (accroissement et simultanéité des projets) au sein de la direction.

2.2.6. Du changement à la transformation

Dans un tel contexte, vu l'ampleur et l'impact des changements, il nous a semblé nécessaire d'élargir notre compréhension de ce phénomène. Bareil (2020, *in* FACCM 301), Autissier & Moutot (2015) et Autissier, Johnson & Metais-Wiersch (2018) émettent une distinction entre le changement organisationnel et la transformation.

Pour Bareil (2020, *in* FACCM 301), le changement s'insère dans un cadre existant. Les mouvements se font de façon graduelle (soit de manière planifiée, soit émergente). L'organisation s'ajuste alors de façon continue. Contrairement à cela, la transformation marque une rupture. Elle redéfinit une nouvelle culture et une nouvelle structure dans l'organisation. Les turbulences sont plus présentes que dans un changement. Un nouveau cadre de référence est proposé et mis en application.

Autissier, Derumez, Vas, Johnson & Vandangeon-Derumez (2018) proposent, afin de développer une dynamique permettant de composer avec la complexité des turbulences environnementales, de compléter la gestion du changement, pensée pour accompagner un changement de manière micro par la gestion de la transformation au niveau macro. « Par changement nous entendons l'accompagnement d'un projet avec des objectifs et un planning dédiés. Par transformation, nous entendons l'accompagnement d'un ensemble de projets selon différentes approches avec un souci de cohérence et d'ancrage. » (Autissier *et al.*, 2018, p.46)



Autissier & Moutot (2015) ont une analyse complémentaire. Selon ces auteurs, la transformation vise à expérimenter le changement de façon durable. C'est le moment où l'ancrage se traduit dans les pratiques quotidiennes. (Voir figure n°2)

Figure n°2 : le modèle changement et transformations (Autissier & Moutot, 2015, p.35)

Pour illustrer la place des acteurs de terrain dans la transformation, la recherche-action menée par Autissier, Guillard & Moutot (2010, p.97) sur la capacité de transformation comme composante du capital humain nous semble particulièrement pertinente. Cette notion définit « les hommes et les femmes comme un réservoir inépuisable de compétences, mais également d'implication au service

d'une ambition collective. (...) Le capital humain apparaît dès lors comme un potentiel d'action pour la réalisation de l'action collective et de la dynamique organisationnelle ».

Ainsi, le processus de transformation apparaît comme le résultat des « interactions dans lesquelles les individus sont projetés et qui participent simultanément à la réalisation de l'individu et d'un collectif (qui lui échappe). Pour systématiser ce dispositif, Weick parle de *sensemaking* que certains traduisent par construction de sens, fabrication du sens ou encore élaboration du sens. (...) Les notions de changement et de transformation sont alors pensées comme des construits collectifs par les acteurs de terrain dans une logique de fabrication inductive. » (Autissier *et al.*, 2010, pp.97-98)

Le concept de *sensemaking* est particulièrement intéressant pour notre analyse, car il inscrit l'organisation dans un processus évolutionnaire par des échanges réciproques entre l'organisation et son environnement. Cette évolution et ces interactions nous renvoient à la notion de professionnalisation et donc d'apprentissage en situation de travail. En effet, pour Verquin Savarieau (2021, in *FACCM 302*), l'acte de travail devient un acte de formation, lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'une étude ou d'une recherche sur le travail lui-même. Elle ajoute que les interactions entre facteurs individuels et situationnels sont déterminantes pour favoriser les apprentissages.

« Comme on le voit, l'idée du changement organisationnel est étroitement liée, dans une vision systémique et constructiviste, à la capacité qu'ont les individus, les groupes internes et les parties prenantes plus largement, à modifier en permanence les cadres et les modèles mentaux de référence. C'est le principe de l'apprentissage qui est à la base de la théorie de l'organisation apprenante. Il constitue aussi le lien évident avec la théorie du capital humain décrite au début de l'article. Le changement organisationnel résulte en effet d'un apprentissage continu, et ce, à un niveau individuel et collectif. Il se traduit par l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences ; l'apprentissage peut être de plusieurs natures (cognitif, comportemental) et peut s'opérer de manière consciente ou inconsciente, formelle et informelle. (...) La perspective de l'apprentissage au niveau organisationnel est donc étroitement liée au développement du capital humain et à sa valorisation via la formation et le progrès personnel et organisationnel. » (Autissier *et al.*, 2010, pp.111-112)

2.2.7. La motivation au changement

Le concept de motivation est présent dans notre recherche, car il touche au concept de résistance et questionne la situation et le rôle des acteurs de terrain. Nous avons voulu faire un lien avec la notion d'autonomie avec laquelle on le trouve lié dans la littérature.

Le Groupe Central du Pacte pour un enseignement d'excellence aborde régulièrement le sujet de l'autonomisation des acteurs en lien avec l'enjeu de leur responsabilisation par rapport aux résultats de leur pratique.

“L'amélioration des résultats de notre système scolaire [...] nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement par rapport à ces résultats. Une telle logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui

sont les leurs, mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé [...]” (FWB 2017, p.112).

Pour Cattonar & Dupriez (2019), l'analyse des politiques éducatives en FWB est nuancée parce que “l'action publique vers les enseignants articule deux logiques aux portées divergentes, qui engagent des tendances à la fois professionnalisantes (renforcement de l'expertise professionnelle via un renforcement de la formation ; valorisation d'une forme d'autonomie via la promotion de la réflexivité ; implication accrue des enseignants dans leur métier à l'échelle des établissements) et déprofessionnalisantes (limitation de l'autonomie professionnelle par la promotion d'outils de standardisation des pratiques et de reddition de comptes, renforcement des évaluations et contrôles)” engendrant “une certaine perte de pouvoir des enseignants dans la production et la définition des savoirs et outils jugés légitimes pour leurs pratiques”. (Dupriez & Cattonar 2018a, in Cattonar & Dupriez, 2019, p.36)

Il nous a semblé intéressant de s'intéresser aux leviers favorisant la motivation des différents acteurs pour s'engager dans le genre de changement que peut provoquer cette injonction contradictoire. Le coordinateur pédagogique pourrait se servir des certains outils pour élaborer son accompagnement. Un premier levier est défini précédemment abordant “le sens comme gardien de la cohérence” (J. Johnson *et al.*, 2020) et de l'engagement. Comme déjà développé, le processus de *sensemaking* et *sensegiving* est recommandé par les différents auteurs préalablement cités comme “processus à mettre en œuvre en tant que cadre intermédiaire”. Un autre levier de motivation préalablement abordé concerne la gestion de l'éthique. De fait, besoins et valeurs sont intimement liés. Les autres leviers que nous allons développer dans ce chapitre concernent le concept d'autonomie, celui d'antécédents à la motivation et à l'implication. Nous allons explorer ces concepts suivant une logique systémique au travers d'analyses basées sur l'autodétermination ou détermination autonome.

Définissons d'abord le concept de motivation. Pour Deci & Ryan (2008, p.24) c'est “ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer.” Pour ces auteurs, “bien que les processus reliés à la motivation puissent évidemment être étudiés du point de vue des mécanismes physiologiques et cérébraux sous-jacents, les multiples variations de la motivation humaine ne dépendent pas de tels mécanismes ; elles découlent plutôt de l'environnement socioculturel immédiat dans lequel évoluent les personnes. Ces conditions sociales et ces processus influencent non seulement ce que les gens font, mais aussi ce qu'ils ressentent au moment où ils agissent et après avoir agi.” (Deci & Ryan, 2008, p.24). Ces auteurs ajoutent que l'analyse de la motivation se concentre principalement sur les conditions et les processus qui favorisent la persistance, le rendement, le développement sain et le dynamisme dans les activités que poursuivent les individus ainsi que sur les effets de l'environnement social, incluant les récompenses et les encouragements de même que les relations personnelles qui leur sont inhérentes.

La théorie de l'autodétermination (TAD), distingue deux types de motivations dont dépend directement l'engagement (voir schéma ci-dessous).

La motivation autonome, laquelle englobe la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque bien intégrée, permet de prévoir la persistance et l'adhésion. Elle implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix et d'un contrôle personnel. Sentiment qui favorise la santé mentale et l'obtention d'un rendement efficace, particulièrement lorsqu'il s'agit de tâches complexes ou heuristiques exigeant un haut niveau de réflexion ou de la créativité. De plus, la

motivation autonome augmente dans les contextes où les relations interpersonnelles favorisent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance. (Deci & Ryan, 2008)

La motivation contrôlée quant à elle est régulée par des facteurs contraignants. Ainsi, la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieures.

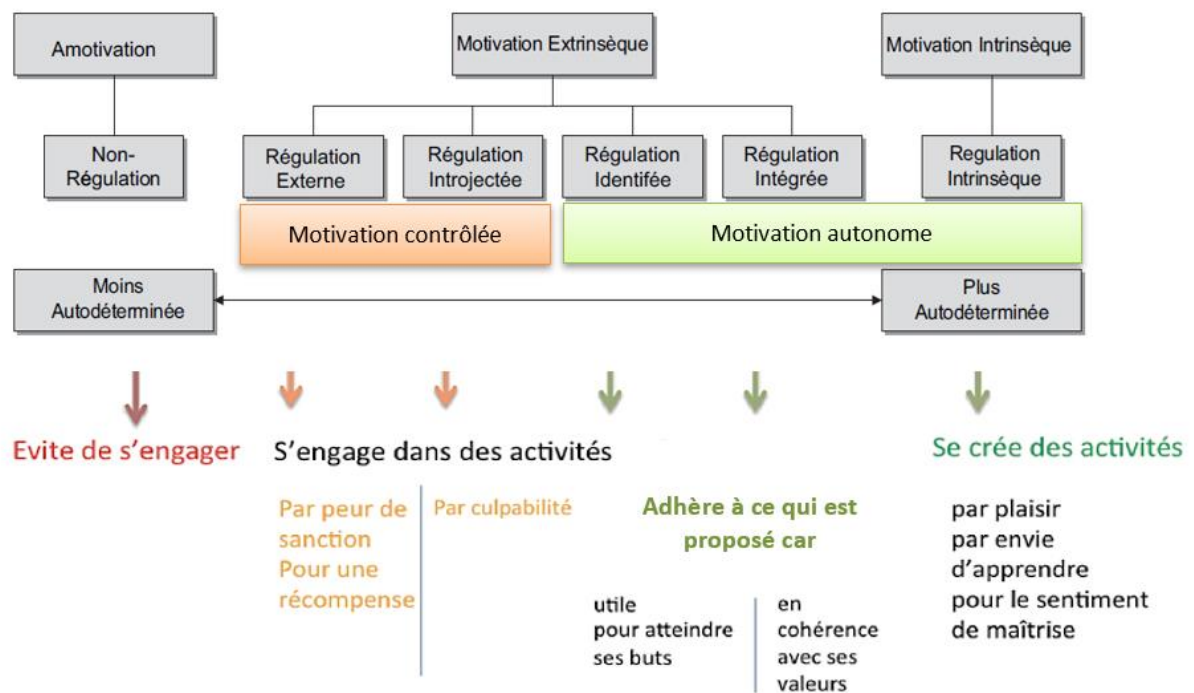


Figure n°3 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative (librement adapté du schéma de Deci & Ryan, 2008)¹⁴

Ce schéma est une grille de lecture pour déterminer le taux et le type de motivation présents dans une équipe en association avec une réflexion liée aux trois questions fondamentales auxquelles la TDA répond (Farnier, 2020, pp.1-2) :

- Qu'est-ce qui fait qu'un individu fait les choses pour lui-même (motivation autonome) plutôt que par pression (motivation contrôlée) ?
- Comment répondre aux besoins fondamentaux et universels d'un être humain nécessaire au développement d'une motivation autonome ? Et quels sont-ils ?
- Quels facteurs facilitent le bien-être, la santé mentale et la vitalité ?

La théorie de l'autodétermination suit une logique systémique, car elle montre l'individu en interaction avec son milieu social. Il est intéressant de constater une certaine flexibilité dans le processus. Ainsi, selon Farnier (2020), un individu peut se sentir autonome en présence de contraintes externes quand

¹⁴ Initialement le schéma de Deci & Ryan ne comportait que les cases grises. Nous avons jugé pertinent de rajouter des éléments de description pour faciliter la compréhension du lecteur (source : https://www.pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf)

il internalise les raisons d'adopter un comportement différent pour répondre aux pressions ou obligations extérieures. "Ce qui va faciliter l'intégration de la contrainte c'est le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Soutenir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance permet à l'individu d'avoir une base sécurisante pour intégrer les contraintes de son environnement et se les approprier." (Farnier, 2020, p.7)

La théorie de l'autodétermination détermine les trois besoins psychologiques fondamentaux et universels suivants (Farnier, 2020, p.2) :

- **Le besoin d'autonomie** : se sentir libre de faire ses choix, de se percevoir comme étant la force à l'origine de nos actions.
- **Le besoin de compétence** : gérer efficacement son environnement, relever des défis, exprimer et développer ses capacités.
- **Le besoin de lien social** : se sentir appartenir à un groupe, avoir des relations satisfaisantes, recevoir et exprimer de la considération et de l'attention.

Farnier (2020, p.3) définit l'autonomie comme étant la "possibilité de choisir par soi-même et de se percevoir comme étant à l'origine de nos actions. Du grec *Auto* (par soi-même) et *Nomos* (règles), cela signifie se gouverner et se réguler soi-même, se fixer ses propres règles et objectifs." Cet auteur ajoute que l'autonomie est une posture à partir de laquelle on peut s'appuyer sur les autres contrairement à l'indépendance qui induit un mouvement, souvent défensif, de mettre les autres à distance et de ne compter que sur soi-même.

La TAD explique les différents types de motivation par "l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent ou la contrecarrent. (...) Plus précisément, en s'appuyant sur des méthodes empiriques et sur le raisonnement par induction, la théorie avance que tous les humains ont besoin de se sentir compétents, autonomes et reliés à leurs pairs (Deci et Ryan, 2000). Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans psychologiques, du développement personnel et des comportements (Ryan et Deci, 2000). Au contraire, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement." (Deci & Ryan, 2008, p.25)

Le lien entre motivation et besoin se retrouve chez plusieurs auteurs. Ainsi pour Maslow, "la motivation de tout individu serait suscitée par la volonté de satisfaire des besoins" (Roussel 2000, *in* Andry, 2016, p.181). Alderfer a créé la théorie « ERD » qui "consiste à voir la motivation comme la conséquence d'une tension interne entre trois types de besoins : l'existence (E), les rapports sociaux (R) et le développement personnel (D) (Rojot *et al.*, 2009, *in* Andry, 2016, p.181). "Hackam et Oldham, convaincus que le contenu d'un emploi influence la motivation, ont identifié le « Potentiel de Motivation d'un Emploi » (PME). Il génère une motivation élevée lorsqu'il satisfait trois besoins liés au développement personnel : la responsabilité envers son travail, le sens qu'a le travail, la connaissance des résultats de son travail (Roussel 2000)." (Andry, 2016, p182).

La motivation peut être reliée à la résistance au changement, car ils sont antagonistes. Le fait de mieux délimiter la motivation nous aide à comprendre davantage les processus de résistance. Selon la TAD, l'amotivation apparaît lorsqu'il y a frustration des 3 besoins et la motivation autonome quand il y a

satisfaction des 3 besoins psychologiques. Entre ces deux extrêmes, il existe différents stades de motivation et de résistance, comme l'illustre la figure n°3.

Deci & Ryan (2008) donnent une piste d'observation intéressante en différenciant motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La première est active lorsque l'individu fait une activité par et pour lui-même en manifestant de la curiosité, explorant de nouveaux stimuli et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands (Deci, 1975; White, 1959, *in* Deci & Ryan, 2008, p.25). Par opposition, la motivation extrinsèque implique d'entreprendre une activité en fonction d'une conséquence extérieure. Parmi les exemples les plus évidents figure le cas où la motivation provient de la promesse d'une récompense ou pour éviter une punition.

D'après les résultats de plus de 128 études (Deci, Koestner, et Ryan, 1999, *in* Deci & Ryan, 2008, p.25), la motivation intrinsèque a tendance à diminuer face à "des comportements de pression comme les menaces, les punitions, les échéances et la surveillance, mais aussi face à une récompense pour une activité qu'on aime déjà faire", car la motivation s'externalise et l'individu ressent qu'il ne la fait plus pour lui, mais pour des raisons externes.

Comme autre levier pour générer de la motivation, Andry (2016) expose le concept d'antécédents de la motivation et de l'implication organisationnelle. Premièrement cette auteure différencie motivation et implication en définissant l'implication comme étant "un attachement affectif ou émotionnel envers l'organisation tel qu'un individu fortement impliqué s'identifie, s'engage et prend plaisir à être membre de l'organisation qui l'emploie » (*in* Andry, 2016, p.182). Ensuite, elle explique que les antécédents ne créent pas la motivation ou l'implication, mais créent des conditions favorables à leur émergence. Ainsi, "les antécédents de la motivation s'articulent autour de trois axes : l'organisation du travail, les relations interpersonnelles et la rémunération." (Andry, 2016, p.184). Concernant l'implication, cette auteure présente deux composantes : affective (engagement par désir véritable et identification à l'organisation) et calculée (engagement proportionnel aux investissements fournis pour l'organisation).

"Les antécédents sont inhérents au quotidien des travailleurs et des cadres de proximité (...) lorsqu'ils sont favorisés et stimulés (ils) peuvent enclencher une grande avancée vers la motivation et l'implication." (Andry, 2016, p.195). Certains antécédents sont communs aux deux concepts (voir schéma ci-dessous) et la majorité d'entre eux "se rapportent à la dimension affective de l'implication, se rapprochant également de la dimension intrinsèque de la motivation. Ces antécédents sont la variété du travail, le feedback, les relations interpersonnelles, les dispositions personnelles, les valeurs de l'organisation, l'autonomie du travailleur et la notion de justice. Les avantages, quant à eux, se rapportent à l'implication calculée." (Andry, 2016, p.187).

Cette notion d'antécédents nous semble particulièrement intéressante par rapport à l'approche systémique et humaniste servant de fil conducteur à notre recherche. En effet, la motivation et l'implication des acteurs de terrain dépendent de la considération que les gestionnaires accordent aux conditions de travail et de bien-être au travail. Le leadership le plus puissant rencontrerait des obstacles si les conditions de base n'étaient pas remplies. D'ailleurs, il est présenté par Andry (2016) comme un antécédent à la motivation parmi d'autres.



Figure n°4 : les antécédents communs de la motivation et de l'implication organisationnelle (T. Andry 2015, p.187)

2.2.8. Le leadership

Nous allons maintenant nous intéresser à cette notion de leadership comme facteur motivationnel. De fait, cette notion est étroitement liée à celles de motivation et d'implication et également à celle de cadre intermédiaire. En tant que posture, elle est un moyen supplémentaire dont le coordinateur pédagogique marginal sécant dispose pour accompagner son équipe. Pour Besson & Mahieu (2008, p.71), "parler de posture signifie que ces managers sont acteurs de leur propre transformation et de celle des finalités de l'organisation. C'est aussi parler d'un positionnement et des systèmes de relations qui lui donnent sens, selon les contextes."

Comme motivation et autonomie sont également liées, ces notions placent les acteurs de terrain au centre du processus. Il apparaît clairement que l'objet principal du leadership sont les destinataires du changement sans qui l'implémentation de ce dernier ne serait pas possible. C'est par leur perception de la mission de l'organisation, du changement, et aussi d'eux-mêmes qu'ils peuvent être motivés et impliqués. Comme le mentionne Valérie Petit, « le leadership est tout entier dans le regard de celui qui suit, et non dans la volonté ou le discours de celui qui mène : il se fabrique à partir de nos croyances, elles-mêmes forgées par nos expériences personnelles et collectives relatives à l'autorité, au pouvoir et à l'influence. » (in Mennechet, 2017, p.537).

Pour Guillard, Lévêque & Giraud (2017) le rôle du manager-leader a changé. Il n'est plus "assimilé à celui qui décide, construit et déploie le changement (le manager dit « donneur d'ordres »). Ces vingt dernières années ont remis en question ce modèle au profit d'un rôle plus modeste, différent : celui qui crée les conditions de sa réalisation auprès des bénéficiaires de ce même changement. Cette question est au cœur de la réflexion sur le rôle du leader (et sa définition) dans le changement organisationnel, prolongée par les avancées récentes autour de l'intelligence collective (Woolley *et al.*, 2010)." (Guillard *et al.*, 2017, p.569)

Comme nous l'avons développé dans le paragraphe précédent, motivation, autonomie et responsabilisation vont de pair. Gendron (2017) s'est inspirée des travaux du prix Nobel, Amartya Sen,

sur l'approche des capacités des personnes pour développer le concept d'organisation capacitante. "La théorie de Sen s'intéresse aux capacités (*capabilities*) et aux libertés, à la capacité d'agir de la personne ; les capacités relevant d'un savoir-faire, les capacités du fait d'être en mesure de faire ; la capacité est un pouvoir d'être et de faire. (...) Selon Fernagu Oudet (2012), la capacité s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions, afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies. (...) la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité, mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui vont lui permettre de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les réaliser. Ces conditions renvoient à l'ensemble des facteurs qui vont faciliter ou empêcher la capacité du collaborateur à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en actions concrètes, en vue de les accomplir et de s'accomplir." (Gendron, 2017, p.298)

L'approche des capacités des personnes de Sen nous semble particulièrement intéressante, car elle inclut les acteurs de terrain dans un système. Dans ces conditions, il n'est pas possible de leur attribuer l'entière responsabilité de résultats ou d'un manque de motivation par exemple.

