

L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs

Sandrine Lothaire, Fabienne Renard and Valérie Duvivier

Number 203, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108431ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108431ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

La réforme de la gouvernance du système éducatif belge francophone et la mise en oeuvre de plans de pilotage qui lui est corollaire placent tant les directeurs d'établissements que les conseillers pédagogiques face à la nécessité de reconsidérer l'exercice de leur métier. Dans ce contexte, le rôle et l'accompagnement du conseiller pédagogique constituent un levier devant permettre aux directeurs de développer un leadership indissociable du nouveau cadre de pilotage des établissements. À travers l'analyse d'entretiens compréhensifs menés auprès de dyades composées de directeurs et de conseillers pédagogiques, cet article développe un double angle analytique approfondissant, d'une part, les conditions d'accès au réel de l'activité des directeurs et s'interrogeant, d'autre part, sur la manière par laquelle l'accompagnement du conseiller pédagogique tend à s'adapter au contexte de réforme de la gouvernance scolaire.

Cite this article

Lothaire, S., Renard, F. & Duvivier, V. (2023). L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (203), 38–53. <https://doi.org/10.7202/1108431ar>

© Sandrine Lothaire, Fabienne Renard and Valérie Duvivier, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : Facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs

Sandrine Lothaire, Fabienne Renard et Valérie Duvivier
Université de Mons - Belgique

Résumé

La réforme de la gouvernance du système éducatif belge francophone et la mise en œuvre de plans de pilotage qui lui est corollaire placent tant les directeurs d'établissements que les conseillers pédagogiques face à la nécessité de reconsidérer l'exercice de leur métier. Dans ce contexte, le rôle et l'accompagnement du conseiller pédagogique constituent un levier devant permettre aux directeurs de développer un leadership indissociable du nouveau cadre de pilotage des établissements. À travers l'analyse d'entretiens compréhensifs menés auprès de dyades composées de directeurs et de conseillers pédagogiques, cet article développe un double angle analytique approfondissant, d'une part, les conditions d'accès au réel de l'activité des directeurs et s'interrogeant, d'autre part, la manière par laquelle l'accompagnement du conseiller pédagogique tend à s'adapter au contexte de réforme de la gouvernance scolaire.

Mots-clés : réforme de la gouvernance, nouveaux principes de pilotage, accès au réel de l'activité, accompagnement, conseiller pédagogique, directeurs

Introduction

Contextualisation

Processus participatif entamé en 2015, le Pacte pour un Enseignement d'excellence (ci-après dénommé Pacte²) est une réforme ayant pour ambition de renforcer la qualité et l'efficacité de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (Renard et Demeuse, 2017). Il s'appuie, notamment, sur un pilier relatif à la gouvernance du système éducatif, lequel vise, depuis 2018, à modifier les rapports entre le pouvoir régulateur³ et les établissements scolaires, dans une forme de contractualisation. Or, ce nouveau modèle de pilotage axé sur les résultats entraîne des changements dans la manière de diriger les établissements et place l'ensemble des acteurs impliqués face à la nécessité de reconsidérer la manière

¹ Depuis 2019, l'appellation « conseiller pédagogique » est remplacée par celle de « conseiller au soutien et à l'accompagnement ». Néanmoins, dans un souci de fluidité de lecture et de facilité de compréhension par un lectorat international, l'appellation « conseiller pédagogique » sera préférée dans ce texte.

² Le terme « Pacte » désigne le fruit du processus participatif mis en place dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui se matérialise par différents avis, lesquels constituent une synthèse des orientations et mesures, à l'horizon 2030, progressivement mis en œuvre à la suite de l'entrée en vigueur de prescrits légaux.

³ L'appellation « pouvoir régulateur » est l'appellation retenue en Fédération Bruxelles-Wallonie pour ce qui est désigné, dans d'autres contextes géographiques, comme l'autorité hiérarchique ou administrative, tandis que la notion de « pouvoir organisateur » désigne une autorité, propre à un ou plusieurs établissement(s), qui peut prendre la forme d'une association sans but lucratif ou d'une autorité publique. Le pouvoir régulateur est donc le Parlement, pour ce qui a trait au pouvoir législatif, et le ministre chargé de l'enseignement obligatoire et l'Administration générale de l'enseignement, pour ce qui concerne le pouvoir exécutif.

par laquelle ils exercent leur métier. En effet, cette réforme réaffirme le rôle essentiel des directeurs au service de la qualité du système éducatif. Dans ce contexte, parmi les moyens mis en œuvre par le pouvoir régulateur, le rôle et l'accompagnement du conseiller pédagogique constituent un levier devant permettre aux directeurs de développer un leadership indissociable du nouveau cadre de pilotage des établissements (FWB, 2017).

Le système éducatif belge francophone étant actuellement confronté aux prémices de ces changements, ce terrain nous semble tout à fait propice pour examiner l'accompagnement des directeurs dans un tel contexte. Ainsi, appréhender la manière par laquelle ce nouveau modèle de pilotage impacte les directeurs et les conseillers pédagogiques peut permettre de comprendre comment il est possible que ces derniers accèdent au « réel de l'activité » (Maulini, 2010) des directeurs et non pas uniquement à une forme de « discours » sur leur réalité de leur travail (Boutet et al., 1995). Dans cette perspective, nous entendons identifier les facteurs permettant d'établir, entre ces acteurs, une relation qui puisse à la fois résister aux « discours attendus » ou encore aux « tabous » produits par le système. Faisant référence à Massé (1998), qui classe les principaux rôles tenus par le conseiller pédagogique selon deux axes – la responsabilité face au développement professionnel des accompagnés et la responsabilité face au résultat –, nous pensons que, dans ce contexte de réforme, cet acteur peut avoir le sentiment d'être considéré, par des instances⁴ à différents niveaux du système, comme le « garant » de la mise en œuvre de la réforme.

De la posture et des rôles des conseillers pédagogiques en Belgique francophone

Comme l'indique Duchesne (2016), dans le monde francophone (Europe et Canada), le conseiller pédagogique est amené à intervenir directement auprès des enseignants, principalement dans le cadre de leur formation continue, ce qui n'est pas le cas en Belgique francophone. En effet, au sein de notre système éducatif, bien qu'il puisse être amené à intervenir auprès d'enseignants, son action s'adresse principalement aux directeurs, *a fortiori* depuis l'arrivée des plans de pilotage. Dans cette perspective, le Pacte – pouvant être considéré comme « un référentiel cognitif (Muller, 2000) qui exprime, à un moment donné, ce que les représentants des divers groupes institués ont jugé souhaitable pour l'avenir du système éducatif » (Dupriez et Cattonar, 2018, p.3) – préconise d'« adapter la fonction et le profil des conseillers pédagogiques pour leur permettre d'assumer le rôle qui sera le leur dans le nouveau cadre de pilotage des établissements » (FWB, 2017, p.7).

Sur base des préconisations du Pacte, le décret relatif aux missions du conseiller pédagogique a été modifié en 2019⁵, afin d'apporter davantage de cohérence entre les rôles respectifs des différents acteurs impliqués dans le dispositif de contractualisation⁶ : « chaque Cellule de soutien et d'accompagnement [doit] 1) offrir son appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage [...] ; 2) accompagner et suivre la mise en œuvre du contrat d'objectifs » (FWB, 2019a, 2019b, p.2).

