

THESIS / THÈSE

MASTER EN SCIENCES DE GESTION

Impliquer les managers dans la réussite du Lean Etude de cas: Programme Prof'Essor

Segers, Nancy

Award date:
2019

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

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

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

Take down policy

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

Université de Namur
Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
Année académique 2018-2019

Impliquer les managers dans la réussite du Lean

Etude de cas : Programme Prof'Essor

Nancy Segers
Directeur de mémoire : Baudouin Meunier
Année académique 2017-2018

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 120 en sciences de gestion

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u>	3
L'ENSEIGNEMENT ET L'ECONOMIE DU NON-MARCHAND	3
<u>PARTIE 1 - LA METHODE LEAN ET LE CHANGEMENT DE LEADERSHIP</u>	5
1.1. INTRODUCTION : LA GESTION DU CHANGEMENT - LEAN	5
1.2. DEFINITION DE MANAGEMENT LEAN.....	5
1.3. LE CHANGEMENT DE LEADERSHIP	6
1.4. LA RESOLUTION DE PROBLEMES	6
1.5. LES DIFFICULTES DU LEAN MANAGEMENT	7
1.6. LES OUTILS DU LEAN MANAGEMENT	7
<u>PARTIE 2 - PROF'ESSOR ET LE NOUVEAU ROLE DU DIRECTEUR</u>	13
2.1. INTRODUCTION : LE PROGRAMME PROF'ESSOR.....	13
2.2. LA FORMATION ET SA MISE EN PLACE	14
2.3. LES TROIS OUTILS	14
2.4. LES PREMIERS RESULTATS OBSERVES DU PROGRAMME PROF'ESSOR.....	15
2.5. LE PROGRAMME LEERKRACHT DE MCKINSEY.....	16
2.6. INTERVIEW SUR LE PROGRAMME PROF'ESSOR AVEC LA FEDEFOC.....	17
<u>PARTIE 3 - FOCUS CHOISI : LE CHANGEMENT DE LEADERSHIP</u>	18
3.1. LES INTERVIEWS DE DIRECTEURS	18
<u>PARTIE 4 : L'ENQUETE ET LE PLAN D'ANALYSE</u>	20
4.1. METHODOLOGIE ET COLLECTE DES DONNEES.....	20
4.2. LA PROCEDURE DES INTERVIEWS DANS LES ECOLES	20
4.3. PLAN DU QUESTIONNAIRE.....	21
4.4. HYPOTHESES FORMULEES	22
<u>PARTIE 5 : LES RESULTATS</u>	23
5.1. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON.....	23
5.2. REPARTITION EN GROUPE DES VARIABLES EXPLICATIVES	25
5.3. ANALYSE ETAPE PAR ETAPE DU MODELE DES CONDITIONS DE SUCCES.....	26
5.4. EVALUATION GLOBALE DU PROGRAMME PROF'ESSOR PAR LES DIRECTEURS	40
<u>PARTIE 6 : CONCLUSION ET IMPLICATIONS</u>	42
<u>PARTIE 7 : LIMITES ET EXTENSIONS POSSIBLES</u>	46
<u>PARTIE 8 : ANNEXES</u>	47

ANNEXE 1 : RENCONTRE AVEC LUC MICHIELS ET CHRISTOPHE VANDERROOST – LUNDI 08/01/2018	48
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE FINAL	52
ANNEXE 3 : RENCONTRE DU 11 AVRIL 2019 AVEC MME GILSON – ECOLE DE MONT-SUR-MARCHIENNE	62
ANNEXE 3 : RENCONTRE DU 3 MAI 2019 AVEC MME MONTLUC – ECOLE FONDAMENTALE LIBRE DU SACRE CŒUR DE GILLY SART-ALLET	68
ANNEXE 4 : DECLARATION D’ABSENCE DE PLAGIAT	74

Introduction

Ce mémoire traite de la problématique de l'amélioration de la performance de l'école en sachant que celle-ci appartient au secteur du non-marchand. En effet, le non-marchand à la particularité, entre autres choses, de rencontrer des difficultés à mesurer sa performance. Une des solutions souvent évoquées est le Lean Management qui met en place une culture de mesure qui pourrait combler cette lacune. Cette approche managériale a par exemple été appliquée dans le monde hospitalier qui a énormément évolué ces dernières années. Il semble donc logique de penser au Lean management pour l'éducation quand on sait par les enquêtes PISA que la qualité de l'enseignement en région bruxelloise et wallonne pourrait être sensiblement améliorée. Le lancement de Prof'Essor dans l'enseignement catholique libre est une application partielle de ce que peut apporter le Lean management à l'enseignement belge francophone.

On se concentrera dans ce mémoire plus particulièrement sur les implications du Lean au niveau du leadership du directeur d'école, l'implication du manager du terrain étant, selon la littérature, une condition essentielle de succès (Ballé & Beauvallet, 2013).

Tout d'abord, l'enseignement et l'économie du non-marchand sont présentés dans les grandes lignes. Ensuite, la méthode Lean et le changement de leadership sont abordés. Après c'est au tour de Prof'Essor et du rôle du directeur d'être présentés. De là, on passe au focus choisi et on détermine l'enquête et le plan d'analyse. Puis on arrive à la partie relative à la présentation des résultats Enfin, on tire les conclusions et on présente les limites du travail.

L'enseignement et l'économie du non-marchand

L'enseignement fait partie de l'économie du non-marchand. Selon Michel Marée, on peut tout d'abord définir le secteur non marchand par rapport à ses ressources. Il se caractérise par des producteurs, publics ou privés, qui ont recours à d'autres ressources monétaires que le produit des ventes. Ces ressources peuvent venir de financements publics qui sont eux-mêmes financés par des prélèvements obligatoires opérés par l'Etat. Une autre source de financement peut provenir de dons, cotisations volontaires, etc. Bien que cette définition par les ressources soit intéressante, elle n'est pas suffisante. En effet, il n'est pas rare de voir des producteurs combiner des ressources d'origine marchande et non marchande. Il faut donc un cadre pour définir ces associations à ressources mixtes. Certaines approches considèrent comme non marchand tout producteur qui utilise des ressources non marchandes et qui satisfait à différents critères. Le centre d'Economie Sociale de l'ULg (ULG,2017) propose comme définition : « le secteur du non-marchand est l'ensemble des producteurs bénéficiant de ressources non marchandes (et en particulier de financements publics), et poursuivant une finalité non lucrative. Entendu au sens restreint, le secteur non marchand regroupe les producteurs satisfaisant aux deux conditions précédentes, et qui, en plus, fournissent des services relevant principalement de la santé, de l'action sociale, de l'éducation ou de la culture». Cette définition est suivie en Belgique par la Confédération des Entreprises Non marchandes (CENM).

Maintenant que le terme non marchand est défini, il est important d'en savoir les acteurs. Comme communiqué dans le cours d'économie et management du non-marchand de Baudouin Meunier, l'économie du non-marchand a pour but de maximiser l'intérêt général. Ce qui n'est pas le cas dans le secteur marchand où les objectifs sont la maximisation de la satisfaction individuelle du

consommateur et la maximisation du profit du producteur. Les responsables du secteur non-marchand sont répartis en trois types d'acteurs : les hommes politiques, les gestionnaires et les prestataires de services. Les politiciens sont déterminés et dépendants des élections. Ce sont eux qui prennent les décisions ultimes pour les subventions au secteur non-marchand. Les bureaucrates (ou gestionnaires) sont responsables des organismes dont les recettes viennent principalement des subventions de l'Etat. Finalement les prestataires de services sont le personnel qui rentre en contact avec la clientèle (les enseignants dans ce travail). Leur influence au niveau de la gestion des institutions est souvent reliée à leur qualification (Meunier, 2016). Ces acteurs veulent en principe contribuer à l'intérêt général, mais ils poursuivent aussi d'autres intérêts moins altruistes qui peuvent entrer en conflit avec la maximisation de l'intérêt général. C'est pourquoi il est primordial d'optimiser la performance et, donc, d'abord, de la mesurer (Meunier, 2016).

Pour l'instant les techniques mis en œuvre pour évaluer et corriger les performances dans le domaine non marchand, et notamment de l'enseignement, sont assez minimes comparés à ceux employés dans le secteur marchand. Il est donc intéressant d'introduire de nouvelles méthodes de management afin d'améliorer les performances et d'accroître la motivation du personnel. Le secteur du non-marchand fait bien entendu face à des contraintes et des difficultés qui lui sont propres : multiplicité des objectifs parfois conflictuels, jeux politiques, etc. Mais ces contraintes ne doivent pas pour autant être une excuse pour ne pas mesurer et améliorer la performance. Une solution souvent mise en avant est le Lean Management. Une approche qui favorise l'accumulation de petites améliorations et qui implique les managers et les collaborateurs de terrain. Le Prof'Essor est un exemple intéressant de la mise en œuvre d'une telle réforme où les collaborateurs, ici les professeurs, sont intégrés à la solution et où l'attitude des directeurs est essentielle au succès (Meunier, 2016).

Partie 1 - La méthode Lean et le changement de leadership

1.1. Introduction : La gestion du changement - Lean

Une transformation managériale envisageable est celle fondée sur le Lean. Selon le cours de Monsieur Baudouin Meunier, la démarche Lean est « une culture d'organisation apprenante qui vise l'amélioration continue et durable des processus et activités ». On peut faire l'analogie de la méthode Lean avec celle du potier et non celle de l'architecte. Le potier met les mains dans la terre tous les jours pour chaque pot. Il apprend ainsi à organiser son travail afin de produire de manière plus efficace des produits de plus en plus sophistiqués. A l'inverse, l'architecte conçoit parfaitement un bâtiment idéal que d'autres réalisent. Ce management est d'autant plus dans l'air du temps vu le climat économique actuel. En effet, la concurrence n'a jamais été aussi forte entre entreprises et entre pays. Afin de croître, les entreprises sont obligées d'augmenter leur part de marché et donc de servir le client mieux et moins cher que les concurrents. Dans ce contexte, il est important pour une entreprise de savoir quels problèmes elle résout mieux que ses concurrents. Elle doit aussi identifier quels problèmes elle sait résoudre pour ses employés afin de leur permettre de mieux faire leur travail. Une entreprise doit, dans le souci de limiter ses coûts totaux, améliorer régulièrement ses méthodes opérationnelles. Tous ces impératifs sont la raison d'être du Lean management (Ballé & Beauvallet, 2013). C'est donc un choix stratégique qui s'inscrit dans le plan stratégique de l'entreprise (Meunier, 2016).

1.2. Définition de management Lean

Le terme « Lean » a fait son apparition dans les années quatre-vingts dans les revues de presse américaines. Celles-ci l'utilisaient pour décrire la démarche de Toyota. Cette méthode était principalement caractérisée par la rapidité de l'entreprise à profiter de conditions de marché apparemment défavorables ainsi que sa capacité à éviter tout ce qui n'apporte pas de la valeur. La définition proposée par Michael Ballé et Godefroy Beauvallet (2013) pour le management Lean est la suivante : « il s'agit d'apprendre ensemble, sur le terrain, dans le brouillard de l'action, pour que chacun contribue, à son niveau de responsabilité, à la formation pas-à-pas d'une entreprise nouvelle, plus innovante et plus performante, prête pour demain ». Une telle entreprise est capable de créer de la valeur et de la croissance sans gaspiller inutilement les ressources disponibles et les efforts humains. Le facteur humain arrive à mieux travailler ensemble et à créer de meilleurs processus pour créer plus de valeur. Cette démarche se concentre sur la qualité des services, la satisfaction des clients, la motivation du personnel et la réduction des coûts. Afin d'y parvenir un de ses objectifs est de réduire, ou au mieux d'éliminer, les activités non créatrices de valeur ajoutée pour les clients et autres parties prenantes. Cela permet à long terme une meilleure utilisation des ressources et en soi une amélioration de l'efficacité. Elle vise aussi à résoudre les contraintes et difficultés citées plus haut dans ce travail. En plus de cela, elle se concentre à optimiser le flux des processus avec l'engagement de tous les collaborateurs et dirigeants sur le lieu de travail. Le personnel met la main à la pâte et crée ses propres méthodes de travail. Le but étant que le bien-être du personnel augmente tout en lui permettant de se rendre compte par lui-même qu'il peut faire plus avec le même équipement. Ces trois fonctions sont atteintes grâce un ensemble d'outils, de techniques et de méthodes tiré du modèle de production Toyota. La démarche Lean implique donc un réel

changement dans le style de leadership. En effet, le manager, au lieu de régler les problèmes lui-même, fait en sorte que les gens soient formés afin de régler les problèmes eux-mêmes (Meunier, 2016).

1.3. Le changement de leadership

Pour arriver à ce changement de leadership, les managers doivent être formés de manière ciblée dans la gestion des ressources humaines, mais ils doivent aussi être sur le terrain et sortir de leur bureau. L'amélioration continue du manager Lean se base sur 5 axes (Meunier, 2016):

- **Maîtriser son territoire** : maîtriser ses ressources, ses leviers d'action, etc. Pour ce faire il doit connaître le terrain par le Gemba et c'est la mise en place des 5S : supprimer l'inutile/trier, situer les choses/ranger, faire scintiller/nettoyer, standardiser les règles, suivre et progresser/pérenniser.
- **Donner du sens aux actions** : les élèves donnent du sens aux actions des enseignants, regarder du point de vue pédagogique la création de valeur pour les élèves. On démonte le processus pour analyser ce qui peut être simplifié.
- **Animer et emmener son équipe** : Le directeur doit gérer son équipe en mettant en place des dialogues de progression, des stand-up meetings, du management visuel, etc. Il doit mettre en place une culture d'équipe et non individualiste et motiver les troupes à devenir résolveur de problème et à améliorer la performance
- **Déléguer la résolution de problèmes** : on délègue au maximum pour créer de l'adhésion et la mise en œuvre d'un système PDCA (Plan, Do, Check, Act). Les problèmes simples sont résolus tout de suite sur le terrain et les problèmes plus complexes sont analysés en groupe. On met aussi en place l'utilisation du système A3.
- **Piloter le plan de progrès** : les processus standardisés, comprendre les différents gaspillages, le travail standardisé des leaders, etc.

1.4. La résolution de problèmes

La méthode Lean se base donc sur une résolution de problèmes par l'amélioration continue via la culture d'entreprise accompagnée d'une méthodologie et d'outils. C'est l'objectif : découvrir les problèmes et mieux les résoudre que les concurrents. Le moyen, c'est partir de l'expérience de terrain et de trouver ensemble, idée par idée, des solutions systématiques à ces problèmes. Cette amélioration formée par plusieurs apprentissages individuels est très intéressante car plus difficile à copier par la concurrence. Pour mettre en place cette résolution de problème, il faut tout d'abord apprendre à les accueillir de manière constructive sans en vouloir au porteur de la mauvaise nouvelle. Il faut donc amener ses collaborateurs, via l'amélioration de leur autonomie, à gérer les situations difficiles. C'est une amélioration continue, problème après problème. Dans la démarche Lean, on appelle cela développer l'esprit « kaizen » de chaque employé. Ce qui signifie « amélioration continue par petits pas, menée par les employés eux-mêmes en rendant leurs tâches plus simples à effectuer » (Ballé & Beauvallet, 2013). La base est donc de développer des talents qui pourront alimenter cette amélioration en permanence. Pour permettre à cette méthode de fonctionner il faut repenser le paradigme managérial. Celui-ci était principalement perçu comme une pyramide vers le haut ou vers le bas. La première partait d'un flux de pression vers le bas des chefs dirigeants vers les cadres et puis vers les prestataires de services. La deuxième inversait la pyramide où le flux partait de la base vers les dirigeants. La méthode Lean fonctionne en mode sablier avec les deux pyramides qui se rencontrent. Ce système installe un climat participatif où la base et la pointe de la pyramide

interagissent et se concertent entre eux. La direction dirige toujours, mais elle est là aussi pour écouter. Elle prend les grandes décisions et aide son personnel à les mettre en œuvre. Le rôle du management est de trouver des solutions tout en favorisant l'autonomie et la responsabilisation du personnel. Le but final est de transformer chaque membre du personnel en résolveur de problèmes afin d'offrir la meilleure performance possible pour le client. Pour développer les travailleurs dans ce sens, des formations en ressources humaines ainsi que des formations de terrain doivent être organisées (Meunier, 2016). La méthode Lean doit créer de bonnes conditions d'apprentissage et doit permettre d'apprendre à apprendre. Pour y parvenir, le manager doit personnellement s'engager dans cet apprentissage. Le dirigeant doit pratiquer au quotidien le « kaizen » avec ses équipes sur le terrain. Il est bon de noter que c'est un travail continu : si un manager Lean est remplacé par un autre manager « non Lean » les bons résultats liés à la méthode vont disparaître (Ballé & Beauvallet, 2013).

1.5. Les difficultés du Lean management

En pratique, le management Lean n'est pas simple. Ses deux plus grandes difficultés sont d'apprendre des nouveaux savoir-faire, d'une part, cognitifs et, d'une autre part, non cognitifs. Les savoir-faire cognitifs sont illustrés par l'apprentissage d'une nouvelle méthode. L'entreprise doit apprendre le système avec ses concepts et outils. C'est un apprentissage cognitif conséquent et non négligeable. Au niveau non cognitif, l'attitude dans l'entreprise doit changer. Le dirigeant doit modifier sa posture sur le terrain. Il doit explorer avec ses équipes ce que signifie « mieux travailler » dans les conditions spécifiques rencontrées par chacune. Il ne s'agit pas d'apprendre aux équipes à mieux travailler car on partirait de l'a priori que le manager sait déjà ce qu'il faut faire. Le but étant ici de trouver des améliorations ensemble. Le manager doit avoir l'humilité d'accepter qu'on n'a pas toutes les réponses et que celles-ci se forment de l'expérience. Le chef doit devenir un leader et arrêter d'organiser, de décider et de tout contrôler seul. Le leader partage une intention et une direction. Il doit faire preuve de distance le plus possible de ses propres idées et de ses convictions. Les nouvelles idées se forment de la pratique, le leader mène des expériences afin de tester différentes hypothèses pour mieux se rendre compte des solutions possibles au problème. Ce regard distancé permet une meilleure écoute et une meilleure collaboration. Un bon leader doit aider ses équipes à développer de nouvelles idées et à les soutenir face aux difficultés traversées (Ballé & Beauvallet, 2013).

1.6. Les outils du Lean management

Comme expliqué auparavant, le Lean management combine la culture d'entreprise et des outils spécifiques. Maintenant que nous avons analysé l'aspect « culture d'entreprise », nous allons découvrir les outils particuliers pour mettre un nouveau système de management en marche. Ces outils doivent permettre de développer les collaborateurs, de résoudre les problèmes et, bien entendu, d'améliorer la performance.

Toujours selon le cours du professeur Baudouin Meunier, huit outils principaux sont disponibles. Ces outils sont aussi repris dans le livre de Michael Ballé et Godefroy Beauvallet sur le management Lean. Nous allons les découvrir un par un (Meunier, 2016).

Le premier outil est composé de dialogues de progression. Il s'agit de mettre en place des réunions régulières entre le collaborateur et son n+1 pour faire le point de la situation. La fréquence dépendant du niveau de management et du type d'activité. Si l'évolution de l'activité est faible, la

fréquence l'est aussi. Si la variation de l'activité est grande, il est primordial d'organiser plus de rendez-vous. Par exemple, pour l'enseignement c'est assez stable donc une rencontre suffit une fois par mois. Le n+1 de l'enseignant étant son directeur d'école.¹ Un rendez-vous ça prend du temps, il faut donc que ça se justifie. Un formulaire axé sur les objectifs du Vrai Nord peut être utilisé comme support à ces réunions. Ces dialogues de progression permettent de mieux comprendre le business et de détecter les éventuels besoins de développement du personnel. Le collaborateur est engagé dans un dialogue continu sur la performance, les erreurs et la résolution de problèmes. Il sait exactement où il en est et peut être recadré régulièrement sur ce qui est prioritaire. De plus, ces dialogues étant organisés à tous les niveaux de management, ils garantissent une certaine continuité des objectifs et cela permet un feedback formel et régulier d'un cadre à son n+1. Le n+1 devient donc un apprenant et un coach pour son équipe. On peut dès lors parler d'empowerment (Meunier, 2016). « L'empowerment organisationnel est le processus qui permet aux collaborateurs d'accéder aux ressources, d'exercer de véritables responsabilités et prendre des initiatives au travail » (Spreitzer, 2006 ; Ongori & Shunda, 2008). Cette méthode met en avant le partage de la gouvernance où dans chaque niveau de hiérarchie des leaders apparaissent (Moore & Hutchison, 2007 ; Zhang & Bartol, 2010). L'empowerment au niveau de l'organisation a deux facettes indissociables (Dahmani, 2011). La première facette se concentre sur l'aspect relationnel et « ses pratiques managériales axées sur la participation et l'autonomisation des employés » (Niehoff et al, 2001). La deuxième facette se concentre sur l'aspect motivationnel et l'expérience psychologique de l'empowerment (Spreitzer, 1995 ; Zhang et Bartol, 2010).

Le deuxième outil est le stand-up meeting ou la réunion de discussion en petit comité. Ce sont des réunions fréquentes, parfois quotidiennes, de quinze à vingt minutes entre un manager et son équipe devant un ensemble de tableaux dressés sur le lieu de travail (voir point suivant). Les thèmes abordés sont assez larges : les projets d'amélioration continuent en cours, les nouvelles opportunités d'amélioration et leur priorisation, les indicateurs et les réussites. Le stand-up meeting remplit les mêmes objectifs que les dialogues de progression en rajoutant cet aspect d'équipe : implication de l'équipe, création d'interactions sociales, de travail d'équipe, de résolution de problèmes ensemble. La communication entre les différents intervenants est ainsi améliorée (Meunier, 2016).