Le leadership capacitant vise la capacitation des acteurs de terrain. Gendron (2017) explique que pour y parvenir, le manager-leader doit devenir un "développeur de ressource humaine" qui a décidé "d'aider à révéler les potentialités de ses derniers (collaborateurs) et de les mettre en acte." (Gendron, 2017, p.300). Pour ce faire, cette auteure reprend les principes développés par Schutz (2006, *in* Gendron, 2017, p.301) comme conditions préalables.

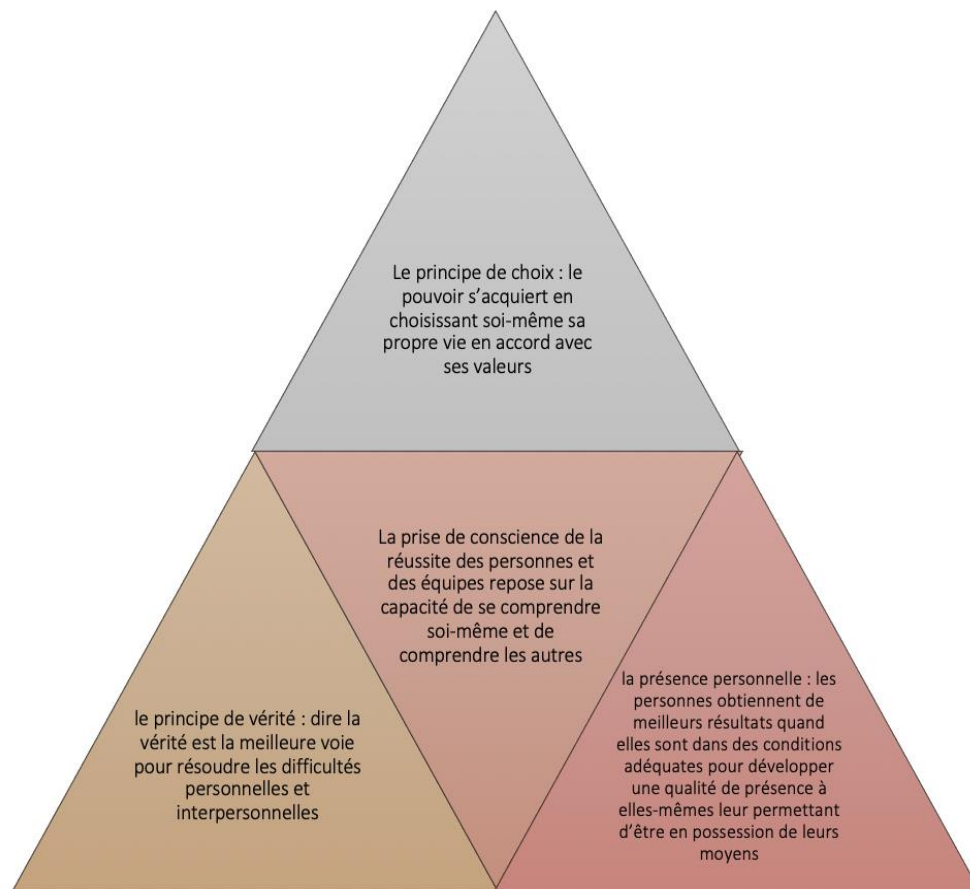


Figure n°5 : conditions préalables pour le leadership capacitant (inspiré de Gendron, 2017)

Devenir un leader capacitant demande certaines aptitudes comme l'honnêteté et la bienveillance, une certaine connaissance et conscience de soi ainsi qu'une posture éthique. Selon Gendron (2017), la connaissance de soi mène à "l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre" qui sont "les meilleures solutions pour les problématiques des organisations et de leadership. (...) Ainsi, lorsque les managers gagnent en connaissance et en estime d'eux-mêmes, ils deviennent plus ouverts et plus honnêtes avec leurs collègues. Ils redirigent alors l'énergie qu'ils utilisaient jusqu'ici à être défensifs, à faire de la rétention d'information et autres conflits interpersonnels, vers un travail productif. (...) pour permettre l'*empowerment* ou la capacitation de ses collaborateurs, le manager va devoir apprendre, entre autres, à déléguer plus de responsabilités, à donner accès à l'information, à donner du sens au travail afin d'accroître la visibilité de la collaboration collective et en même temps à en être le chef d'orchestre." (Gendron, 2017, pp.301-302).

2.2.9. En synthèse de cette partie

Notre recherche nous laisse penser que la conduite du changement selon une approche systémique permet une meilleure connaissance de l'environnement et une vision d'ensemble des interdépendances des éléments de la structure. Vu la complexité du contexte défini pour notre recherche et les enjeux qui y sont présents, il semble intéressant que les cadres intermédiaires aient une grille de lecture et des outils leur permettant une meilleure anticipation des situations et une meilleure planification de leurs actions. La place des acteurs est centrale et il est indispensable de rechercher les facteurs motivationnels pour les amener à s'inscrire dans une dynamique de changement constructive pour eux. Nous avons abordé plusieurs leviers allant dans ce sens comme la gestion des irritants comme opportunité d'évolution, la gestion de l'éthique, le leadership capacitant, le développement de l'autodétermination et la traduction verticale et horizontale du changement pour créer du sens et mettre en place de la cohérence dans les actions.

2.3. PARTIE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT

Comme développé ci-dessus, l'internalisation des pratiques de changement jumelé ou non avec un accompagnement extérieur est nécessaire pour amener une organisation à un niveau plus élevé de maturité et, donc à une amélioration de la conduite du changement. De plus, d'après la distinction entre changement et transformation développées au point 2.2.6., les réformes dans l'enseignement spécialisé s'apparentent davantage à une transformation.

2.3.1. De la nécessité d'accompagner

De nombreux auteurs parlent de l'accompagnement du changement. Bareil (2020, FACCM301) indique qu'aux Etats-Unis on parle plutôt de « gestion du changement », en France de « pilotage du changement ». Certains ouvrages évoquent aussi la « conduite du changement ».

D'après Bareil, inspirée de Prosci (2018, in FACCM301, 2020), un faible accompagnement pousse les équipes à être surprises, anxieuses, voire paralysées par le changement. Cela peut avoir pour effet des coûts plus grands, des délais plus longs, moins d'adhésion et peu de résultats. Par contre, un accompagnement adapté pousse les équipes à être préparées, soutenues et mobilisées. Dès lors, cela aura comme impact des coûts et délais mieux respectés, plus d'adhésion et d'appropriation, ainsi qu'un plus grand climat de confiance.

Selon Autissier et Moutot (2016), lorsqu'il y a une gestion du changement et une méthodologie, l'efficacité augmente nettement comme le montre la courbe en S de la conduite du changement.

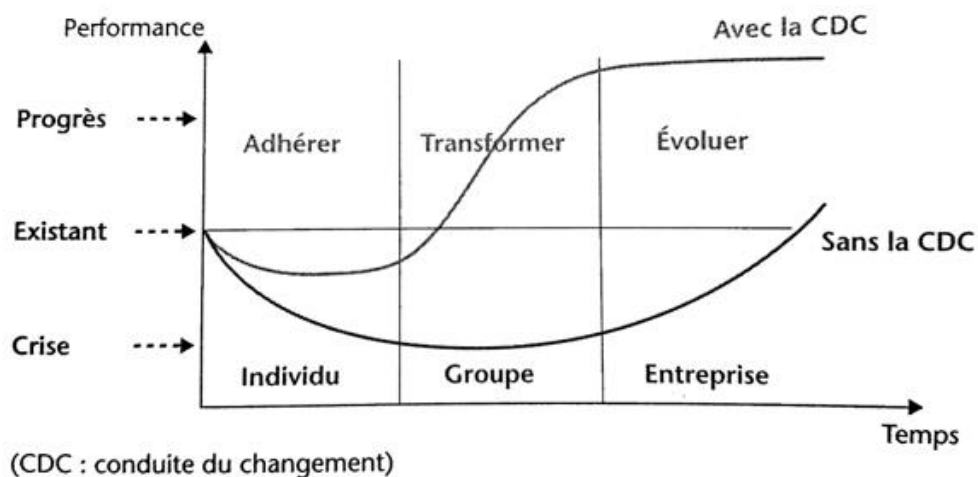


Figure n°6 : La courbe en S de la conduite du changement (Autissier, Moutot, 2016)

Dès lors, un changement géré et accompagné devrait dans un premier temps perdre en productivité, mais gagner en efficacité par rapport à un changement non accompagné.

2.3.2. Définition de l'accompagnement

« L'accompagnement, c'est l'ensemble des activités d'un sujet (accompagnateur) qui participent au projet de transformation de l'activité cognitive, émotionnelle et comportementale d'autrui (accompagné - individu, groupe, organisation) dans la conscience que ce dernier en est le premier auteur. » (Boucenna, 2017, in FACCM303, 2021).

Cette définition nous semble particulièrement adaptée car elle reprend plusieurs concepts importants dans le cadre de notre recherche : l'objectif de transformation des perceptions, compréhensions et actions des bénéficiaires du changement, l'accompagnement collectif, la notion d'auteur renvoyant à la détermination autonome.

L'accompagnement renvoie également au rôle du tiers dans la rencontre d'autrui avec son expérience. Xhaufclair & Pichault (2012, p.54) expliquent que le rôle du tiers consiste à « accompagner les acteurs dans la conception de nouvelles normes cohérentes avec leurs identités et intérêts en cours de transformation. ». Selon ces auteurs, "l'opération d'auto-transformation qu'accomplit l'acteur d'un

compromis émerge lorsqu'il réalise un déplacement par rapport à sa propre position et à sa propre identité. Ce processus identitaire constitue une condition nécessaire de dépassement des routines et des blocages, permettant de faire émerger et de pérenniser une nouvelle institution. On ne peut pas, en effet, présupposer qu'avec la même identité, l'acteur puisse faire des choses fondamentalement différentes. » (Xhaufclair & Pichault, 2012, pp.54-55)

Dans le contexte défini pour notre recherche, l'enjeu de professionnalisation est fort présent, que ce soit pour le coordinateur pédagogique ou pour les autres acteurs de terrain. Selon Barbier (2021, *in FACCM 302*), la professionnalisation qu'elle soit dans le cadre d'une activité professionnelle ou en formation, est une occasion d'apprentissage et de transformation de soi. L'apprentissage, source de transformation identitaire socialement reconnue comme utile, est aussi la possibilité de transformation des représentations des compétences ou des attitudes des personnes ou des collectifs concernés par cette situation de travail.

Boucenna (2021, *in FACCM 302*) définit l'accompagnement en tant que structure sociale comme l'ensemble des démarches qui participent à l'aménagement d'environnements de travail favorisant le développement professionnel. Elle ajoute que pour Donnay et Charlier (s.d.), le développement professionnel est un processus dynamique, récurrent, intentionnel ou non, possible grâce à des interactions avec l'altérité où le rôle de l'autre permet de regarder son environnement de travail et sa propre activité avec une pensée réflexive. L'accompagnateur en tant qu'altérité est un médiateur rendant possible le processus du réfléchissement par lequel le professionnel peut se voir et voir son activité comme dans un miroir grâce à la mise en mots qu'il produit.

Le développement de la réflexivité semble ainsi être le lien entre professionnalisation et accompagnement car "la réflexivité suppose l'adoption d'une posture tierce pour s'extraire mentalement des situations, les décrire et les analyser." (Boucenna *et al.* 2018, p. 14). Pour Boucenna (2021, *in FACCM 302*), l'accompagnement peut être considéré comme l'ouverture d'un espace d'accueil et de traitement de l'incertitude pour l'accompagné où l'accompagnateur autorise l'autre, de par la sécurité qu'il introduit, à lui-même s'engager dans un exercice d'investigation de son expérience.

2.3.3. La posture d'accompagnement

Dans le cadre de notre analyse, la notion de posture nous semble particulièrement importante. Nous avons développé la notion de posture de responsabilité et de posture éthique au point 2.1.4. Nous allons ici développer cette notion plus spécifiquement en lien avec l'agir professionnel de l'accompagnateur. Afin de mieux la cerner, nous nous baserons sur plusieurs références issues de la littérature scientifique.

Selon Paul (2016), la posture concerne la manière d'être en relation à l'autre à partir des talents et dispositions que l'accompagnant investit dans sa pratique et dont vont résulter les qualités d'attention, d'écoute, de bienveillance et de respect fondées sur une éthique permettant à l'autre une liberté de jugement et de décision. La posture, en lien direct avec le contexte, doit s'ajuster en fonction de l'espace-temps où elle s'incarne. Ainsi, pour être juste pour l'autre, la posture de l'accompagnant requiert une flexibilité comportementale. C'est non seulement être présent par l'observation, l'acquiescement, l'accueil de ce qui est là sans intervention, mais également personifier « une

présence active (écouter, formuler, questionner, clarifier, recentrer, proposer, aider à choisir et à décider, en prise sur ce que l'autre dit), voire impliquée (dans le dialogue, le débat, la discussion, la délibération, la confrontation, l'interpellation). » (Paul, 2016, p.89).

Afin de clarifier la pluralité de positionnement auxquels l'accompagnateur peut être confronté, Paul (2012, pp.93-95) définit cinq dimensions à la posture d'accompagnement :

1. Une **posture éthique** qui impose un esprit critique et réflexif sur le bien-fondé de la posture d'accompagnement, les limites, le cadre de bienveillance, de non-prise de pouvoir et de respect de l'autre afin de laisser l'autre être « auteur » de son projet.
2. Une **posture de « non-savoir »** qui invite à se positionner d'égal à égal afin de laisser davantage la place à l'autre sans se positionner comme expert.
3. Une **posture de dialogue** où chacun est acteur et auteur de la relation pour résoudre ensemble la problématique posée.
4. Une **posture d'écoute** qui permet l'interaction, la reformulation, le questionnement, l'attention à l'autre.
5. Une **posture émancipatrice** permettant à chacun (accompagné/accompagnant) d'évoluer et de grandir en humanité.

Biémar (2021, *in FACCM302*) met l'accent sur la complexité de l'agir professionnel de l'accompagnateur qui suppose une posture et des compétences professionnelles spécifiques. Elle explique qu'incarner une posture rigoureuse permettant d'instaurer un climat de sécurité suffisant à l'émergence du processus de réflexivité permet à l'accompagnateur d'être gardien du cap, garant de la cohérence, régulateur des relations et de la communication et un catalyseur des possibles. Il doit soutenir la pensée réflexive de l'autre dans un contexte d'incertitude, mais il doit également garder un regard réflexif sur sa propre pratique. Ce double mouvement vers l'autre et vers soi implique une série de tensions à gérer (Biémar–Castin, 2012). L'accompagnateur, un peu comme un funambule, doit conserver la balance et gérer les déséquilibres. Ainsi, il doit être proche, mais différent et garant de la différence, créer un espace de sécurité tout en favorisant la prise de risques, reconnaître l'implicite tout en encourageant l'explicitation, développer une relation d'accompagnement tout en assumant occasionnellement les rôles de formateur, d'expert ou encore de médiateur, s'impliquer tout en adoptant une posture tierce, être gardien du cap tout en favorisant l'autonomisation de l'Autre. Ces tensions font toute la complexité, mais aussi toute la richesse de son agir professionnel.

2.3.4. L'espace de l'accompagnement

Comme présenté dans la contextualisation de ce mémoire, l'environnement dans lequel évolue les destinataires du changement de notre recherche contient plusieurs enjeux. Chaque acteur poursuit des enjeux différents ou alors dans des buts ou à des niveaux différents. Pour Boucenna (2012, p.7), l'accompagnement est un espace aménagé au carrefour des différents enjeux que cette auteure nomme territoires car "chaque acteur, porteur d'enjeux divers peut être représenté comme défendant son territoire."

Afin de composer avec ces différents enjeux, cette chercheuse propose que l'accompagnateur développe des compétences lui permettant de construire ou de respecter un espace commun de résistance et de co-création exempt de relations de pouvoir, pour les personnes accompagnées

comme pour lui-même (Ibid, p.5). Selon Boucenna, “la perception de l'espace crée la communication. 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". Quand le sujet utilise son territoire pour de la création, il est obligé de le transformer en espace qui échappe à sa possessivité totale.” (Ibid, p.7)

Cette auteure explique que l'espace de résistance permet aux accompagnés d'avoir la possibilité de faire émerger leurs réels besoins face aux injonctions d'un commanditaire ou d'une hiérarchie. C'est également un espace de discussion possible qui laisse aux différents acteurs de l'accompagnement la possibilité de négociation sur les territoires de chacun. Cet espace permet de réguler les relations de pouvoir afin que chaque partie puisse s'affirmer dans sa singularité. L'espace de co-création quant à lui permet à l'équipe accompagnée d'être partie prenante dans le processus d'accompagnement et de participer à sa déclinaison.

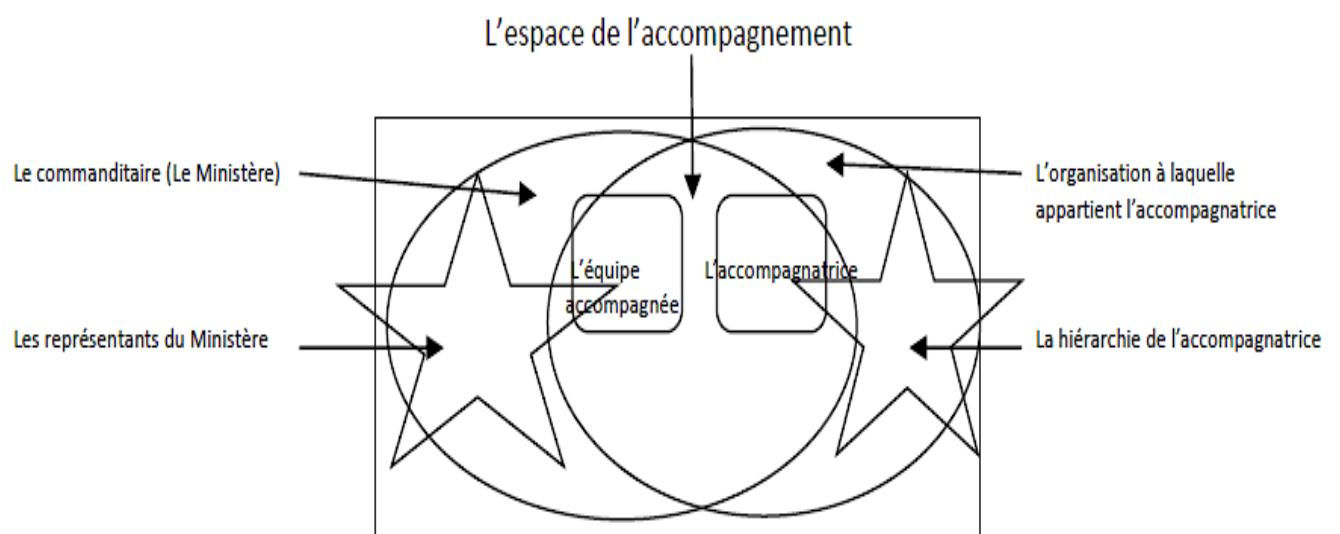


Figure n°7 : Le système de l'accompagnement (Boucenna, 2012, p.7)

2.3.5. En synthèse de cette partie

Dans cette dernière partie de notre cadre théorique, nous avons défini certains aspects de l'accompagnement. Premièrement, nous avons montré l'importance de l'accompagnement au changement dans un contexte turbulent. La courbe en S proposée par Autissier et Moutot (2016) explique qu'une conduite du changement augmente significativement l'adhésion des individus, la transformation des groupes et l'évolution des organisations. Nous avons déterminé précédemment que le travail sur le sens est un des critères de réussite de l'implémentation des changements. D'après Paul (2009, p.26), “le sens ne saurait se dégager sans transformation des représentations, influençant à leur tour les actions.” Le rôle du tiers dans l'accompagnement permet de soutenir un processus d'apprentissage passant par une transformation des représentations initiales amenant une modification de la perception du réel. Le nouveau venant se greffer sur l'existant pour s'articuler et faire sens. Ce processus identitaire permet un dépassement des habitudes nécessaires au développement professionnel. Le fil rouge entre accompagnement et professionnalisation étant la réflexivité.

Nous avons également défini la posture spécifique régissant l'agir professionnel de l'accompagnateur lui permettant d'instaurer un climat de sécurité suffisant à l'émergence de cette pensée réflexive.

Pour finir, nous avons présenté le modèle de Boucenna (2012) sur le système de l'accompagnement montrant la nécessité de créer un espace d'accompagnement exempt de relations de pouvoir pour articuler les enjeux des différents acteurs et permettre l'existence de la résistance et de la co-création.

3. METHODE DE RECHERCHE

3.1. LA DEMARCHE QUALITATIVE

Au vu de notre objet de recherche, nous avons choisi la recherche qualitative puisque nous sommes dans une logique de compréhension « le but {...} s'inscrit dans la compréhension ancrée dans le terrain et en profondeur de l'objet de l'enquête. » (Kohn, 2014, p.69). Nous souhaitons donc répondre à la question du *pourquoi* ou du *comment* et non du *qui* ou du *quoi* comme le suggère la recherche quantitative. De plus, notre question n'ambitionne pas de mettre en évidence des corrélations entre différentes variables, ni l'usage d'instruments statistiques pour quantifier des phénomènes (approche quantitative). Notre recherche souhaite "comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé." (Poisson, 1983, p.371).