Bien que la « posture d'accompagnement » constitue « l'ADN » de la profession de conseiller pédagogique, celui-ci est amené, dans ce contexte, à adopter également une posture de formateur. Selon Paul (2009a), le rôle de l'accompagnateur en formation consiste à endosser une posture de facilitateur, créant les conditions d'apprentissage et de construction de l'expérience en sollicitant la réflexivité des directeurs accompagnés (Charlier et Biémar, 2012). La posture d'accompagnement peut ainsi être comparée à une relation permettant à la personne accompagnée d'être le maître d'œuvre de son projet. Selon Renard, Castin et Demeuse (2021, p.77), « cette posture hybride rejoint néanmoins la posture *classique* du conseiller pédagogique qui consiste à dynamiser la personne accompagnée dans la réalisation de son projet personnel ».

Ainsi, depuis 2017, quel que soit le réseau d'enseignement, le conseiller pédagogique intervient principalement au service de l'élaboration des plans de pilotage et de la mise en œuvre des contrats

⁴ Compte tenu du caractère « pilarisé » du système éducatif belge francophone, les conseillers pédagogiques sont soumis à la fois aux dispositions légales, émises par le pouvoir central, qui les concernent, quel que soit le réseau d'enseignement auquel ils appartiennent et à la manière par laquelle ces réseaux envisagent leur rôle au service des établissements scolaires.

⁵ Décret relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement.

⁶ « Les missions assumées par les DCO (délégues aux contrats d'objectifs) et celles qui sont assumées par les conseillers pédagogiques sont donc clairement distinguées : la négociation du plan de pilotage, le suivi de son degré de réalisation, l'évaluation et la sanction éventuelle pour les premiers, le soutien et l'accompagnement pour les seconds » (FWB, 2017, p.117).

d'objectifs. Dans cette perspective, il peut être confronté à plusieurs difficultés, parmi lesquelles, comme l'indique Draelants (2007), le fait que « le CP [conseiller pédagogique] est celui qui incarne au quotidien le changement imposé *d'en haut* et perçu de manière très négative » (p.2). Une autre difficulté peut également trouver son origine dans le rôle d'agent de changement (Lachaine et Duchesne, 2019) qui leur est attribué. Celle-ci peut, par ailleurs, être renforcée par le sentiment, manifesté par certains directeurs, d'entretenir avec eux une relation hiérarchique, le conseiller pédagogique agissant au nom d'un réseau d'enseignement. Cette perception peut entraîner, de notre point de vue, un biais de désirabilité sociale lors de l'accompagnement. Elle trouve, en outre, écho dans la conception de Lessard (2019) qui considère que la tâche du conseiller pédagogique est de s'assurer que des conditions favorables sont mises en place pour que les acteurs de l'école s'approprient le changement de pratique souhaité de manière engagée et critique. De plus, plusieurs recherches montrent que les réformes pédagogiques entreprises depuis plusieurs décennies en Belgique francophone rencontrent de nombreuses difficultés en termes de mise en œuvre sur le terrain (Mangez, 2002 ; Van Campenhout et Franssen, 2004 ; Dupriez et Cornet, 2005). Un facteur de réussite à cet égard réside notamment dans l'adhésion des acteurs locaux à ces réformes. Selon Draelants (2009), cela suppose d'agir par légitimation (Dupriez et Cornet, 2005). Draelants (2009) associe, à ce titre, ce processus aux conseillers pédagogiques en considérant qu'« il existe des acteurs qui ont explicitement pour mission d'influencer le travail enseignant ; ils doivent en effet contribuer à *accompagner les réformes* » (p.163).

Certains auteurs (Draelants, 2007 ; Fullan et Knight, 2011 ; Psencik, 2015) ajoutent que la nature des rôles du conseiller pédagogique, en tant qu'expert de contenu, conseiller, formateur, accompagnateur, collaborateur, praticien réflexif, gestionnaire ou encore agent de changement (Lachaine et Duchesne, 2019), est généralement mal définie et peut générer une forme d'ambiguïté. En FWB, il semble que, bien qu'il soit amené à jouer plusieurs rôles dans le cadre de ses fonctions, le conseiller pédagogique soit davantage associé à celui qui consiste à accompagner et à soutenir, comme en témoigne leur nouvelle dénomination de conseiller au soutien et à l'accompagnement (CSA), dans le cadre d'une expertise qui soit axée sur le développement de processus plutôt qu'une expertise de contenu (Morin, 2014). À cet égard, cette auteure ajoute que, dans le cadre de ces accompagnements, « le défi est de demeurer dans une perspective de soutien en aidant l'accompagné à poser un regard analytique sur l'objet d'accompagnement » (p.92).

L'objectif de cette recherche est, dès lors, d'appréhender la manière par laquelle le conseiller pédagogique accède au « réel de l'activité » des directeurs accompagnés, compte tenu d'un probable biais de désirabilité sociale de la part de ces derniers. En effet, nous posons l'hypothèse que la manière par laquelle les directeurs décrivent le leadership qu'ils⁷ exercent peut être influencée par le sentiment selon lequel les conseillers pédagogiques exercent un pouvoir hiérarchique sur les établissements. Ainsi, au travers d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) menés auprès de directeurs et de conseillers pédagogiques, nous souhaitons développer un double angle analytique approfondissant, d'une part, les conditions d'accès au « réel de l'activité » des directeurs et interrogeant, d'autre part, la manière par laquelle l'accompagnement du conseiller pédagogique tend à s'adapter au contexte de réforme de la gouvernance.

Cadre conceptuel

Du concept d'accompagnement

Définitions

Le concept d'accompagnement s'est introduit dans de nombreux secteurs professionnels et principalement dans ceux au sein desquels la relation humaine domine (Paul, 2012). Malgré la complexité de cette notion et les nombreuses conceptions que la littérature fournit à son sujet, il s'agit de poser des repères permettant de comprendre ce que signifie « accompagner », mais aussi ce qui caractérise la posture, la

⁷ En Belgique francophone, l'organisation de l'enseignement est confiée aux pouvoirs organisateurs (concept ne rencontrant d'équivalent qu'aux Pays-Bas). De nature privée (association sans but lucratif (ASBL), congrégation religieuse, etc.) ou publique (ville, province, etc.), ils sont légalement reconnus comme l'autorité juridiquement responsable des établissements scolaires les composant. Ceux-ci peuvent être regroupés en Fédérations, lesquelles constituent des organes de coordination les représentant auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

relation et la démarche d'accompagnement. Ce cadre conceptuel ne vise pas une présentation exhaustive des différentes conceptions de l'accompagnement, mais se base principalement sur l'approche de Paul (2012), d'une part, parce que celle-ci est à l'origine de notre guide d'entretien et, d'autre part, parce que cette auteure constitue une référence pour le conseiller pédagogique en FWB qui fonde, en grande partie, sa pratique de l'accompagnement sur son approche.

