

Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation

Vers une meilleure compréhension du rôle du chef d'établissement scolaire secondaire en Belgique francophone

*sa mission symbolique et relationnelle,
en contexte mutationnel consécutif
à l'instauration du Pacte pour un
Enseignement d'excellence*

Auteure : Auquier Nathalie

Promoteur : Lecat Antoine

Lecteur : Dumay Xavier

Année académique 2022 - 2023

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Merci à la FOPA et à tous les enseignants qui ont rendu ce projet de reprise d'étude possible,

Merci à Monsieur Antoine Lecat, pour m'avoir donné un espace de liberté en gardant un œil sur mes faux pas,

Merci à Monsieur Xavier Dumay d'avoir eu l'obligeance de relire mon mémoire,

Merci à Madame Bernadette Charlier pour son exposé sur le savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir,

Merci à Monsieur Gascard, fondateur et directeur de l'EPHEC qui dans son cours de management m'a appris ce qu'était la théorie : « *La théorie, c'est la pratique des autres* »,

Merci à Madame Anne Martin du SeGEC pour m'avoir gentiment fourni la liste des écoles de ma région.

Merci à Didier,

À Isabelle et Gaëlle pour qu'elles sachent qu'il n'est jamais trop tard...

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION	5
CHAPITRE I – CONTEXTE D’ÉMERGENCE DES POLITIQUES SCOLAIRES.....	5
1. UN ENVIRONNEMENT EN ÉVOLUTION	5
2. ÉMERGENCE D’UN NOUVEAU MÉTIER ET DE NOUVELLES EXIGENCES.....	7
2.1. Le métier de chef d’établissement défini par le Pacte	9
2.2. Attitude et compétences professionnelles attendues	9
CHAPITRE II – CONCEPTS THÉORIQUES	11
1. LES ORGANISATIONS SOCIOÉDUCATIVES	11
1.1. Typologie du changement organisationnel.....	12
1.2. Processus du changement interne	12
1.3. Paradigmes du changement.....	14
2. LE LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL	15
2.1. Leadership communicationnel.....	17
2.2. Leadership transformationnel.....	18
3. LES ACTEURS DU SYSTÈME SCOLAIRE.....	20
3.1. Profession : enseignant.....	20
3.2. Profession : enseignant et délégué syndical	23
3.3. Profession : chef d’établissement	23
3.3.1. Leadership situationnel	24
3.3.2. Rôles et missions des directeurs selon le Pacte.....	25
1. LA RÉSISTANCE AUX CHANGEMENTS	27
1.1. Le chef d’établissement face à sa propre résistance	29
2. LA COMMUNICATION	30
2.1. Communication interne dans les organisations.....	30
2.2. Qualité et efficacité de la communication interne.....	31
2.2.1. Bonne compréhension du message.....	32
2.2.2. Attitude du communicateur	33
2.2.3. Références identitaires et culturelles	33
2.2.4. Environnement et supports de la communication	33
2.1. Communiquer pour changer	34
3. LA CONSTRUCTION DE SENS ET L’ENGAGEMENT DES ACTEURS	34
4. CONCLUSION	35

PARTIE 2 - RECHERCHE EMPIRIQUE	36
CHAPITRE III – DE LA QUESTION DE DÉPART À LA PROBLÉMATIQUE	37
1. DU CHOIX DU SUJET À LA QUESTION DE DÉPART.....	37
2. DE LA PROBLÉMATIQUE À LA QUESTION DE RECHERCHE	38
3. PROBLÉMATIQUE, OBJET ET QUESTION DE RECHERCHE.....	39
CHAPITRE IV – DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE.....	41
1. LE RECUEIL BIBLIOGRAPHIQUE	41
2. LA POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE	42
3. LE RECUEIL DES DONNÉES : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	43
3.1. Échantillon.....	43
3.1.1. Établissement 1 : école du nord	44
3.1.2. Établissement 2 : école du sud	45
3.1.3. Établissement 3 : école de l’est	45
3.2. Validité du dispositif de recherche.....	46
3.3. Protocole d’investigation et outils de collecte des données.....	46
CHAPITRE V – TRAITEMENT DES DONNÉES	49
1. LE PROTOCOLE D’ANALYSE DES DONNÉES	49
1.1. Codage ouvert ou étiquetage du matériau	51
1.2. Codage axial ou construction de catégories	51
1.3. Réajustement et retour sur le terrain	54
1.4. Codage sélectif ou l’intégration des relations.....	54
1.4.1. Schéma de la carte des relations	55
1.4.2. Situations observées : agent du changement.....	56
2. LES RÉSULTATS D’ANALYSE.....	56
2.1. Constats transversaux de l’analyse des entretiens des directeurs	57
2.1.1. Situation observée : Mener à bien la mission.....	58
a. Être responsable de la mise en place des réformes	58
b. définir les objectifs et les tâches	60
2.1.2. Situation observée : Déléguer les activités.....	62
a. Faire confiance et partager les responsabilités	63
b. Impliquer les acteurs dans le processus global de changement	64
2.1.3. Situation observée : Mobiliser les équipes.....	65
a. Communiquer les changements.....	65
b. Maintenir une zone de confort	68
2.2. Construction de sens et motivation chez les enseignants	70
2.2.1. Construction de sens	70

2.2.1. Motivation	71
DISCUSSION.....	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	79
BIBLIOGRAPHIE.....	82
INDEX	90
ANNEXES	91

INTRODUCTION

« *Pour s'améliorer, il faut changer.
Donc pour être parfait, il faut avoir changé souvent.* »

Winston Churchill

Le métier de directeur d'établissement scolaire appartient à une branche de la sociologie des professions relativement peu explorée en Belgique francophone. Ce métier à la fois méconnu et particulier est en pleine mutation à l'instar de l'évolution du système éducatif, qui tend vers une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2008). L'émergence du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2007) prônant entre autres l'autonomie des établissements et de facto une adaptation du quotidien des membres de direction fait l'objet d'un vaste projet de réforme en Fédération Wallonie-Bruxelles¹ (Cattonar & Dupriez, 2019). La nouvelle politique éducative vise à améliorer le système actuel en termes d'équité, de performance et d'efficacité. Pour y arriver, les chefs d'établissements sont vus comme des agents du changement, pilotes et « *acteurs clés* » (Cattonar & Dupriez, 2019, p. 29), amenés à adopter un leadership participatif avec les membres de l'équipe éducative. Selon Maroy et Cattonar (2002), la professionnalité du chef d'établissement scolaire est identifiable dans ses pratiques, attitudes et compétences. Ces nouvelles attentes sociales participent à un remaniement de la professionnalité du chef d'établissements scolaires dans une logique de définition d'un nouveau modèle « *des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession* » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 5).

Nous cherchons à comprendre comment les directions d'établissements scolaires vont adapter leur mission d'interface relationnelle particulièrement dans ses dimensions interpersonnelles, communicationnelles et symboliques, dans un contexte en mutation consécutivement au plan de pilotage inscrit dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence² (Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N°3 du Groupe central., 2017).

¹ Afin de ne pas surcharger systématiquement la suite du document, nous nous permettons de désigner la Fédération Wallonie-Bruxelles par l'acronyme communément usité FW-B

² Afin de ne pas surcharger systématiquement la suite du document, nous nous permettons de désigner le Pacte pour un Enseignement d'excellence, par la formule conventionnelle suivante : Pacte.

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante, nous nous sommes investie dans le plan de pilotage de notre école et c'est à travers les propos de Monica Gather Thurler (2000a) que nous avons ressenti tout le malaise de la direction dans l'accompagnement de ces changements. Car pour elle, de nombreuses recherches ont montré toute la difficulté d'implémenter et surtout de pérenniser les réformes liées à des mesures d'intensification (textes légaux, formation continue, contrôle strict) d'une part, ou liées à des démarches de restructuration (révision des rôles et fonctions des acteurs, plus d'autonomie dans la gestion des écoles ...) d'autre part. Et si Gather Thurler mentionne que ces changements font partie de nos sociétés, elle ajoute qu'ils sont aussi bien présents dans l'enseignement (Gather Thurler, 2000a).

Les changements sur le plan humain ont tendance, selon Bareil (2008), à entraîner des effets plutôt négatifs tels que la peur, l'augmentation du stress ou encore la diminution de la satisfaction au travail. Ces comportements sont considérés comme un frein et risquent donc d'amener la direction à se trouver, elle-même, devant ses propres résistances aux changements (Bareil, 2008). Selon Arcand (2011), cette résistance serait un système d'autodéfense utilisé par des individus en réaction à un environnement en transformation.

La problématique de l'adhésion des directeurs et des enseignants s'est donc posée et nous a amenée à faire le choix de focaliser notre étude sur l'observation de la direction dans son rôle d'agent du changement. De plus, le choix du sujet et les perspectives de recherche trop peu explorée dans le cadre socioéducatif nous semblent être un terrain fertile au regard des politiques éducatives récentes. Et même si la recherche s'inscrit dans une démarche collective communautaire, le challenge de mesurer nos capacités à réaliser cet exercice seule, nous a semblé être intéressant à ce stade de notre parcours académique.

Ce mémoire a donc l'ambition première de comprendre le modèle de professionnalisation du responsable d'un établissement socioéducatif attendu par les nouvelles définitions du Pacte (2017). Il sera question de leadership transformationnel, partagé et motivationnel. Nous aborderons également les changements et les réticences aux changements, y compris celles venant des directions elles-mêmes.

Notre seconde ambition sera de mettre en évidence le rôle de la communication dans le processus de changement comme facteur suscitant la production de sens chez les enseignants. Nous analyserons les facteurs de réussite et/ou les difficultés des processus communicationnels mis en œuvre par les directions en période de mutation et les nuances selon la production de sens amenant à la motivation chez les enseignants.

Ces deux ambitions nous permettent de dégager le fil conducteur de ce mémoire et de le résumer comme suit : Comment le responsable d'établissement, de par son leadership, va-t-il communiquer et donner du sens à la nouvelle politique éducative afin de motiver le corps professoral à y adhérer et à la mettre en œuvre ?

Afin d'y arriver, il s'agira d'observer et de comprendre l'influence que peut avoir une direction d'établissement scolaire, dans sa mission relationnelle, en contexte mutationnel, auprès des enseignants. Au niveau théorique, nous utiliserons bien entendu le « nouveau » modèle de professionnalité des chefs d'établissement scolaire, mais également les modèles empruntés aux théories de la communication interne des dirigeants, la production de sens lorsque des changements surviennent en milieu professionnel ainsi que la motivation des enseignants à augmenter leur efficacité pour améliorer les performances de l'école.

À ces fins, nous adoptons une démarche phénoménologique qui nous permettra de saisir la signification des discours en s'intéressant à son objet dans sa globalité. Les acteurs dont nous analyserons le discours sont au nombre de trois : la direction, la représentation syndicale et l'équipe enseignante. Le travail du recueil des propos de différents acteurs se fera par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs où il s'agira de percevoir l'articulation entre la communication, la construction de sens que peuvent insuffler les directions et l'engagement que suscite cette communication efficace sur la motivation des acteurs.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude a adopté une approche pluridisciplinaire en abordant différentes facettes de la communication, du changement, des normes et des valeurs, en allant de leur définition à leur mise en pratique dans les établissements scolaires. Ces concepts ont été explorés sous différents angles à travers des situations concrètes et des témoignages.

L'étude s'est déroulée en plusieurs phases qui seront relatées et présentées dans ce mémoire selon une organisation en trois parties. La première s'intéresse à la définition du modèle de professionnalisation du responsable d'un établissement socioéducatif, avec l'appui de l'analyse documentaire du Pacte (2017) et des Décrets récents, ainsi que sur la littérature scientifique. La seconde partie décrit et justifie les choix de méthodologies de la collecte des données ainsi que la méthode d'analyse adoptée. Cette partie repose sur des données recueillies auprès de douze membres du personnel issus de trois institutions scolaires secondaires en Région wallonne. À cet effet, les personnes ont été rencontrées dans leur environnement de travail sous le couvert de l'anonymat. Leurs propos ont été recueillis sur

INTRODUCTION

base d'entretiens semi-directifs dans la perspective de comprendre l'impact communicationnel des directeurs sur l'engagement des équipes éducatives dans une école en mutation. La troisième et dernière partie du travail consiste à répondre à nos questions de recherche en faisant émerger par l'analyse et la discussion les propos des personnes interrogées. La conclusion ainsi qu'une présentation des perspectives et des limites de notre recherche termineront ce mémoire.

.

PARTIE 1 – ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION

La partie théorique représente certes un travail de recherche ardu, mais il nous a permis de cerner l'évolution sociopolitique des matières éducatives dans l'enseignement de la FW-B. Nous avons entamé cette partie du travail avec la volonté de rendre compte du contexte politique en Belgique francophone et de son évolution jusqu'au Pacte (2017).

Nous poursuivons par la définition des organisations et particulièrement les établissements scolaires en incluant la notion du changement. Nous avons ensuite cherché à comprendre le métier du chef d'établissement scolaire dans son rôle d'agent du changement dans les dimensions de la communication, de la construction de sens et l'engagement des équipes éducatives.

CHAPITRE I – CONTEXTE D'ÉMERGENCE DES POLITIQUES SCOLAIRES

Ce premier chapitre dépeint l'environnement structurel, historique, politique et religieux qui a marqué l'histoire de la politique éducative de la Belgique francophone depuis ses débuts jusqu'au Pacte (2017). Cette revue de la littérature nous conduit naturellement à rendre compte de ce que ces politiques attendent de l'agent central en la personne du chef d'établissement scolaire.

1. UN ENVIRONNEMENT EN ÉVOLUTION

Le système éducatif belge et plus particulièrement en FW-B se caractérise par une « cohabitation » entre différentes communautés. En près de deux siècles d'existence, l'enseignement belge a été confronté à de nombreuses réformes et changements qui ont impacté la vie du personnel des écoles, mais également celui des familles. Plusieurs guerres scolaires ont été remportées tantôt par le réseau catholique, tantôt par le réseau l'officiel. La cohabitation des divers réseaux et l'organisation fonctionnelle de ceux-ci se sont stabilisées en 1958 avec la signature du Pacte scolaire (El Berhoumi, 2016) censé mettre fin aux querelles. Cette organisation fonctionnelle sera ensuite remodelée avec la réforme du Rénové en 1971 (Van Haecht, 2015), la communautarisation de l'enseignement en 1988 (Simon, 1986), le Décret Missions (1997), la réforme des Titres et Fonctions (2016), le Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017) et la réforme des rythmes scolaires (2022). Toutes ces réformes ont contribué à mettre en place les bases de notre système éducatif actuel.

Pour Maroy , l'État est passé d'un rôle d'éducateur à un rôle d'évaluateur. Deux concepts sous-tendent cette théorie, le premier est relatif aux critiques structurelles de la gestion des institutions publiques et le second rend compte de l'émergence du modèle post-bureaucratique (Maroy, 2008). Pour Dupriez et Franquet (2013), il existe trois critiques majeures formulées dans la gestion que fait l'État des services publics, (1) une inadéquation entre les décisions centralisées et les particularités locales, (2) une inefficacité pour répondre aux demandes de l'environnement et enfin (3) une gestion inefficace entre les objectifs à atteindre et les coûts générés. Le problème se trouvant dans la décentralisation structurelle, la volonté de rendre les professionnels de l'éducation plus autonomes et plus responsables de leurs actes se trouve en adéquation aux compétences qui leur sont attribuées (Dupriez & Franquet, 2013).

Au fil du temps et de compromis à la belge, l'autonomie des entités et des Communautés ont été renforcées (Mangez & Cattonar, 2010). Le système consociatif se fonde sur deux piliers fondateurs des représentants de la société que sont « les laïques et les catholiques » qui se traduit dans le champ scolaire par une cohabitation des réseaux et des Pouvoirs Organisateurs (PO) (Barbana, 2018). Ces PO sont ainsi de vraies entités à part entière et sont « *autorisés à mettre sur pied leurs propres écoles* » (Barbana, 2018, p. 12) et « *disposent d'une liberté constitutionnelle très grande pour orienter et façonner les conduites des enseignants, et ce tant en termes de pratiques pédagogiques, de finalités éducatives que de conduites enseignantes valorisées* » (Barbana, 2018, p. 27).

En matière pédagogique, le XX^eS. a surtout connu, après la Seconde Guerre mondiale, ce que l'on nomme la massification. Il était alors question de répondre simultanément à une standardisation de l'école tout en s'adaptant aux particularités locales (Bidwell, 1965, cité dans Dupriez, 2007). Ce qui s'apparente à une logique bureaucratique avec une contradiction majeure de la logique professionnelle des enseignants que Maroy (2006) qualifie de modèle bureaucratique-professionnel. La régulation du système éducatif est définie comme un processus produisant des règles et des conseils de conduite de la part des acteurs. La réforme du « Rénové » des années septante arrive comme une réponse au refinancement de l'enseignement. En 1997, avec le Décret « Missions » (1997), c'est la réforme de l'enseignement par « compétences » qui voit le jour. En ce XXI^eS., le Pacte (2017) est une des dernières réformes en date. Non des moindres puisqu'il a pour ambition d'améliorer cinq axes dits stratégiques : (1) le renforcement des bases à travers un tronc commun ; (2) l'augmentation de la dynamique collective au sein de l'établissement ; (3) la

valorisation de la filière qualifiante ; (4) l'amélioration de l'inclusion en luttant contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement ; (5) l'adaptation du milieu scolaire au bien-être de l'enfant. Le tout en tenant compte de l'avancée des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) que chaque enseignant doit inclure dans les apprentissages scolaires sous forme de compétences transversales. L'acquisition de compétences numériques est devenue un enjeu éducatif important (2017). Et concernant l'utilisation des « nouvelles technologies », Charlier et al. (2005), dans l'étude menée sur les interactions entre le sujet et un environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH), soulignent que « *les enjeux existentiels mobilisés par ces dispositifs et les pratiques d'apprentissage auxquelles ils font référence* » contiennent encore des interrogations sur l'exclusion d'une partie d'apprenants adultes (Charlier et al., 2005, p. 197). Dans le cadre socioéducatif, nous ajouterons que les adultes dont parlent Charlier et al. (2005) sont les enseignants actuels.

2. ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU MÉTIER ET DE NOUVELLES EXIGENCES

Les changements majeurs de l'action publique durant cette évolution sont : (1) l'évolution des orientations éducatives et pédagogiques, valorisant l'approche par compétences (Carette & Dupriez, 2014) ; (2) la régulation du système éducatif, s'appuyant sur le pilotage et les instruments d'évaluation standardisés (Maroy, 2008) ; (3) le fonctionnement interne des institutions scolaires, créant une identité propre fondée sur les projets d'établissements (Dupriez, 2005) ; (4) la professionnalisation des acteurs, développant la pratique réflexive (Cattonar & Maroy, 2000). Pour Dupriez (2010), il existe une convergence de discours afin de faire du chef d'établissement un animateur pédagogique capable de mobiliser les équipes éducatives en s'investissant ou se réinvestissant dans le domaine pédagogique. Les directions en tant qu'agent facilitateur, dont le rôle central est de faire la liaison entre la hiérarchie et la gestion de l'école, doivent assurer toutes les missions de transformations et leurs implications au quotidien sur le terrain (Décret fixant le statut des directeurs, 2007).

Dans la continuité des évolutions du paysage politique, le Pacte (2017) apporte son lot de réformes en matière de représentations éducatives. Le contexte belge francophone évolue vers une logique de durcissement de la responsabilisation passant par le renforcement des compétences, la prise d'initiative et l'implication des acteurs du système éducatif. L'institutionnalisation d'un cadre de pilotage et la professionnalité des acteurs en sont les

deux résultantes principales (Cattonar & Dupriez, 2019). Afin de mettre en œuvre cette nouvelle organisation, la FW-B définit cinq stratégies dans le Pacte (2017) , dont l'axe stratégique 2³ nous intéresse particulièrement dans ce mémoire.

« Axe stratégique 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 » (2017, p. 11).

Cet axe 2 comporte trois objectifs stratégiques (OS) :

« OS2.1. : Déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le Pouvoir régulateur et les écoles ;

OS2.2. : Développer le leadership pédagogique des équipes de direction ;

OS2.3. : Valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école » (2017, p. 11).

Ce sera ce deuxième objectif qui fera l'objet de notre recherche dans ce mémoire puisqu'il concerne la direction dans sa posture de leader en tant qu'agent du changement. Cet objectif est expliqué comme suit :

« la mise en place de mécanismes de « leadership distribué ». La logique de responsabilisation induite par les plans de pilotage/contrats d'objectifs implique la mise en place d'une dynamique collective forte au sein de l'équipe éducative dans un cadre participatif. Dans ce contexte, le directeur devra pouvoir s'appuyer chaque fois que nécessaire sur des enseignants expérimentés qu'on appellera « coordinateurs pédagogiques » chargés de l'encadrement d'une partie de l'équipe éducative » (Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N°3 du Groupe central., 2017, p. 15).

³ Un extrait de l'axe 2 du Pacte pour un Enseignement d'excellence se trouve en annexe 2

2.1. Le métier de chef d'établissement défini par le Pacte

La réforme du Pacte (2017) est en marche et impacte tous les acteurs des institutions scolaires. Le chef d'établissement se voit confier une nouvelle mission d'initié et d'accompagner le changement issu de l'environnement, le pouvoir régulateur. Les directions doivent alors, adopter une attitude de leader transformationnel qui cherche à changer l'organisation en mobilisant les équipes éducatives, par son charisme et un projet commun, en vue d'un changement durable (Luc, 2010). Dans cette perspective, les directions doivent développer certaines compétences axées sur l'efficacité pédagogique dans un rôle d'accompagnateur du changement (Étienne et al., 2021)

2.2. Attitude et compétences professionnelles attendues

Selon Rosenberg & Hovland (1960), une attitude est perçue comme une somme de trois composantes : cognitive, affective et comportementale. Elle relève d'un certain savoir-faire dans une situation donnée. La compétence définit la professionnalité, c'est-à-dire la capacité à mobiliser des ressources à bon escient en fonction de la situation professionnelle spécifique (Perrenoud, 2001). Lorsque Perrenoud évoque les ressources dans sa définition de la compétence, il entend les ressources cognitives (les savoirs), relationnelles (les rapports avec les autres) et éthiques (les valeurs).

Reprenons la phrase extraite de l'Avis N°3 OS2.2.

« Le nouveau cadre d'autonomie et de responsabilisation suppose que le leadership du directeur puisse être favorisé et/ou renforcé. En effet, le leadership du chef d'établissement a un impact important sur la dynamique positive ou négative d'une équipe pédagogique et par voie de conséquence sur les résultats des élèves. » (2017, p.16)

On perçoit dans cet objectif que la direction se trouve impactée dans les résultats des élèves à travers sa posture de leader, qui en fonction de sa qualité apporte une dynamique positive aux équipes pédagogiques. Ce qui reflète une contrainte importante et selon Bidwell (1965, cité dans Dupriez, 2007) une faible marge de manœuvre balancés entre la logique bureaucratique et le statut particulier des enseignants, dans ce que Maroy (2008) qualifie de modèle bureaucratico-professionnel, les directions se retrouvent dans une position compliquée.