3.2. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Notre souhait était d'instaurer un authentique échange avec les différents coordinateurs, de pouvoir les laisser exprimer leurs différentes perceptions sur le métier, la place qu'ils peuvent ou doivent prendre lorsqu'un changement survient dans leur école.

Selon Van Campenhoudt, Marquet & Quivy (2017), l'entretien semi-directif répond à notre souhait puisque cette méthode permet le recueil de nombreuses données tout en gardant une faible directivité tout au long de l'échange. De plus, nous pouvons agréementer notre entretien avec des questions d'explications pour éviter d'altérer le discours de l'interviewé.

Nous avons pris le temps de mettre les interviewés en confiance comme le suggère Vilatte (2007) en les remerciant, en les écoutant et en respectant les besoins dont ils nous ont fait part. Pour ce faire, plusieurs outils de visioconférence ont été proposés afin qu'ils se sentent à leur aise. De nombreuses plages horaires ont été soumises à leur choix.

3.3. L'ECHANTILLON

Au regard de notre question, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs avec comme public des coordinateurs travaillant dans des écoles d'enseignement spécialisé fondamental avec comme spécificité d'être un marginal sécant, ayant pu exercer un autre poste au sein du même établissement auparavant.

Notre ambition n'est donc pas d'arriver à une généralisation des résultats, mais plutôt à une compréhension de certains événements, d'un phénomène (Ayerbe et Missonier, 2007). D'ailleurs, l'échantillon est considéré par Pirès (1997) comme « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (p.100).

Van Campenhoudt *et al.* (2017) considèrent qu'il est essentiel de délimiter l'espace géographique, l'espace social et les acteurs ainsi que le temps. Pour notre recherche, nous avons sélectionné sept coordinateurs exerçant leur fonction dans une école primaire d'enseignement spécialisé dans la région de Namur. Les entretiens ont été réalisés de février à juin 2021.

Pour prendre contact avec les différents coordinateurs des provinces de Namur, Liège et du Hainaut. Nous avons décidé de leur envoyer un mail (joint à l'annexe n°14). Nous en avons également envoyé aux différentes directions lorsque nous ne savions pas s'il y avait un coordinateur sur place.

Dans le tableau ci-dessous est présenté un bref descriptif des personnes interrogées (le pseudonyme utilisé pour la retranscription, la date de l'entretien, le genre de l'interviewé, la formation initiale, les formations complémentaires, la taille de l'implantation, les types d'enseignement accueillis dans l'école, la province de l'établissement, l'ancienneté au poste de coordinateur, l'ancienneté au poste précédent et la présence ou non d'un descriptif de fonction)¹⁵.

¹⁵ Un tableau de synthèse se trouve en annexe 13.

Tableau n°2 : le descriptif des différents interviewés – coordinateurs

Pseudonyme	N	V	L	J	M	C	R
Date de l'entretien	27 février 2021	17 mars 2021	26 mars 2021	30 mars 2021	2 avril 2021	5 avril 2021	13 avril 2021
Genre	Femme	Femme	Homme	Homme	Femme	Femme	Homme
Formation initiale	Enseignante primaire	Logopède	Enseignant primaire	Enseignant primaire	Logopède	Enseignante primaire	Logopède
Formation complémentaire	Formation initiale des directeurs d'école - IFC	/	Spécialisation en orthopédagogie + Master en Sciences de l'éducation ULB	Master en Sciences de l'éducation FOPA + Doctorat (non terminé)	Master en Sciences de l'éducation FOPA	Master en Sciences de l'éducation FOPA	/
Taille de l'implantation	10 personnes	Entre 40 et 50 personnes	60 personnes	Entre 40 et 50 personnes	Entre 40 et 50 personnes	50 personnes	25 personnes

Type d'enseignement	3	1 et 8	1 et 8	1 et 8	1 et 8	1, 2 et 3	1, 2 et 3
Province de l'établissement	Namur	Namur	Hainaut	Namur	Namur	Namur	Liège
Ancienneté poste de coordinateur	4 ans	3 ans	10 ans	1 an	1 an	1 an	4 ans
Ancienneté à son précédent poste dans l'établissement	11 ans comme enseignante	8 ans comme logopède	15 ans comme enseignant polyvalent	2 ans comme enseignant	2 ans comme logopède	9 ans comme enseignante	10 ans comme logopède
Descriptif de fonction présent ?	Très obsolète	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	En construction – à redéfinir	Très obsolète

3.4. LE DEROULEMENT DE L'ENTRETIEN

Puisque la recherche a été effectuée lors de la crise sanitaire, nous n'avons pas pu effectuer les entretiens en face à face. Nous avons dû procéder à des entretiens en visioconférence. Pour cela, nous avons utilisé *Teams* comme outil. Au départ, nous souhaitions pouvoir les organiser dans un espace neutre, choisi par l'interviewé.

Chaque entretien a été mené par Thibaut comme suit :

- Moment de rencontre plus informel
- Introduction de l'entretien pour se présenter et demander si l'enregistrement est accepté :

« Je vais commencer par me présenter. Je m'appelle Thibaut Dhondt. Je suis coordinateur pédagogique depuis 3 ans. J'ai reçu une formation d'éducateur spécialisé. J'ai exercé ce rôle, dans l'école où je travaille, pendant 7 ans. J'ai entamé, l'année dernière, un master de spécialisation à l'UNamur appelé MAPEMASS (Master en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de l'action sociale et de la santé). Dans le cadre de mon mémoire, je réalise des entretiens ayant comme objectifs de récolter des informations du terrain concernant la gestion du changement dans l'enseignement fondamental spécialisé.

Nous allons aborder des sujets tels que les lignes hiérarchiques, votre rôle dans l'organisation, le leadership, votre rapport à l'équipe, la gestion des changements. J'interroge des personnes qui, comme vous, ont eu un rôle dans l'équipe et une fonction de même niveau hiérarchique avant d'être promues à des responsabilités, tout en restant chapeautées par une direction.

Cet entretien sera retranscrit tout en garantissant l'anonymat. Il n'y aura évidemment aucune bonne ou mauvaise réponse. Par ailleurs, m'autorisez-vous à nous enregistrer et prendre des notes ?

Avez-vous des questions avant de commencer ? »

- Le cœur de l'entretien où s'articulent différentes questions autour de **l'acteur et son système** (parcours, ancienneté, engagement, explication de la structure de l'école, du rôle de coordinateur, de ses freins, de ses leviers, etc.), de **l'acteur comme marginal sécant** (les plus-values, les limites, etc.) ainsi que sur **la conduite du changement** en lui-même (la fréquence, le rôle à jouer, les outils à disposition, etc.). Le guide d'entretien complet se trouve à l'annexe n°2. Toutes les questions proposées tendent de parcourir les éléments clés de notre cadre théorique. Comme l'expriment Van Campenhout *et al.* (2017), cette série de questions n'est pas spécialement énoncée strictement dans l'ordre prévu. Nous avons essayé de laisser aller l'échange suivant la logique qui semble convenir à l'interviewé.
- Un temps de remerciement pour conclure l'entretien.

Nous avons retranscrit chaque entretien afin de nous familiariser avec les données. Lors de la retranscription, nous avons pris le temps de noter les premières impressions, les premiers éléments

clés pour nous éclairer par rapport à notre question de recherche. D'après Braun & Clarke (2006), retranscrire les données est une étape clé pour s'approprier leur sens.

3.5. L'ANALYSE DES DONNEES

Il n'est pas aisé de trouver une technique pour analyser les données en recherche qualitative. « La difficulté de l'analyse qualitative réside dans le manque de standardisation et l'absence d'un ensemble universel de procédures claires qui s'adaptent à chaque type de données et pourraient être appliquées presque automatiquement. » (Kohn, 2014, p.72).

Pour analyser nos données, nous avons choisi l'analyse thématique de Braun & Clarke (2006). Ce processus veut un classement par thème, par regroupement d'idées en fonction de notre question de recherche. Cette méthode sensibilise les données brutes pour éviter au maximum les diverses interprétations possibles. L'analyse thématique comporte six étapes :

- **La familiarisation des données** en prenant le temps de retranscrire les données issues de l'entretien. C'est également à cette étape que nous prenons des notes sur les éléments clés qui ressortent des différents entretiens. Les retranscriptions se trouvent dans la seconde partie des annexes. Le choix a été porté de garantir l'anonymat des interviewés. Pour la retranscription les noms d'écoles, de personnes ou de certains lieux ont été noircis.
- **La génération de codes** qui consiste à créer des groupes significatifs de données. Pour faire cette étape, nous avons tenté de coder les phrases de chaque entretien via des mots-clés.
- **La recherche de thèmes** qui précise une combinaison des différents codes trouvés lors de l'étape précédente. Nous avons créé cinq grands thèmes présentés via les cartes mentales ci-après : l'identité du coordinateur marginal sécant, les rôles du coordinateur pédagogique dans l'enseignement spécialisé, les forces et difficultés d'être un marginal sécant, le changement dans l'enseignement spécialisé (interne et externe) et la place de l'accompagnement au changement dans une école.
- **L'examen des thèmes** afin de peaufiner l'étape précédente. Selon les auteurs, il est essentiel de vérifier si tous les thèmes sont distincts et suffisants.
- **La définition des thèmes** où l'on a rédigé une analyse détaillée pour expliquer chaque thème défini. Cette étape se trouve au point suivant de ce mémoire.
- **La production du rapport** qui reprend un résumé cohérent et logique par rapport au questionnement de départ. Ceci se trouvera dans notre discussion.

4. PRESENTATION DES RESULTATS : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Pour entamer cette partie d'analyse, nous avons souhaité mettre en avant un bref aperçu des sept interviewés à travers une carte identitaire et posturale basée sur notre ressenti et nos interprétations. Nous souhaitons ainsi guider le lecteur vers une appropriation des personnes interviewées par une présentation succincte.

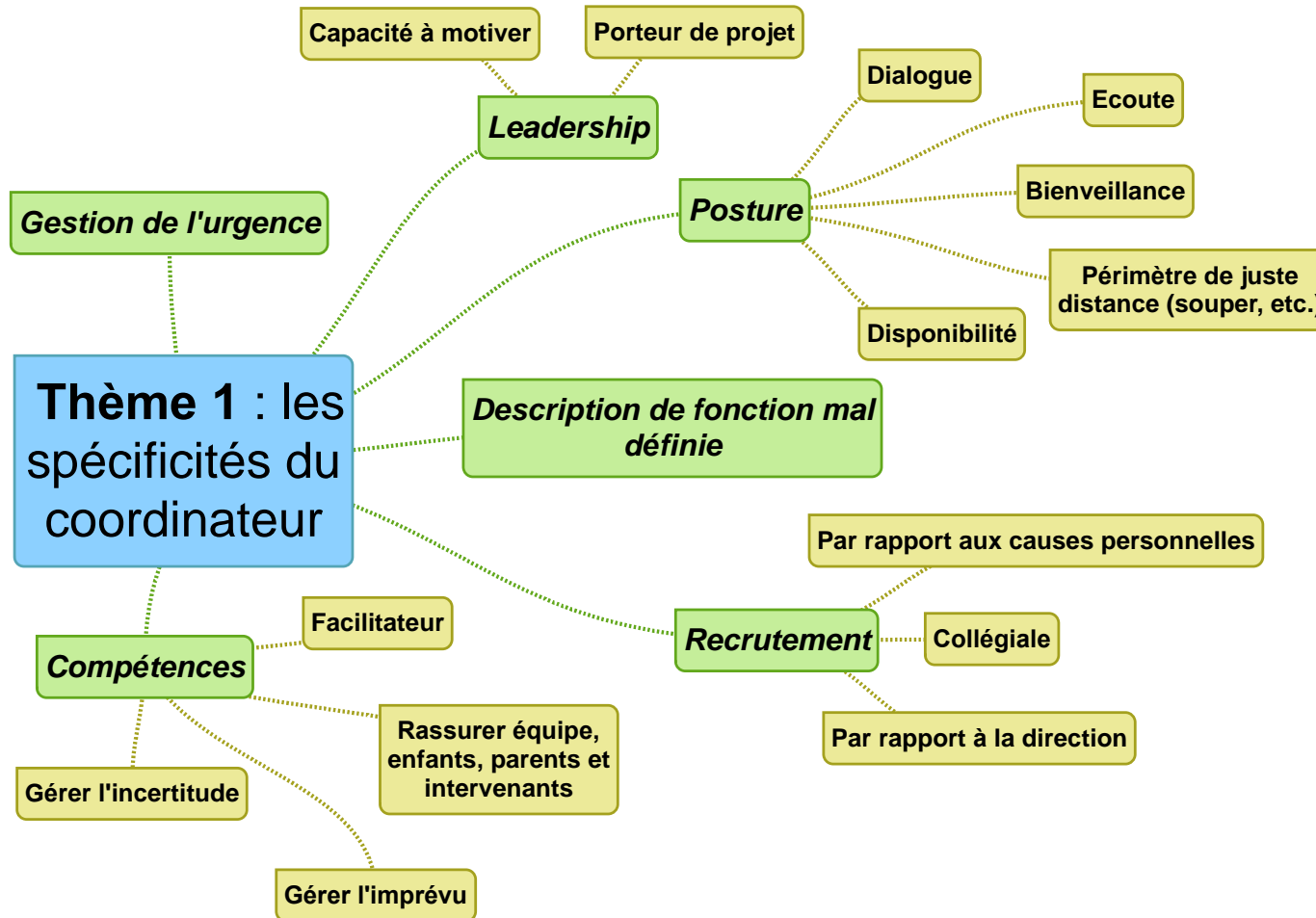
Figure n°8 : carte identitaire des sept interviewés

<p style="text-align: center;">N</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se considère comme pilote de son équipe et des projets, se dit diplomate. •Vit un grand turn-over de son équipe •Gère autant son équipe que les élèves et les partenaires extérieurs •Assurait une responsabilité de l'implantation où elle exerce tout en étant enseignante avant d'être coordinatrice •En avait marre d'être en classe, une peur de ne plus tenir au contact direct des élèves, a donc saisi l'opportunité de devenir coordinatrice. 	<p style="text-align: center;">V</p> <ul style="list-style-type: none"> •Considère la gestion humaine et administrative comme le coeur de son métier •Met en avant son rôle de guide dans les projets des enfants •Les grossesses dans son équipe semblent être ce qu'elle considère comme le changement interne le plus envahissant et chronophage. •Préoccupée par la mise en place des pôles PARI (Pacte d'Excellence). Participe aux discussions inter-réseaux sur la mise en place de ces pôles. Semble tiraillée par cela. 	<p style="text-align: center;">L</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se décrit comme l'homme multitâche •Admet être un pilier dont le leadership varie variablement et avec une intensité différente •Expert multimédia, prêt à aider et dépanner si besoin •Travaille porte ouverte et souhaite que tout le monde le sache •Passe de grandes parts de ces journées à gérer l'imprévu et/ou les demandes de la direction
<p style="text-align: center;">J</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se considère comme facilitateur des relations et représentant de la direction •Admet un leadership mais souhaite rendre celui-ci le plus horizontal possible •A un statut protecteur •Pour lui, l'enseignement n'est qu'au prémices des prémices de ce que la conduite du changement devrait être. Le monde du privé a sûrement beaucoup à apprendre à l'enseignement •Très mal à l'aise avec l'arrivée des pôles PARI •En disgrâce avec l'amât de réformes. 	<p style="text-align: center;">M</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se cherche avec discrétion dans ce poste qu'elle découvre encore •Relais entre l'équipe et la direction •Admet mettre beaucoup d'importance aux relais avec les partenaires extérieurs •L'échange, la communication et la collaboration définissent ses priorités •Sort de sa discrétion lorsque le sujet des pôles PARI arrive. Grande inquiétude pour l'emploi des travailleurs. 	<p style="text-align: center;">C</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se considère comme un relais privilégié avec la direction et le Pouvoir Organisateur •Admet avoir un rôle de leader grâce aux entretiens des équipes qui lui affirment clairement •Moteur du Plan de Pilotage dans les établissements où elle exerce •Fonctionne beaucoup au feeling •Son parcours d'enseignante l'amène à d'autant mieux défendre les acteurs •Ne peut comprendre certaines directives imposées par la législation.
<p style="text-align: center;">R</p> <ul style="list-style-type: none"> •Considère que la transmission et la diffusion d'informations est au centre de son travail •Relais important avec les partenaires internes et externes •Assume une part du leadership mais pas trop... La direction reste leader responsable, considère que dans l'équipe il y a plusieurs leaders •Considère son descriptif de fonction comme obsolète et à revoir complètement •À l'impression de devenir quelqu'un de cynique à force de savoir à l'avance ce que certains de l'équipe peuvent penser et ce que les réformes imposent aux équipes. 		

Dans cette partie, nous souhaitons mettre en évidence nos résultats grâce à l'analyse thématique de Braun & Clarke. Pour commencer, des cartes mentales représentant nos cinq grands thèmes et nos codes seront présentées. Nous les définirons ensuite de manière descriptive en faisant ressortir certains verbatim de nos entretiens.

4.1. L'IDENTITE DU COORDINATEUR MARGINAL SECANT

Carte mentale n°1 : Thème 1 – les spécificités du coordinateur



Analyse et retour du terrain

Selon cinq coordinateurs interviewés, la **place de l'imprévu** est considérable dans l'activité (L. I. 138-139, 161-162,), "dans le quotidien, il y a beaucoup de choses qui se passent, des choses imprévisibles, des choses imprévues et je pense que le rôle du coordinateur est aussi, celui de réagir et d'organiser les choses quand il y a des besoins comme ça qui arrivent" (R. I. 37-39) et l'incertitude "en attente de projets d'aménagements raisonnables qui amènent énormément d'incertitudes, énormément d'anxiété parmi les membres du personnel" (M. I. 221).

Dans l'échantillon de coordinateurs que nous avons interrogé, quatre n'ont aucun **descriptif de fonction**, un exprime que son descriptif se construit au fur et à mesure et deux jugent obsolète leur descriptif de fonction. "Le boulot a un peu évolué de manière un peu tacite, sans avoir eu des choses bien claires en termes de missions" (N. I. 49-56), (L. I. 55), (L. I. 311).

Les **recrutements** de l'ensemble des coordinateurs se sont faits via des candidatures en interne. Pour six d'entre eux, la direction est venue vers eux pour leur proposer de postuler : "la direction est revenue vers moi en me disant que c'est le bon moment maintenant, tu peux y aller, tu peux poser ta candidature ». "Alors il y a eu un appel à candidatures internes, le PO voulait que ce soit exclusivement en interne que ça se fasse et donc en interne, j'étais la seule à postuler." (V. I. 28-31), (J. I. 15, 31-37), (M. I. 42), "il y a eu une offre qui a été proposée à l'ensemble des personnels. J'ai hésité un peu avant de postuler. Voilà, ma candidature a été retenue" (R. I. 8-10).