Selon Paul (2012), la définition commune du verbe « accompagner » permet d'identifier trois éléments essentiels à son sens. Tout d'abord, « se joindre à quelqu'un / pour aller où il va / en même temps que lui » implique que « la relation est première » (Paul, 2012, p.14) et que la démarche concerne le mouvement qui « se règle à partir de l'autre pour aller où il va et que les deux avancent *de concert*, c'est-à-dire *en même temps, au même pas* ». Cette auteure indique que la définition minimale de ce verbe consiste en le fait d'« être avec » et d'« aller vers » et la complète à l'aide de trois principes. Le premier correspond au fait que « de la mise en relation dépend la mise en chemin » ; le deuxième a trait au fait « qu'il s'agit moins d'atteindre un résultat que de s'orienter *vers* c'est-à-dire de choisir une direction » et, enfin, le troisième renvoie au fait que « l'action (la marche, le pas, le cheminement) se règle sur autrui soit aller où il va et *en même temps* que lui ce qui suppose de s'accorder à celui que l'on accompagne » (Paul, 2012, p.4).

Cette définition amène, de notre point de vue, plusieurs éléments de réflexion. Le premier touche à la nécessaire « dimension relationnelle » (Paul, 2012) qui permet d'« être avec » et qui suppose des qualités telles que la disponibilité, la présence, l'ouverture ou encore l'attention. Le second correspond au sens de « mettre quelqu'un en mouvement » qui semble, selon la conception de Paul (2012), être moins important que le fait de s'accorder au mouvement qui est le sien. Dans le même ordre d'idées, Paul (2012) considère qu'il « s'agit moins de le *rendre autonome* que de solliciter son autonomie » (p.14), en s'appuyant sur les ressources des personnes accompagnées, mobilisées à travers et grâce à différentes composantes de l'accompagnement (posture, démarche et relation).

En outre, Paul (2009a) indique qu'il existe « une structure identique de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner, *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement » (p.95). La définition minimale de toute forme d'accompagnement est d'être avec et d'aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage, et l'accompagnement ne peut se réduire à une forme unique, car tout concourt à le définir à l'inverse : « la diversité des demandes d'aide due à la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées ; la pluralité des rôles que l'accompagnateur doit jouer pour s'adapter aux besoins de la personne accompagnée [...] » ou encore « la conjugaison des logiques : d'apprentissage, de développement, de formation [...] » (Paul, 2002, p.53).

Vial et Caparros-Mencacci (2007) ajoutent que l'accompagnement peut être considéré comme une activité mise en œuvre afin de permettre à « l'autre » d'atteindre « ses potentialités d'autonomie », dans un cadre où le contenu concret de l'objectif poursuivi par l'accompagné n'est pas déterminé à l'avance.

La posture d'accompagnement

Si le positionnement renvoie à l'action de prendre position et de se positionner par rapport aux autres, la posture se rapporte à ce qui « émane de soi, ce qui est engagé dans la relation à l'autre » (Paul, 2016, p.88) et se démarque des compétences du professionnel en se rapprochant davantage des qualités qu'il investit dans sa pratique (écoute, attention, respect, etc.). Selon Ardoïno (1990), la notion de posture implique l'idée d'équilibre instable, considérant que l'accompagnant doit à chaque fois travailler pour adopter celle qui convient le mieux à la personne accompagnée, à l'objectif qu'elle poursuit et à la situation, donnant ainsi lieu « à une série de variations, de figures possibles » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.91).

Dans le contexte auquel cet article s'intéresse, l'accompagnement consiste en ce que Paul (2012) appelle « une commande sociale, qui se traduit par une double injonction : à des professionnels à qui est confiée la fonction d'accompagnement, et à des publics cibles qui reçoivent l'injonction de devoir être accompagnés » (p.15). Mais, le fait qu'un professionnel – ici le conseiller pédagogique – « se voit attribuer par son institution une fonction d'accompagnement, parce que ladite institution a reçu mission de mettre en œuvre une logique d'accompagnement » (p.15) ne garantit nullement la posture qu'il va prendre. L'accompagnement n'est pas un métier, c'est la fonction d'accompagnement qui est confiée à

des professionnels dont le métier est, ici, d'être conseillers pédagogiques⁸ et à qui l'institution demande d'avoir recours à des manières précises d'être et de faire, au service de l'accompagnement des personnes accompagnées – à savoir les directeurs. Ainsi, la posture désigne une manière d'être en relation avec autrui dans un espace et à un moment donné que Paul (2012) qualifie d'attitude « de corps et d'esprit ».

Selon Paul (2012, p.16), la posture d'accompagnement comprend cinq caractéristiques principales :

1. une posture « éthique », à la fois réflexive et critique, mais qui « résulte [aussi] d'un questionnement intransigeant : *Pour qui je me prends ? Pour quoi je le prends ? À quel type de relation je collabore ? Et pour quel monde je travaille ?* ». Selon Derrida (1967), cette posture est la conséquence d'une recherche constante d'autres modalités de relation que celles du pouvoir. Forestier (2002) rejoint cette conception, en indiquant que l'accompagnateur « fait confiance au dialogue et à l'intelligence du salarié pour identifier et résoudre ses difficultés en comptant sur ses propres forces » (p.15) tandis que Cifali (1994) considère qu'un principe découle de cette conception : « ne pas se substituer à autrui ».
2. une posture de « non-savoir » qui implique que l'accompagnateur ne se positionne pas dans le rôle d'une personne omnisciente, mais qu'il laisse place à « l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre, et non des théories en surplomb » (Paul, 2012, p.16). « Ne pas savoir » ne signifie pas « prétendre l'ignorance », mais permet, dans une visée d'autonomisation de l'accompagné, d'encourager une recherche mutuelle du sens que des certitudes pourraient limiter.
3. une posture de « dialogue » qui permet que chacun puisse exercer sa place, de personne à personne, évitant les jeux de pouvoir.
4. une posture d'« écoute » qui consiste à être attentif, mais surtout à « interagir, répondre, solliciter, dynamiser un questionnement permettant aux personnes de se questionner dans le rapport à la réalité dans laquelle elles sont » (Paul, 2012, p.17). En constituant à la fois une posture et une technique, l'écoute permet de soutenir la démarche et de nourrir le cheminement.
5. une posture « émancipatrice » qui permet à l'accompagné, dans un environnement relationnel favorable, de « grandir en humanité en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres » (Paul, 2012, p.17). Elle se base sur le postulat qu'une personne ne peut apprendre seule « ni grandir seule ou se construire seule », car il s'agit d'être continuellement en interaction avec les autres.

Nous retenons, par conséquent, que la posture d'accompagnement est à la fois labile, fluide et en constante redéfinition (Paul, 2012) et qu'elle doit « sa justesse à sa pertinence au regard d'une situation » (p.17).

La démarche d'accompagnement

Comme l'indique Paul (2016, p.77), « la démarche est construite chemin faisant et [est] cependant justifiable : le professionnel doit être capable de la rendre objectivement évaluable, c'est-à-dire rendre compte de ce qu'il a mis en œuvre, de la corrélation entre ses intentions et les effets produits ». Elle renvoie à l'idée d'un cheminement, orienté en fonction du projet de la personne accompagnée, ce qui lui donne à la fois corps et sens et résulte de la « manière de faire » et de l'art de concilier les objectifs définis *a priori* par l'accompagné avec, d'une part, « ce qui survient chemin faisant » et, d'autre part, des techniques mobilisées, permettant de « baliser un chemin toujours singulier » (Paul, 2016, p.78).