Les nouvelles attentes vis-à-vis des chefs d'établissement misent sur la professionnalisation des acteurs et non plus sur l'évolution des structures, où l'enjeu vise la mise en œuvre de l'action publique en la personne du chef d'établissement comme acteur central du changement (Cattonar & Dupriez, 2019). Il est l'élément central fédérateur entre: le pouvoir régulateur, le pouvoir organisateur et l'école en ce compris les membres des équipes éducatives. Dupriez (2015) lui accorde une place centrale en évoquant que « *le changement ne peut reposer que sur un leadership partagé entre les responsables des différents niveaux du système éducatif* » (Dupriez, 2015, p. 32).

Dans le chapitre suivant, nous réaliserons une revue de concepts théoriques censée apporter un éclairage sur l'école en tant qu'organisation ; le directeur en tant que chef d'établissement ; le nouveau métier de leader transformationnel et pédagogique et enfin la communication comme agent de liaison.

CHAPITRE II – CONCEPTS THÉORIQUES

1. LES ORGANISATIONS SOCIOÉDUCATIVES

Dans cette partie, notre intérêt pour les organisations et en particulier les organisations socioéducatives s'accompagne de la définition du changement issu d'un environnement externe. Étant bien entendu que le Pacte (2017) est, dans notre cas, l'élément externe qui engendre la mutation.

La littérature définissant les organisations est assez abondante et pour n'en citer que quelques-unes, il nous semble intéressant d'exploiter celle de Collerette et al. (1997) lorsqu'ils énoncent qu'un système organisationnel est « *un groupe de personnes : considérées en fonction d'une mission qui leur est relativement commune ; à l'intérieur duquel on peut relever différents sous-systèmes ; qui est en interaction avec d'autres systèmes (donc dans un environnement) ; qui présente un minimum d'organisation.* » (Collerette et al., 1997, p. 16). Crozier et Friedberg (2014) apportent une dimension plus complexe de l'organisation en présentant le construit humain au centre de la création de l'organisation et non l'inverse.

Conçu comme une organisation sociale spécifique, Maroy (2006) définit les différentes logiques d'action d'un établissement scolaire en mettant en cohérence les conditions internes et externes et instaure ainsi un système relationnel entre acteurs vis-à-vis des règles, des normes, des attentes concernant les élèves et plus particulièrement en termes de travail, de comportement ou d'orientation. Comme nous l'avons évoqué, pour Maroy (2006), l'organisation scolaire est une « bureaucratie professionnelle » qui norme le travail par des horaires, un emploi du temps et des programmes tout en accordant l'autonomie nécessaire aux enseignants pour s'adapter aux situations du terrain.

L'organisation socioéducatrice est, par essence, une organisation construite autour de l'humain. L'école ne peut être considérée comme un ensemble de cours, d'enseignants et d'élèves. Elle est un véritable système complexe interagissant avec d'autres systèmes. C'est pourquoi nous retenons pour ce travail qu'une organisation est un système composé de sous-systèmes où les acteurs sont rassemblés autour d'une mission commune dans un environnement susceptible de les influencer. Dans le cadre de ce mémoire, nous ajoutons que les acteurs, considérés comme des « professionnels », sont organisés autour de l'humain, les élèves, dans une finalité commune centrée sur l'éducation et la formation.

Cette organisation est en constante évolution et peu importe les raisons de ces changements, ils sont à prendre en compte.

1.1. Typologie du changement organisationnel

Le changement organisationnel est selon Collerette et al. (1997) « *toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou par les gens qui sont en relation avec ce système* » (Collerette et al., 1997, p. 11). Pour les auteurs, ces modifications observées sont jugées par les observateurs comme un progrès ou comme une régression, et ce peu importe l'importance de ce changement. On peut alors parler de transformation ou de passage d'une situation A vers une situation B. Le changement est selon Chia (2002) un mouvement introduisant la notion de « durée » et de « processus ».

Les raisons de ce changement peuvent selon Colletis et Lung (2006) être de trois types, la rivalité concurrentielle, l'évolution technologique et l'évolution de l'environnement institutionnel. Le changement peut également être lié à des facteurs internes ou externes à l'organisation. Les facteurs de changement externes sont liés à l'environnement qui évolue et être de nature législative, idéologique, politique, économique, climatique, démographique, technologique... L'auteur précise que les facteurs environnementaux déclenchent un besoin de changement interne à l'entreprise (Autissier & Moutot, 2003).

Nous retenons que les changements organisationnels externes que l'enseignement connaît actuellement dans le cadre de l'implantation du Pacte (2017) sont essentiellement structurels et dépendent de contraintes externes. Nous verrons dans la suite du développement théorique comment la modification de l'environnement impacte la structure interne.

1.2. Processus du changement interne

Pour débiter, nous nous sommes intéressée aux processus qui régissent le changement organisationnel interne. Nombre de chercheurs ont étudié le sujet. Pour n'en citer que quelques-uns, Lewin (1951) sera le premier à élaborer une théorie marquante en proposant trois étapes au processus de changement : *unfreezing – moving – refreezing*. Ce modèle sera critiqué par Bullock et Batton (1985) qui y voient des changements isolés dans une planification linéaire, peu encline à résister à un environnement turbulent. Dans le même temps (Bullock & Batten, 1985) réalisent une découpe du projet de changement en quatre

phases, (1) exploration, (2) planification, (3) action et (4) intégration. Ils prévoient la possibilité de revenir dans une phase antérieure pour modifier, ajouter ou enlever des éléments au projet initial. C'est en 1989, que Cummins et Huse développent leur *transformational change* (bold stroke) en apportant une nouvelle dimension importante par l'ajout d'un cadre qu'ils construisent sur base de caractéristiques telles que (1) l'environnement (stable ou turbulent), (2) le tempo (rapide ou lent), (3) la nature (humain ou organisationnel), (4) l'ampleur (échelle étroite ou large) (Cummings & Huse, 1989).

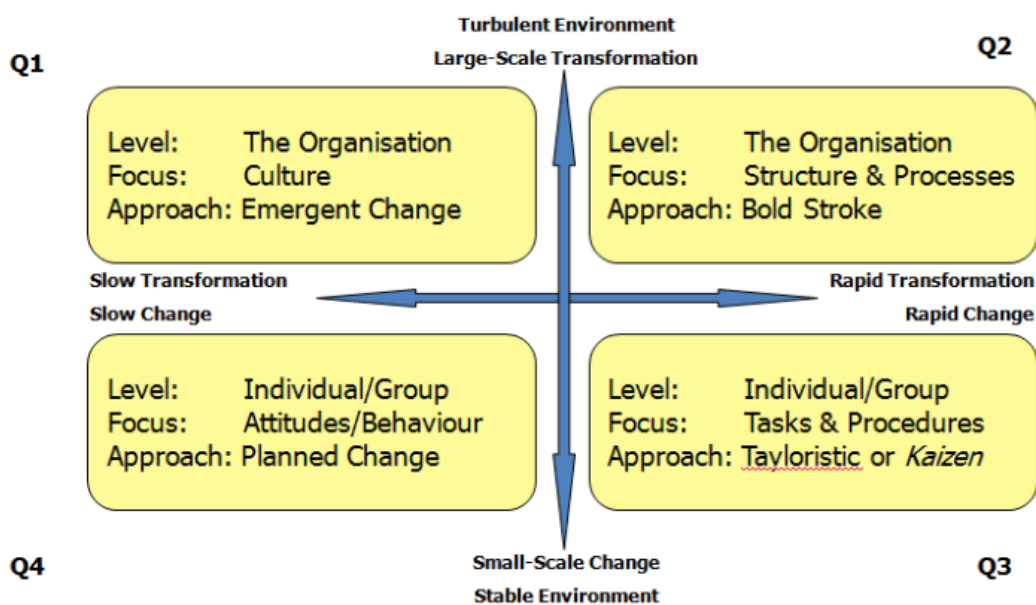


Figure : A framework of change (Cummins et Huse, 1989)

Dans ce modèle, les changements engendrés par le Pacte (2017) sont d'origine environnementale, mais impacte la structure interne, la transformation sera lente et progressive et modifiera les normes de toute la communauté éducative.

Le processus d'adaptation organisationnel vu par Desreumaux (1998) est, tout comme Lewin, également formé de trois composantes, la variation, la sélection et la rétention. La variation permet de générer une variété de pratiques soit par création de solutions, soit par réajustement, soit par emprunt à d'autres organisations, voire même par processus aléatoire. La sélection a recours à des indicateurs (profit, productivité, satisfaction au travail ...) qui permettent de distinguer les pratiques réussies des pratiques non réussies en introduisant la notion qualité à un processus. La rétention sert à maintenir ou arrêter les pratiques qui seraient classées « non réussies » selon le filtre de critères d'évaluation définis. Les pratiques retenues doivent faire partie d'un processus de mémorisation par la transformation des pratiques, des règles, de la politique, des formations de l'organisation.

Cette notion de transformation mise en avant par Desreumaux (1998) nous semble être une des notions fondamentales se trouvant au cœur de nos interrogations tant au niveau de l'environnement que des acteurs. À ce stade de la réflexion, il nous semble que ces théories du changement seraient unidirectionnelles comme si l'aboutissement était un point de non-retour. Nous sommes également interpellée par l'aspect unidimensionnel des modèles présentés. Nous avons alors cherché à savoir s'il existait une possibilité d'envisager les changements organisationnels dans les dimensions interpersonnelles, communicationnelles et symboliques attendues des directions.

1.3. Paradigmes du changement

Dans son article portant sur l'étude de la littérature des processus de changements, Vas (2005) identifie cinq courants paradigmatiques du changement en tant que processus planifié (Child, 1972; Tessier & Tellier, 1990) résultant d'une action volontariste, (1) en tant que processus politique reposant sur une vision hétérogène de l'organisation, (2) en tant que processus routinier où il s'agit de choisir parmi différentes routines organisationnelles existantes, (3) en tant que processus de création de sens (4) comme « *un système socialement construit de significations partagées* » et (5) en tant que processus chaotique où l'action n'est pas entièrement sous le contrôle des intervenants.

Dans un souci de complétude, nous avons approfondi nos recherches sur base d'une étude plus récente où Soparnot (2004), nous apporte une nouvelle vision en distinguant également cinq modèles : (1) le modèle hiérarchique, où le changement est induit par la direction et l'organisation est vue comme une machine, (2) le modèle du développement organisationnel considéré comme un système humain où le changement est comportemental et continu, (3) le modèle politique où le changement est négocié et l'organisation est considérée comme une arène, (4) le modèle psychologique rejoint les recherches d'Oreg et al. (2013) dans la représentation que se font les acteurs du changement et où l'organisation est considérée comme un système de connaissance et enfin, (5) le modèle interprétatif où le sens donné par l'organisation apporte un changement symbolique et identitaire. L'auteur prévoit également la possibilité de modèles multidimensionnels composés de plusieurs modèles unidimensionnels.

Les recherches d'Oreg et al. (2013) accentuent le caractère personnel du changement en parlant d'ajustement ou d'altération influençant potentiellement l'expérience physique ou psychologique des parties prenantes. Ainsi en matière de représentations possibles du

changement par les acteurs, Autissier et al. (2012) identifient le changement comme processus interprojets, comme facteur de qualité de vie au travail, comme comportement situationnel individuel d'adaptation, qui peut aller jusqu'à la non-adaptation, comme stratégie et comme ressource. Il identifie douze variables du changement et crée ainsi une tension entre les projets et les microactions. Selon lui, les variables sont d'ordre biologique, psychologique, politique, culturel, institutionnel, de la rationalité, des systèmes, des ressources, de la contingence, post-moderne, du *sensmaking* et de la praxis.

Comme nous venons de le définir, le changement peut se voir attribuer une valeur différente en fonction de la personne. La nature du changement peut également varier et être réactive ou proactive, incrémentale ou radicale (Hodges & Crabtree, 2021).

Il semble que plusieurs modèles soient impliqués dans notre problématique, comme (1) le modèle du développement organisationnel centré sur l'humain, l'élève, (2) le modèle politique qui permet la négociation envisagée à travers le plan de pilotage, (3) le modèle psychologique qui reconnaît les connaissances du système et (4) le modèle interprétatif qui souligne la notion de sens dans les changements symboliques et identitaires à travers le projet de l'établissement. Ce dernier modèle ouvre la porte à des divergences de point de vue et de sens que vont leur donner les organisations.

Et comme le soulignent Autissier et Moutot (2003), les facteurs de changement internes « *relèvent de décisions prises par des membres de l'entreprise et dont l'origine peut être en relation avec des variations de l'environnement* » (Autissier & Moutot, 2003, p. 89). Ce qui s'apparente à la situation actuelle où la mobilisation interne des équipes éducatives (le plan de pilotage) dépend d'une décision externe (le Pacte).

Au milieu de ce maelstrom de changements, se trouvent les directions à qui il est demandé (le Pacte) de changer ou, à tout le moins, d'adapter leur posture managériale afin de communiquer, de sensibiliser (*sensmaking*) et de mobiliser leur équipe éducative à laquelle il est demandé au départ des directives du Pacte (2017) d'élaborer un projet participatif commun, spécifique et adapté à leur institution scolaire (le plan de pilotage) et enfin, à mettre en œuvre ces changements dans la durée (le contrat d'objectifs).

2. LE LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL

Une multitude d'études tant anglophones que francophones foisonnent sur le leadership des organisations, une étude de Rost (1991, cité dans Northouse, 2019) en aurait même trouvé plus de 200. Mais peu se sont intéressées au leadership pédagogique.

Comme entrée en matière, nous proposons une définition assez basique de Petit et Dubois (1998) : le leadership est la capacité d'influence personnelle et non coercitive. L'individu qui l'utilise propose une vision (ou des objectifs) acceptée par le groupe. Le leader est la personne reconnue comme ayant une capacité d'influence sur le groupe.

Afin de bien percevoir le sens de cette notion typiquement anglophone, il semble intéressant de faire un retour aux origines du mot. Plane (2015) dans son ouvrage sur les théories du leadership, évoque de modèle de Weber (1992, cité dans Plane, 2015) qui à cette époque a défini un modèle d'homme charismatique, pourvu de qualités exceptionnelles. Moore (1927, cité dans Northouse, 2019) définit à son tour le leadership comme étant une capacité du leader d'imprimer sa volonté sur ceux qu'il dirige et ajoute que le leader induit l'obéissance, le respect, la loyauté et la coopération (Moore, 1927, cité par Northouse, 2019).

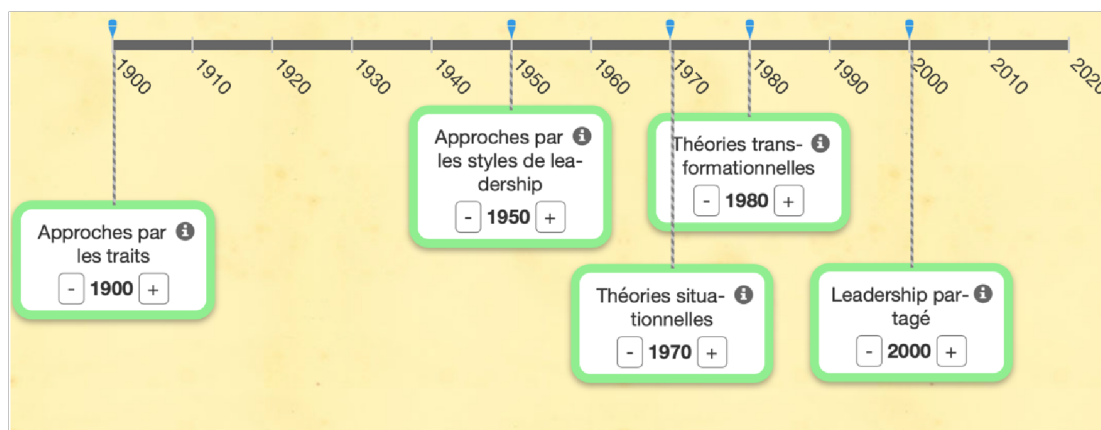


Figure 1 - Ligne du temps du leadership (source: LFOPA2419 Gestion des ressources humaines)

Les définitions de ce début de XX^eS. font donc apparaître que la notion de leadership se construit à partir d'un homme possédant des qualités charismatiques qui exerce une certaine influence sur des individus.

De nos jours, le leadership se conçoit comme « un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un objectif commun » (Northouse, 2019, p. 6). Que devient alors cet homme charismatique idéal au siècle dernier dans la définition actuelle ? Autrement dit, comment un directeur, manager administratif et pédagogique (ancienne description du poste) et qui ne répond pas nécessairement à cette vision idéalisée peut-il acquérir par la formation et son expérience le leadership attendu tel que décrit dans l'axe 2 du Pacte (2017)? Dès lors, comment les directions seront-elles formées à ce leadership pédagogique ?

Nous avons exploré la piste du modèle normatif qui transforme la posture d'administrateur centré sur les compétences légales à celle de leader pédagogique favorisant une coordination de travail en groupe et un changement dans les pratiques d'apprentissages individuelles et collectives (Dupriez, 2005). De plus, les théories managériales, empruntées au monde de l'entreprise, valorisant l'approche participative des équipes, sont selon Hersey et al. (2008), prometteuses dans la visée d'une normalisation du leadership pédagogique. Progin et al. (2021) définit trois types de situations professionnelles : les compétences des enseignants, la motivation et l'engagement, les conditions de travail, pouvant être impactés par le leadership pédagogique des directions d'établissements scolaires. Dans une étude menée en Grande-Bretagne, Leithwood et al. (2008), montre que le développement d'une communauté apprenante peut être mis en œuvre par le leadership pédagogique (Leithwood et al., 2008). Pour Rich (2014, cité par Progin et al., 2021), les conditions de travail influencent favorablement la réussite des élèves. La communication est également un facilitateur qui permet aux dirigeants d'agir en véritable agent de liaison.

2.1. Leadership communicationnel

Une communication efficace est cruciale pour le succès de toute organisation, et les établissements scolaires n'y font pas exception. La communication sert de pont entre le leader de l'organisation et les employés, elle garantit l'alignement des équipes vers les mêmes objectifs. La communication peut prendre de nombreuses formes : des réunions formelles, des conversations informelles et des annonces en assemblée générale. Quelle que soit la forme, la communication doit être transparente, honnête et opportune pour créer une culture de confiance et d'ouverture. La recherche a montré qu'une communication efficace améliore l'engagement des employés, la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel (Kim et al., 2017). Selon une étude de Mutuku et Mathooko (2014), des stratégies de communication efficaces telles que l'écoute active, des messages clairs et concis, et des canaux de communication ouverts mènent à des niveaux plus élevés de satisfaction au travail et d'engagement des employés. De plus, une communication efficace permet également aux dirigeants de créer une culture de travail positive, d'instaurer la confiance et la transparence et de promouvoir le développement et la croissance des employés.

2.2. Leadership transformationnel

Dans les théories du leadership, Bass (1985) définit un modèle orienté vers la personnalité de l'humain (construit sur les travaux initiaux de Burns), il articule ses trois styles en rapport avec la personnalité, les qualités et aspirations de celui-ci.

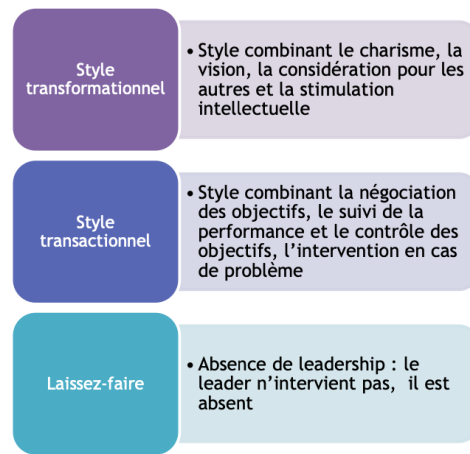


Figure 2 - Le « Full Range Leadership Model ». Les 3 styles de leadership selon Bass (1985)

Dans la théorie de Bass (1985), le leadership transformationnel n'est pas un remplacement pour le leadership transactionnel, mais a bien un effet multiplicateur sur ce dernier. Il est composé de quatre facteurs reliés, mais conceptuellement distincts, soit : l'influence idéalisée, la motivation par l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Dans ce modèle du leadership transformationnel, le chef efficace sait influencer autant par la motivation extrinsèque que par la motivation intrinsèque, la première étant englobée par le leadership transactionnel et la seconde par le leadership transformationnel (Bass, 1985).

La stimulation intellectuelle dans le modèle de leadership transformationnel de Bass (1985), vise à encourager un esprit ouvert à l'innovation, à la créativité et au développement continu. Les leaders qui maîtrisent cette composante inspirent leurs équipes à sortir de leur zone de confort et à s'engager dans un processus d'apprentissage permanent, contribuant ainsi à la croissance et à l'adaptabilité de l'organisation.

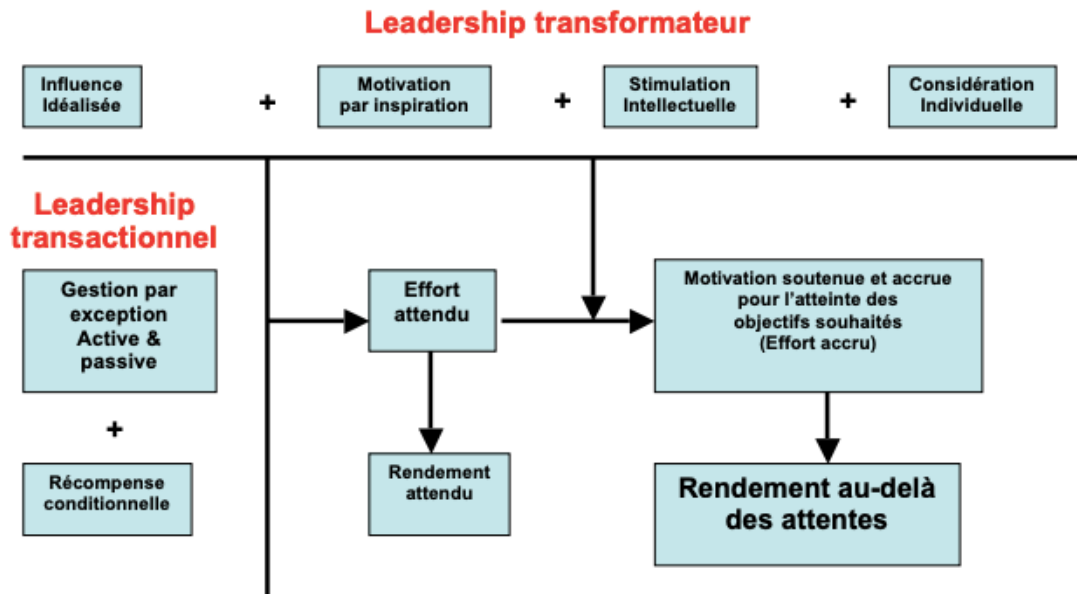


Figure 3 - d'après Avolio et Bass, Multifactor Leadership Questionnaire Sampler Set, Mind Garder Inc., 2004

Le modèle de Cameron et al. (2007), reprend l'idée de matrice de Cummins et Huse (1989) et y intègre un quatrième style de base qui se décline en 12 rôles exprimés par un verbe d'action, ce qui rend ce modèle attrayant.