Cinq interviewés ont abordé ce qui était indissociable de leur **posture** " Pour moi, c'est l'humanité, l'organisation, la bienveillance, l'écoute, le dialogue." (V. I. 73-74), "l'écoute est très, très importante et si on n'écoute pas les gens, on les perd" "Je pense que nous, ce qu'on doit faire, c'est continuer à être bienveillant et continuer à croire en eux. " (C. I. 302-303, 388-389)

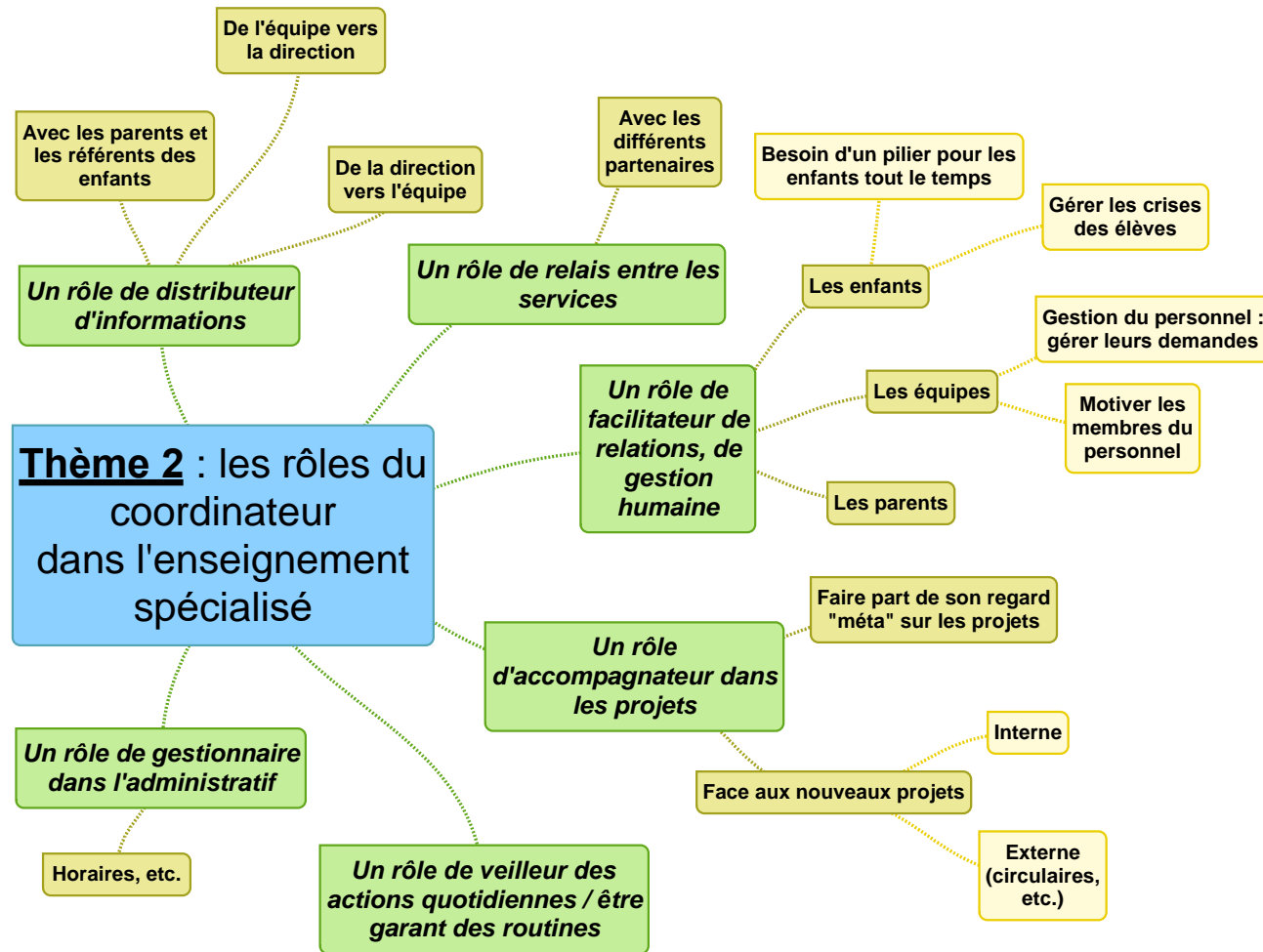
Cinq interviewés assument le fait d'endosser un rôle de **leader** "ils ont beaucoup plus de légitimité que la direction quand j'entends le personnel de terrain" "ils ont une confiance aveugle envers leur chef, qui pour eux est le coordinateur ou la coordinatrice, parce qu'il est présent ou elle est présente au quotidien. Et voilà. Donc, oui, clairement, c'est un leader." (C. I. 127-128, 132-134) "je suis très, très diplomate et je sais manœuvrer les situations" (N. I. 97-99), (L. I. 80-81), (J. I. 118-120). Par contre, deux considèrent ne pas être leader, "Pas vraiment" (V.I.86), "Non, pas moi, je ne le ressens pas du tout comme ça, non" (M.I.97)

De plus, deux coordinateurs évoquent le fait que le coordinateur est un **facilitateur** et qu'il **rassure** le public "Il faut vraiment les accompagner et les rassurer" (J. I. 66), "Les gens sont hyper calés, mais il n'y a rien à faire, il faut leur dire sans arrêt, vous avez fait le job" (J. I. 67-68).

4.2. LES ROLES DU COORDINATEUR PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Carte mentale n°2 : Thème 2

– les rôles du coordinateur pédagogique dans l'enseignement spécialisé



Analyse et retour du terrain

Pour définir spontanément leurs différents rôles au quotidien (de façon explicite ou implicite) :

- 7 interviewés mentionnent la distribution d'informations ;
- 7 interviewés estiment jouer un rôle dans la gestion humaine ;
- 7 interviewés déclarent accompagner les projets ;
- 7 interviewés déclarent veiller aux actions quotidiennes ;
- 5 interviewés estiment être un relais avec les services partenaires et
- 5 interviewés déclarent gérer une part de l'administratif.

Dans ce premier grand thème, nous pouvons constater, au travers des différents entretiens, **la multitude de rôles** que peut endosser le coordinateur pédagogique. “c'est un rôle de gestion humaine et administrative, d'accompagnement des professionnels, mais aussi énormément de parents d'enfant en difficulté. On a un rôle d'information et d'accompagnement vers de nouvelles pistes pour les enfants. C'est très, très diversifié” (V. I. 56-58), “Multi-tâches, on va dire ça comme ça, c'est vaste. Mon rôle, ça va du pédagogique pur, à l'organisationnel au relationnel. Ça, c'est très large comme fonction” (L. I. 25-27)

Le coordinateur a un **rôle de distributeur d'informations**. “il y a beaucoup de gestion, de transmission d'informations, des informations que je reçois de l'extérieur ou en interne, qu'il faut diffuser aux bonnes personnes. Ça, c'est quand même une grande part du travail.” (R. I. 20-21) Il assure un relais entre l'équipe et la direction ou inversement “nous, on lui relaie ça et dans la mesure du possible, elle essaye de communiquer comme elle le peut avec les informations qu'elle a, mais oui, on échange avec elle” (M. I. 291). Il distille des informations nécessaires à l'équipe “j'absorbe les informations, je les traduis à l'équipe ou je ne les donne pas, ou je décide de leur donner de manière distillée parce que le but, c'est de les protéger un instant” (N. I. 290-292), aux parents et référents des enfants.

Il a un **rôle dans la gestion humaine**. “Une grande part est aussi liée aux ressources humaines, à tout ce qui est gestion du personnel. C'est vraiment tout ce qui est bobos des équipes.” (R. I. 22-25) Au niveau des enfants “quand y a des problèmes disciplinaires à régler, ben c'est moi qui les règle” (N. I. 147), “on vient vers moi pour résoudre les soucis ou même les conflits entre élèves” (L. I. 30-31). Il assure un rôle de pilier, il est disponible pour gérer les éventuelles crises... Avec l'équipe, il motive les membres du personnel et gère les demandes...” Pour les collègues, la porte est toujours ouverte. Ils viennent prendre des conseils, des avis ou des précisions. Voilà je fonctionne « porte ouverte ». Les collègues passent quand ils veulent ou je me libère au plus vite pour répondre à leurs demandes.” (L. I. 31-33), “je suis un facilitateur des relations “ (J. I. 80), “Collaborer et aider les équipes sur le terrain” (M. I. 56) Il assure un suivi avec les parents. “ (concernant les conflits) il faut le régler assez vite parce qu'on sait que ça peut prendre des proportions énormes pour pas grand-chose, si ce n'est pas réglé assez vite” (L. I. 157-160).

Il a **un rôle d'accompagnateur dans les projets**. "je m'occupe beaucoup des TIC dans l'école" (L. I. 134)
Il fait part de son regard « meta » sur les projets. Il gère de nouveaux projets provenant de souhaits internes ou externes à l'organisation.

Il a **un rôle de veilleur des actions quotidiennes et est garant des routines**. "on est plutôt dans une organisation logistique, sur un fonctionnement de terrain" (V. I. 83)

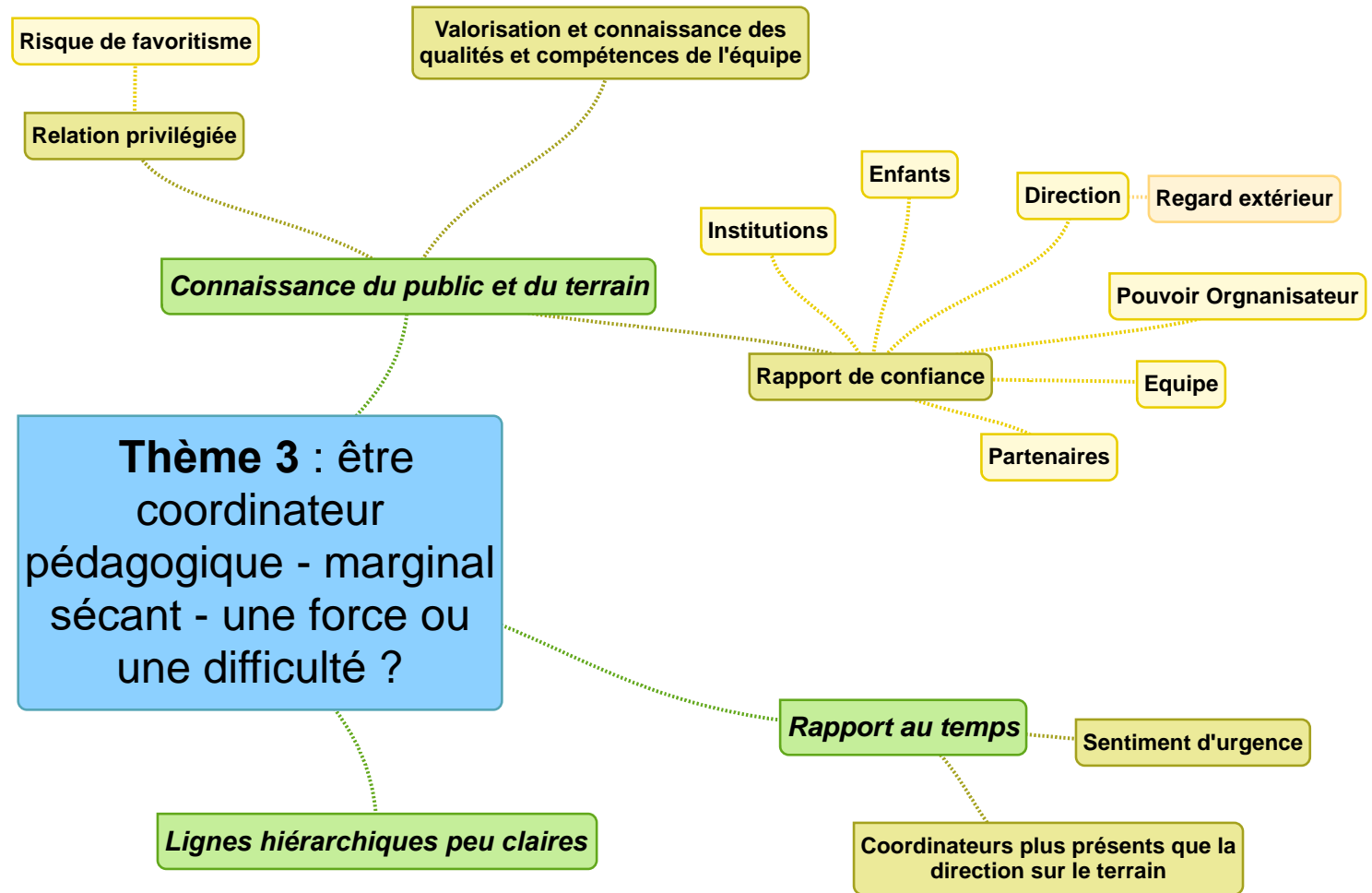
Il a **un rôle de relais entre les services partenaires** : les centres PMS, services résidentiels... "avec les intervenants extérieurs aux intégrations, le neuropédiatre, neuropsychologue, les kinés", " il faut tout tabler sur l'échange, la communication et la collaboration" (M. I. 59, 217-219), "le fait d'être en lien avec plusieurs services, plusieurs partenaires extérieurs, le PMS, des services résidentiels pour jeunes en internat dans la région et avec lesquels on travaille. C'est aussi important d'avoir quelqu'un qui soit présent pour échanger avec ces services-là" (R. I. 30-33)

Finalement, il a **un rôle de gestion administrative**. "rédiger un courrier pour les parents" (L. I. 147),". Il y a un peu l'administratif, des écrits aux parents des choses pareilles, mais la majorité des tâches administratives, ça ne n'est pas à moi" (R. I. 18-19), "Je dirais vraiment gestion humaine et administrative, ça rassemble un peu tout" (V. I. 61), "on savait que l'administratif, j'allais devoir gérer beaucoup" (C. I. 12-13).

4.3. ÊTRE COORDINATEUR MARGINAL SECANT, UNE FORCE OU UNE DIFFICULTÉ ?

Carte mentale n°3 :

Thème 3 – être coordinateur pédagogique, marginal sécant, une force ou une difficulté ?



Analyse et retour du terrain

Tous attestent qu'être coordinateur, marginal sécant, demande **une connaissance étroite du public et du terrain**, "c'est important d'être passé par le terrain et de voir, gravir les échelons même si ce n'est pas gravir les échelons, mais avoir d'abord eu la même, la même vie que les collègues pour pouvoir, justement, quand on intervient auprès d'eux, on comprend mieux" (L. I. 90 – 91), "quand je le dis à un enseignant, je ne me sens pas mal de lui dire parce que je pense avoir le même regard que lui, en tout cas, la même casquette que lui. Oui, ça facilite les choses", "c'était clairement, plutôt pour moi en tout cas, une plus-value d'avoir fait 5 ans sur le terrain avant d'avoir cette position" (J. I. 171-173, 183), "qu'on retrouve des collègues avec qui on a collaboré pendant des années et qu'il y a des choses qu'on sent et qui se mettent en place donc ça, c'est vraiment une aide importante" (M. I. 67-69). De plus, une interviewée insiste sur le fait qu'une bonne **connaissance de l'organisation** (public, terrain, partenaires extérieurs...) facilite l'exercice de la fonction. "c'est moi qui agis avec tous les partenaires extérieurs" (N. I. 307), "je sais comment ça fonctionne et que à la limite, si tu es un peu malin, tu sais tirer les bonnes ficelles pour finalement arriver à ce que toi tu veux" (N. I. 142)

Cette connaissance étroite est ressentie, d'après les interviewés, comme étant une force lorsque cela induit **un rapport de confiance** "un levier et une grande force liée à ce rôle, c'est que je reste complètement instit dans l'âme et je sais les difficultés que les enseignants et enseignantes peuvent rencontrer tout au long de l'année" (C. I. 62-62).

De par sa position de marginal sécant, la plupart reconnaît pouvoir facilement **valoriser les qualités et compétences des membres de l'équipe**. "je sais aller chercher chacun dans sa force et pas dans sa faiblesse et donc valoriser les gens, j'y arrive mieux que si je ne les connaissais pas" (V. I. 105, 110), Il puise dans les capacités de chacun les ressources "Je m'appuie énormément sur leurs connaissances et leur maîtrise du terrain" (J. I. 120-121) et peut ainsi aider à les valoriser. "je connais leurs compétences, leurs capacités. Je sais aussi comment travailler avec eux" (R. I. 45-46). Au niveau de la reconnaissance des compétences de l'équipe, un interviewé signale que "l'enseignant a besoin d'être d'abord reconnu dans ses fonctions, dans ses difficultés, dans ses besoins, avant de pouvoir entendre qu'il y a d'autres choses à mettre en place". (J. I. 178-182.)

Pour une interviewée, avoir des **relations privilégiées** créées auparavant semble pouvoir aider à surmonter le quotidien. Par contre, pour d'autres, la prise de distance est parfois compliquée par cette proximité avec l'autre. En effet, selon trois interviewés, connaître les gens en amont peut aussi représenter une difficulté "j'acquies un certain cynisme à venir. Parfois, il m'arrive, quand il y a certaines situations, savoir presque déjà en amont les réactions de certaines personnes ou certains questionnements qui vont revenir. Parfois, c'est un peu compliqué parce que j'en tire un peu table rase de tout ça et me dis si je travaillais dans un endroit vierge dans ma conception du travail, peut être que je pourrais essayer de développer les compétences ou d'entrer dans de nouveaux projets, m'intégrer au fur et à mesure, construire quelque chose avec les gens sans finalement tout le passé qui existe déjà" (R. I. 83-90), "on risque de tomber dans tout ce qui est privilèges et ça, ça peut amener des conflits. Donc, il faut quand même avoir la tête bien sur les épaules, bien au-dessus des épaules. Je pense que ça, à la limite, le fait d'avoir trop de relations trop fortes avec des gens présents sur le

terrain et en même temps de devoir assumer cette casquette de leader ou de responsable” (C. I. 166-170). Cela semble aussi selon une interviewée, avoir des conséquences sur la façon d’aborder le travail avec ces acteurs “Quand on connaît peut-être un petit peu trop bien certains, certaines personnalités, certains modes de fonctionnement, parfois un peu compliqué après d'essayer de les faire aller dans une autre direction quand on les connaît trop bien”. (V. I. 70-72)

Selon trois interviewés, **la relation peut se modifier** avec certains membres de l’équipe en devenant coordinateur. “on était amené à beaucoup échanger. Ici, évidemment, ces contacts-là, ce sont plus les mêmes” (M. I. 82) ; “je restais jusqu'au bout de la nuit (aux soirées de collègues). Maintenant, je ne me permets plus de le faire. Tu vas en gros boire un verre et puis je m'en vais et je les laisse entre eux.” (N. I. 177-182)

Tous évoquent leur **lien avec la direction**. Pour certains, un climat de confiance est rapidement installé de par sa connaissance antérieure avec la direction “il y a un climat de confiance qui existe. Je pense tant moi par rapport à l’équipe que moi, par rapport à la direction et je pense à la direction vis-à-vis de moi et de l’équipe vis-à-vis de moi aussi”. (R. I. 52-53), “on a une fonction de représentant de la direction” (J. I. 79). Une interviewée évoque qu’il est bénéfique d’avoir un regard extérieur de la direction : “C'est toujours très intéressant d'avoir son regard parce que parfois, je suis dans le bain” (N. I. 297-298).

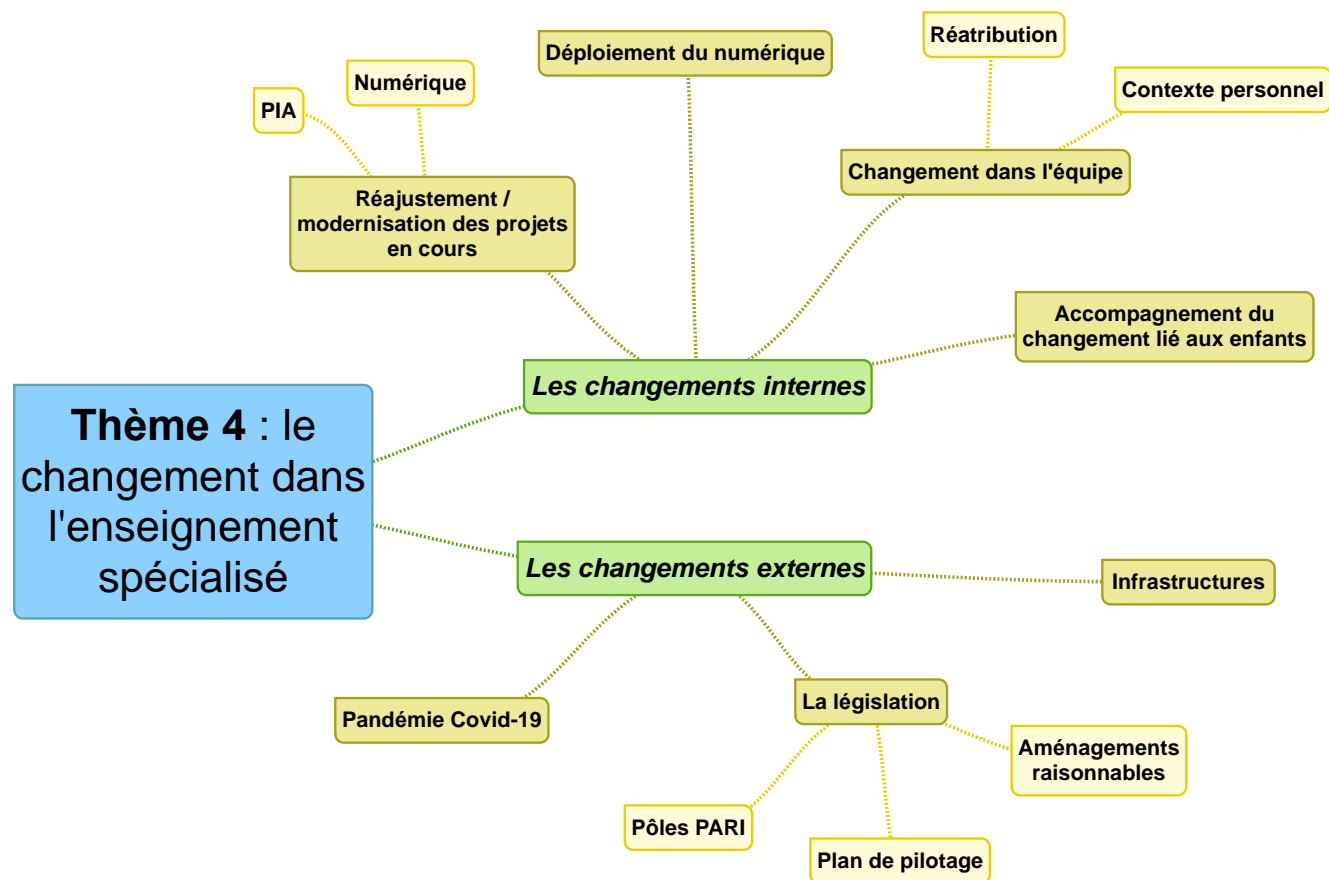
Être coordinateur permet pour quatre interviewés d’établir également un **lien avec le Pouvoir Organisateur de leur école**. Trois interviewés considèrent être un intermédiaire vis-à-vis du Pouvoir Organisateur. “on a un Pouvoir Organisateur qui soit nous accompagne vraiment dans les choix qu'on a donnés, soit qui nous dit non, on ne va pas vers ça, mais c'est bien d'avoir cette ligne de conduite au-dessus. Ça permet aussi de se remettre en question par rapport à son propre positionnement.” (V. I. 249-253), “ Je peux parler aux pouvoirs organisateurs, au grand chef en disant qu'en fait non, ce qu’il dit n'est pas vraiment la réalité”, “au moins ça sort de ma bouche et ce n'est pas relayé non plus par 1000 personnes avant que ça arrive au pouvoir organisateur” (C. I. 65-66, 79-80)

Le coordinateur n’a **pas une place toujours claire au niveau de la ligne hiérarchique** selon une interviewée. “C'est quelque chose qui se construit et donc on ne sait pas trop où on est, il n'y a pas vraiment de hiérarchie très claire et très établie” (C. I. 40-42).