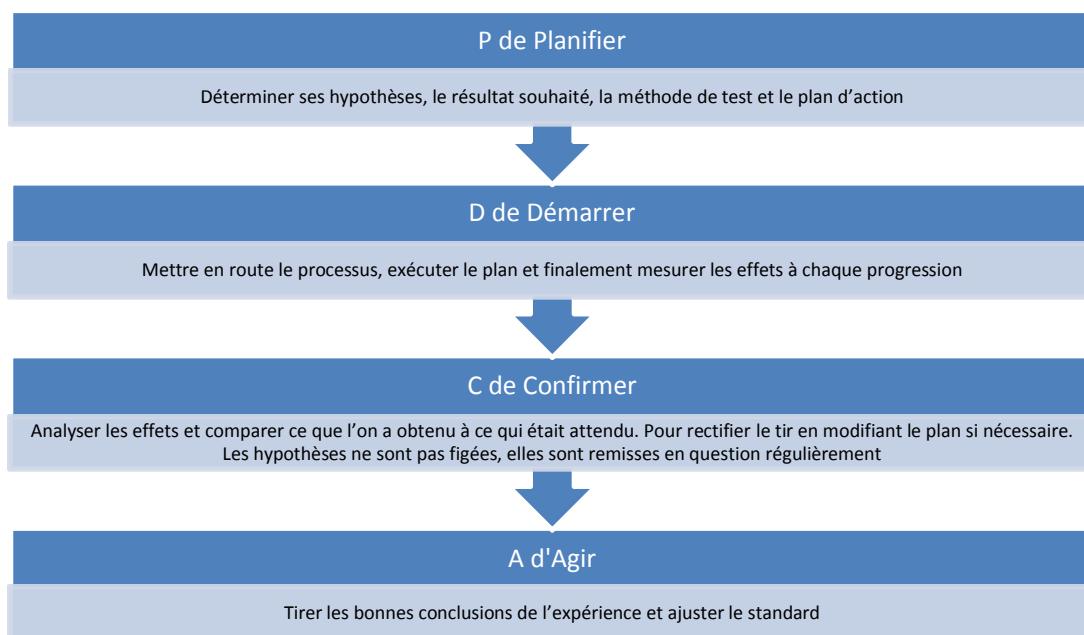
Le troisième outil est le management visuel via des tableaux de bord affichés dans des endroits publics. Ceux-ci permettent de rassembler les acteurs autour des mêmes objectifs. Les différents services peuvent partager leurs expériences et, pour les clients, cela apporte une certaine transparence des pratiques. Ce troisième outil soutient en particulier le deuxième. En effet, chaque thème du stand-up meeting peut être représenté par une illustration visuelle : un graphe de priorisation, un tableau des indicateurs de pérennisation et/ou des indicateurs de déploiement, un tableau d'idée des nouvelles opportunités d'amélioration, etc. Le « Just Do It » et l' « A3 » sont de beaux exemples de tableau de bord. Le « Just Do It » est un tableau qui présente les projets en cours pouvant trouver une solution en 3 jours, 3 étapes et par 3 personnes. L' « A3 » représente les projets de moyen/long terme nécessitant une méthodologie particulière (Meunier, 2016).

Le quatrième outil est le processus standardisé afin de réduire les sources d'erreurs. L'équipe, coachée par son manager, cherche à supprimer toutes les étapes qui n'apportent pas de valeur ajoutée. Quand les processus sont améliorés, l'équipe les décrit ainsi que leur processus de

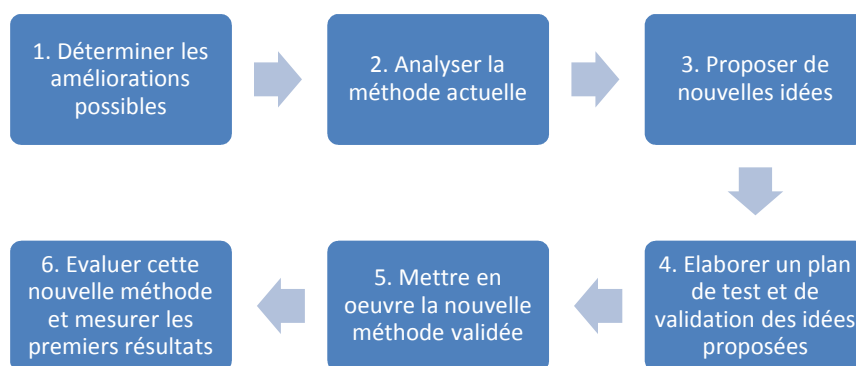
¹ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

vérification. Il les communique ensuite au personnel pour qu'il s'aligne à la procédure. Le management fait le suivi en faisant respecter le bon respect des règles. Tous les mois, le processus est analysé et des améliorations sont apportées si nécessaire (Meunier, 2016). Selon Toussaint, « les standards ne sont pas figés : ils représentent le consensus, à un moment donné, sur la façon de faire l'opération en générant le moins de gaspillage possible ». Le but étant d'obtenir le meilleur résultat possible. Pour se faire, deux étapes d'amélioration sont suivies : standardiser le processus et fluidifier le processus. La première étape met en place un processus standardisé pour obtenir les résultats souhaités. La deuxième étape supprime les étapes inutiles dans le processus. Celui-ci s'en voit amélioré : on obtient les résultats souhaités en temps voulu. Ces deux étapes sont utilisées de manière continue pour une amélioration continue. Afin de supprimer les étapes inutiles, il faut comprendre les différentes sources de gaspillage. Un gaspillage se définit comme « toutes activités qui consomment des ressources mais n'apportent rien au client (sans valeur ajoutée) » (Meunier, 2016). Voici quelques exemples de gaspillage : le potentiel humain non exploité, les erreurs et défauts, les stocks superflus, la surproduction, les processus superflus, les retards/attentes, les transports superflus, les mouvements superflus, etc. (Meunier, 2016).

Le cinquième outil est la résolution de problèmes. C'est sur le Gemba (voir définition dans le paragraphe suivant) que l'on peut voir les problèmes et donc élaborer des possibilités d'amélioration. Même si les problèmes sont repérés, il est important de bien en déterminer les causes (leur origine). Car il est impossible de proposer de bonnes solutions si les causes ne sont pas exactes. Une manière de résoudre le problème est la méthode PDCA : Plan, Do, Check, Act (Meunier, 2016). Pour formuler le problème, il faut observer l'écart entre le processus tel qu'il devrait se produire et ce qu'il se passe réellement. Attention sur ce point, le manager doit apporter une attention particulière à dissocier les personnes des problèmes. Le but est de distinguer les écarts et non de montrer du doigt des individus. Le management doit donc plébisciter une observation la plus dépassionnée possible des écarts. Pour en améliorer la qualité, il faut aussi les confirmer via le cycle PDCA (Ballé & Beauvallet, 2013).



Pour que cette approche fonctionne, un système de formation des opérateurs doit être mis en place. Celui-ci est principalement composé de formation one to one sur le terrain, au poste de travail, où le feed-back de l'employé est nécessaire pour s'assurer de sa bonne compréhension. En plus de sa compréhension, le manager doit vérifier que l'individu y adhère et contribue à l'utiliser. Le système de formation est bien entendu complété par des séances collectives d'apprentissage des concepts de base et de savoir-faire spécialisés. Le but d'un tel système de formation est que chaque employé mémorise bien les étapes du processus et qu'il comprenne pourquoi il doit le faire ainsi. Un autre aspect de la formation est la participation aux ateliers « kaizen » pour l'amélioration des processus. Ces ateliers sont réalisés en dehors des heures de production et on y analyse les processus afin de les améliorer via des outils génériques d'analyse. Ces moments de rencontre permettent l'analyse de situations complexes ainsi que l'amélioration de la connaissance des principes qui sont à la base du travail quotidien. En pratique, les ateliers de « kaizen » se déroulent en six étapes :



Le sixième outil est composé des tableaux de bord. Ils comprennent les indicateurs du Vrai Nord relatifs aux « Just Do It », à l'A3 (projets d'amélioration continue) et aux projets institutionnels. Les objectifs des tableaux de bord sont : d'aligner tous les niveaux de l'organisation sur quelques priorités, de baser les décisions sur les faits, de favoriser le travail d'équipe et dépersonnaliser les succès et échecs. La méthode est simple, on commence par des indicateurs mesurés de manière manuelle puis on informatise progressivement la production des données retenues comme adéquates. Le but étant que chaque projet doit faire l'objet d'un tableau de bord en perpétuel développement. Il se compose tout d'abord des coûts pour en mesurer l'efficacité et pour les comparer au budget. Ensuite, il comporte aussi les comportements d'usage et la perception des clients afin de mesurer l'efficacité directe. Troisièmement on s'intéresse à l'efficacité indirecte en analysant les effets sociaux, de santé, sur l'environnement, etc. Finalement, on prend aussi en compte l'adhésion interne en mesurant l'absentéisme de courte durée et l'implication du personnel.

Le septième outil est la connaissance du terrain par le Gemba. Le management Lean est une méthode concrète pour se forger des opinions fondées sur la pratique. Il ne faut pas perdre de vue qu'il faut challenger quotidiennement ses positions tout en gardant une direction générale ferme et en créant du sens pour le personnel. Dans la méthode Lean, le management se fait sur le terrain afin de clarifier la vision du dirigeant en accord avec les désirs de ses clients et les besoins de ses employés. C'est de la pratique que le dirigeant tire sa stratégie, ses décisions et sa philosophie. On dit que le Lean se pratique sur le « Gemba ». C'est un mot japonais qui signifie « le vrai lieu où les choses se passent ». C'est sur le Gemba que l'on peut voir les problèmes et donc élaborer des possibilités d'amélioration. En plus de permettre la résolution de problèmes, le Gemba rassemble toute

l'entreprise sur les fondamentaux du métier et il est toujours gratifiant de travailler ensemble à des sujets difficiles mais centrés sur ses compétences (Ballé & Beauvallet, 2013).

On va donc voir maintenant plus en détail le Gemba. Le premier Gemba (expérience du terrain) à réaliser est d'accéder à l'expérience client. Afin d'y parvenir il faut se rendre sur le lieu où ils peuvent s'exprimer librement sur leur expérience produit. Ce n'est pas chose facile, mais le service après vente est un bon départ. L'entreprise peut dès lors comprendre ce qui a posé problème et se pencher sur des solutions possibles. Le deuxième Gemba est l'endroit de fabrication. Le troisième Gemba se trouve dans les ateliers de fournisseurs, là où les composants sont utilisés, afin de voir la valeur qu'on achète. Sur le Gemba, il est essentiel d'apprendre à voir, à apprendre et à innover (Ballé & Beauvallet, 2013).

La première compétence acquise sur le Gemba : apprendre à voir. L'entreprise va sur le terrain afin de retrouver les faits à leur source. Tout être humain a besoin de contexte pour comprendre et de connaissances pour décider. Des pages de chiffres ne suffisent pas aux dirigeants pour prendre de bonnes décisions. Car toutes ces données sont à la merci d'erreurs d'appréciation. Celles-ci peuvent être évitées en allant sur le terrain, mais le management doit pouvoir récolter les informations pertinentes. Ce qui peut sembler facile d'un premier abord, ne l'est pas. Observer correctement s'apprend. C'est la première capacité à apprendre sur le Gemba. On doit se concentrer sur les faits, les expériences concrètes et se mettre d'accord sur le procédé. En effet, il faut rester pas moins de vingt minutes devant une situation pour pouvoir enfin la regarder. Une bonne observation permet à la personne de se faire sa propre opinion sur ce qui se passe sur le terrain avant d'entendre celle des autres. C'est d'autant plus important que le fait et la situation concrète sont toujours différents de l'idée à priori. La présence sur le Gemba permet aussi une certaine mise en contexte qui a elle seule permet une meilleure compréhension. Ça apporte une certaine clarté aux chiffres. En effet, il n'est pas rare que différents problèmes donnent des informations identiques. Se concentrer sur l'observation des faits réduit la marge d'erreur d'interprétation. Résoudre un problème se fait souvent spontanément de manière individuelle. En effet, la solution est souvent trouvée de manière automatique à partir de son propre point de vue. C'est de là que vient la difficulté pour le collectif : ce point de vue est rarement partagé. Il faut donc mettre les individus d'accord sur la formulation du problème. A partir de là, sa résolution est plus simple (Ballé & Beauvallet, 2013).

La deuxième compétence à acquérir sur le Gemba : apprendre à apprendre. Afin de formuler au mieux le problème, il faut que les gens discutent entre eux pour en déterminer les termes. Le manager ne doit pas imposer sa façon de voir. Bien qu'il ait le pouvoir d'obliger quelqu'un à faire quelque chose, ce n'est pas en imposant ses choix qu'il fera changer d'avis ses employés. Le manager doit chercher l'adhésion de son personnel pour obtenir un changement de position. Le Gemba est donc une pratique de discussion où les individus échangent jusqu'à l'émergence d'une compréhension du problème. A partir de là, les individus peuvent poser les lignes directrices de sa formulation. Bien que ce processus prenne du temps, il permet dans gagner lors de la mise en œuvre de la solution. En plus d'améliorer sa mise en œuvre, cette méthode est bénéfique pour le moral des équipes. Il n'y a rien de plus gratifiant que de travailler ensemble sur des problématiques de terrain. Ce sentiment de satisfaction est une des clés du succès et la réussite est un élément central à la motivation. Continuer d'aller sur le Gemba pour contrôler que tout se passe bien permet une amélioration continue du processus. Les raisons des écarts observés sont multiples.

Le huitième outil est le travail standardisé des leaders. C'est la mise en œuvre de journées de travail standardisées pour les managers. Le but étant de préciser ce que l'on attend des managers dans la mise en place du système de performance. Par exemple, une journée type d'un chef de service pourrait commencer par une heure sur le Gemba, puis il organisera les dialogues de progression. Le tout suivi d'une heure de travail de bureau. Après sa pause de midi, le manager participerait au stand up meeting pour terminer de nouveau par le Gemba. En plus de la journée type, un schéma des réunions mensuelles de performance peut être établi pour les managers. Ce schéma permet de mettre les différentes réunions dans l'agenda : les réunions entre directeurs, entre le directeur et son staff et entre le chef de département et ses chefs de services.

Partie 2 - Prof'Essor et le nouveau rôle du directeur

2.1. Introduction : Le programme Prof'Essor

En parallèle avec la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence initié par la ministre Milquet, l'enseignement catholique a lancé le programme Prof'Essor. Cette initiative se concentre sur l'accompagnement des enseignants. Son but est de leur permettre de partager leurs pratiques et de collaborer ensemble afin de s'améliorer de manière continue comme l'indique leur slogan « S'améliorer chaque jour un petit peu plus ensemble » (Gerard, 2015).

Le programme a été lancé par la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédEFoC) en 2014 (SeGEC, 2014) et piloté par Luc Michiels, conseiller pédagogique, et son adjoint Christophe Vanderroost. La fédération FédEFoC représente les directions des écoles catholiques. En plus de ce rôle principal, la fédération offre deux grands types de services : un service juridico-administratif et un service pédagogique. Dans ce service pédagogique, les membres de la fédération s'occupent des formations, de la production d'outils/de programmes et de l'accompagnement/du conseil. C'est dans cette dernière partie qu'intervient Prof'Essor. Le programme est partagé aux écoles via les conseillers pédagogiques. Ceux-ci font partie intégrante de la fédération et étaient déjà en contact avec les écoles avant la mise en place du programme. Leur rôle, au sein de Prof'Essor, est de former les directeurs et enseignants. Les conseillers ne sont pas attachés à une école. En effet, la vague de formation dans une école est souvent réalisée par plusieurs conseillers.²

Le projet a été lancé dans un souci de développer le travail collaboratif au sein de l'école. La fédération a détecté que c'était une compétence clé pour le futur de l'enseignement. Ce qui s'avère le cas avec le développement au niveau régional du pacte pour un enseignement d'excellence. Le programme Prof'Essor s'inscrit tout à fait dans l'esprit de ce nouveau décret et facilitera sa mise en œuvre (application du plan de pilotage). Ça sera plus facile car la collaboration et le leadership sont déjà mis en place. Dans cette optique, ils ont été approchés par l'agence Mc Kinsey qui leur a proposé de s'inspirer du projet « Leerkracht » lancé en Hollande. Ils ont repris le même programme pour la Belgique et l'ont nommé Prof'Essor.³ Le programme a d'abord été lancé dans la région bruxelloise pour être diffusé par la suite en Wallonie (Gerard, 2015). Pour le lancement du projet, Mc Kinsey a formé les conseillers pédagogiques de Bruxelles et la phase pilote s'est déroulée sur la région bruxelloise dans un premier temps. Le programme a ensuite été étendu à la Wallonie. Les conseillers pédagogiques de Bruxelles forment ceux de la Wallonie avec le support de Mc Kinsey. En deux ans, ce n'est pas moins de quarante écoles qui participent au processus, représentant environ mille enseignants. L'intérêt pour le programme ne manque pas : de nombreuses écoles sont en effet candidates et en attente d'acceptation (SeGEC, 2014). Le projet actuel comporte 109 écoles. Ce qui représente environ 2200 à 2500 enseignants. Le projet Prof'Essor est lié à l'enseignement catholique, mais le programme a été repris dans d'autres projets via Mc Kinsey. Le programme a aussi été vendu

² Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

³ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

pour deux autres projets « Collabor'Action » pour les villes et communes et pour un autre projet au niveau des provinces. Le principe restant le même pour les deux.⁴

Prof'Essor tente de changer la culture de l'enseignement vers un travail plus collaboratif. La tâche n'est a priori pas évidente : il faut en effet que les enseignants partagent une certaine culture de l'échange et de la transparence sur leurs pratiques. Ce qui n'est actuellement pas le cas pour tous (Gerard, 2015). Afin de favoriser cet échange, le programme doit installer un climat de bienveillance et de confiance. Le programme permet d'obtenir une certaine cohérence dans le parcours éducatif au profit de la continuité d'apprentissage, de la première maternelle à la sixième primaire (Gerard, 2015).

Au niveau de la direction, on essaye d'instaurer un leadership où le pouvoir est donné aux professeurs. La direction suit la même formation que les professeurs, sauf qu'elle est présente dans chaque vague. En plus de ça, la direction participe à des forums de direction (où tous les dirigeants participant au programme sont présents). Durant ces forums, les dirigeants reçoivent d'abord un rappel sur les outils du programme. Ensuite les formations sont plus basées sur le leadership. Après l'année de formation, des forums de direction sont réalisés 3 fois par an.⁵

2.2. La formation et sa mise en place

Dans les deux premières années pilotes, la fédération proposait le projet aux écoles. Depuis la troisième année, ce sont les écoles qui postulent pour faire partir du programme. Il faut en moyenne huit ou douze enseignants intéressés par le programme pour pouvoir participer. Si c'est le cas, le directeur d'école envoie la candidature et le processus peut commencer (en fonction bien entendu des disponibilités des conseillers). Une première rencontre avec la direction est organisée pour présenter le projet plus en détails. La direction doit bien comprendre qu'elle va devenir, via ce programme, le coach des enseignants et devoir changer sa fonction. Ensuite, une année de préparation va se mettre en place où le conseiller va rencontrer l'ensemble de l'équipe pédagogique à plusieurs reprises afin de présenter en détails le programme. En fin d'année de préparation, le conseiller fait le bilan des personnes intéressées de participer à Prof'Essor. Après la préparation, l'année de formation est lancée. Elle commence par une formation de deux jours avec tout le corps enseignant de l'école sélectionnée. Ces deux jours de formation sont plus précis que ceux des séances de préparation. Il y a déjà des séances d'exercices pour illustrer le programme. A la fin de ces deux jours de formation, il est encore possible de changer d'avis et de participer ou non au programme. Les formations sont données par les conseillers pédagogiques qui ne sont pas forcément les mêmes personnes tout au long de programme de formation. A partir de là, la première vague de formation commence et dure 8 semaines. A la fin de l'année de formation commence le suivi qui dure trois ans. Ce suivi est en cours d'élaboration et de mise en place. C'est principalement un retour sur expérience et il y a trois rendez-vous par an.⁶

2.3. Les trois outils

Le programme est basé sur trois outils : le tableau blanc, les visites pédagogiques avec leurs feedbacks ainsi que les productions pédagogiques communes (Gerard, 2015). La fédération FédEFoc n'a pas choisi ces trois outils, elle les a repris du projet « Leerkracht » comme proposé par Mc Kinsey.

⁴ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

⁵ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

⁶ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

Le projet fonctionnant bien en Hollande, il n’y avait aucune raison de changer la méthode. Pour les trois outils présentés, le n+1 est représenté par le directeur d’école et non par les professeurs plus expérimentés. Le principe même du programme est que tout le monde a sa propre expérience et peut apporter conseil aux autres. Les premiers enseignants formés ne participent pas à la formation de la deuxième vague, mais ils peuvent engendrer un bouche à oreille positif qui incite d’autres enseignants à s’engager dans la deuxième vague.⁷

Le premier outil est le tableau blanc. Le groupe d’enseignants se réunit une fois par semaine autour de ce tableau pendant environ quinze minutes et ils y décrivent leurs préoccupations et leurs souhaits. Ceux-ci sont traduits en objectifs et actions. Un travail collaboratif se crée et l’outil permet de le réguler. Ce temps de rencontre permet aussi la planification des deux autres outils (Gerard, 2015).

Le deuxième outil est composé des visites pédagogiques. Les enseignants vont se déplacer dans les classes de leurs collègues afin d’observer leurs pratiques et de leur donner un feedback avec des points positifs et des points d’amélioration. Ces visites se déroulent une fois toutes les deux semaines afin d’observer une difficulté rencontrée ou une solution proposée. Pour que les commentaires soient constructifs et encadrés, le programme utilise un système de feedback extrêmement rigoureux, afin de partager l’observation tout en restant dans un climat de bienveillance. Le but étant que ce soit un compte-rendu des faits observés et non un jugement de l’autre (Gerard, 2015).

Le troisième outil est un temps de production pédagogique en commun qui vient clôturer la boucle. Pendant cette période, les enseignants vont formaliser les nouvelles pratiques développées via les deux premiers outils (Gerard, 2015).

En plus de ces trois outils, le programme incite aux échanges inter-écoles via des « soirées pizza » organisées une fois par mois. Lors de ces rencontres, les enseignants de différentes écoles peuvent partager leurs expériences, difficultés, objectifs, etc (Gerard, 2015).

Ces outils ont pour objectif de permettre aux enseignants de s’améliorer ensemble quotidiennement. Pour ce faire, le corps éducatif est accompagné et formé par des conseillers pédagogiques. La formation se déroule en plusieurs vagues. Pendant les huit premières semaines, le conseiller s’occupe du premier groupe d’enseignants. Quand ceux-ci sont formés, il passe au deuxième groupe d’enseignants (toujours dans la même école). Les professeurs du premier groupe étant autonomes, ils peuvent continuer le processus par eux-mêmes. Les participants sont parfois pressés de changer les choses et de parvenir à leurs objectifs pédagogiques, mais il faut tout d’abord qu’ils maîtrisent les outils à leur disposition (Gerard, 2015).

Le rôle du directeur est central dans le programme Prof’Essor. Il doit encourager et coordonner son équipe. Il doit être le facilitateur et être un point de référence pour le corps enseignant. Il travaille en parallèle avec le coordinateur pédagogique (Gerard, 2015).