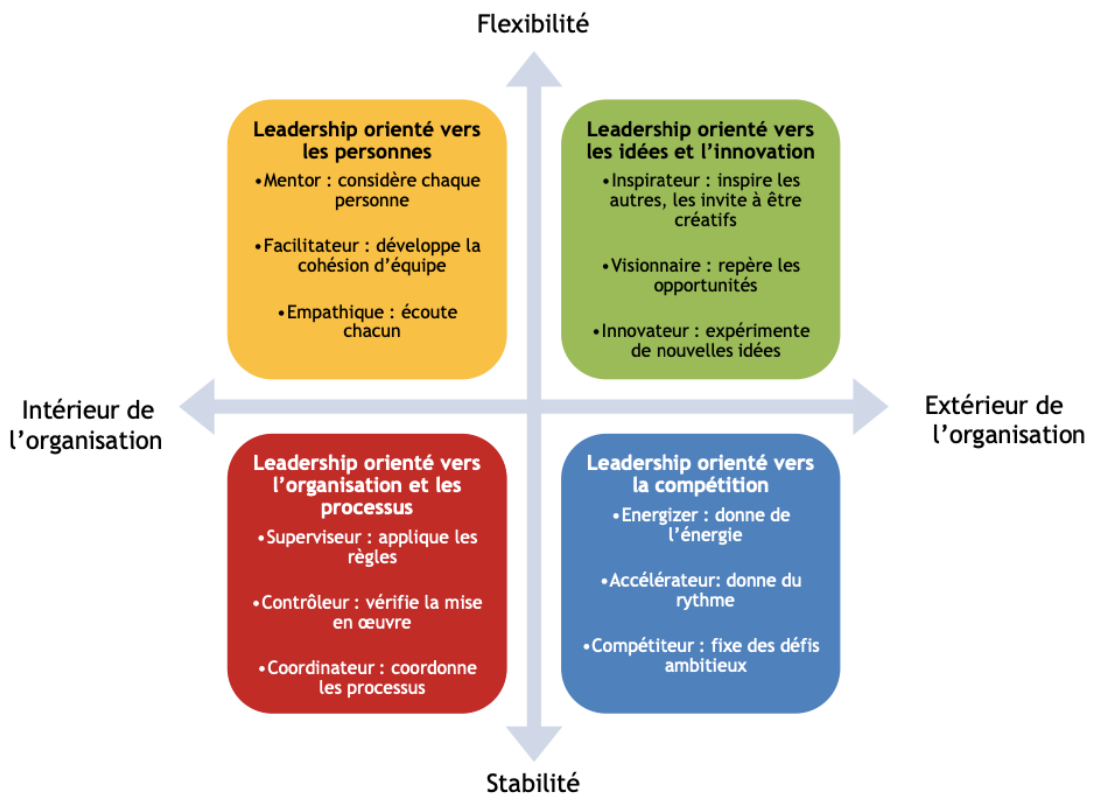


Figure 4 - Le « Competing Values Framework »: Les 4 styles et les 12 rôles de leadership selon Cameron, Quinn et Degraff (2007)

Ce modèle est inspirant dans le contexte éducationnel, car chacun des rôles peut identifier une situation réelle du monde scolaire. Nous verrons au point 3.3. comment un modèle théorique peut se décliner aux spécificités du monde de l'enseignement.

3. LES ACTEURS DU SYSTÈME SCOLAIRE

Depuis les années quatre-vingt, les sociologues s'intéressent davantage à la sociologie de l'éducation et notamment à travers la notion de stratégie et des pratiques qui font fonctionner et évoluer l'institution scolaire (Rayou, 2017). Giddens (1987, cité dans Bouchikhi, 1988) défend l'idée que la société n'est pas extérieure aux acteurs individuels et que le monde social n'a pas l'extériorité du monde naturel. Pour lui, les acteurs contribuent à la constitution des activités et des institutions, car ils sont porteurs de théories du social et leurs comportements, loin d'être de la figuration, produisent des effets sur le système scolaire notamment, car ils ont la capacité de réflexivité, de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font. Nous avons identifié les acteurs du monde scolaire comme étant au nombre de six ; les élèves, les familles, les enseignants, les chefs d'établissement, les pouvoirs organisateurs (PO) et l'environnement. Notre étude s'intéressera plus précisément au chef d'établissement et étant donné la probabilité forte qu'une direction soit émergente du corps professoral, nous nous intéresserons à la professionnalisation et à la construction de l'identité d'enseignants. Nous ferons également un rendu de la fonction de représentation syndicale au sein des écoles.

3.1. *Profession : enseignant*

Comment parler des enseignants sans évoquer leur identité professionnelle bien spécifique. Parfois appelée « corps professoral » ou « corps enseignant », l'identité professionnelle enseignante reconnaît l'existence d'un lien entre l'individu et l'activité professionnelle de cet individu (Blin, 1997). Ce lien en partie commun aux membres du groupe permet à la fois de s'identifier au groupe des enseignants et de se différencier d'avec les non-enseignants. Selon Blin (1997), l'identité professionnelle se définit comme une somme « *d'éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activés en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification / différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels* » (Blin, 1997, p. 187).

Tardif et Lessard (1999) mettent en avant le fait que l'expérience de chacun est également celui d'un collectif qui partage les mêmes contraintes et les mêmes conditions de travail

d'un univers particulier. La culture professionnelle partagée par le groupe accorde des significations analogues à des situations communément vécues. Les individus créent ainsi, selon Blin (1997), un référentiel commun à partir de leurs pratiques professionnelles partagées à l'ensemble du groupe permettant de donner un sens aux activités. Cette partie commune à la profession construit l'identité professionnelle et suppose une socialisation spécifique au métier d'enseignant qui aboutit à l'acquisition de savoirs spécifiques (Dubar, 1995). Pour Dubar, il s'agit « *de machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » (...) en référence à un champ spécialisé d'activités* » (Dubar, 1995, p. 100).

Toutefois, cette socialisation professionnelle n'est pas une assimilation passive, mais bien une co-construction active qui n'implique pas forcément une adhésion absolue aux règles et valeurs du groupe. Chaque enseignant possède sa vision des règles et des valeurs en fonction de son expérience et de son vécu. Il réalise ainsi ses représentations, sorte de compromis entre l'identité héritée du groupe et sa propre identité (Dubar, 1995).

Il est également intéressant de considérer la trajectoire sociale de l'individu, ce qui fait de lui une personne unique, son processus biographique (Dubar, 1995). Et enfin si l'historicité de l'individu fait partie de la construction sociale, il doit également être tenu compte du projet futur comme une trajectoire d'avenir « *subjectivement* » construit (Dubar, 1995, p. 77). Ainsi l'individu possède des marges d'autonomie suffisantes pour en faire un acteur. L'identité professionnelle enseignante est donc en partie liée aux trajectoires et appartenances sociales, présentes et passées des individus qui composent le groupe des enseignants.

Une autre composante importante de l'identité professionnelle des enseignants est le contexte dans lequel ils exercent leur métier. Pour Obin (1995, cité dans Blin, 1997), « *L'identité professionnelle ne se réduit pas à une identité personnelle, c'est une identité collective qui s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce.* » (Obin, 1995, cité dans Blin, 1997, p. 181).

La construction identitaire professionnelle des enseignants est donc un processus continu qui prend en compte la biographie de l'individu, la part de socialisation professionnelle spécifique dont il va s'imprégner, l'apprentissage de la culture enseignante qui lui ont permis de s'approprier activement les normes et les valeurs, son projet d'avenir ainsi que le contexte dans lequel il évolue.

Lors de ce processus de construction identitaire ou de socialisation professionnelle, l'enseignant peut s'identifier à des « schémas de typification » ou à des « types identitaires » préexistants, dont la « pertinence » et la « légitimité » varient selon le contexte social, sociohistorique et la temporalité biographique (Dubar, 1995, p. 112). Sorte d'idéal de référence, ces schémas reprennent ce que l'enseignant doit être, faire et savoir. Ainsi, le modèle « magister » montre, selon Lang (1996), que les modèles historiquement contingents s'attachent prioritairement aux compétences culturelles (les savoirs) et que les savoir-faire pédagogiques sont relayé au second plan. À la fin du XX^eS., plusieurs enquêtes confirment une évolution du déplacement de l'attention portée sur la connaissance à transmettre vers une démarche plus pédagogique qui parle de connaissances à apprendre ou à faire apprendre (1999). Quant à Blin (1997), il parle d'évolution de modèle magister, où l'enseignant est centré sur les savoirs à transmettre et passe à celui d'enseignant centré sur le processus d'apprentissage et des élèves, le modèle « pédagogue ». Dubet (1991) a également observé cette tendance et parle de « faire cours », « d'art » d'enseigner, du déplacement de l'identification disciplinaire vers l'intérêt pour l'enseignement (Dubet, 1991, p. 302). De multiples pédagogies, dites actives, voient alors le jour, la pédagogie par projet, la pédagogie du chef-d'œuvre, la pédagogie différenciée, où l'enseignant est vu comme un « technicien » qui possède et applique une série de techniques pédagogiques et de savoir-faire procéduraux (Maroy, 2001).

La « pratique réflexive » est un nouveau paradigme qui nous vient des États-Unis et plus particulièrement de Schön (1983) pour qui traditionnellement le professionnel est vu comme un applicateur alors que le praticien réflexif n'applique pas, il réfléchit. Sans remonter aux origines, il est cependant intéressant de comprendre ce concept dans le contexte francophone. Ce que Schön (1983) a nommé « *reflexion in action* » devient « réflexion dans et sur l'action » dont bon nombre de travaux et de chercheurs vont se référer. La réflexion sur l'action correspond aux démarches permettant la réflexion sur les pratiques. Dans la formation initiale des enseignants, elle vise à habituer celui-ci à utiliser des dispositifs (séminaire d'explicitation des pratiques, visite de formation, vidéoformation...) qui enclencheront des réflexions au niveau de ses processus (Schneuwly, 2015).

Pour Schneuwly (2015), le « praticien réflexif » pourrait se redéfinir comme étant conscient des outils de la profession (capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations), à même d'analyser les problèmes et les potentiels des élèves (dans leurs

appropriations des savoirs) non pas dans une réflexion abstraite, mais dans une réflexivité profondément ancrée et concrètement déterminée dans l'action.

Le poste de direction étant une promotion du poste d'enseignant statutaire, nous considérons dans ce mémoire que le chef d'établissement a suivi la construction professionnelle que nous venons de dépeindre. En changeant de rôle, il doit se réapproprier certains codes et en apprendre d'autres. Il va devoir se former à son nouveau métier et accepter de changer de posture en allant vers une fonction de manager que nous décrivons au point 3.3.

3.2. Profession : enseignant et délégué syndical

En ce qui concerne la représentation syndicale, Perrenoud (1991) la considère comme étant relativement spécifique et même comme un « syndicalisme pas comme les autres » (Perrenoud, 1991, p. 13). En effet, l'État se trouve être l'employeur du secteur public et l'enseignant travaille pour le bien public au service de la société. Son « client » principal n'est autre que le citoyen. Et toujours selon Perrenoud (1991), lors de conflits, les enseignants ne se limitent pas à défendre leur statut personnel, ils choisissent souvent de défendre des causes qui vont au-delà de leurs propres intérêts en s'investissant dans des enjeux plus larges qui concernent l'éducation dans son ensemble. Nous n'irons pas plus loin dans nos recherches sur ce sujet, en effet, les représentants syndicaux interrogés dans le cadre de ce mémoire sont également des enseignants et notre intérêt dans cette recherche est de comprendre comment ils ont vécu l'annonce des changements à travers la communication du directeur et de leur organisation syndicale.

3.3. Profession : chef d'établissement

« Agir en homme de pensée. Penser en homme d'action. »

Henri Bergson

La fonction de direction est actuellement régie, en FW-B, par le Décret du 2 février 2007, fixant le statut des directeurs (2007). Avant la parution de ce Décret, la fonction de direction a longtemps été perçue comme un prolongement de l'activité enseignante avec, soit des aspirations pédagogiques, soit comme un agent de l'administration centrale avec des pratiques plus administratives.

Étant donné l'évolution du système éducatif, il semble important que les institutions scolaires recrutent également les chefs d'établissement en fonction de leurs valeurs et leurs

qualités de leadership. En effet, le métier de chef d'établissement scolaire est un métier complexe, sous tension et en constante évolution, impliquant, comme le souligne Barroso (2012) des responsabilités administratives, pédagogiques, managériales et sociopolitiques.

Comme nous l'avons mis en évidence, le leadership des chefs d'établissements permet de garantir une direction efficace et adaptée aux nouveaux défis du système éducatif. Un chef d'établissement doté de qualités de leadership serait en mesure de mobiliser et d'inspirer son équipe éducative, de promouvoir une culture de collaboration et de responsabilisation, ainsi que d'apporter des solutions innovantes aux problèmes rencontrés dans le milieu scolaire (Barroso, 2012).

Selon la matrice d'Ulrich (1999), le rôle du chef d'établissement scolaire peut être comparé à celui d'un chef d'orchestre en dirigeant l'action collective des musiciens, il donne du sens à leur interprétation. Le chef d'établissement conduit l'ensemble des professionnels de l'école à se projeter dans un futur commun et à construire ensemble une communauté pédagogique. Pour ce faire, il doit organiser, anticiper, contrôler, animer et prendre des décisions. Il semble donc essentiel que le chef d'établissement adopte un management basé sur des valeurs et de la bienveillance, favorisant ainsi l'écoute et le soutien envers les équipes éducatives. Le leadership de la direction devient alors une manière de penser et d'agir qui vise à développer la cohérence de l'organisation.

3.3.1. Leadership situationnel

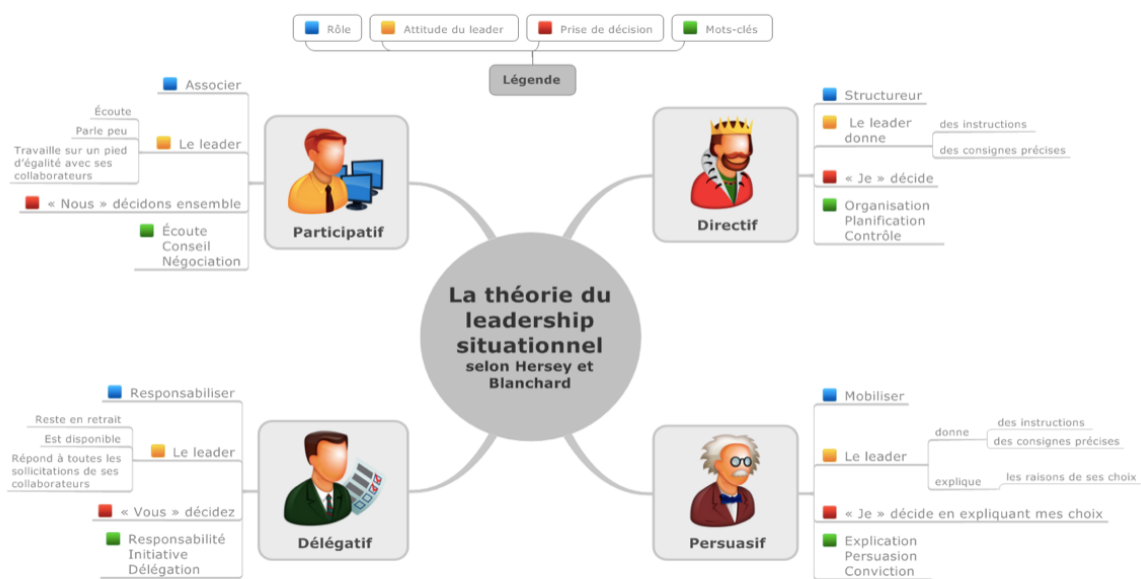


Figure 5 - Modèle de de Hersey et Blanchard (1969) par Franco Masucci (2014)
 source : DOI : <https://managementvisuel.fr/infomapping-la-theorie-du-leadership-situationnel-selon-hersey-blanchard/>

Dans cette perspective, le « leadership situationnel », théorisé par Hersey et Blanchard (1969) permet au chef d'établissement de s'adapter aux contextes et aux individus, en fonction de leur degré d'autonomie, de leurs compétences et de leurs motivations. En adoptant une approche situationnelle, le chef d'établissement peut optimiser le fonctionnement de l'école et favoriser le développement personnel et professionnel de chacun.

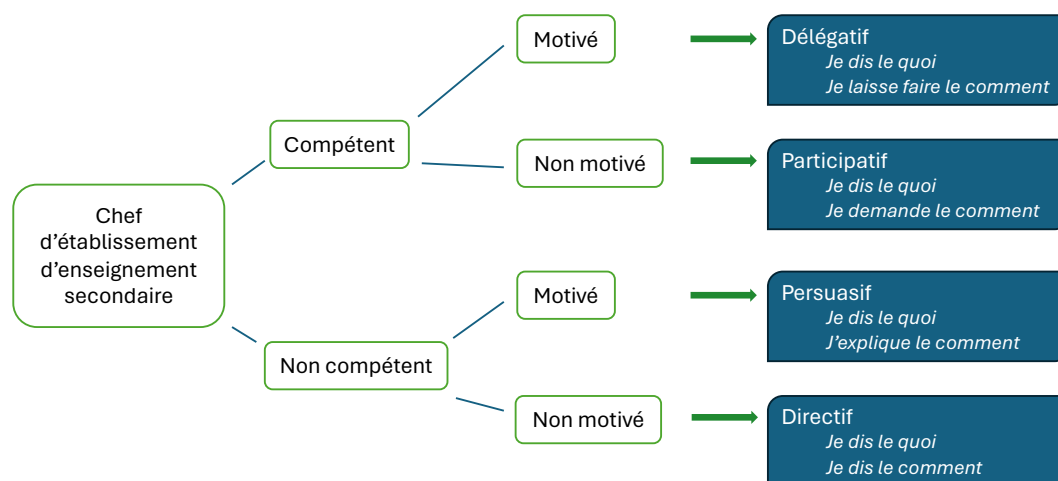


Figure 6 - Schéma réalisé par nos soins selon la théorie de Hersey et Blanchard à ce que pourrait être la réalité d'un chef d'établissement scolaire en fonction du profil d'enseignants à qui il s'adresse

Dans la foulée du Décret fixant le statut des directeurs (2007), une formation initiale des directeurs est mise en place et offre cinq modules en trois axes inter-réseau (administratif, pédagogique et relationnel) et deux axes réseau (administratif et pédagogique). Depuis septembre 2019, un stage s'est ajouté à cette formation de base qui représente maintenant 180 heures de formation (site Wallonie-Bruxelles Enseignement)⁴.

3.3.2. Rôles et missions des directeurs selon le Pacte

Parmi les missions attribuées aux directions d'établissements scolaires figurent la mise en place d'un plan de communication interne avec les équipes pédagogiques, ainsi qu'un plan de communication externe avec les parents, les familles et les organisations (Décret fixant le statut des directeurs, 2007). L'axe 2 de l'avis n°3 ajoute, comme nous l'avons déjà

⁴ <https://www.wbe.be/jobs-et-carriere/formations/formation-initiale-des-directeurs/>

évoqué largement des missions supplémentaires et notamment le renforcement du leadership (Pacte, 2017).

Selon la FW-B, les directeurs possèdent le statut de membre du personnel éducatif titulaire d'une fonction de promotion. Les missions du directeur sont variées et classées en axes du niveau général, relationnel, administratif, pédagogique et éducatif.

Pour Bonnet et al. (1995), les rôles du chef d'établissement scolaire s'expriment dans cinq domaines qui recouvrent des dimensions techniques, humaines, pédagogiques, symboliques et culturelles (tableau 3.3.3.). Toujours selon Bonnet et al. (1995), la gestion stratégique d'un établissement scolaire s'appuie sur un certain nombre de valeurs éducatives qui guide les grands choix. Mettre à jour ces valeurs éducatives, les critiquer et formuler des options qui orientent et nourrissent l'identité de l'établissement scolaire, communiquer et partager cette vision afin de mobiliser les équipes éducatives sont autant de démarches attribuées aux directeurs d'école.

Ces choix ne sont pas neutres, car ils impliquent et engagent la responsabilité quotidienne des actes et en déterminent le sens et la portée. Cette vision devient, si elle est partagée, le ciment de la communauté éducative en renforçant les relations, l'identité professionnelle et en faisant converger les efforts de chacun.

Tableau 1 - Tableau synthétique des rôles du directeur

Domaine	Rôle	Actions	→ Réactions	Liens avec l'excellence
Technique	« Ingénieur de management »	<ul style="list-style-type: none"> - Technologie des horaires, des plannings, - Théorie de l'organisation, - Coordination - Utilisation de stratégies d'organisation - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - les personnes se sentent comme le jouet d'un système mécanique, behavioriste, - Elles acceptent avec indifférence le système si la direction est efficace, mais tolèrent moins bien une direction inefficace... 	<p>Importance de ces deux domaines pour réaliser et garder la compétence. Insuffisance de ces deux domaines pour accéder à l'excellence. Inefficacité si absence ou insuffisance de ces deux domaines</p>
Humain	« Ingénieur en relations humaines »	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de la participation dans la prise de décision - Utilisation des théories de la motivation - « management » des conflits, - Encouragement de la croissance et de la créativité personnelles... 	<ul style="list-style-type: none"> - Une atmosphère positive existe dans l'établissement, - Satisfaction dans les relations interpersonnelles, - Comportement général positif - ... 	

Pédagogie	« Clinicien de la pratique enseignante »	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle de conseil auprès des enseignants, - Diagnostic des problèmes pédagogiques, - Précise les programmes - Évaluation constructive ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions positives - Appréciation de l'aide et des conseils, - Motivation à parfaire son travail - ... 	Présence de ce domaine essentielle à la compétence et fortement liée à l'excellence. Inefficacité si absence de ce domaine.
Symbolique	« Détenteur du sens, des valeurs »	<ul style="list-style-type: none"> - Assiste aux leçons, - Connais les élèves - Préside aux cérémonies, rituels, - Fournit une vue unifiée - Objectifs - Attention sélective 	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes apprennent ce qui a de la valeur pour l'école, - Engagement et motivation croissants - ... 	Importance de ces deux domaines pour atteindre l'excellence bien que l'absence n'affecte pas négativement la compétence.
Culturel	« Idéologue »	<ul style="list-style-type: none"> - Idéologie de l'école - Articule les objectifs de l'école, - Favorise les rites, les traditions - Développe le caractère « unique » de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes croient en l'école en tant que système idéologique - La solide culture de l'école donne à leur travail plus de signification - ... 	

Source : Bonnet, F., Dupont, P. et Huget, G.1988. *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire.*

Pour assurer la pérennité des choix stratégiques de l'école, les projets éducatifs et pédagogiques sont régis par des textes de loi qui permettent de construire une vision partagée de cette représentation commune de l'équipe éducative, des parents, des partenaires sociaux et des élèves lors de Conseil de participation.

En matière relationnelle, le directeur est « un ingénieur des relations humaines » et c'est véritablement cette dimension qui sera analysée tout au long de ce travail (Décret fixant le statut des directeurs, 2007).

1. LA RÉSISTANCE AUX CHANGEMENTS

La théorie de la résistance aux changements n'est pas nouvelle puisque Lewin évoquait déjà ce comportement dans les années quarante en partant de la notion de « norme », largement définie par les travaux de Sherif (1936), qu'il considère comme une force importante décrivant comment il faut se comporter dans ce qui est autorisé et proscrit. Il parle des individus qui adaptent leur comportement à ces normes et il semble évident pour lui que pour changer les habitudes, il faut changer les normes. Les normes se développent et évoluent progressivement, elles sont dans ce cas acceptées par la majorité des individus,

dans le cas contraire, ce n'est pas une norme d'un groupe, mais une norme individuelle (Lewin, 1947).