Deux coordinateurs font un lien entre **le temps** qu’ils passent dans l’établissement et celui de la direction. “j'ai plus de présence parce que je suis là au quotidien et je suis la full time” (R. I. 65) “je ne suis décisionnaire de rien ... J'ai la chance d'avoir une directrice qui écoute mon point de vue parce que finalement, elle ne connaît pas les tenants et les aboutissants des situations” (N. I. 119-122). Cinq interviewés interrogent **le temps** et ont un sentiment d’**urgence** dans leur travail “j'ai l'impression d'agir vraiment en permanence dans l'urgence et ça, c'est embêtant parce que finalement, t'as pas de recul par rapport aux situations” (N. I. 323-327), “c'est toujours, toujours, toujours, dans l'urgence” (C. I. 269-270).

4.4. LE CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Carte mentale n°4 : Thème 4 – le changement dans l'enseignement spécialisé



Analyse et retour du terrain

Des exemples de **changements internes** ont été demandés. L'ensemble des interrogés mentionnent des **projets en cours nécessitant un réajustement ou une modernisation** (croissance des outils numériques, organisation de l'école...) : "on a par exemple ici à l'école, modifier des projets de classe et mis en place des sections. On a défini un petit peu notre cadre pédagogique et donc on a plus l'idée de fonctionner par projet. Ben ça, ça ne nous était pas imposé. Ça, c'est venu vraiment de nous et on a eu envie de mettre ça en place" (R. I. 116-117). Les changements internes peuvent être liés au **contexte personnel** d'un membre de l'équipe (remplacements liés à une grossesse, burnout...) : "on a une équipe très jeune et donc beaucoup de grossesses et donc, oui, des changements, il y en a beaucoup" (V. I. 134), ou une réattribution comme par exemple un changement de direction. (N. I. 360).

Deux interviewés évoquent des changements qui concernent certains **accompagnements des enfants** : "on parle aussi de changement par rapport à l'accompagnement des enfants ... qui vont devoir changer de type d'enseignement pour aller vers de l'enseignement spécialisé" (V. I. 232-234).

En ce qui concerne les **changements externes**, sept interviewés ont parlé de cette année rythmée par la pandémie. Tous évoquent le Pacte d'Excellence. Cinq interviewés se sont exprimés sur les Pôles PARI et toute l'incertitude créée autour de ce changement.

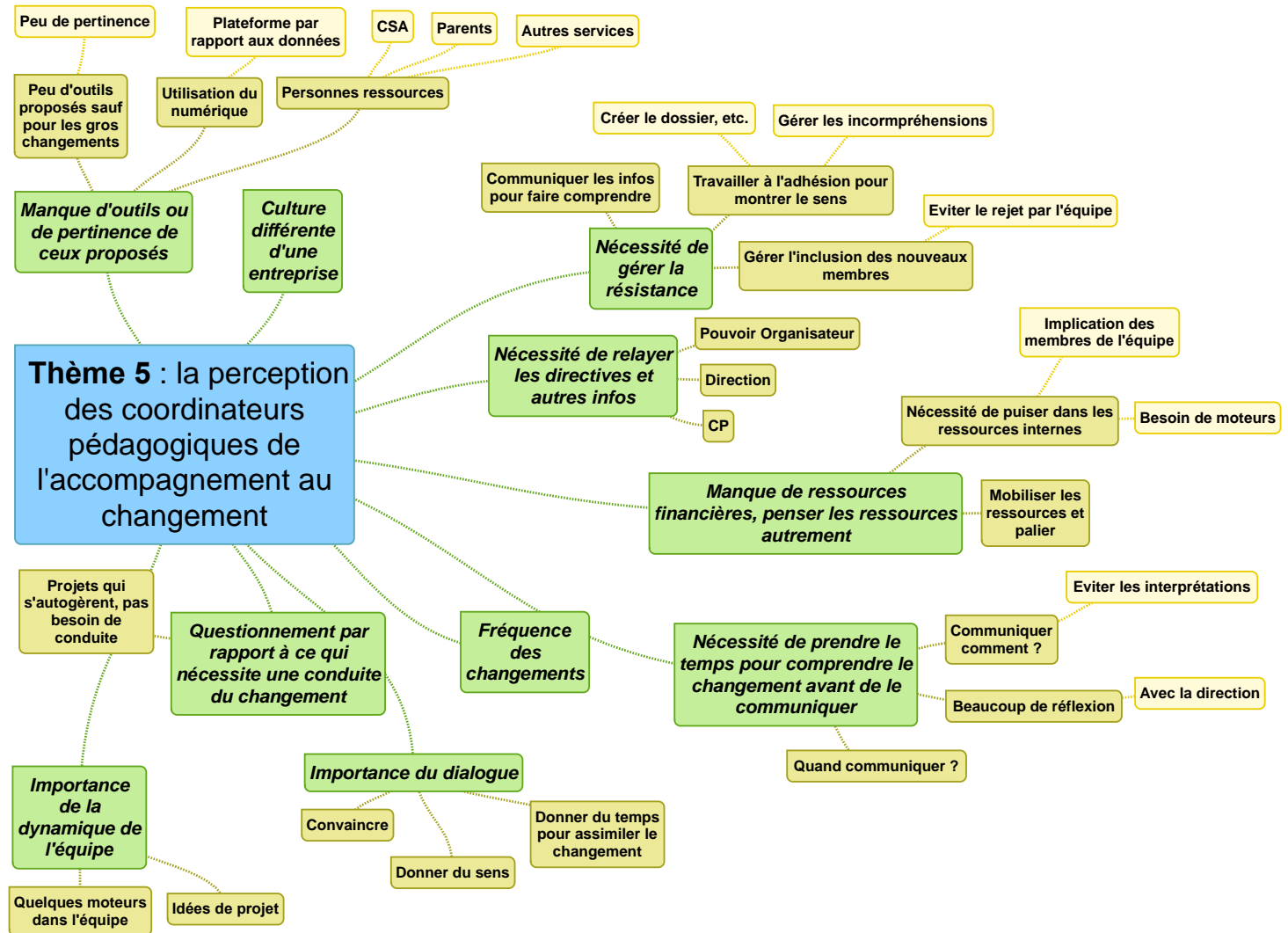
Le **Pacte d'Excellence** engendre de nombreux nouveaux enjeux. Parmi ceux-ci, l'arrivée des **pôles PARI** (L. I. 170), (M. I. 172-173, 266, 293-294, 303-306), du **Plan de pilotage** (L. I. 209-211) : "il y a d'autres changements plus extrêmes du type le plan pilotage qui sont arrivés. Ben ça fait trois ans que c'est bien là, dans notre école, et qui s'est imposé à nous de manière extérieure" (R. I. 124-126), et les **aménagements raisonnables** (J. I. 222-225). Le contexte de la pandémie a aussi bouleversé les implantations par une série de changements imposés liés à cette crise sanitaire. (R. I. 129-130), (C. I. 202-206, 210-212). Une interviewée évoque des changements liés aux **partenaires extérieurs** : "nos partenaires extérieurs dès qu'eux décident d'un changement, on en est forcément tributaire" (N. I. 237-239).

Une grande quantité de verbatim illustre les **changements imposés par la législation** "Les changements externes faut ce qu'il faut, ce que je suis obligé de faire aussi, c'est de suivre l'évolution, comme vous dites, au niveau des lois, de l'organisation, de l'enseignement, etc." (L. I. 167-169), "on a aucun pouvoir, ni de décision, ni d'intervention sur ce qui est mis en place" (M. I. 260-261), "il y a tous les autres changements liés aux législations, aux circulaires qui nous arrivent, on a quand même beaucoup", " On a parfois l'impression de se battre un peu contre plus fort que soi", "externe c'est tout ce qui nous tombe dessus par une des lois, par des circulaires, parce le COVID arrive et que finalement, personne ne l'a choisi " (R. I. 127-128, 159, 177), "lié au COVID, y a des circulaires qu'on recevait tous les jours et qui sont inapplicables dans l'enseignement spécialisé primaire. Du coup, qui n'avaient pas de sens. Quand on demande aux enseignants de rester dans leur bulle, de garder des distances, de porter le masque, c'est impossible. On leur enlève une partie importante de leur travail puisque les enseignantes, elles ont besoin d'accompagner les enfants dans leurs gestes. Elles ont besoin de toucher. Elles ont besoin de montrer par la bouche comment articuler un «a». Tout ça, on

leur a enlevé”, “ça vient toujours du haut sans vraiment une concertation du bas et nous, donc, on est au milieu les coordinateurs et la direction et on doit traduire toutes ces règles, toutes ces circulaires, toutes ces réformes et essayer de les faire adopter à notre équipe, à nos équipes et ça, il faut d'abord trouver un sens à cela”, “tout ce qui nous pendent là-haut, ça n'a pas de sens et c'est difficile. Je ne sais pas si on a vraiment beaucoup de pouvoir” (C. l. 199-205, 245-249, 391-392)

4.5. LA PERCEPTION DES COORDINATEURS DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT

Carte mentale n°5 : Thème 5 – la perception des coordinateurs pédagogiques dans l'accompagnement au changement



Analyse et retour du terrain

L'ensemble des coordinateurs interviewés ont relevé une **grande fréquence de changements**. “le changement chez nous, c'est sans arrêt”, “un changement perpétuel” (N. I. 201, 206), “des changements, oui, tout le temps” (V. I. 133), (L. I. 124, 129-130, 205-206), (J. I. 389-390), (M. I. 164). Une interviewée a soulevé le **manque de ressources financières** pour gérer les projets “on est quand même très, très limité dans le budget. Pour ça, il faut répondre à des appels à projets ou des choses comme ça, mais ça demande encore du temps” (C. I. 292-295). Les **ressources sont pensées autrement**, notamment en interne, selon quatre interviewés. “le principal soutien dans le changement, en tout cas au niveau de la coordination, pour moi ici, c'était dans leurs échanges, dans les échanges que j'ai eus avec eux (enseignants)”(M. I. 323-325), “c'est vraiment chouette puisqu'il y a vraiment ce dynamisme dans l'équipe d'amener de nouvelles choses” (R. I. 317-318)

Quatre interviewés abordent des **enjeux communicationnels dans la transmission du changement** (en vue de permettre sa compréhension à l'équipe) “je pense que c'est important de le dire à l'équipe, qu'elle puisse progresser avec nous, que le cheminement ne se fasse pas de façon trop brutale dans leur tête et qu'ils puissent aussi y trouver ce sens à ce changement” (C. I. 332-334), “il faut aller au bout des choses, un changement à la fois et quand on annonce un changement, il faut vraiment aller au bout” (J. I. 390-392) “pouvoir discuter avec ces personnes-là, faire comprendre les raisons d'un changement. Quand ils ont compris, ils adhèrent, les gens ont l'impression que les choses vont de manière plus évidente, mais parfois, ils n'adhèrent pas totalement” (R. I. 219-223), “On doit essayer de persuader un peu les gens pendant le changement et leur dire que ça peut avoir du sens et qu'ils vont y arriver et qu'ils en sont capables et qu'ils ont les capacités pour le faire” (C. I. 309-311). De plus, trois interviewés relatent l'importance du dialogue afin de donner du **temps pour assimiler le changement**. “en laissant le temps aux gens de réfléchir sur l'argumentation qu'on leur a faite. On arrive finalement à convaincre”, “que chacun puisse dire tiens, ça me convient ou ça ne me convient pas”, “si on les aborde au fur et à mesure qu'ils se présentent et sans voir ça comme une montagne à franchir devant soi, c'est un petit peu plus facile à aborder. Je pense que vraiment, le dialogue et l'écoute des membres du personnel qui sont confrontés à ce changement sont primordiaux.” (V. I. 153-154, 188-189, 208-210)

Dans le même ordre d'idées, l'ensemble des interviewés ont énoncé un **rôle de relais** concernant les directives et autres informations externes. “On n'est pas responsable du système. On est juste là pour essayer de le mettre en place. On en discute avec eux, mais ça se passe bien” (V. I. 163-164), (M. I. 195) “j'essaie de comprendre moi-même les raisons du changement” (R. I. 186-187) “j'absorbe les informations, je les traduis à l'équipe ou je ne les donne pas, ou je décide de leur donner de manière distiller parce que le but, c'est de les protéger un instant” (N. I. 290-294) (J. I. 237-238), “c'est une tâche ardue parce qu'il y a la communication qui se fait comme ça dans le couloir, il y a la communication qui se fait en travail collaboratif, en réunion du personnel” (R. I. 191-193), “C'est hyper important et de pouvoir réexpliquer de façon différente, mais toujours la même chose aux gens, c'est important” (C. I. 304-306)

Cinq coordinateurs **ne connaissent aucun outil**, deux n'en connaissent que peu selon ce qu'ils expriment. La plupart demandent à en être instruits. "je n'en connais pas. Je suis preneuse" (V. I. 242), (J. I. 362-365, 409-411), "Je suis très preneur de nouveaux outils et je ne sais pas toujours quel outil approprié à un changement ou à un autre" (R. I. 274-275). Deux évoquent le fait que certains **outils** sont **inadaptés ou manquent de sens** (J. I. 401-403), "C'est difficile après de transmettre à une équipe positivement, un message et un outil si nous-mêmes on n'était pas tout à fait en accord avec les outils" (R. I. 280-281), "il existe certainement plein plein de choses qu'on pourrait utiliser, mais on n'a pas la petite valisette là, au quotidien" (C. I. 360-361)

Des **personnes-ressources** sont mentionnées par deux interviewés, leur intervention concerne majoritairement le plan de pilotage. Ceux-ci évoquent la Cellule de Soutien et d'Accompagnement (CSA) (R. I. 285-286, 291) et les parents (L. I. 248). D'**autres outils** ont été testés "On a pu faire le « World Café », c'était génial" (C. I. 359). Selon deux coordinateurs, **le numérique** peut servir de plateforme dans la gestion du changement (L. I. 257-258, 265-268), (J. I. 218).

Le terme de **résistance** a été évoqué par l'ensemble des coordinateurs "ce n'est pas tout rose. Il y a des membres du personnel qui explosent à certains moments on se prend certaines foudres" (V. I. 162-163), "on devrait finalement essayer de rassurer l'équipe en disant voilà, à long terme, ça nous servira à tous", "Il y a un peu aussi une certaine part de résistance à certains changements, parfois un peu de personnes, mais pas toujours. Ça dépend aussi sur quel terrain le changement a lieu. C'est vrai qu'en connaissant l'équipe, on sait aussi un petit peu comment annoncer, comment suivre le changement avec ces personnes-là." (R. I. 148-150, 214-219), "On se retrouve souvent face à de la résistance parce qu'ils ne se sentent jamais, jamais entendu, pas spécialement par nous, mais surtout par le haut" (C. I. 375-377). Un interviewé insiste sur la résistance lorsque l'équipe accueille un nouveau membre du personnel : "on sent un inconfort de la part de l'équipe de recevoir une nouvelle personne. Les gens attendent la personne presque en ayant les dents, en se demandant qui va être cette personne, comment elle va agir", "on se rend compte que l'équipe ne met pas toutes les ressources nécessaires pour que l'accueil se passe bien" (R. I. 237-239 – 240-241)

Deux interviewés ont pu mettre en évidence que la **culture du changement est différente de celle pratiquée en entreprise et dans les autres secteurs**. "Il y a là sans doute plein d'outils à aller chercher, des choses qui ne sont pas présentes dans les écoles", "cette manière de planifier les choses est connue dans le monde de l'entreprise depuis 20, 30 ans. Je crois que c'est Toyota qui avait développé ça il y a un bail" (J. I. 361-362, 375-376)

Deux interviewés ont interrogé le **changement** comme étant parfois **autogéré** sans même y implémenter un processus "parfois pour des changements, j'ai l'impression qu'ils s'auto gèrent. Il faut juste avoir un regard et une oreille attentive, mais où la place de la conduite est moindre" (R. I. 183-185)

Finalement, comme évoquée lors du thème 3, la place de la législation interroge l'ensemble des coordinateurs. L'un d'entre eux aborde même le **manque de reconnaissance** (connaissance) de l'enseignement spécialisé dans ce contexte "on fait de notre mieux parce qu'on essaye d'être

bienveillant et à l'écoute des gens et en même temps, il faudrait qu'on existe et en haut qu'ils prennent en compte qu'une école n'est pas spécialement une école, si elle est spécialisée. Ca veut dire que les objectifs ne sont pas les mêmes, qu'on ne peut pas nous parler d'excellence en termes de résultats ou de choses comme ça, mais en fait, on parle juste de bien-être et de pathologies" (C. I. 379-382)

5. DISCUSSION ET PROPOSITIONS POUR L'ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT

Nous avons envisagé cinq hypothèses de travail relatives aux moyens dont dispose le coordinateur pédagogique, marginal sécant pour accompagner son équipe en situation de changement organisationnel. Dans cette partie, nous mettrons en regard à la littérature ces hypothèses, nous validerons ou non celles-ci, nous aborderons une discussion ainsi que des recommandations pour chacune d'entre elles. Selon Albarello (2007, p.45), "L'hypothèse est l'élément intellectuel essentiel et indispensable qui permet à une recherche de dépasser la dimension strictement descriptive pour atteindre un niveau explicatif et compréhensif, c'est-à-dire atteindre un statut scientifique."

Ensuite, nous mettrons en avant les perspectives futures de recherche et nous finirons par les limites de l'étude.

5.1. RETOUR SUR LES HYPOTHESES ET DISCUSSION

Hypothèse 1 : Le coordinateur pédagogique, marginal sécant, doit développer des compétences et une posture particulière pour être en phase avec son agir professionnel.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu constater et mettre en avant le contexte particulier de l'enseignement fondamental spécialisé. Qu'ils proviennent de volontés internes ou externes, la fréquence élevée des changements demande aux équipes une capacité d'absorption élevée. Afin d'améliorer la capacité d'adaptation d'une organisation, Gueguen (1998) explique qu'il est nécessaire de porter une attention sur les comportements des acteurs de terrain qui, sans accompagnement, peuvent amplifier les effets des turbulences. Pour Lemieux (2013), l'internalisation des pratiques de changement est un moyen efficace d'amener l'organisation à un niveau plus élevé de maturité. Face aux différents enjeux définis dans notre contextualisation, le coordinateur pédagogique marginal sécant doit développer son agir professionnel d'accompagnateur. Pour Biémar (2021, in FACCM 302) cet agir est complexe et suppose une posture spécifique permettant d'instaurer un climat de sécurité et des compétences professionnelles. Paul (2012) nous parle de cinq dimensions à la posture d'accompagnement : l'éthique, le non-savoir, le dialogue, l'écoute et l'émancipation.

Parmi ses compétences, Séguin (2021), met en avant l'importance de la gestion de l'éthique au sein d'une structure pour favoriser l'adhésion des acteurs. Pour J. Johnson et al. (2020) les compétences liées à la traduction du changement sont primordiales. Premièrement, elles permettent de "traduire la nature systémique des projets sous forme d'explications stratégiques, mais aussi d'ancrer les changements" (p.73). Deuxièmement, elles permettent, en modifiant la perception de la situation des destinataires du changement de telle sorte à voir les irritants comme des opportunités de faire évoluer l'équipe et la réalisation de la mission, de favoriser le niveau d'autodétermination au sein de l'organisation.

La motivation se rapportant à la satisfaction de certains besoins fondamentaux et universels (Farnier, 2020) et le développement professionnel se rapportant au développement identitaire (Xhaufclair &

Pichault, 2012 ; Barbier, 2021 *in* FACCM 302 ; Verquin-Savarieau, 2021, *in* FACCM 302) nous percevons que l'accompagnement du capital humain (Autissier *et al.*, 2010) demande une attention toute particulière et beaucoup de bienveillance. Ainsi, le coordinateur pédagogique marginal sécant, par un leadership capacitant, doit créer les conditions de la réalisation du changement auprès des bénéficiaires en aidant à révéler les potentialités de ses collaborateurs et à les mettre en acte. (Gendron, 2017)

Face à certains changements non initialement désirés, il nous paraît fondamental de considérer l'éthique comme une valeur ancrée, partagée par des échanges et de la communication dans l'établissement, essentielle à la pérennité de l'organisation. La définition de valeurs communes est un fil rouge (via le projet d'établissement, le projet éducatif et/ou pédagogique) pour guider l'équipe, soutenues par les valeurs personnelles des acteurs de terrain. Selon nous, la communication préalable avec les acteurs sur les réformes est un levier pour éviter une série d'ambiguïté dans la direction que vont prendre les projets, les changements, les processus mis en place. Chacun doit et peut trouver sa place dans ces perspectives, car il en est et sera impacté. La force du collectif peut manœuvrer, toute ligne hiérarchique comprise. Cet apport du groupe permettra de faire émerger des perspectives nouvelles et accordées à l'éthique de chacun. La mise en question et la réflexion de l'éthique nous apparaissent comme étant déjà une nécessité, une plus-value, une condition pérenne pour l'établissement scolaire. La gestion de l'éthique est un domaine que nous ne pouvons que proposer à toute organisation.