La démarche d'accompagnement s'appuie donc sur un ensemble de techniques, parmi lesquelles l'explicitation, le questionnement et l'écoute active. L'explicitation s'appuie sur les travaux de Vermersch (1994) relatifs à l'exploration de l'expérience subjective, et plus spécialement le domaine du vécu de l'action. Cet auteur considère que la médiation privilégiée, pour connaître l'expérience d'autrui, est le langage et a mis au point une méthode de recueil de verbalisation : l'entretien d'explicitation. Celui-ci propose un ensemble de techniques d'accompagnement permettant de « créer les conditions d'une mise en mots des dimensions du vécu qui, pour le sujet, restaient à l'état implicite » (Borde, 2009, p.15).

⁸ En Belgique francophone, les conseillers pédagogiques sont, à la base, des enseignants ou des directeurs, détachés de leur établissement. Ils exercent ainsi la fonction de conseillers pédagogiques et peuvent être amenés, dans le cadre de leurs missions, à adopter une posture d'accompagnement (par exemple, lorsqu'ils interviennent auprès de directeurs en insertion professionnelle, souhaitant, par exemple, développer leur leadership ou résoudre des problèmes relationnels au sein de leur équipe).

L'accompagnement emprunte dès lors à cette approche un certain nombre d'éléments techniques dans le but de permettre « un retour réflexif sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche et sur le vécu d'une pratique professionnelle (vécu de l'action) » (p.15).

Selon Schein (1999), l'accompagnement requiert également des compétences relatives au questionnement qui « permet de faire émerger non seulement la problématique présente à un moment donné, mais également dans le type d'aide qui est approprié » (p.147).

Enfin, l'écoute active, inspirée des travaux de Rogers (1987), conçue à l'origine pour accompagner l'expression des émotions, permet de se rendre disponible à l'autre, mais aussi à son univers de codes et de significations. De cette façon, l'accompagné se sent compris et peut, grâce à la relation d'échange ainsi établie, réfléchir et trouver des solutions. Du côté de l'accompagnateur, l'écoute active favorise le respect de la parole de l'autre, en lui permettant de « le décroisonner de ses difficultés » et de l'accompagner dans la recherche de pistes de solutions, en s'appuyant sur ses propres ressources. Au-delà d'une reformulation, l'écoute active fournit à l'accompagné des outils qui lui permettent de s'exprimer en tant que « Sujet » de sa situation. En ce sens, elle est centrée sur la personne accompagnée et constitue le point de départ de toute intervention d'aide et permet d'identifier en quoi et de quelle manière il est possible de l'aider (Rogers, 1987).

La relation d'accompagnement

Comme l'indique Paul (2009b), l'accompagnement comporte une fonction relationnelle qui repose, notamment, sur une écoute de ce qui fait sens pour l'autre dans le but de l'aider à cheminer et à se construire dans son propre projet. Dans cette perspective, prendre en compte la dimension affective chez la personne accompagnée fait partie des compétences professionnelles de l'accompagnateur (Lafortune, 2008). Cela passe, entre autres, par la reconnaissance des émotions de l'autre et la mise en place de différentes actions, telles que la création d'un climat de respect, de confiance et de sécurité affective, le développement de son empathie et la capacité à reconnaître et à comprendre les émotions se manifestant (Lafortune *et al.*, 2005). De plus, selon Knowles *et al.* (2015), poser un regard positif et bienveillant sur la personne accompagnée, en soulignant les efforts et les réussites ou en l'encourageant, peut contribuer à créer un climat favorable à l'engagement et à l'apprentissage. En effet, De Bohan et Pentecouteau (2016) mettent en exergue que la relation entre accompagnateur et accompagné peut être très prenante et peut amener le premier à réfléchir sur sa posture et sur son engagement. Par rapport à ce constat, Paul (2004) convoque ce qu'elle nomme la « double dualité de la relation ». La première concerne la distance/proximité et interroge la « bonne distance » à adopter dans une relation d'accompagnement, qui est continuellement redéfinie en fonction du contexte de l'accompagnement. La seconde oppose implication et neutralité et renvoie à « la bonne distance épistémologique ». Ces considérations renforcent la nature de l'accompagnement, en tant que relation sociale, et interrogent l'engagement de l'accompagnateur au travers de différentes démarches d'accompagnement, mises en œuvre en s'appuyant sur plusieurs « qualités » de l'accompagnateur telles que la présence, l'attention, la disponibilité, le soutien ou encore la bienveillance.

Du réel de l'activité

Selon Barbier et Durand (2003), les contours du concept d'activité restent flous dans le domaine des sciences humaines et sociales et ses définitions sont multiples et diverses. Dans une contribution basée sur la description des principales activités des directeurs (définition d'une politique d'établissement, mobilisation et formation des enseignants, etc.), Bos et Chaliès (2019) assimilent l'activité des directeurs à la fois à ce qu'ils font et à ce qu'ils auraient voulu faire sans pouvoir le mettre réellement en place dans leur établissement. Ces auteurs adoptent, dès lors, une définition de l'activité proche de celle que propose Clot (2008), à savoir qu'elle est « considérée comme, pour partie, *réalisée*, et à ce titre, observable, mais aussi comme comprenant ce qui a été envisagé, mais n'a pas pu être réalisé » (Bos et Chaliès, 2018, p.423).

Selon Leplat et Cuny (1977), le travail prescrit correspond à tout ce qui est précisé objectivement par avance pour définir, organiser, réaliser et régler son travail et peut prendre la forme de normes (quantitatives et qualitatives) qui définissent les règles à respecter dans l'exécution du travail. De son côté, le travail réel est celui que les individus réalisent de manière concrète et singulière dans leurs situations de travail (Falzon, 2004) et est considéré comme le résultat observable de l'activité en ce sens

que les tâches réalisées peuvent être plus facilement décrites et quantifiées par le biais de l'observation de l'activité du travailleur.

Or, dans le cadre de cette contribution, qui s'intéresse à l'activité réelle supposée menée et déclarée par les directeurs, la situation se présente de manière encore plus complexe du fait qu'aucune observation ne soit réalisée et que leur activité puisse uniquement être appréhendée à travers leur discours, c'est-à-dire « ce qu'ils en disent ». Certains auteurs, tels que Matringe en 2012 et Raelin en 2017, se sont penchés sur cette problématique et ont constaté que peu d'études se concentrent prioritairement sur l'analyse de l'activité des directeurs. Dans cette perspective, Hallinger (2011) considère même qu'il existe de ce point de vue une « *black box* ». En référence à Clot (1999), la psychologie du travail distingue les concepts de tâche et d'activité. La première renvoie ainsi à l'idée de prescription, à « ce qui doit être fait », tandis que la seconde correspond à « ce qui se fait effectivement ». Clot *et al.* (2000) ajoutent que, de leur point de vue, le réel de l'activité correspond également à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs » (p.2). Ces auteurs intègrent, par conséquent, au concept d'activité, comprenant les tâches effectivement réalisées par l'individu, l'ensemble des activités « suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités » (p.2), mais considérées comme faisant partie, à leurs yeux, de ce qu'ils auraient pu accomplir. À cet égard, ils ajoutent que « l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire » (p.2).