Les normes se créent donc en fonction de l'opinion de l'ensemble des individus à condition qu'il existe une convergence vers l'harmonisation. Une classification de ces normes a été réalisée selon qu'elles soient prescriptives (standard consensuel qui identifie des comportements préférables, renforcement positif), qu'elles soient proscriptives (standard consensuel qui identifie des comportements prohibés, renforcement négatif), qu'elles soient descriptives (standard consensuel qui décrit comment les personnes se comportent, se sentent et pensent de manière typique dans une situation donnée) et enfin qu'elles soient injonctives (standard évaluatif & consensuel qui décrit comment les personnes *devraient* se comporter, se sentir, & penser dans une situation donnée) (Miller & Prentice, 1996; Sorrels & Kelley, 1984).

D'autres auteurs comme Mintzberg (1998), Crozier et Freidberg (2014) ont défini trois niveaux d'organisation, (1) macro-environnement avec une population d'organisations, (2) méso-environnement avec l'organisation elle-même et (3) micro-environnement avec les individus de l'organisation.

Kanter et al. (1992), ont identifié trois catégories d'acteurs qui interviennent dans le processus du changement, (1) les stratèges du changement qui vont concevoir les changements, (2) les organisateurs du changement qui sont les maîtres d'ouvrage et (3) les destinataires du changement qui sont directement concernés par la mise en œuvre des changements.

Plusieurs auteurs semblent engagés dans une vision positive que revêt le comportement résistant. Ford et Ford (2009), Kotter et Schesinger (2008) ainsi que Bareil (2008) y voient une force, voir un engagement, un levier qui permettrait la compréhension des préoccupations des subordonnés. Selon Arcand (2011), cette résistance serait un système d'autodéfense utilisé par des individus en réaction à un environnement en transformation. Bareil (2008), ajoute néanmoins que la plupart du temps, la peur, la diminution de la satisfaction au travail, la diminution de la productivité, l'augmentation du stress et certains comportements agressifs sont des expressions de la résistance aux changements.

La résistance aux changements dans les institutions scolaires serait selon Gather Thurler (2000a), une principale source d'échec des réformes, et ce, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Elle décrit la situation de changement dans le sens *top-down* ou *bottom-*

up comme étant au final dépendant des réactions du corps enseignant. Pour elle, même si les nouveaux enseignants reçoivent une formation nouvelle et qu'ils s'y impliquent, « *il faudra encore qu'ils résistent à la contre-socialisation qu'ils subiront au contact de leurs collègues* » (Gather Thurler, 2000b, paragr. 6) ainsi que ceux des parents souvent inquiets. Elle ajoute qu'il s'agit de faire en sorte que les enseignants abandonnent leurs pratiques éprouvées pour « *une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves* » et qui demande de « *prendre des risques sans contrepartie véritablement intéressante* » (Gather Thurler, 2000a, p. 30). Toujours selon l'auteure, une autre difficulté majeure serait la stabilisation des innovations, ou le manque d'investissement pour la mise en œuvre, le suivi individuel et collectif au sortir des formations initiales, ce qui impacte l'entrée même de ces nouvelles pratiques dans les salles de classe (Gather Thurler, 2000a). Nous appuyant sur la théorie de Lewin (1947), selon laquelle il faudrait changer les normes pour changer les habitudes, nous prenons conscience de l'ampleur de la tâche qu'une réforme dans le milieu scolaire peut engendrer et qui ne va pas sans de nombreuses réticences aux changements pour ne pas dire résistances.

1.1. Le chef d'établissement face à sa propre résistance

Comme nous l'avons déjà évoqué plus avant, tout changement entraîne de la résistance. Or, le chef d'établissement scolaire joue un rôle crucial dans la mise en œuvre et la gestion des changements au sein de son établissement scolaire, et l'attitude qu'il adopte envers ces changements peut avoir un impact significatif sur la réussite des réformes éducatives.

Les chefs d'établissements ont besoin, selon Gather Thurler (2000a) de soutien lors de la mise en œuvre de changements. Le manque de ressources, de formation adéquate, de clarté dans les objectifs des réformes et de temps pour s'adapter peut contribuer à la résistance. Un bon accompagnement et une communication transparente peuvent aider à réduire cette résistance. De plus, certains peuvent être plus ouverts à l'innovation et à l'adaptation, tandis que d'autres peuvent préférer maintenir des méthodes traditionnelles. Le style de leadership des chefs d'établissements et leur communication avec le personnel enseignant et administratif jouent un rôle clé dans la gestion de la résistance aux changements. Un leadership participatif, une communication ouverte et des espaces de dialogue peuvent favoriser une meilleure compréhension et une acceptation plus large des changements (Gather Thurler, 2000a).

Il semble donc que la résistance aux changements des chefs d'établissement reflète plus le désir de préserver ce qui fonctionne bien dans une volonté de défendre les intérêts de l'établissement et de la communauté éducative. Cependant, gérer cette résistance de manière constructive et favoriser l'adhésion aux changements sont des éléments clés pour le succès des réformes éducatives. Une des solutions peut se retrouver dans l'action de communiquer efficacement avec ses équipes.

2. LA COMMUNICATION

Aujourd'hui, la plupart des organisations possèdent un service de communication. En fonction de la taille de l'entreprise, ce service exerce plusieurs fonctions définies dans la politique communicationnelle de l'organisation.

Dans l'enseignement, la communication peut venir des organisations externes telles que les politiques, la FW-B, les secrétariats enseignants ou être relayée par la direction auprès de ses équipes éducatives. La communication interne est effectivement une des missions que la direction doit mener dans son rôle d'agent relationnel (Décret fixant le statut des directeurs, 2007) ou pour reprendre l'expression de Bonnet et al. (1995), « un ingénieur des relations humaines ».

Ce n'est que dans les années 1990 à 2000, que la communication apparaît dans les études sur le changement et comme le soulignent Cordelier et Marie-Montagnac (2008), l'importance et la qualité de celle-ci influencera la réussite du changement

2.1. Communication interne dans les organisations

Cobut et Donjean (2015) ont une approche de la stratégie communicationnelle qu'ils définissent comme étant un ensemble de moyens à mettre en œuvre pour parvenir à instaurer les trois processus de base. Ces trois processus sous-tendent le fonctionnement de l'organisation dans: (1) le processus de management (recherche et développement, écoute, régulation, stimulation et gestion de crise), (2) le processus opérationnel (gestion des produits, des besoins et des canaux de communication), (3) le processus de support (gestion administrative et logistique, traduction, formation, médiation). Nous pouvons nous rendre compte que ces multiples fonctions donnent un rôle stratégique et une réelle plus-value au responsable de la communication.

Notre recherche s'intéresse plus particulièrement à la communication interne dans ses interactions entre la direction et les équipes éducatives. Cette communication peut-être,

selon Cobut & Donjean (2015), issue du management et destinée au personnel, on parle alors de communication *top-down*, elle peut également être *bottom-up*, c'est-à-dire à l'inverse du précédent, venir des équipes pour remonter vers la direction. Et enfin, elle est transversale lorsqu'elle reste au même niveau hiérarchique (Cobut & Donjean, 2015).

Dans une organisation, la communication interne est sans cesse en mouvement et possède plusieurs finalités, (1) la compréhension (prendre connaissance des informations et comprendre les enjeux), (2) la circulation de l'information (pour faire en « sorte que chacun puisse réaliser ses activités avec la meilleure efficacité » (Cobut & Donjean, 2015, p. 15), (3) la confrontation (dans l'objectif de faciliter les relations et la coopération entre les différents niveaux de la hiérarchie), (4) la cohésion (favorise l'appartenance et la fédération des collaborateurs) et (5) la production de sens.

2.2. Qualité et efficacité de la communication interne

Partant du schéma de synthèse suivant, nous allons définir et tenter de comprendre comment la communication interne à une organisation peut-être qualitative et efficace.

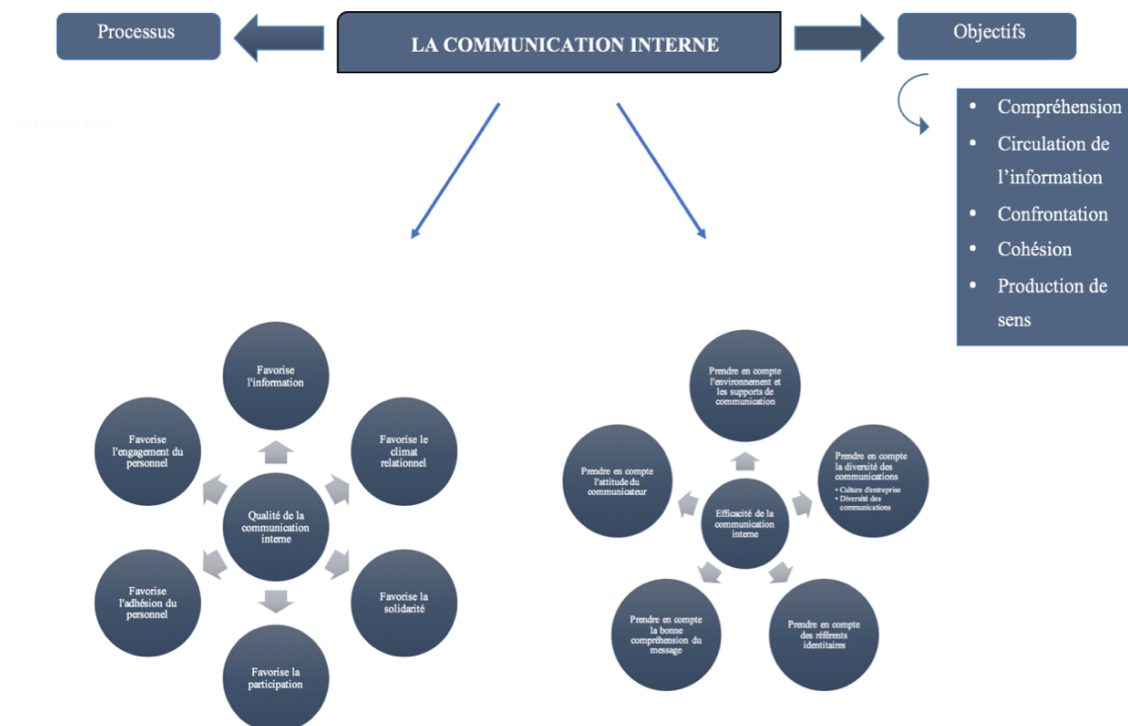


Figure 7 - La qualité et l'efficacité de la communication interne. (Libaert & Marco, 2012)

La qualité de la communication interne est vue par Callégari (1999), comme une démarche ou un processus, pour Libaert et Marco, l'efficacité permet de vérifier que les objectifs ont été atteints (Libaert & Marco, 2012).

Ainsi, la qualité requiert « *un vaste champ de connaissance et de savoir-faire, tant en termes de procédure d'exécution qu'en termes de processus de communication* » (Labruffe, 2003, p. 57). Michon (1994), recense six dimensions pour une communication interne de qualité, (1) l'information et la diffusion des messages, « *être bien informé, c'est être informé utilement, avec une information qui arrive à temps, une information claire et précise* » (Michon, 1994, p. 5), (2) la convivialité comme étant le « *fondement de la construction d'un bon climat relationnel entre personnes qui appartiennent à des métiers, à des fonctions, à des sites différents* » (Michon, 1994, p. 5), ainsi qu'un moyen pour éviter l'exclusion sociale, (3) la participation (où chacun est acteur dans l'organisation en responsabilisant et en mobilisant les compétences dans un management participant), (4) la fédération ou l'adhésion aux valeurs communes, (5) l'implication, l'engagement du personnel (sans implication, la communication interne est appauvrie), (6) l'identification, l'adhésion à la culture et à l'identité de l'institution (sentiment d'appartenance) (Michon, 1994).

Au regard de cette théorie et en supposant que l'émetteur adopte une communication de qualité, nous voulons à présent être en mesure de comprendre et mesurer son impact sur le récepteur, en d'autres termes, nous pouvons nous interroger sur l'aboutissement et le résultat qu'elle génère. Selon Libaert et Marco, l'efficacité « *consiste à vérifier, à partir de critères déterminés au moment de la définition des objectifs, que ces objectifs ont bien été atteints* » (Libaert & Marco, 2012, p. 10). L'efficacité apparaît alors, comme le moyen de vérifier la qualité d'une communication interne. La théorie de Cabin et Choc (2005) repose sur le développement de quatre composantes qui permettent de mesurer l'efficacité d'une communication : (1) la bonne compréhension du message, (2) l'attitude du communicateur, (3) l'existence de références identitaires et culturelles et (4) l'environnement et le choix des supports de communication.

2.2.1. Bonne compréhension du message

La compréhension du message relève de sept principes fondateurs, (1) la pertinence (touche le cadre de référence du récepteur), (2) la simplicité, (3) la définition (avant le développement), (4) la structure (organiser le message en étapes), (5) la répétition (les

éléments clés), (6) la comparaison et le contraste (association d'idées) et (7) l'appui sélectif (aspects les plus importants) (Cabin & Choc, 2005).

2.2.2. *Attitude du communicateur*

Dans leur article, Cabin et Choc font référence à Lyman W. Porter qui préconise l'utilisation d'une échelle de mesure de six attitudes allant de la plus contraignante à la plus « libre » : « *le conseil ou l'ordre, l'évaluation ou le jugement, l'aide ou le soutien, l'enquête ou l'interrogation, l'interprétation, la compréhension* » (Cabin & Choc, 2005, p. 62).

2.2.3. *Références identitaires et culturelles*

Cabin (2005) utilise le terme « références identitaires et culturelles » pour englober la prise en considération de la culture d'entreprise ainsi que la diversité des modes de communication au sein de l'organisation, tels que la communication informelle, la communication descendante, ascendante et transversale. Chacune de ces formes implique des différences de pouvoirs et de statuts qui joueront un rôle significatif.

2.2.4. *Environnement et supports de la communication*

Effectivement, la conception et le fonctionnement de la circulation de l'information, ainsi que les caractéristiques des lieux de travail, l'utilisation des technologies et d'autres facteurs, jouent un rôle essentiel dans la communication efficace (Cabin & Choc, 2005).

L'évaluation de l'efficacité de la communication interne n'est pas une tâche facile, car son retour sur investissement n'est pas aussi facilement identifiable que dans d'autres services tels que la finance (Libaert & Marco, 2012b). Mesurer son efficacité réelle peut représenter un défi, mais il est crucial pour comprendre l'impact de la communication sur les acteurs de l'organisateur.

Pour mesurer l'efficacité des actions de communication, l'organisation peut mettre en place plusieurs indicateurs, c'est-à-dire des mesures permettant d'obtenir des données sur l'efficacité d'un sujet. Ces indicateurs nous renseignent sur d'éventuels dysfonctionnements des actions de communication entreprises. Deux types de mesures peuvent être pris en compte : d'une part, l'approche quantitative vise à évaluer le "poids" de l'opinion et permet d'identifier des leviers d'action. D'autre part, l'approche qualitative permet la perception plus fine des opinions sur l'efficacité de la communication (Libaert & Marco, 2012b).

2.1. Communiquer pour changer

Le changement est une activité sociale complexe chargée d'émotions. La communication dans le contexte du changement en milieu scolaire vise à transmettre une vision cohérente et convaincante du changement proposé. Il s'agit de partager les objectifs, les valeurs et les avantages du changement, ainsi que les étapes concrètes qui seront prises pour y parvenir.

Fullan (2016) met l'accent sur une nécessaire communication transparente et bidirectionnelle. L'écoute active apporte des informations des membres du personnel éducatif sur leurs préoccupations, leurs ressentis et d'une manière plus constructive leurs idées. Les canaux de communication doivent idéalement être adaptés au public cible, ce qui permet d'atteindre les acteurs plus efficacement.

3. LA CONSTRUCTION DE SENS ET L'ENGAGEMENT DES ACTEURS

Le processus de construction de sens, ou comment les individus appréhendent l'information, est propre à chacun. Le développement et l'influence des sciences sociales des années 1980 ont mis en avant la propension qu'a l'être humain à élaborer un sens à l'information à partir de ses connaissances, de ses expériences et de son environnement (2010). Deux auteurs défendent le *sens-making*. Dervin (1992) adopte une position constructiviste individuelle en accentuant la manière dont les connaissances sont construites par l'individu. Weick (1995), quant à lui, défend l'idée que les acteurs perçoivent la communication comme un processus interactif ayant une ou des significations partagées. Dans cette phrase : « *How can I know what I think until I see what I say?* »⁵, Weick (1995) met en évidence la présence du *sens-making* et de l'acte d'organiser *organizing* (1995, p. 61). Si le sens permet l'acte de s'organiser, savoir s'organiser permet de donner du sens. Dans les organisations, la création de sens permet de partager les valeurs et les croyances, de coordonner des activités et d'agir en relation. Le modèle Weick (1995) vise la compréhension de ce qui fait sens à travers un processus de communication et d'interprétation de messages. C'est sur cette réalité que s'appuient les décisions prises et les actions à mener. Sur base de sept caractéristiques du *sens-making*, que Weick (1995) énonce ainsi : (1) un processus ancré dans la construction de l'identité, (2) une rétrospective (comprendre l'action après l'avoir posée), (3) générateur d'environnement, (4) social

⁵ Traduction libre: « Comment puis-je savoir ce que je pense tant que je ne comprends pas ce que je dis ? »

(valeurs partagées par le groupe), (5) continu et évolutif, (6) basé sur les signaux, (7) vraisemblable pour les acteurs. La conception du sens-making permet de filtrer, structurer, construire et in fine transformer toute subjectivité en quelque chose d'objectivable et ainsi faire face à l'environnement (Weick, 2001; MacIntosh-Murray, 2005).

Argyris (1991), examine le rôle de la communication dans les organisations, y compris les écoles, en mettant l'accent sur la façon dont la communication produit du sens et permet l'apprentissage collectif. Il souligne que la communication ouverte et transparente favorise la collaboration, l'engagement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

4. CONCLUSION

Cette première partie nous fournit les balises théoriques qui nous ont permis de comprendre l'organisation des établissements scolaires, de définir grossièrement un profil enseignant et de confirmer l'importance cruciale de la communication interne au sein de l'organisation. La communication répond aux attentes sociales du personnel et favorise le dialogue entre tous les membres, indépendamment de leur niveau hiérarchique dont la qualité et l'efficacité jouent un rôle essentiel dans ce processus. D'un côté, une communication de qualité permet de transmettre une image positive de l'organisation et de gagner l'adhésion du personnel devenant ainsi un vecteur puissant du changement et de la transformation organisationnelle. D'un autre côté, une communication efficace repose sur des objectifs définis pour évaluer leur réalisation. Cependant, mesurer l'efficacité de la communication interne reste complexe en raison de la nature peu identifiable de la fonction de communication interne.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous développons la partie empirique de notre travail de recherche.

PARTIE 2 - RECHERCHE EMPIRIQUE

CHAPITRE III – DE LA QUESTION DE DÉPART À LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre de la partie empirique, nous commençons par expliciter la problématique identifiée lors de notre revue de la littérature. Nous clarifions dans le même temps notre objet d'étude ainsi que les questions de recherche qui ont émergé durant la première partie du travail.

1. DU CHOIX DU SUJET À LA QUESTION DE DÉPART

Afin de construire notre problématique, nous avons défini le thème de notre recherche à partir d'interrogations survenues lors des travaux collaboratifs en lien avec la création du plan de pilotage de notre école. Nous cherchons à comprendre les raisons du style de communication d'un directeur d'école sur la motivation des équipes lorsqu'il doit introduire des changements organisationnels venant de l'environnement. Ces observations nous ont amenée à nous interroger sur l'attitude relationnelle que les directeurs adoptent dans un contexte scolaire en mutation. À partir des questions « Quel est le rôle d'une direction d'établissement scolaire, dans sa mission relationnelle, dans un contexte en mutation ? Comment va-t-elle adapter sa posture et sa fonction au sein de l'organisation scolaire dans son rôle de système relationnel ? Quel style de communication sera le mieux adapté lors de changements sur l'aspect relationnel de la direction pour et avec l'équipe éducative ? Comment les directions se préparent-elles au changement ? Comment évolue la motivation des équipes ? Le sens donné par la communication des directions permet-il l'engagement des équipes ? ». Nous cherchons à comprendre comment les directions d'établissements scolaires vont adapter leur mission d'interface relationnelle particulièrement dans ses dimensions interpersonnelles, communicationnelles et symboliques, dans un contexte en mutation consécutivement au plan de pilotage inscrit dans le Pacte.

Notre problématique s'intéresse donc à la compréhension des mécanismes de changement organisationnel en milieu socioéducatif ainsi que la façon dont les directions vont adapter leur posture interpersonnelle (la relation entre direction et équipes éducatives va-t-elle changer ?), communicationnelle (quels seront les messages à faire passer ?) et symbolique (l'image, les valeurs et les normes de l'organisation en seront-elles changées ?). Et enfin, il s'agira de comprendre le style de leadership adopté par la direction et comment celle-ci produira du sens et l'engagement auprès des équipes éducatives dans l'objectif de s'adapter aux changements et de réussir la réforme de l'enseignement.

À partir de ces questions initiales, nous avons précisé et orienté nos lectures en nous appuyant sur celles-ci, nous avons mis en exergue les imbrications entre les politiques publiques, le rôle du chef d'établissement, son leadership et la production de sens chez les enseignants, susceptible d'influencer leur motivation à adapter leur attitude professionnelle.

Les différentes réformes de l'enseignement s'appuient sur les mauvais résultats des élèves de la FW-B aux épreuves externes et aux études PISA⁶ successives ainsi que sur l'implémentation d'une école plus juste, plus équitable et qui prône l'égalité des chances et la qualité pour tout individu de la société.

La question de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en FW-B est donc bien présente et se matérialise dans les écoles à travers les réformes du Pacte (2017) et du plan de pilotage.

De ce fait, notre problématique de recherche, basée sur une situation professionnelle précise, peut-être formulée comme ceci : « *Comment les directions vont-elles adapter leur style de leadership, pour répondre aux attentes des Pouvoirs publics explicitées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence et traduites à travers le plan de pilotage des écoles ?* »

2. DE LA PROBLÉMATIQUE À LA QUESTION DE RECHERCHE

La problématique, citée précédemment, présente ainsi le cadre et les orientations de notre recherche dans ce mémoire de fin de Master en sciences de l'éducation et de la formation. Comme nous avons pu le voir dans la première partie, chapitre II, les pratiques managériales apparaissent comme des notions essentielles à la mise en place des réformes amorcées par le Pacte (2017) et donc, à la mobilisation des équipes éducatives. Ainsi nous affinons l'hypothèse de travail en formulant cette question de recherche :

Comprendre le rôle et la place d'une direction d'établissement scolaire secondaire, dans sa mission symbolique et relationnelle, en contexte mutationnel consécutif à l'instauration du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

⁶ PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves – Évaluations externes
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>

3. PROBLÉMATIQUE, OBJET ET QUESTION DE RECHERCHE

En Belgique francophone, le système éducatif est pour l'instant en cours de réforme au travers du Pacte (2017) (Cattonar & Dupriez, 2019). Sur le plan cognitif, une analyse préliminaire des récentes évolutions montre un renforcement des politiques de pilotage basées sur les résultats, qui jusqu'alors impliquaient plutôt une responsabilisation « douce » du personnel éducatif (Maroy & Voisin, 2014). Parallèlement à la mise en place d'un instrument de contractualisation appelé « plans de pilotage », les professionnels de l'éducation voient leur professionnalité se redéfinir (Cattonar & Dupriez, 2019). À l'instar d'autres études qui ont analysé les dynamiques liées à la réception des méthodes de régulation « douces » (Barbana, 2018; Barbana et al., 2020; Cattonar et al., 2014), notre étude adopte une approche cognitive centrée sur l'analyse du nouveau modèle de professionnalité du directeur d'établissement dans sa mission relationnelle d'agent du changement.