2.4. Les premiers résultats observés du programme Prof’Essor

Au bout de 3 ans, La fédération FédEFoC a réalisé un audit en partenariat avec une stagiaire de Mc Kinsey. Il a été réalisé en interne via un questionnaire en ligne avec des questions fermées et

⁷ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

ouvertes pour les enseignants, les conseillers et la direction. En complément de ces questionnaires, des interviews avec les conseillers pédagogiques relais (CPR, un par province, chapeaute une équipe de 8 à 10 conseillers) ont été réalisés. L'évaluation qui a eu lieu a été faite sur les professeurs et la direction mais pas sur les élèves. Selon M. Vanderroost, il est encore trop tôt pour tirer des conclusions à ce sujet. Mais le programme Leerkracht en Hollande qui a plusieurs années de recul l'a fait.⁸

Dans les grandes lignes, ils sont satisfaits de la méthode Prof'Essor. C'est plutôt au niveau du lancement et du suivi que le bât blesse. Ils se sont aperçus que huit semaines de formation n'étaient suffisantes. Et que sans suivi, les outils perdaient souvent de leur sens pour le corps enseignant. Ils se sont donc concentrés sur ces deux questions : Comment rentrer dans le programme et comment assurer la pérennisation de celui-ci. Pour l'instant, le principal frein à rentrer dans le programme est la charge de travail qui fait peur aux enseignants. Normalement, chaque professeur a deux fois cinquante minutes dans son planning de la semaine consacrée au travail pédagogique. Mais s'ils suivent le programme, ce laps de temps est dépassé, surtout pendant la période de formation. En plus du temps de travail, il y a aussi des difficultés organisationnelles pour que tous les professeurs puissent se rencontrer à une plage horaire où tout le monde est libre. Un local doit aussi être disponible à cette période. La direction gère l'aspect organisationnel, ce qui accentue l'importance de celle-ci dans la mise en place du programme. Un autre frein est la peur du regard des autres. Heureusement celui-ci est vite surmonté dans les premiers exercices du programme.⁹

2.5. Le programme Leerkracht de McKinsey

En 2012, le programme « Leerkracht » a été lancé par McKinsey en Hollande. Tout a commencé avec un rapport établi par McKinsey sur « comment les systèmes scolaires les plus performants au monde font pour continuer à devenir meilleur ». Sur base de cette étude un groupe de plus ou moins 30 personnes s'est retrouvé pour discuter de l'enseignement hollandais et des améliorations possibles. Il ressort de cette étude que le système scolaire hollandais stagnait depuis plusieurs années. Malgré plusieurs interventions des politiques et de l'état peu de changement ou d'amélioration était visible. Le groupe de discussion s'est alors concentrer sur comment ils pouvaient se baser sur les forces du système scolaire hollandais et comment mobiliser l'énergie et les idées du corps enseignant pour passer d'une éducation bonne à super. Ce qui a commencé par un partage d'idées et de pensées est devenu maintenant une organisation professionnelle et indépendante. La contribution de Mc Kinsey dans le projet a été modeste. C'est l'engagement du monde de l'enseignement qui a porté l'initiative : les enseignants, les administrations, les conseils, les ministères, etc. Des fonds ont soutenu le projet financièrement. Mais c'est surtout grâce à des professionnels très motivés et bénévoles qui ont mis en route le programme. Il y avait déjà fin de la première année environ 100 écoles, ce qui représente environ 2500 professeurs et 60000 élèves. Le changement est en cours et les professionnels et bénévoles ont un double objectif clair. Premièrement, ils veulent devenir dans 7 ans les champions du monde de l'enseignement. Deuxièmement, ils veulent créer la fondation « Leerkracht » avec la certitude que la culture d'amélioration continue va être pris en charge par les enseignants.

⁸ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

⁹ Source : entretien avec Luc Michiels (annexe 1)

La qualité de l'enseignement en Hollande est bonne. C'est ce qui ressort des études internationales récentes de ces dernières années, où la Hollande se classe 10^{ème}. Mais il en ressort que ces trente dernières années, ils sont restés au même niveau. C'était une information importante, car depuis plusieurs années beaucoup d'actions d'amélioration ont été mises en place pour améliorer l'enseignement hollandais, sans succès on dirait.

2.6. Interview sur le programme Prof'Essor avec la FédEFoC

Après la description de la méthode Lean et la présentation du programme Prof'Essor, un interview a été réalisé avec les responsables du programme afin de déterminer comment l'évaluation des résultats du programme réalisée dans ce mémoire pourrait au mieux contribuer à leur fédération. Le but étant d'analyser les méthodes utilisées dans le programme et d'évaluer les premiers résultats.

Ils pensent qu'il est intéressant d'avoir un nombre restreint d'outils afin de mieux les mettre en place. Mais, ils trouveraient judicieux de voir si leur programme Prof'Essor a tous les éléments clés pour un bon management du changement. A la vue des huit outils proposés dans mon mémoire, certains outils sont déjà utilisés dans les écoles, mais pas forcément dans le cadre du projet. Par exemple, le dialogue de progression est déjà mis en place avec certains directeurs d'écoles. Il ne faut pas oublier que le rôle des conseillers ne se résume pas au programme Prof'Essor, mais fait partie d'un service complet de conseil.

Ils n'ont pas suivi la méthode Lean, mais la définition du cours de M. Meunier correspond bien à l'objectif du programme. Ils trouvent donc intéressant d'analyser si le programme Prof'Essor a tous les éléments clés du management du changement et si la méthode Lean peut l'améliorer.

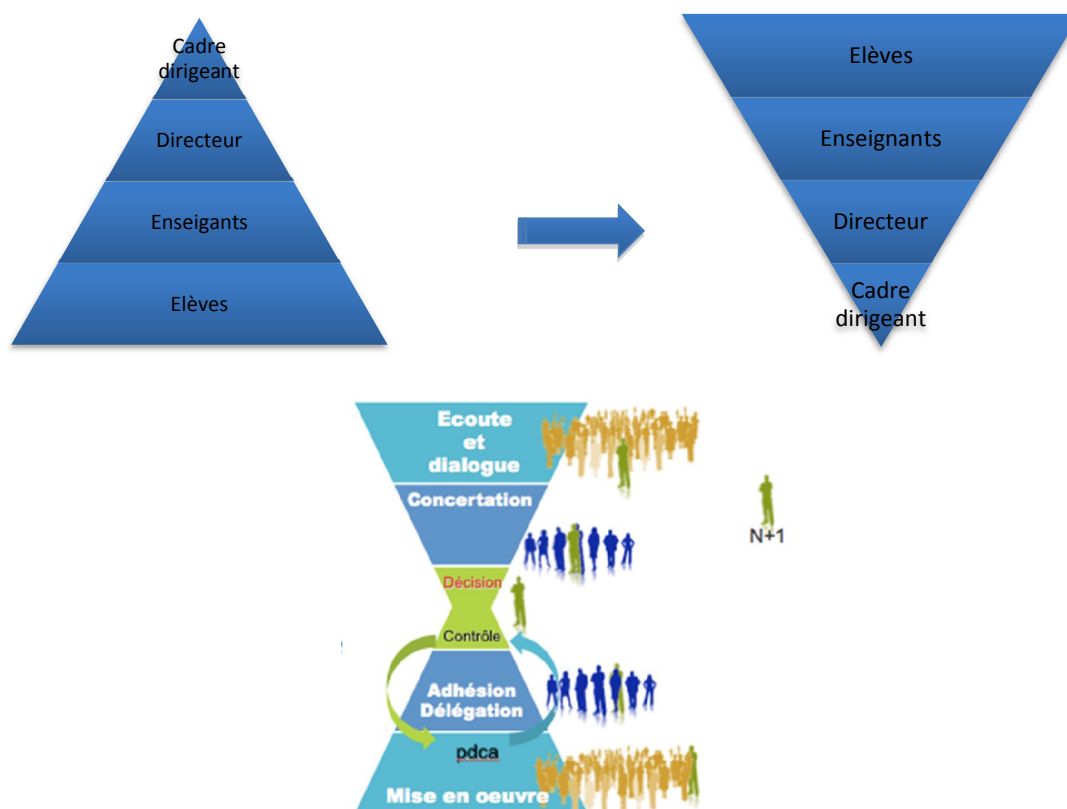
Comme l'évaluation a déjà été réalisée par Mc Kinsey. Il serait opportun d'analyser les actions d'amélioration mise en œuvre pour voir si c'est la bonne méthode. Le challenge actuel de la fédération est d'aider la direction à piloter le programme. Voir en quoi le management Lean peut aider dans l'élaboration du suivi et du lancement du projet est primordial.

Pour l'instant, ils ont remarqué que lorsque le directeur d'une école part, le programme a des difficultés à continuer. Ils aimeraient en connaître les causes et les améliorations possibles. Ils aimeraient que je réalise des entretiens avec les directeurs d'école, à différents niveaux du programme, afin de trouver les facteurs d'amélioration du leadership de la direction et la transmission des connaissances d'un directeur à l'autre.

Partie 3 - Focus choisi : Le changement de leadership

3.1. Les interviews de directeurs

Un changement de paradigme managérial est essentiel pour que le directeur devienne un leader et mette en place le Lean management. L'objectif poursuivi consiste à retourner la pyramide hiérarchique au sein de l'école, la direction apportant du support et prenant les décisions avec la participation des enseignants. Le rôle du directeur change alors. De responsable administratif, il devient un leader orienté solutions dans l'optique d'atteindre des résultats, en favorisant l'autonomie et la responsabilité de ses enseignants. L'objectif principal de ce changement de management étant que chaque enseignant devienne un résolveur de problème au quotidien afin d'améliorer le fonctionnement et la performance de l'école (Meunier, 2016).



Le troisième schéma montre qu'il ne s'agit pas seulement de retourner la pyramide managériale et d'inverser le sens de la hiérarchie, mais plutôt de favoriser le dialogue entre chaque niveau managérial, afin de favoriser la participation, l'adhésion et la prise de décision des équipes. C'est dans cette double pyramide accolée que le management peut endosser un nouveau rôle : il écoute, dialogue et se concerta avec ses collaborateurs avant de prendre toute décision à son niveau. Il veille ensuite à leur adhésion et délègue au maximum la mise en œuvre – tout en veillant au contrôle des résultats atteints

Nous nous concentrons donc sur le rôle du directeur au sein de l'école. Celui-ci avait traditionnellement un rôle de gestionnaire administratif donnant des ordres à ses enseignants. Certains étaient de bons managers, rares sont ceux qui endossaient le rôle de leader. Ce questionnaire tente d'analyser l'effet du projet Prof'Essor sur le statut du directeur afin de déterminer si celui-ci est devenu un leader au sein de son établissement scolaire. Notre but est d'analyser les méthodes utilisées dans le programme et d'en évaluer les premiers résultats, afin de pérenniser au mieux le Prof'Essor. Il est en effet intéressant d'évaluer si le programme Prof'Essor dispose bien de tous les éléments clés du management du changement et si la méthode Lean peut encore l'améliorer.

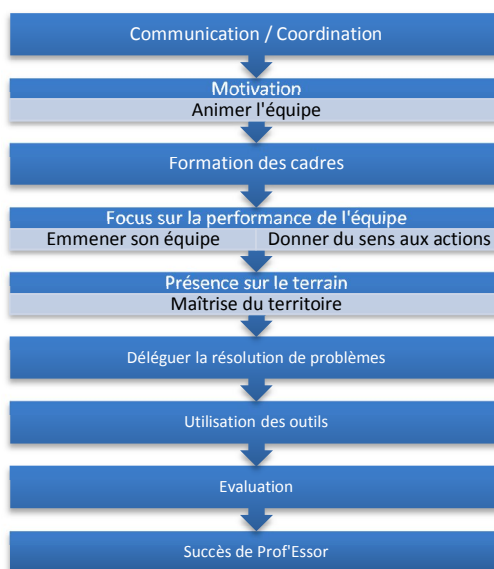
Pour déterminer l'effet du projet, nous établissons tout d'abord les différentes étapes que le directeur devrait emprunter pour devenir un bon leader. De ces étapes découlent les questions et l'analyse des résultats.

Pour arriver à ce changement de paradigme, les directeurs doivent être formés de manière ciblée dans la gestion des ressources humaines, mais ils doivent aussi être sur le terrain et sortir ainsi de leur bureau et de leur rôle administratif. C'est dans ce cadre que la culture et les différents outils du Lean management, expliqués dans la partie théorique de ce mémoire, entrent en jeu.

Voici le modèle des conditions de succès sur lequel le questionnaire est basé, celui-ci étant de même basé sur les 5 axes du management Lean, afin d'évaluer l'effet du projet Prof'Essor sur le rôle du directeur. Rappelons que les 5 axes du management Lean sont :

1. Maîtriser son territoire : le directeur doit connaître le terrain par le Gemba
2. Donner du sens aux actions : la création de valeur pour les élèves
3. Animer et emmener son équipe : nouveau rôle du directeur (culture d'équipe)
4. Déléguer la résolution de problèmes : on délègue au maximum et les problèmes sont soit résolus tout de suite sur le terrain soit analysés en groupe
5. Piloter le plan de progrès : les processus standardisés, comprendre les différents gaspillages, le travail standardisé des leaders, etc. (culture de la mesure)

Modèle des conditions de succès



Partie 4 : L'enquête et le plan d'analyse

4.1. Méthodologie et collecte des données

Dans le cadre de ce mémoire, nous pensons utile de récolter des informations primaires¹⁰ par enquête. Comme les écoles participantes se trouvent sur une zone géographique assez grande et que les directeurs n'ont pas forcément le temps de planifier une rencontre en face à face, nous préférons les contacter par mail. Nos données sont recueillies via un questionnaire en ligne Google Form. Celui-ci est composé de 33 questions réparties en huit parties :

1. Communication/coordination
2. Motivation
3. Formation des cadres
4. Focus sur la performance de l'équipe
5. Présence sur le terrain
6. Déléguer la résolution de problèmes
7. Les outils et leur utilisation
8. L'évaluation et les perspectives

Ces huit points représentent les différentes étapes de notre modèle des conditions de succès vu dans la troisième partie de ce travail. En plus de ces 33 questions, neuf questions d'identification sont posées en début de questionnaire.

Avant d'envoyer par mail le questionnaire, celui-ci a été testé auprès de M. Michiels lors d'un entretien Skype. En effet, notre contact au sein de la Segec a bien voulu donner son feedback au niveau des questions et de la présentation du questionnaire. Lors de ce même rendez-vous, la liste des écoles à interviewer a été finalisée. Après avoir pris en compte les remarques de M. Michiels, le questionnaire a été testé sur deux écoles, tout d'abord chez Mme Gilson directrice de l'école des sœurs de la providence et ensuite chez Mme Montluc directrice de l'école fondamentale libre du sacré cœur de Gilly Sart-Allet. Ce test avait pour objectif de transformer plusieurs questions ouvertes en questions à choix multiples ainsi que de tester une dernière fois les questions et le Google Form. Après ces deux entretiens en face à face, le questionnaire a pu être amélioré une dernière fois : des questions ont été modifiées, d'autres supprimées ou rajoutées.

4.2. La procédure des interviews dans les écoles

A partir de la liste d'école reçue par M. Michiels, chaque directeur d'école a reçu un mail personnalisé avec le lien vers l'enquête. Ce mail a été envoyé le 27 mai à 55 écoles via Microsoft Word Mail Merge. Après une semaine, un rappel a de nouveau été envoyé par mail aux retardataires. Après deux semaines, les écoles ont été contactées personnellement par téléphone pour augmenter au maximum le taux de participation. Nous avons eu finalement 27 directeurs qui ont répondu au questionnaire.

¹⁰ Informations primaires : informations sont obtenues par interrogation ou observation directe d'individus. (Verette & Giannelloni, 2015)

4.3. Plan du questionnaire

Afin de voir si le modèle des conditions de succès a été suivi, nous développons ici l'analyse question par question de ce que les résultats de ce questionnaire devraient nous apporter.

La première partie du questionnaire se concentre sur la communication et la coordination du programme (questions 1 à 4). On identifie tout d'abord la source d'information du directeur et nous lui demandons si son information est complète. Ensuite, on détermine si le directeur sait où et comment trouver l'information sur le programme et sa mise en œuvre, et finalement, s'il est capable de la communiquer vers les enseignants.

La deuxième partie du questionnaire se concentre sur la motivation du directeur ainsi que de son équipe enseignante (questions 5 à 7). Celle du directeur est analysée par sa participation volontaire ou non au programme ainsi que via ses attentes dans la mise en place de celui-ci. La motivation de l'équipe enseignante est analysée par la difficulté que le directeur a rencontrée ou non pour motiver ses enseignants à s'engager et à participer au programme.

La troisième partie du questionnaire se concentre sur la formation des directeurs (questions 8 à 14). Premièrement, on se renseigne sur quelle formation les directeurs ont reçue ; ensuite si les vagues de formation proposées à leur école leur semblaient utiles et sur leur taux de participation à celles-ci ; finalement, s'ils sont satisfaits de l'offre de formation et si le programme a engendré un changement de rôle chez eux.

La quatrième partie du questionnaire porte sur la performance de l'équipe (questions 15 et 16). Pour analyser l'impact du programme sur la performance du corps enseignant, les questions se concentrent sur la cohésion de l'équipe enseignante et les différents aspects du travail d'équipe et ses difficultés.

La cinquième partie du questionnaire aborde le Gemba, c'est-à-dire la présence sur le terrain du directeur (questions 17 à 19). Les premières questions essaient de déterminer si oui ou non le directeur est davantage présent sur le terrain. La dernière question porte sur les difficultés rencontrées.

La sixième partie du questionnaire se concentre sur la délégation de la résolution de problème en analysant deux points : si le travail collaboratif s'est amélioré et si les enseignants sont devenus plus indépendants dans la résolution de problème (questions 20 et 21).

La septième partie du questionnaire porte sur les outils utilisés. On détermine tout d'abord si les outils du programme ont bel et bien été mis en place et on cherche ensuite à identifier les difficultés rencontrées dans leur utilisation (questions 22 et 23).

La dernière partie du questionnaire aborde l'évaluation du programme et les perspectives futures (questions 24 à 33). Tout d'abord, nous analysons le succès du programme par rapport aux attentes et la satisfaction du directeur par rapport à la performance des équipes. Les points forts et les points faibles du programme donnent aussi une vue plus détaillée du degré de succès de Prof'Essor. Ensuite, les questions s'intéressent à la pérennisation du programme et dans quel aspect il peut jouer un rôle dans la mise en place en parallèle du Pacte d'excellence.

L'analyse de ces huit « conditions de succès » doit nous permettre d'interpréter les résultats et de déterminer si le programme Prof'Essor est un succès, et plus précisément si le rôle du manager a évolué de la manière prévue par le Lean management.

Enfin, les questions d'identification visent à catégoriser les réponses en fonction du niveau d'expérience du directeur, de la complexité de son équipe enseignante, de la taille de son établissement et de l'expérience de l'école et du directeur dans le programme Prof'Essor. On va pouvoir analyser si ces éléments sont déterminants ou non.

4.4. Hypothèses formulées

Pour la première partie, nous faisons l'hypothèse qu'un directeur avec plus d'expérience dans sa fonction et avec plus de contact avec ses Conseillers Pédagogiques aura plus de facilité à trouver une information correcte et complète. Le directeur expérimenté aura aussi plus de facilité à communiquer l'information de manière optimale à son équipe enseignante.

Pour la deuxième partie, l'hypothèse est la suivante : si le directeur a pris le train en marche et n'a pas lancé lui-même le programme Prof'Essor, il a plus de difficulté à motiver son corps enseignant. Toujours concernant la motivation de l'équipe, plus l'école est grande et l'équipe enseignante complexe, plus il peut être difficile de communiquer l'information et de motiver les troupes. Nous faisons aussi l'hypothèse que si le directeur a été influencé par le Pouvoir Organisateur (PO) (dans sa décision de participer ou non au programme) il a alors plus de difficultés à motiver son équipe.

Pour la troisième partie qui se concentre sur le rôle du directeur, on tient compte de son niveau d'expérience en tant que directeur ainsi que de son expérience dans le programme. Deux hypothèses en ressortent : La formation est plus efficace et il y a plus facilement un changement de style de leadership quand le directeur a plus d'expérience dans le programme et dans son rôle de direction.

Pour la quatrième partie, l'hypothèse est que la complexité de l'équipe enseignante ainsi que la taille de l'école rendent plus difficile la cohésion et le travail d'équipe, ce qui impacte négativement la performance.

Pour la cinquième partie, on part du principe qu'une école plus petite et moins complexe permet au directeur d'être plus présent sur le Gemba. Il est aussi intéressant de voir si les écoles qui sont plus avancées dans le programme Prof'Essor obtiennent de meilleurs scores.

Pour la sixième partie, le but du programme Prof'Essor étant de rendre le corps enseignant plus indépendant, il est intéressant de voir si l'ancienneté dans le programme a un impact sur la délégation des problèmes. L'expérience du directeur peut aussi l'impacter positivement.

Pour la septième partie qui concerne l'utilisation des outils, une nouvelle fois, nous faisons l'hypothèse qu'une équipe plus complexe ainsi qu'une école plus grande augmentent les difficultés.

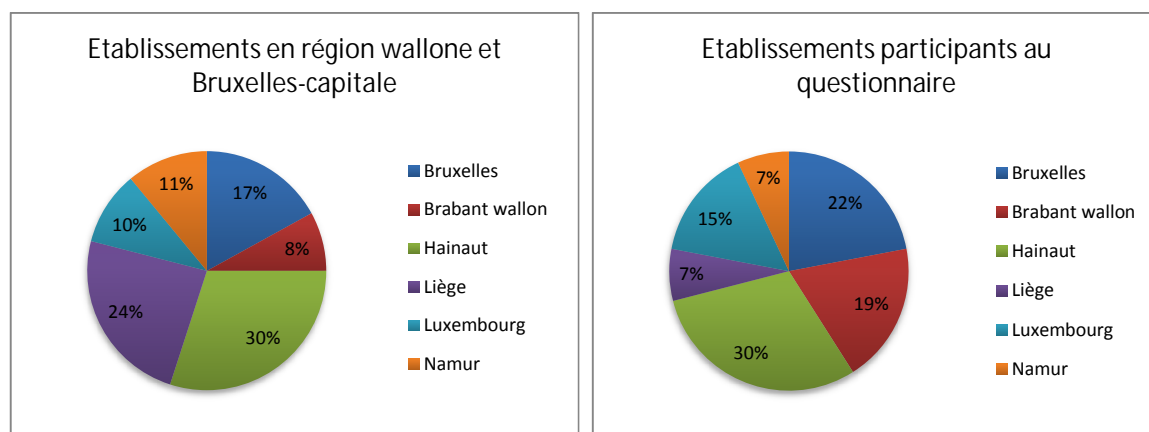
Finalement, il est intéressant de voir si le succès du programme est influencé par nos questions d'identification. Est-ce que les directeurs plus expérimentés obtiennent de meilleurs résultats ? Est-ce que les grandes écoles obtiennent de moins bons résultats que les petites ? Est-ce que la complexité du corps enseignant influence négativement le succès du programme ? Etc.

Partie 5 : Les résultats

5.1. Description de l'échantillon

Notre échantillon est composé uniquement de directeurs d'école catholique participant au programme Prof'Essor, puisqu'il est seulement lancé dans cette filière. Pour cette enquête, nous nous sommes concentrés sur l'enseignement primaire et maternel, qu'il soit classique ou spécialisé. Ces directeurs sont actuellement en fonction ou ils l'étaient au lancement du programme.