Tourmen (2007) indique que, selon les ergonomes qui étudient « le travail en train de se faire et ses conditions, l'activité » est définie comme « *l'exécution d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident* » (p.16). Cette auteure rejoint ainsi la conception de Clot *et al.* (2000) lorsqu'elle indique que l'activité correspond à l'ensemble de ce qui est réalisé par les individus (le processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, les résultats produits et l'activité mentale nécessaire à ceux-ci. Tourmen (2007) considère, par conséquent, qu'« à partir du moment où des individus réalisent individuellement ou collectivement un produit de travail, il y a activité de travail en réponse à des prescriptions » (p.16).

De son côté, Maulini (2010) soutient que le travail est une activité de transformation du monde, adressée à autrui. Le travail réel se rattache à ce que l'opérateur produit et a le sentiment de produire effectivement, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles (Maulini, 2010). Rejoignant cette conception, nous ne distinguons pas, dans le cadre de cet article, les concepts de travail et d'activité, mais avons recours à ce second concept afin d'appréhender, à la lumière de leur discours, ce que les directeurs font, auraient voulu faire et envisagent de faire.

Dans cette perspective, nous émettons l'hypothèse que la posture, la relation, la démarche, mais aussi les techniques mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement d'un directeur par un conseiller pédagogique, constituent des facteurs favorables à l'accès au « réel » de l'activité ou, *a minima*, à une forme d'honnêteté quant à ce que le directeur exprime de son activité au conseiller pédagogique.

Méthodologie

Échantillon

Notre échantillon de convenance (Berthier, 2010) est composé de cinq directeurs et de cinq conseillers pédagogiques, choisis sur base de la durée de la relation d'accompagnement qui les lie et issus de deux réseaux d'enseignement⁹ : le réseau officiel subventionné (deux directeurs et deux conseillers pédagogiques) et le réseau libre subventionné confessionnel (cinq directeurs et cinq conseillers pédagogiques). Rejoignant l'intention de cette recherche, il s'agissait ainsi de sélectionner des binômes « directeur – conseiller pédagogique », dont la relation d'accompagnement a débuté avant l'arrivée des plans de pilotage et s'est poursuivie par la suite.

Entretiens compréhensifs

Les entretiens ont été menés, à l'automne 2020, selon l'approche de Kaufmann (1996) fondée sur la restitution des verbatims des sujets. Cette démarche de compréhension de la réalité sociale se rattache

⁹ Quatre réseaux d'enseignement se côtoient en Fédération Wallonie-Bruxelles : le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le réseau officiel subventionné, le réseau libre subventionné confessionnel et le réseau libre subventionné non confessionnel.

à une méthode de théorisation « pas à pas » au cœur du processus d'objectivation. Ils ont été retranscrits fidèlement afin d'analyser leur contenu et de « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté [...] » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 24).

Selon Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif correspond à une conception de l'enquête en sciences humaines, qui consiste à prélever, sur le terrain, de l'information, de l'observation et de l'interprétation des faits. L'intention générale est d'objectiver, de rendre « intelligible » et de comprendre le social. Pour cela, l'enquêteur peaufine ses questions afin de rendre les faits plus compréhensibles. Nous identifions plusieurs avantages à ce type d'entretiens : ils favorisent une relation de proximité entre l'enquêteur et le sujet avec un engagement réciproque ; ils requièrent que le premier approuve, sans réserve, le point de vue de l'autre même s'il pense autrement ; et enfin, ils poussent le sujet à extrémiser des opinions (Blanchet et Gotman, 1992).

Grille d'analyse

Basée sur notre cadre conceptuel, notre grille d'analyse des entretiens s'articule autour de trois parties principales, correspondant aux conditions selon lesquelles les conseillers pédagogiques peuvent, a priori, accéder au « réel de l'activité » (Maulini, 2010) des directeurs. La première fait référence à la posture d'accompagnement ; la deuxième a trait à la démarche d'accompagnement et la troisième se rattache à la relation d'accompagnement.

Tableau 1

Thèmes et sous-thèmes de la grille d'analyse

Thèmes	Sous-thèmes	Sens du sous-thème
Posture	Posture éthique	• Réflexive et critique • Ne pas se substituer
	Non-savoir	• Questionnement • Pas de relation de « pouvoir » • Directivité >< non-directivité • Autonomisation
	Dialogue	• De personne à personne • Rapport à la commande institutionnelle
	Écoute	• Soutient la démarche • Nourrit le cheminement
	Posture émancipatrice	• Grandit grâce aux interactions avec l'autre (les autres)

Thèmes	Sous-thèmes	Sens du sous-thème
Démarche	Cheminement en fonction du projet de la personne	• Manière de faire • Art de concilier les objectifs définis <i>a priori</i> par l'accompagné avec « ce qui survient chemin faisant » (Paul, 2016, p.78). • Techniques mobilisées
	Techniques (explicitation, questionnement, écoute active)	• La médiation privilégiée, pour connaître l'expérience d'autrui, est le langage (Vermersch, 1994) pour « créer les conditions d'une mise en mots des dimensions du vécu qui, pour le sujet, restaient à l'état implicite » (Borde, 2009, p.15). • Les compétences relatives à l'observation et au questionnement « permettent de faire émerger non seulement la problématique présente à un moment donné, mais également dans le type d'aide qui est approprié » (Schein, 1999, cité dans Taillandier, 2019, p.15). • L'écoute active (Rogers, 1987) permet de se rendre disponible à l'autre, mais aussi à son univers de codes et de significations et favorise le respect de la parole de l'autre. L'écoute active fournit à l'accompagné des outils qui lui permettent de s'exprimer et « se dire » en tant que « Sujet » de sa situation.
Relation	Présence	• Il s'agit ici de composantes, inhérentes à la relation qui unit l'accompagnateur et l'accompagné, qui caractérisent celle-ci.
	Attention	
	Disponibilité	
	Soutien	
	Bienveillance	
	Confiance	
	Empathie	
Autre	Retenue	• Renvoie au fait que l'accompagné peut déclarer ne pas tout évoquer de son activité et de son vécu professionnel à la personne qui l'accompagne.
	Discussions formelles / informelles	• Concerne les propos des accompagnés et/ou des accompagnateurs qui indiquent qu'ils peuvent avoir des discussions informelles, lors de temps de travail, quel que soit le sujet abordé.

Résultats

Les résultats sont présentés en trois temps, de manière à répondre à nos différentes questions de recherche :

1. Quels facteurs, en lien avec la posture d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel de l'activité ?
2. Quels facteurs, en lien avec la démarche d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel

de l'activité ?

3. Quels facteurs, en lien avec la relation d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel de l'activité ?

Nous débutons par une présentation des éléments issus des entretiens menés avec les conseillers pédagogiques (CP) et les mettons, dans un second temps, en perspective avec ceux provenant des entretiens réalisés auprès des directeurs (DE).

Quels facteurs, en lien avec la posture d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel de l'activité ?

La posture d'accompagnement, qui peut être définie comme les multiples dimensions et rôles qu'exerce un professionnel sur le terrain (Paul, 2009b), recouvre l'attitude et la « manière d'être » dans l'échange du conseiller pédagogique envers le directeur et réciproquement. Dans cette perspective, les conseillers pédagogiques évoquent que leur rôle est ciblé sur l'autonomisation et la responsabilisation de l'accompagné dans le but qu'il réalise son propre projet : « *le but c'est de permettre à la personne de se révéler et que pour se révéler, il faut parfois être un peu confrontant... en toute bienveillance* » (CP_1), considérant que sa posture dépend d'une démarche de confrontation, nécessaire, selon lui, pour que la personne « se révèle ».