Cet objet de recherche retient toute notre attention en raison de l'émergence de politiques néo-managériales (inspirées du New Public Management) qui contextualisent le système éducatif belge francophone. Les responsables politiques ne se contentent pas de prescrire des changements dans la façon de piloter le système éducatif ; ils attendent également que ces changements soient accompagnés, voire initiés, par les directeurs d'établissement qui participent pleinement à la mise en œuvre de ces réformes (Fournier, 2015).

En outre, notre partie théorique met en évidence certaines spécificités de ce métier qui tend à un accroissement modéré de l'autonomie des établissements scolaires (Cattonar & Dupriez, 2019). Entre les contraintes structurelles qui limitent leurs marges de manœuvre et l'émergence de nouvelles attentes visant à « *faire bouger les établissements scolaires... l'école doit bouger parce que « tout bouge » l'école doit épouser le mouvement du monde* » (Barrère, 2014, p. 23), « *les chefs d'établissement fustigent le manque de réactivité de supérieurs inefficaces face aux problèmes de terrain* » (Barrère, 2014, p. 24).

L'ambition première de ce mémoire est de préciser le modèle relationnel associé au métier de directeur d'établissement dans son rôle d'agent du changement et de comprendre comment les directeurs d'établissement mettent en œuvre ce modèle à travers le management communicationnel interne. Dans un second temps, nous mettons en lien la production de sens et la motivation des enseignants face à cette communication du changement.

Pour atteindre ces deux objectifs, nous formulons deux questions de recherche. La première est formulée comme suit : Comment les directeurs adaptent-ils leur posture interpersonnelle, communicationnelle et symbolique en période de mutation ? Notre deuxième question de recherche vise à apporter de nouvelles connaissances sur la manière dont ce modèle de professionnalité est mis en œuvre par les directeurs d'établissement dans leur communication du changement auprès des équipes éducatives. Ainsi, nous cherchons à rendre compte des effets de cette communication sur la motivation et l'engagement des équipes éducatives en répondant à cette deuxième question de recherche : La communication des directeurs permettra-t-elle aux équipes éducatives d'être motivées et de s'engager dans les changements ?

Cette étude visant à comprendre le phénomène de changement, de résistance au changement et d'adaptation que les directions d'école secondaire adoptent en période de mutation, nous utilisons l'approche de recherche qualitative, de ce fait, nous n'émettons pas d'hypothèses à ce stade du travail. Selon Lejeune (2019),

« en recherche qualitative, la notion « d'hypothèse » recouvre une signification sensiblement différente. Tout au long de l'analyse, le chercheur s'interroge sur la possibilité d'articuler deux à deux les étiquettes qu'il a produites. La recherche qualitative appelle « hypothèse » une telle articulation des étiquettes. » (Lejeune, 2019, p. 17).

CHAPITRE IV – DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

Il sera question dans ce chapitre de détailler et justifier le design de recherche choisi, de rendre compte du dispositif et du champ de recherche concerné, en nous appuyant sur plusieurs références en matière de méthodologie de la recherche en sciences humaines. Nous concluons cette section en présentant les outils essentiels de collecte et d'analyse des données que nous avons utilisés dans ce mémoire.

Afin de répondre à la question de recherche et ainsi à la problématique citée précédemment, nous nous sommes appuyée sur une méthodologie mobilisant la recherche qualitative. Nous avons ainsi réalisé une collecte de données de concepts théoriques ainsi qu'une collecte de données sur le terrain selon la temporalité suivante:

Tableau 2 - Chronologie de la méthode de recherche

1. Recueil bibliographique comprenant à la fois des ouvrages autour des thématiques des organisations socioéducatives, du management, La professionnalisation des enseignants, la construction de sens et la motivation ainsi que des textes de Loi, Décrets et le Pacte	octobre à février 2023
2. Recueil des données auprès de directeurs, d'enseignants et de représentant syndicaux dans trois écoles secondaires	mars, avril 2023
3. Traitement des données des entretiens semi-directifs par le biais de la méthode artisanale	juin, juillet 2023
4. Retour sur le recueil bibliographique afin de compléter les premières notes	juin, juillet 2023

Notes. Journal de bord

1. LE RECUEIL BIBLIOGRAPHIQUE

Dès le début de l'année, notre travail de recherche s'est basé sur des lectures et sur l'étude documentaire reprenant nos thématiques initiales autour des organisations éducatives, des changements induits par le Pacte, de la définition du métier de chef d'établissement et de ses missions, de la communication en période de changement, de la production de sens et de la motivation. L'analyse historique des politiques éducatives en Belgique francophone ainsi que la lecture du Pacte (2017) nous sont apparues comme le préalable à ce travail de recherche et nous a permis d'améliorer notre compréhension globale du contexte en FW-B. Nous y avons consacré du temps et grâce à ces lectures, nous avons pu affiner notre sujet

d'étude et cibler le périmètre de celui-ci. Nous avons poursuivi la veille et enrichi les informations durant tout le processus d'analyse des données. La bibliographie rend compte du résultat de ce travail.

2. LA POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE

Compte tenu de la nature compréhensive de notre recherche, où l'accent est mis sur l'analyse du sens véhiculé par les discours, nous adoptons une approche qualitative. Selon Kaufmann et Singly (Kaufmann & Singly, 2016), cette approche se concentre sur une compréhension approfondie d'un phénomène, enracinée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, notre démarche épistémologique vise à saisir pleinement la signification des discours et à appréhender le phénomène étudié de manière holistique, en prenant en compte les perspectives et les interprétations des personnes impliquées.

Pour ce faire nous nous basons sur les concepts théoriques de la démarche scientifique selon Van Campenhoudt et al. (2017) où il s'agit de suivre les sept étapes solidaires qui permettent une cohérence dans la démarche à savoir ; formuler la question de départ, explorer le sujet d'étude, élaborer la problématique, construire un modèle d'analyse, collecter les données, analyser les données et enfin rédiger le document et la conclusion finale. Bien que la définition de la démarche scientifique retenue présente diverses étapes qui s'organisent séquentiellement, nous acceptons également le concept de Lejeune (2019) lorsqu'il propose une organisation parallèle où les étapes seraient en chevauchement et permettraient que celles-ci s'instruisent mutuellement. Ce point constitue par ailleurs une des conditions *sine qua non* pour mener, avec un maximum de rigueur scientifique, une recherche qualitative (Maxwell, 1999).

Quant au paradigme sélectionné, notre objet de recherche nous a conduit à adopter une approche phénoménologique, constructiviste et interprétative, afin de comprendre le phénomène de changement, de résistance au changement, de la communication que les directions d'école secondaire adoptent en période de mutation, de la production de sens que cette communication aura sur la motivation des enseignants à implémenter le changement.

Nous avons opté pour une approche qui s'appuie sur les théories et concepts existants. Le côté inductif de notre choix vient de la volonté de nuancer les théories existantes, sans les confirmer ni les infirmer. Dans ce contexte, la construction part de l'observation du terrain où les indicateurs sont de nature empirique. À partir de ces indicateurs de terrain, le

chercheur émet des hypothèses, des nouveaux concepts et des modèles théoriques explicatifs (Kaufmann & Singly, 2016; Quivy & VanCampenhoudt, 2006).

En choisissant cette approche, nous souhaitons approfondir notre compréhension des dynamiques en jeu dans le processus de changement dans les établissements scolaires, en considérant les perspectives des acteurs impliqués et en mettant l'accent sur la construction de sens et l'engagement des enseignants.

Notre recherche s'appuie donc sur une approche phénoménologique, constructiviste et interprétative, qui nous permettra d'explorer en profondeur le phénomène étudié tout en restant ouvert aux nouvelles découvertes et aux nuances que nous rencontrerons au cours de notre démarche.

3. LE RECUEIL DES DONNÉES : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

De par notre volonté de comprendre la manière dont les directions adaptent leur rôle d'agent du changement, les discours des directions, mais également des enseignants sont d'une importance capitale. À cet effet, nous recueillons les données de notre étude à l'aide d'entretiens semi-directifs basés sur un guide d'entretien. Ce guide comporte des questions ouvertes propices au recueil du ressenti des personnes interrogées. Selon Creswell (2012), l'approche qualitative doit être privilégiée lorsqu'un problème nécessite d'être exploré, lorsque l'on a besoin d'une compréhension complexe et détaillée du problème, du contexte ainsi que lorsque l'on veut donner du pouvoir aux individus interrogés et faire entendre leur voix.

La nature de notre travail doit faire émerger, dans un premier temps, les représentations que les directeurs se font sur leur posture en tant qu'agent du changement à travers leur vécu réel. Et dans un second temps comprendre comment les équipes pédagogiques font sens des messages qui leur sont envoyés par la direction pour *in fine* rendre compte de leur motivation à réaliser ces changements.

3.1. Échantillon

Notre panel est composé de membres de directions d'établissements scolaires secondaires ainsi que de représentants syndicaux et d'enseignants. Nous avons ensuite choisi le terrain d'investigation de notre type d'enseignement à savoir l'enseignement libre confessionnel. C'est en passant par le secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) que nous

avons obtenu une liste d'établissements scolaires du Hainaut, et ceci afin de garantir la validité interne de l'échantillon.

Nous avons contacté huit chefs d'établissement se situant à une distance raisonnable de notre domicile, par courriel afin de leur communiquer notre demande ainsi que notre objet de recherche et la technique de récolte des données sélectionnée. Trois directions ont répondu positivement à la demande. D'autres directions contactées se sont dites trop occupées pour me recevoir. Notre échantillon se compose donc de trois écoles. Pour ces trois écoles, les directions sont masculines. Les entretiens ont été menés durant les mois de mars et avril 2023. Ils ont duré environ une heure. Nous nous sommes déplacée dans les écoles respectives des directions et membres du personnel, ce qui confirme une certaine validité écologique.

3.1.1. Établissement 1 : école du nord

Tableau 3 - Caractéristique de l'échantillon : école du nord

Enseignement secondaire du réseau libre catholique (SeGEC) en Hainaut					
Institution scolaire 1.					
Situation	Environnement	Offre éducative	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Indice socioéconomique
Hainaut	Urbain	GT – TT – TQ – P	104	950	13 - 14
Acteurs rencontrés	Code	Fonction	Âge	Sexe	
	D 1	Directeur	46	M	
	E 11	Enseignant		F	
	E 12	Enseignant		F	
	E 13	Enseignant		F	

Légende : D : Directeur ; E : Enseignant ; GT : Général de Transition ; TT : Technique de Transition ; TQ : Technique de Qualification ; P : Professionnel.

L'école du nord se situe au cœur d'une petite ville, les bâtiments sont anciens, mais bien entretenus. Le directeur nous a reçue et conduit dans un petit local de réunion pour le focus groupe des trois enseignantes. Ensuite, je suis retournée dans le bureau du directeur où a eu lieu son entretien.

3.1.2. *Établissement 2 : école du sud*

Tableau 4 - Caractéristique de l'échantillon : école du sud

Enseignement secondaire du réseau libre catholique (SeGEC) en Hainaut					
Institution scolaire 2.					
Situation	Environnement	Offre éducative	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Indice socioéconomique
Hainaut	urbain	T1 – T2	36	120	moyen
Acteurs rencontrés	Code	Fonction		Âge	Sexe
	D 2	Directeur		36	M
	E 21	Enseignant			M
	S 21	Enseignant			F

Légende : D : Directeur ; E : Enseignant ; S : Syndicaliste ; T1 : enseignement spécialisé de type 1 ; T2 : enseignement spécialisé de type 2.

L'école 2 se trouve dans le parc d'une maison de retraite de luxe. L'environnement est très vert et entretenu par les élèves de l'option horticulture de l'école. Les entretiens se sont déroulés dans les classes respectives des enseignants. Ces classes se situent dans des pavillons préfabriqués autour du bâtiment initial, le directeur m'a ensuite reçu dans son bureau.

3.1.3. *Établissement 3 : école de l'est*

Tableau 5 - Caractéristique de l'échantillon : école de l'est

Enseignement secondaire du réseau libre catholique (SeGEC) en Hainaut					
Institution scolaire 3.					
Situation	Environnement	Offre éducative	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Indice socioéconomique
Hainaut	Rural	GT – TT	65	854	18 - 19
Acteurs rencontrés	Code	Fonction		Âge	Sexe
	D 3	Directeur		58	M
	E 31	Enseignant			F
	E 32	Enseignant			M
	E 33	Enseignant			M
	S 31	Enseignant – responsable informatique			M

Légende : D : Directeur ; E : Enseignant ; S : Syndicaliste ; GT : Général de Transition ; TT : Technique de Transition.

Dans l'école 3, l'entretien du Président-directeur s'est déroulé dans son bureau, pour le syndicaliste et les enseignants, dans un petit local servant de bureau à une coordinatrice absente ce jour-là. L'école est isolée à la campagne et chargée d'histoire, les bâtiments sont classés au patrimoine de Wallonie.

L'idée première était de réaliser un focus groupe avec les enseignants et un autre focus groupe avec les syndicalistes, ce que nous avons réalisé dans la première institution scolaire auprès des enseignants, car il n'y a pas de délégué syndical dans cette première école. Pour une raison d'organisation, les deux autres écoles n'ont pu organiser les focus groupe. Nous nous sommes alors adaptée en réalisant des entretiens individuels.

Tableau 6 - Acteurs des trois établissements scolaires

Écoles	Établissement	Directeur	Syndicalistes	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
1	École du nord	D1	-	E11	E12	E13
2	École du sud	D2	S2	E21		
3	École de l'est	D3	S3	E31	E32	E33

Il y a donc eu trois directeurs, deux délégués syndicaux et sept enseignants qui ont participé à notre étude. Nous avons relancé les écoles qui n'avaient pas répondu, mais le timing trop proche de la fin de l'année scolaire ne nous a pas permis d'augmenter le nombre d'entretiens.

3.2. Validité du dispositif de recherche

La validité écologique est rencontrée dans cette étude réalisée en « situation naturelle » dans chaque établissement scolaire. La validité interne l'est également puisque réalisée en milieu scolaire exclusivement. La validité externe n'est pas présente dans notre étude, il n'y a en effet pas de certitude dans les conclusions apportées et l'échantillon trop restreint, ne permet pas de généralisation.

En ce qui concerne le biais de sélection, les « groupes » analysés sont tous trois issus d'écoles secondaires du réseau subventionné catholique et bien que les niveaux d'études et les options soient différents dans chaque école, l'observation s'étant réalisée au niveau des enseignants des cours généraux et du directeur, celle-ci ne présente pas de biais.

3.3. Protocole d'investigation et outils de collecte des données

Afin de respecter la validité interne de la recherche, l'objectif du guide d'entretien est de collecter des données pertinentes afin de répondre à nos deux questions de recherche sur la

posture communicationnelle des directeurs et l'engagement des équipes éducatives en période mutationnelle. Nous avons construit trois guides d'entretien à partir de rubriques et de sous rubriques dont une partie est similaire pour les trois types d'acteurs à interviewer. En ce qui concerne la direction, nous avons commencé par une question permettant de prendre connaissance du profil de la personne ainsi que de la description générale de l'école. Ensuite chaque rubrique ou thématique a été développée par une question principale et des sous-questions. Afin de nous assurer de couvrir les différents aspects de la dimension, nous avons également prévu des questions de relance.

Les thèmes abordés dans le guide d'entretien « directeur » sont :

- Présentation de l'école et du directeur : notre intérêt dans cette partie du guide d'entretien est de recueillir des informations à propos du profil de la direction et de l'école ;
- Normes et valeurs : il s'agissait de comprendre l'ambiance régnant dans l'école à travers les normes et les valeurs véhiculées par la direction et dans l'école ;
- Profil et vie du personnel enseignant : âge moyen, regroupement, groupe dominant, influence de ces groupes sur le reste du personnel, notre intérêt est de récolter le ressenti du directeur sur le personnel enseignant ;
- Les canaux de communication : cette partie nous permet de dresser le panel des moyens de communication utilisés par la direction pour communiquer des messages généraux et individuels ;
- Les aspects relationnels : nous avons cherché à faire s'exprimer les directeurs sur leurs stratégies lorsqu'ils communiquent de manière formelle et informelle avec le personnel enseignant ;
- Les aspects de changements : nous avons cherché à comprendre comment s'exprimaient les changements engendrés par le plan de pilotage pour la direction, mais aussi pour le personnel enseignant à travers le regard du directeur ;
- La motivation du personnel enseignant : nous avons engagé les directeurs à s'exprimer sur la manière dont ils perçoivent la motivation de leur équipe enseignante durant cette période de changements ;

Les thèmes abordés dans le questionnaire « enseignant » et « syndicaliste » sont sensiblement identiques, mais différent dans le rôle endossé par les personnes interrogées :

- Présentation de l'école et de l'enseignant : notre intérêt dans cette partie du guide d'entretien est de recueillir des informations à propos du profil de l'enseignant et la manière dont il perçoit son école ;
- Les normes et valeurs : il s'agissait de comprendre l'ambiance régnant dans l'école à travers les normes et les valeurs véhiculées par la direction ;
- La vie du personnel enseignant : regroupement, groupe dominant, influence de ces groupes sur le reste du personnel, afin de percevoir l'ambiance dans l'équipe éducative ;
- Les canaux de communication : nous avons voulu dresser le panel des moyens de communication utilisés par la direction pour communiquer des messages généraux et individuels aux membres du personnel enseignant ;
- Les aspects relationnels : nous avons cherché à faire s'exprimer les enseignants et syndicalistes sur la stratégie de communication de la direction lors d'échanges d'informations formelles et informelles ;
- Les aspects de changements : nous avons cherché à comprendre comment s'expriment les changements engendrés par le plan de pilotage pour le personnel enseignant à travers le discours du directeur ;
- La motivation du personnel enseignant : nous avons engagé les enseignants et les syndicalistes à s'exprimer sur la manière dont ils perçoivent leur propre motivation durant cette période de changements ;

Les guides ont été testés pour la fluidité de l'enchaînement des questions, mais pas en milieu naturel. Nous avons simulé des réponses en nous plaçant tantôt dans le rôle d'une direction, tantôt dans le rôle d'une enseignante que nous sommes pas ailleurs.

CHAPITRE V – TRAITEMENT DES DONNÉES

Plusieurs lectures (Lejeune, 2019; Maroy, 1995; Quivy & VanCampenhoudt, 2006; Van Campenhoudt et al., 2017) nous ont permis de constater que l'analyse de nos contenus « offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 229). La démarche demande une préparation du matériau. À partir de l'enregistrement des *interviews* et d'une retranscription de ceux-ci (le matériau, aussi appelé verbatim), nous avons tenté de rester fidèle au discours en ajoutant des « signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit » (Blanchet & Gotman, 1997, cités par Davier, 2017, p. 90).

L'analyse est de type inductif et répond à une observation empirique où le terrain est le point de départ de notre problématique.

1. LE PROTOCOLE D'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir retranscrit intégralement et fidèlement les douze interviews (3 directeurs, 2 syndicalistes et 7 enseignants), ce qui selon Van Campenhoudt et al. (2017), permet « d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées a priori inintéressantes » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 287). Il s'est agi de mettre de l'ordre dans tous ces matériaux en créant une grille d'analyse à deux niveaux. Le premier permet une analyse aussi appelée interne (ou verticale) où l'on va apprécier le contenu de chaque entretien en créant des relations entre ses éléments. Cela permet de dresser un profil de représentation et d'action de la personne interrogée. Le second niveau va quant à lui nous permettre de mettre en évidence les points de convergences et de divergences entre les personnes interrogées, cette analyse est également appelée transversale (ou horizontale) (Lejeune, 2019; Van Campenhoudt et al., 2017).

Pour ce faire, nous avons commencé par faire émerger du matériau des unités de sens en soulignant certains passages et en entourant les actions qui nous semblent apporter des éléments de compréhension s'inscrivant dans notre recherche. Cela nous a permis de dégager des catégories empiriques, organisationnelles, pédagogiques et socioaffectives. Nous avons alors créé un tableau⁷ afin de traiter les informations méthodiquement. Les

⁷ Un extrait du tableau se trouve en annexe 4

catégories ont été regroupées par thématiques en suivant le guide d’entretien pour leur donner une structure qui fait sens pour nous. L’objectif étant de construire un modèle de données qui permet à la fois une interprétation du matériau, en évitant la subjectivité et l’interprétation arbitraire du chercheur. Par cette procédure d’analyse, le matériau initial se transforme en matériau « *plus élaboré, plus complexe et plus synthétique à la fois* » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 229). Nous avons également, tant dans l’analyse de chaque entretien que dans l’analyse transversale, veillé à « trianguler » nos constatations. C’est-à-dire que nous avons vérifié la redondance des constats à la fois dans nos analyses internes et transversales. Ce type d’analyse est intensif. En effet, le nombre d’informations est important et son analyse complexe, il faut détecter la présence ou l’absence de caractéristiques ou encore déceler la manière dont celles-ci sont articulées (Van Campenhoudt et al., 2017).

Cette étape, nous a permis de créer des étiquettes, non pas mot à mot ou ligne par ligne, mais, par unités de sens qui exprimaient au mieux le ressenti de l’acteur. La construction du codebook⁸ s’est faite au fur et à mesure par l’ajout d’étiquettes identifiées à la lumière des différents entretiens.

Ensuite et afin de présenter et organiser les données, nous avons utilisé un logiciel tableur et créé plusieurs feuilles : directions, syndicalistes et enseignants. Ces feuilles ont été complétées en colonne en fonction des étiquettes et des propriétés relevées du matériau. Et finalement, des classements hypothétiques créés à partir des propriétés relevées dans le matériau nous ont amenés à des catégories (Lejeune, 2019).



Figure 8 - Du matériau à la catégorie (Lejeune, 2019, p.64)

À partir de cette série de phases et partant du principe que l’analyse, fera émerger des catégories qui s’écarteront de notre revue littéraire initiale, nous avons opté pour la stratégie d’analyse qualitative de Lejeune (2019) déclinée en trois phases, le codage ouvert, axial et sélectif.

⁸ Un extrait du code-book se trouve en annexe 5

1.1. Codage ouvert ou étiquetage du matériau

Les codes *in-vivo* représentent les étiquettes qui ont émergé de la première retranscription dont certaines sont issues du matériau qui peut revêtir une évocation puissante et acquérir un rôle central dans le reste de l'analyse (Lejeune, 2019). Cette grille de codage réalisée dans un tableur a été construite et enrichie par d'autres étiquettes issues des retranscriptions suivantes.

Lors de l'examen des matériaux recueillis, nous avons identifié plusieurs extraits pertinents liés à notre sujet d'étude. Dans un premier temps, nous les avons surlignés en fluo pour faire ressortir l'intérêt du verbatim. Nous avons fait de même pour les trois directeurs interrogés. Ces lectures nous ont laissé un ressenti global de chaque directeur ayant tous trois, des personnalités très différentes ce qui nous a permis de dégager une septantaine d'étiquettes pour la communication interne (questions 20-26 du guide d'entretien directeur). En effet, cette question et les sous-questions sont au cœur de notre problématique.

1.2. Codage axial ou construction de catégories

Durant cette étape, il s'est agi de regrouper, toujours en interne (ou verticalement) les étiquettes ayant certaines similitudes de façon à éliminer la redondance des propos et réduire ainsi le nombre à une dizaine de codes par directeur.