- **VALIDITE DE L'HYPOTHESE**

L'hypothèse selon laquelle le coordinateur pédagogique, marginal sécant, doit développer des compétences et une posture particulière pour être en phase avec son agir professionnel s'avère être vérifiée par de nombreux auteurs ainsi que par notre investigation du terrain. Afin de la valider, nous avons dans un premier temps défini les caractéristiques de cet agir professionnel et celles de la posture qui le soutient.

- **DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS**

Nous avons pu constater des conséquences au manque de reconnaissance officielle de la fonction de coordinateur pédagogique dans l'enseignement fondamental spécialisé. Certains interviewés ont abordé un sentiment de manque de légitimité, ainsi qu'un manque de coordination dans les tâches entre eux et la direction, d'autres encore, un cynisme des membres de l'équipe.

Une volonté politique de professionnaliser la fonction est présente. Les perspectives du Pacte pour un enseignement d'excellence nomment et intègrent l'activité du coordinateur pédagogique dès 2023 dans leur planification. La volonté qui émerge reste floue quant à savoir si elle répondra ou non aux besoins du terrain. Les établissements devront se positionner pour adapter ces directives et rendre cela porteur au niveau du terrain.

Les directions et Pouvoirs Organisateurs ayant implémenté la fonction de coordinateurs pédagogiques assument déjà un besoin de soulager les équipes et les directions dans une organisation complexifiée face aux réformes soutenues et incessantes. Les coordinateurs pédagogiques interrogés semblent tous

unanimes et d'accord quant à la nécessité de légitimation de leur fonction (volonté actuelle et future de professionnaliser la fonction).

Nous constatons que les enjeux qui se dessinent dans le Pacte prescrivent quelque chose qui n'est pas ce qui est vécu aujourd'hui. Les textes abordent la mise en lumière de l'aspect pédagogique, en demandant aux futurs acteurs candidats d'être enseignants et capables d'accompagner l'équipe enseignante dans leurs rôles pédagogiques. Rappelons que parmi les coordinateurs interrogés, trois ne sont pas enseignants (logopèdes). Sur le terrain actuellement, les autres coordinateurs ne sont pas tous enseignants non plus (éducateurs pour certains). Les directions semblent avoir nommé d'autres fonctions aussi pour ce rôle pour répondre à leurs besoins sans doute parce qu'ils y trouvaient une justification.

Selon nous, la communication préalable avec les acteurs sur les réformes est un levier pour éviter un sentiment d'impuissance et de démotivation ainsi qu'éviter une série d'ambiguïté par rapport à la direction que vont prendre les projets, les changements, les processus mis en place. Chacun doit et peut trouver sa place dans ces perspectives, car il en est et sera impacté. La force de la détermination autonome d'un collectif, toute ligne hiérarchique comprise, peut développer la maturité au changement d'une organisation. Cet apport mettant les acteurs de terrain au cœur du processus pourrait permettre de faire émerger des perspectives nouvelles, accordées à l'éthique de chacun. La mise en question et la réflexion de l'éthique nous apparaissent comme étant une nécessité, une plus-value, une condition pérenne pour l'établissement scolaire en FWB.

Hypothèse 2 : Le rôle du marginal sécant, coordinateur pédagogique n'est pas bien défini et cette situation implique des conséquences.

Le marginal sécant -coordinateur pédagogique-, possède plusieurs casquettes. Au vu de la littérature mobilisée dans notre cadre théorique sur le cadre intermédiaire, on peut facilement voir des similitudes avec les rôles mentionnés.

En effet, la définition des rôles du cadre intermédiaire dans la conduite du changement défini par Guilmot et Vas (2011) nous ont montré la multitude de rôles incombant au cadre. Les quatre rôles du cadre intermédiaire qu'ils ont défini sont décrits par les interviewés (rôles liés à l'information, rôles interpersonnels, rôles de contrôle et rôles décisionnels). On les retrouve à des degrés divers.

Selon Balas-Ezzemzami (2006, p.65), une des limites pouvant surgir si le rôle et la place du cadre intermédiaire ne sont pas bien définis se rapporte à son intégration dans l'équipe de direction. Si les modalités de sa contribution ne sont pas suffisamment spécifiées, des informations et des attributions nécessaires pourraient ne pas lui parvenir. De plus, il pourrait développer une loyauté pour son équipe et vouloir la protéger car il se verrait prioritairement comme son défenseur. Cette auteure explique que dans la problématique de loyauté/protection, quelle que soit la configuration, un camp l'interrogerait sur sa loyauté et l'autre douterait de son soutien.

- **VALIDITE DE L'HYPOTHESE**

L'hypothèse selon laquelle le rôle du marginal sécant, coordinateur pédagogique n'est pas bien défini nous semble valide. Les nombreuses interpellations du terrain concernant la multitude des rôles à incarner nous démontrent que les coordinateurs endossent une part conséquente et diversifiée d'activités dans leurs organisations.

Parallèlement, même si les coordinateurs semblent déterminer de façon spontanée des rôles similaires (distribution d'informations, relais avec les partenaires...), leurs récits nous amènent à concevoir des postures relativement différentes. De plus, certains interviewés ont pu mettre en avant la diversité de leur activité d'un jour à l'autre, d'une situation à l'autre.

- **DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS**

Les entretiens ont mis en avant que les coordinateurs pédagogiques en place actuellement sont recrutés selon des critères de la direction, quelque peu méritocratiques. Nous pouvons nous interroger dès lors sur l'aspect subjectif qui risque d'émaner de cette façon de "promouvoir" un acteur du terrain. Les attentes de la part de la direction dans l'activité de son subalterne nous permettent de craindre une sorte de "lune de miel" dont les turbulences du quotidien risquent d'amener de premiers réajustements nécessaires.

Parallèlement, l'attente de l'équipe dans la nouvelle fonction occupée par leur semblable devenu marginal sécant et s'installant dans la hiérarchie, pourrait faire penser qu'il obtient du pouvoir, des capacités et donc des attentes conséquentes de ce qu'il va pouvoir faire au service du terrain.

Être attentifs à ce risque pourrait selon nous permettre non pas de fuir ses responsabilités, mais de maintenir un cadre clair de travail dans lequel le coordinateur pourra développer sa posture. La communication entre acteurs pourrait être le levier essentiel pour maintenir une collaboration porteuse pour tous.

Enfin, il nous paraît justifié que la fonction passe par une reconnaissance officielle et statutaire afin de donner de la légitimité à la fonction dans le paysage scolaire. De plus, il serait intéressant qu'un descriptif de fonction clarifie, pour l'équipe, les rôles des coordinateurs pédagogiques lorsque cela n'est pas encore réalisé dans leur organisation.

Hypothèse 3 : La position de marginal sécant influence l'activité du coordinateur pédagogique.

Crozier et Friedberg (1977) définissent la place du marginal sécant comme étant un acteur qui est à la fois manager et managé, ce qui élargit sa zone de pouvoir. Cette situation lui donne une capacité forte de négocier les enjeux des différentes zones de pouvoir pour les faire se rencontrer.

De plus, d'après Huy (2002, in Guilmot & Vas, 2012), son rôle interpersonnel est facilité pour gérer les émotions et motiver son équipe.

Dans une logique systémique, sa connaissance de l'environnement est aussi un atout pour introduire un changement. Selon Colletette et al. (2011) cela lui permettra d'anticiper les déclencheurs des

processus de changement provenant du terrain. De plus, le marginal sécant peut appréhender plus facilement le phénomène d'homéostasie. Il a une vision maîtrisée des risques de résistance et de saturation dans son équipe. Ainsi, il a le pouvoir de détecter ce qu'il se passe réellement sur le terrain, de déceler les opportunités et menaces et de proposer des solutions qui font sens par rapport à la réalité. (Guilmot & Vas, 2012)

Toujours d'après ces auteurs, les processus de *sensemaking* et de *sensegiving* sont facilités car les employés auront moins de difficultés à négocier le changement auprès de lui.

Pour Séguin (2021), la gestion de l'éthique dans une organisation favorise l'adhésion des destinataires du changement. Nous pouvons imaginer que la connaissance des acteurs et du terrain et le fait qu'il ait été lui-même dans cette position lui permette de connaître et comprendre les valeurs véhiculées par les professionnels avec qui il travaille.

○ VALIDITE DE L'HYPOTHESE

L'hypothèse selon laquelle la position du marginal sécant influence l'activité du coordinateur pédagogique nous semble justifiée et valide. L'analyse met en avant la connaissance étroite que le coordinateur a du terrain. Il connaît considérablement son organisation, ses partenaires internes et externes suite au travail qu'il effectuait déjà dans son établissement. Parallèlement, il a un bagage qui lui permet de connaître le potentiel de ses partenaires. Cela induit la valorisation des qualités et compétences des membres des équipes selon les interviewés. Nous avons aussi pu percevoir grâce à ces derniers qu'un rapport de confiance semble facilité par la relation que les marginaux sécants avaient avec leurs collègues avant d'obtenir leur poste. Certaines interviewées relatent un risque que des relations induisent des privilèges et d'autres témoignent l'existence de modifications dans leur rapport à l'autre, d'un niveau hiérarchique anciennement égal.

Au niveau des lignes hiérarchiques, le coordinateur pédagogique n'est pas toujours facilement situé. Les interviewés ont pu aborder une frontière parfois mince entre leur intervention et celle de la direction. Leur présence quotidienne, passée et présente, auprès de l'équipe aide à définir les spécificités de leur propre posture.

○ DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

Un descriptif de fonction établi avec l'équipe éducative et les partenaires internes (Pouvoir Organisateur et direction) nous semblerait faciliter la reconnaissance de la position hiérarchique du marginal sécant et en mettre les limites.

L'écart entre le prescrit et la réalisation (individuelle et collective) de son travail est dû en partie aux connaissances et à la position du marginal sécant dans son établissement. Cette situation peut faciliter ou au contraire limiter les actions et interactions du terrain. Par exemple, le cynisme évoqué dans un entretien où une coordinatrice a une impression de connaître la réaction des acteurs avant même de faire une proposition.

Le marginal sécant acquiert une posture de leader. Cette position engendre une modification et de nouveaux enjeux dans les relations à autrui. Il nous paraît important que le coordinateur conscientise

ces enjeux (posture réflexive). Un tel travail pourrait se vivre via un accompagnement professionnel soit individuel, soit collectif (échanges avec des pairs).

Le marginal sécant, coordinateur pédagogique, semble être un acteur pour développer le sensemaking. Notre étayage théorique et la mise en perspective du terrain nous ont démontré que le marginal sécant, de par sa position, est au carrefour des informations, des échanges et de la dynamique des établissements scolaires. Sa place est essentielle tant dans le fait de donner du sens aux injonctions, que dans leur diffusion. Nous avons pu constater au travers des entretiens que cela n'était pas toujours aisé. Le marginal sécant, de par sa connaissance de l'environnement et l'équipe, semble avoir des facilités pour mener les demandes et les actions et impliquer les acteurs dans ces projets. Faire sens, c'est aussi permettre aux équipes de comprendre et adhérer. C'est aussi veiller à limiter les résistances, prendre en compte les impacts qui se jouent, éviter la saturation et entendre les préoccupations.

Hypothèse 4 : Dans l'enseignement spécialisé, les changements sont nombreux et de natures différentes. Les enjeux varient en fonction de la nature du changement.

L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles d'une façon générale vit des changements structurels en profondeur comme évoqués dans notre contextualisation. Cela se traduit sur le terrain par un chevauchement entre les changements internes et les changements imposés.

Comme abordé dans la partie théorique, Linhart (2018) décrit la politique du changement permanent par le processus de précarisation subjective qu'elle induit. Cette politique, laissant de côté le bien-être des travailleurs dans ses injonctions cause une déstabilisation, une perte des repères et de confiance dans les savoir-faire et les compétences. Cette auteure dénonce l'aliénation des salariés à l'égard de la hiérarchie et de la direction du fait qu'un contexte de changement systématique crée une puissante source de dépendance occasionnée par le manque de soutien et d'informations. Les entretiens nous ont montré une situation similaire par rapport au flou entourant le développement des pôles PARI.

Nous avons également abordé l'enjeu de la professionnalisation. Les transformations peuvent engendrer une rupture dans ce processus si celui-ci n'est pas accompagné pour créer du sens. Cattonar & Dupriez (2019) parlent de logique de déprofessionnalisation. Pour Linhart (2018) cela insécurise les destinataires du changement car leur professionnalité permet de mettre une distance entre ce qu'ils font et ce qu'ils sont et de créer du sens. Cette auteure émet une autre critique. Elle explique que l'analyse critique n'est pas possible si tout change tout le temps. Nous avons développé l'importance du processus de réflexivité concernant la professionnalisation dans la troisième partie du cadre théorique. Nous avons cité plusieurs auteurs qui montrent la pertinence d'un accompagnement pour soutenir ce processus. Boucenna *et al.* (2018, p. 14) explique que "la réflexivité suppose l'adoption d'une posture tierce pour s'extraire mentalement des situations, les décrire et les analyser."

Les changements imposés par les réformes impactent également les élèves et leurs parents. Benoit (2019) nous donne un exemple. Selon cet auteur, dans l'implémentation des réformes relatives à la mise en œuvre d'une école inclusive, le concept de besoin éducatif particulier ou spécifique peut être un frein dans la lutte contre les discriminations scolaires. Il explique que le vocabulaire descriptif étant proche de la catégorisation médicale, les évaluations concernent davantage les besoins de type

psychothérapeutique que les acquis et progrès scolaires. De plus, un tel discours peut “induire une médicalisation du processus inclusif au détriment des approches pédagogiques et éducatives”.(Benoit, 2019, p.76)

Dans une démarche de détermination autonome et dans une logique systémique, cette déstabilisation peut être vécue comme un levier de changement constructif comme défini au travers des apports théoriques de J. Johnson *et al.* (2020) dans le point sur l’analyse systémique des organisations. Ces auteurs expliquent que les acteurs ont la possibilité de transformer les irritants en facteurs motivationnels grâce à un double processus de traduction. un premier, vertical, participant au *sensemaking* et *sensgiving* traduit la nature systémique des projets sous forme d’explications stratégiques et permet aux acteurs de terrain de modifier leur perception de la situation. Le deuxième, horizontal pousse à analyser la solution proposée en fonction des irritants, des enjeux et des objectifs et l’adapter concrètement.

○ VALIDITE DE L’HYPOTHESE

Au regard des entretiens, la nature des changements paraît très diversifiée. Qu’ils soient internes ou externes, les changements sont multiples et incessants. Cette première partie d’hypothèse est valide. Il est intéressant de constater que les interviewés semblent avoir des difficultés à déterminer ce qu’est un changement de ce qui ne l’est pas. Par exemple, dans plusieurs entretiens, la gestion des remplacements dû aux grossesses des employées dans le courant d’une année scolaire apparaît comme une gestion du changement. Les coordonnateurs interrogés ont également exprimé la difficulté de gérer ce qui émane des autorités (la multitude des circulaires, un décalage entre ce qui est prescrit légalement et ce que vivent les acteurs du terrain).

Par contre, concernant les enjeux rencontrés (motivation, engagement, adhésion...), rien ne nous laisse penser qu’ils soient sujets à variations nettes en fonction de la nature de ces changements. Nous ne pouvons donc pas valider cette seconde partie d’hypothèse.

Nos observations montrent que la variation des enjeux ne se rapporte pas spécifiquement à la nature du changement. Que les changements soient dirigés ou continus ou autres, l’enjeu principal reste l’implémentation et la perception des acteurs comme nous l’avons développé dans le cadre théorique. Ainsi, l’engagement et l’adhésion des acteurs sont une condition sine qua non afin qu’ils soient partie prenante dans la mise en place des changements. Par contre, les enjeux varient en intensité selon la nature du changement.

○ DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Étant donné les perspectives du Pacte d’Excellence, nous pouvons imaginer que le marginal sécant pourrait jouer un rôle important dans l’adhésion de son équipe à ces réformes. Sa posture d’éthique de responsabilité servant de filtre, sa grille de lecture systémique comme radar des interdépendances, il pourrait aider à la traduction verticale du changement afin que la majorité des enjeux de l’équipe soient en adéquation avec ceux du pacte. Les institutions scolaires ont une marge de traduction possible car les contextes influencent l’implémentation. Il peut également être un outil essentiel pour aider à la traduction horizontale du changement en considérant les résistances comme un moyen

diagnostic les préoccupations et en considérant les irritants comme un levier de changement. Ce processus dynamique nous paraît laisser une place à la détermination autonome des acteurs de terrain dans un contexte malgré tout complexe et mouvant. Le leadership capacitant du coordinateur, en corrélation avec son éthique, peut permettre ce travail d'accompagnement de l'équipe vers des perspectives constructives, entre autres grâce à son écoute.

Hypothèse 5 : Face à la multitude de changements, le coordinateur pédagogique est peu outillé pour accompagner son équipe.

Dans la contextualisation, nous avons pu entrevoir un horizon impulsé par le Pacte d'Excellence. « Pour assurer leurs missions, les coordinateurs pédagogiques devront être soutenus par une formation et un accompagnement suffisant et adapté. » (FWB 2017, p.183). Cette perspective pourrait être une opportunité pour professionnaliser la fonction et de ce fait, outiller les coordinateurs.

Dans la partie théorique, nous avons pu définir la complexité de l'agir professionnel propre à l'accompagnement. Celui-ci ne s'improvise pas comme l'illustrent les propos de Balas-Ezzemzami (2006, p.66) : "La décision d'institutionnaliser un diplôme national pour les cadres intermédiaires du secteur social et médico-social, le CAFERUIS¹⁶, correspond au nécessaire besoin de professionnaliser cette fonction et de rompre avec un existant où les chefs de service provenaient classiquement du sérail. Leur légitimité s'appuyait alors sur les acquis de leur fonction précédente."

Par rapport à la complexité du contexte défini et les enjeux qui y sont présents, notre recherche présente une série de moyens dont dispose le coordinateur pédagogique marginal sécant pour accompagner son équipe. Ainsi, la catégorisation des rôles de Guilmot et Vas (2011) peut servir de boussole afin d'adapter sa posture aux différentes situations et affirmer sa légitimité dans ses actions. Ces auteurs mettent également en lumière l'importance de l'apprentissage de la mise en œuvre du processus de *sensemaking* et de *sensegiving* pour augmenter le niveau d'adhésion, de motivation et de cohérence. Cet outil d'implémentation induit la nécessité de maîtriser des outils de communication afin que la traduction du changement soit efficace et efficiente et que le coordinateur pédagogique puisse assumer son rôle de relais de l'information.

J. Johnson *et al.* (2020) expliquent que l'intégration du changement se fait quand une équipe sait "transformer les irritants opérationnels quotidiens en occasions adaptées aux changements proposés." Nous n'avons fait que mentionner brièvement la gestion des émotions, mais nous avons conscience que ce champ comporte une variété d'outils intéressants pour l'accompagnement. Selon ces auteurs la gestion des sentiments suscités par les irritants causés par le changement est essentielle, non pas comme un problème à résoudre, mais davantage pour intégrer ces réactions dans le travail de réflexion de l'équipe.

Nous avons déjà abordé plusieurs fois la gestion de l'éthique (Séguin, 2021), outil permettant de favoriser la collaboration des différents acteurs et leur implication.

L'approche systémique exposée dans notre cadre théorique propose une grille de lecture qui permet d'appréhender spontanément les interactions dynamiques à l'intérieur du système, ainsi que les

¹⁶ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

principaux phénomènes qui apparaissent pendant une intervention. Cette sorte de radar systémique (Collerette et al., 2011) apporte des outils d'observation, de diagnostic et d'évaluation comme par exemple l'état d'homéostasie qui peut susciter des résistances ou un engagement.

Les outils mesurant la maturité au changement des organisations permettent d'améliorer les pratiques de gestion du changement. (Lemieux, 2013). Ils se présentent sous forme de questionnaire et abordent entre autres les enjeux, les ressources, les moyens d'ancrage et la co-construction de l'écosystème. (Autissier et al, 2019)

Un autre outil de diagnostic et d'évaluation nous est proposé par Autissier et Johnson (2020) concernant l'observation des signes avant-coureurs du sentiment de saturation chez les employés. Ainsi, selon ces auteurs, le cynisme, la perte de sens, la dévalorisation professionnelle, la résistance au changement, un taux de roulement important et un effet de cannibalisation au sein de la direction peuvent être détectés et traités lors de leur apparition.

Pour favoriser la motivation et l'implication, le schéma reprenant les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative de Deci & Ryan (2008) est un outil de diagnostic et d'évaluation intéressant. Ce schéma est une grille de lecture pour déterminer le taux et le type de motivation présents dans une équipe. Farnier (2020) l'associe à une réflexion sur les trois questions fondamentales auxquelles la TDA répond. A savoir :

- Qu'est-ce qui fait qu'un individu fait les choses pour lui-même (motivation autonome) plutôt que par pression (motivation contrôlée) ?
- Comment répondre aux besoins fondamentaux et universels d'un être humain nécessaire au développement d'une motivation autonome ? Et quels sont-ils ?
- Quels facteurs facilitent le bien-être, la santé mentale et la vitalité ?