Un autre conseiller pédagogique semble également assumer cette posture qui consiste à ne pas se substituer à la personne accompagnée : « *je suis plutôt à l'écoute et je n'en fais pas une affaire personnelle et donc, je n'ai pas peur si le plan de pilotage ne passe pas parce que ce n'est pas moi, ce n'est pas mon plan de pilotage* » (CP_2). Ainsi, malgré la logique de contractualisation dans laquelle les conseillers pédagogiques interviennent, nous constatons que les propos de deux d'entre eux sont cohérents avec cette posture émancipatrice, indiquant qu'ils n'interviennent pas dans le choix des stratégies et des actions.

Seuls deux conseillers pédagogiques évoquent la posture éthique de l'accompagnement, qui réside dans l'adoption d'une posture réflexive et critique : « *lui permettre de faire des choix assumés et conscients... Sans le laisser au milieu du gué...* » (CP_1) ou encore qu'« *il faut que la direction soit convaincue et nous, on n'a pas le pouvoir de convaincre une direction* » (CP_2).

La posture de non-savoir est également caractéristique de l'accompagnement (Paul, 2004). Cependant, il semble que certains conseillers pédagogiques s'en écartent : « *l'idée est vraiment qu'on accompagne dans le processus... avec évidemment un regard expert puisque nous, nous sommes formés à maîtriser le processus [...]* » (CP_3). Ces propos indiquent que la posture des conseillers pédagogiques est, dans ce contexte spécifique, davantage orientée par l'apport d'une expertise en termes de processus (élaboration du plan de pilotage) qu'elle ne l'est dans le cadre d'un accompagnement « classique », dénué d'enjeu à l'égard du pouvoir régulateur.

Enfin, une autre caractéristique de la posture d'accompagnement, relative au dialogue, est évoquée par un seul conseiller pédagogique, lorsqu'il déclare qu'il n'est pas question de « *se placer au-dessus des enseignants sinon déjà, vous risquez de les perdre [...]* » (CP_3), ce qui renvoie au fait d'établir une relation de personne à personne, d'égal à égal.

Ces caractéristiques de la posture d'accompagnement interrogent, de notre point de vue, le rapport qu'entretiennent les conseillers pédagogiques avec la « commande institutionnelle ». En effet, certains directeurs pourraient s'engager dans un accompagnement de manière moins libre qu'auparavant, en raison de l'enjeu que constitue la contractualisation du plan de pilotage, mais, comme l'indique ce conseiller pédagogique, cela demeure un choix incombant aux directeurs : « *les écoles ont des plans de pilotage à mettre en œuvre, soit ils font appel à nous, soit elles ne font pas appel, elles ne sont pas du tout obligées de faire appel à nous* » (CP_2).

Dans les propos des directeurs, nous constatons que la posture émancipatrice apparaît également : « *c'est une posture d'analyse, une mise en évidence des infos qu'on ne verrait peut-être pas en restant le nez dans le guidon [...]* ça permet de voir clair et de faire des liens qu'on n'aurait pas faits tout seul » (DE_1). Ce directeur rejoint ainsi les propos du conseiller pédagogique (CP_1) qui l'accompagne et qui considère qu'il ne doit pas apporter de solution, mais mettre en place des dispositifs permettant aux directeurs de les construire par eux-mêmes, à partir de leurs ressources personnelles. En revanche, un autre directeur déclare :

« elles nous secondent [...] c'est vraiment elles qui nous motivent et qui nous rappellent notre rôle et qui nous donnent aussi les moyens par des petits trucs de remplir au mieux notre rôle. Elles nous disent ce qu'on doit faire en disant bien : on ne peut pas être tout le temps là » (DE_5).

Nous identifions, dans ces propos, une divergence par rapport à l'émancipation de l'accompagné, ne passant pas par une démarche de consultance qui consiste davantage à apporter son expertise et à fournir des pistes de solution pour atteindre son objectif.

Quels facteurs, en lien avec la démarche d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel de l'activité ?

La démarche d'accompagnement demande « une analyse du réel instaurant à la fois la personne accompagnée dans son histoire et dans son environnement » (Paul, 2009b, p.30) et il est prépondérant de créer un climat d'écoute, sans porter de jugement, et de mettre en œuvre des techniques (écoute active, questionnement, explicitation) afin de faciliter ce cheminement, en fonction du projet de l'accompagné : « *je vais proposer, dans mon dispositif, des éléments... qui vont permettre à la personne d'évoluer* [...] » (CP_1), en posant « *une analyse, un questionnement* [...] » et en adaptant « *[sa] méthodologie pour que la personne puisse évoluer* ». Un de ses collègues indique que son travail consiste à « [...] *permettre aux gens d'avancer, de progresser* » tout en « *leur laissant la main* » (CP_4) et que cela est possible en prenant « *les gens là où ils sont* » pour « *les emmener là où ils veulent* » (CP_4), grâce à une démarche « *qui permettait de prendre en compte la singularité et la complexité de chacune des situations* » ce qui n'est possible qu'en questionnant et qu'en ayant recours à la technique d'explicitation.

De leur côté, les directeurs indiquent que c'est principalement le questionnement qui leur permet d'évoluer dans la poursuite de leur(s) objectif(s) : « *la posture* [du conseiller pédagogique], *ce n'est pas d'apporter des solutions, c'est d'interroger et de faire en sorte que la solution vienne de nous* » (DE_1). Ce directeur considère que l'accompagnement tient compte de son projet personnel, mais aussi de sa personnalité et de ses spécificités qui ne peuvent être mises à jour que grâce à une écoute active. Un autre déclare que ce qui l'a aidé, c'est la « *connaissance* [par le conseiller pédagogique] *de ce qui se passe dans ta réalité, qui n'est pas celle de l'école d'à-côté* [...] *en essayant de comprendre comment fonctionne l'établissement, les enseignants ...* » (DE_4) et ce, grâce au « *dialogue* [...] ».

Quels facteurs, en lien avec la relation d'accompagnement, sont favorables à l'accès au réel de l'activité ?

Pour Serreau (2013) et Paul (2007, 2012), lorsqu'il est question d'accompagnement professionnel, il est avant tout question d'être « avec l'autre ». Paul (2012) précise qu'une relation positive se développe entre deux personnes si celles-ci font preuve d'ouverture, de présence, d'attention et de disponibilité.

L'ensemble des conseillers pédagogiques mentionnent la qualité de la relation d'accompagnement, considérant que « [...] *si tu n'as pas l'accordage relationnel, tu ne peux pas challenger la personne, la personne ne peut pas se poser des objectifs personnels, c'est aussi pouvoir se permettre d'être confrontant* » (CP_1). Ce conseiller pédagogique considère que cette relation lui permet de mettre en place une démarche d'accompagnement, basée sur le questionnement et une forme de confrontation.

Trois autres mettent en évidence la confiance qui caractérise la relation avec les directeurs : « *je pense qu'il y a une certaine confiance. [...] J'ai l'impression que parfois aussi, ils se confient [...] sur certains soucis qu'ils rencontrent avec le Pouvoir organisateur* » (CP_3). Ce conseiller pédagogique ajoute que « *pour ces écoles-là, vous devenez un peu leur référence* » et que la notion de « *soutien qui est présent [...] quelque part, on est leur bouée de sauvetage* » ; ce qui, bien qu'elle s'éloigne de la posture émancipatrice, rejoint tout à fait l'idée de lien de confiance se créant entre les deux personnes.