Tableau 7 - Code-book des directeurs

École du nord	École du sud	École de l'est
Rien cacher	Adapter la réforme	Être clair
Mettre au courant	Voir les choses	Savoir créer
Créer des frustrations	Avoir une stratégie	Entendre
Pouvoir rassurer	Faire circuler l'info	Découvrir
Anticiper les choses	Distiller l'info	Attendre
Expliquer l'objectif	Mettre les choses en place	Commencer
Avoir du bon sens	Être responsable	Contribuer au dév.
Être bienveillant	Chapeauter	Impliquer les profs
Rappeler les objectifs	Impliquer	Se rendre compte
Discuter	Redistribuer	Aménager
Mettre en place	Exprimer différemment	Faire participer
Avancer	Partager les responsabilités	Imposer
Être prêt		Déléguer
Être à l'aise		
Être transparent		

Légende :

En **vert** : communiquer les changements

En **noir** : maintenir le bien-être des équipes

En **bleu** : impliquer les acteurs

En **rouge** : partager les responsabilités

En **orange** : être responsable de la mise en place des réformes

En **violet** : définir les objectifs et les tâches

Nous remarquons qu'il n'y a pas de bleu et de rouge dans l'école du nord et dans l'école du sud et l'école de l'est, il n'y a pas de noir. Nous ne tirons, à ce stade, aucune conclusion de ce constat.

La seconde phase du codage axial consiste à identifier les relations qui lient les catégories les unes aux autres et qui permettent à l'analyste d'identifier « *les situations pertinentes et les cas négatifs* » (Lejeune, 2019, p. 103).

Un travail de tracé a alors eu lieu où des flèches, des lignes, des annotations, des encadrements nous ont permis de faire émerger, des regroupements de codes similaires en catégories plus larges.

Après quelques essais, nous sommes arrivées à identifier sept situations pertinentes : (1) être responsable de la mise en place des réformes, (2) clarifier les objectifs et les tâches, (3) faire confiance et partager les responsabilités, (4) impliquer les acteurs dans le processus global de changement, (5) communiquer les changements, (6) maintenir le bien-être des collaborateurs. Nous avons enchaîné par la comparaison, l'articulation et la confrontation des situations pertinentes que nous venons d'établir avec les propriétés et dimensions dans ce que Dey (Lejeune, 2019) appelle les tables de propriétés. Dans le tableau 2, nous reprenons les six situations identifiées reportées en lignes et les quatorze propriétés (ou dimensions) reportées en colonnes.

Tableau 8 – Table de propriétés

SITUATIONS OBSERVÉES <i>IN VIVO</i> EN PÉRIODE DE CHANGEMENTS						
	Être responsable de mener à bien la mission	Définir les objectifs/tâches	Partager les responsabilités	Impliquer les acteurs	Communiquer efficacement les changements	Maintenir le bien-être des équipes
Expliquer						
anticiper						
stresser						
organiser						
protéger						
impliquer						
avancer						
Savoir refuser						
responsabiliser						
être clair						
entendre						
informer						
rassurer						
être prêt						
Faire confiance						

Légende :

Les cases en vert attestent du fait que les propriétés (ou dimensions) contribuent positivement à la situation observée.

Les cases en rouge attestent que les propriétés (ou dimensions) contribuent négativement à la situation observée.

Les cases vides sont sans objet.

Dans cette partie d'analyse axiale, nous avons travaillé à la fois à partir des listes de codes, mais également en traçant des schémas qui nous ont apporté un visuel intéressant, car plus systémique.

1.3. Réajustement et retour sur le terrain

Concernant la méthode du réajustement, qui consiste à adapter le guide d'entretien en fonction des découvertes et de la saturation des données, il s'est avéré que le temps et le périmètre de la recherche présentée dans ce mémoire ne nous ont pas permis de retourner dans les écoles pour approfondir certains points. Le réajustement ne s'est pas présenté et n'a donc pas eu lieu (Lejeune, 2019). De plus, le nombre réduit des entretiens ne nous a pas permis d'arriver à une saturation théorique qui se situe pour Morse (1995) à 25 – 30 matériaux. Dans une étude d'ampleur, nous aurions approfondi le recueil des ressentis insuffisamment développé lors des entretiens.

Dans une étude qualitative, l'interprétation des données se réalise au fur et à mesure des étapes de l'analyse (Lejeune, 2019). Étant donné que notre étude s'intéresse à la production de sens et la motivation des enseignants en fonction du type de communication venant du directeur, cette observation requiert des données de la part de l'émetteur (le directeur) et du récepteur (l'équipe éducative). Nous avons donc également compilé des extraits relatifs aux entretiens réalisés auprès des enseignants et des délégués syndicaux. Un code book et une compilation des données a également été réalisée dans un tableau qui a servi pour l'analyse ainsi que la discussion.

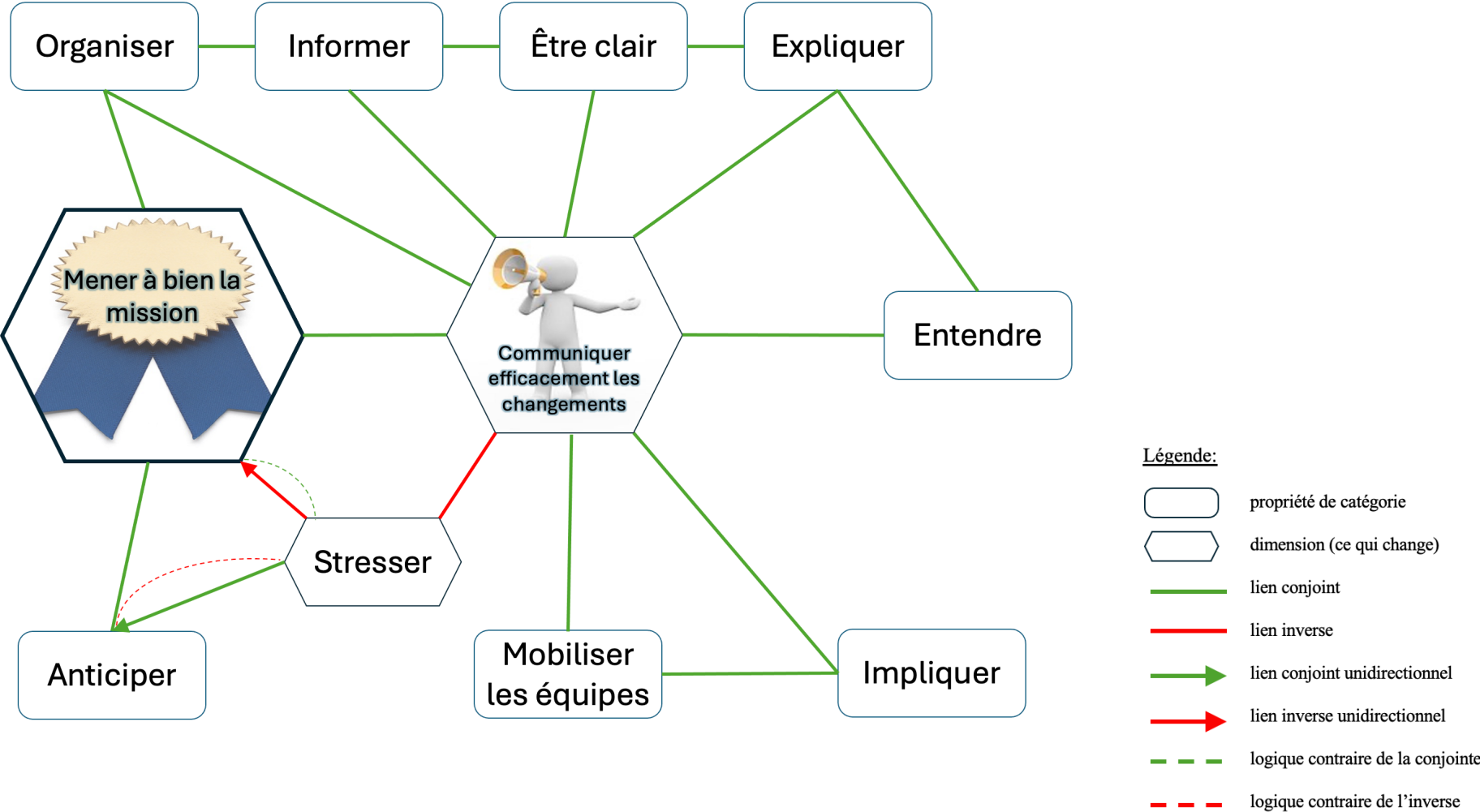
1.4. Codage sélectif ou l'intégration des relations

Codage sélectif, nous a permis d'intégrer les relations élaborées lors du codage axial. Cette étape permet à travers la carte des relations de mettre en évidence les propriétés qui répondent à la question de recherche (Lejeune, 2019).

Suite à ce travail, nous avons voulu articuler entre-elles les catégories et les dimensions dans ce que Lejeune appelle « des situations observées » (Lejeune, 2019, p. 103).

Nous avons défini trois macro-situations : (1) Mener à bien la mission dans une dimension organisationnelle, (2) Déléguer les activités dans une dimension pédagogique, (3) Mobiliser les équipes dans une dimension socioaffective. Celles-ci nous semblent pertinentes au vu des matériaux et du sujet d'étude.

1.4.1. Schéma de la carte des relations



1.4.2. Situations observées : agent du changement



Figure 9 -Situations observées lors du codage sélectif

Ce qui ressort du matériau s’articule autour de la personne qui endosse la responsabilité d’agent du changement, amené à mobiliser les acteurs en communiquant avec les équipes et en leur permettant de rester dans une zone de confort acceptable. L’agent clarifie également les objectifs et les tâches en vue de mener à bien la mise en place de la réforme et à ce titre, il en garde la responsabilité. Pour y arriver, l’agent s’entoure d’un comité de pilotage avec qui il partage certaines responsabilités en toute confiance dans un processus global de changement.

Afin d’étayer cette partie d’analyse des données, nous allons dans la partie suivante mettre en parallèle nos observations avec les discours des acteurs ayant participé à notre étude.

2. LES RÉSULTATS D’ANALYSE

Comme explicité dans le protocole d’analyse des données, nous souhaitons rendre compte de la perception que les chefs d’établissement scolaires font de leur relation interpersonnelle avec les équipes éducatives ainsi que ce qui fait sens et motive les enseignants.

Nous commençons, dans un premier temps, par faire émerger les représentations que les directeurs se font sur leur posture en tant qu’agent des relations interpersonnelles avec les équipes éducatives. Dans un second temps, au point 2.2., nous nous intéresserons aux leviers de la communication utilisés par les directions et comment ils font sens et motivent les équipes éducatives.

Avant d’analyser plus en détail les pratiques des directeurs interrogés, nous faisons quelques constats transversaux.

2.1. Constats transversaux de l’analyse des entretiens des directeurs

Le premier constat concerne les canaux de communication utilisés dans les écoles secondaires de l’enseignement libre catholique en FW-B. Il semble à présent bien établi que chaque école possède une plateforme informatique partagée avec ses enseignants et que chacun des membres du personnel dispose d’une adresse mail professionnelle.

« Personnellement, je ne passerai plus que par les adresses mail professionnelles, tous les messages qui ont trait au métier ce sera via l'adresse mail professionnelle et j'attends des enseignants qu'ils me contactent que sur mon adresse mail professionnelle.»

École du nord ; directeur (97)

Deuxième constat, les plans de pilotage sont en cours de réalisation dans toutes les écoles de la FW-B. Les écoles faisant partie de la vague 3 (dernière vague) sont en année 2 dans le processus d’établissement et de réalisation des actions liées au plan de pilotage. Nous avons donc observé le même phénomène dans des phases différentes d’implémentation.

Lors du codage sélectif, nous avons constaté un ressenti unanime des acteurs sur le rôle central que possède le directeur dans son établissement. À travers les différents discours centrés sur les changements que vont occasionner le plan de pilotage et le Pacte, nous avons identifié trois situations principales. Ces situations ne représentent qu’une partie des missions qu’un chef d’établissement doit réaliser, mais celles-ci ont émergé dans le cadre particulier de notre étude contextualisée en période mutationnelle suite au Pacte (2017) et à l’établissement du comité ainsi que du plan de pilotage.

Dans la partie analyse des données, nous sommes partie des matériaux, nous avons codé, comparé, confronté, articulé, fait des tables de propriétés, schématisé les liens entre les propriétés ou dimensions. Cette progression itérative nous a amenée à définir six situations observées sur le terrain que nous avons regroupées en trois macro-situations.

Ces situations : (1) Mener à bien la mission, (2) Déléguer les actions et (3) Mobiliser les équipes sont détaillées dans le point 1.5. et illustrées ci-après, à partir des matériaux

recueillis auprès des trois directeurs, deux syndicalistes et sept enseignants. Nous gardons cette structure pour présenter les extraits de nos matériaux.

2.1.1. Situation observée : Mener à bien la mission

Dans cette macro-situation, nous avons regroupé les deux situations qui semblent orientées dans un contexte organisationnel qui permettent aux directions d'assumer la responsabilité de la mise en place des réformes du Pacte (2017) ainsi que la clarification des objectifs.

a. Être responsable de la mise en place des réformes

Lors de nos entretiens, nous avons constaté à quel point, il semble important de clarifier les objectifs, la planification, l'organisation, la coordination et le suivi des différentes étapes du processus de réforme tout en veillant à ce que les objectifs fixés soient atteints et que les ressources nécessaires soient utilisées de manière optimale.

« l'année passée je vous disais j'ai j'ai pris le temps d'expliquer chaque, chaque réformes, après je leur ai expliqué en commençant aussi par l'objectif de la réforme, parce que ça me semble toujours intéressant quand même ».

École du nord, directeur 1, 130.

Au niveau de la planification stratégique, nous constatons aussi bien de la part des directions que des enseignants, le rôle important que recouvre l'une des premières actions que les directeurs ont posées en créant avec une équipe de volontaires, le comité de pilotage. Un premier plan d'action est réalisé, dans les trois écoles de la même manière, et des sous-groupes travaillent à réunir des informations de base par le biais d'une enquête interne, mais également à travers le Tabor (tableau de bord des écoles réalisé et fourni par la FW-B).

Lors de journées pédagogiques, les membres du comité de pilotage de l'école de l'est, présentent les stratégies et les pistes d'actions retenues à l'ensemble de la communauté. Nous n'avons pas d'information au sujet de la personne qui présente l'avancée du plan de pilotage dans les deux autres écoles. Par contre, dans les trois écoles, les enseignants sont mis à contribution pour former des équipes et faire émerger des pistes d'amélioration propres aux réalités de chaque école. Les trois écoles nous rapportent que la création de ces plans de pilotage a été faite en bonne collaboration avec différentes parties prenantes, les

enseignants, les éducateurs, les directeurs. Une enseignante de l'école du nord, nous a confié que le point de départ du comité de pilotage s'est fait sur base d'une enquête qui a permis de débroussailler le terrain dans le choix des axes d'amélioration :

« on a fait et rédigé ensemble [...] les objectifs. Ils ont été trouvés à partir d'une enquête qui avait été passée. Et puis on s'est retrouvés en 3 demi-journées pédagogiques [...] pour trouver les stratégies et les actions et tout a été écrit par les enseignants et pas la direction »

École du nord, enseignantes (188)

C'est d'ailleurs très souvent lors de journées pédagogiques que les trois directeurs communiquent les objectifs aux équipes éducatives ainsi le calendrier attendu pour la mise en place des réformes.

Certains points restent en suspens et notamment dans l'école de l'est, le directeur ne sait pas trop comment allouer et gérer les ressources financières, humaines et matérielles nécessaires à la mise en œuvre d'une action du plan de pilotage.

« je prends l'exemple, on a encore reparlé hier des cours de néerlandais en 3e et 4e primaires, ils ne savent toujours pas si finalement ça va se créer ou pas ? On a entendu pas mal de choses, [...]. Je découvre plutôt les aspects techniques ou pratiques et donc aménager des locaux ou faire du... pas dire du bricolage, mais des des coûts plus plus techniques, voire de la cuisine des choses comme ça... »

École de l'est, directeur

Le directeur de l'école du nord, nous confié avoir refusé de réaliser une action qui n'était pas en accord avec les valeurs de l'école, il ajoute que c'est aussi une stratégie pour ne pas déstabiliser ce qui est en place et qui fonctionne bien. Dans cette école du nord, aussi bien le directeur que les enseignantes rencontrées se disent attristés de la venue du tronc commun qui met à mal leur projet du premier degré différencié dans lequel, beaucoup d'investissement pédagogique a été fait et qui illustre le succès du nombre d'inscriptions pour ce degré différencié.

Dans leur mission stratégique, les trois directions suivent régulièrement les progrès, en assistant aux réunions du comité de pilotage. Comme le disait le directeur de l'école de l'est, il est responsable de ce que les enseignants font ou ne font pas :

« ... ils sentent qu'on les surcharge de de travail et je peux comprendre largement [...] le travail collaboratif, c'est bien pour ceux qui n'ont pas l'habitude de travailler en groupe, et encore ! Ils sont censés noter [dans un document la justification des heures collaboratives], on est allé les voir il y a quelques semaines, voire quelques mois, il y a des profs qui ne notent rien ! Donc on est censé être responsable de ça ! Il faudrait dire qu'on on fasse attention ! »

École de l'est, directeur 3 (143)

Nous entendons à travers les propos des acteurs en général que la mise en place de ce plan de pilotage a déjà bouleversé les habitudes, ne fût-ce que par les réunions régulières avec les enseignants et le travail collaboratif des équipes éducatives.

b. définir les objectifs et les tâches

Les acteurs, aussi bien les directeurs que les enseignants nous ont fait part de l'importance de bien identifier et de formuler précisément les résultats attendus des réformes. Ils nous ont partagé et notamment dans l'école du sud que leurs enjeux n'étaient les mêmes que dans l'enseignement ordinaire, les besoins de leurs élèves sont avant tout le développement de l'autonomie et de l'intégration dans la société. Un enseignant de cette école nous a confié que le premier plan de pilotage a été refusé et que le comité de pilotage se trouve en accompagnement de DCO pour améliorer le choix des stratégies et les actions à mettre en œuvre.

Une fois que les équipes ont défini les objectifs, d'autres étapes sont nécessaires pour définir des actions spécifiques des objectifs initiaux. Pour cela, les enseignants des trois écoles nous ont expliqué s'être organisés en sous-groupes sous le couvert des deux heures du travail collaboratif hebdomadaire. Des échanges se font également de manière moins formelle, à la salle des professeurs :

« je travaille sur le bien-être, mais c'est marrant parce que [...] on apporte aussi nos idées dans les autres groupes. Indirectement parce que comme la salle des profs, ben, ça papote, bah y a quelqu'un qui est sur l'impact écologique de l'école et alors, on a parlé de ceci, hein? Ben tient, et ceci. Ah oui, c'est pas bête et donc il y a des échanges entre les les individus qui font qu'il y a des idées qui circulent d'un groupe à l'autre et c'est et c'est pas mal hein ?

École de l'est, enseignant 2 (99)

Les enseignants impliqués dans le comité de pilotage ont expliqué que chaque tâche doit être décrite en détail, en indiquant les responsabilités, les ressources nécessaires, les délais et les critères de réussite.

Régulièrement, dans chaque école, deux à trois fois par an, une assemblée générale permet aux différents groupes de présenter l'état d'avancement des travaux de leur action. Madame T., de l'école de l'est et une enseignante ayant la charge de coordonner le plan de pilotage de l'école du nord. Elle explique que pour elle, cette façon de faire permet d'assurer une communication bilatérale claire et transparente concernant les objectifs et les tâches dans leur état d'avancement, à l'ensemble des parties prenantes.

Cette manière de communiquer en assemblée générale assure également aux directions de l'école du nord et de l'est, une visibilité sur les objectifs et les tâches et permet de vérifier que tout est en adéquation avec la vision globale du plan de pilotage de l'école. Madame T. de l'école de l'est, ajoute que cette communication régulière veille à ce que chacun comprenne comment sa contribution individuelle s'inscrit dans l'ensemble du processus.

Pour la direction et l'enseignante pilote de l'école du nord, cette communication régulière permet de surveiller en permanence la progression des tâches par rapport aux objectifs fixés. Ce qui rassure également les acteurs de savoirs qu'ils sont dans la bonne direction. Les deux autres écoles n'ont pas évoqué le sujet au cours des entretiens.

La clarification des objectifs et des tâches nous est revenue dans la majorité des entretiens et semble être primordiale pour tous, car elle permet de fournir une orientation claire et facilite la découpe de l'objectif global en différentes étapes concrètes et réalisables. Cette communication qui permet la clarification des stratégies, des tâches et du planning a été évoquée par le directeur de l'école de l'est qui fait un parallèle avec le travail réalisé en classe par les enseignants :

« elles sont dans ce groupe-là, bah ça fait 2-3 fois qu'elles interviennent pendant l'AG, elles expliquent. Donc voilà, on essaie de faire passer certaines choses. Bah comme on peut faire en classe quoi, on on essaie que les professeurs oui, aient l'impression de plus participer et que les solutions viennent d'eux. Ben de toute façon, avec le plan de pilotage c'est c'est ce qu'on a fait donc, ce n'est plus le directeur qui impose tel ou tel point, c'est chacun qui doit développer son école, enfin contribuer au développement de son école ».

École de l'est, directeur (137)

2.1.2. Situation observée : Déléguer les activités

La grande nouveauté que les acteurs nous ont rapportée, c'est que le plan de pilotage a permis de développer le partage d'informations, mais également de connaissances et de compétences, aussi bien entre la direction et les équipes enseignantes que les équipes entre elles. Cette situation observée s'inscrit dans une orientation pédagogique.

Dans l'école de l'est, les pilotes présentent l'avancement des projets en assemblée générale :

« et puis d'autres communicants que la direction. Simplement, et ça, ça marche du tonnerre, donc c'est-à-dire que quand les pilotes prennent la parole pour expliquer ce qu'ils ont fait dans leur groupe, je prends un exemple : le bulletin, on vient de changer notre bulletin. Les personnes qui ont expliqué le changement de bulletin, c'est 3 pilotes du plan pilotage. Ce n'est pas le sous-directeur qui a pris la parole. Ce n'est pas le président. Or, c'était comme ça, il y a il y a 2 ans. Ce n'est plus comme ça que ça fonctionne, donc moi, quelle fierté »

École de l'est, enseignante 1 (36)

Le directeur de l'école de l'est reconnaît d'ailleurs que cette façon de déléguer la présentation aux pilotes fait partie de la nouvelle stratégie de communication.

Dans le fait de déléguer une partie de ses responsabilités aux pilotes et aux enseignants, les directions se sont montrées assez discrètes sur le sujet. Dans l'école du sud, le directeur a eu cette petite phrase :

Par contre, ce qui a énormément modifié notre manière de voir les choses et de d'approche pédagogique et professionnelle, c'est le plan de pilotage et là au travers du plan de pilotage et une stratégie qui s'est mise en place dans le sens où il y a des pilotes qui sont responsables entre guillemets, je n'aime pas utiliser le mot responsable, mais c'est la définition qu'on utilise. Je vais dire entre directeurs.

École du sud, directeur (139)

En effet, il n'était pas habituel dans les trois écoles de faire intervenir les enseignants dans la prise de parole en assemblée générale.

a. Faire confiance et partager les responsabilités

Les directions avouent néanmoins devoir faire confiance aux équipes, mais restent vigilantes et notamment dans l'école de l'est lorsqu'il s'agit de justifier les périodes de travail collaboratif.