Andry (2016) expose le concept d'antécédents de la motivation et de l'implication organisationnelle qui créent des conditions favorables à leur émergence. Cette théorie peut également être considérée comme une grille de lecture servant à l'évaluation et au diagnostic des facteurs motivationnels absents. Cette notion d'antécédents nous semble particulièrement intéressante par rapport à l'approche systémique et humaniste servant de fil rouge à notre recherche. En effet, la considération que les gestionnaires accordent aux conditions de travail et de bien-être au travail de leurs employés nous semble indispensable.

La pyramide reprenant les conditions préalables pour le leadership capacitant est un outil de réflexion dont le coordinateur pédagogique peut se servir pour guider sa pratique d'accompagnement.

Une ressource importante consiste évidemment dans la mise en place d'un accompagnement par un acteur extérieur à l'organisation pour favoriser la posture réflexive du coordinateur pédagogique dans le cadre de son propre développement professionnel.

Nous pouvons voir que le manque d'outil mentionné dans les entretiens pourrait être pallié par de nombreuses possibilités permettant une meilleure anticipation des situations et une meilleure planification de leurs actions., notre recherche n'étant pas exhaustive sur le sujet.

○ VALIDITE DE L'HYPOTHESE

Nous validons l'hypothèse selon laquelle "face à la multitude de changements, le coordinateur pédagogique est peu outillé pour accompagner son équipe". L'ensemble des interviewés l'ont exprimé. La littérature foisonne d'outils pour mener la conduite. Il est nécessaire que les gestionnaires du changement et les acteurs se sentent en adéquation avec l'outil par lequel ils voudront tirer une plus-value. Les coordinateurs interrogés ont majoritairement exprimé qu'ils étaient preneurs d'outils.

Suite aux entretiens, plusieurs coordinateurs ont demandé que soit tenu une table ronde pour échanger sur leurs changements en cours, sur leur rôle dans ces conduites et recevoir quelques apports d'outils dont ils n'avaient pas la connaissance. Cet espace a été proposé le 3 juin 2020. Thibaut a pu accueillir quatre coordinateurs, ainsi que deux directions durant deux heures. Aidée d'une présentation sous la forme d'un diaporama¹⁷, l'accompagnement au changement a pu être défini dans les grandes lignes et la courbe en S de la conduite du changement d'Autissier, Moutot (2016) a pu être exposée. Les facteurs d'échecs et les paradigmes du changement ont été présentés. Trois phases ont été abordées et des outils de diagnostic, d'accompagnement et de performance ont été proposés.

○ DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

Nous recommandons l'échange entre pairs afin de favoriser un partage d'expériences pour les coordinateurs. Cela permettrait aussi le partage d'outils, d'expériences vécues, de réussites, d'accompagnements réalisés.

Rappelons aussi que d'autres ressources peuvent être sollicitées. Des acteurs tels que les parents, les cellules d'accompagnement (CSA) de l'enseignement... Une consultance externe peut aussi être souhaitable en fonction du changement rencontré.

De plus, les coordinateurs pédagogiques interrogés ont pu nous interpeller sur leur manque de connaissance d'outils adaptés à la conduite du changement. Nous considérons que la posture du coordinateur à des enjeux qui peuvent être au service des changements organisationnels. Nous constatons malgré tout, que l'implication, les relations et la place de cet acteur risqueraient de le compromettre dans une vue « meta » parfois nécessaire dans une démarche de conduite. Il serait complexe de faire fi de tout enjeu lorsque, par exemple, un audit ou un état des lieux doit être réalisé dans l'établissement pour amorcer un changement.

En fonction de l'ampleur du changement, il est dès lors possible que la conduite puisse être menée par un cadre intermédiaire. Prenons l'exemple du plan de pilotage, pour lequel le coordinateur semble pouvoir avoir les clés pour accompagner son équipe dans la réalisation des contrats d'objectifs.

Lorsque les enjeux sont trop conséquents, bouleversants et qu'il s'agit d'une transformation (comme la mise en place des pôles PARI, chamboulant les équipes d'intégration), nous nous interrogeons sur la place de l'accompagnement à proposer. Un accompagnement externe pourrait être plus approprié.

Puis, grâce à notre parcours formatif à l'UNamur et la mise en lumière de ce que définit l'accompagnement aux regards de nos apprentissages, nous pensons qu'il est important de proposer des accompagnements au public de coordinateurs pédagogiques. L'apport de groupes de pairs pourrait être une dynamique porteuse afin d'échanger sur les pratiques, les besoins, les outils... La complexité de cette fonction multitâche et multirôle demandent à être soutenue. Il est important de

¹⁷ Cf annexe 12

rappeler qu'une Cellule de Soutien et d'Accompagnement existe à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il serait intéressant de suggérer qu'ils puissent implémenter ce genre de dispositifs.

Finalement, nous nous questionnons sur la gestion du changement des entreprises privées, si cela est transposable à l'enseignement spécialisé. Une entreprise n'a pas les mêmes finalités que l'enseignement fondamental spécialisé. Les finalités de l'éducation ne devraient pas rentrer dans des questions de profits et de concurrences. Cependant, les équipes de travail pourraient s'inspirer et transposer une série d'ateliers et d'espaces provenant d'autres domaines (une interviewée nous a évoqué avoir testé et approuvé un world café).

Par cette recherche, il nous est apparu une contradiction. D'une part l'autonomisation du praticien réflexif prônée par la gouvernance, et d'autre part l'imposition de moyens de contrôle par ce même pouvoir.

Une condition sine qua non selon-nous à l'accompagnement au changement passe par la prise en compte des phases de préoccupations des acteurs. La méthodologie de Bareil nous paraît être essentielle pour le suivi. Cela permet de comprendre et cerner les inquiétudes des acteurs le long de leur propre processus. Cela permet aussi de délimiter les éventuelles résistances et rébellions. En y étant vigilant, l'accompagnateur du changement peut diminuer et apaiser les zones d'inconfort des destinataires. Cela accroît aussi les chances d'obtenir l'adhésion des acteurs.

De plus, lors de l'accompagnement d'un changement organisationnel, nous ne pouvons qu'appuyer l'implémentation d'outils adaptés à la conduite du changement et aux différentes étapes de l'accompagnement.

Selon les interviewés, la gestion de l'imprévu est une part conséquente du quotidien des coordinateurs. Un flou semble exister dans la délimitation de ce qu'est un changement et ce qui ne l'est pas. Au-delà de ce flou, la pertinence des outils à utiliser et la connaissance de certaines méthodologies semblent manquantes. Notre vision à ce jour nous permet de connaître et appréhender une série d'outils facilitateurs à la conduite du changement. Que l'organisation soit en phase de diagnostic, d'accompagnement ou d'évaluation, de nombreux outils soutiennent la conduite. Tout au long des processus de changement, la gestion des impacts et l'écoute des préoccupations des acteurs sont essentielles.

5.2. PERSPECTIVES FUTURES DE RECHERCHE

Notre recherche aboutit sur une représentation figurée de notre compréhension dans la conclusion. Il serait intéressant dans une future recherche d'exploiter celle-ci et de s'en servir comme introduction à une recherche pour la mettre en œuvre. L'aboutissement pourrait être l'élaboration d'un modèle.

Parallèlement, notre conclusion amène deux nouvelles hypothèses qui émanent de la théorie et de nos représentations d'une possible suite à l'analyse du terrain. Nous exprimons la première comme suit : Il existe un espace d'autodétermination dans les structures scolaires pour s'approprier le changement. Nous trouvons intéressant de justifier ou non cette hypothèse en interrogeant les acteurs en ce sens car nous aimerions comprendre comment le contexte d'un établissement scolaire influence l'implémentation d'un changement et comment certains contextes sont davantage ouverts que d'autres à la mise en œuvre d'une détermination autonome.

La deuxième est la suivante : la mise en œuvre d'outils pour gagner en maturité et en agilité organisationnelles permet une meilleure adaptation au contexte complexe de l'enseignement spécialisé en FWB.

Dans une perspective un peu différente, nous estimons intéressant d'interroger la place des directions et Pouvoirs Organisateurs dans l'espace que ceux-ci prennent et laissent aux acteurs de terrain dans les changements organisationnels.

Ensuite, dans tout ce contexte, nous pourrions interroger les élèves et les parents sur la façon dont ils s'approprient les enjeux de l'enseignement et analyser les impacts qui en découlent.

Pour finir, il nous semblerait intéressant de réfléchir à l'implémentation de dispositifs de l'analyse de pratiques par les pairs avec notre connaissance du contexte à l'issue de cette recherche.

5.3. LIMITES DE L'ETUDE

Plusieurs limites ont été rencontrées. Tout d'abord, étendons-nous sur une série de biais liés à notre recueil de données du terrain.

Premièrement, le guide d'entretien a été inspiré d'une première recherche menée par Thibaut plusieurs mois avant que ce projet ne se fasse conjointement. L'apport de Nadja a ouvert de nouvelles perspectives à la théorie par un regard différent et une position autre sur les enjeux rencontrés. Lors de l'analyse de nos entretiens, nous avons pu nommer certains manques que nous aurions souhaité aborder avec nos interviewés (avez-vous l'impression d'avoir une marge de manœuvre pour implémenter les changements dans votre établissement ? Comment/pourquoi ?, avec vous des connaissances sur le Pacte d'Excellence et les prochaines échéances qui vont impacter votre établissement ?...). Parallèlement, aborder notre intérêt sur des questions liées à la motivation des acteurs aurait pu s'avérer intéressant. Nous aurions même pu interroger les acteurs eux-mêmes sur ces questions.

Deuxièmement, un apport d'écrits des interviewés aurait pu être riche pour accompagner nos entretiens. Principalement, nous aurions souhaité avoir le descriptif de fonction des interviewés qui en avaient un, des documents qu'ils auraient reçus concernant leur fonction...

Troisièmement, nous pointons une grande difficulté à rencontrer des coordinateurs en Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes les écoles ne sollicitent pas le poste de coordinateur, celles-ci cherchent d'autres moyens pour assurer leur fonctionnement, fonction de responsable d'implantation, par exemple. Ces personnes continuent leur travail en classe et dans l'école tout en ayant une responsabilité hiérarchique si la direction n'est pas dans l'établissement. Cela a été rude et le fruit de longues recherches pour trouver sept personnes à interviewer.

Quatrièmement, nous avons voulu utiliser des thèmes et des codes pour « classifier » nos résultats et donner des perspectives à nos hypothèses initiales. Nous avons souhaité demander un regard à une personne tierce, car nous ne souhaitons pas focaliser notre classement selon nos seules interprétations, cela représentant un risque de subjectivité.

Cinquièmement, la crise sanitaire a conduit à l'utilisation de la plateforme Teams pour les interviews. Même si cela a évité bon nombre de déplacements, cela a induit selon nous une distance entre

l'interviewer et l'interviewé et la perte de certaines informations. Nous ne pouvons pas savoir la tournure que les entretiens auraient pu prendre en présence physique, mais certainement que des enjeux liés à l'outil numérique ont eu un impact sur le déroulement des entretiens.

En dehors de ces limites liées à nos contextes d'entretiens et de façon plus générale, nous aurions certainement mis à profit un temps supplémentaire pour ce travail. Cette notion de temps aura été particulière pour nous dans la réalisation de nos objectifs. Nous avons travaillé par phasage successif, il n'était pas aisé de rester orienté sur notre question initiale.

Dans ces phases, le début de recherche de Thibaut, les premiers apports théoriques et la réalisation du carnet d'entretiens n'incluaient pas la portée aussi complexe des injonctions du Pacte pour un enseignement d'Excellence. L'apport de Nadja dans cette recherche et les premiers constats dû à l'approfondissement de la contextualisation nous ont permis de réorienter une partie de notre cadre théorique afin de prendre en compte la mesure de ces enjeux.

Enfin, une autre limite est liée au manque de perspective quant à l'application de la figure de compréhension que nous avons pris la liberté de concevoir dans la conclusion de notre recherche.

CONCLUSION

Au préalable, nous souhaitons accompagner le lecteur dans un retour sur la structuration générale de cette recherche. Ensuite, nous illustrerons la compréhension de notre problématique par la représentation et l'analyse d'une figure modélisante en veillant à répondre à notre question de recherche initiale.

Comme évoqué au départ de cette recherche, le fondement de notre mémoire a été de définir des moyens dont dispose le coordinateur pédagogique caractérisé de marginal sécant pour accompagner son équipe face aux changements organisationnels dans l'enseignement fondamental spécialisé. L'activité du coordinateur au cœur d'enjeux institutionnels en était une ligne conductrice. Notre étude a pris ses fondements d'une part dans l'activité professionnelle de Thibaut - marginal sécant, ancré au terrain, d'autre part dans la connaissance de l'enseignement de Nadja et sa vision plus méta et systémique. De par notre rencontre avec les théories sur le changement organisationnel dans notre master de spécialisation, le sujet s'est révélé pour nous comme un terrain d'étude saisissant dont nous voulions explorer la recherche en lien avec cet univers complexe... celui de l'enseignement fondamental spécialisé.

C'est par ce cadre que nous avons souhaité amorcer notre étude en le contextualisant et en rencontrant ses spécificités et enjeux. Un regard sur l'évolution et la complexification du travail enseignant nous a semblé essentiel. Nous avons voulu analyser l'impact des nombreuses réformes rencontrées dues à l'arrivée du Pacte pour un enseignement d'excellence. Dans cette continuité, nous avons interrogé le manque de statut du coordinateur pédagogique dans la législation. Cette contextualisation nous a permis d'aboutir à notre question de recherche et à définir cinq hypothèses.

Dès lors, notre cadre théorique s'articule autour de trois axes.

Le premier axe concerne les spécificités du coordinateur pédagogique, marginal sécant. Nous avons défini le concept et nous l'avons mis en perspective avec celui de cadre intermédiaire. Nous avons pu entrer dans les perspectives de changements organisationnels en définissant les rôles que le cadre intermédiaire avait à y jouer. Cela nous a conduit à valider son impact dans les processus de *sensemaking* et *sensegiving*, ainsi que la place de l'éthique de responsabilité et de la posture professionnelle.

Le second axe, concerne le changement au cœur du système organisationnel. C'est par une logique systémique et humaniste que nous avons voulu étudier ces concepts. Nous avons pu concevoir l'impact du rôle et de la posture du cadre intermédiaire sur les propriétés du système dont le principal enjeu est la motivation et l'implication des bénéficiaires du changement. Nous avons voulu définir le changement organisationnel et déterminer ses différents courants, dont l'approche interactionniste, au cœur du processus de *sensemaking*. Nous avons interrogé le rôle des acteurs de terrain dans les processus de changement, ainsi que les facteurs d'échecs. En nous consacrant aux acteurs, nous avons défini la résistance et la saturation au changement. Face à la politique de changements permanents, Linhart (2018) y critique un processus de précarisation subjective que nous avons souhaité développer. En réponse à la multitude de changements, nous avons voulu comprendre les turbulences environnementales et l'adaptation des organisations et de ses acteurs. Après avoir différencié changement et transformation, nous avons questionné le concept de motivation et

d'autodétermination ainsi que leurs antécédents. Pour finir, nous souhaitons interroger la littérature sur les conditions préalables pour un leadership capacitant.

Le troisième axe concerne l'accompagnement au changement. Plusieurs auteurs convoqués nous ont permis de mettre en lumière l'importance de conduire le changement. Nous avons donc défini l'accompagnement, sa posture, ses fonctions. Nous avons ainsi abordé le rôle du tiers dans l'accompagnement ainsi que le lien entre le développement de la réflexivité, l'accompagnement et la professionnalisation. Pour finir, nous avons défini comment l'espace de l'accompagnement est une nécessité pour permettre aux enjeux des différents acteurs de coexister avec une possibilité de négociation, de résistance et de co-création.

Une fois le cadre théorique posé, nous avons défini notre méthodologie de recueil d'informations. Via une démarche qualitative, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de sept coordinateurs pédagogiques exerçant dans l'enseignement fondamental spécialisé, tous marginaux sécants. Une fois les données recueillies, nous avons voulu les regrouper en cinq thèmes. Pour chacun de ceux-ci, nous avons utilisé une série de verbatim afin de percevoir les concordances et discordances dans les discours des interviewés.

Nous avons interrogé les cinq hypothèses initiales, nous en avons validé quatre. Une n'a pas pu l'être totalement. Nous en sommes arrivés à une discussion ainsi que des recommandations pour chacune d'entre elles.

Pour répondre à notre question de recherche "**Dans un établissement d'enseignement fondamental spécialisé, comment le coordinateur pédagogique, caractérisé de marginal sécant, peut-il accompagner son équipe dans les changements qui y sont opérés ?**", nous avons modélisé une figure de compréhension illustrant notre appropriation de l'espace d'intervention du coordinateur au cœur des enjeux. Nous avons schématisé la figure suivante.

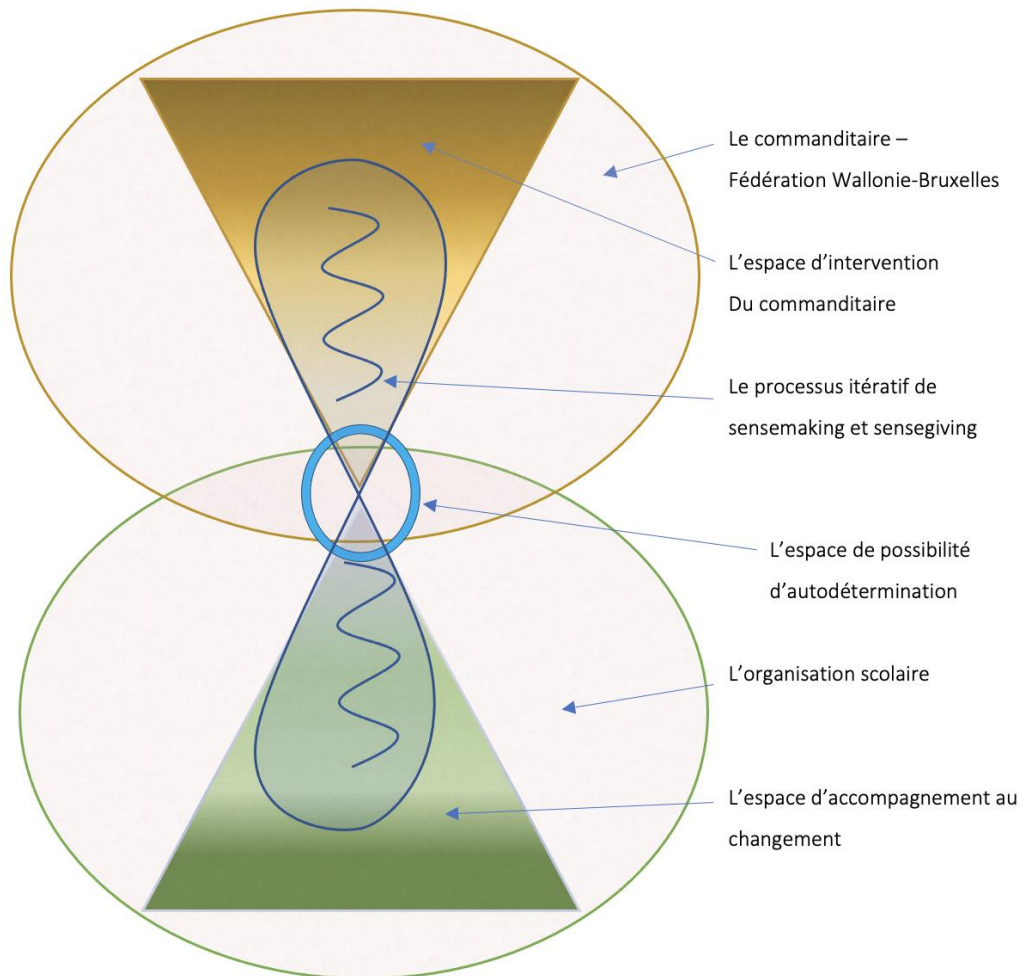


Figure n°9 : le système d'intervention et de diffusion de sens dans une logique systémique

Nous concevions au départ de notre étude **l'activité du coordinateur pédagogique, accompagnateur de changements organisationnels, au cœur d'enjeux institutionnels** comme étant circonscrit dans un environnement unipyramidal avec en sa tête la Fédération Wallonie-Bruxelles et à sa base les acteurs du terrain tentant de déployer de l'énergie face aux contraintes imposées par le « top ». Le rôle du coordinateur y était un peu perdu. À ce stade, notre recherche nous a donné plusieurs pistes de réponses nous permettant de sortir de notre première représentation et nous projeter dans un système scolaire se rapprochant de cette figure. Un premier triangle sur pointe représente l'espace d'intervention du commanditaire représenté par la sphère qui entoure son espace d'intervention. La Fédération Wallonie-Bruxelles qui en son cœur cherche à produire du sens en attribuant une signification aux réformes (*sensemaking*) et une fois des décisions prises, elle cherche à influencer les acteurs de terrain pour les aider à créer du sens (*sensegiving*). Les équipes, via les organes de directions et/ou de coordinations, cherchent à simultanément comprendre les informations (*sensemaking*), les traduire et les diffuser aux équipes (*sensegiving*). Les bénéficiaires du changement, dans un espace permettant une dynamique d'accompagnement au changement, ont la possibilité de traduire les changements imposés d'abord de façon verticale pour donner du sens aux injonctions et transformer

les irritants en leviers de changement et ensuite de façon horizontale pour ancrer les solutions qui auront émergé dans ce processus. Cette traduction comporte une marge de manœuvre représentée par l'espace de possibilité d'autodétermination. La théorie nous a montré qu'il est possible de se sentir autonome en présence de contraintes externes en internalisant les raisons d'adopter un comportement différent pour répondre aux pressions ou obligations extérieures.

Le changement « imposé » selon cette logique, nous paraît moins fataliste. Le marginal sécant est un acteur essentiel, de par sa connaissance du terrain, pour conduire son équipe dans cette dynamique. Celle-ci est rendue plus flexible par la capacité d'autodétermination que les acteurs ont dans leur cheffe. D'autres acteurs se situent dans cette figure sans pour autant être représentés. Les élèves évidemment, les parents, les partenaires extérieurs... Dans un établissement dans lequel un coordinateur est présent, ce processus est conjoint avec la direction. Dans de nombreuses écoles sans coordinateur, la direction peut assurer ce processus.

La couleur évolutive dans les triangles représente les enjeux progressifs à la fois pour les commanditaires et les établissements scolaires.

Dès lors, un objectif qui nous paraît moteur est de modifier la perception des acteurs de terrain afin qu'ils puissent passer d'une conception de contraintes à celle de leviers pour le changement. L'équipe et l'acteur de changement pourront agir en dépassant leurs résistances en rendant la directive, constructive. La traduction horizontale du changement mise en œuvre par les managers directs permet à l'équipe d'intégrer les informations irritantes comme des possibilités. Le sens et la cohérence sont créés pour tous.

L'étude contextuelle menée en introduisant ce mémoire et nos échanges lors des entretiens ont mis en avant l'importance et la place des injonctions ministérielles dans le quotidien des écoles et de leurs acteurs. La possibilité de se les approprier pour répondre aux besoins des acteurs de terrain et favoriser la réalisation de leur mission est au centre de cette figure. Ainsi, les acteurs, dont le marginal sécant, planifient le changement par l'équipe elle-même et pour elle-même... C'est selon une approche interactionniste que le changement devient le résultat de l'expérimentation et de l'apprentissage des acteurs.

En ce qui concerne les changements co-construits et non imposés, les acteurs peuvent appliquer cette même dynamique avec la connaissance de l'impact du commanditaire bien présent. Notre figure ne s'applique donc pas uniquement aux injonctions ministérielles.

Nous émettons malgré tout une réserve. Dans le cadre de nos entretiens, nous avons rencontré la réalité des écoles qui proposent de l'intégration et sont soumises à l'arrivée des pôles PARI. Nous nous interrogeons encore à ce jour sur la possibilité d'accompagner une équipe subissant cette restructuration. Lorsque la pérennité des emplois ne peut être envisagée, qu'une restructuration de la sorte est imaginée par le commanditaire, nous pensons qu'il y a un décrochage du projet, une rupture définitive entre les deux entités représentées dans notre figure.

Alors qu'un changement pour nous serait représenté par un nouveau contraste et une nouvelle nuance de couleur au sein du triangle, la transformation selon nous serait un changement de couleur voire même de forme. Concernant cette réalité si particulière de restructuration comme les pôles PARI, les formes se décrochent et s'éloignent l'une de l'autre, la représentation en « 8 » de recherche de sens se brise. Un cordon subsiste entre les deux le temps que la restructuration « aboutisse ». Il n'est pas

simple d'y donner du sens, de répondre aux nouvelles injonctions alors que la distance entre ces formes s'opère.

Nous avons abordé une série de facteurs d'échecs des projets (Autissier & Moutot 2016, p.18). Afin de limiter les risques, il nous paraît essentiel de donner sa chance au projet de changement en permettant l'adhésion des acteurs, en comprenant et traduisant les livrables et en diffusant les informations sur les modalités de réalisation opérationnelle, en gérant les problèmes qui se posent dans ce système, en formant les acteurs, en utilisant des outils de pilotage adéquats.

Le marginal sécant facilite le processus par sa connaissance étroite avec l'environnement. Il pourra jouer un rôle de relais pour l'application des directives qui ne sont plus perçues comme indigestes, mais comme une direction pour tous car les enjeux fondamentaux (la réussite et l'inclusion des élèves) rassemblent tous les acteurs. La résistance du collectif ainsi gérée, le marginal sécant peut encore s'interroger sur les possibles résistances individuelles. Pour cela, il pourra observer une série d'indicateurs pour percevoir les préoccupations. Ce marginal sécant a un rôle primordial dans le fait de pouvoir implémenter l'autodétermination au cœur de son équipe. Par sa posture éthique s'imposent un esprit critique et réflexif sur le bien-fondé de la posture d'accompagnement, les limites, le cadre de bienveillance, de non-prise de pouvoir et de respect de l'autre afin de laisser l'autre être « auteur » de son projet (Paul, 2012).

Le coordinateur peut envisager de modifier la perception de la situation et les représentations des équipes afin de voir les irritants comme des opportunités, de satisfaire les besoins essentiels de l'équipe ainsi que ceux de la mission. La gestion des sentiments suscités par ces irritants devient alors une préoccupation centrale. Cependant, il ne faut ni chercher à apporter des réponses ni même tenter de vaincre ces sentiments comme s'il s'agissait de problèmes à résoudre. « L'accent doit plutôt être mis sur leur gestion et sur l'intégration de ces réactions dans le travail de réflexion de l'équipe, et ce, en leur accordant la même importance qu'aux sujets de discussions habituels, par exemple les échéanciers et les objectifs du projet. » (J. Johnson et al., 2020, p.74).

Si le coordinateur pédagogique voit les résistances comme un moyen de détecter les préoccupations de ses collaborateurs, il n'a aucune raison de se battre contre elles. Il pourra endosser sa posture d'accompagnateur et cheminer avec les acteurs et le collectif dans une direction conjointe. Il veillera à mettre en place des conditions propices à la motivation. Celle-ci résulte d'une perception dans laquelle le changement a du sens et dans lequel l'acteur sent qu'il a une marge de manœuvre pour développer son autonomie.

En incarnant les changements organisationnels, l'individu change via les apprentissages et l'expérience, induisant une pensée réflexive sur son activité. Ceci nous renvoie à un processus de professionnalisation.

En analysant et interprétant les données du terrain, nous percevons plus clairement les rôles que le coordinateur pédagogique peut incarner dans ce système. Notre recherche démontre la complexité et la richesse du marginal sécant, position qui résulte d'une proximité forte avec l'équipe et les partenaires ainsi que de son intégration dans l'équipe de direction. C'est ainsi qu'il peut être un véritable relais entre les deux strates de l'organisation.

Ce mémoire n'en a pas fait son objet ni son cœur, mais l'y a pourtant mis au centre, **l'élève**. Nous ne pouvons conclure sans nous rappeler que c'est bien pour lui que nous nous démenons, que nous

(l'ensemble des acteurs de notre figure) essayons de donner du sens, que nous réfléchissons à l'implémentation des changements qui, par leurs effets, tendent à lui être bénéfiques.

TABLES DES FIGURES ET DES TABLEAUX

TABLE DES FIGURES :

- **Figure n°1** : catégories reprenant les rôles des cadres intermédiaires dans les changements organisationnels (Guimot et Vas, 2011, p.7) → page 20
- **Figure n°2** : le modèle changement et transformations (Autissier & Moutot, 2015, p.35) → page 34
- **Figure n°3** : les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative (librement adapté du schéma de Deci & Ryan, 2008) → page 37
- **Figure n°4** : les antécédents communs de la motivation et de l'implication organisationnelle (T. Andry, 2015, p.187) → page 40
- **Figure n°5** : conditions préalables pour le leadership capacitant (inspiré de Gendron, 2017) → page 41
- **Figure n°6** : la courbe en S de la conduite du changement (Autissier, Moutot, 2016) → page 43
- **Figure n°7** : le système de l'accompagnement (Boucenna, 2012, p.7) → page 46
- **Figure n°8** : carte identitaire des sept interviewés → page 54
- **Figure n°9** : l'espace d'intervention et la diffusion de sens dans cette logique systémique → page 86

TABLE DES TABLEAUX :

- **Tableau n°1** : les différents types organisés en Belgique Francophone (Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004) → page 7
- **Tableau n°2** : le descriptif des différents interviewés – coordinateurs → pages 50 et 51

TABLE DES ANNEXES

Toutes les annexes se trouvent dans le document joint à ce mémoire et se trouvent dans l'ordre présenté ci-dessous.

ANNEXE 1 : DESCRIPTION DE FONCTION DU COORDINATEUR PÉDAGOGIQUE AU CENTRE SCOLAIRE CLAIRE D'ASSISE

ANNEXE 2 : CARNET D'ENTRETIENS

ANNEXE 3 : LES RÉSEAUX DE L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

ANNEXE 4 : LE CENTRE SCOLAIRE CLAIRE D'ASSISE

ANNEXE 5 : LA NOTION D'ACTIVITÉ

ANNEXE 6 : LES 10 RÔLES DES CADRES DÉFINI PAR MINTZBERG

ANNEXE 7 : LA MATRICE DES CHANGEMENTS

ANNEXE 8 : LA MATURITÉ AU CHANGEMENT

ANNEXE 9 : PISTES D'ACTION POUR SATISFAIRE LES TROIS BESOINS FONDAMENTAUX UNIVERSELS DES MEMBRES DE SON ÉQUIPE

ANNEXE 10 : LE CHANGEMENT AGILE

ANNEXE 11 : LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT

ANNEXE 12 : PRÉSENTATION DES OUTILS DE CONDUITE DU CHANGEMENT LORS DE LA TABLE RONDE DE JUIN 2021 AVEC CERTAINS COORDINATEURS INTERROGÉS

ANNEXE 13 : TABLEAU DE SYNTHÈSE DES ENTRETIENS

ANNEXE 14 : MAIL D'INVITATION ENVOYÉ AUX COORDINATEURS

BIBLIOGRAPHIE

o ARTICLE & OUVRAGE

Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.

Andry, T. (2016). *Le cadre de proximité, acteur clé de la motivation et de l'implication organisationnelle*. *Communication & Organisation*, 50, 179-202.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5418>

Autissier, D., Derumez, I., Vas, A., Johnson, K. J., & Vandangeon-Derumez, I. (2018). *Conduite du changement : concepts clés (3e éd.)*. Dunod.

Autissier, D., Giraud, L. & Johnson, K. J. (2017). *Les 100 schémas du management*. 3^e tirage, Eyrolles.

Autissier, D., Guillard, A. & Moutot, J. (2010). *La capacité de transformation comme composante du capital humain : une étude exploratoire dans un groupe coté*. *Management & Avenir*, 1(1), 95-117.
<https://doi.org/10.3917/mav.031.0095>

Autissier, D., Johnson, K. & Metais-Wiersch, E. (2018). *Du Changement à la Transformation*. *Question(s) de management*, 2(2), 45-54. <https://doi.org/10.3917/qdm.182.0045>

Autissier, D., & Moutot, J-M. (2015). *Le changement agile : Se transformer rapidement et de manière durable (Stratégies et management) (French Edition)*. Dunod.

Autissier, D. & Moutot, J-M. (2016). *Méthode de conduite du changement : diagnostic, accompagnement, performance*. 4^e édition, Malakoff : Dunod.

Autissier, D., Moutot, J-M., Johnson, K. J. & Wiersch, E. (2019). *La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation*. 2^e édition, Malakoff : Dunod.

Ayerbe, C., & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.

- Balas-Ezzemzami, J. (2006). *Former au management les cadres de proximité : pour et avec quel engagement éthique ?*. *Empan*, n°61, 62-68. [https:// DOI : 10.3917/empa.061.68](https://doi.org/10.3917/empa.061.68)
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement: Tirer avantage du modèle des 7 phases de préoccupations; Agir en fonction des besoins des individus; Comprendre autrement la résistance au changement*. Éditions Transcontinental.
- Bareil, C. et Aubé, C., éd. (2012). Collectif « *Changement et développement organisationnel : faire évoluer la pratique* » Éditions de HEC Montréal : Collection Gestion et Savoirs.
- Bélanger, L. (1994). *Le changement organisationnel et le développement*, in La dimension humaine des organisations, sous la dir. de Côté N., L. Bélanger et J. Jacques. Gaëtan Morin, 357-386
- Benoit, H. (2019). *Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ?*. *Les cahiers de la LCD*, 11, 61-83. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0061>
- Besson, P. & Mahieu, C. (2008). *Fabriquer des stratèges ordinaires : caractérisation d'une posture managériale émergente*. *Management & Avenir*, 16, 66-85. <https://doi.org/10.3917/mav.016.0066>
- Biémar, S. (2021). Évelyne CHARLIER.
- Biémar, S., & Castin, J. (2012). *La posture singulière d'un pair accompagnateur*. *Accompagner: un agir professionnel*, 35-56.
- Boucenna, S. (2012). *Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation*. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles: De Boeck.
- Boucenna, S. (2015). *L'accompagnement: une gestion structurelle de l'incertitude. Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone*. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (38).
- Boucenna, S. (2018). *L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ?* *Phronesis*, 6(4), 60-70. <https://doi.org/10.7202/1043981ar>

- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A., & Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de : professionnalisation*. Toulouse : Octarès Editions.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cattonar, B. & Dupriez, V. (2018a). "Entre evidence-based education et jugement professionnel, quel futur pour les enseignants et leurs savoirs ?", in Carvalho L. M., Levasseur L., Min L., Normand R. & Oliveira D. A. dir. Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives, Dordrecht, Springer, 105-118
- Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). *Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone*. *Éducation et sociétés*, 43, 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cattonar, B. & Maroy, C (2000) In Fassa, F., & Bataille, P. (2019). Les professions éducatives à l'heure des réformes: Pluralité des modèles et des missions dans l'éducation formelle. *Education et Sociétés*.
- Chader, A., Pijoan, N. & Plane, J. (2021). *Leadership et émotions : le pouvoir des compétences émotionnelles*. *Question(s) de management*, 34, 19-33. <https://doi.org/10.3917/qdm.214.0019>
- Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation. G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*, 7-26.
- Chiha, G. (2006). Les cadres intermédiaires, leviers du changement radical. *La Revue des Sciences de Gestion*, 220-221, 177-182. <https://doi.org/10.3917/rsg.220.0177>
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (2011). *Le Changement Organisationnel : Theorie et Pratique* (Presses de l'Université du Québec éd.). Presses de l'Université du Québec.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

de Hartmann, É. (1894b). *Hétéronomie et Autonomie*. *Revue de Métaphysique et de Morale - Presses Universitaires de France*, 2(3), 254-269. <https://www.jstor.org/stable/40891525>

Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). *Introduction: Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences*. *Éducation et sociétés*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.032.0005>

De Visscher, H. (2014). *Éthique, déontologie : des questions d'animation*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 103(3), 579-610. doi :10.3917/cips.103.0579.

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.drael.2009.01>

Farnier, J. (2020). *Théorie de l'autodétermination, motivation et bien-être*. *La psychologie positive - La science qui étudie l'épanouissement et le fonctionnement optimal !* <https://www.lapsychologiepositive.fr/theorie-de-lauto-determination-motivation-et-bien-etre/>

Fassa-Recrosio, F. & Bataille, P. (2019). *Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes*. *Éducation et sociétés*, 43, 5-23. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>

Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1994). Dinosaurs or dynamos? Recognizing middle management's strategic role. *Academy of Management Perspectives*, 8(4), 47-57.

Garreau, L., & Maucuer, R. (2019, juin 11–14). *Renouveler sa stratégie en contexte post-crise : modélisation d'un processus de sensemaking stratégique ouvert aux organisations de la société civile* [Acte de conférence]. Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), Dakar, Sénégal.

- Gendron, B. (2017). Chapitre 26 - *Du management mindful au leadership capacitant : la place du capital émotionnel dans les organisations capacitantes*. Dans : Soufyane Frimousse éd., *Réinventer le leadership* (pp. 297-311). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.frimo.2017.01.0297>
- Gravouil, J. (2011). *Construire une compétence éthique et déontologique*. *Gestalt*, 40, 57-64. <https://doi.org/10.3917/gest.040.0057>
- Gueguen, G. (1998), *Turbulences environnementales, effets chaotiques et degré de sensibilité aux conditions initiales : contribution à la théorie de l'adaptation de l'entreprise*, 7^e Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS), 27-29 mai 1998, Louvain-la-Neuve, Belgique, (Actes – CD Rom).
- Guillard, A., Lévêque, B. & Giraud, L. (2017). Chapitre 54 - *La transformation du leadership par l'intelligence collective : réflexion à partir du terrain Covéa*. Dans : Soufyane Frimousse éd., *Réinventer le leadership* (pp. 569-577). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.frimo.2017.01.0569>
- Guilmot, N., & Vas, A. (2011). Les cadres intermédiaires au cœur du processus de sensemaking en contexte de changement organisationnel. *Actes du XXIIe Congrès de l'AGRH*.
- Guilmot, N., & Vas, A. (2012). Les cadres intermédiaires au cœur du sensemaking. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(45), 77-99.
- Jamous, H., Commaille, J., & Pons-Vignon, B. (1968). *Contribution à une sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Centre national de la recherche scientifique, Centre d'études sociologiques.
- J. Johnson, K., Groulx, P., & Gril, E. (2020). *Le sens, gardien de la cohérence*. *Gestion*, 46(2), 72-75. <https://doi.org/10.3917/riges.452.0072>
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82.
- Lemieux, N. (2013). *Création et adoption de pratiques pour la conduite du changement : une démarche évolutive au sein d'une entreprise québécoise*. *Question(s) de management*, 2(2), 67-79. <https://doi.org/10.3917/qdm.132.0067>

- Lemieux, N. & Beaugard, M. (2015). *Parallèles entre l'évolution des pratiques de gestion du changement et le changement agile*. *Question(s) de management*, 10, 65-76. <https://doi.org/10.3917/qdm.152.0065>
- Linhart, D. (2018). *Le modèle managérial moderne : un taylorisme et une subordination personnalisés*. *Psychotropes*, 24, 21-36. <https://doi.org/10.3917/psyt.243.0021>
- Linhart, D. (2015). *Quand l'humanisation du travail rend les salariés malades*. *Connexions*, 103, 49-60. <https://doi.org/10.3917/cnx.103.0049>
- Magerotte, G. & Paquot, D. (2019). *Vers une école inclusive en FWB: Pour une collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire*. *La Revue Nouvelle*, 7, 83-92. <https://doi.org/10.3917/rn.197.0083>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. doi : 10.4000/rfp.273
- Masmoudi, K. (2020). *La conduite du changement stratégique : Rôle du leadership*. *Recherches en Sciences de Gestion*, 136, 97-134. <https://doi.org/10.3917/resg.136.0097>
- Mennechet, A. (2017). Chapitre 51 - *Quatre réinventions du leadership* . Dans : Soufyane Frimousse éd., *Réinventer le leadership* (pp. 537-541). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.frimo.2017.01.0537>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, M. A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Education et francophonie*, 43 (2)
- Philippart, J.-S. (2021). *Un effondrement piloté rationnellement*. *Politique*, 115. https://www.academia.edu/47474721/Un_effondrement_pilot%C3%A9_rationnellement_in_Politique_n_115_avril_2021

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* (pp. 231-234). Paris: Bayard.
- Scieur, P. (2011). *Sociologie des organisations*. Armand Colin.
- Séguin, M. (2021). *L'éthique, une question de stratégie ?*. *Gestion*, 46, 96-99. <https://doi.org/10.3917/riges.461.0096>
- Semaoune, K. & Khat, A. (2017). Chapitre 52 - *Ce que le changement doit au leadership*. Dans : Soufyane Frimousse éd., *Réinventer le leadership* (pp. 542-547). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.frimo.2017.01.0542>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Thietart, R. (2012). *Le management*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.thiet.2012.01>
- Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. *Le français aujourd'hui*, 177, 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession: quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé publique*, 19(hs), 15-20.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Huynen, P., & Norro, M. (2004). La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Paris : Dunod.

Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon*.

Zielinski, A. (2011). La vulnérabilité dans la relation de soin. *Cahiers philosophiques*, n° 125(2), 89-106.
<https://doi.org/10.3917/caph.125.0089>

o DECRET, CIRCULAIRE & AVIS

Avis n°2 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence du 3 mai 2016 reprenant les orientations relatives aux objectifs du Pacte. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence du 7 mars 2017 reprenant une synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte. Retrieved from http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

Circulaire n°4975, circulaire de rentrée des membres du personnel de l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé et artistique de plein exercice. FWB, 2 septembre 2014.

Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). *Moniteur belge*, 3 juin, p.4225.

Décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire. (2009). *Moniteur Belge*, 5 février, numac.2009029183.

o DOCUMENTS NON PUBLIES (Syllabus, etc.)

Barbier, J-M., Boucenna, S., Demazière, D., Verquin Savarieau, B., Wittorski, R., Université de Rouen. (2021). *Professionnaliser en formation (SPOC)*. En ligne sur le site de France Université Numérique – FUN Campus. <https://lms.fun-campus.fr/courses/course-v1:unirouen+145001+session01/info>

Biémar, S. (2021). *Ingénierie, professionnalisation et articulation accompagnement/formation, FACCM 302*, Slides, Université de Namur.

Boucenna, S. (2019). *Analyse de l'activité, FACCM305*, Slides, Université de Namur.

Boucenna, S. (2021). *Pratiques réflexives, FACCM 305*, Slides, Université de Namur.

Boucenna, S. (2021). *L'accompagnement : entre enquête et gestion de l'incertitude*, FACCM 303, Slides, Université de Namur.

Latiers, M. (2019). *Analyse organisationnelle et des changements*, EACCM 301, Slides, Université de Namur.