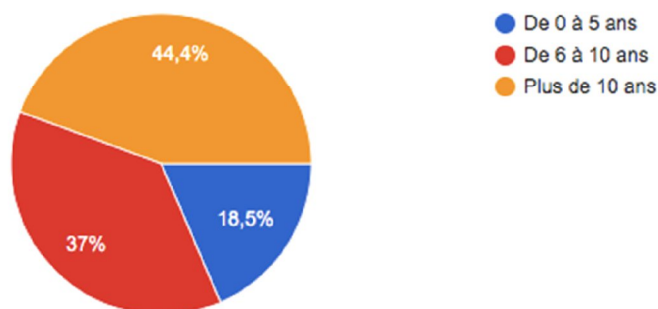
Afin de vérifier que notre échantillon est représentatif, nous nous basons sur les chiffres de 2016-2017 de la fédération Wallonie-Bruxelles. Selon leur publication il existe 1905 établissements maternels, maternels/primaires ou primaires pour la région Bruxelles-Capitale et la région wallonne. Ces établissements sont répartis comme suit : 17% à Bruxelles, 8% pour la province du Brabant wallon, 30% pour la province du Hainaut, 24% pour la province de Liège, 10% pour la province du Luxembourg et 11% pour la province de Namur. Les écoles auxquelles nous avons envoyé le questionnaire respectent la répartition suivante : 22% à Bruxelles, 25% pour la province du Brabant wallon, 18% pour la province Hainaut, 11% pour la province de Liège, 13% pour la province du Luxembourg et 11% pour la province de Namur. Nous pouvons dire que la province du Brabant wallon est surreprésentée tandis que les provinces du Hainaut et de Liège sont sous-représentées. Ce déséquilibre est prévisible vu que le programme Prof'Essor a d'abord été lancé dans la région de Bruxelles-capital puis dans le Brabant wallon. Nous avons donc logiquement plus d'écoles participantes au programme dans ces régions. En ce qui concerne la représentativité de nos répondants, 22% des établissements sont de Bruxelles, 19% pour la province du Brabant wallon, 30% pour le Hainaut, 7% pour Liège, 15% pour le Luxembourg et 7% pour Namur. En comparant les pourcentages de répondants à ceux des établissements en région wallonne et Bruxelles-capital, on peut voir que le Brabant wallon est surreprésenté mais que Liège est sous-représentée. On devra tenir compte de ce biais éventuel dans nos conclusions.



Maintenant que l'échantillon est comparé à la population, voici la description des établissements participants. Notre échantillon est composé en grande majorité de directeurs expérimentés dans leur fonction, avec minimum 6 ans d'expérience.

Ancienneté dans la fonction de directeur

27 réponses

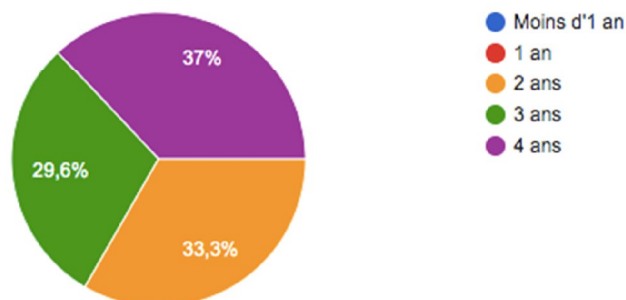


Ils gèrent en moyenne 26 enseignants, toutes sections confondues, pour une moyenne de 300 élèves environ.

Les écoles participantes à cette enquête ont déjà une bonne connaissance du programme Prof'Essor avec une expérience qui oscille entre 2 et 4 ans.

Depuis combien de temps le programme Prof'Essor est-il mis en place dans votre école (temps de formation compris)?

27 réponses



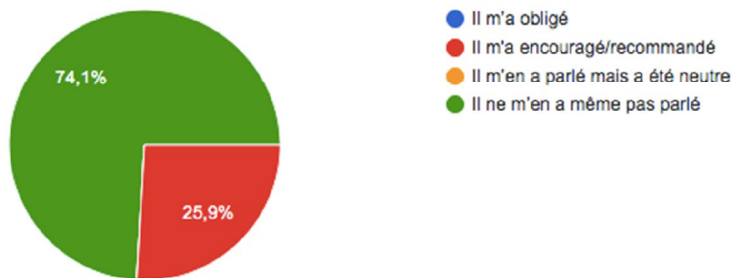
Par contre, nous avons 3 directeurs qui n'ont pas expérimenté le programme dès le lancement et qui ont dû prendre le train en marche.

Le programme est majoritairement choisi de manière volontaire et, en général, le PO ne leur en a même pas parlé.

Finalement, en ce qui concerne les contacts extérieurs du directeur, une grande partie a une rencontre avec un Conseiller Pédagogique (CP) maximum une fois par trimestre

5. Est-ce que le PO (Pouvoir Organisateur) vous a obligé à participer au programme?

27 réponses



Concernant le profil des directeurs, nous avons réparti notre échantillon en deux groupes : les directeurs avec un rôle concentré sur l'administratif et un deuxième groupe avec un rôle plus concentré sur le pédagogique (maximum 50% de leur temps consacré à l'administratif). Nous avons 10 directeurs focus pédagogique et 17 directeurs focus administratif.

5.2. Répartition en groupe des variables explicatives

Voici nos variables explicatives :

- Ancienneté dans la fonction de directeur
- Taille de l'école
- Complexité du corps enseignant
- Ancienneté de l'école dans le programme Prof'Essor
- Ancienneté du directeur dans le programme Prof'Essor
- Choix de présentation du programme
- Degré de connexion avec les conseillers pédagogiques
- Influence du PO
- Type de directeur : plutôt rôle administratif ou pédagogique

Avant de commencer l'analyse descriptive et statistique, les variables explicatives citées ci-dessus sont réparties en différents groupes afin de faciliter l'analyse et la lecture des résultats, excepté l'influence du PO et le type de directeur qui sont déjà réparti en deux groupes. Nous essayons d'avoir au minimum 10 répondants dans chaque groupe pour qu'il y ait assez de données pour l'analyse.

Pour la variable explicative de l'ancienneté de la fonction de directeur, nous répartissons les répondants en deux groupes : ceux avec moins d'expérience (de 0 à 10 ans) et ceux avec beaucoup d'expérience (plus de 10 ans). Ce qui représente 12 établissements avec beaucoup d'expérience et 15 avec moins d'expérience.

Au niveau de la taille des écoles, elles ont été divisées en deux groupes : petites écoles versus grandes écoles. Afin de les classer dans ces deux catégories nous nous sommes basés sur les chiffres de la fédération Wallonie-Bruxelles de 2016-2017. Selon leurs chiffres, on comptait 2.065 établissements scolaires (niveau maternel et primaire normal et spécialisé confondu) pour 527.167 élèves, ce qui représente une moyenne d'environ 255 élèves par établissement. Nous décidons donc

que les petites écoles compteront 255 élèves au maximum, tandis que les grandes écoles compteront plus de 255 élèves. Pour notre échantillon de 27 écoles, nous avons donc un groupe de 10 petites écoles et 17 grandes écoles.

Nous réalisons le même calcul pour la complexité du corps enseignant. Toujours selon les chiffres de la fédération Wallonie-Bruxelles, on comptait 42.526 enseignants pour l'année scolaire 2016-2017 (11.323 pour le maternel ordinaire, 22.889 pour le primaire ordinaire et 8314 pour le spécialisé), ce qui représente environ 21 enseignants par école. Nous décidons donc que les écoles peu complexes comporteront au maximum 21 enseignants, tandis que les écoles complexes auront plus de 21 enseignants. Pour notre échantillon, nous avons 5 écoles peu complexes et 22 écoles complexes. On voit que ce ne sont pas les mêmes chiffres que pour la taille des écoles, ce qui est assez logique, vu que la taille des classes peut fluctuer, les options aussi, ainsi que le temps de travail de chaque enseignant (temps plein, remplacement, temps partiel, etc.).

Concernant l'ancienneté de l'école dans le programme Prof'Essor, un premier groupe de 17 établissements y sont à leur 2^{ème} année ou 3^{ème} année de mise en place, en sachant que la première année est dédiée à la formation. Le deuxième groupe est doté d'une expérience de 4 ans dans le programme et est composé de 10 écoles expérimentées.

Au niveau de l'ancienneté des directeurs dans le programme Prof'Essor, un premier groupe de 12 directeurs ont entre moins d'un an à maximum 2 ans d'expérience. Tandis que le second groupe, plus expérimenté, travaille avec Prof'Essor depuis 3 ou 4 ans (15 directeurs). Un petit groupe de trois directeurs qui n'ont pas expérimenté le programme dès le lancement sera comparé au reste du groupe. Même si un groupe de trois personnes n'est pas statistiquement représentatif, il nous semble intéressant d'analyser ce point.

Il en va de même pour le choix ou non du lancement du programme : nous avons une minorité de deux répondants qui ont obligé leur corps enseignant de participer au programme. Cependant 17 directeurs ont obligé toute l'école à participer. Nous partons du principe que la totalité du corps enseignant n'était pas forcément pour le lancement et donc nous créons un groupe « les écoles obligées » composé de 18 écoles (2 obligés + 16 pour toute l'école). L'autre groupe est composé de 9 écoles où le programme a été proposé de manière volontaire pour chaque enseignant.

Finalement pour le degré de connexion avec les Conseillers Pédagogiques (CP), nous avons le premier groupe « fort connecté aux CP » composé de 9 écoles où le directeur a un contact mensuel ou plus d'une fois par trimestre avec ses CP. Le deuxième groupe « peu connecté aux CP » est composé de 18 écoles où le directeur rencontre au maximum une fois par trimestre un CP.

5.3. Analyse étape par étape du modèle des conditions de succès

1. Communication et coordination

La première étape de notre modèle se concentre sur la communication et la coordination. Il en ressort que la majorité des directeurs/directrices ont entendu parler du programme Prof'Essor via les conseillers pédagogiques et via d'autres directeurs. Ils ont aussi presque tous reçu une présentation complète et officielle du programme. Dans l'ensemble, les écoles ne semblent pas avoir eu de difficulté à savoir où et comment obtenir l'information et la communiquer aux enseignants. En effet, tous les directeurs ont trouvé généralement qu'il est assez facile d'obtenir de l'information sur le

projet et de libérer du temps pour communiquer cette information aux enseignants. Tous trouvent aussi facile de savoir à quelle personne s'adresser et obtenir l'information sur le programme. Le directeur joue un rôle central dans la communication vu que c'est lui qui présente, dans 78% des cas, le programme à son corps enseignant. Il est quand même aidé, dans 41% cas, par une présentation dirigée par le conseiller pédagogique. La vidéo de présentation de la Segec est aussi un outil de communication utilisé dans près de la moitié des cas.

Comme on peut le voir dans le tableau 1 ci-dessous, le directeur avec plus d'expérience dans sa fonction n'a pas plus de facilité à trouver une information complète. La communication et la coordination du programme Prof'Essor ne posent aucun souci, que ce soit pour les directeurs moins ou plus expérimentés. Cependant, le directeur moins expérimenté dans sa fonction va plus facilement se faire aider par ses condisciples. Le fait que trois directeurs ont repris Prof'Essor en cours de route ne semble pas affecter leur communication autour du programme.

Tableau 1	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Savoir libérer du temps pour s'informer sur le programme (Q3)		
Difficile	2/15= 13%	2/12= 17%
Facile	12/15= 80%	10/12= 83%
Savoir à quelle personne s'adresser (Q3)		
Facile	15/15= 100%	12/12= 100%
Obtenir l'information sur le projet (Q3)		
Facile	15/15= 100%	12/12= 100%

Comme on peut le voir via le tableau 2 ci-dessous, la connexion avec les conseillers pédagogiques n'a pas de réel impact sur la communication autour du programme, puisque 100% des directeurs la trouvent facilement.

Tableau 2	Fort connecté avec les conseillers pédagogiques (9 directeurs)	Peu connecté avec les conseillers pédagogiques (18 directeurs)
Savoir à quelle personne s'adresser (Q3)		
Facile	9/9= 100%	18/18= 100%
Obtenir l'information sur le projet (Q3)		
Facile	9/9= 100%	18/18= 100%

Le directeur, avec plus d'expérience, a plus de facilité à communiquer l'information de manière optimale à son équipe enseignante. De plus, il utilise tous les moyens à sa disposition (voir les chiffres du tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Libérer du temps et communiquer cette information aux enseignants (Q3)		
Difficile	4/15= 27%	2/12= 17%
Facile	11/15= 73%	10/12= 83%
Moyens de communication vers les enseignants mis en place (Q4)		

Via une présentation par vos soins du programme	10/15= 67%	11/12= 92%
Via une présentation par un CP du programme	7/15= 47%	6/12= 50%
Via la vidéo de présentation de la Segec	7/15= 47%	6/12= 50%
Via une séance questions/ réponses d'un CP avec les enseignants au sein de l'école	1/15= 7%	5/12= 42%

2. Motivation

La deuxième étape se concentre sur la motivation du directeur et sa capacité à motiver lui-même ses troupes. Dans 74% des cas, le Pouvoir Organisateur n'a pas parlé du programme Prof'Essor au directeur. Pour les autres écoles, il est intervenu et a recommandé la participation (26%). Concernant les attentes de départ des directeurs, plus de la moitié des directeurs désirent améliorer le travail collaboratif entre les enseignants, ainsi qu'apporter une continuité des équipes et des apprentissages entre les différents niveaux d'enseignement. Les directeurs ont trouvé généralement assez facile de motiver l'équipe à s'intéresser au programme (15 directeurs) et de réunir assez d'enseignants intéressés de participer au programme (20 directeurs). Par contre, la pérennisation du programme semble plus compliquée. En effet, l'avis est moins tranché pour « garder l'équipe motivée et réceptives tout au long du programme ». 13 directeurs ont trouvé cela très difficile, difficile ou assez difficile et seulement 12 directeurs ont trouvé cela assez facile, facile ou très facile.

Selon les résultats obtenus (voir tableau 4 ci-dessous), le directeur qui n'a pas lui-même lancé le programme Prof'Essor a plus de difficultés à motiver l'équipe à s'intéresser au programme et à garder l'équipe motivée et réceptive. Par contre, il n'est pas désavantagé quand il doit réunir assez d'enseignants intéressés par le programme.

Tableau 4	Suivi complet du directeur (24 directeurs)	Nouveau directeur (3 directeurs)
Motiver l'équipe à s'intéresser au programme (Q7)		
Difficile	6/24= 25%	2/3= 67%
Facile	14/24= 58%	1/3= 33%
Réunir assez d'enseignants intéressés de participer au programme (Q7)		
Difficile	4/24= 17%	0%
Facile	18/24= 75%	2/3= 67%
Garder l'équipe motivée et réceptive tout au long du programme (Q7)		
Difficile	11/24= 46%	2/3= 67%
Facile	11/24= 46%	1/3= 33%

Le directeur a plus de facilité à motiver son équipe et donc à réunir assez d'enseignants intéressés quand il n'a pas été influencé par le PO. Pour la pérennisation du programme, tous les directeurs rencontrent des difficultés et les différences sont minimales entre les deux groupes.

Tableau 5	Influencé par le PO (7 directeurs)	Pas influencé par le PO (20 directeurs)
Motiver l'équipe à s'intéresser au programme (Q7)		
Difficile	2/7= 29%	6/20= 30%
Facile	3/7= 43%	12/20= 60%

Réunir assez d'enseignants intéressés de participer au programme (Q7)		
Difficile	1/7= 14%	3/20= 15%
Facile	4/7= 57%	16/20= 80%
Garder l'équipe motivée et réceptive tout au long du programme (Q7)		
Difficile	4/7= 57%	9/20= 45%
Facile	3/7= 43%	9/20= 45%

Motiver les enseignants à s'intéresser au programme et les garder motivés est plus difficile quand les équipes enseignantes sont complexes et les écoles sont grandes. Par contre, réunir assez d'enseignants intéressés dans le programme est plus facile quand les équipes enseignantes sont complexes et les écoles sont grandes (voir chiffres ci-dessous).

Tableau 6	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Motiver l'équipe à s'intéresser au programme (Q7)		
Difficile	1/5= 20%	7/22= 32%
Facile	3/5= 60%	12/22= 55%
Réunir assez d'enseignants intéressés de participer au programme (Q7)		
Difficile	1/5= 20%	3/22= 14%
Facile	3/5= 60%	17/22= 77%
Garder l'équipe motivée et réceptive tout au long du programme (Q7)		
Difficile	2/5= 40%	11/22= 50%
Facile	3/5= 60%	9/22= 41%

Tableau 7	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Motiver l'équipe à s'intéresser au programme (Q7)		
Difficile	1/10= 10%	7/17= 41%
Facile	6/10= 60%	9/17= 53%
Réunir assez d'enseignants intéressés de participer au programme (Q7)		
Difficile	2/10= 20%	2/17= 12%
Facile	7/10= 70%	13/17= 77%
Garder l'équipe motivée et réceptive tout au long du programme (Q7)		
Difficile	5/10= 50%	8/17= 47%
Facile	4/10= 40%	8/17= 47%

3. Formation des directeurs

La troisième étape se concentre sur la formation des directeurs. La majorité des directeurs ont reçu comme formation une vidéo de présentation de la Segec, un dossier théorique sur le programme Prof'Essor, des matinées thématiques de formation et un forum Prof'Essor. Les vagues de formation proposées à leur école leur ont semblé utiles (89%) et ils ont majoritairement participé à celles-ci (78% ont participé à toutes les séances). Ils sont satisfaits du soutien des conseillers pédagogiques pour la phase de la présentation, de lancement et de pérennisation du programme, même si la phase de pérennisation obtient un moins bon score que les deux premières phases. Ce soutien a été proposé pour la plupart des écoles, même si certaines ont dû demander cette aide à leur CP. Finalement, selon les réponses obtenues, le programme a engendré un changement de rôle chez 19

directeurs. La connaissance du terrain, le leadership partagé, l'esprit et la cohésion d'équipe sont souvent cités dans ce changement.

Selon les résultats présentés dans les tableaux 8 et 9 ci-dessous, les directeurs expérimentés dans leur fonction ont eu plus de facilité à mettre en place les 8 semaines de formation et à lancer le programme. Par contre, ces résultats sont moins probants dans le cas des directeurs plus expérimentés dans le programme Prof'Essor. La formation semble plus efficace quand le directeur est expérimenté dans sa fonction, mais son expérience dans le programme Prof'Essor ne semble pas avoir d'impact.

Tableau 8	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Difficulté/facilité de mettre en place les 8 semaines de formation (Q19)		
Difficile	6/15= 40%	4/12= 33%
Facile	8/15= 53%	8/12= 67%
Difficulté/facilité de lancer le programme (Q19)		
Difficile	4/15= 27%	1/12= 8%
Facile	9/15= 60%	10/12= 83%

Tableau 9	Moins d'expérience dans Prof'Essor (12 directeurs)	Plus d'expérience dans Prof'Essor (15 directeurs)
Difficulté/facilité de mettre en place les 8 semaines de formation (Q19)		
Difficile	2/12= 17%	8/15= 53%
Facile	9/12= 75%	7/15= 47%
Difficulté/facilité de lancer le programme (Q19)		
Difficile	3/12= 25%	2/15= 13%
Facile	8/12= 67%	11/15= 73%

Le rôle du directeur a plus évolué quand il a moins d'expérience dans sa fonction. Que ce soit pour le directeur moins ou plus expérimenté, ils n'ont pas rencontré de difficulté à devenir le chef de leur équipe enseignante. Par contre, le directeur plus expérimenté a eu plus de facilité à devenir le facilitateur et le point de contact de leur corps enseignant (voir tableaux 10 et 11 ci-dessous).

Tableau 10	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Modification du rôle (Q13)		
Changé (1-2-3)	11/15= 73%	8/12= 67%
Pas changé (5-6-7)	1/15= 7%	3/12= 25%
Facilité/Difficulté de devenir le chef de l'équipe enseignante (Q16)		
Difficile (1-2-3)	2/15= 13% (ceux qui on repris en cours)	2/12= 17%
Facile (5-6-7)	11/15= 73%	9/12= 75%
Facilité/Difficulté d'être le facilitateur et le point de contact des enseignants (Q19)		
Difficile (1-2-3)	3/15= 20%	0%
Facile (5-6-7)	10/15= 67%	10/12= 83%

Tableau 11	Moins d'expérience dans Prof'Essor (12 directeurs)	Plus d'expérience dans Prof'Essor (15 directeurs)
Modification du rôle (Q13)		
Changé (1-2-3)	9/12= 75%	10/15= 67%
Pas changé (5-6-7)	1/12= 8%	3/15= 20%
Facilité/Difficulté de devenir le chef de l'équipe enseignante (Q16)		
Difficile (1-2-3)	2/12= 17% (les 2 en cours de route)	2/15= 13%
Facile (5-6-7)	10/12= 83%	10/15= 67%
Facilité/Difficulté d'être le facilitateur et le point de contact des enseignants (Q19)		
Difficile (1-2-3)	2/12= 17% (les 2 en cours de route)	1/15= 7%
Facile (5-6-7)	9/12= 75%	11/15= 73%

4. Focus sur la performance de l'équipe

La quatrième étape se concentre sur la performance de l'équipe enseignante. Selon les directeurs interrogés, elle a été impactée positivement par le programme Prof'Essor. En effet, sa cohésion a été améliorée pour 22 directeurs. Pour 21 directeurs, faire travailler son corps enseignant en équipe n'a pas posé de soucis. 20 directeurs sur 27 n'ont rencontré aucune difficulté à devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants. Tandis que 19 directeurs sur 27 n'ont pas eu de problème à donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe.

Comme on peut le voir dans les chiffres ci-dessous, la complexité d'une école n'a pas d'impact sur la bonne cohésion entre les enseignants. Par contre, il est plus facile de faire travailler son corps enseignant en équipe dans une école peu complexe.

Tableau 12	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Cohésion au sein de l'école (Q15)		
Oui (1-2-3)	4/5= 80%	18/22= 82%
Non (5-6-7)	1/5= 20%	0%
Facilité/Difficulté à faire travailler son corps enseignant en équipe (Q16)		
Difficile (1-2-3)	0%	3/22= 14%
Facile (5-6-7)	5/5= 100%	18/22= 82%

Nous obtenons les mêmes résultats en ce qui concerne l'impact de la taille de l'école. Elle n'a pas d'influence sur la cohésion de groupe des enseignants mais il est plus facile de faire travailler son équipe enseignante dans une petite école.

Tableau 13	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Cohésion au sein de l'école (Q15)		
Oui (1-2-3)	8/10= 80%	14/17= 82%
Non (5-6-7)	1/10= 10%	0%
Facilité/Difficulté à faire travailler son corps enseignant en équipe (Q16)		
Difficile (1-2-3)	0%	3/17= 18%
Facile (5-6-7)	10/10= 100%	13/17= 76%

5. Présence sur le terrain

La cinquième partie se concentre sur la présence du directeur sur le terrain et donc sur sa participation dans le programme pédagogique de l'école. Seulement 15 directeurs n'ont pas rencontré de difficulté à être présents sur le terrain, ce qui représente une faible majorité sur nos 27

répondants. De même, pour la mise en place des huit semaines de formation, seulement 16 directeurs y sont parvenus facilement. Cependant, le programme a été lancé facilement pour 19 directeurs. Ils ont aussi rencontré moins de difficulté à endosser leur rôle de facilitateur et de point de contact de l'équipe enseignante (seulement 3 directeurs ont rencontré des difficultés). Concernant la gestion de leur temps, seulement 15 directeurs sur 27 sont parvenus sans difficulté à combiner le programme avec leurs autres tâches de directions.