Les trois directions ne sont pas dupes et reconnaissent avoir certains professeurs qui ne jouent pas le jeu, il est alors parfois nécessaire de recadrer et comme dans l'école du nord, d'encourager la participation des plus récalcitrants afin de maintenir une bonne cohésion d'équipe :

Et les râleurs ou je voulais dire ou vraiment l'esprit chagrin bah au final il est obligé de de courir et de rattraper le groupe qui s'est mis au travail et qui avance et donc voilà, après, clairement il y a il y a quelques personnes qui de temps en temps nous font savoir que oui moi je suis pas d'accord avec ça et on fait ça comme ça on n'aurait pas dû je n'ai pas de mal à entendre ça.

École du nord, directeur (143)

Dans ce partage de décisions adaptées à leur contexte spécifique, la déléguée syndicale de l'école du sud nous parlait de différents niveaux de communication en fonction des besoins.

En tant que représentante syndicale, elle accède à certaines informations et les pilotes ont été mieux informés des changements du Pacte (2017) que les autres enseignants :

« Je pense que les gens qui étaient dans l'équipe de pilotage ont eu plus d'infos que les autres parce que ben voilà par la force des choses, on leur a expliqué comment ça fonctionnait, mais que les infos étaient accessibles. Donc c'est aussi à chacun de se responsabiliser un petit peu d'aller lire quoi et si on comprend pas d'aller demander ! »

École du sud, syndicaliste 1, (66)

Pour le directeur de l'école du nord, c'est un moyen de ne pas noyer les équipes.

b. Impliquer les acteurs dans le processus global de changement

Il importe aux chefs d'établissements de l'école du nord et de l'est d'impliquer les acteurs dans le processus global de changement, ce qui se ressent moins à l'école du sud où le directeur est très content de voir les projets extrascolaires bien fonctionner d'en une implication générale des équipes éducatives par contre l'implication dans le plan de pilotage est laissée au volontariat.

La co-construction est une notion qui est apparue dans plusieurs discours et qui semble vraiment avoir du sens dans l'engagement. Cette notion est très présente dans l'école du nord. Dans l'école de l'est, elle s'exprime de cette manière :

« Donc, devoir [...] je prends un exemple, mais devoir travailler pour la journée verte, à montrer que je je sais faire des savons alors qu'en fait je suis prof de je sais pas quoi, moi voilà et c'est ça que je montre à mes élèves ! »

École de l'est, enseignante 1 (66)

Les enseignants découvrent des ressources insoupçonnées en étant mis à contribution dans des domaines qui ne sont pas les leurs. Cette collaboration à une autre tournure dans l'école du sud qui rassemble les équipes éducatives autour des élèves.

« des projets aussi qui sont mis en place notamment une journée du confort ou de l'élégance [...] des élèves sont arrivés y en a qui sont arrivés endimanchés avec un costard cravate chapeau, c'était, c'était génial et d'autres arrivés avec une tenue de ville toute simple ; Jeans - basket. [...] on a fait un repas ensemble, les, les enseignants ont mangé avec les élèves à table, on était tous ensemble, on a fait le service pour les élèves, donc c'est les élèves étaient vraiment accueillis comme voilà. »

École du sud, directeur (80)

Lors des entretiens avec les directions, les trois chefs d'établissement ont longuement parlé des projets d'école en montrant de la fierté pour leurs équipes.

L'école de l'est a connu il y a quelques années le passage en force du projet « cartable numérique » où chaque élève des deuxième et troisième degrés utilise un ordinateur en classe. Les cinq personnes rencontrées dans cette école (le directeur, le délégué syndical et trois enseignants, dont madame T. (responsable du plan de pilotage), ont évoqué ce projet qui a profondément marqué les esprits. Ils soulignent la grande différence avec le plan de pilotage qui s'est introduit en douce et qui est le fruit d'un travail collectif et non d'une décision hiérarchique.

2.1.3. Situation observée : Mobiliser les équipes

La dernière situation observée se situe dans un registre socioaffectif, et non des moindres, puisque sans la mobilisation des équipes, il sera difficile, voire impossible pour la direction, de mener à bien cette réforme.

a. Communiquer les changements

La communication est une notion qui est apparue dans tous les entretiens, certains se sont exprimés en disant qu'il y avait trop de communication et d'autres en disant qu'il n'y en avait jamais assez :

« Les professeurs trouvent qu'ils reçoivent trop de mails. Donc on a essayé d'améliorer ça en envoyant moins de mail, mais bon en même temps moi je trouve que c'est indispensable [...] il y a beaucoup de choses et je peux comprendre que parfois les professeurs sont perdus. »

École de l'est, directeur 1 (109)

Les canaux de communication utilisés par les écoles de la FW-B sont généralement le mail professionnel et au moins une plateforme d'échange d'informations.

Pour certains directeurs, il faut limiter les canaux de communication, car certains professeurs plus âgés sont perdus. Pour d'autres, il vaut mieux les multiplier pour s'assurer qu'un maximum d'acteurs soit au courant des informations qui circulent :

« Donc, globalement, je crois qu'il faut multiplier les modes de communication pour permettre de toucher tout le monde, que ça soit à l'oral, que ça soit à l'écrit, à l'écrit par différents canaux, parce qu'il y en a qui sont plus sur les réseaux, d'autres qui sont plus sur leur mail. Mais même en faisant toutes les formes d'écrit possibles, y en a qui ne lisent pas ou y en a, qui lisent mal ou en diagonale, donc c'est quand même pas garanti que ça va passer. Mais de toute façon, communiquer davantage ça ne peut pas faire de mal, je dirais, pour qu'elle passe, il faut communiquer en plus ! »

École du sud, syndicaliste 1 (86)

Mais tous s'entendent à dire qu'il faut des messages clairs, cohérents et adaptés à chaque circonstance. Encourager les retours d'information, les questions et les commentaires en créant des espaces pour les discussions et les dialogues où les préoccupations et les doutes peuvent être clarifiés. Dans l'école du sud, le directeur utilise le mail, les réunions, une plateforme numérique, les valves et un groupe WhatsApp géré par quatre personnes et qui ne sert qu'à la diffusion de messages. Les enseignants ont également un groupe WhatsApp qu'ils utilisent pour communiquer entre eux.

La personnalisation et l'adaptation de la communication en fonction des besoins et des préoccupations spécifiques de chaque acteur sont une problématique soulevée par une syndicaliste qui ajoute la complexité de la chose :

« Mais concrètement, c'est par exemple, s'il prenait plus en considération les habitudes de chacun, on est 50 ici ! Quand même un peu compliqué de satisfaire tout le monde et d'entendre tout le monde. »

École du sud, syndicaliste 1 (44)

En ce qui concerne la communication formelle, le directeur de l'école de l'est réalise un document hebdomadaire des éphémérides qu'il transmet par mail à tous les membres du personnel. C'est pour lui la meilleure manière de procéder. Il essaie de ne pas envoyer trop de mail, car certains enseignants se sont plaints. Cependant, lorsqu'une information doit circuler, le mail reste pour lui le meilleur moyen de communication. Il ne déclare pas posséder une stratégie particulière, mais essaie d'être le plus clair possible dans ses propos. Il a d'ailleurs deux licences, une en histoire et une en communication sociale :

« Mes études, mais il y a longtemps et en plus, c'était basé plus sur la presse donc. Euh non, mais je dois dire que quand il y a des choses plus importantes à à annoncer aux professeurs, Madame T. a souvent l'art de mettre à la fois les pieds dans le plat, mais avec humour. »

École de l'est, directeur (135)

Le directeur de l'école du nord, déclare ne pas avoir de stratégie, mais juste une manière de faire qui résulte d'expériences d'essais et erreurs. Il évoque le fait de ne rien cacher, car cela entraîne des frustrations, des craintes par rapport aux changements et donc pour lui, la communication sert aussi à rassurer en montrant qu'ils vont anticiper les choses pour ne pas se retrouver dos au mur. Il ajoute qu'il explique pourquoi on fait les choses, comment et ce qu'on va mettre en place.

Dans l'école du sud, le directeur a une stratégie qu'il définit :

Je pense que c'est inné. J'ai toujours eu l'habitude de prendre la parole et de d'être meneur de groupe. Ensuite, j'ai une formation. Que ce soit des formations par rapport à l'enseignement ou d'autres sur le côté que j'ai fait de manière privée. Et après, il y a aussi l'expérience qui fait que on fait attention et on est plus attentif à certaines, à certaines communications et l'importance de celles-ci.

École du sud, directeur, (137)

Pour la communication informelle, l'ensemble des personnes interrogées parlent de discussion en face à face où il s'agit d'être en contact pour échanger sur un point particulier, ça peut également être une mise au point suite à une divergence d'opinion ou d'actes qui méritent un recadrage. Dans l'école du nord, la porte du bureau du directeur est ouverte et chacun peut passer quand il le souhaite, de la même manière le directeur passe à la salle des professeurs pour apostropher une personne. Dans l'école de l'est, le directeur éprouve une difficulté à entrer dans la salle des professeurs, car il évoque le fait qu'on lui reproche de ne pas y être suffisamment et en même temps quand il y entre, les conversations changent. Lorsqu'il doit rencontrer un enseignant, il propose parfois un rendez-vous par mail. Dans l'école du sud, le directeur ferme sa porte et demande que l'on frappe avant d'entrer, mais se dit disponible à tout moment pour les membres du personnel.

b. Maintenir une zone de confort.

Les enseignants rencontrés ont exprimé, par rapport aux changements matérialisés par le plan de pilotage, un ressenti mitigé en trouvant certaines choses positives et d'autres, négatives. Un enseignant dans l'école de l'est s'est exprimé plus franchement, car il ne désire pas vraiment s'y investir n'y voyant pas de possibilités d'amélioration dans ses pratiques pédagogiques.

L'arrivée du tronc commun est une véritable aberration pour bon nombre d'enseignants. La peur est exprimée clairement et surtout orientée pour les élèves qui ont des difficultés :

« l'impression quand même en tant que personne que on nous voilà on nous impose une réforme pour laquelle on a l'impression de ne pas avoir été consulté qui ne correspond en rien à ce qu'on vit sur le terrain [...] quelque chose qui ne qui ne fonctionne pas, on a à peu près certains que on a beaucoup de choses le tronc comme en 3 ans c'est pas une bonne idée que ça ne correspond à notre réalité [...] ce qu'ils veulent appliquer pour pallier à ces problèmes ne correspondent pas, ne sont pas en adéquation du tout ! Pourquoi on ne consulte pas les gens de terrain [...] ? »

École du nord, enseignante 2, (148)

Dans l'école de l'est, la direction et deux enseignants ont exprimé de l'inquiétude pour les professeurs plus âgés qui se sentent dépassés par tout ce qui leur est demandé, aussi bien avec le plan de pilotage que l'utilisation du numérique. Il évoque des départs anticipés à la retraite et de l'autre côté, une pénurie d'enseignants.

Par contre, pour le directeur de l'école du nord, anticiper (mot qu'il utilise à de nombreuses occasions dans son discours) permet d'impliquer les membres du personnel dans un processus de changement tout en les rassurant.

« Ils viennent [la direction] à la salle des profs pour dire vraiment ce qu'il en est, donner toutes les informations les plus précises possibles en temps réel qu'on soit pas, qu'on soit rassuré [...] »

École du nord, enseignante 2, (129)

Cette anticipation des actions de l'école du nord transparaît également dans les discours des trois enseignantes qui semblent être en accord avec cette vision.

Les directions rencontrées sont fort différentes à la fois dans la personnalité, dans le style d'école et dans le contexte pédagogique. Néanmoins, nous tenons à préciser que la passion pour leur métier, la croyance dans les valeurs que véhiculent les équipes et leur empathie les rassemble.

2.2. *Construction de sens et motivation chez les enseignants*

Nous arrivons dans la seconde problématique énoncée, qui consiste à comprendre comment les leviers de la communication utilisés par les directions font sens chez les enseignants et comment s'exprime leur motivation dans ce contexte scolaire en mutation.

2.2.1. *Construction de sens*

Il semble que, dans l'école du nord, les valeurs communes permettent de faire sens auprès des enseignants et de rendre les actions du plan de pilotage efficaces :

« Je la trouve super efficace [la mise en place des actions du plan de pilotage] et je trouve que je pense que c'est lié à une valeur c'est que je pense qu'on a vraiment beaucoup d'enseignants très investis et chacun a pris son rôle à cœur et quand je vois on est dans la 3e année ici déjà ? [...], mais on est déjà super loin dans tout ce qu'on avait programmé et alors oui bien sûr parfois il y a du découragement parfois c'est pas évident, et cetera, mais je trouve que voilà je le trouve très très efficace et on avance vraiment bien. »

École du nord, enseignante 3, (175 – 179)

Cette même enseignante nous explique que faisant partie du comité de pilotage, elle travaille en étroite collaboration avec le directeur adjoint qui ne refuse jamais de répondre aux questions et de donner l'accès à l'information hyper accessible, ce qui lui donne un sentiment d'efficacité dans sa démarche.

Dans l'école de l'est, un enseignant nous dit ne pas se sentir très impliqué et n'accorde pas beaucoup de sens au Pacte (2017) qui semble encore loin puisqu'il ne sera concerné qu'en 2028. Il ne se souvient pas d'une présentation qui aurait eu lieu et dans laquelle la direction aurait communiqué sur le Pacte. Ce que confirme sa direction, il n'y a pas d'effet d'annonce, car les choses ne semblaient pas très claires. Un autre enseignant de cette école avoue ne pas s'investir et ne pas y trouver d'avantage professionnel.

« Non, moi y a rien qui a changé dans ma façon de travailler, on m'a juste demandé de prester plus pour pouvoir justifier que ce qu'on fait, c'est bien.[...] On se pose, mais on se pose quelques questions. Mais est-ce que je serai un meilleur enseignant à la fin de ce pacte d'excellence ? J'en ai pas l'impression. J'ai j'ai, ça ne va pas m'apporter de de j'ai pas être meilleur, je je pense pas. Je ferai peut-être un peu plus attention à ce que les élèves se sentent bien et encore. [...] J'ai pas encore remis en question mes pratiques par rapport à ça pour les adapter à quelque chose de nouveau, non ! »

École de l'est, enseignant 2, (93)

Et puis pour d'autres les perceptions négatives peuvent changer et être adoptées, ce que nous a rapporté le directeur de l'école du nord dont un enseignant n'était pas convaincu par certaines orientations choisies et qui ensuite à avouer qu'ils avaient raison et c'est vraiment comme ça qu'il faut faire.

2.2.1. *Motivation*

Ce que nous avons perçu des matériaux analysés en ce qui concerne la motivation engendre une satisfaction et un sentiment d'efficacité personnel. Dans l'école du nord, une enseignante très impliquée mentionne vouloir être acteur en participant activement aux changements :

« je suis de nature à m'engager dans les projets à ne pas subir les choses, mais à vouloir y participer et d'ailleurs je fais partie de l'équipe qui est dans le Comité de pilotage donc voilà je me suis investie dans dans ce projet dans l'avenir »

École du nord, enseignante 3 (168)

Alors que dans l'école de l'est, un enseignant maintient un avis mitigé sur les changements qu'il ressent plutôt négativement dans les deux branches qu'il enseigne alors qu'il est pilote d'une action :

« C'est peut-être mon côté conservateur qui remonte, mais Ben faire changer les choses, je trouve que c'est une bonne idée, mais enfin ça dépend dans quel sens. [...] il fallait un peu distinguer le le, le, le bon grain de l'ivree. Mais quand on voit un petit peu les choses qui se mettent en place, moi je suis plutôt négatif [...] les cours qui, qui, qui sont les miens quoi ça va ? Histoire, religion, j'ai l'impression qu'on va pas du tout dans le bon sens. »

École de l'est, professeur 3 (...)

Dans la même école, madame T., nous livrait que l'année dernière, elle était certainement plus appréciée par ses collègues, mais depuis qu'elle est responsable du plan de pilotage, elle n'hésite pas à faire des rappels à l'ordre en trouvant dommage de laisser les membres du groupe travailler, alors que la personne ne s'investit pas :

« Voilà, j'en, je, j'engueule personne, j'oblige pas, je je dis juste dommage, dommage, tous les autres doivent faire le travail à ta place. Parce que si t'y es pas, ça fait une personne de moins, voilà. C'est tout ça, c'est, c'est simplement ça ! »

École de l'est, enseignante 1, (66)

Sans oublier de maintenir une communication ouverte et transparente à tous les niveaux. Dans l'école de l'est, une fête est organisée en fin d'année pour partager les progrès, les défis et les réussites en créant l'effet de surprise, c'est ce que nous confiait madame T. :

« Les profs savaient qu'ils devaient apporter des chaussures parce qu'on allait manger dans un endroit particulier. Et en fait, on les emmenait manger là-bas au long de l'étang. Un pique-nique, un apéro. »

École de l'est, enseignante 1 (44)

Ce que confirment les propos du directeur lorsqu'il évoque toutes les activités qui permettent de collecter des fonds pour l'école et qui crée une bonne cohésion d'équipe.

Ce sont les valeurs qui sont mises en avant également dans l'école du nord, lorsque l'enseignante faisant partie du comité de pilotage nous livre que s'ils ont été si productifs

et proactifs c'est la cohésion des équipes qui a permis d'y arriver. Elle ajoute qu'il y a eu beaucoup d'investissement en dehors des heures de travail, mais que ça en valait la peine.

DISCUSSION

L'émergence du Pacte et de son modèle de leader participatif ne fait que renforcer ce que nos résultats montrent du profil du chef d'établissement en tant qu'agent du changement. En effet, le chef d'établissement se doit d'être la personne centrale qui incarne la fonction de leader capable de s'investir dans les changements engendrés par le Pacte en animant la réflexion et en mobilisant les équipes autour d'un projet commun. Le modèle de leadership évolue et notre analyse a pu mettre en évidence une avancée majeure dans les activités collaboratives des acteurs.

D'abord, il s'agissait de préciser le modèle de relation adopté par le chef d'établissement dans son rôle d'agent du changement et ainsi comprendre comment ce modèle est mis en œuvre à travers la communication interne. Ensuite, nous avons observé et analysé la façon dont les enseignants perçoivent le sens à donner à cette communication des réformes et les engage dans une motivation propice à instaurer ces changements.

Dès lors, nos résultats montrent que les établissements scolaires sont effectivement des organisations construites autour de l'humain, que leur fonctionnement est complexe et en interaction permanente avec l'environnement. Les changements engendrés par le Pacte sont, selon le modèle d'Autissier et Moutot (2003), institutionnels et liés aux évolutions politiques, économiques, technologiques et sociétales. Le paradigme adopté par le modèle du plan de pilotage est selon Soparnot (2004), interprétatif où les changements seront donnés par l'organisation dans une portée symbolique et identitaire.

Nous avons également pu montrer que toutes les équipes éducatives interrogées attendent de leurs directions d'incarner une fonction de leader capable de mener à bien l'accompagnement nécessaire à la réalisation des changements attendus par la FW-B. Nos différents matériaux ont fait émerger trois situations principales. D'abord, les directions sont tenues de mener à bien la mission de changement, institutionnalisée par le Pacte. Il est attendu qu'elles soient maître d'œuvre de pratiques néo-managériales à travers la mise en place d'un comité de pilotage ainsi que des étapes y afférents. Ensuite, dans la mobilisation des équipes, les directions doivent instaurer une dynamique de communication avec les enseignants afin de les amener à s'engager dans l'évolution des pratiques professionnelles et s'investir dans l'outil à leur disposition, le plan de pilotage. Le modèle du leadership partagé s'impose dans la dernière situation observée où il est question de responsabiliser

les équipes en leur donnant l'autonomie nécessaire à investiguer dans les pratiques à améliorer pour cibler les actions à poursuivre à travers le plan de pilotage.

Du point de vue des directions, nous avons observé que les traits de personnalité de chacun influencent leur perception du changement ou, dans le modèle interprétatif de Soparnot (2004), le sens donné par l'organisation (à travers sa direction) lui apporte une identité et une symbolique propre. Dans l'école de l'est, le directeur en concertation avec le PO a décidé de se décharger partiellement de la mise en œuvre du plan de pilotage en attribuant cette charge à une coordinatrice. En effet, le directeur préfère se concentrer sur ses missions plus administratives. Nous percevons dans cette attitude la difficile cohabitation entre les responsabilités organisationnelles et l'envie de s'investir dans le domaine pédagogique. L'école du nord conserve également ce type d'organisation où le directeur a confié la mise en œuvre du plan de pilotage à son adjoint. La question du temps est souvent évoquée comme un défi pour les directions de mener à bien toutes les tâches administratives et comme le montrent les travaux de Barrère (2014) l'organisation bureaucratique reste très présente.

Nous pensons qu'il est pertinent de rappeler le contexte de nos matériaux venant exclusivement du réseau libre du SeGEC. Nous relevons que, selon Garant et Letor (2019), l'importance de l'encadrement pédagogique des fédérations de PO ont probablement permis d'élaborer des plans de pilotage que nous avons entrevu comme étant relativement homogènes dans le processus d'élaboration collectif (création d'un comité de pilotage, pilotes impliqués volontairement, journées pédagogiques dédiées au plan de pilotage...). Une certaine « standardisation » du processus qui, selon nous, maintient les directions dans une logique bureaucratique et qui, selon Bidwell (1965) leur conserve une faible marge de manœuvre émerge du matériau et interroge l'objectif spécifique OS2.2. de l'avis n°3, qui exprime que « *Le nouveau cadre d'autonomie et de responsabilisation suppose que le leadership du directeur puisse être favorisé et/ou renforcé* » (2017, p.16).

En ce qui concerne la communication, il est bien établi dans l'esprit des acteurs que celle-ci doit être, comme le préconise la théorie de Kim et al. (2017), transparente, honnête et opportune. Ce qui se vérifie auprès des enseignants qui définissent la communication bonne dans l'ensemble et cependant dans l'école de l'est où le directeur a cédé sa place à une coordinatrice perçue par les équipes comme une bonne communicatrice.

DISCUSSION

Les canaux de communication sont envisagés un peu différemment dans les trois écoles avec un point de convergence dans l'utilisation du mail comme canal de référence pour les messages officiels. Toutefois, les trois directions déplorent la difficulté de communiquer et d'informer l'ensemble des acteurs, et ceci malgré les efforts fournis en termes d'accessibilité de l'information. Le rappel des objectifs attendus, du planning, des rôles de chacun participant à la construction d'une vision commune et d'un fonctionnement cohérent caractérisant selon Dupriez (2015), une école efficace. Ce que les trois écoles ont réussi à mettre en place en utilisant, pour deux d'entre eux, des stratégies de délégation est tout à fait louable et responsable.

De par ce travail collaboratif de l'élaboration du plan de pilotage, les enseignants ont ressenti une bonne cohésion dans les équipes et entre les équipes. Des échanges fructueux qui ont permis des situations communément vécues et un partage de pratique professionnelle sont également rapportés par les acteurs et permettent, selon le modèle de Blin (1997), de donner sens aux activités. C'est à partir de leurs propres connaissances, de leurs expériences et de l'environnement que les acteurs ont élaboré un sens à l'information qu'ils perçoivent. Ce *sens-making* vécu par les acteurs et défendu par Weick (1995) permet d'agir et de coordonner des activités qui participent à la construction identitaire et professionnelle des personnels enseignants.