En revanche, certains conseillers pédagogiques abordent, de manière plus nuancée, la relation d'accompagnement, mentionnant la difficulté à établir la relation avec le directeur en raison de leur manque de légitimité (CP_3) et de la crainte d'un « *rapport hiérarchique* » (CP_4, CP_5). Un conseiller pédagogique déclare : « *Je suis accueilli très froidement par la direction et puis je dis : c'est dur ce que tu es en train de faire, tu sais moi aussi, j'ai été direction... et Boum, on voit que toutes les barrières tombent* » (CP_3). Cette résistance à entrer dans la relation demande donc « *plus de temps* » (CP_5) pour

que la relation se crée, certains font état d'une situation de départ basée sur la réserve : « *Il y en a qui sont assez méfiants et réticents au début ... ça dépend du caractère et du tempérament* » (CP_4). Un dernier répondant met en lumière la notion d'accompagnement longitudinal comme garant de la relation : « *J'accompagne les mêmes écoles depuis 3 ans... c'est vraiment une question de relation humaine* » (CP_5).

Au niveau de la relation, l'ensemble des directeurs mettent en exergue des relations de travail construites autour de la confiance envers les conseillers pédagogiques, vécue dans un cadre bienveillant et dans une recherche de compréhension mutuelle : « *Par rapport à mes questions, tu vois, aucun jugement... elle est très compréhensive... avec de l'écoute, de la bienveillance* » (DE_3). Un directeur précise qu'un tel cadre lui permet d'être « *rassuré, vraiment...* » (DE_2). En d'autres termes, les directeurs se sont sentis épaulés sans être jugés, ce qui les a rassurés tout au long du processus d'élaboration du contrat d'objectifs.

À plusieurs reprises, nous avons spécifié la confiance mutuelle qui s'est consolidée grâce à deux facilitateurs principaux de l'accès au réel de l'activité : la transparence des directeurs qui osent livrer leurs problèmes, ce qui a permis de créer un climat de confiance entre les dyades et a engendré des échanges en toute confidentialité : « *Jamais elle ne m'a parlé d'une autre école, jamais... donc je pense qu'il y a ce côté confidentialité, je peux vraiment lui dire quand ça ne va pas, je peux vraiment me confier à elle* » (DE_3).

Quatre conseillers pédagogiques confirment que les directeurs « *[...] sont assez à l'aise, on peut avancer [...]* » (CP_2). Pour Paul (2012), cette transparence est encouragée par le fait de se dévoiler, de manière formelle et/ou informelle, entre professionnels, au sujet de leurs parcours et de leurs projets. Dans notre étude, trois directeurs et deux conseillers pédagogiques évoquent cet aspect : « *[ils] se confient aussi sur certains soucis qu'ils rencontrent avec leurs pouvoirs organisateurs* » (CP_3) et « *ne diraient pas des choses justes pour me faire plaisir* » (CP_4). Le deuxième facilitateur implique le bagage professionnel des conseillers pédagogiques, décrit par les directeurs comme étant solide tant dans « *les connaissances du cadre et des institutions* » (DE_1), la « *maitrise du projet [le plan de pilotage]* » (DE_3) que dans « *tous ces aspects pédagogiques* » (DE_4) : « *elle [la conseillère pédagogique] a été formée pour ça. C'était sa mission, le plan de pilotage donc elle le connaissait du bout des doigts* » (DE_3).

Discussion

Toute posture d'accompagnement professionnel mobilise la notion de « jusqu'où ? » à l'instar des propos de Paul (2012, p.13) : « *Jusqu'où est-il concevable de laisser, à celui qu'on accompagne, toute sa place ?* » ; « *Jusqu'où est-il supportable de s'engager avec l'autre en lui laissant toute autonomie ?* ». Cette recherche s'est attachée à comprendre ce que renferme cette notion au niveau de l'accès au réel de l'activité en termes de leadership et a mis en évidence un certain nombre d'éléments permettant d'appréhender l'accompagnement dyadique en termes de posture, de relation et de démarche, ainsi que les limites et enjeux soulevés.

Ainsi, les dyades interrogées fonctionnent sous le chef de la coopération et du partage tant dans les objectifs de travail que dans la parole et les questionnements engagés. Cette coopération se construit dans un échange horizontal avec, en son centre, la relation interpersonnelle entre les partenaires. La place de l'autonomie des directeurs est, dès lors, conservée par une posture soutenance et non hiérarchique des conseillers pédagogiques, rendant ainsi compte d'une logique d'activation des ressources des personnes accompagnées plutôt que d'une logique de réparation dans une démarche proche du mentorat. Pour soutenir leurs actions et de manière transversale, les conseillers s'appuient sur des techniques d'écoute, d'analyse et de questionnement. Par extension, la place de la confiance entre les partenaires revêt une dimension importante. Celle-ci s'articule positivement avec la transparence des rôles de chacun, la reconnaissance des compétences mutuelles, l'attention portée à leur tâche commune et la transparence des directeurs quant à leur activité corolaire à la relation de bienveillance instaurée par les conseillers pédagogiques. Cependant, ce constat est à nuancer. En effet, les propos d'un conseiller pédagogique n'illustrent pas la relation d'accompagnement telle qu'elle est envisagée, notamment, par Paul (2004) et indiquent une relation davantage fondée sur la crainte de décevoir le conseiller pédagogique que sur la confiance.

Enfin, l'analyse du réel rend compte de l'adaptabilité des conseillers pédagogiques : leur démarche ne

viser pas uniquement à mettre les directeurs en mouvement, mais, également, à s'accorder au mouvement qui est le leur, ce qui conforte par ailleurs le principe selon lequel la démarche d'accompagnement n'est pas prévue, mais se construit « au fil du chemin », en fonction des besoins et des ressources de l'accompagné. Ce sont principalement les idées de questionnement et de cheminement qui correspondent, selon les directeurs, à des facteurs leur permettant de porter à la connaissance des conseillers pédagogiques le réel de leur activité.

Parmi les limites inhérentes à notre recherche, la principale se rattache, de notre point de vue, d'une part, à la taille de l'échantillon (constitué de cinq directeurs et de cinq conseillers pédagogiques) et, d'autre part, au fait que celui-ci ne représente que deux des quatre réseaux d'enseignement se côtoyant en Belgique francophone. De plus, notre analyse ne tient pas compte d'éléments relatifs au contexte et aux modalités d'accompagnement différentes mises en œuvre dans chacun des réseaux.

Conclusion

Loin d'être idéalisé et unique, le caractère déclaré du réel de l'activité des répondants ne semble pas empreint de tensions une fois la relation instaurée. Dans une dynamique de proximité, de disponibilité et de collaboration, l'accompagnement des conseillers pédagogiques s'inscrit dans ce que Paul (2012) nomme « construire - guider - escorter ». La réalité perçue va donc dans le sens contraire des travaux de Le Bouëdec *et al.* (2001) qui soulignent l'ambivalence voire l'incompatibilité de postures entre l'accompagné et l'accompagnateur lorsque la notion de leadership est engagée comme c'est le cas pour les directeurs de notre étude. Les auteurs soutiennent que les membres de la dyade professionnelle verraient leur place remise en question autour des concepts antagoniques tels que commander/obéir, être expérimenté/être novice, savoir/ignorer, et dominer/être soumis. À l'opposé, nos analyses indiquent un réel de l'activité ancré dans la relation à l'autre, dans la compréhension mutuelle des enjeux et des réalités de chacun.

Conséquemment, le leadership des directeurs semble être épaulé par l'action des conseillers pédagogiques dans un accompagnement qui s'articule prioritairement à la relation envers l'autre dans un désir de proximité et de valorisation d'échanges. Toute pratique professionnelle s'en trouve transformée selon Paul (2012) qui distingue « des échanges visibles et valorisés comme créateurs de liens sociaux » (p.88). Il n'est donc plus question d'expert et d'élève, mais de partenaires proximaux permettant aux politiques éducatives du plan de pilotage de « se réinscrire dans une histoire collective [...] sur le mode de l'autonomie et de la responsabilisation » (Paul, 2012, p.30). En revanche, cette recherche ne permet pas d'appréhender, plus en profondeur, les raisons qui facilitent cette relation qui semble, dans tous les cas, saine et favorable à l'accès au réel de l'activité des directeurs.

Pour conclure, cette recherche ouvre plusieurs perspectives quant au développement professionnel des conseillers pédagogiques et à leur formation initiale. En effet, de la même manière que les directeurs, ceux-ci sont amenés à démontrer de nouvelles compétences, en cohérence avec leurs nouveaux objets de travail, mais pour lesquelles aucune formation initiale, bien que prévue dans les textes légaux, n'est mise en œuvre actuellement de manière structurelle et formelle au sein de tous les réseaux d'enseignement. Nos conclusions interrogent également la légitimité des conseillers pédagogiques, au regard de laquelle les travaux de Draelants (2007) indiquent qu'ils doivent se placer « comme un pair davantage qu'un expert » (p.5) dans le but d'assurer leur légitimité professionnelle. En effet, dans le contexte actuel de changement des modes de gouvernance, la posture « classique » d'accompagnement ne suffit plus à l'exercice de leur fonction qui nécessite un renforcement de l'expertise requise à plusieurs égards. En ce sens, nous pensons que cette légitimité peut également passer par un renforcement de leur formation initiale leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires, non pas quant à leur posture et démarche d'accompagnement, mais davantage par rapport aux aspects légaux (rôle des différents acteurs) et techniques (nouveaux principes de pilotage des établissements) de la réforme.

Il s'agit également, de notre point de vue et comme nous le montrons dans le cadre d'une récente publication distincte (Renard et Lothaire, 2022), d'éviter que les conseillers pédagogiques ne ressentent une forme de pression quant à la logique de reddition de comptes imposée aux établissements et à laquelle ils contribuent, dans le cadre des missions qui leur sont assignées. De ce fait, cette tension entre la nature de l'accompagnement (accompagner le directeur vers son objectif personnel) et le mandat, certes implicite, accordé aux conseillers pédagogiques, qui consiste à les considérer comme garants de la mise en œuvre des réformes, passe par la nécessité, comme l'indique cet extrait du Pacte (FWB,

2017) « d'adapter la fonction et le profil des conseillers pédagogiques pour leur permettre d'assumer le rôle qui sera le leur dans le nouveau cadre de pilotage des établissements » (p.7).

Bibliographie

- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Actes du colloque international francophone de l'A.F.I.R.S.E. (Alençon) (pp. 22-34). Paris : Matrice-ANDSHA.
- Barbier, J. M. et Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42(1), 99-117.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin, 4ème édition.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Borde, F. (2009). Analyse de la pratique et entretien d'explicitation. *Soins Cadres*, 72, 15-17.
- Bos, S. et Chaliès, S. (2018). L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. In E. Brossais et G. Lefeuvre. *L'appropriation de la prescription en éducation Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès.
- Bos, S. et Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique? *Revue de la littérature. Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 423-445.
- Boutet, J., Gardin, B. et Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 117, 12-31.
- Charlier, É. et Biemar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, PISTES* (2-1).
- De Bohan, A. et Pentecouteau, H. (2016). L'accompagnateur dans la relation d'accompagnement : entre engagement et distanciation, Dans A-S. Deschamps et H. Pentecouteau (Coordination). *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*. Paris : L'Harmattan.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Dupriez V. et Cornet J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert. *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2007). *Décret du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement*. M.B.15-05-2007.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2017). *Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2019a). *Décret du 14 mars 2019 modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection*. M.B.16-04-2019.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2019b). *Décret du 28 mars 2019 relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement*. M.B.09-10-2019.
- Forestier, G. (2002). *Ce que coaching veut dire*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Fullan, M. et Knight, J. (2011). Coaches as System Leaders. *Educational leadership*, 69(2), 50-53.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: Lessons From 40 Years of Empirical Research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. et Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon : Routledge.
- Lachaine, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625–645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ?* Paris : l'Harmattan.
- Leplat, J. et Cuny, X. (1977). *Introduction à la psychologie du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. (2019). Préface. Dans S. Guillemette, I. Vachon et D. Guertin. *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Les Éditions JFD.
- Mangez, E. (2002). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt-dix. *Éducatons et Sociétés*, 8(2), 81-96.
- Massé, P. (1998). *Gérer les Services-Conseils : une démarche*. Sainte-Foy : Télé-université.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement : Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. *FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire*. Lausanne : FORDIF.
- Morin, F. (2014). Démarche d'accompagnement de conseillers pédagogiques et de professionnels à la consultation d'une commission scolaire du Québec [Chronique]. *Formation et profession*, 22(2), 91-93.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Sciences Politiques*, 50(2), 189-207.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paul, M. (2002). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie : revue francophone internationale*, 9(1), 121-144.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, 351 p.
- Paul, M. (2007). *Chapitre I. L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes*. In *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 251-274). Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Psencik, K. (2015). Philosophy of Coaching. *Journal of Staff Development*, 36(1), 56-57.
- Raelin, J. (2017). Leadership-as-Practice: Theory and Application: An Editor's Reflection. *SSRN Electronic Journal*.
- Renard, F., Castin, J. et Demeuse, M. (2021). Travail collaboratif entre directions et mise en place d'une réforme. Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne et G. Pelletier (Eds.), *Les directions d'établissement au coeur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (pp. 109-126). DeBoeck.
- Renard, F. et Demeuse, M. (2017). Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage. *Working Papers de l'INAS*, WP12/2017, 1-11.
- Renard, F. et Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de comptes dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 199, 89-102
- Rogers, C. R. (1987). Comments on the Issue of Equality in Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(1), 38-40.
- Schein, E. (1999), *Process consulting revisited. Building the helping relationship*. Boston : Addison-Wesley.
- Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation : de l'orientation à l'insertion professionnelle*. Dunod.
- Taillandier, V. (2019). *La démarche d'accompagnement à l'épreuve de la coopération*. Mémoire de Master. Université de Cergy-Pontoise.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, 19, 15-20. <https://doi.org/10.3917/spub.070.0015>
- Van Campenhoudt, L. et Franssen, A. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*. Ministère de la Communauté française.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.