Le directeur d'une petite école ou d'une école peu complexe est plus présent sur le terrain. En effet, il consacre moins de temps au travail administratif et être sur le terrain ne représente pas une difficulté pour lui (voir tableaux 14 et 15 ci-dessous).

Tableau 14	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Temps consacré au travail administratif (Q17)		
De 0 à 25%	2/10= 20%	1/17= 6%
De 26% à 50%	4/10= 40%	3/17= 18%
Plus de 50%	4/10= 40%	13/17= 77%
Facilité/Difficulté d'être présent sur le terrain (Q19)		
Difficile (1-2-3)	2/10= 20%	10/17= 59%
Facile (5-6-7)	8/10= 80%	7/17= 41%

Tableau 15	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Temps consacré au travail administratif (Q17)		
De 0 à 25%	2/5= 40%	1/22= 5%
De 26% à 50%	2/5= 40%	5/22= 23%
Plus de 50%	1/5= 20%	16/22= 73%
Facilité/Difficulté d'être présent sur le terrain (Q19)		
Difficile (1-2-3)	0%	12/22= 55%
Facile (5-6-7)	5/5= 100%	10/22= 45%

Le directeur est plus facilement présent sur le terrain dans les écoles moins expérimentées dans Prof'Essor. Ce chiffre est surprenant vu que le programme Prof'Essor a pour but de remettre le directeur au cœur de son équipe et donc de passer plus de temps sur le Gemba. Cependant, il faut tempérer ce résultat en regardant en même temps le temps de travail administratif, beaucoup plus important dans les écoles plus expérimentées. Ce facteur doit avoir un impact important sur le Gemba. Ainsi, lors de l'entretien en face à face avec la directrice de l'école de Gilly, elle m'a informé avoir la chance de bénéficier d'un secrétaire pour l'aider dans sa tâche administrative. De plus, on peut voir que les différences sont moins grandes quand on regarde l'influence de l'expérience du directeur dans Prof'Essor.

Tableau 16	Ecoles moins expérimentées dans Prof'Essor (17 écoles)	Ecoles plus expérimentées dans Prof'Essor (10 écoles)
Temps travail administratif (Q17)		
De 0 à 25%	3/17= 18%	0%
De 26% à 50%	4/17= 23%	3/10= 30%
Plus de 50%	10/17= 59%	7/10= 70%
Facilité/Difficulté d'être présent sur le terrain (Q19)		

Difficile (1-2-3)	6/17= 35%	6/10= 60%
Facile (5-6-7)	11/17= 65%	4/10= 40%

Tableau 17	Directeurs moins expérimentés dans Prof'Essor (12 directeurs)	Directeurs plus expérimentés dans Prof'Essor (15 directeurs)
Temps travail administratif (Q17)		
De 0 à 25%	2/12= 17%	1/15= 7%
De 26% à 50%	2/12= 17%	5/15= 33%
Plus de 50%	8/12= 67%	9/15= 60%
Facilité/Difficulté d'être présent sur le terrain (Q19)		
Difficile (1-2-3)	5/12= 42%	7/15= 47%
Facile (5-6-7)	7/12= 58%	8/15= 53%

6. Déléguer la résolution de problèmes

La sixième partie se concentre sur la délégation de la résolution de problèmes. Le travail collaboratif existait déjà dans 18 écoles. Dans ces écoles, 78% des directeurs ont quand même perçu une amélioration de la collaboration entre les enseignants. 12 d'entre eux (67%) ont trouvé que leurs enseignants étaient devenus plus indépendants dans la résolution de problème. En ce qui concerne les 9 écoles où le travail collaboratif n'existait pas à la base, deux directeurs ont trouvé que la collaboration entre enseignants a été améliorée et huit directeurs ont trouvé que leurs enseignants sont devenus plus indépendants dans la résolution de problème. Quand on regarde les chiffres dans leur globalité, dans 78% des écoles, la collaboration entre les enseignants a été améliorée depuis Prof'Essor. Et 74% des directeurs estiment que leurs enseignants sont devenus plus indépendants et résolveurs de leurs problèmes.

Les écoles moins expérimentées dans Prof'Essor ont plus ressenti une augmentation de la collaboration et de la résolution de problème. Les écoles plus expérimentées ont quand même de bons scores, mais moindre que les moins expérimentées. Il faut tenir compte que le travail collaboratif était déjà présent dans beaucoup d'écoles, ce qui peut expliquer ces chiffres a priori étonnants.

Tableau 18	Ecoles moins expérimentées dans Prof'Essor (17 écoles)	Ecoles plus expérimentées dans Prof'Essor (10 écoles)
Augmentation de la collaboration (Q20b)		
Oui (1-2-3)	15/17= 88%	6/10= 60%
Non (5-6-7)	1/17= 6%	1/10= 10%
Augmentation de la résolution de problème (Q21)		
Oui (1-2-3)	13/17= 77%	7/10= 70%
Non (5-6-7)	0%	1/10= 10%

Comme on peut le voir dans les tableaux 19 et 20 ci-dessous, l'expérience du directeur dans sa fonction et dans Prof'Essor n'a guère d'impact sur la délégation des problèmes et le travail collaboratif. Les scores sont bons peu importe l'expérience.

Tableau 19	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Augmentation de la collaboration (Q20b)		
Oui (1-2-3)	12/15= 80%	9/12= 75%

Non (5-6-7)	1/15= 7%	1/12= 8%
Augmentation de la résolution de problème (Q21)		
Oui (1-2-3)	11/15= 73%	9/12= 75%
Non (5-6-7)	0%	1/12= 8%

Tableau 20	Directeurs moins expérimentés dans Prof'Essor (12 directeurs)	Directeurs plus expérimentés dans Prof'Essor (15 directeurs)
Augmentation de la collaboration (Q20b)		
Oui (1-2-3)	9/12= 75%	12/15= 80%
Non (5-6-7)	1/12= 8%	1/15= 7%
Augmentation de la résolution de problème (Q21)		
Oui (1-2-3)	10/12= 83%	10/15= 67%
Non (5-6-7)	0%	1/15= 7%

7. Utilisation des outils

La septième partie se concentre sur les outils du programme et leur utilisation.

Tableau 21	Au départ		Aujourd'hui	
	Quotidiennement ¹¹	De temps en temps ¹²	Quotidiennement	De temps en temps
Tableau blanc	25	1	20	7
Visites pédagogiques	18	8	9	18
Partage pédagogique	26	1	26	1

De ce tableau, on retire que les outils les plus attractifs au départ sont le tableau blanc et le partage pédagogique, mais que celui qui persiste le mieux est le partage pédagogique. Ces fréquences d'utilisation sont en concordance avec les résultats obtenus sur la difficulté ou non de prévoir du temps pour ces outils et de motiver les troupes à les utiliser.

1. Le tableau blanc

Au début du programme Prof'Essor, le tableau blanc a été utilisé de façon régulière dans 25 écoles. A l'heure actuelle, 19 écoles de ce groupe continuent à utiliser régulièrement le tableau blanc. Pour les 6 écoles restantes, 1 l'utilise plutôt irrégulièrement, 2 irrégulièrement et 3 tout à fait irrégulièrement. Concernant les plages horaires, elles ont été facilement mises en place pour 19 écoles. En ce qui concerne la motivation, 16 directeurs n'ont eu aucune difficulté à motiver leurs enseignants à utiliser le tableau blanc.

Bien qu'au début du programme ; la taille de l'école impacte peu, par la suite, le tableau blanc est plus régulièrement utilisé dans les petites écoles. Ce résultat peut être expliqué par le fait qu'il est plus facile de motiver le corps enseignant à utiliser l'outil dans ces petites écoles.

Tableau 22	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Utilisation au début du tableau blanc (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	8/10= 80%	17/17= 100%

¹¹ Tout à fait régulièrement, régulièrement, plutôt irrégulièrement dans le questionnaire

¹² Plutôt irrégulièrement, irrégulièrement, tout à fait irrégulièrement

Irrégulièrement (5-6-7)	1/10= 10%	0%
Utilisation actuelle du tableau blanc (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	9/10= 90%	11/17= 65%
Irrégulièrement (5-6-7)	1/10= 10%	6/17= 35%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour le tableau blanc (Q23)		
Difficile (1-2-3)	1/10= 10%	4/17= 24%
Facile (5-6-7)	7/10= 70%	12/17= 71%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à utiliser le tableau blanc (Q23)		
Difficile (1-2-3)	1/10= 10%	5/17= 29%
Facile (5-6-7)	7/10= 70%	9/17= 53%

Sur le long terme, le tableau blanc est plus régulièrement utilisé dans les écoles peu complexes, bien que ça ne soit pas le cas au lancement du programme. Ce résultat peut être expliqué par le fait qu'il est plus facile de prévoir les plages horaires pour le tableau blanc dans ces écoles peu complexes.

Tableau 23	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Utilisation au début du tableau blanc (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	4/5= 80%	21/22= 95%
Irrégulièrement (5-6-7)	1/5= 20%	0%
Utilisation actuelle du tableau blanc (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	5/5= 100%	15/22= 68%
Irrégulièrement (5-6-7)	0%	7/22= 32%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour le tableau blanc (Q23)		
Difficile (1-2-3)	0%	5/22= 23%
Facile (5-6-7)	4/5= 80%	15/22= 68%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à utiliser le tableau blanc (Q23)		
Difficile (1-2-3)	1/5= 20%	5/22= 23%
Facile (5-6-7)	3/5= 60%	13/22= 59%

2. Les visites pédagogiques

Concernant les visites pédagogiques, 18 écoles les ont mis en place au lancement du programme et c'est l'outil qui a ressenti la plus grande perte avec seulement 9 écoles qui persistent à l'utiliser. Les visites pédagogiques ont été difficilement gérées par les écoles : 14 écoles ont rencontré des difficultés contre seulement 9 écoles qui les ont gérées facilement. Seulement 10 écoles ont pu faire accepter facilement aux enseignants les visites en classe de leurs collègues tandis que cela a posé problème pour 13 d'entre elles.

Dans l'ensemble, il semble que les visites pédagogiques sont plus facilement réalisées dans les grandes écoles. Toutefois, que ce soit dans les petites ou les grandes écoles, l'utilisation de cet outil reste médiocre.

Nous obtenons les mêmes résultats avec la variable explicative de complexité du corps enseignant.

Tableau 24	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Utilisation au début des visites pédagogiques (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	5/10= 50%	13/17= 77%
Irrégulièrement (5-6-7)	5/10= 50%	3/17= 18%
Utilisation actuelle des visites pédagogiques (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	0%	6/17= 35%
Irrégulièrement (5-6-7)	8/10= 80%	10/17= 59%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour les visites pédagogiques (Q23)		
Difficile (1-2-3)	6/10= 60%	8/17= 47%
Facile (5-6-7)	3/10= 30%	6/17= 35%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à réaliser les visites pédagogiques (Q23)		
Difficile (1-2-3)	3/10= 30%	10/17= 59%
Facile (5-6-7)	6/10= 60%	4/17= 24%

Tableau 25	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Utilisation au début des visites pédagogiques (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	2/5= 40%	16/22= 73%
Irrégulièrement (5-6-7)	3/5= 60%	5/22= 23%
Utilisation actuelle des visites pédagogiques (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	0%	6/22= 27%
Irrégulièrement (5-6-7)	5/5= 100%	13/22= 59%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour les visites pédagogiques (Q23)		
Difficile (1-2-3)	4/5= 80%	10/22= 46%
Facile (5-6-7)	1/5= 20%	8/22= 36%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à réaliser les visites pédagogiques (Q23)		
Difficile (1-2-3)	2/5= 40%	11/22= 50%
Facile (5-6-7)	3/5= 60%	7/22= 32%

3. Le partage pédagogique

Le partage pédagogique a été l'outil le plus utilisé dès le départ avec 26 écoles utilisatrices, mais aussi l'outil qui a été le plus conservé dans le temps avec encore 26 écoles qui continuent à l'utiliser régulièrement. Concernant les plages horaires, elles ont été facilement mises en place pour 19 écoles. Motiver l'équipe enseignante à se rencontrer pour les partages pédagogiques a été facile pour 20 écoles participantes.

Le partage pédagogique est légèrement plus régulièrement mis en place dans les petites écoles. Bien que sa mise en place soit sans difficulté peu importe la taille de l'école.

Tableau 26	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Utilisation au début du partage pédagogique (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	10/10= 100%	16/17= 94%
Irrégulièrement (5-6-7)	0%	1/17= 6%
Utilisation actuelle du partage		

pédagogique (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	10/10= 100%	16/17= 94%
Irrégulièrement (5-6-7)	0%	1/17= 6%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour le partage pédagogique (Q23)		
Difficile (1-2-3)	2/10= 20%	4/17= 24%
Facile (5-6-7)	7/10= 70%	12/17= 71%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à se rencontrer pour le partage pédagogique (Q23)		
Difficile (1-2-3)	1/10= 10%	3/17= 18%
Facile (5-6-7)	7/10= 70%	13/17= 77%

Le partage pédagogique est plus régulièrement mis en place dans une école peu complexe. Ce résultat peut être expliqué par le fait qu'il est plus facile de prévoir les plages horaires et de motiver le corps enseignant pour le partage pédagogique dans une école peu complexe.

Tableau 27	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Utilisation au début du partage pédagogique (Q22a)		
Régulièrement (1-2-3)	5/5= 100%	21/22= 96%
Irrégulièrement (5-6-7)	0%	1/22= 5%
Utilisation actuelle du partage pédagogique (Q22b)		
Régulièrement (1-2-3)	5/5= 100%	21/22= 96%
Irrégulièrement (5-6-7)	0%	1/22= 5%
Difficulté/Facilité de prévoir les plages horaires pour le partage pédagogique (Q23)		
Difficile (1-2-3)	1/5= 20%	5/22= 23%
Facile (5-6-7)	4/5= 80%	15/22= 68%
Difficulté/Facilité de motiver les troupes à se rencontrer pour le partage pédagogique (Q23)		
Difficile (1-2-3)	0%	4/22= 18%
Facile (5-6-7)	4/5= 80%	16/22= 73%

8. Evaluation

La dernière partie se concentre sur l'évaluation et les perspectives du programme Prof'Essor. Les attentes des directeurs ont été comblées pour 89% des répondants. Ce qui est confirmé par un Net Promoter Score de 67. Un score NPS plus grand que 50 est considéré comme vraiment bon, voire excellent. Cela signifie que Prof'Essor a pu générer une majorité de directeurs extrêmement contents du programme.¹³

¹³ <http://www.conseilsmarketing.com/fidelisation/comment-calculer-un-nps-et-quest-ce-quun-bon-score>
13/07/19 16h45



- 3 personnes ont donné une note NPS de 0 à 6, ce sont les détracteurs
 - 3 personnes ont donné une note NPS de 7 ou 8, ce sont les neutres
 - 21 personnes ont donné une note NPS de 9 ou 10, ce sont les promoteurs
- Soit au total 27 personnes ayant répondu à la question du NPS.

$3/27 = 11\%$ de détracteurs $21/27 = 78\%$ de promoteurs

$NPS = 78 - 11 = 67$

La performance des équipes semble aussi s'être améliorée : 16 directeurs trouvent que leurs enseignants sont mieux accompagnés dans leur travail tandis que 20 directeurs perçoivent une amélioration du travail de leur corps enseignant. Concernant les points forts du programme, les grands points qui composent le programme Prof'Essor reviennent régulièrement. Le programme semble être apprécié grâce à ses trois outils structurants, son aspect concret avec sa charte de travail et son feedback structuré. Après les composants proprement dits du programme, c'est la communication dans tous ses aspects et le travail collaboratif qui sont le plus souvent cités.

Points forts les plus cités :

Composants du Programme :	
Tableau blanc	Production pédagogique
Concret, outil bien structuré	Visites pédagogiques
Feedback structuré	Charte de travail
Communication :	
Ouvrir sa porte aux autres, découverte des autres	Améliorer sa communication, ses échanges, ses liens
Partage	Confiance, respect, droit à la parole
Travail collaboratif :	
Leadership partagé	Autonomie, indépendance, responsabilité
Travail collaboratif	Continuité, vision, cohésion
Rassembler, collaborer, travailler en équipe	

La lourdeur de la formation de départ, l'organisation et le manque de temps sont souvent cités comme les points faibles.

On peut remarquer que l'on a obtenu beaucoup plus de réponses pour les points positifs (en moyenne 4 propositions par répondant) que pour les points négatifs (en moyenne 1 proposition par répondant).

Concernant la pérennisation du programme, 11 directeurs rencontrent des difficultés contre 10 qui le font avec plus de facilités. La pérennisation a même été citée 3 fois dans les points faibles du programme. Bien que quelques difficultés soient rencontrées, les directeurs souhaitent en très grande majorité continuer le programme (96%). On peut aussi voir que le programme joue actuellement un rôle dans la mise en place en parallèle du Pacte d'excellence. 22 directeurs sont satisfaits sur l'aide qu'apporte le programme Prof'Essor à la mise en application du pacte d'excellence. Et sur ces 22 directeurs, 15 se sentent déjà prêts à le faire.

Les directeurs plus expérimentés suivent le programme Prof'Essor avec succès, mais pas forcément plus que ceux avec moins d'expérience. Comme on peut le voir, avec les résultats ci-dessous, les directeurs plus expérimentés obtiennent un NPS plus élevé et leurs attentes sont mieux comblées. Par contre, pour l'accompagnement des enseignants et l'amélioration de leur travail, les écoles avec un directeur moins expérimenté s'en sortent mieux.

Tableau 28	Moins d'expérience dans la fonction de directeur (15 directeurs)	Plus d'expérience dans la fonction de directeur (12 directeurs)
Le programme comble les attentes de départ (Q24)		
Oui (1-2-3)	13/15= 87%	11/12= 92%
Non (5-6-7)	0%	0%
NPS (Q25)		
Promoteurs (9-10)	11/15= 73%	10/12= 83%
Détracteurs (0-6)	2/15= 13%	1/12= 8%
NPS	60	75
Enseignants mieux accompagnés (Q26)		
Oui (1-2-3)	10/15= 67%	6/12= 50%
Non (5-6-7)	2/15= 13%	2/12= 17%
Amélioration du travail (Q27)		
Oui (1-2-3)	12/15= 80%	8/12=67%
Non (5-6-7)	1/15= 7%	1/12= 8%

Les résultats sont plus tranchés en ce qui concerne l'expérience des écoles. Les écoles moins expérimentées sont plus satisfaites du programme Prof'Essor. Bien que ce score puisse étonner, la difficulté de pérenniser le programme peut être une explication de cette petite chute de satisfaction dans les écoles où Prof'Essor est établi depuis 4 ans.

Tableau 30	Ecoles moins expérimentées dans Prof'Essor (17 écoles)	Ecoles plus expérimentées dans Prof'Essor (10 écoles)
Le programme comble les attentes de départ (Q24)		
Oui (1-2-3)	16/17= 94%	8/10= 80%
Non (5-6-7)	0%	0%
NPS (Q25)		
Promoteurs (9-10)	15/17= 88%	6/10= 60%
Détracteurs (0-6)	2/17= 12%	1/10= 10%
NPS	76	50
Enseignants mieux accompagnés (Q26)		
Oui (1-2-3)	12/17= 71%	4/10= 40%
Non (5-6-7)	2/17= 12%	2/10= 20%
Amélioration du travail (Q27)		
Oui (1-2-3)	15/17= 88%	5/10= 50%
Non (5-6-7)	1/17= 6%	1/10= 10%

Les grandes écoles rencontrent plus de succès dans le programme Prof'Essor que les petites écoles sauf pour l'amélioration du travail des enseignants. Ce résultat étonne un peu vu que les résultats dans les autres étapes du modèle des conditions de succès allaient plutôt dans l'autre sens. Par contre, les écoles peu complexes rencontrent plus de succès dans Prof'Essor que celles complexes.

Tableau 31	Petites écoles (10 écoles)	Grandes écoles (17 écoles)
Le programme comble les attentes de départ (Q24)		
Oui (1-2-3)	8/10= 80%	16/17= 94%
Non (5-6-7)	0%	0%
NPS (Q25)		
Promoteurs (9-10)	7/10= 70%	14/17= 82%
Détracteurs (0-6)	2/10= 20%	1/17= 6%
NPS	50	76
Enseignants mieux accompagnés (Q26)		
Oui (1-2-3)	3/10= 30%	13/17=77%
Non (5-6-7)	2/10= 20%	2/17= 12%
Amélioration du travail (Q27)		
Oui (1-2-3)	8/10= 80%	12/17= 71%
Non (5-6-7)	1/10= 10%	1/17= 6%

Tableau 32	Ecoles peu complexes (5 écoles)	Ecoles complexes (22 écoles)
Le programme comble les attentes de départ (Q24)		
Oui (1-2-3)	5/5= 100%	19/22= 86%
Non (5-6-7)	0%	0%
NPS (Q25)		
Promoteurs (9-10)	5/5= 100%	16/22= 73%
Détracteurs (0-6)	0%	3/22= 14%
NPS	100	59
Enseignants mieux accompagnés (Q26)		
Oui (1-2-3)	3/5= 60%	13/22= 59%
Non (5-6-7)	1/5= 20%	3/22= 14%
Amélioration du travail (Q27)		
Oui (1-2-3)	5/5= 100%	15/22= 68%
Non (5-6-7)	0%	2/22= 9%

5.4. Evaluation globale du Programme Prof'Essor par les directeurs

Tout d'abord, ce qui ressort de notre enquête c'est un score NPS très élevé. En effet, celui-ci atteint 67, ce qui représente une grande satisfaction de la part des directeurs envers le programme Prof'Essor.

Ensuite, on peut voir que les huit étapes de notre modèle des conditions succès se sont dans l'ensemble toutes bien déroulées. Les trois grandes difficultés rencontrées sont la pérennisation du programme, la présence sur le terrain et l'utilisation des visites pédagogiques.

Maintenant reprenons les huit étapes de notre modèle des conditions de succès plus en détails.

1. Les directeurs n'ont pas rencontré de difficulté à trouver une information complète et à la communiquer à leur corps enseignant.
2. Les directeurs ont facilement motivé les enseignants à participer au programme. Par contre, ils ont rencontré des difficultés à les garder motivés dans le long terme.

3. Les vagues de formation sont utiles et suivies par la majorité des directeurs. Ils en sont satisfaits et cette formation a changé leur rôle au sein de l'école.
4. Prof'Essor a un impact positif sur la performance d'équipe : il y a plus de cohésion, de travail d'équipe, etc.
5. Au niveau du Gemba, les directeurs ont rencontré quelques difficultés à être sur le terrain. La gestion du temps en est la principale raison.
6. Les enseignants collaborent plus entre eux et ils sont devenus plus indépendants dans leur résolution de problèmes.
7. Au niveau des outils et de leur utilisation, comme cité plus haut, les directeurs ont seulement rencontré quelques difficultés avec la mise en place des visites pédagogiques.
8. Finalement pour l'évaluation, le programme Prof'Essor est dans l'ensemble très bien évalué par les directeurs. En plus d'un NPS élevé, la majorité des répondants souhaite continuer le programme et se sent prête pour la mise en application du pacte pour un enseignement d'excellence.

En ce qui concerne les variables explicatives, certaines ont plus d'impact que d'autres. Les plus importantes vont être expliquées ci-dessous.

Tout d'abord, nous avons l'expérience du directeur dans sa fonction. Cette variable n'a pas d'impact sur la capacité du directeur à trouver une information complète. Par contre, l'expérience facilite la communication de cette information aux enseignants. En ce qui concerne la formation, sa mise en place est facilitée avec l'expérience. Le rôle du directeur plus expérimenté a aussi été plus impacté par Prof'Essor. Par contre, l'expérience du directeur n'a pas affecté la collaboration et la résolution de problème. Finalement, le NPS est plus élevé pour les directeurs expérimentés et les attentes de départs sont aussi mieux comblées.

Ensuite, nous avons la variable explicative « expérience de l'école dans Prof'Essor ». Les directeurs d'écoles moins expérimentées sont plus facilement sur le terrain et passent moins de temps aux tâches administratives. Les écoles moins expérimentées ont aussi une meilleure collaboration au sein de leur équipe enseignante qui est plus indépendante dans sa résolution de problème. De plus les écoles avec moins d'expérience ont mieux comblé leurs attentes de départ, ont un NPS plus élevé et ont de meilleurs résultats dans l'ensemble. Une hypothèse pour expliquer ce résultat est la difficulté de pérennisation du programme. Au cours des deux premières années l'école est en plein dans le lancement et la mise en application du programme. Tout le corps enseignant est concentré sur l'outil. Quand le programme est bien installé, il n'est plus le focus de l'équipe enseignante qui a d'autres impératifs en tête par exemple la mise en place du pacte d'excellence ou la gestion quotidienne de l'école. Si le directeur ne veille à la bonne utilisation des outils Prof'Essor, les bienfaits du programme peuvent très vite s'amoinrir.

Finalement notre dernière variable explicative importante est la taille du corps enseignant. Les écoles peu complexes rencontrent plus de facilité à motiver et à garder leur équipe motivée. Le travail d'équipe y est aussi plus facile. Le directeur quant à lui est plus sur le terrain et moins cantonné à ses tâches administratives. L'utilisation des outils y est aussi plus efficace, sauf pour les visites pédagogiques qui dérogent à la règle. Finalement, les directeurs d'écoles peu complexes sont plus satisfaits du programme Prof'Essor et obtiennent de meilleurs résultats dans l'ensemble.

Partie 6 : Conclusion et implications

Afin de conclure, je souhaite revenir sur mon point de départ et sur les hypothèses qui en découlent pour vérifier si celles-ci sont bien confirmées ou non par l'enquête.

Je suis partie du Lean management et de l'importance d'impliquer les managers pour obtenir le succès. Dans le cadre de Prof'Essor, il s'agit donc d'impliquer les directeurs dans la réussite de ce projet clairement inspiré du Lean. Sur base de la théorie sur le management Lean, j'ai élaboré un modèle des conditions de succès afin de mesurer la réussite du projet aux yeux des managers et leur degré d'implication. De ces huit étapes ont découlé nos hypothèses et notre questionnaire. Si ces étapes sont suivies avec succès, notre point de départ semble vérifié : les directeurs se sont impliqués, ce qui a engendré, à leurs yeux du moins, le succès de Prof'Essor. Revenons en détails sur ces étapes.

1. Communication et coordination

La première étape est un succès. Les directeurs n'ont pas rencontré de difficulté à trouver une information complète et à la communiquer à leur corps enseignant. L'expérience du directeur dans sa fonction l'aide dans sa communication avec ses enseignants, mais n'a pas d'impact sur sa recherche d'une information correcte et complète. Il en va de même pour l'influence des conseillers pédagogiques (pas d'impact).

2. Motivation

La deuxième étape est aussi un succès. Au début du programme Prof'Essor, les directeurs ont facilement motivé les enseignants à participer au programme. Par la suite, ils ont rencontré quelques difficultés à les garder motivés dans le long terme. On a aussi remarqué que les directeurs qui n'ont pas lancé eux-mêmes le programme rencontrent plus de difficultés à motiver leur équipe. Nous obtenons les mêmes résultats quand le Pouvoir Organisateur a influencé le directeur dans la décision de participer ou non au programme. La taille de l'école et de son corps enseignant a aussi un impact négatif sur la motivation des équipes. Il semble que de petites entités avec peu de professeurs sont plus faciles à mobiliser.

3. Formation des cadres

La troisième étape est aussi un succès. Les vagues de formation sont utiles et suivies par la majorité des directeurs. Ils en sont satisfaits et cette formation a changé leur rôle au sein de l'école. On peut aussi noter que le rôle du directeur a plus évolué chez les directeurs moins expérimentés dans leur fonction, même si tous les directeurs ont facilement endossé leur rôle de chef d'équipe. Cependant, les directeurs expérimentés ont plus de facilité à devenir le point de contact de leur équipe enseignante.

4. Focus sur la performance de l'équipe

La quatrième étape est aussi un succès. Prof'Essor a un impact positif sur la performance d'équipe : il y a plus de cohésion et de travail d'équipe au sein du corps enseignant. De plus, les écoles de petite taille ou peu complexes ont à nouveau plus de facilité à faire travailler leurs enseignants en équipe. Par contre la cohésion au sein de l'établissement n'est pas influencée par la taille et la complexité des écoles.

5. Présence sur le terrain

La cinquième étape est partiellement réussie. Les directeurs ont rencontré quelques difficultés à être sur le Gemba. En effet, les tâches administratives restent pour certains directeurs une lourde charge de travail et la gestion de leur temps en est d'autant plus difficile. Il faut noter que chaque vague de formation se déroule en 8 semaines, leur mise en place a donc posé pas mal de difficultés aux directeurs. Quand cette étape était réglée, le lancement proprement dit ne posait pas de souci. Après le lancement, la difficulté pour le directeur réside dans sa capacité à combiner et à gérer toutes les tâches liées à sa fonction. Au niveau de nos variables explicatives, les écoles de petite taille ou peu complexe ont des directeurs plus présents sur le terrain. A notre étonnement, l'expérience de l'école dans Prof'Essor impacte négativement la présence sur le terrain du directeur. Comment expliquer cela et surtout quelles recommandations en tirer dans le cadre du programme Prof'Essor ? Une des principales explications est bien entendu la charge de travail administratif qui n'est pas considérée dans notre enquête. Les écoles expérimentées dans le programme sont peut-être celles avec une charge administrative plus importante ce qui rend le travail sur le Gemba difficile (et non l'expérience dans le programme). Pour nos variables explicatives « taille des écoles » et « complexité du corps enseignant », l'impact de cette lacune est moins perceptible, mais devrait être pris en compte. En effet, les grandes écoles complexes vont normalement avoir plus de travail administratif. C'est peut-être donc ce surplus de travail administratif qui explique les meilleurs résultats des petites écoles peu complexes et non leur mise en application du programme Prof'Essor. Ce constat est intéressant pour la suite du programme Prof'Essor. Il serait intéressant de déterminer les écoles qui rencontrent une charge de travail administratif importante et de concentrer l'aide des conseillers pédagogiques dans la gestion de leur temps et dans l'augmentation de leur présence sur le terrain par exemple en offrant des formations spécifiques ou les crédits pour une aide administrative. Les CP doivent mettre tout en œuvre pour que l'environnement soit propice au succès de Prof'Essor.

6. Déléguer la résolution de problèmes

La sixième étape est réussie. Les enseignants collaborent plus entre eux et ils sont devenus plus indépendants dans leur résolution de problèmes. Un facteur important est la présence dès le départ du travail collaboratif dans les écoles. Prof'Essor ne l'a donc pas créé mais la soutenu tout au long du programme. Les écoles moins expérimentées dans Prof'Essor ont ressenti une plus forte évolution de la collaboration entre enseignants, ainsi qu'une plus grande amélioration du taux de résolution de problème. Ces résultats peuvent être aussi influencés par le fait qu'en début de programme, on perçoit directement les retombées positives des bonnes pratiques. Tandis que, par la suite, le niveau de pérennisation influence ce niveau de collaboration et de résolution de problème. En ce qui concerne l'expérience du directeur, il n'a pas d'impact sur la délégation des problèmes au sein de l'école.

7. Utilisation des outils

Pour la septième étape, deux outils sur trois sont des succès. En effet, les directeurs ont seulement rencontré quelques difficultés avec la mise en place des visites pédagogiques. Pour le tableau blanc et le partage pédagogique, les deux outils ont été attractifs dès le départ et le directeur n'a pas eu de difficulté à prévoir des plages horaires et à motiver les troupes à y participer. De plus, le partage pédagogique persiste très bien dans le temps, au contraire des visites qui ont fortement chuté tout au long du programme. En ce qui concerne nos variables explicatives, le tableau blanc et le partage pédagogique sont plus régulièrement utilisés dans une école de petite taille ou peu complexe. C'est le contraire en ce qui concerne les visites pédagogiques.

Pour améliorer l'utilisation régulière des visites pédagogiques, j'envisage comme piste d'action de revoir le processus en lui-même. En effet, pour l'instant ce sont les enseignants qui rencontrent un problème qui doivent donner un feedback constructif sur les pratiques de leurs collègues. Lors de mes deux entretiens en face à face, les deux directrices m'ont avoué trouver le concept de visite pédagogique intéressant, mais proposé dans l'autre sens : l'enseignant qui rencontre un souci reçoit un feedback constructif de ses collègues sur son problème et de là peut s'améliorer. En effet, l'enseignant en difficulté se voit mal donner des conseils à la personne qui veut l'aider. C'est plus cet aspect de l'outil qui a posé problème plus que l'acceptation de recevoir quelqu'un dans sa classe.

8. Evaluation et feedback

Finalement pour l'évaluation, le programme Prof'Essor est dans l'ensemble très bien évalué par les directeurs. En effet, le programme a comblé leurs attentes et ils recommanderont volontiers le programme aux autres directeurs. Nous obtenons en effet un NPS très élevé avec beaucoup de promoteurs pour peu de détracteurs et de personnes neutres. Le travail des enseignants a aussi été amélioré et les directeurs ont trouvé beaucoup plus de points forts que de points faibles au programme.

Toutefois la pérennisation réapparaît dans les points faibles et est donc le grand point d'amélioration du programme. Ce constat s'est fait ressentir tout au long du questionnaire et aussi lors des deux rencontres en face à face.

Comment expliquer cette difficulté dans le long terme et comment la vaincre ? Deux explications me viennent à l'esprit.

Tout d'abord quand le programme a été lancé, la phase de pérennisation n'a pas été pensée et développée. Les conseillers pédagogiques se sont en effet concentrés sur les 8 semaines de formation. La Segec devrait donc rester vigilante sur ces différents points :

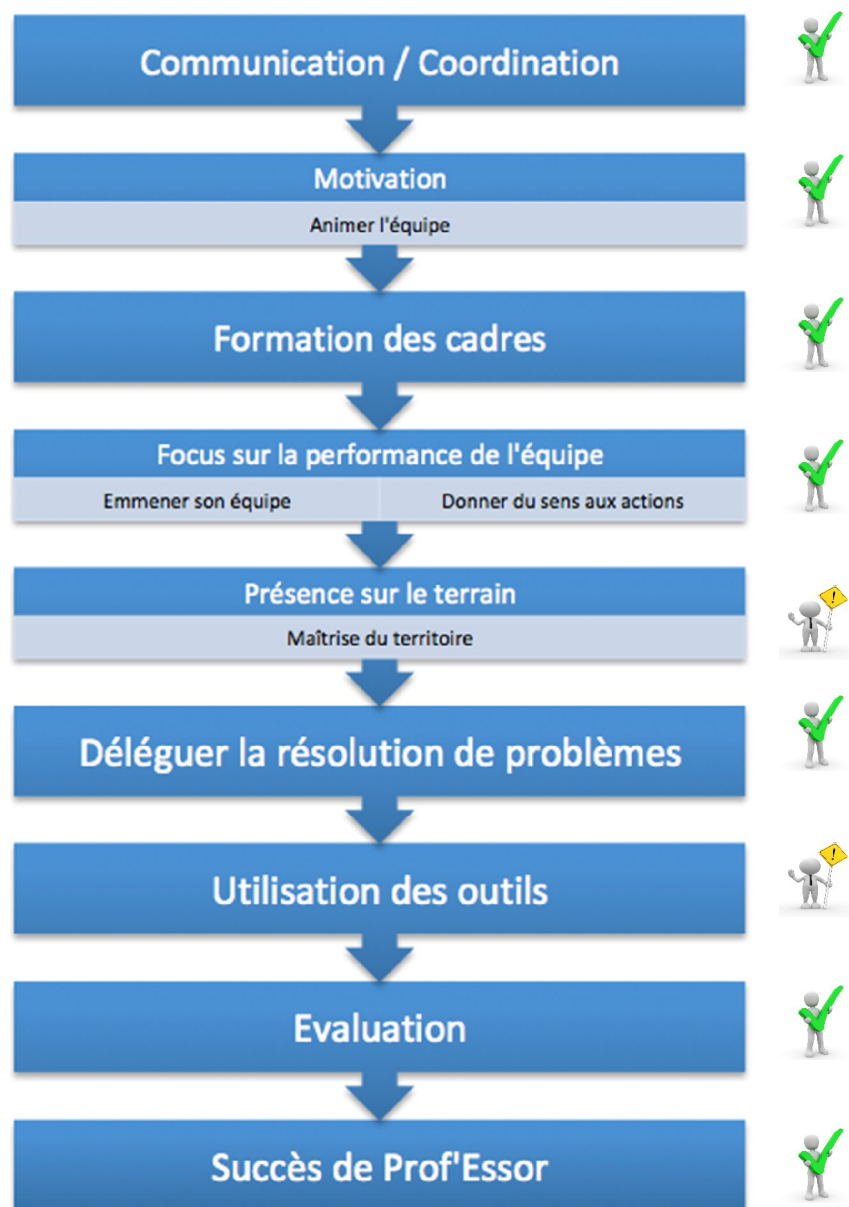
- Instaurer des éléments de mesure comme le propose le management Lean. Par exemple, mesurer régulièrement l'utilisation des outils et faire un suivi de ce qui a fonctionné et pourquoi ;
- Mettre en place des formations tout au long du programme et ne pas la limiter au lancement de Prof'Essor. Cela permettrait de répondre au besoin de formation tout au long du programme, mais aussi de remettre Prof'Essor régulièrement au centre des préoccupations des professeurs ;
- Promouvoir un environnement propice à la mise en pratique du programme, comme par exemple apporter une aide administrative au directeur, ce qui est d'ailleurs prévu dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ;
- Apporter un suivi automatique aux directeurs des écoles plus expérimentées dans Prof'Essor pour mieux déterminer leurs besoins et les difficultés rencontrés dans le programme.

La deuxième explication qui me vient à l'esprit, c'est l'arrivée du pacte d'excellence et sa mise en application dans les écoles. Que ce soit les conseillers pédagogiques, les directeurs ou les enseignants, tous se sont probablement concentrés sur sa mise en application au détriment de Prof'Essor. De plus, comme Prof'Essor a été communiqué comme un facilitateur à la mise en place du pacte d'excellence, il perd peut-être un peu de son utilité aux yeux du corps enseignant. Je propose donc de synchroniser les deux programmes en proposant déjà le même conseiller pédagogique pour

les deux (pour l'instant deux personnes de contact) ; ensuite de réitérer l'intérêt de Prof'Essor en outil complémentaire à la mise en application du pacte.

Malgré cette difficulté de pérennisation, les directeurs se sont sentis aidés par Prof'Essor pour la mise en action du pacte d'excellence et certains d'entre eux se sentent même prêts pour sa mise en application. En plus du NPS, le taux de continuation du programme est un bon indice de succès. Dans notre cas, la majorité des répondants souhaite continuer avec Prof'Essor.

Après avoir revu en détail notre modèle des conditions de succès, résumé dans le tableau ci-dessous, nous pouvons donc conclure que le succès presque sans difficulté de nos 8 étapes est la clé de la réussite de Prof'Essor et que notre hypothèse de départ semble être validée : le Lean via l'implication des directeurs a engendré le succès de Prof'Essor.



Partie 7 : Limites et extensions possibles

Nous devons être vigilants dans nos conclusions et prendre en compte les limites de l'enquête réalisée. Tout d'abord, il faut tenir compte de la taille de notre échantillon. Je base cet exposé sur les réponses de seulement 27 directeurs. Cette base de données limitée ne nous permet pas de déployer les outils de l'analyse statistique. Je propose comme première piste complémentaire d'avoir un échantillon plus représentatif de l'offre d'établissements scolaires en région Bruxelles-Capitale et région wallonne. Pour ce faire, il faudrait élargir cette base de données en réalisant une enquête en ligne de plus grande envergure en questionnant toutes les écoles participantes au programme.

Deuxièmement, en plus des directeurs, les enseignants devraient être aussi interrogés. Tout d'abord, ça agrandirait fortement notre nombre de répondants et ensuite ça permettrait de croiser les résultats des directeurs par rapport à ceux des enseignants. Cette enquête devrait être lancée à la demande de la Segec via les conseillers pédagogiques afin de garantir un taux de réponses maximum. Une fois la base de données récoltée, une analyse statistique devrait être mise en place afin de vérifier si les résultats sont statistiquement démontrés.

Il serait aussi intéressant de refaire l'étude dans quelques années afin de voir la pérennisation du programme. Le programme Leerkracht devrait être pris en comparaison vu que la Hollande l'a mis en place il y a plus longtemps.

Une dernière approche possible est de suivre les avancées dans le pacte d'excellence et de croiser les résultats à la participation du programme Prof'Essor afin de voir ses retombées.

Partie 8 : Bibliographie

- Ballé, M., & Beauvallet, G. (2013). Le management lean. Pearson Education France.
- Conseils Marketing. (s.d.). Comment Niehoff Niehoff calculer un NPS... Et qu'est-ce qu'un bon score ? En ligne <http://www.conseilsmarketing.com/fidelisation/comment-calculer-un-nps-et-quest-ce-quun-bon-score>, consulté le 13 juillet 2019
- Dahmani, A. (2011). La GRH: un pivot de la confiance et de l'empowerment. Cas des managers tunisiens. *Revue de gestion des ressources humaines*, (3), 57-76.
- Gerard, B. (2015). Prof'Essor : l'aventure continue. *Entrées libres*, 103, 6-7.
- Gerard, B. (2015). Prof'Essor : partager pour améliorer ses pratiques. *Entrées libres*, 96, 14-15.
- Meunier B. (2016). Economie et management du non-marchand. Syllabus, Université de Namur, Namur.
- Moore, S. C., & Hutchison, S. A. (2007). Developing leaders at every level: accountability and empowerment actualized through shared governance. *Journal of Nursing Administration*, 37(12), 564-568.
- Niehoff, B.P, Moorman, R.H., Blakely, G. & Fuller, J. (2001). The influence of empowerment and job enrichment on employee loyalty in a downsizing environment. *Group & Organization Management*, 26 (1), 93-113.
- Ongori, H., & Shunda, J. P. W. (2008). Managing behind the scenes: employee empowerment. *The International Journal of Applied Economics and Finance*, 2 (2), 84-94.
- S'améliorer chaque jour un petit peu plus ensemble. (n.d.). Document non publié. SeGEC, Bruxelles.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace : Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (2006). Leading to grow and growing to lead: Leadership development lessons from positive organizational studies. *Organizational Dynamics*, 35 (4), 305-315.
- ULG. (2017). Le non marchand. En ligne http://www.ces.ulg.ac.be/fr_FR/services/cles/dictionnaire/s-t--u/secteur-non-marchand-3, consulté le 3 novembre 2017
- Vernette, E., & Giannelloni, J. L. (2015). Etudes de marché. Vuibert.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of management journal*, 53(1), 107.

Partie 9 : Annexes

Annexe 1 : Rencontre avec Luc Michiels et Christophe Vanderroost – Lundi 08/01/2018

Luc Michiels = directeur du programme Prof'Essor à la FédEFoC.

Christophe Vanderroost = adjoint de Luc Michiels, il s'est occupé de la partie pilote pendant 4 ans sur Bruxelles. Maintenant il dirige la partie « suivi » du programme pour la pérennisation de Prof'Essor.

1. Mise en contexte : Quel est le rôle et les activités de la FédEFoC? Quel est votre rôle en tant que conseiller pédagogique ?

La fédération FédEFoC représente les directions des écoles catholiques. En plus de ce rôle principal, la fédération offre deux grands types de services : un service juridico-administratif et un service pédagogique. Dans ce service pédagogique, les membres de la fédération s'occupent des formations, de la production d'outils/ de programmes et de l'accompagnement/du conseil. C'est dans cette dernière partie qu'intervient Prof'Essor. Le programme est communiqué aux écoles via les conseillers pédagogiques. Ceux-ci font partie intégrante de la fédération et étaient déjà en contact avec les écoles avant la mise en place du programme. Leur rôle, au sein de Prof'Essor, est de former les directeurs et enseignants. Les conseillers ne sont pas attachés à une école. En effet, la vague de formation dans une école est souvent réalisée par plusieurs conseillers.

2. Le programme Prof'Essor a été créé en 2014, pourquoi ? Les étapes de lancement, de suivi, etc.

Le programme a été lancé dans un souci de développer le travail collaboratif au sein de l'école. La fédération a détecté que c'était une compétence clé pour le futur de l'enseignement. Ce qui s'avère être le cas avec le développement au niveau régional du pacte pour un enseignement d'excellence. Le programme Prof'Essor s'inscrit tout à fait dans l'esprit de ce nouveau décret et facilitera sa mise en œuvre (application du plan de pilotage). Ça sera plus facile car la collaboration et le leadership seront déjà mis en place.

Dans cette optique, la fédération a été approchée par l'agence Mc Kinsey qui lui a proposé de s'inspirer du programme « Leerkracht » lancé en Hollande. Elle a repris le même programme pour la Belgique et l'a nommé Prof'Essor. Pour le lancement du programme, Mc Kinsey a formé les conseillers pédagogiques de Bruxelles et la phase pilote s'est déroulée sur la région bruxelloise dans un premier temps. Le programme a ensuite été étendu à la Wallonie. Les conseillers pédagogiques de Bruxelles forment ceux de la Wallonie avec le support de Mc Kinsey. A l'heure actuelle, le programme a aussi été vendu par Mc Kinsey pour deux autres projets « Collabor'Action » pour les villes et communes et pour un autre projet au niveau des provinces. Le principe est resté le même pour les deux.

3. Etat actuel du programme ? Combien d'écoles, d'élèves, quelles écoles (catholiques seulement ?), etc.

Le programme actuel comporte 109 écoles. Ce qui représente environ 2200 à 2500 enseignants. Le programme Prof'Essor est lié à l'enseignement catholique, mais comme cité plus haut le programme a été repris dans d'autres projets via Mc Kinsey.

4. Que pensez-vous de la description du programme dans mon mémoire ? Est-ce qu'il manque certaines informations ?

Voir notes dans le mémoire.

5. Vous avez fait le choix de trois outils (tableau blanc, visites pédagogiques, productions pédagogiques communes), pourquoi trois et pourquoi ceux-là ? Par exemple, nous avons vu 8 outils dans le cours, ex. Dialogue de progression.

Ils ont repris les outils du projet « Leerkracht » comme proposé par Mc Kinsey. Le projet fonctionnant bien en Hollande, il n'y avait aucune raison de changer la méthode. Ils pensent qu'il est intéressant d'avoir un nombre d'outils restreint afin de mieux les mettre en place. Mais, ils trouveraient judicieux de voir si leur programme Prof'Essor a tous les éléments clés pour un bon management du changement. A la vue des huit outils proposés dans mon mémoire, certains outils sont déjà utilisés dans les écoles, mais pas forcément dans le cadre du programme. Par exemple, le dialogue de progression est déjà mis en place avec certains directeurs d'écoles. Il ne faut pas oublier que le rôle des conseillers ne se résume pas au programme Prof'Essor, mais fait partie d'un service complet de conseil.

6. Combien de temps dure la formation des enseignants ? Qu'en est-il de celle des directeurs d'école ? Quel est leur rôle ?

Dans les deux premières années pilotes, la fédération proposait aux écoles le programme. Depuis la troisième année, ce sont les écoles qui postulent pour faire partir du programme. Il faut en moyenne 8 ou 12 enseignants intéressés par le programme pour pouvoir participer. Dans ce cas-là, le directeur d'école envoie la candidature et le processus peut commencer. Une première rencontre avec la direction est organisée pour présenter le programme plus en détails. La direction doit bien comprendre qu'elle va devenir, via ce programme, le coach des enseignants et devoir changer sa fonction. Ensuite, une année de préparation va se mettre en place où le conseiller va rencontrer l'ensemble de l'équipe pédagogique à plusieurs reprises afin de présenter en détails le programme. En fin d'année de préparation, le conseiller fait le bilan des personnes intéressées de participer à Prof'Essor. Après la préparation, l'année de formation est lancée. Elle commence par une formation de deux jours avec tout le corps enseignant de l'école sélectionnée. Lors de ces deux jours, la formation est plus ciblée que celle des séances de préparation. Par exemple, il y a déjà des séances d'exercices pour illustrer le programme. A la fin de ces deux jours de formation, il est encore possible de changer d'avis et de ne pas participer au programme. Les formations sont données par les conseillers pédagogiques qui ne sont pas forcément les mêmes personnes tout au long de programme de formation. A partir de là, la première vague de formation commence et dure 8 semaines. A la fin de l'année de formation commence le suivi qui dure trois ans. Ce suivi est en cours d'élaboration et de mise en place. C'est principalement un retour sur expérience et il y a trois rendez-vous par an.

Au niveau de la direction, on essaye d'instaurer un leadership où le pouvoir est donné aux professeurs. La direction suit la même formation que les professeurs, sauf qu'elle est présente à chaque vague. En plus de ça, la direction participe à des forums de direction (où tous les dirigeants participants au programme sont présents). Durant ces forums, les dirigeants reçoivent d'abord un rappel sur les outils du programme. Ensuite les formations sont plus basées sur le leadership. Après l'année de formation, des forums de direction sont réalisés 3 fois par an.

7. Que pouvons-nous déjà observer comme résultats des premiers programmes ? Comment l'analyse des résultats s'est-elle déroulée ? Quelles conclusions avez-vous obtenues ? Êtes-vous satisfaits ?

Au bout de 3 ans, ils ont fait un audit en partenariat avec Mc Kinsey. De cet audit, ils ont tiré des conclusions qui ont permis des améliorations. Les résultats obtenus ne peuvent pas être divulgués en dehors de la fédération. Mais dans les grandes lignes, ils sont satisfaits de la méthode. C'est plutôt au niveau du lancement et du suivi que le bât blesse. Ils se sont aperçus que huit semaines de formation n'étaient pas suffisantes. Sans suivi, les outils perdaient souvent de leur sens pour le corps enseignant. Ils se sont donc concentrés sur ces deux questions : Comment faire rentrer les écoles dans le programme et comment assurer la pérennisation de celui-ci ?

Au niveau de l'audit, il a été réalisé en interne via un questionnaire en ligne avec des questions fermées et ouvertes pour les enseignants, les conseillers et la direction. En complément de ces questionnaires, des interviews avec les conseillers pédagogiques relais (CPR, un par province, chapeaute une équipe de 8 à 10 conseillers) ont été réalisés.

L'évaluation qui a eu lieu a été faite sur les professeurs et la direction mais pas sur les élèves. Selon M. Van De Hooste, il est encore trop tôt pour tirer des conclusions à ce sujet. Mais le programme Leerkracht en Hollande l'a fait vu qu'ils ont plus d'années de recul.

Pour l'instant, le principal frein à rentrer dans le programme est la charge de travail qui fait peur aux enseignants. Normalement, chaque professeur a deux fois 50 minutes consacrées au travail pédagogique dans son planning de la semaine. Mais s'ils suivent le programme, ce laps de temps est dépassé (surtout pendant la période de formation). En plus du temps de travail, il y a aussi des difficultés organisationnelles pour que tous les professeurs puissent se rencontrer à une plage horaire où tout le monde est libre. Un local doit aussi être disponible à cette période. La direction gère l'aspect organisationnel, ce qui accentue l'importance de celle-ci dans la mise en place du programme. Un autre frein est la peur du regard des autres. Heureusement celle-ci est vite surmontée dans les premiers exercices du programme.

8. Dans l'élaboration de votre programme, êtes-vous partis de la méthode Lean ? (Amélioration continue, éviter tous ce qui n'apporte pas de valeur ajoutée, apprendre ensemble sur le terrain pour que chacun contribue à l'amélioration, etc.)

Ils n'ont pas suivi la méthode Lean, mais la définition du cours de M. Meunier correspond bien à l'objectif du programme. Ils trouvent donc intéressant d'analyser si le programme Prof'Essor a tous les éléments clés du management du changement et si la méthode Lean peut l'améliorer.

Comme l'évaluation a déjà été réalisée par Mc Kinsey. Il serait opportun d'analyser les actions d'amélioration mises en œuvre pour voir si c'est la bonne méthode. Le challenge actuel de la

fédération est d'aider la direction à piloter le programme. Voir en quoi le management Lean peut aider dans l'élaboration du suivi et du lancement du programme est primordial.

Pour l'instant, ils ont remarqué que quand le directeur d'une école part, le programme peine à continuer. Ils aimeraient en savoir les causes et les possibles améliorations. Ils aimeraient que je réalise des entretiens avec les directeurs d'école, à différents niveaux du programme, afin de trouver les facteurs d'amélioration du leadership de la direction et la transmission des connaissances d'un directeur à l'autre.

9. Dans le Lean management, on parle de n+1. Selon vous quel est cette personne pour l'enseignant ? Le conseiller, le directeur ou le collègue enseignant avec plus d'expérience ?

Le n+1 des enseignants est le directeur d'école. Pas les professeurs plus expérimentés car le principe même du programme est que tout le monde a sa propre expérience et peut apporter conseil aux autres. Les premiers enseignants formés ne participent pas à la formation de la deuxième vague, mais ils peuvent engendrer un bouche à oreille positif qui incite d'autres enseignants à s'engager dans la deuxième vague.

Annexe 2 : Questionnaire final

A l'intention des directeurs d'école de l'enseignement catholique participant au programme Prof'Essor

Bonjour,

En parallèle avec la mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence, la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédEFoC) a lancé le programme Prof'Essor.

C'est dans ce cadre, que vous avez répondu à un premier questionnaire en ligne piloté par Audrey Hanard et la FédEFoC il y a quelques années. Dans la continuité de cet audit, je vous propose cette enquête dans le cadre de mon mémoire sur le Lean Management et plus particulièrement sur le changement de leadership.

Cette enquête a pour objectifs :

- 1) D'analyser les méthodes utilisées dans le programme et d'en évaluer les premiers résultats, afin de pérenniser au mieux le projet Prof'Essor ;
- 2) De se concentrer sur le rôle du directeur au sein de l'école et voir comment celui-ci s'est développé via le projet Prof'Essor ;

Votre avis est important car votre rôle dans la mise en place du projet est crucial. Sur la base des résultats de cette enquête, la FédEFoC et moi-même aurons davantage d'informations sur l'état des lieux du programme et nous pourrons par là en améliorer son développement futur.

Merci pour votre participation.

Cordialement,

Nancy Segers

Identification

Nom et Prénom

Ecole

Ancienneté dans la fonction de directeur

- De 0 à 5 ans
- De 6 à 10 ans
- Plus de 10 ans

Nombre d'enseignants donnant cours dans votre établissement (éducation physique confondue)

Nombre d'élèves suivant les cours dans votre établissement

Depuis combien de temps le programme Prof'Essor est-il mis en place dans votre école (temps de formation compris) ?

- Moins d'1 an
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans

Depuis combien de temps pilotez-vous le programme (temps de formation compris)?

- Moins d'1 an
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans

Le programme a-t-il été imposé ou proposé de manière volontaire au corps enseignant ?

- Imposé
- Proposé de manière volontaire mais toute l'école doit y participer
- Proposé de manière volontaire pour chaque enseignant

Etes-vous souvent en contact avec vos Conseillers Pédagogiques ?

- Plus d'une fois par mois
- Environ une fois par mois
- Plus d'une fois par trimestre
- Environ une fois par trimestre
- Moins d'une fois par trimestre

1. Communication/ Coordination

1) Comment avez-vous entendu parler du programme Prof'Essor ? Plusieurs réponses possibles

- Via les conseillers pédagogiques

- Via d'autres directeurs
- Via les enseignants
- Via les médias
- Autres : _____

2) Vous a-t-on communiqué une présentation complète et officielle du programme Prof'Essor ?

- Oui
- Non

3) Quels aspects ont été faciles, lesquels ont été difficiles à mettre en œuvre ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

	1	2	3	4	5	6	7
Libérer du temps pour s'informer sur le programme	○	○	○	○	○	○	○
Savoir à quelle personne s'adresser	○	○	○	○	○	○	○
Obtenir l'information sur le projet	○	○	○	○	○	○	○
Libérer du temps et communiquer cette information aux enseignants	○	○	○	○	○	○	○

4) Via quels moyens de communication la mise en place de ce programme a-t-elle été communiquée aux enseignants ? Plusieurs réponses possibles

- Via une présentation par vos soins du programme
- Via une présentation par un CP du programme
- Via la vidéo de présentation de la Segec
- Via une séance questions/réponses d'un CP avec les enseignants au sein de l'école
- Autre :

2. Motivation

5) Est-ce que le PO (Pouvoir Organisateur) vous a obligé à participer au programme ?

- Il m'a obligé
- Il m'a encouragé/recommandé
- Il m'en a parlé mais a été neutre
- Il ne m'en a même pas parlé

6) Quels étaient vos attentes de départ en participant au programme Prof'Essor ?

Plusieurs réponses possibles

- Continuité des équipes entre les différents niveaux d'enseignement (maternel/primaire)
- Améliorer le travail collaboratif entre les enseignants
- Continuité des apprentissages entre les différents niveaux d'enseignement (maternel/primaire)
- Apporter une vision commune du monde de l'école (créer une culture d'école)
- Préparer au Pacte d'Excellence
- Autre : ...

7) Quels aspects ont été faciles, lesquels ont été difficiles à mettre en œuvre ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

	1	2	3	4	5	6	7
Motiver l'équipe à s'intéresser au programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réunir assez d'enseignants intéressés de participer au projet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garder l'équipe motivée et réceptive tout au long du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Formation des cadres

8) Quelle(s) formation(s) avez-vous reçu pour la mise en œuvre du programme ?

Plusieurs réponses possibles

- Vidéo de présentation de la Segec
- Présentation orale du CP
- Dossier théorique sur le programme Prof'Essor
- Coaching régulier du CP
- Matinées thématiques de formation
- Forums Prof'Essor
- Pas de formation spécifique
- Autres :

9) Participer aux vagues de formation vous semble-t-il utile en tant que directeur d'école ?

1= Tout à fait utile ; 2= Utile ; 3= Plutôt utile ; 4= Neutre ; 5= Plutôt inutile ; 6= Inutile ; 7= Tout à fait inutile.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Avez-vous suivi les vagues de formation de votre établissement ?

1= Aucune séance ; 2= Une séance de temps en temps ; 3= Presque toutes les séances ; 4= A toutes les séances

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Etes-vous satisfait du soutien des conseillers pédagogiques pour les différentes phases du programme ?

1= Tout à fait insatisfait ; 2= Insatisfait ; 3= Plutôt insatisfait ; 4= Neutre ; 5= Plutôt satisfait ; 6= Satisfait ; 7= Tout à fait satisfait.

	1	2	3	4	5	6	7
Pour la phase de présentation du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la phase de lancement du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la phase de pérennisation du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Ce soutien a-t-il été demandé ou directement proposé ?

1= demandé ; 2= proposé

	1	2
Pour la phase de présentation du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la phase de lancement du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la phase de pérennisation du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Votre rôle de directeur a-t-il été modifié par la mise en place du programme ?

1= Tout à fait changé ; 2= Significativement changé ; 3= Un peu changé ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas changé ; 6= pas significativement changé ; 7= Tout à fait pas changé.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Si « tout à fait, significativement ou un peu changé », en quoi ?

4. Focus sur la performance de l'équipe

15) Ressentez-vous davantage de cohésion dans votre école depuis la mise place du programme ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Quel(s) aspect(s) ont été faciles, lesquels ont été difficiles à mettre en œuvre pendant la vague de formation ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

	1	2	3	4	5	6	7
Faire travailler son corps enseignant en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Présence sur le terrain

17) Combien de temps, en tant que directeur d'établissement, passez-vous au travail administratif ?

- De 0 à 25 % de votre temps
- De 26% à 50% de votre temps
- Plus de 50% de votre temps

18) Le programme essaye de remettre le directeur au cœur de son travail de pédagogie et non de responsable administratif, avez-vous ressenti ce changement ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) Quels aspects ont été faciles, lesquels ont été difficiles à mettre en œuvre ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

	1	2	3	4	5	6	7
Mettre en place les 8 semaines de formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lancer concrètement le programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre le facilitateur et le point de contact des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Combiner le programme avec les autres tâches de directeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre présent physiquement sur le terrain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Déléguer la résolution de problèmes

20)

a. Le travail collaboratif existait-il déjà au sein de votre établissement avant le programme Prof'Essor ?

- Oui
- Non

b. Maintenant que le programme Prof'Essor a été mis en place dans votre école, y-a-t-il plus de collaboration entre vos enseignants ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Les enseignants sont-ils devenus plus indépendants et eux-mêmes résolveurs de leurs problèmes ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Les outils et leur utilisation

22)

a. Au début du programme Prof'Essor, les 3 outils (le tableau blanc, les visites pédagogiques et la production pédagogique en commun) ont-ils été utilisés régulièrement ?

1= Tout à fait régulièrement ; 2= Régulièrement ; 3= Plutôt régulièrement ; 4= Neutre ; 5= Plutôt irrégulièrement ; 6= irrégulièrement ; 7= Tout à fait irrégulièrement.

	1	2	3	4	5	6	7
Le tableau blanc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les visites pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les partages pédagogiques communs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b. A l'heure actuelle, les 3 outils sont-ils utilisés régulièrement ?

1= Tout à fait régulièrement ; 2= Régulièrement ; 3= Plutôt régulièrement ; 4= Neutre ; 5= Plutôt irrégulièrement ; 6= irrégulièrement ; 7= Tout à fait irrégulièrement.

	1	2	3	4	5	6	7
Le tableau blanc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les visites pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les partages pédagogiques communs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23) Quels aspects ont été faciles, lesquels ont été difficiles à mettre en œuvre ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

	1	2	3	4	5	6	7
Prévoir les plages horaires pour les sessions tableau blanc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prévoir les plages horaires pour les partages pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

visites pédagogiques							
Motiver les troupes à utiliser le tableau blanc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motiver les troupes à se rencontrer pour les partages pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire accepter aux enseignants les visites en classe de leurs collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Evaluation et perspectives

24) Le programme Prof'Essor a-t-il comblé vos attentes de départ ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= Pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25) Est-ce-que vous recommanderiez Prof'Essor à un collègue directeur qui n'est pas encore dans le programme ?

Indiquez une note sur 10, 1 étant peu probable et 10 très probable.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26) Sentez-vous vos enseignants mieux accompagnés dans leur travail via Prof'Essor ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= Pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27) Percevez-vous des améliorations dans leur travail ?

1= Tout à fait d'accord ; 2= D'accord ; 3= Plutôt d'accord ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas d'accord ; 6= Pas d'accord ; 7= Tout à fait pas d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

28) Quels sont pour vous les points forts du programme Prof'Essor (5 maximum) ?

--

29) Quels sont pour vous les points faibles du programme Prof'Essor (5 maximum) ?

--

30) Assurer la pérennisation du programme est-ce facile ?

1. Très difficile 2. Difficile 3. Assez difficile 4. Sans avis 5. Assez facile 6. Facile 7. Très facile

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31) Dans vos projets futurs, pensez-vous que vous allez continuer le programme Prof'Essor ?

- Oui, j'en suis sûr
- Je pense que oui
- Je pense que non
- Non, j'en suis sûr

32) Le programme Prof'Essor a été mis en place de manière pro-active afin de faciliter la mise en application du pacte d'excellence.

Etes-vous satisfait quant à la manière dont le projet Prof 'Essor vous aide pour la mise en application du pacte d'excellence ?

1= Tout à fait insatisfait ; 2= Insatisfait ; 3= Plutôt insatisfait ; 4= Neutre ; 5= Plutôt satisfait ; 6= Satisfait ; 7= Tout à fait satisfait.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33) Est-ce-que vous vous sentez prêt pour mettre en application le pacte pour un enseignement d'excellence ?

1= Tout à fait prêt ; 2= Prêt ; 3= Plutôt prêt ; 4= Neutre ; 5= Plutôt pas prêt ; 6= Pas prêt ; 7= Tout à fait pas prêt.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 3 : Rencontre du 11 avril 2019 avec Mme Gilson – école de Mont-Sur-Marchienne

Identification

Le programme Prof'Essor est en place depuis 3 ans à l'initiative de Mme Gilson qui le chapeaute depuis le départ.

1. Communication/Coordination

Question 3

Libérer du temps pour s'informer sur le programme a été très facile via sa personne de référence M. Guy Stassin, elle avait toutes les informations nécessaires pour pouvoir prendre la décision de démarrer le programme. Pour elle, il était clair qu'elle devait s'adresser à son conseiller pédagogique M. Stassin vu que c'est lui qui lui en avait parlé à la base. Il était donc simple d'avoir des informations complémentaires (en sachant que Mme Gilson était déjà en contact avec M. Stassin avant le démarrage du programme Prof'Essor, en effet elle travaille en relation avec différents conseillers pédagogiques en fonction du sujet traité).

Communiquer l'information aux enseignants était plus compliqué car elle savait à l'avance que certains enseignants seraient plus réfractaires (n'aiment pas le changement d'habitude) à la mise en place du programme. Mme Gilson a décidé, d'elle-même, de participer au programme Prof'Essor et l'ensemble de son corps enseignant (maternelle et primaire) a été obligé de suivre le programme. Même si le programme a été imposé, Mme Gilson a intégré le programme à son école car il y avait une demande de ses enseignants d'améliorer le travail collaboratif au sein de son école.

Question 4

Libérer du temps a été plus simple vu que l'information a été intégrée dans les périodes de concertation. En effet, l'enseignant dispose de 60 périodes par an de concertation. Une période a donc été attribuée à Prof'Essor que ce soit pour les enseignants de l'école primaire ou maternelle. Une vidéo de présentation a aussi été utilisée pour présenter le programme. C'est la directrice qui a présenté le programme à son équipe. Puis le programme a été lancé dans l'école (en même temps que dans plusieurs écoles dans la région) et les formations ont commencé au sein de l'école via une personne externe. La directrice étant présente à chaque vague de formation.

Les élèves n'ont pas été mis au courant de la participation au programme, mais en ont ressenti les bénéfices/changements.

2. Motivation

Question 5

C'est le détaché pédagogique qui lui en a parlé. Elle ne voit pas pourquoi le PO lui en aurait parlé.

Question 7

Mme Gilson voulait vraiment améliorer le travail collaboratif entre ses enseignants et surtout apporter une certaine continuité entre son enseignement maternelle et primaire. Elle recherche donc la continuité des apprentissages, une vision commune du monde de l'école (créer une culture d'école, une culture d'équipe) et en même temps les préparer au pacte d'excellence (mise en place plus simple grâce aux bagages installés par Prof'Essor).

Question 8

Motiver et garder l'équipe motivée a été plus difficile car le lancement est assez conséquent avec ses 8 semaines consécutives de formation et les périodes de concertation disposées après les cours. Cela demande des concessions aux enseignants et c'est vite perçu comme un surplus de travail qui n'est pas vraiment dans le core business de l'enseignant (c'est plus du management que de la pédagogie pure et dure). Bien qu'intense, ces 8 semaines de formation semblent nécessaires à Mme Gilson et elle était prête à ajuster son agenda pour la première année de mise en place du programme.

3. Formation des cadres

Question 9

Les conseillers pédagogiques ont joué un rôle de coaching. Ils ont commencé ce rôle avant la mise en place proprement dite du programme. Mme Gilson a participé à des matinées thématiques à Mons sur le programme et sa mise en place. Ce coaching s'est poursuivi lors de la première année de mise en place du programme. Par contre, il n'y a pas eu vraiment de réunion de pérennisation pendant la deuxième année. Bien que plusieurs réunions étaient prévues, elles ont été annulées. A l'heure actuelle, elle n'a plus de suivi ou de formation sur le programme. Cependant, une réunion est prévue prochainement de manière volontaire sur le programme. Mme Gilson trouve intéressant de prévoir des rencontres après la première année, car selon elle, il est toujours intéressant de savoir comment ça se passe ailleurs.

Question 11

Plus du tout de séance après la première année.

Question 12

Le conseiller pédagogique varie en fonction du sujet, Mme Gilson a donc un conseiller pour le programme Prof'Essor et un conseiller pour le pacte d'excellence. Le suivi était bien présent à la phase de présentation et de lancement, par contre la pérennisation peut être améliorée vu que les quelques rendez-vous de prévus en deuxième année ont été annulés. De plus, le coaching de la première année peut paraître parfois assez cadré et pas forcément adapté aux besoins de l'école et de ses enseignants. Ce qui peut donner une image de perte de temps pour les enseignants mais aussi pour le formateur. Par exemple, ils ont reçu une formation sur la ré-explication des objectifs bien que la matière a bien été digérée par le corps enseignant et la direction (formation pas nécessaire et d'autres points comme « donner du feedback » auraient été plus intéressants).

Question 13

C'est Mme Gilson qui a fait la demande de rentrer dans le programme Prof'Essor, mais après, tout est proposé automatiquement. Les 8 semaines de formation ont leur sens, même si c'est lourd

surtout qu'il y avait trois vagues auxquelles Mme Gilson a participé. Il faut un vrai investissement personnel car ce sont des moments de partage. La direction mais aussi les enseignants doivent être réceptifs pour que cela fonctionne.

Question 15

Bien qu'en soit son travail n'a pas changé, Mme Gilson a perçu un changement de perception de son équipe. En effet, pour son corps enseignant, elle travaille plus en équipe avec eux et elle est plus impliquée sur le terrain. Un vrai sentiment de travail d'équipe s'est créé.

Elle accorde aussi plus d'importance à la cohésion d'équipe. Elle essaye de réduire au maximum les divergences entre enseignants en faisant jouer son rôle de facilitateur entre les différents intervenants et en prônant le consensus. Elle ouvre la possibilité de discussions sans juger de qui a raison ou tort. Avec cette nouvelle approche, elle a vu diminuer les conflits au sein de son équipe éducative.

4. Focus sur la performance de l'équipe

Question 16

Oui, il y a plus de cohésion au sein de l'équipe éducative.

Question 17

Certains enseignants ont participé au programme pour faire plaisir à leur direction, d'autres étaient vraiment convaincus par les bienfaits du programme. La difficulté de mise en œuvre a donc été en fonction de cette motivation/implication. Le travail en équipe a été facile à mettre en place pour les gens impliqués et plus compliqué pour les autres.

Devenir le chef a été simple pour Mme Gilson car elle a le sentiment de jouer déjà ce rôle avant la mise en place du programme.

Donner du sens aux activités a été assez simple, vu que l'objectif poursuivi par la participation au programme était clair : améliorer le travail collaboratif. Les activités coulaient donc de source.

5. Présence sur le terrain

Question 19

Pas du tout. A la base, elle n'avait déjà pas qu'un rôle d'administratif. Elle était déjà présente au sein des équipes et des classes. Par contre, il y a eu un réajustement. Les conseils de classe ont dû être déplacés avec les 8 semaines de formation. Il a fallu organiser l'école différemment lors de la première année de formation. Des contrats de volontariat ont été prévus en plus.

Question 20

« Mettre en place les 8 semaines de formation » a été assez simple à organiser via les temps de concertation.

« Lancer le programme » a aussi été facile à faire grâce au coaching proposé par le conseiller pédagogique tout le long du processus.

« Être le facilitateur/point de contact » n'a pas posé de soucis vu qu'elle l'était déjà.

Combiner les différentes tâches de directeur et être présente physiquement sur le terrain a été compliqué pour Mme Gilson. 8 semaines continues de formation à chaque vague représentent une charge conséquente de travail. Elle a dû ajuster son agenda et ne pas mettre de rendez-vous certains jours. Elle a dû prévoir une gestion optimale de son emploi du temps.

6. Déléguer la résolution de problèmes

Question 21

Les problèmes sont plus facilement résolus grâce au programme Prof'Essor. En effet, les enseignants sont plus aptes à dialoguer et à échanger au sein de l'équipe grâce à la mise en place du feedback et de la concertation. Une certaine continuité a été créée entre le niveau maternel et primaire.

Question 22

Les enseignants sont devenus plus indépendants, mais ils viennent quand même à la direction pour avoir l'avis de leur directrice. Ils font le premier pas, mais ils ont toujours besoin de l'approbation de la direction.

7. Les outils et leur utilisation

Question 23

Le tableau blanc est encore utilisé régulièrement. Par contre, les visites pédagogiques ont eu très peu de succès dès le lancement du programme et elles ont vite été supprimées. En effet, les enseignants étaient très mal à l'aise à donner du feedback négatif à leur collègue. De plus, ils n'étaient pas demandeur de l'analyse en classe. Ils préfèrent discuter de leurs difficultés, de manière plus informelle, en dehors de la classe. Le souci des visites pédagogiques était qu'un enseignant exposait le problème qu'il rencontrait et se rendait dans la classe d'un collègue qui gérait bien ce souci. Ensuite l'enseignant en difficulté devait donner un feedback positif et négatif à son collègue. La difficulté était augmentée vu que l'enseignant était déjà en difficulté sur ce sujet et devait juger son collègue avec qui ça se passe bien. Par conséquent, l'enseignant ne se sentait pas légitime de donner son avis sur le sujet. La directrice préférerait l'inverse.

La production pédagogique est encore utilisée régulièrement.

Question 24

Les sessions de tableau blanc ont été insérées aux temps de concertation, donc il n'y a pas eu de difficulté.

Pour les partages et les visites pédagogiques, l'équipe enseignante a été renforcée avec les volontaires (contrats de volontariat).

« Motiver les troupes à utiliser les outils » a été assez difficile. Après la première année de lancement, Mme Gilson a vu qu'il y avait une certaine résistance de son corps enseignant sur le projet en lui-même et non sur les différents outils/objectifs. Elle a donc juste renommé le programme par « travail collaboratif » et n'a plus parlé de « Prof'Essor ». Grâce à ce changement de nom, elle s'est appropriée le programme et bien qu'il ne s'agisse que d'un nom différent, son corps enseignant a été plus réceptif (moins de réfractaire).

Comme dit précédemment, « faire accepter les visites en classe » a été très difficile et il faudrait peut-être revoir le processus et le suivi de cet outil.

8. *Evaluation et perspectives*

Question 25

Le programme Prof'Essor a comblé ses attentes de départ.

Question 26

Mme Gilson recommandera Prof'Essor à ses collègues directeurs.

Question 27

Mme Gilson sent ses enseignants mieux accompagnés.

Question 28

Elle perçoit aussi des améliorations dans leur travail.

Question 29

Voici les 5 points forts du programme pour Mme Gilson :

- L'utilisation du tableau blanc
- Les temps de production pédagogique
- Que le processus est limité dans le temps. Il y a une structure dans le temps : on détermine les différents problèmes, puis on a une période de travail collaboratif, ensuite c'est la mise en place du projet et finalement c'est l'évaluation pour déterminer si on garde oui ou non le projet.
- Le programme met en œuvre des actions concrètes
- Le programme est au profit des élèves. Bien que les élèves ne soient pas au courant de la mise en place du programme au sein de l'école, ils en ressentent les bienfaits via les différents projets lancés. Il y a aussi un renouvellement au sein de l'école. L'équipe enseignante propose des choses, ce qui n'était pas forcément le cas avant.

Question 30

Voici les points faibles du programme selon Mme Gilson :

- Les feedbacks et les visites pédagogiques
- La durée de 8 semaines consécutives où il n'y a pas de concertation purement pédagogique pose soucis. La journée ne comporte que 24h, on doit bien prendre les

heures quelque part et on empiète sur la concertation pédagogique quotidienne (le corps de métier).

Question 31

La pérennisation n'est pas facile, surtout qu'il n'y a plus de coaching sur le sujet. Mme Gilson continue le programme grâce à un agenda bien déterminé. En août, une réunion est organisée pour faire le point pour la rentrée. Chaque enseignant est invité à exprimer une difficulté qu'il rencontre au sein de son travail. Toutes les difficultés sont rassemblées et ce sont souvent les mêmes qui reviennent. Une difficulté est sélectionnée et un groupe de travail est mis en place pour proposer de manière collaborative une solution à ce problème. Cette manière de travailler a été mise en place depuis l'arrivée de Prof'Essor. A partir de là, le corps enseignant travaille de 6 à 8 semaines sur ce projet puis il met en place les activités. Après un an, l'équipe décide si elle garde ou non le projet. Cette manière de travailler rend le projet légitime aux yeux de l'équipe et il est donc plus facilement accepté.

Question 32

Elle est sûre de continuer le programme.

Question 33

Elle est satisfaite de la manière dont Prof'Essor a aidé son école et elle est prête à mettre en place le pacte d'excellence. Elle sait comment fonctionne son équipe et il y a déjà un lien entre le niveau primaire et maternel. Les enseignants ont déjà travaillé ensemble sur un projet commun. Cette cohésion peut être utilisée pour la mise en place du pacte d'excellence.

Question 34

C'est difficile car elle est encore en début de cycle de la mise en place du pacte d'excellence. Elle n'a pas encore une vue d'ensemble pour déterminer si ça va bien se passer ou non, surtout que sa mise en application est en continuel changement. Pour la mise en exerce du pacte d'excellence, c'est un autre conseiller qui est sa personne de contact. C'est bien d'avoir aussi un conseiller qui connaît l'équipe enseignante. Il a une autre vision, il apporte un regard extérieur. Il est moins dans le travail quotidien (pas la tête dans le guidon) et a une vue d'ensemble. Mme Gilson trouve qu'il serait intéressant d'avoir le même conseiller que pour le programme Prof'Essor. Elle rencontre ses conseillers sur sa propre demande, mais aussi via des réunions prévues en fonction des projets. Il n'y a pas de fréquence spécifique.

Question 35

Pour Mme Gilson, le point neutre est un peu ambigu. Elle ne savait pas trop quand ou pourquoi l'utiliser.

Annexe 3 : Rencontre du 3 mai 2019 avec Mme Montluc – école fondamentale libre du sacré cœur de Gilly Sart-Allet

Identification

Mme Montluc a une grande expérience dans l'enseignement. Elle a travaillé dans les deux réseaux et dans plusieurs écoles et régions différentes. Elle a aussi une casquette de formatrice. C'est elle en effet qui donne les formations à son équipe enseignante. Elle est très intéressée par la pédagogie et dispose d'un assistant pour l'aider dans son travail administratif. L'école est assez petite. Il y a en effet beaucoup d'écoles sur Gilly et elle se bat chaque année pour garder ses élèves.

L'école de Gilly participe au programme Prof'Essor depuis 2 ans (année de formation incluse). La directrice a suivi le programme depuis le début et la proposé de manière volontaire, mais elle avait préparé le terrain depuis un certain temps pour être sûr que son équipe soit réceptive à l'idée (1 an à l'avance). Le but étant que toute l'école participe sinon rien.

1. Communication/Coordination

Question 1

Prévoir plusieurs réponses possibles et non une seule. En effet, elle en a d'abord entendu parler via les autres directeurs, puis par ses conseillers.

Question 2

Elle a bien reçu une présentation complète et officielle de programme.

Question 4

Mme Montluc a elle-même communiqué le programme à ses enseignants via la vidéo du Segec et elle a aussi fait venir un Conseiller Pédagogique (CP) à son école pour qu'il puisse répondre aux questions des enseignants. Les deux moyens de communication ont été proposés par les CP. La mise en place du programme est plus facile si on est souvent en contact avec les CP. Elle a beaucoup de contacts avec la Segec et elle a donc plus vite vent des actualités. Certains directeurs restent plus dans leur école et parfois la contactent car ils ne savent pas vraiment à qui s'adresser pour le programme Prof'Essor.

En ce qui concerne les élèves (et leurs parents), ils n'ont pas eu de communication officielle du programme, mais ce n'est pas un secret. Il arrive à Mme Gilson ou à son équipe enseignante de l'aborder pour montrer aux parents qu'une attention toute particulière est apportée au travail collaboratif au sein de l'établissement.

2. Motivation

Question 5

Le PO ne l'a pas obligé mais il trouvait aussi le programme intéressant à mettre en place.

Question 6

Sa première attente du programme Prof'Essor était de promouvoir une certaine continuité des équipes entre ses deux niveaux d'enseignement : le primaire et le maternel. Elle voulait sortir ses enseignantes de leur zone de confort et les faire travailler avec de nouvelles personnes (pas les binômes habituels de travail). Mme Montluc se trouve très épaulée par la Segec dans le réseau libre.

Question 7

Elle trouve le travail collaboratif primordial. L'enseignant ne doit pas rester seul dans sa classe. Il doit avoir une vision et un avis de l'extérieur. Il ne doit pas toujours être dans le flow de son activité quotidienne et il doit prendre des temps de recul. Elle voit qu'il y a une certaine évolution au niveau de l'enseignement en général et de son école en particulier : il y a plus d'échanges qu'avant entre les enseignants.

Il est nécessaire de décloisonner ses pratiques et de travailler ensemble pour avancer plus sereinement. Il faut permettre d'avoir une vision autre que la sienne du travail effectué sur le terrain.

Un des aspects qu'elle trouve important dans le lancement du programme Prof'Essor est la double présentation de l'école par ses enseignants : une première présentation de l'école comme elle est maintenant perçue par les enseignants et une présentation de comment ils voudraient qu'elle soit. Cet exercice a permis de mettre les choses à plat et de mieux démarrer le travail collaboratif (même si ça a créé quelques frictions au départ, tout s'est arrangé au fil de la vague de formation).

La charte de départ est aussi un point très important pour Mme Montluc pour le bon déroulement du programme Prof'Essor. La charte est créée par l'équipe enseignante et permet une communication respectueuse tout au long du programme.

Question 8

Le point le plus difficile a été de pérenniser le programme. Parfois l'équipe s'essouffle et c'est son rôle de directrice de savoir quand elle doit donner du lest et quand elle doit relancer le programme. C'est encore plus difficile cette année avec l'arrivée du pacte d'excellence qui prend beaucoup de temps.

3. Formation des cadres

Question 9

Elle n'a pas vraiment eu de formation. Un CP lui a juste expliqué le programme et lui a montré la vidéo de présentation.

Question 10

« Participer aux vagues de formation » est important pour Mme Montluc. Elle avoue même avoir manqué certaines séances et être perdue après pour suivre les suivantes. Son équipe avait avancé sans elle et elle n'était plus au courant de tout.

Question 11

Il n'y a plus de vague de formation dans son école. Il y en avait seulement la première année.

Question 12

Le lancement du programme a été difficile, mais c'est un concours de circonstances. En effet, un premier CP avait été attiré à l'école et il avait déjà communiqué certaines informations quand celui a été remplacé. Le nouveau CP ne communiquait pas la même chose sur le programme ce qui a créé une certaine confusion. De plus, la présentation du CP du programme était assez brouillonne et sans l'appui de la directrice le corps enseignant n'aurait sûrement pas adhéré à Prof'Essor. Le plus important pour que cela fonctionne est de se rappeler que Prof'Essor est un outil qui doit être adapté à l'école.

Question 14 et 15

Son rôle de directrice a évolué. Elle a dû apprendre à « lâcher prise », à laisser son corps enseignant fonctionner seul, sans contrôle de tout. En effet, une fois que les enseignantes ont établi leurs objectifs, elles sont plus indépendantes dans le développement du pédagogique.

Mme Montluc a vu que c'est un leadership différent, elle doit accepter de ne pas être au courant de tout.

La directrice participe a beaucoup de formations et elle les donne souvent aussi. Cet aspect est complémentaire au programme Prof'Essor. Par exemple une formation sur le leadership lui a apporté un regard extérieur sur son expérience Prof'Essor au sein de son école et ça lui a permis de se rendre compte de l'évolution de son leadership.

4. Focus sur la performance de l'équipe

Question 16

Son école est sur la bonne voie. Il y a plus de cohésion, mais ce n'est pas encore parfait. Il y a encore du travail.

Question 17

Même si au départ le lancement du travail en équipe a rencontré quelques difficultés, tout s'est fluidifié au fur et à mesure de la formation.

Devenir le chef de ses enseignantes n'a pas posé de problème vu que Mme Montluc disposait déjà d'un certain leadership au sein de son équipe.

Il y a aussi une réunion au mois d'août de 4 heures pour préparer la rentrée scolaire : deux heures consacrées à l'administratif et deux heures cette année consacrées pour le projet « rentrée scolaire » où l'outil Prof'Essor a été mis en place. C'est là que Mme Montluc, en tant que directrice, a relancé le programme. Mais attention si le directeur n'est pas là pour redynamiser Prof'Essor, il tombe à l'eau. Cette année certains outils, comme le tableau blanc, n'ont pas été assez utilisés. Ce manquement est facilement expliqué par le fait que la directrice a été moins présente dans les classes avec la mise en place du pacte d'excellence.

5. Présence sur le terrain

Question 18

Elle n'aime pas l'administratif, donc, comme elle en a la possibilité, elle délègue beaucoup à son secrétaire.

Question 19

Elle n'a pas vraiment vu d'évolution. Elle était déjà plus dans la pédagogie que dans l'administratif.

Question 20

« Mettre en place les 8 semaines de formation » a été un peu dur. En effet dans son école le lundi après-midi est déjà réservé dans l'horaire pour la concertation des enseignants. Il était donc judicieux pour Mme Montluc de proposer cette plage horaire pour le programme Prof'Essor. Au début, cette proposition avait été acceptée par le CP et donc communiqué à l'équipe. Puis quand le CP a été remplacé, la directrice a été informée que le lundi après-midi n'était pas possible car tous les CP sont en réunion ce jour-là. Il fallait donc que la formation se déroule mardi après les cours, ce qui a été plus difficile à mettre en place.

Le lancement du programme est assez difficile en soit car les premiers jours de formation sont déterminants dans l'acceptation du programme par le corps enseignant. Certaines écoles s'arrêtent en effet après une journée de formation.

« Etre présente sur le terrain » est assez simple pour Mme Montluc comme elle planifie bien tout à l'avance dans son agenda.

6. Déléguer la résolution de problèmes

Question 21

Le travail collaboratif existait déjà dans son école, donc pas forcément plus de collaboration. Vu qu'elle n'est que dans sa deuxième année de Prof'Essor, elle n'est pas assez loin dans la pérennisation pour que les outils soient des automatismes, les enseignants n'ont pas encore le réflexe du tableau blanc par exemple. Le rôle du directeur est de remettre régulièrement son corps enseignant sur les rails.

Question 22

Pareil que pour la question 21, les enseignants doivent encore digérer le programme, pas beaucoup d'observations sur le sujet.

7. Les outils et leur utilisation

Question 23

Le tableau blanc a bien été accepté, mais n'est plus assez utilisé cette deuxième année (plus le temps ou le réflexe).

Pour certaines enseignantes, la directrice ou le CP a bien dû préciser que les partages pédagogiques sont, comme son nom l'indique, des moments de partage entre les enseignants et non forcément un

moment de production pédagogique. Certaines voulaient absolument terminer la session avec un résultat concret, ce qui n'est pas forcément le cas, ni le but, à chaque fois.

Les visites pédagogiques ont bien pris au début car les enseignantes avaient déjà eu affaire dans une autre formation à des visites en classe par leurs collègues, mais de manière plus informelle sans feedback structuré. Mais il n'y a plus eu de visite cette année par manque de temps. C'est une structure que la directrice aimerait remettre en place prochainement et de toute façon c'est dans le plan de pilotage.

Question 24

Le feedback a bien été accepté car la directrice rendait déjà des visites en classe, donc le corps enseignant est plus habitué. Par contre le modèle de feedback proposé par le programme Prof'Essor apporte vraiment un cadre et permet un feedback qui respecte la charte de départ.

8. Evaluation et perspectives

Question 25

Le programme Prof'Essor a comblé ses attentes.

Question 26

Selon elle, les écoles qui ont participé à Prof'Essor avant la mise en place du pacte d'excellence ont eu plus facilités pour le décret. C'est le ressenti de Mme Montluc et de son corps enseignant, mais aussi des différents directeurs qu'elle a pu rencontrer. Les écoles qui n'ont pas suivi Prof'Essor ne ratent pas forcément la mise en place du décret, mais elles ont moins de facilités. C'est un outil supplémentaire de réussite.

Question 27

Oui, il y a plus d'échanges au sein de son établissement.

Question 28

Oui, certaines enseignantes ont amélioré leur manière de fonctionner.

Question 29

Pour elle, les points positifs du programme sont : l'utilisation du tableau blanc, les visites pédagogiques, le feedback structuré et la mise en œuvre d'une charte de travail. Elle n'a pas indiqué le partage pédagogique car il était déjà fort présent dans son école.

Question 30

Elle ne voit pas de points négatifs.

Question 31

La pérennisation est le point le plus difficile car Mme Montluc n'a pas que ça à gérer ou à garder en tête.

Question 33

Même l'équipe a ressenti que Prof'Essor les a aidés pour le pacte d'excellence.

Question 34

Mme Montluc n'est pas stressée par le pacte d'excellence et elle sent son école et elle-même tout à fait prêtes pour sa mise en place.

Question 35

Rien à rajouter.

Annexe 4 : Déclaration d'absence de plagiat

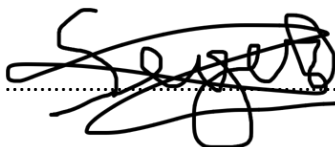
Cette déclaration est à insérer et à signer dans tout travail personnel ou collectif réalisé dans le cadre de la formation HD Eco-Gestion (mémoire, travaux pour des cours et séminaires)

Je déclare que ce travail est exempt de plagiat. J'ai pris connaissance des risques liés au plagiat en consultant la page

<http://www.unamur.be/plagiat>.

J'ai pris connaissance des sanctions à l'égard du plagiat, prévues par le REE de la Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, article 75, consultable sur l'intranet de l'UNamur - Bureau des Etudiants (BVE).

Signature du/des auteur(s) du travail

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, written over a dotted line.

Informations utiles

Il arrive fréquemment que des étudiants s'adonnent au plagiat sans en être conscients. Ce problème s'est aggravé au fur et à mesure de l'utilisation des informations en provenance de supports informatiques (Internet, ...). Il faut donc être doublement vigilant car le plagiat, qu'il soit volontaire ou involontaire, est suivi de sanctions graves.

L'article 75, § 1 du REE précise qu'il est question de plagiat dès qu'il y a « ... recopiage, même partiel, d'un texte émanant d'une source extérieure dans un travail personnel, que ce soit, un mémoire, un travail, un rapport ou tout autre projet personnel, sans faire usage des guillemets ou tout autre forme d'identification explicite qui permette de distinguer les idées personnelles de celles reprises ailleurs. »

Le même article 75, § 3 précise que les sanctions en cas de plagiat, le jury « peut attribuer la note de 0/20 à l'enseignement concernée » et aller jusqu'à « l'attribution de la note de 0/20 à l'ensemble ou à une partie des épreuves de la période d'évaluation, l'interdiction de poursuivre la période d'évaluation, l'interdiction de s'inscrire à la (ou aux) période(s) d'évaluation suivante(s) ou l'interdiction de participer à certaines évaluations.