Les matériaux des trois écoles démontrent une bonne participation aux activités entourant la construction du plan de pilotage où chacun a eu l'occasion de s'exprimer avec une adhésion plus nuancée dans l'école du sud de la part d'enseignants de pratiques professionnelles se sentant peu, voire pas du tout, impactés par l'instauration d'amélioration de leurs pratiques. Et dans l'école de l'est, une partie du personnel est restée en retrait. Cependant, la proportion d'acteurs impliqués a largement compensé les quelques réfractaires. Dans l'école du nord, selon les dires du directeur, la résistance au changement de quelques enseignants n'a pas perduré, un enseignant lui a même confié « *qu'après tout c'était comme ça qu'il fallait faire* », faisant, sans s'en rendre compte évoluer la norme alors acceptée par tous (Lewin, 1947).

La motivation nous semble être ressentie dans les trois écoles suivant la même courbe que l'implication dans les groupes de travail du plan de pilotage. Un enseignant dans l'école de l'est, nous a confié ne pas s'impliquer beaucoup dans son groupe de travail et ne pas être motivé par les actions à mettre en œuvre, estimant que ça ne changerait rien dans sa façon de travailler. Ceci rejoint le discours de son directeur lorsqu'il nous confie voir deux profils

d'enseignants, le premier, en inférieur, où les enseignants pensent au bien-être et à l'épanouissement de leurs élèves. Et le second, formé par les enseignants du supérieur, pour qui le contenu du cours reste une priorité, n'hésitant pas à faire valoir le maintien d'un certain niveau, ce que Lang (1999) montre dans son modèle « magister ».

Au niveau du leadership, nous avons perçu, dans l'école du nord, un degré de motivation et de bien-être plus élevé que dans les autres écoles. Dans les discours, aussi bien celui du directeur que ceux des enseignantes, les acteurs mentionnent à plusieurs reprises le terme « anticiper » pour exprimer le fait de rassurer et préserver le bien-être des équipes et du directeur. L'anticipation pourrait être liée à la stimulation intellectuelle, où le leader encourage des membres de l'organisation à penser de manière novatrice et à anticiper les opportunités futures. La stimulation intellectuelle dans le modèle de leadership transformationnel de Bass (1985), vise à encourager un esprit ouvert à l'innovation, à la créativité et au développement continu. Pour lui, les leaders qui maîtrisent cette composante inspirent leurs équipes à sortir de leur zone de confort et à s'engager dans un processus d'apprentissage permanent, contribuant ainsi à la croissance et à l'adaptabilité de l'organisation.

De ce fait, nous observons un leadership un peu différent dans l'école du nord par rapport aux écoles du sud et de l'est. C'est le modèle de Cameron et al. (2007), qui précise cette différence en attribuant un leadership orienté vers les personnes où le leader est défini comme un mentor, un facilitateur avec des qualités empathiques au directeur de l'école du nord. Et un leadership orienté vers l'organisation et les processus où le leader est un superviseur, un contrôleur et un coordinateur, ce que les discours ont fait ressortir dans l'école du sud et de l'est.

À propos du recueil des matériaux, nous sommes consciente que ce point est essentiel et le négliger mettrait à mal le travail de recherche qualitatif, cependant, la dimension du mémoire apporte quelques difficultés à rassembler l'échantillon initialement envisagé. La disponibilité des chefs d'établissement est en effet une denrée rare. De plus, l'objectif de ce travail est de percevoir la création de sens et la motivation des équipes éducatives à partir du style de communication que le directeur adopte, ce qui pourrait être envisagé comme une intrusion dans les relations interpersonnelles de leur établissement scolaire.

Un regard critique rétrospectif porte notre attention sur le fait de ne pas avoir réalisé notre mémoire en binôme. Ceci nous a manqué, non pas pour la charge de travail, mais bien pour

DISCUSSION

la discussion que peuvent avoir les chercheurs entre eux. Chacun de nos blocages a trouvé sa solution dans des sollicitations à notre entourage. Nous avons, à certains moments, dû nous faire violence pour ne pas aller rechercher des concepts théoriques « tout-fait » dans la première partie. Nous avons alors trouvé refuge dans la concentration sur les questions du guide d'entretien concernant le sujet de ma recherche. Lors du codage axial, plusieurs essais d'agencement de tableau ont été réalisés avant de trouver la manière qui nous a permis d'avancer dans la construction des catégories et leurs propriétés.

Concernant les limites, nous sommes consciente d'avoir travaillé sur un échantillonnage ne nous permettant pas la triangulation et donc pas de redondance des données, il est donc probable que nous ayons travaillé sur des données incomplètes. De plus, nos acteurs proviennent tous du réseau du SeGEC qui a, semble-t-il, initié un processus défini en étapes et suivi par les directions des trois écoles interrogées. Nous regrettons également de ne pas avoir eu la possibilité de retourner sur le terrain afin d'approfondir des notions trop peu développées lors des entretiens. De plus, les trois écoles étaient à des moments différents dans la réalisation du plan de pilotage. Nous avons donc observé une situation à des étapes et un niveau de développement différents. Dans quelques années, le recul apportera des informations sur le vécu des acteurs que nous n'avons pas pu observer lors de la réalisation de cette étude.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au travers de ce mémoire, nous avons porté une attention particulière aux chefs d'établissement de la FW-B dans un contexte de durcissement des politiques éducatives de pilotage par les résultats. Nous avons analysé les changements dans la professionnalité des directions dans leur mission d'interface relationnelle. Ce travail d'observation a débuté par la lecture de l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence et plus particulièrement l'axe stratégique 2 qui invite les acteurs de l'éducation à développer des stratégies pour mettre en place un travail collaboratif entre enseignants et accorde aux directions une plus grande autonomie et une responsabilité accrue.

L'analyse d'un corpus de textes nous a permis de comprendre et de qualifier le leadership pédagogique transformationnel attendu des pouvoirs publics dans une vision de professionnalisation des chefs d'établissements à même de mener à bien les réformes. La mise en œuvre de pratiques collaboratives nous a amenée à solliciter des enseignants et des syndicalistes afin de comprendre comment le leadership participatif s'instaurait dans les relations professionnelles ainsi que dans la construction du plan de pilotage de leur école.

Notre premier objectif était de comprendre le modèle de professionnalisation du responsable d'un établissement socioéducatif attendu par les nouvelles définitions du Pacte, dans une visée de leadership transformationnel, partagé et motivationnel. Le second objectif a été de mettre en évidence le rôle de la communication dans le processus de changement comme facteur suscitant la production de sens chez les enseignants. Nous avons analysé les facteurs de réussite et/ou les difficultés des processus communicationnels mis en œuvre par les directions, la production de sens amenant à la motivation chez les enseignants.

Nos résultats sont encourageants, mais cependant à relativiser du fait que nos matériaux proviennent d'écoles secondaires du réseau libre catholique exclusivement. Le procédé utilisé est en effet très similaire dans les trois écoles interviewées. Nous avons des raisons de croire que le réseau a participé à « standardiser » la procédure de mise en place du travail participatif et collaboratif autour du plan de pilotage.

Nous avons relevé de la part des directions un désir de s'exprimer dans un cadre de bienveillance avec un objectif non dissimulé de rassurer les équipes éducatives avec des stratégies d'anticipation. Les directions, bien que sollicitées pour faire du leadership

CONCLUSION

collaboratif, restent malgré tout dans un modèle de fonctionnement bureaucratique dans la gestion standardisée de la charge administrative. Les chefs d'établissement conservent un devoir de responsabilité qui s'exprime par un suivi et un contrôle de la justification du travail collaboratif ainsi que de l'avancement des projets. Enfin, notre analyse relève que les ressources cognitives utilisées pour mener à bien les changements sont fonction du parcours de chaque directeur et l'influence dans la perception qu'il se fait du partage des responsabilités.

Globalement, les équipes éducatives ressentent de la bienveillance et du soutien de la part des directeurs. Nos résultats montrent un ressenti positif des enseignants envers l'engagement des directions dans la construction et la réflexion autour des plans de pilotages. En plus de démontrer des pratiques collaboratives chez la plupart des enseignants, nous avons observé une implication qui dépasse le cadre de travail habituel, ce qui provoque chez certains d'entre eux une fatigue tant émotionnelle que physique. D'autres s'impliquent davantage et n'hésitent pas à prendre du temps dans la sphère privée. La communication des directions sur les changements engendré par le Pacte et matérialisé par le plan de pilotages et les contrats d'objectifs semble être adéquate aussi bien par les directeurs eux-mêmes que par leur délégué. En effet, les enseignants évoquent un filtre, un étalement et un choix dans les informations à communiquer à la fois sur le court, le moyen ou le long terme. Cette communication fait sens et engage la motivation et même si quelques « râleurs » disent ne pas s'impliquer dans ces travaux, car ils n'y retirent aucun avantage personnel dans leur pratique. La plupart des équipes éducatives sont conquises par cette méthode de travail collaboratif. Au niveau du leadership, il semble que l'orientation vers les personnes soit plus motivant et impactant pour les équipes, car elle produit une stimulation intellectuelle qu'il serait bon de mettre en avant dans la définition du leader pédagogique attendu par la mise en œuvre d'un nouveau modèle de professionnalité des chefs d'établissements scolaires en FW-B.

Il se dégage de nos matériaux un sentiment de motivation et d'implication positif à l'égard des évolutions du système scolaire en Belgique francophone. Un bémol au sujet du tronc commun émerge aussi bien du côté des directions que des enseignants et nous estimons que les professionnels de terrain savent de quoi ils parlent. Nous pensons qu'il est effectivement important de la part du monde politique de s'exprimer clairement sur la façon dont il envisage concrètement les moyens qui seront à disposition des écoles pour l'encadrement des élèves en difficulté, point qui reste flou aux yeux des directions pour l'instant.

Une des pistes serait d'envisager comme solution à l'organisation structurelle du travail collaboratif, l'adaptation en P45 ou P90 (45 ou 90 minutes de cours) permettant le dégagement de trois périodes hebdomadaires (soit une demi-journée). Ce temps pourrait être mis à profit à la fois pour l'encadrement des élèves en difficulté et pour le travail collaboratif des équipes pédagogiques.

En attendant, nous avons apporté dans ce mémoire un balisage théorique qui a permis de mettre en lumière la pertinence du leadership pédagogique partagé avec les équipes éducatives depuis la fixation des objectifs jusqu'à la réalisation des actions sur le terrain. Nous espérons que ces prémisses puissent apporter une réflexion, un éclairage ou une piste d'investigation.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie a été réalisée avec le logiciel Zotero selon la norme APA 7 (version française) (ZOTERO, 2023)

Arcand, M. (2011). *La gestion stratégique du changement : Conceptions théoriques, modèles diagnostiques et choix de l'intervention*. Editions nouvelles, DI 2011.

Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.

Autissier, D., Bensebaa, F., & Moutot, J.-M. (2012). *Les stratégies de changement : L'hypercube du changement gagnant*. Dunod.

Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : Comment passer du discours à l'action*. Dunod.

Barbana, S. (2018). *Les tests en Belgique francophone : Une tentative politique de gouverner l'école secondaire : pour quels effets ?* [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:199573>

Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>

Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : Questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.

Barrère, A. (2014). Un management bien tempéré : L'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français: *Éducation et sociétés*, n° 32(2), 21-34. <https://doi.org/10.3917/es.032.0021>

Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. Le cas de Portugal. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 55-64. <https://doi.org/10.4000/ries.2486>

Bass, B. M. (1985). Leadership : Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)

Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. *Handbook of organizations*, 972-1022.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Éd. l'Harmattan.

Bonnet, F., Dupont, P., Huget, G., Palilole, C., & Sandi, N. A. (1995). *L'école et le management : Pour une gestion stratégique des établissements de formation* (3e éd). De Boeck Université.

- Bouchikhi, H. (1988). Anthony Giddens, la Constitution de la société, 1987. *Sociologie du travail*, 30(3), 494-497. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1988_num_30_3_2421_t1_0494_0000_1
- Bullock, R. J., & Batten, D. (1985). It's Just a Phase We're Going Through : A Review and Synthesis of OD Phase Analysis. *Group & Organization Studies*, 10(4), 383-412. <https://doi.org/10.1177/105960118501000403>
- Cabin, P., & Choc, B. (Éds.). (2005). *Les organisations : État des savoirs* (2. ed., actualisée). Sciences humaines.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., DeGraff, J., & Thakor, A. V. (Éds.). (2007). *Competing values leadership : Creating value in organizations*. Edward Elgar.
- Carette, V., & Dupriez, V. (2014). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves : Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1024930ar>
- Cattonar, B., Dumay, X., & Maroy, C. (2014). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : Un cas de responsabilisation (accountability) douce: *Éducation et sociétés*, n° 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>
- 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*, n° 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et sociétés*, 21-42.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. l'Harmattan.
- Chia, R. (2002). Essai : Time, duration and simultaneity; rethinking process and change in organizational analysis. *Organization Studies*, 23(6), 863-870. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=01708406&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA99933323&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Child, J. (1972). Organizational Structure, Environment and Performance : The Role of Strategic Choice. *Sociology*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/003803857200600101>
- Circulaire n° 5669 du 25/03/2016 Réforme des titres et fonctions dans l'enseignement secondaire de plein exercice et en alternance subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles—Présentation des mesures transitoires applicables et de leur mise en œuvre en vue de l'entrée en vigueur au 1er septembre 2016., Communauté Française Wallonie-Bruxelles, Moniteur Belge (2016). https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/42559_000.pdf
- Cobut, É., & Donjean, C. (2015). *La communication interne* (2e éd.). Edipro.

BIBLIOGRAPHIE

- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Colletis, G., & Lung, Y. (2006). *La France industrielle en question. Analyses sectorielles*.
- Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N°3 du Groupe central., Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2017).
<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Cordelier, B., & Marie-Montagnac, H. (2008). Conduire le changement organisationnel ? *Communication et organisation*, 33, 8-16.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.411>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4^e éd.). Pearson.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éd. du Seuil.
- Cummings, T. G., & Huse, E. F. (1989). *Organization development and change* (4th ed). West Pub. Co.
- Davenport. (2010). Leadership Style and Organizational Commitment : The Moderating Effect of Locus of Control. *Proceedings of ASBBS*, 17.
- Davier, L. (2017). *Les enjeux de la traduction dans les agences de presse*. Presses universitaires du Septentrion.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Communauté Française Wallonie-Bruxelles, Moniteur Belge (1997).
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Décret fixant le statut des directeurs, Communauté Française Wallonie-Bruxelles, Moniteur Belge (2007).
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31886_049.pdf
- Décret relatif à l'adaptation des rythmes scolaires annuels dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, spécialisé, secondaire artistique à horaire réduit et de promotion sociale et aux mesures d'accompagnement pour l'accueil temps libre, Communauté Française Wallonie-Bruxelles, Moniteur Belge (2022).
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50303_000.pdf
- Dervin, B. (1992). From the Mind's Eye of the User : The Sense-Making Qualitative Quantitative Methodology. *Qualitative Research in Information Management*, 61-84.
- Desreumaux, A. (1998). *Théorie des organisations*. Éd. Management société.

- Dubar, C. (1995). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
<https://books.google.be/books?id=Fyq8AQAACAAJ>
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Editions du Seuil.
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement. Etat des lieux en Communauté française de Belgique. *Politiques d'éducation et de Formation*, 13, 11. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:80354>
- Dupriez, V. (2007). CHAPITRE 1. Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 21-34). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0021>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, Article 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Dupriez, V., & Franquet, A. (2013). Chapitre 1. L'évaluation dans les systèmes scolaires : Au-delà d'un effet miroir ? In V. Dupriez & R. Malet, *L'évaluation dans les systèmes scolaires* (p. 19). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.duiez.2013.01.0019>
- El Berhoumi, M. (2016). Le Pacte scolaire : La politique compromise ? : *La Revue Nouvelle*, N° 1(1), 45-51. <https://doi.org/10.3917/rn.161.0045>
- Étienne, R., Letor, C., Pelletier, G., & Progin, L. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01>
- Ford, J. D., & Ford, L. W. (2009, avril 1). Decoding Resistance to Change. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2009/04/decoding-resistance-to-change>
- Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants: *Gestion et management public, Volume 3 / n° 4(2)*, 27-48.
<https://doi.org/10.3917/gmp.034.0027>
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (Fifth edition). Teachers College Press.
- Garant, M., & Letor, C. (2019). Chapitre 2. Premières réactions à leurs nouvelles missions chez les directeurs d'établissement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence: In *Perspectives en éducation et formation* (p. 47-64). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0047>
- Gather Thurler, M. (2000a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.

BIBLIOGRAPHIE

- Gather Thurler, M. (2000b). *L'innovation négociée : Une porte étroite*. www.unige.ch.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2000/MGT-2000-05.html>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources*. Prentice-Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2008). *Management of organizational behavior : Leading human resources* (9th ed). Pearson Prentice Hall.
- Hodges, J., & Crabtree, M. (2021). *Reshaping HR : The role of HR in organizational change* (First Edition). Routledge.
- Kanter, R. M., Stein, B., & Jick, T. (Éds.). (1992). *The Challenge of organizational change : How companies experience it and leaders guide it*. Free Press ; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International.
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd). Armand Colin.
- Kim, S., Tam, L., Kim, J.-N., & Rhee, Y. (2017). Determinants of employee turnover intention : Understanding the roles of organizational justice, supervisory justice, authoritarian organizational culture and organization-employee relationship quality. *Corporate Communications: An International Journal*, 22(3), 308-328.
<https://doi.org/10.1108/CCIJ-11-2016-0074>
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (2008, juillet 1). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change>
- Labruffe, A. (2003). *Les compétences*. AFNOR.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & formation*, 23(1), 9-27.
<https://doi.org/10.3406/refor.1996.1366>
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2e éd). De Boeck.
- Lewin, K. (1947). Chap. 5 : Quasi-Stationary Social Equilibria and the Problem of Permanent Change. In W. Warner Bruke, *Organization Change : A Comprehensive Reader*. (2009). (p. 73-77). Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science* (Harper&Brothers).
<https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc0000lewi/page/n375/mode/2up>

- Libaert, T., & Marco, A. de. (2012). *Les tableaux de bord de la communication : Indicateurs de pilotage et évaluation des résultats*. Dunod.
- Luc, É. (2010). *Le leadership partagé*. Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.4000/books.pum.6416>
- MacIntosh-Murray. (2005). Organizational Sense Making and Information Use. *Theories of Information Behaviour*, 265-269.
- Mangez, E., & Cattonar, B. (2010). À quoi servent les enquêtes PISA ? : Réflexions sur le cas de la Belgique francophone. *Sciences de la société*, 79, 29-42.
<https://doi.org/10.4000/sds.2750>
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12, Article 12.
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21723>
- 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.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:81042>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, 83-110.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? : Le cas de la communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 18, Article 18.
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21793>
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée (Nouvelle série)*, 11, 31-58.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14074>
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : Une approche interactive*. Eds. Universitaires Fribourg Suisse.
- Michon, C. (1994). Management et communication interne : Les six dimensions qu'il faut considérer. *Communication et organisation*, 5.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1713>
- Miller, D. T., & Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. In *Social psychology : Handbook of basic principles* (p. 799-829). The Guilford Press.
- Mintzberg, H. (1998). *Structure et dynamique des organisations*. Editions d'Organisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Morse, J. M. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Mutuku, C. K., & Mathooko, P. (2014). Effects of Organizational Communication on Employee Motivation : A Case Study of Nokia Siemens Networks Kenya. *International Academic Journals*, 1(3), 28-62. <http://www.iajournals.org/index.php/8-articles/147-iajispv1-i3-28-62>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership : Theory and practice* (Eighth Edition). SAGE Publications.
- Oreg, S., Michel, A., & By, R. T. (Éds.). (2013). *The psychology of organizational change : Viewing change from the employee's perspective*. Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (1991). *La double face du syndicalisme enseignant*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_05.html
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle* [Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation]. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Petit, F., & Dubois, M. (1998). *Introduction à la psychosociologie des organisations Psycho Sup : Psychologie sociale Sciences des organisations* (3^e éd.). Dunod.
- Plane, J.-M. (2015). *Théories du leadership*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.plane.2015.01>
- Progin, L., Letor, C., Etienne, R., & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au coeur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck supérieur.
- Quivy, R., & VanCampenhout, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Rayou, P. (2017). Les acteurs de l'éducation. In *Sociologie de l'éducation*: (p. 58-83). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rayou.2017.01>
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In *Attitude Organization and Change : An Analysis of Consistency among Attitude Components* (p. 1-14). Yale University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec. <http://livre21.com/LIVREF/F38/F038002.pdf>

- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. (p. xii, 210). Harper.
- Simon, C. (1986). La communautarisation de l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1121(16), 1. <https://doi.org/10.3917/cris.1121.0001>
- Soparnot, R. (2004). L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : De la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement: *Gestion*, Vol. 29(4), 31-42. <https://doi.org/10.3917/riges.294.0031>
- Sorrels, J. P., & Kelley, J. (1984). Conformity by omission. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(2), 302-305. <https://doi.org/10.1177/0146167284102017>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Tessier, R., & Tellier, Y. (Éds.). (1990). *Changement planifié et développement des organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Ulrich, D. (1999). *Human resource champions : The next agenda for adding value and delivering results*. Harvard Business School Press.
- Van Campenhout, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après: *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, XLVII(1), 150-158. <https://doi.org/10.3917/brux.047.0150>
- Vas, A. (2005). Les processus de changement organisationnel à l'épreuve des faits : Une approche multiparadigmatique. *M I R: Management International Review : journal of international business*, 9(2), 21. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:17162>
- Weick. (1995). *Sensemaking in Organizations* (Vol. 3). Sage Publications.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers.
- ZOTERO (6.0.26). (2023). [Logiciel]. Corporation for Digital Scholarship. <https://www.zotero.org/>

Index

Tableau 1 - Tableau synthétique des rôles du directeur.....	26
Tableau 2 - Chronologie de la méthode de recherche.....	41
Tableau 3 - Caractéristique de l'échantillon : école du nord	44
Tableau 4 - Caractéristique de l'échantillon : école du sud.....	45
Tableau 5 - Caractéristique de l'échantillon : école de l'est.....	45
Tableau 6 - Acteurs des trois établissements scolaires	46
Tableau 7 - Code-book des directeurs	51
Tableau 8 – Table de propriétés.....	53

Annexes

Annexe 1: Extrait du Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 2 : Extrait de l'axe 2 du Pacte pour un Enseignement d'excellence **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 3 : Les guides d'entretien**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 4 : Extrait du tableau des catégories**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 5 : Code Book.....**Erreur ! Signet non défini.**

Le métier de directeur d'établissement scolaire appartient à une branche de la sociologie des professions relativement peu explorée en Belgique francophone. Ce métier à la fois méconnu et particulier est en pleine mutation à l'instar de l'évolution du système éducatif, qui tend vers une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2008).

L'émergence du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2007) prônant entre autres l'autonomie des établissements et de facto une adaptation du quotidien des membres de direction fait l'objet d'un vaste projet de réforme en Fédération Wallonie-Bruxelles (Cattonar & Dupriez, 2019).

La nouvelle politique éducative vise à améliorer le système actuel en termes d'équité, de performance et d'efficacité. Ces nouvelles attentes sociales participent à un remaniement de la professionnalité du chef d'établissements scolaires dans une logique de définition d'un nouveau modèle.

Nous cherchons à comprendre, dans ce mémoire, comment les directions d'établissements scolaires vont adapter leur mission d'interface relationnelle particulièrement dans ses dimensions interpersonnelles, communicationnelles et symboliques, dans un contexte en mutation consécutivement au plan de pilotage inscrit dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence.