

THESIS / THÈSE

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Délégué aux contrats d'objectifs

Quel dialogue constructif avec les directions d'école dans leur appropriation de l'outil plan de pilotage, participant à leur professionnalisation ?

FABRY, Philippe

Award date:
2022

Awarding institution:
Université 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.



Institut d'Administration Scolaire
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



Département Éducation et technologie
Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion



Département paramédical
Département social

« Délégué aux contrats d'objectifs :
Quel dialogue constructif avec les directions d'école
dans leur appropriation de l'outil plan de pilotage,
participant à leur professionnalisation ? »

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

Philippe FABRY

Promotrice : Mélanie LATIERS - Université de NAMUR

Lecteurs

Sandrine BIEMAR - Université de NAMUR

Christophe CAVILLOT - Service Général du Pilotage des Écoles et des CPMS – FWB

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui ont joué un rôle de près ou de loin dans l'élaboration de ce mémoire, mais aussi qui m'ont accompagné durant tout ce cursus de deux ans de ce master de spécialisation.

Mes plus vifs remerciements à Mélanie LATIERS, promotrice de ce travail. J'ai pu tout d'abord apprécier ses qualités de professeur de cours du Mapemass. Son expertise, ses précisions, ses éclairages ont guidé mon parcours de recherche. Elle m'a poussé à agir avec structure et rigueur dans un accompagnement empreint d'empathie et de sérénité. Tout était proposition et renforcement. Merci pour toute la confiance qu'elle m'a accordée.

Merci à Sandrine BIEMAR et Christophe CAVILLOT d'avoir accepté de lire ce mémoire en tant que membre du jury. Leurs qualités et compétences reconnues m'apporteront, j'en suis certain, un regard et des échanges instructifs sur ce travail.

J'associe à ces remerciements les professeurs du Mapemass que j'ai eu la chance de côtoyer et qui ont ouvert ma vision sur le monde de l'accompagnement.

Merci à mes collègues DCO, mon DZ, qui n'ont jamais manqué de me partager tout ce qui pouvait apporter matière à ma recherche. Leurs encouragements ont été soutenant pour moi.

Je ne peux pas oublier les 10 directeurs/-trices d'école qui ont accepté de donner de leur temps pour participer aux entretiens de ma recherche. J'ai pu apprécier la sincérité et la conviction de leurs propos. Particulièrement, je pense avec émotions à Sarah, directrice tragiquement disparue quelques semaines après avoir réalisé son interview.

Un grand merci va à tous les 'mapemassiens', promotion 2022, avec qui j'ai pu ressentir combien le travail en collaboration est exaltant et plein de découvertes. Un grand clin d'œil à Charlotte, Agnès, Isabelle, Stéphane et Julien, compagnons rapprochés de tous les cours. Nous avons découvert ensemble, toujours dans la bonne humeur, les cours en 'visio' et en 'présentiel' durant la vague Covid. Des liens se sont tissés et j'ai gagné en amitié.

Je pense enfin et avant tout à Camille, Eléonore, Eugénie et Théodora qui forment 'mon trèfle à quatre filles'. Merci à elles, à mon épouse et à ma maman de m'avoir soutenu dans mon parcours, supportant mes absences, respectant mes enfermements dans mon bureau, mes humeurs, s'inquiétant de mes résultats et de ma santé. Je n'ai pas été seul, loin de là.

1 Table des matières

1	Table des matières	3
2	Introduction	5
3	Partie 1 : Cadre contextuel	7
3.1	La réforme du Pacte : une nouvelle gouvernance	7
3.2	Directeur d'école, un métier en mutation	9
3.3	Conseillers au soutien et à l'accompagnement	10
3.4	Délégué au contrat d'objectifs (DCO) : un nouveau métier	10
3.5	Réflexions autour des enjeux	14
4	Partie 2 : Cadre théorique	17
4.1	Les concepts autour du dialogue constructif	18
4.1.1	Pilotage exogène et endogène	18
4.1.2	Le concept de professionnalisation	19
4.1.3	Le concept d'appropriation	22
4.1.4	La théorie de la régulation sociale	24
4.1.5	Le concept de négociation	26
4.1.6	Le concept de dialogue	28
4.2	Conclusion	30
5	Partie 3 : partie empirique	31
5.1	Chapitre 1 : Méthodologie	31
5.1.1	La préparation de l'enquête	31
5.1.2	La réalisation des entretiens	36
5.1.3	L'analyse des discours	36
5.2	Chapitre 2 : Résultats de l'analyse	37
5.2.1	Thématique 1 : Appropriation des principes qui sous-tendent la nouvelle gouvernance	37
5.2.2	Thématique 2 : appropriation de l'outil « plan de pilotage »	39
5.2.3	Thématique 3 : professionnalisation des directions	49
5.2.4	Thématique 4 : Dialogue constructif	51

5.3	Chapitre 3 : Proposition de points de repères pour le dialogue constructif	54
5.3.1	Aspect systémique du dialogue constructif	55
5.3.2	Une négociation interactive de significations à perpétuer	56
5.3.3	Écouter.....	57
5.3.4	Établir la carte cognitive du directeur	58
5.3.5	Clarifier – Conseiller	60
5.3.6	Évaluer – Reconnaître	62
6	Conclusion.....	63
7	Bibliographie.....	64
8	Annexes	67

Table des acronymes

DCO	Délégué au contrat d'objectifs
DZ	Directeur de zone
CSA	Conseiller au soutien et à l'accompagnement
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
PdP	Plan de pilotage
CO	Contrat d'objectifs
PO	Pouvoirs Organisateurs des écoles
OASE	Objectifs d'Amélioration du Système Educatif
Mapemass	Master de spécialisation en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management de la santé et de l'action sociale.

2 Introduction

Notre arrivée en 2020 au service général du pilotage des écoles et centres PMS a coïncidé avec la décision de nous engager dans le master de spécialisation que conclut ce mémoire. Ce fut une opportunité pour confronter le contenu des cours avec la réalité de notre nouvelle posture de délégué au contrat d'objectifs (DCO). Cette nouvelle fonction est liée à la réforme de grande ampleur portée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Comme souvent dans les changements importants, cette fonction en devenir, si elle est cadrée par décret, est en construction dans un va-et-vient entre sa formalisation et la confrontation avec le terrain des écoles.

En tant que DCO, nous avons à cœur de découvrir les leviers qui nous permettront d'apporter une contribution à la réussite de cette réforme, en un mot d'être efficaces. Alors que l'aventure commence, il existe cependant peu de cartes pour nous orienter dans les pratiques.

Les relations que nous sommes amenés à établir avec les écoles et particulièrement avec les directions sont les lieux de rencontre entre le Pouvoir Régulateur que nous incarnons et les acteurs de terrain. Pour nous, il s'agit d'un endroit important où l'approximation doit être évitée. Après plusieurs mois de fonctionnement et d'échanges avec nos pairs, nous concluons que le principe de **dialogue constructif** évoqué dans le guide référent des DCO (DGPSE, 2020) reste trop peu explicite. Nos pratiques tendent à se diversifier, et apparaît la crainte que les valeurs et principes fondamentaux se diluent. Nous ressentons dès lors le besoin de balises plus claires, de lignes de conduite. Ce mémoire nous donne l'occasion d'investiguer cette question et de nous outiller davantage face à cette situation.

La partie 1 de ce travail présente le nouveau cadre contextuel de notre profession. Nous y développons les fondements de la nouvelle gouvernance puis y décrivons les fonctions de directeur d'école, de conseiller au soutien et à l'accompagnement (CSA) et de délégué au contrat d'objectifs (DCO). Une réflexion sur les enjeux termine cette partie.

La partie 2 déplie les différents concepts principaux que nous retrouvons dans notre questionnement : professionnalisation, pilotage, appropriation, régulation, négociation et dialogue. Ceci fait, nous nous dotons de grilles de lecture pour aborder notre recherche à proprement parler.

La partie 3 présente l'ensemble de la recherche qui fut menée auprès de dix directeurs d'école. Celle-ci tente de faire le point de la situation en ce qui concerne leur façon d'appréhender et d'utiliser leur plan de pilotage ; en un mot de se l'approprier. Elle cherche également à dégager des orientations qui se révéleront utiles dans les rencontres directions/DCO. La méthodologie utilisée est expliquée dans un premier temps. Nous y précisons la question principale de ce mémoire et y formulons quatre hypothèses. Elles sont les quatre thématiques qui structurent la présentation des résultats de l'analyse qui suit.

La proposition de points de repères a pour vocation de rassembler les éléments de la théorie et les résultats de la recherche. Nous y faisons une proposition à destination des DCO sous forme de recommandations, plus précisément de points de repères, qui puissent favoriser la pratique d'un dialogue constructif au service et dans le cadre prescrit de la réforme de la nouvelle gouvernance.

Une conclusion ponctue enfin notre travail.

3 Partie 1 : Cadre contextuel

Pour mieux appréhender le champ envisagé dans ce mémoire ainsi que la question d'analyse posée, cette première partie s'attache à décrire le contexte dans lequel s'inscrit notre travail. Celui-ci s'ancre dans le champ de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles qui vit depuis quelques années une réforme importante axée sur la nouvelle gouvernance dont le document référent principal est le 'Pacte pour un Enseignement d'Excellence'.

Le cadre contextuel qui suit donne au lecteur quelques éléments de compréhension en développant tout d'abord quelques précisions sur la nouvelle gouvernance. S'ensuit une description des fonctions de direction d'école, de conseiller au soutien et à l'accompagnement (CSA), et de délégué au contrat d'objectifs (DCO) ; celles-ci sont au centre de notre questionnement. Une réflexion sur les enjeux termine cette première partie en envisageant la problématique de l'accompagnement dialogique qui s'installe entre la direction d'école et le DCO.

3.1 La réforme du Pacte : une nouvelle gouvernance.

« Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est une réforme de grande ampleur de l'enseignement inscrite dans la déclaration de politique communautaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2014-2019. Il est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école: renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place. » (FWB, 2022). Dans ce mémoire, le Pacte sera évoqué sous le terme « Pacte » ou « Avis n°3 »¹.

L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est organisé par des Pouvoirs Organisateur (PO) affiliés pour la plupart à des Fédérations de PO qui mutualisent des moyens afin de fournir des services aux écoles. Chaque Pouvoir Organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques (Article 1.5.1-1. du code de l'enseignement). Le service général du pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux est le service opérationnel du Gouvernement de la FWB chargé notamment de la contractualisation de plans de pilotage avec les écoles. Le Pacte lui donne une place de grande ampleur dans l'implémentation de la réforme.

Dans son 'axe stratégique 2', le Pacte revoit les rapports entre le Pouvoir Régulateur (FWB), les Pouvoirs organisateurs (réseaux, écoles) et les chefs d'établissement. Il s'agit désormais de « *Mobiliser les acteurs de*

¹ L'Avis n°3 du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence a été adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement de la Communauté Française. Il est le document référent du Pacte. Il définit l'ensemble des initiatives et des mesures du Pacte articulées autour de cinq axes stratégiques, les équilibres et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi que son phasage. Il est le résultat d'un accord réunissant les représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents sur lequel les décisions concrètes de la réforme s'appuient.

l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement (pacte p.111) ». Concrètement, le décret sur le code de l'enseignement du 03-05-2019 prévoit que « Chaque école est tenue d'élaborer un plan de pilotage, en cohérence avec son projet d'école, qui constituera, au terme du processus de contractualisation visé à l'article 1.5.2-5, son contrat d'objectifs pour une période de six ans. (...). Les plans de pilotage doivent être élaborés selon les éléments et les modalités que le Gouvernement détermine » (article 1.5.2-1 du code de l'enseignement p.21). En outre, ce plan de pilotage doit s'inscrire dans les objectifs d'amélioration généraux définis par le gouvernement (annexe 1 : article 1.5.2-2 du code). Une fois rédigé en école, le plan de pilotage est transmis au délégué au contrat d'objectifs pour contractualisation.

Ce nouveau rapport est illustré par le schéma suivant qui présente la responsabilisation partagée autour des plans de Pilotage/Contrats d'Objectifs.

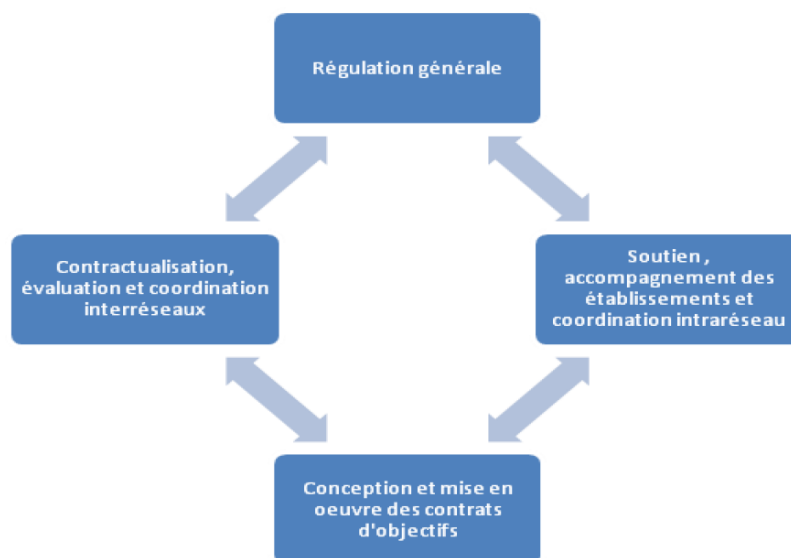


Fig. 1 : Avis n°3 du Pacte p.123

Le Pouvoir Régulateur est en charge de la régulation générale du système de pilotage et les écoles/PO/directions conçoivent et mettent en œuvre un Plan d'objectifs d'amélioration spécifiques à leur contexte. La contractualisation et l'évaluation des plans devenus Contrats d'Objectifs sont à la charge du Pouvoir Régulateur, via son service de pilotage des écoles, par l'entremise des directeurs de zone (DZ) et des délégués au contrat d'objectifs (DCO). Les fédérations de PO, pour leur part, s'engagent à accompagner leurs établissements dans ce processus.

« La contractualisation ouvre ainsi une double convention : a) contrat de résultats entre le pouvoir subsidiant et le PO/établissement, et signé par les deux parties ; b) convention de soutien et d'accompagnement des établissements de la part des fédérations de PO (...) » (Groupe Central, 2017). Les fédérations de PO assurent

le soutien rapproché et l'accompagnement des équipes pédagogiques via les 'cellules de soutien et d'accompagnement' (service des CSA). Les prérogatives du DCO sont donc différentes voire complémentaires à celles des Conseillers au Soutien et à l'Accompagnement (CSA) des différents réseaux.

L'avis n°3 du pacte est conscient qu'« on ne peut réformer durablement l'école qu'avec l'adhésion de ses acteurs ». La direction d'école apparaît dès lors comme un acteur essentiel de cette réforme, interface entre les structures périphériques à l'école et le terrain lui-même (enseignants, parents, élèves, ...). Amenés à renforcer leur leadership distribué, les directeurs sont non seulement au cœur de la rédaction de leur Plan de Pilotage, mais également garants de leur mise en œuvre. Ce Plan est l'outil de pilotage qui leur permettra de garder le cap durant 6 ans (durée d'un Contrat d'Objectifs).

À côté des deux nouvelles fonctions de délégué au contrat d'objectifs (DCO) et des conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA), la fonction de direction d'école est donc amenée à se transformer particulièrement en matière de leadership partagé, de pilotage par objectifs des écoles, de travail collaboratif.

3.2 Directeur d'école, un métier en mutation

Dans son introduction, le Pacte accorde une grande importance à la fonction de directeur. Celui-ci occupe une place centrale sur l'échiquier et sera un paramètre incontournable de l'implémentation de la réforme. Nous livrons ci-après quelques extraits explicites du Pacte :

- « Le nouveau système de pilotage repose sur une confiance et une autonomie accrues dans le chef du directeur comme des enseignants, (...) » p.7.
- « L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation. » p.113.
- « (...) Il en découle des attentes fortes en termes de responsabilisation et de professionnalisation de la fonction et d'impact de celle-ci sur le succès des nouveaux modèles de gouvernance projeté. » p.144.
- Il s'agit de « professionnaliser les directions par des stratégies intégrées de développement de compétences et une approche plus systémique de la fonction. Le GC² considère que le développement des compétences des directions devrait se construire sur un parcours de développement professionnel, qui (...) distinguerait ce qui relève :

- d'une formation de base (dite « initiale ») avant l'entrée en fonction (...)

² GC : Groupe Central. Constitué de représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents, il est à l'auteur du Pacte pour un Enseignement d'Excellence décrit dans l' « avis n°3 »

- d'une formation/accompagnement d'intégration au moment de l'insertion professionnelle (...)
- d'une formation/accompagnement continué tout au long de la carrière du chef d'établissement. » p.149.

La fonction de directeur d'école est donc une fonction essentielle à l'avènement du Pacte qui doit impérativement muter dans un **processus de professionnalisation**.

3.3 Conseillers au soutien et à l'accompagnement.

Le décret du 28-03-2019 relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement établit les missions des conseillers au soutien et à l'accompagnement des écoles (Annexe 3). Relevons celles qui se rapportent au processus d'élaboration d'un Plan de pilotage/contrat d'objectifs :

1° offrir son appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage et la modification de leur contrat d'objectifs (...);

2° accompagner et suivre la mise en œuvre du contrat d'objectifs des écoles (...) (FWB, 2019 art.4)

Les CSA relèvent des différentes fédérations de PO et sont à disposition des écoles, selon la convention qui les lie. Ils ont une mission essentielle d'accompagnement des équipes éducatives et des directions qui 'peuvent' y faire appel : « (...) lors de l'élaboration du plan de pilotage, les écoles peuvent être soutenues par les cellules de soutien et d'accompagnement (CSA) de leur fédération de pouvoirs organisateurs (...). » (FWB, 2021, circ.8242). Il en est de même pour le suivi de la mise en œuvre du plan. Dès lors, selon le principe voulu de responsabilisation, certaines écoles peuvent choisir d'élaborer et de mettre en œuvre leur plan de pilotage sans accompagnement spécifique des CSA.

3.4 Délégué au contrat d'objectifs (DCO) : un nouveau métier

La fonction de Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO) est inédite. Elle fut mise en place en 2019 (FWB, 2018) au cœur de la nouvelle gouvernance du système éducatif initiée dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Elle est en pleine création et se construit dans un principe de va-et-vient entre les règles édictées par les différents décrets (et autres documents référents) et l'opérationnalisation sur le terrain. Ainsi, au fur et à mesure des ajustements réalisés au travers des différentes expériences, se construit le guide pratique du DCO/DZ.

Un arrêté du Gouvernement de la FWB précise le profil de fonction qui reprend les compétences spécifiques, techniques, génériques et comportementales requises pour débiter dans la fonction. Nouvelle, la posture du

DCO se meut et se bâtit sur et en fonction du terrain, en référence à une tâche prescrite (missions du DCO, voir ci-après) aux contours qu'il faut nécessairement interpréter.

Dès leur entrée en fonction, les DCO suivent un plan de formation développé sur 4 axes (détaillés dans l'annexe 2) : devenir DCO, devenir un agent de pilotage, devenir un agent de changement, acquérir une vision systémique. L'axe 'agent de changement' « comprend un travail de développement d'aptitudes relationnelles et de compétences professionnelles (...) » (FWB, 2018). Dans la formation des DCO qu'ils ont en charge, Biémar et Botty reprennent cet axe sous forme de 'postures relationnelles' traduites en particulier par les verbes 'soutenir' et 'conseiller'. Cette fonction d'agent de changement fait partie du cadre que ce mémoire souhaite investiguer.



Fig. 2 : Posture des DCO à incarner selon les annexes 1 et 2 de l'AGCF portant exécution de l'art. 144 du décret du 13 septembre 2018
(Biémar & Botty, 2020)

Dans son Article 7. - § 1er. , le décret 'Pilotage' du 13/09/2018 prévoit que *les délégués au contrat d'objectifs (...) sont chargés*³:

1° de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation et de l'évaluation des contrats d'objectifs tels que définis à l'article 67 du décret Missions et ses arrêtés d'exécution;

2° de la procédure de contractualisation des dispositifs d'ajustement, du suivi et l'évaluation de leur degré de réalisation et de l'évaluation de la mise en œuvre des protocoles de collaboration tels que définis à l'article 68 du décret Missions et ses arrêtés d'exécution;

³ Le lecteur retrouvera l'entièreté du cahier des charges du DCO à l'annexe 8

Le présent mémoire s’ancre essentiellement dans le contexte des points 1 et 2 du cahier de charge du DCO, à savoir la contractualisation, le suivi et de l’évaluation de réalisation des contrats d’objectifs conclus avec les écoles.

« Le DCO n’intervient pas lors de l’élaboration du plan de pilotage » (DGPSE, 2020). Une fois le PdP écrit par l’équipe éducative, le travail du DCO consiste à questionner sa conformité et son adéquation. La conformité concerne le fait que les éléments indispensables soient bien présents, tels que le diagnostic, les objectifs... L’adéquation concerne le contenu du plan ; en quelque sorte, il s’agit d’évaluer si l’ensemble du plan est cohérent et répond bien aux besoins ou aux difficultés de l’école.

Ce Plan de Pilotage impose une structure qui est détaillée dans l’article 1.5.2-3 du même décret. En résumé, pour l’école, il s’agit de réaliser une analyse de ses indicateurs⁴ quantitatifs ou qualitatifs (globalement, de sa situation dont le contexte est singulier) pour établir un diagnostic. Sur base de celui-ci et dans le cadre des OASE⁵, l’école se définit des objectifs qu’elle va poursuivre en mettant en place des actions concrètes pour les 6 ans à venir.

Lors d’une « concertation » (ou plusieurs) qui réunit Direction/PO/quelques enseignants et le DCO, ce dernier s’assure, via des rencontres et un questionnement basé sur une analyse, de la cohérence, l’adéquation et la conformité du Plan. Ceci fait, le Plan de pilotage devient alors un Contrat d’Objectifs (CO) entre l’école et le Pouvoir Régulateur. Avant cela, plusieurs remises au travail des équipes sont parfois nécessaires. Elles sont prévues dans le code aux articles 1.5.2-5 et suivants. La figure 3 détaille les différentes étapes correspondant au parcours d’un plan de pilotage jusqu’à sa contractualisation. La deuxième partie présente le calendrier prévu pour les évaluations par le DCO qui y sont liées.

⁴ La FWB fournit aux écoles un listing d’indicateurs établis sur les 6 dernières années. Ces indicateurs comprennent, par exemple, les résultats globalisés des élèves à différents moments de leur scolarité, les taux d’échec, d’absentéisme (élèves et professeurs), de changement d’école, de population, etc. En simplifiant pour le lecteur non initié, chacun de ces indicateurs est comparé avec la moyenne des autres écoles de FWB qui présentent les mêmes caractéristiques de population, de niveau d’étude ou de type d’enseignement. L’école est donc amenée à en réaliser une analyse au travers d’un diagnostic. Les objectifs d’amélioration spécifiques à l’école en découlent ; avec la nécessité de les chiffrer, tant que faire se peut, en termes de valeurs d’indicateurs à atteindre. Précisons que le message délivré à cette occasion est qu’il y a une obligation à mettre des moyens en œuvre pour atteindre ces objectifs, mais pas d’obligation absolue de résultat.

⁵ Les OASE sont les Objectifs d’Amélioration du Système Educatif ; ils donnent le cadre des objectifs spécifiques que les écoles doivent se définir dans leur plan de pilotage

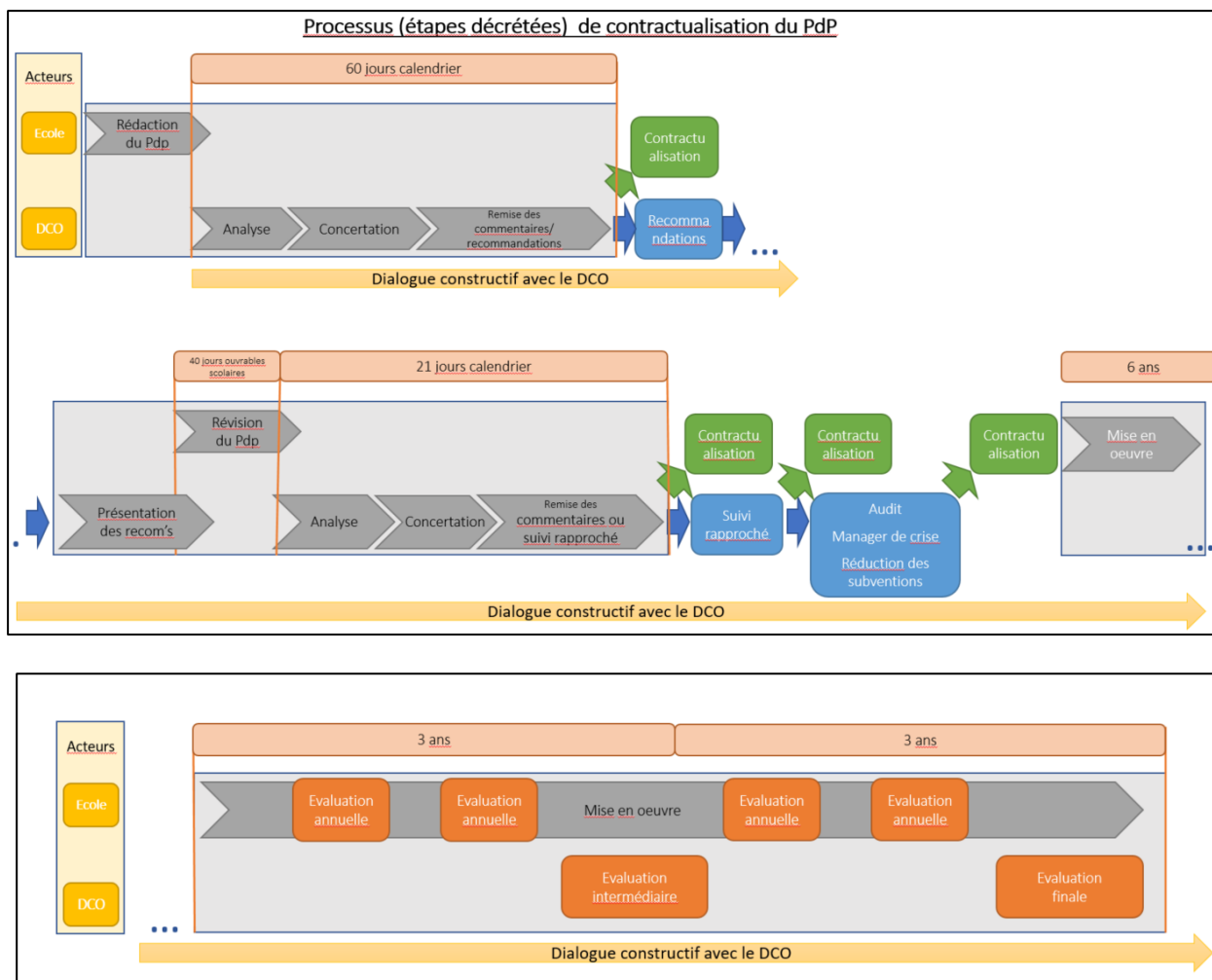


Fig. 3 : supports utilisés lors des rencontres en écoles (K. Calonne - Ph. Fabry)

Afin d'harmoniser au mieux le traitement entre toutes les écoles, le métier de DCO est conçu comme un métier collectif : les analyses sont au minimum partagées avec un autre collègue et 'alignées'⁶ avec le Directeur de Zone (DZ). Cette façon de faire permet de garantir l'équité de traitement entre les écoles.

Après trois ans de mise en œuvre et 6 ans, au terme de l'exécution du contrat, le DCO évalue la progression vers l'atteinte des objectifs spécifiques de l'école.

Soulignons, dans cette description sommaire de l'activité du DCO, que les situations particulières ne sont pas développées dans ce mémoire. En effet, la contractualisation des plans de pilotage rencontre parfois des difficultés diverses qui ne permettent pas d'aboutir dans un premier temps. Pour ces situations, le code prévoit plusieurs dispositifs tels que des recommandations enjoignant les écoles à modifier leur plan, un processus de suivi rapproché durant lequel le DCO se rend plus présent à l'école, des audits permettant d'établir les difficultés d'élaboration du plan etc... Ces dispositifs successifs se veulent de plus en plus contraignants pour

⁶ De par sa fonction, le DZ apporte une vision macro sur l'ensemble des plans/contrats de sa zone. L'« alignement » du plan avec le Directeur de Zone fait partie du processus permettant à la contractualisation de se faire en toute équité pour toutes les écoles.

l'école, jusqu'à ce qu'il soit fait état de son incapacité ou de sa « mauvaise volonté » à élaborer son plan. Au final, pour des situations extrêmes toutefois encore non rencontrées, des sanctions vis-à-vis du PO (suppression de subventions partielles puis totales) peuvent être envisagées.

3.5 Réflexions autour des enjeux

Les trois fonctions évoquées ci-dessus correspondent aux différents pôles intervenant dans le nouveau rapport contractuel que le Pouvoir Régulateur entend établir.

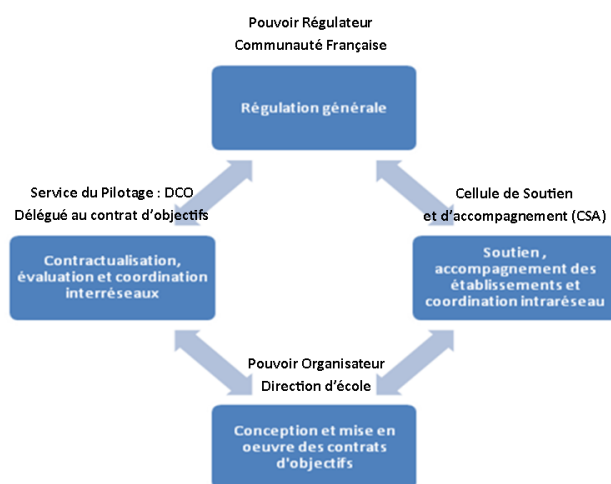


Fig. 4 : d'après l'Avis n°3 du Pacte p.123

Chacune d'elle doit donc concourir, dans le cadre de ses missions, à la mise en place des plans de pilotage/contrats d'objectifs. Plus précisément, CSA et DCO interviennent séparément sur le terrain des écoles, tout au long du processus, y apportant leur expertise. Les directeurs et les représentants des PO sont leurs interlocuteurs privilégiés.

La tentation est grande de conclure que DCO et CSA accompagnent les écoles. Selon Paul, l'usage du mot 'accompagnement' est tellement polysémique qu'il en devient irritant, car véritable fourre-tout (Paul, 2009). Dès lors, l'utiliser sans en définir les contours ne permet pas d'en déduire les tâches qui lui sont subordonnées. Pour ce qui nous occupe, dans les textes, le Pouvoir Régulateur a fait le choix d'attribuer l'accompagnement (un type d'accompagnement) des PO, directions et équipes éducatives aux fédérations de PO. En est-il pour autant acquis que les DCO n'ont aucun rôle d'accompagnement vis-à-vis des écoles ? Au regard de la littérature sur le sujet, nous sommes convaincus du contraire. Néanmoins, sans doute est-il préférable d'éviter l'usage du terme dans le prescrit des DCO afin de ne pas introduire de confusion de rôles dans l'esprit des différents acteurs, particulièrement celui des directions et des équipes éducatives. On peut également regretter que cette notion d'accompagnement n'eût pas été définie plus en avant dans les différentes missions.

Quoique. Asseoir la réforme sur une organisation structurée avec des tâches prescrites établies, mais dont les frontières restent volontairement lâches quant aux ‘territoires’ des acteurs, n’est-ce pas orienter les pratiques sur le sens de la réforme évitant de ce fait les effets néfastes d’une structure trop cloisonnée ? Autrement dit, c’est le décret qui doit rester au service de la réussite de la réforme et non le contraire (Désir, 2021). Nous pouvons relever que les missions ne sont pas aussi imperméables les unes aux autres. Ceci ouvre des espaces intéressants à investiguer et qui font l’objet de ce mémoire.

Paul donne une définition commune et minimaliste de l’accompagnement : « Être avec et aller vers » (Paul, 2009). Elle précise que les termes choisis en l’occurrence ne sont pas neutres et qu’ils traduisent toujours un souci de positionner la distance à l’autre. Ainsi, le mot ‘accompagnement’ « implique l’accompagnant dans la relation (qui) incite l’accompagné à passer d’une position de prise en charge à celle du sujet-acteur » (Paul, 2009). D’autre part, toujours selon Paul, le terme de ‘suivi’ - utilisé autant dans les missions des CSA que des DCO - sous-entend le « maintien dans la subordination d’un lien contrôlant/émancipant, toujours en extériorité » (Paul, 2009). Ainsi définis, les deux termes semblent convenir aux différentes missions tant des DCO que des CSA.

Pour ce mémoire qui traite des relations DCO-direction d’école, et particulièrement du dialogue constructif qui porte ces relations, nous faisons donc le choix d’user du mot ‘accompagnement’ par le DCO, malgré qu’il soit réservé dans les textes aux seules prérogatives des CSA. On peut donc déduire un effet de tuilage dans l’accompagnement des directions d’école par les uns et les autres.

Dans ce sens, le Pacte apporte des précisions quant à l’accompagnement dialogique DCO/école à installer :

- « Le DCO n’intervient pas dans la mise en œuvre du contrat d’objectifs. L’école peut être soutenue et accompagnée par la CSA qui relève de sa FPO ou de WBE. Pendant cette période de mise en œuvre, un **dialogue constructif** peut être maintenu entre l’école et le DCO » (FWB, 2021).
- « Il importe de maintenir un **dialogue régulier**, par exemple deux fois par an, entre le DCO et la direction des écoles afin de suivre la mise en œuvre du plan de pilotage et, le cas échéant, de remédier aux difficultés et aux retards. Les directions d’établissement et les PO sont bien sûr susceptibles d’alerter le DCO ou la direction de zone en cas de difficulté ou de crise » (Groupe Central, 2017).
- « L’évaluation annuelle n’est pas réalisée avec le DCO, mais l’école peut revenir vers lui à son terme, à titre informatif, si elle le souhaite » (FWB, 2021).
- « Le Groupe Central est enfin convaincu de la nécessité d’éviter une tentation fondamentale : celle du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique. Celle qui consisterait par exemple à réduire le contrat d’objectifs et la reddition des comptes à la confection d’un rapport général adressé à l’administration centrale sans que soit instauré un **dialogue véritable** où les acteurs reçoivent la possibilité de s’expliquer, de débattre, de faire état de leurs difficultés et de leurs contraintes propres » (Groupe central, 2017).

- L'ensemble du dispositif repose sur l'instauration **d'espaces de dialogue et de coordination** entre les différents acteurs : entre la direction de l'établissement et ses personnels, entre la direction/le PO et le DCO (...) » (Groupe central, 2017).

Pour résumer, l'activité du DCO **ne se limite pas à la contractualisation et d'évaluation des Plans de Pilotage** et s'inscrit dans le cadre plus large des nouveaux rapports autorité publique – écoles/PO. Le DCO incarne sur le terrain le Pouvoir Régulateur et par conséquent est amené à faire vivre ce changement de rapport dans son rôle d'agent de pilotage et de changement. Il veille à maintenir les écoles **dans un principe d'autonomie et de responsabilisation** et installe donc sa pratique dans ce cadre.

Un contrat comme unique support pourtant conforme au prescrit ne peut fournir toutes les chances quant à l'atteinte des objectifs de cette réforme. Un accompagnement reste nécessaire. En toile de fond, il est question pour le DCO de soutenir, d'encourager à l'adhésion dynamique de la réforme et de conseiller (Biémar & Botty, 2020). Il doit prendre conscience des champs sur lesquels il est légitime, tout en laissant en arrière-plan leur liberté pédagogique aux écoles. Il s'agit bien que les directeurs ajustent leurs visions et actions pour les mettre en phase avec les principes du Pacte. Nous entendons ici les principes qui sont liés au Contrat d'Objectifs : leadership distribué, travail collaboratif des équipes, reddition de compte au Pouvoir subsidiant, engagement dans une logique de résultat et donc d'amélioration de l'enseignement, ... Ce faisant, les directions entrent dans une logique attendue de développement professionnel.

Il s'agit donc aussi pour les DCO d'accompagner, en tant que représentant du Pouvoir Régulateur, cette professionnalisation des directions. « Les mesures à mettre en œuvre pour améliorer les résultats de notre système scolaire sont systémiques et donc complexes. (...) Il y a une multitude de leviers interdépendants les uns des autres sur lesquels nous devons agir pour obtenir des résultats » (Groupe central, 2017). Cette complexité convoque dès lors la participation de l'ensemble des acteurs dans une sorte d'émulation systémique au bénéfice de l'implémentation de la réforme.

Comme l'illustre le schéma suivant, l'enjeu général qui entoure ce mémoire est la professionnalisation des directeurs d'école au travers de leur appropriation 'efficace' des plans de pilotage. Du point de vue du processus de professionnalisation du directeur qu'il lui prescrit, le Pouvoir Régulateur a prévu l'intervention du DCO au travers de moments de rencontres, dans un principe de 'dialogue constructif', sans pour autant décrire le pourtour de celui-ci.

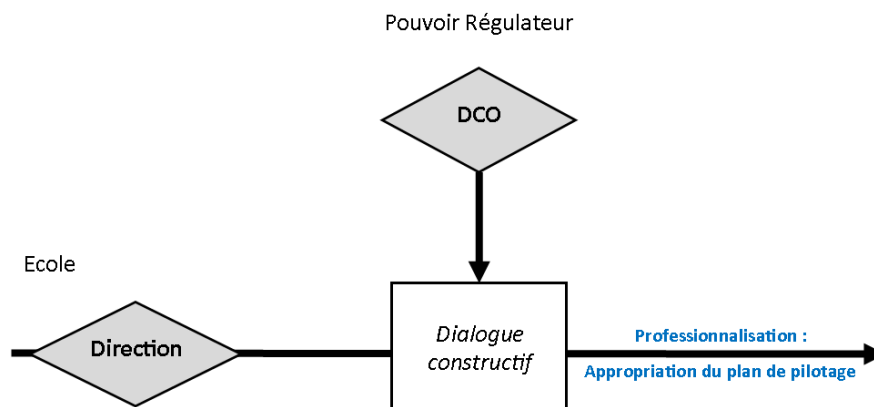


Fig. 5 : la question du dialogue constructif dans la professionnalisation des directeurs

Nous posons dès lors la question de comment concevoir le dialogue (DCO-direction) constructif le plus adéquat pour participer à la poursuite de cet enjeu. De ceci, se dégagent les différents concepts que nous développons dans la partie théorique.

4 Partie 2 : Cadre théorique

Cette partie théorique a donc pour but de nous donner un angle d’approche de l’analyse de nos prochains entretiens par le filtre de théories ou modèles issus de la recherche, notamment sur les différents types ou perspectives d’appropriations d’un outil de gestion. Liée au concept d’appropriation, nous développons la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Ces deux concepts principaux (régulation de contrôle et autonome) nous permettront d’approcher la complexité du système social que forment l’école et le Pouvoir Régulateur (Rich, 2010).

D’autres concepts sont également développés : la professionnalisation, la négociation et le dialogue. Ils sont cités in extenso dans les différents prescrits auxquels se rattache notre question et dès lors sont à investiguer du point de vue de la recherche.

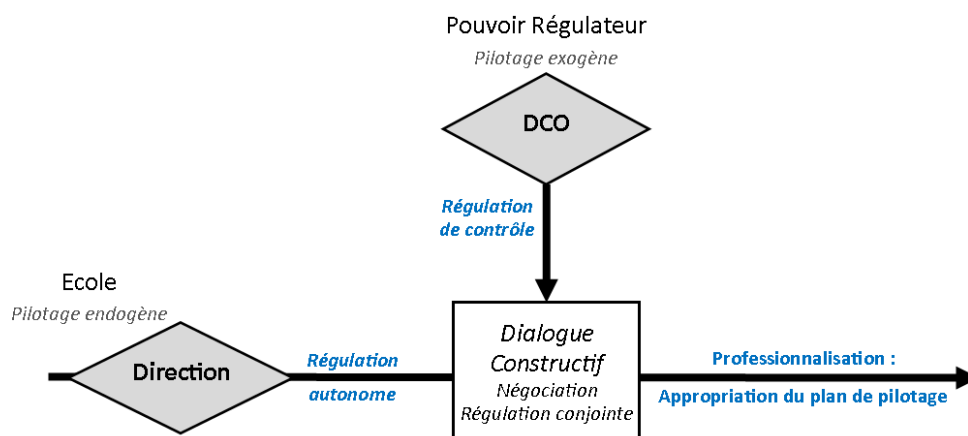


Fig. 6 : Différents concepts autour du dialogue constructif

L'ensemble de ce cadrage théorique a, au final, l'ambition d'ouvrir, de poser et d'organiser notre terrain de pensée dans la perspective d'établir quelques lignes opérationnelles ou recommandations (à destination du corps des DCO) que le lecteur retrouvera dans les propositions finales de ce mémoire.

4.1 Les concepts autour du dialogue constructif

4.1.1 Pilotage exogène et endogène

Dechamps et al (2006) identifient deux types de pilotage, qu'ils nomment 'managements stratégiques', l'un exogène, l'autre endogène.

Le pilotage exogène correspond aux moments « chauds », aux crises de l'entreprise qui est « interpellée » par l'environnement institutionnel extérieur. L'objet mis en jeu est de niveau sociétal. Ceci transposé au champ de l'enseignement, nous retrouvons cette intervention extérieure au niveau du Pouvoir Régulateur dans sa volonté d'installer un nouveau type de gouvernance dans un contexte de crise de qualité de l'enseignement (Groupe Central, 2017). Celui-ci doit s'améliorer. C'est en quelque sorte le pilotage macro de la réforme. Dès lors, les acteurs du terrain (directions, enseignants, ...) sont amenés à « se conformer, contourner ou transformer les règles promues par des régulations de contrôle⁷ institutionnalisées » (Dechamp & al, 2006). Ces trois verbes choisis illustrent trois types d'appropriations possibles que nous aborderons par la suite.

Le pilotage endogène correspond aux moments 'normaux' du quotidien durant lesquels les acteurs de l'organisation appliquent des règles de gestion et où l'objet mis en jeu est de niveau organisationnel. C'est en quelque sorte le pilotage situé au niveau micro (école) de la réforme.

⁷ Nous développons plus loin les types de régulations selon Reynaud.

L'injonction de mettre en place un Plan de Pilotage nécessite donc un exercice d'acceptation du pilotage macro et de traduction dans un pilotage micro par les différents acteurs. Il s'agit pour eux d'en comprendre les fondements et de s'approprier l'objet pour 'le mettre à leur main'. C'est ici l'occasion d'évoquer ce que Dupriez appelle « *l'environnement hostile aux réformes pédagogiques (...) Le système pour se réformer a besoin d'une évolution des pratiques éducatives des enseignants, mais la structure du système est telle que ses autorités ont peu de prise sur ces pratiques enseignantes. (Vu la structure cellulaire du système scolaire et la relative autonomie des enseignants dans leur classe)* » (Dupriez, 2015). Nous l'aurons compris, la réussite de la réforme et plus particulièrement la professionnalisation des équipes éducatives (du directeur spécifiquement) par l'usage de l'outil de pilotage n'a pas toutes les garanties pour aboutir. Il est donc question d'éviter un des risques face au changement : « *en voulant décréter le changement, l'immobilisme s'est mis en marche et je ne sais plus comment l'arrêter* (Edgar Faure, ministre français de l'Éducation nationale, 1968). Il est un fait que le changement ne se décrète pas, mais s'accompagne. Qu'en est-il dès lors du concept de professionnalisation indispensable à la réforme ?

4.1.2 Le concept de professionnalisation

« L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation. »(Groupe Central, 2017)

Selon Dupriez « Le (re)déploiement d'une logique professionnelle au sein des systèmes éducatifs passe par la reconnaissance du jugement professionnel enseignant - et du directeur - et par des stratégies de développement professionnel laissant une large place au travail entre pairs au sein des établissements scolaires »(Dupriez, 2015).

Dupriez pose la question du Pouvoir de décision dont disposent les travailleurs dans leur établissement. Selon Freidson (1986) « le pouvoir sur son propre environnement de travail est bien une des principales caractéristiques d'un groupe professionnel ».

Selon Wittorski, le nouveau mode de gouvernance sociale établit une nouvelle représentation du 'professionnel' et de la 'professionnalisation'. Il prône « un individu acteur et auteur de sa propre vie ainsi qu'une efficacité immédiate de l'action concrète » (Wittorski 2009). Wittorski relève une délégation à l'individu de terrain plus importante de sa responsabilité à être efficace. Il constate également que la notion de formation sous forme d'un apport externe de savoirs s'élargit en donnant une place plus importante à l'activité « in situ » comme également un outil direct ou indirect de formation. Dès lors, le champ de l'activité du travail et celui de la formation ne sont plus pensés de façon séparée. C'est dans ce nouveau contexte que le terme de professionnalisation apparaît.

Pour Wittorski, le mot professionnalisation est apparu au travers de plusieurs intentions dans le monde du travail. Plusieurs sens lui sont donnés : une première signification définit la professionnalisation par le fait

de favoriser une évolution continue des compétences du travailleur pour assurer une efficacité permanente et évolutive du travail. Un autre sens voit la professionnalisation comme « fabrication d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation ». Il s'agit, désormais, d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles pratiques professionnelles » (Wittorski, 2009).

Wittorski distingue la « professionnalisation » du « développement professionnel ».

Pour lui, la professionnalisation relève d'une intention de « mise en mouvement des sujets par :

- La prescription et par l'organisation de certaines compétences (...)
- La proposition de dispositifs spécifiques (de travail ou de formation) permettant de les développer.

Le tout constitue une offre de professionnalisation valant offre/injonction identitaire : (...) **'l'identité prescrite'**.

Le développement professionnel « est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans et en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation. Nous parlerons **d'identité 'agie et vécue'**.

Un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) s'opère alors dont l'enjeu est la reconnaissance par l'organisation (...) de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée. (...) Il s'agit ici **d'Identité 'reconnue/attribuée'** » (Wittorski, 2009).

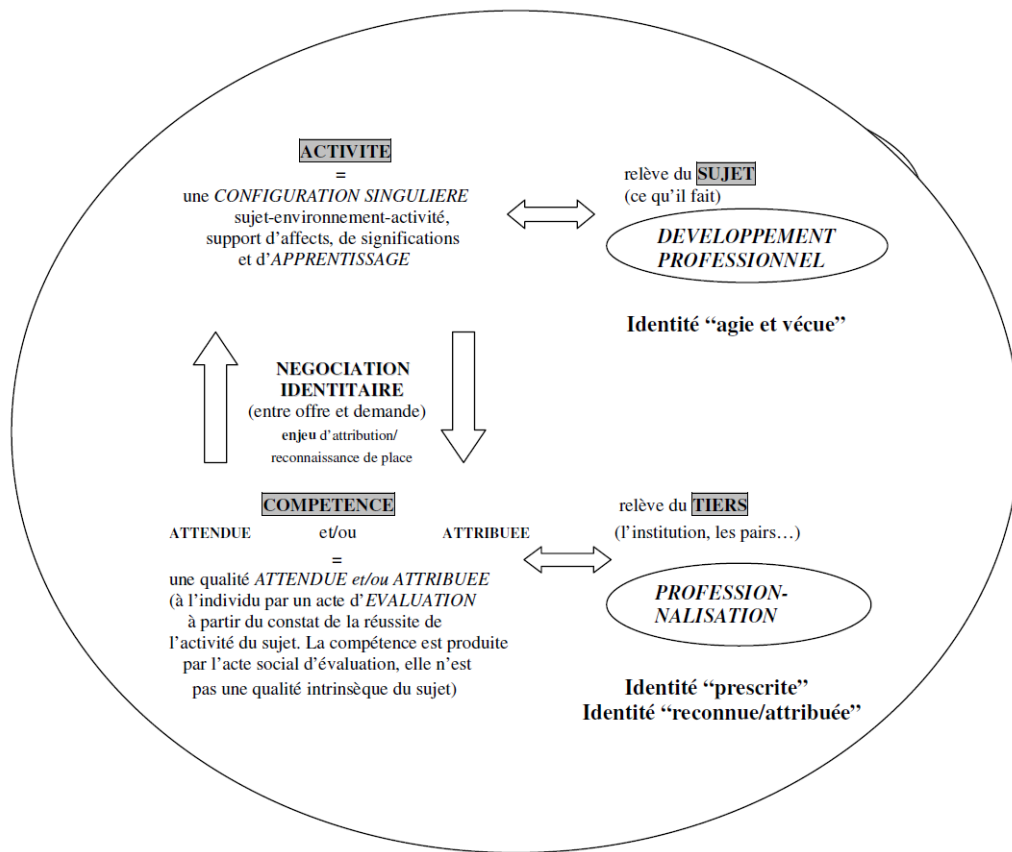


Fig. 7 : triptyque développement professionnel/professionnalisation/négociation identitaire

(Wittorski, 2009)

Ramenées à notre contexte, les conclusions de Wittorski correspondent bien à la transformation « responsabilisation/professionnalisation » des directions qui est attendue dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Est-ce néanmoins le cas sur le terrain ? Les directeurs ont-ils la volonté ou plus simplement conscience de ce 'développement professionnel' sous-tendu dans la réforme ? D'autre part, les notions de reconnaissance et d'évaluation sont liées à la professionnalisation des directeurs.

Dès lors, nous investiguerons le vécu des directeurs face à cette 'identité reconnue' et face à l'évaluation des plans de pilotage ? Enfin, nous envisagerons le dialogue constructif comme potentiel support pouvant concourir à la professionnalisation des directeurs. Rencontrer le terrain sur cette question devient donc nécessaire.

Dans ses recherches, Wittorski observe plusieurs voies de professionnalisation. Il en distingue 6 :

La logique de l'action, la logique de la réflexion et de l'action, la logique de la réflexion sur l'action, la logique de la réflexion pour l'action, la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action, la logique de l'intégration assimilation. Celles-ci sont décrites dans le tableau ci-dessous.

Voies de la professionnalisation	Logique de l'action 1	Logique de la réflexion et de l'action 2	Logique de la réflexion sur l'action 3	Logique de la réflexion pour l'action 4	Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action 5	Logique de l'intégration assimilation 6
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action mis en œuvre.	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir.	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action.	Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers.	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux.
Exemples de situations de professionnalisation	Au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son process d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir).	Au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un groupe d'analyse de pratiques, prendre un temps de réflexion sur son action.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau process d'action.	Au travail ou dans la vie courante : intervention d'un tiers pour nous aider à traiter une situation.	Au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard).

Fig. 8 : tableau synthèse sur les 6 voies de professionnalisation (Wittorski, 2009)

À brûle-pourpoint, nous serions tentés de dire que les rencontres avec le DCO peuvent participer potentiellement aux logiques 3, 4 et 5 de la professionnalisation des directions par l'entremise du dialogue constructif.

Dans notre recherche, il sera intéressant de réaliser une analyse au départ de cette grille définie par Wittorski. Ainsi, chercherons-nous à comprendre si, dans leur vie courante, et au 'contact' du plan de pilotage, les directeurs se positionnent dans une logique de développement professionnel. Il sera donc question de déceler quelles voies de professionnalisation sont 'pratiquées'. Dans tous les cas, ce diagnostic' réalisé, nous nous poserons la question de savoir comment le dialogue avec le DCO peut accompagner ou favoriser cette dynamique de professionnalisation des directeurs ?

4.1.3 Le concept d'appropriation

Dechamps et al. (2006) développent la dynamique d'appropriation des outils de gestion en entreprise. Nous nous emparons ici de leur lecture pour un exercice de transposition au champ de l'enseignement. Ils reprennent De Vaujany (2005) qui définit trois regards sur l'appropriation :

	Nature des objets et outils de gestion	Nature du processus d'appropriation	Fondements théoriques
Perspective rationnelle	Un vecteur de rationalisation, un outil de travail	Un processus normalisé, l'appropriation est "instantanée"	Théorie micro-économique classique Théories fayoliennes et tayloriennes
Perspective socio-politique	Un outil de valorisation une "médaillon", de rhétorique un "argument") ou d'influence un "atout")	Un acte social, l'appropriation est un processus collectif qui s'inscrit dans la durée	Sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977 ; Sainsaulieu, 1998) Sociologie générale (Bourdieu, 2000 ; Giddens, 1984 ; Archer, 1995)
Perspective psycho-cognitive	Un support d'apprentissage, un objet affectif ou un objet de traitement de l'information	Un processus psycho-cognitif, l'appropriation est un processus individuel voire collectif qui s'inscrit dans la durée	Théorie de la rationalité limitée (Simon, 1965) Psychologie cognitive (Piaget, 1967, 1975) Perspective psychanalytique (Pagès et al, 1992)

Fig. 9 : les trois regards sur l'appropriation selon De Vaujany (Dechamp & al, 2006)

Ce modèle envisage, pour les acteurs, trois façons conjointes de s'emparer d'un outil de gestion

L'appropriation dans une perspective rationnelle traduit une pratique mécaniste. L'acteur « se positionne dans un cadre théorique où les problèmes de légitimité, de biais cognitifs, d'affects ... sont absents des processus d'appropriation de l'objet lié à la stratégie » (Dechamp & al, 2006). Dit autrement, l'acteur va utiliser l'outil de pilotage en s'installant dans une posture d'exécutant ne cherchant pas à comprendre nécessairement les fondements implicites qui accompagnent un Plan de pilotage. Par conséquent, l'outil sera pratiqué, mais avec le risque de réaliser un minimum de régulations en cours de route. Peu importe l'affect et les besoins des différents acteurs, l'outil est utilisé relativement tel quel. Au niveau d'un groupe, selon les interactions entre acteurs, l'appropriation se fera dans le sens d'une radicalisation, soit dans le sens du conformisme. La régulation de contrôle⁸ y a un rôle prédominant.

L'appropriation dans une perspective socio-politique décrit la capacité des acteurs à « saisir les marges d'autonomie qui leur sont offertes. (...) L'outil de pilotage est réapproprié par les acteurs, à des fins de valorisation personnelle, comme argument rhétorique permettant de légitimer leurs décisions et actions, ou comme support d'influence. » (Dechamp & al, 2006). Ici, l'acteur s'empare de l'outil de pilotage comme d'un costume qui le distingue et le valorise dans une identité qui se construit en référence à l'outil de pilotage. J'ai un Plan de Pilotage, donc je suis.

La perspective psycho-cognitive est celle de l'acquisition de nouvelles connaissances qu'est à leurs yeux le Plan de Pilotage. L'individu va à la fois transformer l'objet pour « le rendre compatible à ses schèmes cognitifs » ou modifier ses schèmes cognitifs pour y intégrer le nouvel outil. C'est ce que met en évidence Piaget dans la dialogique assimilation/accommodation (Meljac, 2011/1-2). Dans ce cas, soit l'individu apprend par simple boucle en modifiant ses façons de faire, soit il apprend 'en double boucle', c'est-à-dire

⁸ La régulation de contrôle est développée dans la partie 'Régulation sociale' qui suit.

qu'il va également changer les valeurs ou croyances qui guident ses actions. Certains mécanismes cognitifs défensifs peuvent se révéler par le fossé qui sépare ces nouvelles valeurs en définitive non intégrées de celles réellement utilisées dans la pratique. Ces stratégies d'esquive et de dissimulation peuvent, à l'échelle de l'organisation, déboucher sur une myopie stratégique, empêchant tout processus de nouvelles connaissances (Dechamp, Goy, Grimand, & De Vaujany, 2006). Cet apprentissage à double boucle étant complexe à mettre en place, l'acteur préférera régulièrement le statu quo et la stabilité organisationnelle. En réponse, Dechamp & al. précisent qu'une cartographie cognitive individuelle sur l'objet de gestion est opportune à proposer pour aider les dirigeants à installer une représentation qui leur fait sens. Les acteurs s'emparent de cet objet pour « améliorer les processus de décision, ou influencer d'autres acteurs organisationnels » (Dechamp & al, 2006). Ils y accordent une dimension affective, faisant du plan une sorte d'objet sacré référent. Cet objet de pilotage devient ainsi un objet de sécurité dans les nouveaux choix de pratiques.

4.1.4 La théorie de la régulation sociale

La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (1989) interroge la manière dont (ce qu'il appelle) les règles sont élaborées dans le fonctionnement complexe des relations professionnelles et plus globalement dans le fonctionnement d'une organisation. Une organisation sociale se compose à la fois d'une organisation formelle (des règles prescrites, affichées, officielles, qui apparaissent en premier à l'observateur) et d'une organisation informelle (règles implicites, qui guident les façons de faire réelles et fondent le fonctionnement quotidien de l'organisation). Pour Reynaud, les deux organisations se côtoient, reposant chacune sur un système de valeurs et de croyances (Reynaud, 1988). **L'organisation formelle** repose sur une logique de coût et d'efficacité. C'est principalement la logique du dirigeant et donc, transposée à ce mémoire, celle du Pouvoir Régulateur incarné par le DCO. **L'organisation informelle** repose sur une logique 'des sentiments et de l'affectivité' se rapportant plutôt au travailleur : le directeur, les PO, les enseignants. Dès lors, les relations entre les règles imposées de l'extérieur par le Pouvoir Régulateur et celles que mettent en place les exécutants sont des relations d'opposition et de négociation.

Pour Reynaud, il s'agit de **deux efforts de régulation**, la première '*de contrôle*', la seconde '*autonome*'. Reynaud précise que le fonctionnement réel d'une organisation résulte d'une régulation dite conjointe, résultat d'un compromis réinventé de manière continue entre les deux sources concurrentes : l'autorité qui cherche à régler le travail de l'extérieur à travers des 'règles de contrôle' et le groupe des travailleurs qui produisent eux-mêmes leurs propres règles : les règles autonomes. Celles-ci désignent la façon dont les acteurs de l'organisation vont recevoir les actions de la régulation de contrôle. Ils pourront se réapproprier à leur tour les outils, objets et dispositifs de gestion tournés vers eux, "jouer" avec les règles de gestion, détourner les outils de gestion proposés par la régulation de contrôle, éviter l'utilisation de certains objets de gestion (plan de pilotage), inventer des objets de gestion complémentaires afin de pallier les insuffisances du

système... (De_Vaujany, 2006). La régulation de contrôle et la régulation autonome se côtoient au travers d'une relation de pouvoir spécifique entre un groupe et ceux qui veulent la régler de l'extérieur (Reynaud, 1988). La régulation autonome permet à la régulation de contrôle d'être appropriée au travers de ses failles et de ses incomplétudes, dont s'emparent les acteurs (Dechamp & al, 2006).

Reynaud montre que la modification des règles fait partie des stratégies des acteurs afin que celles-ci soient établies à leur profit, mais aussi selon leur contexte. C'est donc moins le respect des règles que leur modification qui sera le moteur de l'action collective. Ce processus d'appropriation ainsi décrit peut-être analysé selon trois perspectives qui sont interdépendantes : rationnelle, socio-politique, psycho-cognitive (voir plus haut) où les acteurs reçoivent les nouvelles règles de façon active, les rendant propres à être utilisées sur leur terrain (Dechamp & al, 2006), tout d'abord parce que celui-ci est spécifique et qu'ils le maîtrisent, mais aussi parce qu'ils en tirent sens et profit.

Reynaud précise quelques **conditions nécessaires à cette appropriation des nouvelles règles** :

Tout d'abord, la règle doit être *acceptée par l'ensemble*, car elle permet d'orienter une action collective si celle-ci a *du sens aux yeux de tous*. Ensuite, la règle doit *comprendre 'une part héritée'*, c'est-à-dire qu'elle doit être mobilisée sans que les acteurs en soient nécessairement conscients, ce qui limite les efforts cognitifs nécessaires lors de la mise en œuvre (Dechamp & al, 2006). Nous sommes dès lors tentés de dire que la mise en œuvre de la règle doit se faire en s'appuyant sur la pratique d'avant qu'elle veut changer dans un effort cognitif accessible, voire acceptable.

À la lumière de la théorie des régulations, il nous apparaît intéressant d'interroger le contexte de changement instauré par le Pacte et particulièrement par l'instauration des Plans de Pilotage. Les interactions entre le DCO et la direction d'école apparaissent ainsi comme étant les moments privilégiés de la rencontre entre la régulation de contrôle et la régulation autonome. Elles sont, en somme, des lieux de négociation. Alors que l'imposition des plans de pilotage/contrats d'objectifs se poursuit (régulation de contrôle), comment les destinataires (écoles de façon générale, directions en particulier) ajustent-ils ou adaptent-ils les nouvelles règles en situation (régulation autonome) ? Pour le dire autrement : quelle régulation conjointe (résultat de plusieurs légitimités (de Terssac, 2012)) est en train de s'installer ?

Ainsi, ces règles collectives sont le fruit d'une négociation entre décideurs externes et exécutants dans la recherche d'un accord collectif. Cette négociation est à distinguer d'un marchandage collectif. En effet, la négociation ne permet pas d'acheter ou de vendre le travail. Elle crée les règles qui permettront de fixer les conditions de ce travail (de Terssac, 2012).

De manière très générale, les groupes d'expression, quand ils ne s'éteignent pas dans la méfiance ou le découragement réciproques, demandent une négociation dont le résultat sans cesse revisité sera un compromis (Reynaud, 1988).

4.1.5 *Le concept de négociation*

Sous la direction d'Isabelle Lacroix, l'équipe de Perspective Monde (Université de Sherbrooke) définit la négociation comme étant un processus de communication et d'échanges entre au moins deux parties dont l'objet concerne l'organisation d'une relation ou le règlement d'une problématique entre celles-ci (Perspective Monde, 2022). Traditionnellement, dans les sociétés démocratiques, les relations et conditions de travail font l'objet de négociations entre les parties patronales et syndicales. Cette négociation est un processus que l'on retrouve dans tous les rapports sociaux où, pour de Terssac, elle est la forme la plus rationalisée de l'échange social (de Terssac, 2012). Cette approche par la raison et le sens est renforcée par Paul pour qui, au travers de l'écoute - nous y reviendrons -, il existe un processus de négociation des compréhensions, de délibération interactive et de conception partagée du sens (Paul, 2012).

Pour Reynaud, de la négociation surviennent les règles collectives sur lesquelles se fondent les pratiques. Pour lui, la négociation ainsi que le conflit qui la précède sont un ensemble d'interactions qui se gouvernent de manière endogène, en ce sens que cet ensemble crée ses propres règles (...) que ses acteurs inventent de manière continue. C'est la recherche d'un accord qui rend l'échange possible (Reynaud, 1988).

La théorie de la régulation sociale de Reynaud repose essentiellement sur l'idée que la création, le maintien et la destruction des règles s'appuient sur une activité de régulation, par la négociation, qui est mise en œuvre de façon permanente. Il défend par ailleurs l'idée que la négociation ne vise pas à déstabiliser l'entreprise, mais à faire de l'opposition (...) une opportunité pour qu'ils définissent ensemble des règles communes et légitimes (de Terssac, 2012).

D'autre part, à l'inverse de ce qui est pensé a priori, le conflit est une forme naturelle voire souhaitable de la vie sociale puisque sans lui, semble-t-il, il n'y aurait pas de nécessité de réguler les échanges. Le conflit a donc de la valeur (Hennequin et al., 2021). Enfin, cette théorie, en faisant de la règle le résultat d'une négociation implicite ou explicite, énonce le caractère transitoire et local de la règle. S'il y a négociation, cela signifie que les rationalités des acteurs se modifient et que leurs positions se déplacent (Foucart, 2015).

Pour Goguelin, le terme de négociation s'applique d'abord aux rapports entre les hommes ayant des intérêts différents et cherchant à établir entre eux une situation d'entente, de non-conflit. Pour lui, toute négociation implique qu'il existe au moins deux camps ; que ces deux camps soient souverains et indépendants l'un de l'autre ; qu'il y ait une certaine tension entre les deux camps, liée à des intérêts plutôt divergents ; que les deux camps préfèrent s'en remettre à la discussion plutôt qu'à la force pour trouver une solution. Il ajoute qu'une interaction constante doit être possible entre les deux camps, que ceux-ci soient implicitement d'accord pour trouver une solution qui sera un compromis et qu'ils soient au moins implicitement d'accord pour mettre en acte la solution négociée (Goguelin, 2005).

Le champ sémantique du mot négociier auquel renvoie Le Robert est intéressant à investiguer :

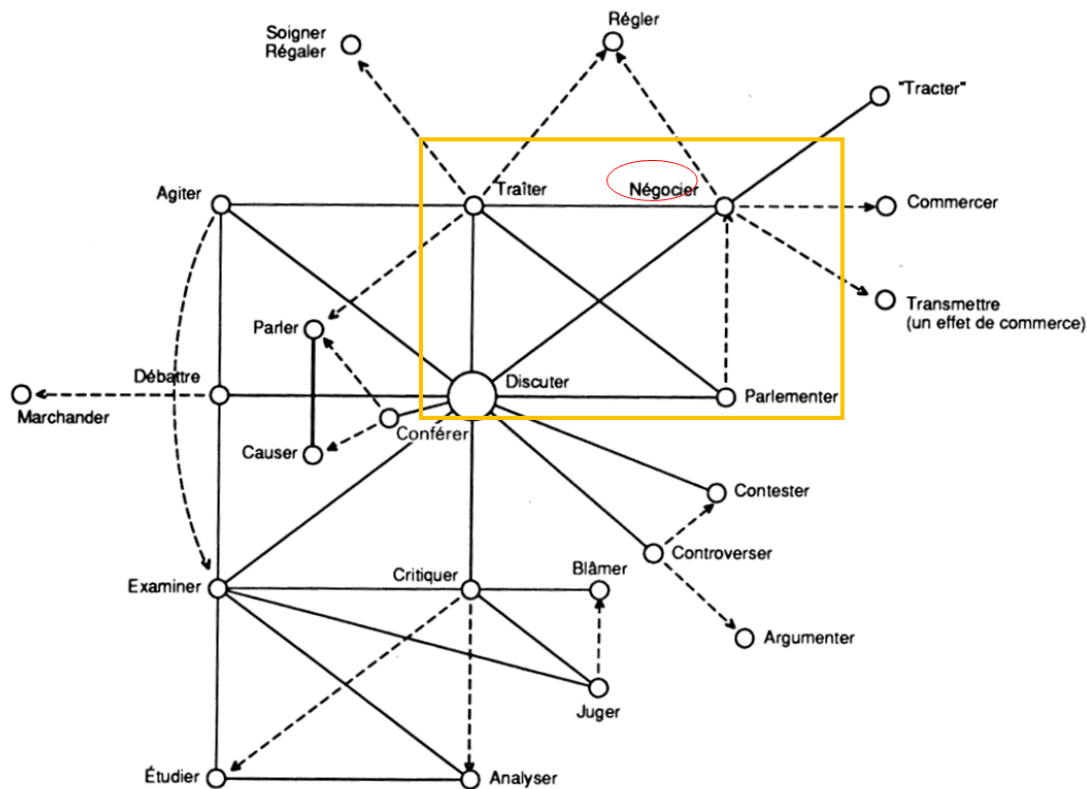


Fig. 10 : Champ sémantique de négociier (Goguelin, 2005)

La figure 5 nous montre que le concept de *négocier* est périphérique au concept de *discuter* qui, lui, est central. Le champ spécifique de *négocier* (rectangle orange) présente une liaison forte avec ‘opérer une tractation’ (*tracter*) ainsi que deux implications relatives au sens le plus ancien : *négocier* peut impliquer *commercer* et *transmettre* des effets de commerce. On notera que *traiter* implique aussi « soigner et régaler », ce qui marque, dans la langue française, l’intérêt pour chaque camp de bien traiter l’autre partie (Goguelin, 2005).

Étonnamment, Goguelin relève que les champs sémantiques de *négociation* et *accord* (annexe 5) n’ont pas de liaisons directes. Ainsi, la négociation est sous-jacente à tout le champ du mot *accord*, mais n’y figure pas. Pour lui, il serait d’une grande naïveté de croire qu’une négociation conduit à un accord au sens profond du mot. S’il y a concessions plus ou moins mutuelles, chaque partie regrettera ce qu’elle a dû concéder et ne se privera pas de le récupérer si, un jour, elle le peut. Ainsi une négociation fait-elle partie d’un processus d’évolution sans fin prévisible, car il n’y a pas un accord, une entente qui scellerait une situation. La sémantique nous renvoie donc à une conclusion similaire à ce que nous écrivions plus haut en citant Reynaud, Goguelin et Foucart pour lesquels la négociation, si elle est processus et évolution, n’a pas particulièrement vocation d’aboutir à un accord. Cette lecture va de pair et semble cohérente avec les logiques et intérêts des décideurs et exécutants qui resteront différents de façon pérenne, au moins pour une part.

4.1.6 Le concept de dialogue

Le Larousse définit le dialogue comme désignant le contenu d'une conversation entre deux ou plusieurs personnes (Larousse, 2008). J. De Maistre insiste sur le fait de ne pas confondre les termes de « conversation », de « dialogue » et d'« entretien » qui ne sont pas synonymes (CNRTL, 2022). Le dialogue se distingue également de la discussion et du débat. Il ne s'agit pas d'avoir raison du récepteur ni de lui imposer un point de vue cognitif, une perspective ou référence. Un message est transmis à un destinataire, pour lui signifier quelque chose qui a du sens dans sa propre existence.

Arnaud, pour sa part, confronte le monologue et le dialogue. Il confirme les hypothèses d'Y. Giardano et N. Giroux selon lesquelles la communication monologique (discours descendant) correspond à une phase dramatique de la vie des organisations et le dialogue à l'outil d'amélioration continue des pratiques propres à l'organisation moderne en réseau. L'approche communicationnelle des organisations distingue ainsi deux types de communication : la communication instrumentale (monologue), celle de la voie hiérarchique et la communication interactionniste ou représentationnelle (dialogue) (Arnaud, 2011). Pour Arnaud, le monologue constitue un outil spécifique du changement pour un temps donné dans les phases 'dramatiques' de la vie des organisations, entendons par là les changements où le dirigeant joue son rôle de leader. Son étude tend par ailleurs à démontrer que le monologue est nécessaire, voire indispensable pour mener à bien une action de changement. La forme dialogique ne peut apparaître qu'une fois le cadre construit par le monologue de la hiérarchie. Elle est selon lui un outil d'amélioration continue des pratiques par la 'création interactive de signification' (Arnaud, 2011). Il ajoute que lorsque les acteurs entrent dans la forme dialogique, celle-ci symbolise leur acceptation de ce nouveau mode de fonctionnement.

Ajoutons qu'il apparaît nécessaire de nuancer le concept de dialogue, car beaucoup pourraient conclure que dialoguer revient à opposer arguments contre arguments. En fait, procéder de la sorte ne permet pas d'examiner réellement les sujets dont on parle. Il ne s'agit pas d'aller dans le discours de l'autre à la chasse à la contradiction dans les mots employés. Ce serait alors une querelle bien plus qu'un dialogue. (Technosciences, 2022)

Le CNRTL⁹ nous dit que le mot dialogue est par ailleurs souvent utilisé dans le vocabulaire syndical ou politique. Il le développe comme étant une conversation, une discussion ou une négociation menée avec la volonté commune d'aboutir à une solution acceptable par les deux parties en présence. (CNRTL, 2022) Négociation et dialogue font ainsi partie d'un même champ sémantique.

Pour Paul, le professionnel de l'accompagnement privilégie l'écoute et ne se positionne pas dans une place de toute-puissance. Il doit préférer une position de non-savoir, ce qui lui permet de privilégier 'l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre'. Il agit par le questionnement plutôt que l'affirmation et doit veiller à se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place ce qu'il conviendrait

⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en France

de choisir, d'énoncer « le » choix qu'il conviendrait de faire et d'avoir l'esprit ouvert au défi et au changement, à l'inattendu dans la situation. Pour Paul, la communication la plus appropriée est le dialogue. Car c'est entre autres dans des situations de dialogue que s'exerce la place de chacun, cet échange de personne à personne, de sujet à sujet et non plus de professionnel à usager, client, ou malade. Le dialogue est lieu d'un retournement où il ne s'agit plus de se placer uniquement sous la « descendante » d'une commande. La relation de dialogue met en scène deux personnes, deux sujets, s'entretenant à propos d'une situation pour laquelle leur double compétence est requise. C'est de cette posture qu'est conçue une relation non totalement dévoyée par le jeu des pouvoirs. Complémentairement, Paul n'exclut pas d'intégrer dans le dialogue toute bienveillance, compassion ou sollicitude, mais n'en fait pas un contexte émotionnel obligé. Il ne faut donc pas confondre dialogue et care¹⁰. La relation engagée suppose une posture de compréhension de l'autre, de son état émotionnel, posture qui se développe au travers du dialogue et de la réflexivité (Paul, 2012). Certaines sources poussent plus loin en affirmant que le dialogue peut être aussi bien une conversation aimable qu'une discussion violente en précisant toutefois que le dialogue est un échange d'idées où sont acceptées les pensées de l'interlocuteur et où les participants sont disposés à changer leurs propres points de vue (Les définitions.fr, 2022).

Cette revue de la littérature permet de nous éclairer sur les principes opérationnels que renferme le concept de dialogue qui sont à reprendre dans nos futures recommandations au DCO (Voir les propositions de points de repères). En traduisant Arnaud, nous retenons que la réforme de la nouvelle gouvernance est une période de changement qui fut initiée – nécessairement – par un monologue du dirigeant (ici, le Pouvoir Régulateur) pour donner un nouveau cadre aux écoles (ici, le plan de pilotage). Cette première étape passée, nous quittons le monologue pour entrer dans le dialogue, 'création interactive de signification'. Retenons donc qu'entrer en dialogue avec les directions n'est pas de l'ordre du débat d'idées où l'on cherche à avoir raison, mais que cela relève de l'écoute active pour comprendre et construire ensemble du sens sur l'objet qu'est le plan de pilotage. Le sens est premier dans l'échange. Le principe de complémentarité permet à chacun d'occuper une place spécifique (le DCO est compétent en matière de plan de pilotage et le directeur, de son contexte d'école). Pour suivre Paul, nous retenons également qu'intégrer la bienveillance, la compassion ou la sollicitude n'est pas indispensable, sans pour autant être proscrit non plus. En effet, le caractère 'constructif' recèle des notions à la fois d'empathie et de réflexion rationnelle sur les contenus.

Retenons également que ce dialogue d'interactions constantes s'installe dans un processus de négociation. Concrètement, nous traduisons ceci par le fait que les rencontres entre DCO et directions doivent être régulières (puisqu'elles sont amenées à évoluer) pour se comprendre et construire (négocier) des façons d'agir sur le terrain de l'école qui conviennent aux enjeux des deux parties (les règles selon Reynaud). Qu'une

¹⁰ Manière de se soucier et de prendre soin d'une personne, souci de l'autre au sens large (Noël-Hureaux, 2015)

possible tension accompagne ces moments n'est pas pour autant un problème majeur puisque la logique d'accompagnement par le DCO est faite de négociation.

4.2 Conclusion

Ce mémoire veut approcher la question du nouveau rapport qui s'installe entre la direction et son DCO. Ainsi les concepts développés ci-dessus permettront d'approcher le fonctionnement des directeurs, de comprendre les enjeux de chacun et les interactions qui existent dans ce système social qu'est l'école. Nous nous penchons ainsi sur la professionnalisation des directions d'école, particulièrement au travers de l'appropriation de l'outil de pilotage qu'est le Contrat d'Objectifs. Qu'en est-il de leurs motivation, engagement et pratique à se doter de cet outil de pilotage qui les projette vers une évaluation à 6 ans ? Quels sont leurs besoins en la matière ? Enfin, que renferme le dialogue constructif et quels sont ses leviers de négociation/régulation pour favoriser cette professionnalisation/appropriation ? Ce mémoire questionne la notion de 'dialogue constructif' prescrit qui se présente comme le lieu de rencontre spécifique entre les pilotages exogène et endogène à l'école. Il investit cet espace qu'est donné au DCO pour soutenir sa mission et participer à l'accompagnement des directions et in fine à l'implantation de la nouvelle gouvernance.

5 *Partie 3 : partie empirique*

La première partie de ce mémoire a présenté le cadre contextuel et a approché les positions et enjeux des acteurs principaux, DCO et directions, dans un temps présent et particulier de changement institué par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

La deuxième partie nous a permis de déplier les concepts principaux qui nous semblaient intéressants à questionner dans la problématique et qui, par ailleurs, sont les constituants de la question de recherche.

Dans cette troisième partie empirique, nous commencerons par laisser voir au lecteur la méthodologie qui fut la nôtre. Le terrain étant le point de départ de notre questionnement, le choix de notre approche fut celui de l'enquête par entretiens à usage principal telle que décrite par Gotman et Blanchet (Gotman & Blanchet, 2007) avec les apports d'Albarello (Albarello, 2004). Le chapitre 1 sera consacré à préciser comment cette enquête a été conçue puis réalisée et comment l'analyse des discours fut posée. Le chapitre 2 présentera les résultats obtenus et le chapitre 3 mettra en discussion ces résultats pour dégager quelques lignes d'orientation ou recommandations ainsi qu'une conclusion.

5.1 *Chapitre 1 : Méthodologie*

5.1.1 *La préparation de l'enquête*

5.1.1.1 *La question de départ*

La question de départ est l'aboutissement de ce qu'Albarello nomme la construction de l'objet de recherche. Cette construction consiste dans les phases d'identification du phénomène à étudier et de sa contextualisation (Albarello, 2004). Nous l'avons vu, de par notre fonction de DCO, la mise en place des Plans de pilotage/contrats d'objectifs dans les écoles nous concerne au premier titre. Toujours dans sa phase de déploiement¹¹, nous considérons que le processus n'en est encore qu'à son début. Le moment présent est transitoire et est donc propice à générer nombre de questions éparses liées à ce déploiement. Celles-ci se posent particulièrement en ce qui concerne les postures que doivent adopter les DCO pour participer efficacement à la réussite de la réforme, et ceci tout en restant dans le cadre de leur prescrit. Immergés dans ce déploiement, les DCO agissent et construisent à la fois les pratiques de leur nouvelle fonction dans une dynamique de recherche-action en quelque sorte : les situations rencontrées génèrent questionnements qui sont rapportés en équipe, débattus et des règles de postures ou de positionnements sont définies. Cependant,

¹¹ Par le décret du 19 juillet 2017, les écoles sont amenées à élaborer un plan de pilotage pour 6 ans et ce, initialement en 3 vagues successives. Le troisième tiers des écoles rentre ses plans de pilotage pour le 30 octobre 2022. En 2023, pour le premier tiers, commenceront les premières évaluations intermédiaires.

d'une part, certains pans de leur cahier des charges restent peu explicites opérationnellement, et d'autre part, la nécessité - prescrite celle-ci - d'agir équitablement envers toutes les écoles est de mise.

Cette réflexion au centre de nos préoccupations en tant que DCO nous amène à notre question de recherche suivante :

Délégué aux contrats d'objectifs : Quel dialogue constructif avec les directions d'école dans leur appropriation de l'outil plan de pilotage, participant à leur professionnalisation ?

5.1.1.2 Le choix de la problématique

Cette étape est consacrée à l'inscription de la question dans une perspective théorique que l'on définit à partir de lectures (Gotman & Blanchet, 2007).

Des entretiens exploratoires pouvaient être envisagés à cette étape. Nous n'avons pas estimé qu'il y avait lieu d'en réaliser étant donné notre implication au cœur du processus. En effet, après plus de deux ans de fonctionnement, nos rencontres régulières avec les directions nous ont permis de fonder plusieurs questionnements et hypothèses sur la problématique, dégagant ainsi des pistes de travail sans que des entretiens exploratoires ne soient nécessaires.

5.1.1.3 La formulation d'hypothèses

Les hypothèses sont des 'réponses provisoires', traductions préopératoires de la problématique qui servent de fil conducteur au recueil des données (Gotman & Blanchet, 2007). Elles intègrent les éléments du cadre théorique (Albarello, 2004) et vont guider le choix et la construction du plan d'entretien. Elles seront de ce fait soumises à l'épreuve des faits pour au final répondre à l'objectif que nous nous sommes fixé.

Nous avons basé notre analyse sur notre cadre théorique et sur la problématique relevée. Au regard de notre revue de littérature, nous avons construit quatre hypothèses qui vont structurer notre recherche.

Appropriation des principes qui sous-tendent la nouvelle gouvernance (contexte)

- À l'heure où la mise en œuvre des plans a débuté, pour une majorité de directions, le nouveau rapport Pouvoir Régulateur / école pour une nouvelle gouvernance n'est pas installé ni même compris. La régulation autonome que les directeurs mettent en place est d'ordre technique pour répondre à un prescrit. Le sens et le pourquoi de ce qu'ils mettent en place est secondaire à cette réponse.

Appropriation de l'outil « plan de pilotage »

- Les directeurs entendent le plan de pilotage plus comme une contrainte qu'une opportunité. L'élaboration du plan et sa mise en œuvre s'inscrivent principalement dans une perspective rationnelle orientée essentiellement sur la mise en conformité.

Professionalisation des directions

- Les directeurs n'ont pas conscience de l'orientation du pacte prônant leur professionnalisation. Ils ne ressentent pas non plus de nécessité de se professionnaliser. Ils n'ont que peu de vision du prescrit ni d'objectifs précis quant à leur développement professionnel.

Dialogue constructif des DCO

- La perception des rôles de CSA, DCO, PO, réseaux, ... reste floue dans le chef des directeurs. L'identité attribuée des DCO l'est particulièrement. Ils ressentent un sentiment d'isolement et se sentent mal accompagnés. Les attentes des directeurs vis-à-vis des DCO, sont de l'ordre de la validation et de l'évaluation-jugement.

5.1.1.4 Choix du corpus

Le panel potentiel des directions concernées à interroger est vaste. Il reprend l'ensemble des écoles organisant l'enseignement dit obligatoire en Fédération Wallonie Bruxelles : enseignement ordinaire ou spécialisé ; maternel, primaire ou secondaire ; général, technique ou professionnel.

Nous pensons qu'il est utile de distinguer les directions de fondamental des directions du secondaire. En effet, les contextes de travail font que l'un et l'autre n'ont pas les mêmes réalités. Par exemple, les directions de l'enseignement fondamental n'ont à disposition aucun cadre intermédiaire et apparaissent comme étant 'multitâches' dans des écoles scolarisant au maximum quelques centaines d'élèves et un nombre d'enseignants en conséquence ; les directions du secondaire ont de leur côté une équipe de cadres intermédiaires (sous-directions, économiste, secrétaire ...) dans des écoles atteignant régulièrement les mille élèves et un nombre d'enseignants dépassant la centaine.

Bien que la comparaison soit intéressante à envisager, nous avons fait le choix de définir notre corpus parmi les directions de l'enseignement fondamental, milieu dont nous maîtrisons les arcanes de par notre parcours professionnel.

Dans le même type de logique, nous avons encore réduit ce panel en choisissant de nous concentrer sur les directions d'école en délimitant le cadre empirique sur une même localité géographique (Imbert, 2010) .

Nous l'avons circonscrit de la sorte : directions issues du réseau d'enseignement libre de la région de Namur ayant un temps complet de direction d'école, et donc dégagée d'une charge de classe (critères

d'homogénéité). Pour précision, il s'agit de directions d'écoles accueillant 180 élèves et plus qui définissent notre corpus. Élément important, le corpus choisi contient uniquement des directions qui font partie de la première vague d'école ayant élaboré leur plan de pilotage. Dès lors, elles ont près de 3 années de vécu « plan de pilotage en main ». Ajoutons la remarque suivante : la crise sanitaire due au Covid est apparue durant ce laps de temps et c'est dans ce contexte que les directions ont été les premières à découvrir, telles que des pionniers, ce nouvel univers qu'est la mise en place des plans de pilotage/contrats d'objectifs, avec tous les balbutiements et approximations qui accompagnent ce genre de changements.

L'hétérogénéité de ce corpus se retrouve sur plusieurs critères. Le niveau socioéconomique du public que leur école accueille, le genre (f/m) des personnes cibles, l'ancienneté de fonction, l'âge, le nombre d'implantations à charge... Les graphiques en annexe (annexe 7) présentent les caractéristiques retenues des 10 directeurs(-trices) qui ont été interviewé(e)s. L'analyse des réponses pourra, le cas échéant, donner quelques indications quant aux correspondances et donc influences que certaines de ces caractéristiques sembleraient avoir sur l'appropriation de l'outil plan de pilotage.

Ecoles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indice socioéconomique des publics	1	4	6	10	13	13	18	18	20	20
Nbre élèves	270	400	380	380	300	455	270	367	260	312
Nbre enseignants	30	35	25	40	30	35	30	30	25	28
nbre implantations	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1
école sœur ?	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	oui
genre direction	F	F	M	F	M	F	M	F	M	F
direction tps plein	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
ancienneté instituteur/trice	20	14	19	15	13	33	7	19	11	18
ancienneté de direction	17	3	6	10	3	8	7	3	9	10
ancienneté comme Conseiller pédagogique		4		5						
date de contractualisation	janv-20	sept-19	sept-19	janv-19	sept-20	sept-19	sept-19	sept-19	sept-19	sept-19
recommandation ?	oui	oui	non	non	non	non	non	non	non	non
Suivi rapproché	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
nbre visite DCO depuis contractualisation	4	1	1	5	3	0	5	5	4	3
Travail avec CSA élaboration	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	oui
Travail avec CSA mise en œuvre	non	oui	non	oui	oui	non	oui	non	oui	non

Fig. 11 : tableau synthèse des caractéristiques du corpus de la recherche ¹²

Nous nous devons de préciser que l'ensemble des directeurs(-trices) interviewé(e)s sont des personnes que nous avons côtoyées régulièrement par le passé en tant que collègues. Pour nous, ce choix permet de faciliter l'installation du cadre contractuel de l'entretien qui est constitué par les représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les objectifs du dialogue qui débute (Gotman & Blanchet, 2007). Autrement dit, notre volonté est de minimiser un biais important. La fonction de DCO que nous occupons génère un risque : celui de voir les directeurs interviewés répondre aux questions en y plaçant un enjeu d'image ou de

¹² Précision sur la recommandation et le suivi rapproché (voir fig.3 dans le cadre contextuel) : La recommandation et le suivi rapproché sont les étapes prévues dans le livre 1er et 2 du code de l'enseignement. Elles succèdent l'une à l'autre lorsque le plan rédigé par l'école n'est pas jugé conforme / adéquat ou s'il n'est pas rentré dans les temps impartis.

conformité à l'égard de notre fonction, cherchant par exemple à correspondre à un attendu face à un intervieweur qui, malgré le préambule de contextualisation de la recherche, reste celui qui incarne le Pouvoir Régulateur. Le faire devant un DCO inconnu aurait risqué de figer d'autant plus l'entretien dans une dynamique de réponses stéréotypées et de bonnes convenances, ce qui n'est évidemment pas le but recherché.

L'option de nous entretenir avec un corpus de proximité a donc l'objectif de recueillir une parole libérée des interviewés. A contrario, cette proximité et notre connaissance du terrain restent autant de biais potentiels auxquels il nous fallut veiller. Brasseur (2012) précise que le chercheur reste un sujet social indissociable de ses propres contextes, et porteur de valeurs et de finalités à l'origine de ses travaux, et conclut que l'appréciation de la neutralité ne peut que rester en discussion. Elle décrit deux conceptions de la neutralité : la première relève d'une posture nécessaire à l'extraction des données qui s'appuie sur un postulat d'extériorité de la réalité ; la seconde se définit par la capacité d'empathie du chercheur lui permettant de se décentrer par rapport à lui-même (Brasseur, 2012). Il s'agira dès lors de rester attentifs et de nous distancier tant que faire se peut pour conserver la posture du chercheur.

5.1.1.5 Le guide d'entretien (voir annexe 6).

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif, nommé aussi entretien centré (Combessie, 2007) ou semi-structuré (Gotman & Blanchet, 2007). Ce guide (ou plan) contient à la fois l'ensemble organisé des thèmes à aborder ; c'est un memento, fil conducteur qui débute par une information sur le cadre contextuel de la recherche, aborde l'aspect contractuel entre le directeur et nous (confidentialité du DCO, réponses rendues anonymes, 'sincérité' demandée auprès de l'interviewé, motif et objet de l'entretien) ainsi qu'une consigne pour initier l'échange. L'introduction est assortie d'un petit questionnaire à réponses courtes permettant de recueillir les caractéristiques des directions (et écoles) interviewées.

S'ensuit une structure en 4 parties organisées sur base de nos hypothèses et de notre recherche théorique préalable :

- Compréhension du contexte de la nouvelle gouvernance et du plan de pilotage.
- Appropriation de l'outil plan de pilotage
- Concept de professionnalisation des directions
- Relations avec les différents acteurs, dont le DCO.

L'ordre des thèmes est construit pour préfigurer un déroulement possible, a priori logique, mais il n'a pas pour objectif de déterminer les enchaînements en cours d'entretien (Combessie, 2007) ni de figer les questions qui sont prévues. À cette étape, une de nos difficultés réside dans le fait d'élaborer des questions de départ et de relance sans induire de réponses.

Pour être complet, au final de l'entretien, deux questions furent proposées aux directeurs-trices. La première leur proposait d'ajouter, s'ils le voulaient, des éléments complémentaires à tout ce qui avait été dit. La seconde les plaçait en situation méta et les questionnait sur le fait d'avoir été ou non interpellés par une question ou, par exemple, qu'une réflexion leur soit venue en cours d'entretien.

5.1.2 La réalisation des entretiens

Les entretiens ont été tous réalisés dans le cadre professionnel des directeurs à savoir leur bureau de travail ou un local annexe, à huis clos. Leur durée oscilla entre 1h et 1h30, durant laquelle les échanges ont été enregistrés sur tablette, sans interruption. Nous avons pris soin de demander aux intéressés de se ménager un temps sans interruption d'environ deux heures afin de nous mettre dans de bonnes conditions.

Les entretiens se sont déroulés assis en face à face. Outre les questions qui ont permis d'avancer dans l'entretien, notre stratégie fut essentiellement faite d'écoute productrice de significations. Il s'agissait alors de mettre en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien (Gotman & Blanchet, 2007). Nos hypothèses préalables sont donc mobilisées pour extraire des discours des directeurs les indices de confirmation ou d'infirmité qu'il était utile d'approfondir. Nous avons usé régulièrement de plusieurs types de relances : demander de développer plus en détail, demander de reformuler ou user des questions de relance pour par exemple recentrer la personne sur la thématique abordée.

5.1.3 L'analyse des discours ¹³

Les entretiens terminés, la première étape fut de retranscrire intégralement les 10 enregistrements. Ensuite, une relecture des verbatims de chaque entretien fut réalisée en identifiant les éléments susceptibles d'éclairer nos hypothèses de départ et d'orienter une future réponse à notre question centrale.

Cette sélection orientée d'unités élémentaires fut réalisée selon nos quatre grandes thématiques/hypothèses. Cette façon de faire correspond à l'« analyse thématique » telle que développée par Gotman et Blanchet qui décrivent cette analyse comme cherchant une cohérence thématique interentretiens. Elle est également cohérente avec les modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, ce qui est notre cas (Gotman & Blanchet, 2007). La limite de cette façon de faire est que la singularité des discours s'en trouve éclatée, oubliant de ce fait l'architecture cognitive et affective des personnes singulières.

¹³ On appelle discours la production d'un locuteur dans toute situation d'interlocution (Gotman & Blanchet, 2007)

5.2 Chapitre 2 : Résultats de l'analyse

Par commodité et respect de l'anonymisation, nous avons choisi de citer les (directions d') écoles par leur numéro d'ordre d'indices socio-économique tel que repris dans les tableaux du corpus (voir Fig.11 plus haut). Nous userons de ces numéros (ex. : n°7) lorsqu'il apparaîtra intéressant de 'nommer' le directeur concerné. D'autre part, nous userons alternativement des mots 'directeur' et 'direction'. Pour les deux formes usitées, il s'agira d'une forme générique 'non genrée' au regard de la personne en charge de cette fonction.

Régulièrement, lorsqu'il s'agira d'informer nos lecteurs sur le nombre de directions concernées par un élément de discours, nous userons de nombres entre parenthèses (ex. : (6)).

Nous ferons également référence à des citations extraites « mot pour mot » des entretiens. Nous les identifions par l'usage de guillemets « ... » Elles sont des éléments de choix qui, au-delà de la « preuve » qu'elles apportent, étayeront notre interprétation et enrichiront les significations que nous leur donnerons.

5.2.1 Thématique 1 : Appropriation des principes qui sous-tendent la nouvelle gouvernance.

À la question qui envisage les raisons de la politique de la FWB imposant le plan de pilotage, l'ensemble des directions répondent qu'elles considèrent ce plan comme une obligation non négociable qui 'vient s'ajouter en plus' à leur travail déjà très important, mais cette dernière lecture a évolué au fil du temps. Nous reviendrons sur ce caractère évolutif de l'appréhension du plan.

7 réponses vont dans le sens **d'une perte d'autonomie des écoles ou d'une mainmise de la FWB sur les écoles**. Les termes utilisés sont : la surveillance des écoles, un manque de confiance à leur égard (3), le contrôle. 2 directeurs regrettent qu'il s'agisse d'économie d'argent ; un autre reconnaît que l'enseignement coûte cher. 2 y voient un contrôle positif et reconnaissent un droit de regard légitime à la FWB.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement (des apprentissages) est évoquée positivement par 9 d'entre eux avec certaines nuances : équité et intérêt des enfants (2), résultats PISA/image de la FWB (2), bousculer les « on a toujours fait comme ça », « responsabiliser les acteurs ».

Pour 5 directeurs (n°2,3,5,7,9), il s'agit aussi de **donner du sens à ce qui se fait dans les écoles**, d'où se dégagent « une vision et un projet réel », une « plus grande implication des enseignants », une « réflexivité », une « réflexion sur ce qu'on fait » et « une plus grande motivation ».

Notons qu'aucun directeur ne s'affiche comme étant totalement opposé à la réforme et que la plupart d'entre eux évoquent des réponses multifacettes, qui les agréent ou non. Par exemple, le n°7 évoque à la fois l'économie d'argent recherchée par la FWB, sa volonté d'évaluation par les chiffres, le but d'améliorer le système d'enseignement et l'intérêt de générer de la réflexivité et de l'implication chez les enseignants.

Notons également que, dans leurs premiers mots de réponse, 8 d'entre eux évoquent l'évaluation intermédiaire et finale comme étant en lien direct avec les fondements de la réforme. Ceci témoigne d'un stress ou, à tout le moins, d'une préoccupation qui sont latents, ce sur quoi nous reviendrons.

La lourdeur de devoir formaliser un plan de pilotage, les traces pour justifier des actions mises en place (on doit formaliser tout) et la perspective de devoir refaire la même chose lors des évaluations intermédiaires et finales laissent transparaître un sentiment de surcharge.

Nous pointons en particulier le n°7 qui réfute totalement la pertinence d'user de chiffres dans une évaluation, arguant que sa propre école s'est 'débarrassée' de ce système depuis plusieurs années.

Enfin, 4 directions (n°1,2,3,4) reconnaissent qu'elles n'ont qu'une connaissance très vague des fondements de la réforme voulue par le pacte. À plusieurs reprises, ils répondent par une question s'enquérant de savoir si leur réponse « est juste », puisqu'ils sont face à un DCO qui est en capacité de leur répondre.

Discussion

Cette première approche quant à l'appréhension du plan que nous renvoient les directions révèle leur perplexité face à ce qui « vient d'en haut ». Ils n'apparaissent pas très au fait des fondements de la réforme. Nous remarquons cependant qu'aucun ne s'affiche totalement opposé à la mise en place d'un plan de pilotage, ce qui est de bon augure pour la réforme. Dechamps & al (2006) nous rappellent que, tout d'abord, la règle doit être acceptée par l'ensemble, car elle permet d'orienter une action collective si celle-ci a du sens aux yeux de tous. Parce que le plan est obligatoire et que le sens n'y est pas perçu, une première appréhension génère irritation, sentiment de perte d'autonomie et d'être incompris. Ce sont les prémices d'une régulation autonome qui s'annonce telle que décrite par Reynaud.

Sur le sens qu'ils y recherchent, la théorie nous dit que la règle doit comprendre 'une part héritée', c'est-à-dire qu'elle doit être mobilisée en limitant les efforts cognitifs nécessaires lors de la mise en œuvre (Dechamp & al, 2006). Ceci nous amène à dire que la mise en œuvre du plan doit se faire en s'appuyant sur la pratique d'avant qu'elle veuille changer dans un effort cognitif accessible, voire acceptable. Cependant, dans les premiers mois, les directeurs et les équipes furent bien en mal de faire correspondre l'usage d'un plan à leur pratique. Ils n'y voyaient pas de sens, bousculés qu'ils étaient par une réforme non négociable. L'arrivée du plan dans les pratiques des directions a donc été relativement mitigée. Le temps joua pourtant un rôle important et vit les équipes s'atteler à construire cette signification qui leur manquait.

5.2.2 Thématique 2 : appropriation de l'outil « plan de pilotage ».

Pour cette thématique orientée sur la compréhension de la façon dont les directions s'approprient le plan de pilotage, nous nous sommes vite rendu compte qu'il était illusoire de pouvoir les classer strictement sans équivoque au travers de la grille de lecture proposée par Dechamp et al. (2006). Selon De Vaujany, le chercheur doit mobiliser les trois regards sur l'appropriation (De Vaujany, 2006) pour en saisir toute la complexité. L'analyse qui suit tente de distinguer les postures d'appropriation des directeurs au regard de cette grille malgré l'entremêlement des aspects qu'elles envisagent. Par facilité de lecture, nous ferons notre analyse en abordant, une par une, les perspectives 'rationnelle', 'socio-politique' et 'psycho-cognitive', y associant chaque fois une discussion intermédiaire.

5.2.2.1 Appropriation d'un plan de pilotage dans une perspective rationnelle

Lors de l'élaboration de leur plan de pilotage, 9 directeurs sur 10 considéraient le plan de pilotage comme une « obligation » et « un truc en plus ». Dès lors, à cet instant, ils affichaient une appropriation plutôt mécaniste et conformiste en exprimant la lourdeur, le côté chronophage, une envie de ne pas changer les routines établies que cette mise en place engendrait. Un seul directeur a vu arriver le plan comme « enfin un cadre clair : on sait ce qu'on doit faire ».

Outre le n°1, l'ensemble des directeurs convient qu'après plus de deux ans, il y a eu une évolution plus ou moins importante dans leur compréhension et appropriation de l'outil, l'obligation étant devenue « bénéfique ».

LE CAS DU DIRECTEUR N°1

Le directeur n°1 apparaît comme particulier. Il est le seul à présenter une majorité d'éléments qui le placent dans une perspective essentiellement rationnelle quant à l'appropriation de son plan. Plusieurs réponses laissent entendre que le plan est une obligation qui ne l'a toujours pas convaincu. Réticentes au début, la direction et son équipe ont peu avancé dans la mise en place des actions. Les « freins ont disparu », mais « dans l'idéal, ce serait bien de s'emparer du plan », qui par ailleurs a été écrit quasi en totalité par la direction. « On sort de temps en temps le plan, car on sera contrôlés ». La direction se dit peu enthousiaste, car il y a « beaucoup à faire sur le terrain » et qu'elle « a peu d'emprise sur les enseignants et peu de moyens ». Elle dit néanmoins que certaines choses ont changé dans l'école. En fin d'entretien, elle regrettera son désinvestissement dans la mise en œuvre du plan de pilotage.

Il nous apparaît important de rappeler certains éléments contextuels de la situation de la personne et de son école : elle gère une école de 30 enseignants pour 4 implantations dont l'indice socio-économique du public

est de 1 (le plus faible). Après 20 ans comme enseignante et 17 années de direction, elle est à un an de la retraite, qu'elle 'anticipera' en prenant plusieurs mois de congés de maladie.

Discussion

Nous pouvons considérer que l'ensemble des directions sont entrées dans le processus imposé par la FWB : chacune a réalisé son plan et est dans la phase de mise en œuvre. Ils lui ont donc tous donné une 'valeur caution' a minima. La perspective rationnelle conçoit qu'il s'agit d'une façon de faire où le 'corps' suit de façon automatique les instructions de la 'tête'. Cette appropriation s'inscrit ainsi dans une vision mécaniste totalement centrée sur la régulation de contrôle (Dechamp, Goy, Grimand, & De Vaujany, 2006). Mécaniquement, les directeurs ont donc tous respecté le processus imposé par la FWB, à savoir : construire leur plan sur une structure uniforme à toutes les écoles et un planning figé de mise en œuvre et d'évaluation, ce qui sera considéré par un directeur comme étant une perte d'autonomie.

Tout ceci ne fut que pour un temps très court. Comme nous le développerons dans la partie 'perspective socio-politique', les directions se sont inquiétées de respecter les règles édictées d'élaboration et de mise en œuvre des Pdp, mais tout en prenant soin de chercher les zones autorisées d'autonomie (régulation autonome). La rencontre avec l'autorité de contrôle (les DCO) étant proscrite pendant l'élaboration du plan, il n'y a pas eu à proprement parler de conflit ou de confrontation réelle avec la régulation de contrôle dans les premiers moments. Sans contact direct avec le Pouvoir Régulateur, les écoles ont donc été contraintes d'agir en toute autonomie dans le choix des contenus tels que les objectifs, stratégies et actions. La période de négociation (régulation conjointe) prévue lors de concertations et des moments de modifications des plans¹⁴ (2 directions concernées) vinrent donc dans un second temps. Nous n'avons pas investigué ces moments.

Ainsi, l'effet d'obligation semble générer une réaction première reportant pour un temps la compréhension de l'outil et son intérêt. On s'en tient au conformisme et l'outil n'est dès lors pas une priorité, ou s'il l'est, ce n'est que contraint. On peut parler d'un *enjeu d'adhésion*. Le directeur va donc chercher à adapter les structures de fonctionnement de son école : concertations, missions collectives, agenda direction, pour faire fonctionner l'outil tout en y associant un sentiment de formalisation lourde dès lors qu'il n'y projette que peu de sens.

Dans un premier temps, l'on peut parler de rationalité dont l'aspect d'efficacité et d'efficience est questionné et mis en cause. Une marque de la régulation autonome s'exprimant face à la régulation de contrôle.

Nous sommes tentés de dire que la seule perspective rationnelle dans son caractère de mise en conformité fut une première étape dans l'appropriation. Les deux autres perspectives viennent chronologiquement s'installer

¹⁴ Les plans qui n'ont pas été jugés conformes ou adéquats par les DCO/DZ ont été 'retournés' aux écoles sous forme de recommandations leur enjoignant d'apporter des modifications à leur plan. (voir Fig. 3)

à la suite dans une sorte de refus de l'insensé (ou de recherche du sensé). Les directeurs ont ainsi décidé de créer du sens et de l'intérêt à leur Plan. En somme, une montée en puissance de la régulation autonome.

La recherche nous confirme que l'appropriation passe tout d'abord par un moment d'acceptation ou d'adhésion. De Vaujany (2006) explicite ce processus au travers de 'valeurs d'usage' qui sont données aux outils de gestion par leurs utilisateurs. Ce premier temps renvoyé par les directions correspondrait dès lors à donner une valeur de '**caution**', où elles 'adoptent' l'outil dans une optique de légitimité sociale, mais sans pour autant le faire fonctionner réellement. Comprendons pour notre contexte que les directeurs entrent 'forcés' dans la mise en place du plan de manière à rester légitimes face à leur public, mais également et surtout face à la FWB envers qui, par ailleurs, ils reconnaissent de facto un certain pouvoir. Outre le directeur n°1 qui semble peu mobilisé dans son rôle en la matière, nous observons que les 9 autres directeurs ont 'intégré', d'une manière ou d'une autre, le plan de pilotage dans leur pratique. Ceci les place donc dans la seconde perspective à "**valeur structurelle**" ou "**valeur d'assimilation**" qui décrit l'acceptation et l'utilisation effective de l'outil par les directeurs (De_Vaujany, 2006). La suite nous décrira les différentes modalités d'utilisation qui s'en dégagent.

D'autre part, à un an de l'évaluation intermédiaire, les directeurs partagent un questionnement dû essentiellement à l'ignorance des modalités qui seront mises en place à cette occasion, mais également par rapport à l'atteinte (ou pas) des résultats chiffrés (4) ciblés dans leur plan (et des conséquences/sanctions possibles) ; ceci malgré le fait que plusieurs relèvent/savent qu'il y a une obligation de moyens, mais pas de résultats. Une grande incertitude ressort au sujet de cette échéance.

5.2.2.2 Appropriation d'un plan dans une perspective socio-politique

Dans l'analyse qui va suivre, le directeur n°1 ne sera jamais concerné. Outre le fait que, pour cette direction, « le plan fédère l'équipe » - ce qui est une information paradoxale au vu de l'ensemble de son discours - nous n'avons relevé aucun indice s'inscrivant dans une appropriation à des fins socio-politiques.

Une reprise légitime du pouvoir

Après deux ans de fonctionnement, l'ensemble des 9 directeurs s'entendent pour dire que le plan est « un plus pour un directeur qui devient porteur de projet », « pilote » de son équipe. Dans le champ de l'autorité, deux directeurs déclarent que le plan leur permet de faire acte d'autorité, ou d'imposition 'déguisée' : « Je force l'équipe à penser sur base du plan » (n°5), « c'est un outil pour faire valider auprès des enseignants » (n°9). Le plan leur permet de « cadrer » leur équipe d'enseignants, d'amener les sujets aux concertations (4), de « réveiller l'équipe endormie sur ses lauriers » (n°6). Le n°9 va plus loin en espérant que les évaluations du plan par le DCO permettront « d'identifier les enseignants qui ne veulent pas entrer dans le plan, pour faire prendre sa responsabilité au PO », responsabilité sous-entendue disciplinaire à l'égard des enseignants récalcitrants.

Pour 7 d'entre eux, le directeur a désormais un « levier de réflexion collective » qui « fédère l'équipe » et y « génère de la collaboration » (n°6,8,9,10).

Le plan, un guide, un agenda

Ainsi, le plan permet aux directions de « se donner un fil rouge » qui guide et structure leur temps et leur travail (5). En effet, ils sont contraints (ce qui est vécu comme bénéfique) de « cadenciser dans leur agenda » un temps consacré spécifiquement au plan (rencontre de personnes relais, présence aux 'concertations' d'équipe ...) (n°4,6,7,8,9,10). Deux directions précisent y penser quotidiennement.

Le plan « rythme désormais la semaine du directeur » et de l'équipe. 9 directeurs disent consacrer au moins partiellement le temps des périodes de 'concertations obligatoires'¹⁵ au travail sur le plan de pilotage. 7 directeurs profitent également des périodes 'de mission collective'¹⁶ pour disposer d'une (ou plusieurs) personne(s) référente(s) interface(s) avec l'équipe et de la mise en place de comités de pilotage (COP). Ils se réunissent de façon régulière (certains parlent de chaque semaine) « pour faire le point » sur les avancées des actions.

Une référence, mais ...

Les n° 2,3,4 disent ne pas y retourner systématiquement, mais précisent « connaître les objectifs » (n°4), « suivre le plan de loin et le connaître plus ou moins de tête » (n°2). Ils relativisent le côté obligatoire du plan en disant qu'il « est moins une référence incontournable » (n°2) et que « les choses viennent en cours de route sans penser toujours à les mettre dans le plan » (n°4). En outre, les n° 1,2,3,4 utilisent des versions du plan qui se présentent sous la forme de, soit d'impressions papier in extenso conservées dans une farde (n°2), soit de versions numériques sur leur PC extraites de la plateforme FWB (n°3,4). Tout en le jugeant « pas pratique » dans sa présentation telle que proposée sur la plateforme, ils n'ont pas jugé utile de revisiter la présentation de l'outil, dans une perspective de praticabilité, comme certains ont pu le faire par exemple sous forme de tableau de bord (n°5 et 8) de résumé (n°6) de « newsletters/fiches » (n°7), de « synthèse retravaillée de façon attrayante, avec des couleurs » (n°9).

Relevons le n°4 qui précise que le terme 'plan de pilotage' n'est pas un terme utilisé par les enseignants. Le plan du n°3 a été partagé sur un drive pour la personne référente au plan de pilotage. Il est « mis en ordre par la direction » et « les enseignants n'y touchent pas » voire ne le consultent pas. Le n°4 précisera en fin d'interview que l'entretien lui a fait penser qu'il « pourrait effectivement remettre le plan aux enseignants ». À la même question, le n°3 dira, avoir dû, pendant l'interview, « replonger dans son plan », entendons par là : faire des efforts pour se rappeler de son contenu.

¹⁵ La circulaire du 03/06/2019 définit 5 composantes constitutives de la charge obligatoire des enseignants : le travail collaboratif (anciennement appelé 'concertations') en fait partie à raison de 60 périodes/an, ce qui revient à environ 2 périodes/semaine ouvrée.

¹⁶ Les périodes de missions collectives sont des périodes calculées sur base du nombre d'élèves et octroyées aux écoles/direction pour dégager certains enseignants de leur charge d'enseignement afin qu'ils soient mis à disposition de l'équipe pour des missions que l'école définit en interne.

Dans le champ de la prise de liberté (régulation autonome), nous pointons les n°4 et 7 qui se distinguent des autres par le fait qu'ils expriment clairement prendre des libertés voire 'aller au besoin à la confrontation avec le Pouvoir Régulateur' : « Je ne pense pas au plan comme un bon petit soldat ; de cette obligation-là, j'en fais quelque chose de personnel, avec l'équipe » ; « les choses viennent en cours de route sans penser les mettre dans le plan ». Le n°7 prévient qu'il justifiera pourquoi avoir changé de stratégies ou d'actions et précise : « quand le vent se met à souffler, il y a ceux qui construisent des murs et ceux qui construisent des moulins. En gros, je fais les deux. Je construis un mur et je construis quand même un moulin parce qu'il y a toujours du bon à prendre dans un changement. Dans le plan de pilotage, j'ai pris ce qu'il y avait de meilleur. Le moins bon : la comparaison par des chiffres, je n'y crois pas. Le langage des chiffres a cela de commun avec le langage des fleurs, c'est qu'on lui fait dire n'importe quoi ». Le n° 2 envisage de faire d'autres actions et s'est rendu compte « qu'il y a des choses qu'on ne fera pas ». Pour le n° 9, « on s'en tient à ce qui est prévu, l'équipe est très scolaire ». Pour le n°10, « on travaille au feeling, mais en suivant les règles. Les actions bougent énormément ».

Un outil de lecture qualitative

7 directeurs (n°2,3,4,5,6,8,9) trouvent intéressant de suivre les indicateurs de la FWB dans une sorte d'« évaluation permanente pour voir les progrès » (n°2) , « observer les effets » (n°4) ; « si on voit les indicateurs qui glissent, on les rattrape, si on voit les indicateurs qui partent bien, ça motive l'équipe » (n°5) ; « le diagnostic est très important pour prendre conscience des difficultés »(n°6).

Discussion

L'appropriation dans une perspective socio-politique est très présente, particulièrement dans le fait que les directeurs utilisent le plan dans le but d'influer sur l'équipe éducative. Ils saisissent ainsi le plan à des degrés divers pour en dégager des marges d'autonomie pour leur fonction et 'récupérer' leur rôle de leader. Nous sommes bien dans le champ d'une stratégie managériale au départ d'un outil. En cela, il s'agit à la fois d'une régulation autonome et de contrôle : **Régulation autonome** par le fait que le directeur utilise le plan pour, par exemple, organiser comme il l'entend les concertations d'équipe dans la forme et dans le contenu, car au final, le code ne prévoit pas les modalités de fonctionnement plan de pilotage en main. Dès lors, chaque directeur doit 'créer' son action qui correspond à faire usage du plan face à (ou avec) son équipe. Il met donc bien le plan à sa main. **Régulation de contrôle** non pas exogène à l'école mais endogène, c'est-à-dire par le fait, cette fois, du directeur à destination de ses enseignants, sur base de sa position hiérarchique. Le directeur est un acteur stratégique non seulement rationnel, mais qui est aussi inscrit socialement dans un contexte avec un environnement institutionnel lui prescrivant des façons légitimes d'agir (Dechamp & al, 2006). Il s'empare donc de l'opportunité qui lui est offerte pour (re-)prendre la place de directeur qu'il estime devoir prendre et affirmer sa légitimité à dégager et à augmenter ses zones d'influence. Cette façon de concevoir son rôle de directeur comme 'influenceur' des pratiques de son école est rejointe par Shein qui montre

combien le leader a pour rôle de créer, de gérer, mais aussi de détruire la culture de l'organisation en fonction de ses propres postulats (in Dechamp & al, 2006).

Le plan apporte au directeur un levier qu'il peut activer en s'appuyant sur une autorité exogène dont il profite pour structurer son propre travail et 'influencer' indirectement les pratiques dans les classes. « Un cadre qui responsabilise les enseignants sans l'aide de la direction qui ne doit pas imposer ». Ajoutons que deux directions disent étendre leur pouvoir d'influence vis-à-vis de leur Pouvoir Organisateur en 'agitant' le plan et les engagements qu'il renferme, plan qui en devient un outil de responsabilisation des PO.

Ainsi les directions s'approprient politiquement le plan de pilotage, ce qui leur apporte une certaine valorisation personnelle, un argument rhétorique permettant de légitimer leurs décisions et actions, individuelles ou collectives (Dechamp & al, 2006).

D'autre part, les indicateurs apparaissent à une majorité d'entre eux comme utiles pour lire leur école et « les effets » des pratiques. L'établissement d'un diagnostic est éclairant. Bien qu'ils craignent d'une manière ou d'une autre l'évaluation intermédiaire toute proche, ils disposent (enfin ?) d'un outil de lecture de la qualité des pratiques dans leur école. Car au final, si la réforme est mise en place, c'est bien aussi pour modifier les pratiques de classe. À ce sujet, Dupriez fait le constat que les enseignants détiennent une importante autonomie de travail au sein de la classe, mais ils ont par contre très peu de pouvoir sur le fonctionnement quotidien de leur école (Dupriez, 2015). Le fonctionnement de l'école est bien plus l'apanage du directeur et comme écrit plus haut, celui-ci transforme l'organisation de l'école pour porter plus en avant son influence dans les classes.

Nous pouvons convenir qu'à des degrés divers, les directeurs ont intuitivement perçu les opportunités que la mise en œuvre du plan leur apportait. Dechamp & al soulignent le rôle de l'intuition dans la cognition managériale et citent Miller. Celui-ci renvoie cette intuition à un mode d'apprentissage émergent (des directeurs), holiste, par lequel les managers reconnaissent dans le flux des événements et des décisions, des "configurations" et potentialités futures permettant d'articuler dans un système choix stratégiques et organisation. Autrement dit, nous pouvons supposer que les directeurs sont pour la plupart 'visionnaires' dans le sens où ils ont perçu (par intuition) les opportunités qu'offre un plan pour en dégager valorisation, légitimité et zone d'influence telles que nous les décrivons plus haut... Cette intuition est le point de départ d'un apprentissage à fonctionner autrement, ce qui l'inscrit dans la 4^e voie de professionnalisation décrite par Wittorski : la logique de réflexion pour l'action.

Ceci ne contredit pas pour autant le choix d'une majorité de directions de mettre en place un mode de fonctionnement de type participatif. Cette façon de faire est souhaitée dans le pacte qui milite pour un leadership distribué. En effet, Freidson a démontré que là où les enseignants sont davantage associés aux prises de décision, on observe plus de coopération, des personnes plus engagées, moins de turnovers des enseignants et moins de problèmes de comportement des élèves. L'aspect 'distribué' du leadership du directeur doit donc envisager que ce dernier accepte de distribuer aux enseignants le pouvoir de décision sur

leur environnement (Dupriez, 2015). C'est le cas pour l'ensemble des directeurs, si l'on considère le n°1 comme ayant 'confié' le plan à son équipe dans une perspective rationnelle et non engagée.

Nous nous devons de nuancer l'aspect de **travail collaboratif** dans l'appropriation socio-politique qu'en font les directeurs. Alors que plusieurs relèvent la lourdeur de la formalisation imposée, nous remarquons que 4 directeurs (n°1,2,3,4) n'ont pas envisagé de transposer leur plan de pilotage¹⁷ en un support pratique à l'usage en équipe et qui sied a priori à un outil de suivi ; les 6 autres l'ont fait. Alors que selon Carton & al (2006), la formalisation favorise l'émergence d'une vision concrète, les directions concernées n'en ont pas senti l'intérêt. Le n°3 « se rendra compte » en cours d'entretien que cela pourrait être opportun que les enseignants disposent du plan en dehors de lui et de l'enseignant référent. Un signe qu'un entretien de recherche génère également de la réflexivité dans une perspective d'appropriation. La question qui suit est : le dialogue constructif, par le simple fait d'être mis en place, est-il déjà bénéfique à la professionnalisation du directeur ?

À bien y regarder, nous pouvons identifier 3 directions (ajoutons le n°1) utilisant 'de tête' leur plan de pilotage (essentiellement les objectifs et les actions principales) et qui choisissent de mettre leurs équipes au travail en apportant (eux-mêmes ou les référents PdP) les sujets à traiter. La maîtrise du plan par l'équipe apparaît dès lors comme toute relative.

D'autre part, les 6 autres directions (n°5,6,7,8,9,10) s'affichent comme confiant beaucoup plus à leur équipe la maîtrise du plan ainsi que sa mise en œuvre. Elles apparaissent dès lors dans un style de leadership distribué plus 'intense' avec une implication plus prononcée. Ceci pose la question de l'efficacité de l'une et de l'autre façon de faire. L'on peut également se demander si chacune favorise l'installation pérenne d'une nouvelle culture de la collaboration dans l'école (quelles routines ?). Or, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence défend le leadership distribué comme étant un facteur important dans l'amélioration des pratiques enseignantes. Dès lors, il apparaît intéressant, dans le chef d'un DCO, de découvrir les différents styles de leadership des directeurs qu'il rencontre ; ce faisant, il trouvera un appui pour générer une réflexivité 'professionnalisante' auprès de ces directeurs.

D'autre part, les directions concernées par cet usage/appropriation plus centralisée et moins formalisée sont celles qui pratiquent dans des écoles à publics défavorisés socio-économiquement.

Nous retenons de tout ceci que des pratiques différentes existent dans les stratégies utilisées par les directions pour faire vivre leur leadership distribué au service du travail collaboratif. Il est certainement intéressant pour un DCO de s'y intéresser et d'en tenir compte dans ses interventions en école.

Enfin, Carton et al (2006) soulignent que la possibilité que les revendications soient prises en compte lors d'un changement survenant dans l'organisation permet d'engager plus (le revendicateur) dans le processus d'appropriation. Autrement dit, nous avons effectivement pu relever les interventions de quelques directeurs qui voient dans le plan de pilotage un possible moyen pour améliorer leur image sociale dans leur école et

¹⁷ Les directions s'entendent pour dire que le plan tel qu'extrait de la plateforme de la FWB est indigeste dans sa présentation et pas du tout pratique dans une dynamique de suivi des actions qui se mettent en place.

ainsi servir leurs revendications liées à un manque général de reconnaissance. Par ailleurs, ils attendent que cette reconnaissance ou mise en valeur vienne du Pouvoir Régulateur. Comprenons que ce rôle est dévolu au DCO.

5.2.2.3 Appropriation d'un plan dans une perspective psycho-cognitive

Une inquiétude

Dans une lecture transversale des entretiens, alors que la question ne leur a pas été directement posée, les directeurs évoquent systématiquement l'évaluation intermédiaire, outre le n°6 qui ne s'étend pas sur la question. Sur ce sujet, nous remarquons que 4 directeurs (n°1,2,3,4) vivent un stress, parfois important, à l'approche de cette évaluation intermédiaire. Moins d'inquiétudes sont ressenties par les autres directeurs (6). Ils relativisent voire refusent (n°6 et 7) que les chiffres soient pris en considération lors de l'évaluation. Pour ceux-ci, le focus doit être mis sur l'avancement des travaux (entendons par là, la mise en place des actions prévues dans le plan). Ils attendent donc une évaluation de ce qui a été fait sur le terrain. Pointons le n°9 que l'évaluation va rassurer dans le fait qu'elle va permettre de « voir si on est dans le bon ». Il perçoit l'évaluation comme faisant partie utile de l'outil plan de pilotage, ce qui est moins le cas pour les autres.

L'ignorance, mauvaise conseillère

Il nous apparaît que ce stress est exprimé par le fait d'une ignorance des principes et modalités de cette évaluation qui sera une première pour tous, annoncée comme 'reddition des comptes'. Le principe de 'Rendre des comptes' n'a visiblement pas le même sens pour tous. En effet, dans le langage courant, rendre des comptes transporte une connotation négative. Une confusion existe entre le fait d'évaluer l'avancement du plan et l'évaluation de l'activité des individus. En effet, l'évaluation du plan de pilotage porte sur sa mise en œuvre¹⁸. Il n'est dès lors pas envisagé que cette évaluation porte sur le fonctionnement du directeur ou des enseignants. Bien qu'ils perçoivent la nuance par bribes, les deux types d'évaluation ne sont pas clairement distincts dans les esprits : « On va évaluer mon travail », on ne veut pas de « bulletin d'enfant » où c'est « réussi, pas réussi ».

Précisons enfin que 3 directeurs (n°4, 7, 10) trouvent la formalisation de cette évaluation trop lourde¹⁹ :

« devoir refaire les enquêtes, reformalisées »,

« formaliser (l'équipe recueille des traces mensuellement) toutes les actions réalisées pour justifier »,

« formaliser tout alors qu'on le fait de manière intuitive ».

¹⁸ Article 1.5.2.9. du code de l'enseignement : ... Les évaluations portent sur la mise en œuvre des stratégies et sur leur efficacité en regard des objectifs spécifiques fixés, à la lumière notamment des valeurs chiffrées (...).

¹⁹ Alors que les modalités de cette évaluation ne sont encore que partiellement connues à l'heure où s'écrivent ces lignes.

Plus loin dans ce travail, nous retrouverons d'autres caractéristiques attendues inhérentes à l'évaluation intermédiaire que les directions relient directement au profil désiré du DCO et au 'type' de relation qu'ils désirent voir s'installer avec lui.

Une satisfaction à apprendre

Une satisfaction générale ressort de l'évolution des mises en œuvre des plans. Cette satisfaction n'aurait pu apparaître dès le départ. En effet, l'appropriation à visée psycho-cognitive relève d'un processus d'apprentissage. Les sentiments de satisfaction ne peuvent dès lors s'exprimer qu'une fois l'outil usité sur un temps relativement long. Ceci nous amène à dire que le premier cycle d'un plan de pilotage n'étant pas encore bouclé (nous sommes à l'année 3 pour un cycle de 6 ans), il est aisé de concevoir que cette appropriation est en marche et promet encore de nouvelles découvertes pour les intéressés. Outre 3 d'entre eux (n°1,2,3), les directeurs reconnaissent avoir découvert une nouvelle pratique de leur rôle, particulièrement au niveau des relations avec l'équipe. Des signes de professionnalisation apparaissent lorsque l'un d'eux évoque entrer plus en réflexivité sur sa pratique ; pour d'autres, ils « apprennent » un autre métier de directeur.

Un plan qui fédère équipe et direction

Le fait de se sentir 'faire équipe' avec les enseignants est également fort présent pour les mêmes directeurs et il y a un côté affectif qui s'en dégage. Comme déjà évoqué, le plan est fédérateur. Le n°7 va jusqu'à dire que son rôle « c'est de protéger l'équipe », et le n°5 prend conscience que sa posture influe sur les sentiments, le bien-être et la confiance de l'équipe ; il fait « transpirer son émotion à celle de l'équipe ». Plusieurs ont vu une dynamique différente s'installer entre eux et les enseignants, et ils ne veulent pas d'une évaluation qui vient casser cela. Ce qui fait peur, c'est le découragement qu'une 'mauvaise' évaluation pourrait générer.

A contrario, la direction n°6 nous dit être déstabilisée par les changements. « C'est un métier très, très, très, très, ... difficile. Horrible ! J'en ai les larmes aux yeux. C'est chaud ! C'est beaucoup de sacs d'eau à porter. C'est pas évident ! C'est un métier que j'adore, ça c'est sûr, parce qu'autrement je ne serais plus là, mais c'est pas évident du tout ». En lien avec ce dernier passage, 2 directions disent être découragées et vivre un sentiment de solitude en portant seule le PdP (n°1,2).

Le sens des actions est porteur

« L'équipe est motivée, car cela vient d'eux » (n°6). Ces mots illustrent pour les directeurs l'importance du sens qui est donné aux actions des enseignants. Le fait de rassembler les réflexions des enseignants autour de quelques fils rouges (les objectifs du plan) semble éviter aux équipes de se disperser. De ce fait, les échanges se concentrent sur des contenus communs et le côté démocratique du leadership distribué permet aux enseignants de faire des choix qui sont sensés à leurs yeux. « L'équipe sait le pourquoi et le quoi du plan de pilotage » (n°10). En ressort une motivation décuplée. Pour les directeurs, c'est la réalité de leur terrain qui indique les actions à mettre en place. C'est comme cela que l'expression « donner du sens » se traduit.

Et ceci est partagé de façons diverses par tous les directeurs. Nuançons pour ce qui concerne le n°1 qui nous dit que les actions sont là pour « innover » et par le n°2 qui se pose la question : « Comment en faire un outil qui apporte du sens en lien avec la réalité du terrain ? ». Le n°1 ajoute de pas pouvoir avoir confiance envers plusieurs enseignants « qui viennent gagner leurs sous puis repartent à 15h30 ».

Discussion

La perspective psycho-cognitive envisage la façon dont les acteurs construisent une intelligence dans les situations stratégiques (Dechamp & al, 2006), entendons par là dans l'implantation des plans de pilotage.

Il s'agit donc de trouver du sens dans l'outil qui est imposé. La majorité des directeurs ne s'y trompent pas et il apparaît clairement qu'ils ont construit l'appropriation sur le sens qu'ils ont voulu lui donner. Comme évoqué plus haut, plusieurs se sont exprimés sur un ton critique et revendicateur, ce qui nous apparaît comme révélateur d'une volonté d'intelligibiliser ce que la régulation de contrôle leur impose. En cela, ils font bien acte de régulation autonome.

Plusieurs directeurs usent spécifiquement du mot apprendre. L'apprentissage s'opère sur l'outil lui-même, mais également dans le travail avec l'équipe. Au final, c'est la conception de leur rôle de directeur qui est revisitée et modifiée. Un directeur prend par ailleurs conscience qu'il entre en réflexivité sur sa pratique. Pour plusieurs, l'appropriation de l'outil dépasse ainsi le simple cadre des moments formels qui lui sont habituellement dédiés (les concertations) : « J'y pense tout le temps ». Nous déduisons que ces directeurs ne travaillent plus tant parce que le plan est obligatoire, mais aussi parce que, dans une sorte d'inertie, des routines de pensées et de pratiques se sont installées.

Se construisent ainsi de nouvelles postures, de nouvelles manières de penser et d'agir. Cette appropriation à caractère psycho-cognitif se fait cependant de façons très diverses selon les directions. L'exercice n'est pas aisé, car il s'agit pour le directeur de modifier ses propres représentations initiales (Dechamp & al (2006), ce qui n'est pas non plus sécurisant. En cette matière, Argyris rappelle que les dirigeants privilégient le maintien du statu quo et la stabilité organisationnelle (Dechamp & al, 2006). Nous pouvons clairement retrouver cette tendance chez le n°1, mais aussi chez tous les directeurs, à des degrés divers. Par exemple, certains firent le choix, surtout au début du processus, de faire correspondre le travail sur le plan à leur organisation d'avant, un peu à la manière d'un objet rond que l'on veut faire entrer dans une boîte à trous carrés (pour forcer le trait) : le travail du plan de pilotage, on le prévoit durant les concertations, ainsi les sujets à y traiter sont tout trouvés, comme ça, on fait ce qu'on doit faire et on n'est pas trop déstabilisés dans nos habitudes.

D'autre part, Dechamp & al (2006) signalent que les acteurs seront enclins à user des règles, dispositifs et outils de gestion comme autant de mécanismes collectifs de défense contre l'anxiété. Ainsi, le travail en collaboration et une participation démocratique permettent aux équipes de faire face au changement dans des conditions émotionnelles plus enviables. Nous avons soulevé ce point : un stress accompagne

particulièrement les directions n°1,2,3,4. Dès lors, nous serions tentés de leur suggérer de développer plus loin leur leadership distribué.

Comme évoqué plus haut, les directions souffrent d'un manque d'information, tout d'abord au sujet des fondements du plan de pilotage lui-même (nous avons pu apprécier l'approximation des connaissances de certaines d'entre elles), mais également au sujet de l'évaluation intermédiaire qui s'annonce. En réponse, Carton & al (2006) observent que le degré d'appropriation d'un nouvel outil dépend de la visibilité finale de cet outil et ses futures valeurs ajoutées. Il est donc particulièrement important de maintenir une information à ce sujet.

5.2.3 Thématique 3 : professionnalisation des directions

La partie de l'interview consacrée à cette notion cherche à comprendre les conceptions des directeurs en matière de leur propre développement professionnel. Le tableau placé en annexe 9 reprend les différentes réponses données par les directions à qui la question de « C'est quoi se professionnaliser ? » a été posée. Le lecteur comprendra donc que les réponses données sont prospectives et qu'elles ne correspondent qu'en partie à la réelle pratique des directions. Elles n'impliquent donc pas automatiquement qu'ils s'y adonnent. Notons qu'aucun directeur n'exprime le fait qu'être professionnel, c'est entrer dans une dynamique de développement continu.

Nous avons cependant rencontré des directeurs qui participent régulièrement à des séminaires de formation réservés aux directions. La plupart d'entre eux font ou ont fait partie de groupes d'intervision où les séances étaient consacrées à des analyses de situations professionnelles problématiques rencontrées. Pointons le n°4 qui dit ne pas avoir « le temps de faire tout ça ».

La charge de travail apparaît aux directions comme étant un facteur ne permettant que difficilement d'envisager les diverses modalités qu'ils évoquent pourtant comme éléments de professionnalisation.

Selon eux, les formations spécifiques (séminaires, organismes dédiés, par l'entremise du numérique ...), y compris les lectures diverses, sont le vecteur principal qui permet à un directeur de se professionnaliser. Remarquons l'effet de la crise sanitaire qui fit faire un bond important en matière d'usage du numérique à la plupart d'entre eux (et à leurs équipes).

Les échanges entre pairs sont souvent cités (6). Ils sont l'occasion d'échanges de pratiques, de construction de solutions à certains problèmes d'un collègue ou simplement permettent à certains de « déposer leur sac » ou de sortir d'une solitude parfois pesante.

4 directeurs avancent également le fait que se professionnaliser, c'est aussi s'entourer de ou faire appel à des personnes-ressources extérieures à l'école, qui peuvent le cas échéant apporter leur expertise dans l'une ou l'autre matière. Pointons le n°2 qui voit explicitement le DCO comme ressource et le n°9 qui estime

nécessaire d'être accompagné de l'extérieur, sans pour autant citer les CSA dont la fonction correspond pourtant explicitement à cette tâche.

D'autre part, à l'énoncé du passage suivant : « L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation. » (Groupe central, 2017), un directeur relève que le sens de cette phrase pourrait être dégradant pour les directeurs, car cela laisserait sous-entendre qu'ils ne sont actuellement pas des professionnels.

Enfin, deux réponses qui ne sont pas de moindre importance : un directeur estime que se professionnaliser, c'est se doter d'outils tels que le plan de pilotage ; 4 autres, de façons diverses, ébauchent des principes de réflexivité (entendons la réflexion consciente apportée sur ses propres pratiques) comme faisant partie des pratiques de professionnalisation.

Discussion

Remarquons d'entrée de jeu que les directeurs n'ont pas une conception figée de leur profession et qu'ils conçoivent s'inscrire dans un développement professionnel permanent, essentiellement sous forme de formations. Ils y ajoutent les échanges entre pairs. Pour Carton & al (2006), la participation à des 'clubs utilisateurs' favorise l'appropriation des objets de gestion, car, par leurs échanges, les membres développent davantage de pouvoir de négociation (autrement dit, augmentent leur capacité de régulation autonome).

Cependant, nous notons la propension de certains à renoncer à la mise en pratique de cette conception, sous prétexte que cela prend du temps et demande des moyens dont ils ne disposeraient pas. Sans doute la 'nécessité de professionnalisation' leur apparaît-elle (encore) comme une commande énergivore venant de la régulation de contrôle.

Le concept de professionnalisation ne leur apparaît dès lors pas dans toute sa diversité de modalités. Sans revenir systématiquement sur chacune des 6 voies de professionnalisation développées par Wittorski, nous remarquons que les aspects de 'réflexion au départ, sur et pour l'action' (voies 2,3 et 4) ne sont pas conscientisés par les directeurs, mais mis en pratique de façon intuitive, aléatoirement, ce qui présente un risque d'incomplétude. Aucun ne conçoit clairement par ailleurs que l'on puisse se développer sur le terrain, par le fait d'une réflexion sur la pratique. Wittorski (2009) précise pourtant que le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans (et en dehors) des dispositifs organisationnels, l'école en l'occurrence. Le problème de manque de moyens ou de temps évoqué par plusieurs doit donc être résolu. Selon nous, le dialogue fait partie de la solution.

Selon nous, le DCO, par l'entremise de ses rencontres avec le directeur, est de facto partie prenante dans le processus de professionnalisation des directeurs. Le dialogue qu'ils vont entretenir régulièrement s'affiche comme des moments opportuns de réflexivité, déjà parce qu'il génère un 'arrêt sur image' pour le directeur qui dispose ainsi d'un temps extrait hors du temps scolaire.

D'autre part, le processus de transformation (professionnelle) est souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation (Wittorski, 2009). Cette facette de l'interaction DCO/directeur est effectivement revendiquée par plusieurs directeurs, ce qui nous amène à dire que le dialogue constructif est l'endroit tout indiqué pour que le DCO qui incarne le Pouvoir Régulateur valorise et reconnaisse le directeur dans sa professionnalité. Pour rappel de la théorie, Wittorski (2009) parle d'un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) qui s'opère et dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée. Il parle alors d'identité 'reconnue/attribuée' en réponse à la prescription de professionnalisation. Nous remarquons cependant combien les directeurs sont réservés sur la question de l'évaluation. Pourtant, ils la réclament (pour eux et pour l'école) au travers du manque de reconnaissance qu'ils dénoncent.

Une première cause réside dans le fait que le sens qu'ils attribuent au mot évaluation relève d'une représentation très scolaire du mot (point, bulletin, réussite, échec, sanction ...) alors que l'évaluation du plan relève d'une reddition des comptes légitime (puisque un contrat existe) où l'on cherche à donner de la valeur à l'activité produite. Il s'agit de montrer que l'école est entrée dans une logique de progrès face aux objectifs qu'elle s'est définis. Rendre (des) compte(s) apparaît comme un nouveau concept à découvrir par les plans de pilotage à distinguer de l'évaluation 'sanction' qui crispe les esprits.

Une seconde cause se trouve dans la confusion que les directions font entre l'évaluation de la mise en œuvre du plan et l'évaluation de l'activité de leur personne. La notion d'évaluation mérite à elle seule une recherche spécifique que nous n'aborderons pas dans notre mémoire. Elle doit cependant être exercée par les DCO dans leurs rencontres avec les directeurs puisqu'il y a une nécessité de reconnaître le travail du terrain. Gageons que l'expérience à venir des évaluations intermédiaires des plans après 3 ans permettra d'asseoir de meilleures perceptions chez les différents acteurs.

5.2.4 Thématique 4 : Dialogue constructif

La question de l'accompagnement des directions dans l'élaboration et la mise en œuvre a été clairement posée aux directeurs. Un consensus important se dégage quant à ce réel besoin ressenti d'être accompagnés. Certains font tout d'abord état de leur solitude ; solitude face à l'incertitude d'être « dans le bon », solitude face à une méconnaissance plurielle qui entoure le plan de pilotage, solitude tout simplement parce qu'ils sont l'autorité.

Lorsqu'on envisage un quelconque accompagnement à leur destination, les directeurs n'évoquent pas les CSA comme interlocuteurs privilégiés et incontournables. Si, pour la majorité des écoles, ces derniers ont été impliqués dans l'élaboration de leur plan de pilotage, nous constatons que 7 directeurs ne bénéficient pas (plus) de la présence des CSA. Plusieurs n'y trouvent pas d'intérêt, le n°10 va jusqu'à dire qu'ils sont un frein à l'avancement des travaux du plan. Chez quelques directeurs, il se dégage un regret que ce soit eux qui doivent prendre contact avec les CSA.

D'autre part, la majorité des directeurs semblent considérer que les CSA n'apportent pas une valeur suffisamment ajoutée. Autrement dit, la 'parole' que les CSA transportent ne leur apparaît pas comme caution suffisante qui puisse les éclairer et les rassurer sur leurs choix et avancées. Par contre, les n°2 et 7 bénéficient de visites des CSA dans le cadre d'un monitoring, pour « voir où on en est ».

A contrario, le DCO fait figure d'une ressource 'plus fiable' puisqu'il est en ligne directe avec le Pouvoir Régulateur qui est l'évaluateur. Ceci nous amène à dire que la recherche de sécurité et de confirmation est la première attente des directeurs en matière d'accompagnement.

Le directeur n°8 nous confie que les enseignants confondent les rôles entre CSA, DCO. Ils ne sont pas au fait de la compréhension du système dans lequel ils évoluent : réseaux, fédérations de PO, Pouvoir Régulateur, ... 4 directeurs avouent ne pas connaître réellement le cahier des charges d'un DCO, outre le vécu et les échos qu'ils en ont : le DCO contractualise et évalue et puis ... ? Le n°3 nous demande s'il appartient à un réseau, à un niveau d'enseignement ou à la FWB. Le n°2 nous décrit la fonction de DCO comme « étant près de la sphère invisible qui donne des injonctions et qui dit : débrouille-toi ». Il apparaît donc clairement que des directeurs manquent d'informations qui puissent situer les différents acteurs dans l'organigramme général de l'enseignement. Ils ressentent le Pouvoir Régulateur comme très éloigné de leurs préoccupations et difficultés du terrain. Ajoutons un sentiment plutôt partagé de perte de confiance et de reproches à destination des décideurs gouvernementaux.

La figure suivante traduit les attentes que les directeurs formulent dans les contacts qu'ils entretiennent ou voudraient entretenir avec leur DCO. Il s'agit, en quelque sorte, de leur 'description idéale' du dialogue constructif qui nous occupe.

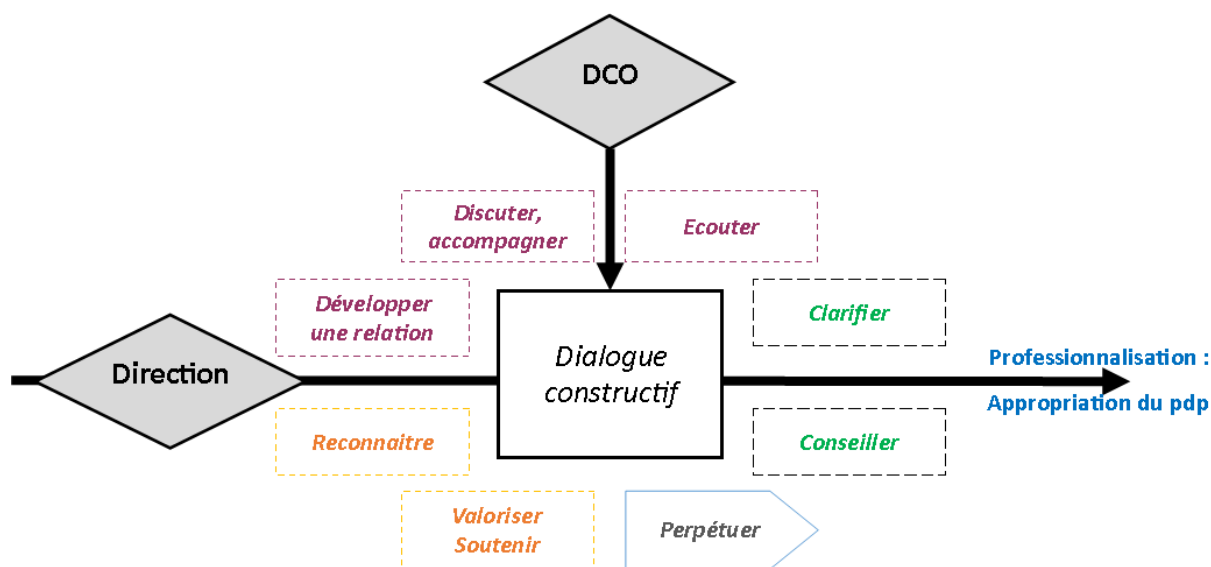


Fig. 12 : les attentes du directeur dans ses interactions avec le DCO

Dans cette figure, des verbes 'génériques' reprennent l'ensemble des attentes des directeurs. 60 pourcents des directeurs au moins se sont exprimés en faveur de chacune de ces thématiques.

Attente 1 : ‘Discuter/accompagner, écouter’ évoque l’idée de parole libérée où tous les sujets sont les bienvenus. Le fait d’accompagner englobe l’idée de se professionnaliser (sic), de guider et d’apporter un plus au directeur. Écouter donne l’idée de contrer la solitude en comprenant la réalité du directeur dans le sens de la découvrir réellement et d’en tenir compte pour le plan ; il est question aussi de bienveillance « à la limite psy » comme le dit le n°5.

Nous pouvons associer à ces premières postures celle de **‘développer une relation’**. Nous sommes ici sur le côté humain, affectif, de proximité, où l’on fait connaissance de l’autre, où la convivialité est de rigueur.

Attente 2 : Viennent ensuite les postures de **‘clarifier et conseiller’**. Ici, nous sommes dans l’objet de pilotage en tant que tel. Le DCO vient donc dans l’école pour faire le point sur les travaux réalisés, réfléchir avec le directeur (voire l’équipe) et donner un avis sur l’avancement du plan. Une sorte de monitoring informel, d’évaluation formative. Complémentairement, le DCO devrait être là pour donner des conseils, partager ses connaissances et ses rencontres d’ailleurs, donner des pistes, « alimenter ». Le n°1 va jusqu’à dire « remplacer les inspecteurs dans le domaine pédagogique ».

Attente 3 : Pour terminer, les postures de **‘valoriser/soutenir et reconnaître’**. C’est en quelque sorte le contrebalancement du stress exprimé plus haut dans nos écrits. D’autres verbes rejoignent la même sémantique : dédramatiser, rassurer, féliciter et surtout faire confiance puisque le sentiment « qu’on ne leur fait pas confiance » revient souvent. Ensuite, il y a la reconnaissance revendiquée par quelques-uns d’entre eux dans une logique de diffusion et de répercussion auprès du public, des PO, de la ministre de l’Enseignement. Cette reconnaissance leur fait réellement défaut.

Enfin, il y a le verbe **‘perpétuer’** pour évoquer une demande plutôt générale de systématiser les rencontres Directions/DCO. Les propositions vont de 2 à 4 fois par an. Certains préfèrent prendre contact eux-mêmes selon les besoins, d’autres fixeraient des dates dès le début de l’année, tous les trimestres. Le n° 5 préfère que le DCO impose ses dates.

Discussion

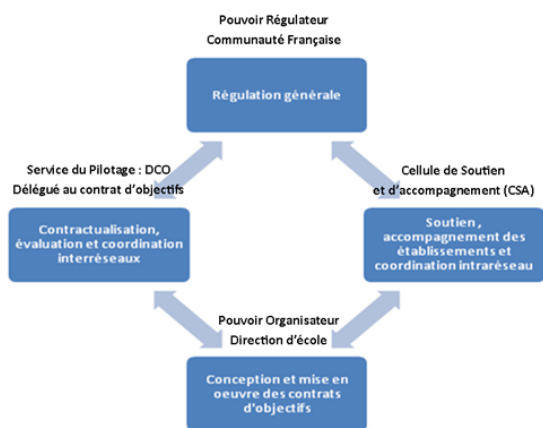


Fig. 13

La plupart des directeurs considèrent les CSA comme soit absents, soit insuffisamment crédibles. La part de responsabilité qui relève de l’accompagnement par les fédérations de PO ne semble pas pleinement effective. A ceci s’ajoute la difficulté des acteurs de comprendre dans quel organigramme ils se trouvent. L’architecture conçue pour la nouvelle gouvernance (illustrées par la fig. 4 qui est reprise ci-contre) doit donc être renforcée. Il en va de même pour la maîtrise des enjeux, responsabilités et rôles de chacun des intervenants, les DCO et CSA

principalement. A ce propos, Monsieur Quentin David, directeur général du pilotage du système éducatif confirmait bien un déficit de communication autour du Pacte²⁰.

Globalement, nous constatons que les directeurs sont favorables à des rencontres régulières avec leur DCO. Ils conservent néanmoins un pied de recul par rapport à cela. L'ignorance des rôles et postures qui seront pris par le DCO ainsi que le type d'évaluation intermédiaire en sont les causes principales. Un directeur partagera qu'il « ne sent pas trop son DCO » et reste donc 'sur ses gardes'.

Confrontons les trois 'approches' décrites ci-dessus aux concepts développés dans notre cadre théorique. Ainsi, *l'attente 1* (discuter, accompagner, écouter, établir une relation) renvoie aux modalités communicationnelles comme par exemple les décrit Paul (Paul, 2012). Elle fait référence à la posture attendue du DCO de la part des directions. *L'attente 2* (clarifier, conseiller) fait référence à l'appropriation du plan comme outil par les directeurs et dès lors aux trois perspectives développées par De Vaujany (De_Vaujany, 2006). Enfin, *l'attente 3* (valoriser, soutenir, reconnaître) concerne la relation existante entre un prescripteur de professionnalisation (le Pouvoir Régulateur) et un sujet en développement professionnel ([voir fig. 7](#)) : nécessairement, par un acte d'évaluation, le premier est amené à reconnaître au second une 'identité attendue' de par son apprentissage (= l'appropriation du plan) (Wittorski, 2009). Nous retiendrons ces dernières réflexions en vue de nos recommandations finales.

Recueillir les attentes et besoins des directeurs en termes d'interactions avec le DCO n'en fait pas pour autant force de loi pour établir son cahier de charge. Pourtant, le principe de 'dialogue' et son caractère 'constructif', en référence à la théorie, renvoient à ce que ce soit le terrain qui oriente le DCO dans sa façon d'être. Selon nous, le fait que le DCO tienne compte des attentes des directions n'entre pas en conflit avec ses missions et est même en phase avec les valeurs du Pacte. En conséquence, nous les intégrerons dans la partie suivante et les recommandations qui suivent.

5.3 Chapitre 3 : Proposition de points de repères pour le dialogue constructif

Cette partie est destinée à rassembler les différents éléments théoriques et empiriques que nous avons récoltés durant notre recherche dans l'optique de dégager des lignes de conduite ou recommandations. Notre mémoire pose la question du contenu de la 'boite noire' qu'est ce dialogue constructif. Si d'aucuns peuvent intuitivement en imaginer le contenu, notre idée est d'aller vers une plus grande formalisation qui puisse outiller et inspirer les pratiques de DCO sur base de ce que le terrain a pu révéler dans notre recherche. Précisons tout de suite qu'il n'est pas pour autant question d'aboutir à une sorte de référentiel rigide, recette

²⁰ Propos recueillis le 19 mai 2022 lors d'une rencontre informelle avec les DCO de la zone de Namur. Quentin David est également directeur coordinateur (DC) du service général du pilotage des écoles et des centres PMS dans l'attente de la désignation prochaine d'une personne affectée à cette fonction.

de bonnes pratiques du dialogue constructif. Ce genre d'outil entrerait en contradiction avec les principes de la nouvelle gouvernance et ne correspondrait pas aux réalités chaque fois spécifiques du terrain des directeurs. Cette partie s'articule autour d'un schéma intitulé 'Points de repères pour un dialogue constructif'. Celui-ci illustre nos conclusions sur ce que devrait envisager un dialogue constructif qui s'adapterait aux besoins des directions et participerait à leur professionnalisation par l'appropriation de l'outil plan de pilotage. Des commentaires sont donnés sur les différents composants du schéma, sans trop nous étendre puisqu'ils intègrent les éléments développés dans les discussions précédentes. Il s'agit ici de rendre ces éléments pratiques à l'usage des DCO, par exemple sous forme de questions non exhaustives qui pourront soutenir leurs postures en situation. Nous pensons en effet qu'écoute et questionnement sont à privilégier. Le professionnel de l'accompagnement privilégie l'écoute et agit par le questionnement plutôt que l'affirmation. Il a l'esprit ouvert au défi et au changement (Paul, 2009).

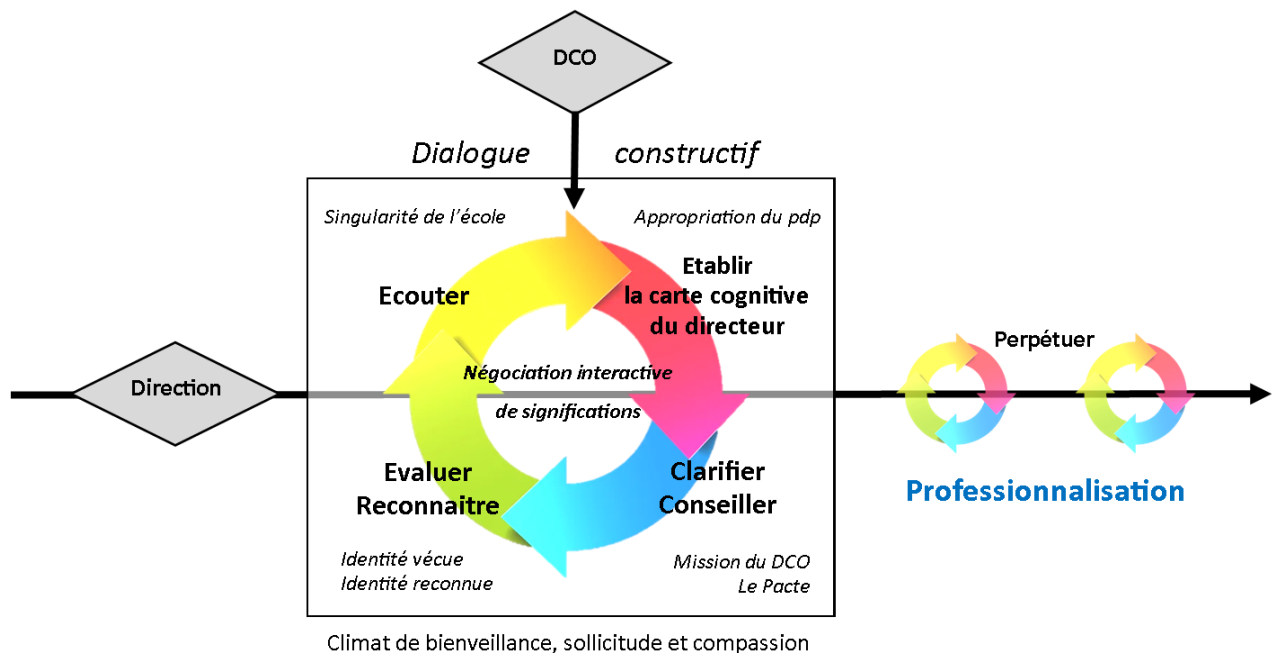


Fig. 14 : points de repères pour un dialogue constructif

5.3.1 Aspect systémique du dialogue constructif

Avant d'entrer dans les détails, l'aspect systémique du dialogue constructif doit être mis en avant. Les différentes théories étudiées ainsi que les résultats de notre recherche montrent que les quatre pôles qui en constituent le cœur sont intriqués et ne peuvent s'envisager l'un sans l'autre. Précisons aussi que s'ils sont présentés dans une dynamique circulaire, c'est le caractère intégré qu'il faut privilégier (et non pas le côté chronologique). En effet, la qualité d'un dialogue repose sur l'orientation que lui donnera l'interlocuteur (le directeur). Dès lors, le déroulé d'un dialogue constructif sera toujours singulier, à charge du DCO de saisir les opportunités ou de les générer pour visiter les quatre pôles de ce 'cercle vertueux' du dialogue constructif.

Pour être complets, Eraly & Göransson nous rappellent que la posture du DCO relève d'une 'tension' permanente entre différents principes et repères qu'ils illustrent dans la figure suivante. Celle-ci montre combien les interventions du DCO se veulent nuancées - mais situées – encore une fois pour correspondre à l'esprit de la nouvelle gouvernance. Les DCO ont un espace au sein duquel peuvent évoluer leur rôle et leur posture ; ce qui explique la différence de traitement des écoles, ce n'est pas la personnalité des DCO (...), mais la situation spécifique de l'école (Eraly & Göransson, 2021).

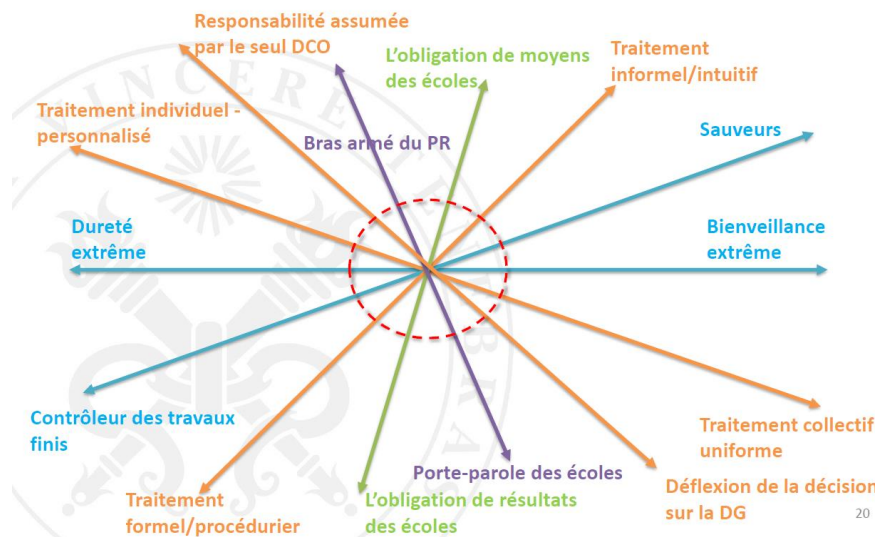


Fig. 15 : Le positionnement des DCO vis-à-vis des écoles (Eraly & Göransson, 2021)

5.3.2 Une négociation interactive de significations à perpétuer

Si nous devons paraphraser le dialogue constructif, nous le ferions par l'expression de 'négociation interactive de significations' (Arnaud, 2011). Selon nous, c'est dans cet état d'esprit connoté d'a priori positif que le DCO doit aborder la rencontre d'une direction d'école. Nous sommes dans la rencontre de deux régulations (de contrôle et autonome) qui cherchent à délibérer sur une même conception du plan de pilotage le plus adéquat, le plus sensé selon les enjeux de chacun et qui aboutissent à ce que Reynaud nomme la régulation conjointe. Cette négociation est permanente au fil des rencontres DCO/directions, ce qui en fait un processus évolutif participant à la professionnalisation du directeur. Le verbe 'perpétuer' indique donc la récurrence nécessaire de ces rencontres dialogiques. Nous préconisons que chaque année scolaire, un contact (plusieurs) soit établi avec la direction pour envisager un calendrier de rencontres dont les modalités se feront de manières diverses selon les situations.

Nous estimons que ce schéma doit rester en toutes circonstances les lignes de conduite du DCO. Nous savons que plusieurs rôles lui reviennent : contractualiser, suivre les degrés de réalisation du plan, évaluer les contrats ... Ces différentes missions ne sont pourtant pas contradictoires avec un dialogue constructif en 'lame de fond'. Le guide du DCO l'associe à chaque étape du processus d'un plan de pilotage. Le dialogue constructif est un leitmotiv.

Précisons un préalable. Le DCO veillera à clarifier systématiquement les objectifs de chaque rencontre qu'il aura avec les directeurs et donc à expliciter les postures et regards spécifiques qu'il adoptera à ces occasions (nous pensons par exemple à la prochaine évaluation intermédiaire). En effet, le DCO a tout intérêt à favoriser l'installation d'un climat de confiance. Celui-ci peut être installé en définissant en début d'entretien, le cadre dans lequel il s'inscrit, son objectif, sa durée, les enjeux s'il y en a, les rôles de chacun, les décisions qui sont à prendre ... D'autre part, vu le déficit d'information existant autour du Pacte, il sera utile, systématiquement, de replacer ces rencontres dans le cadre plus large du processus du Pacte, des enjeux et principes qu'il renferme...

D'autre part, le directeur a possiblement des attentes, des questions, des inquiétudes. Prioritairement, le DCO lui proposera de les exprimer. Maintenir ce rituel et faire la démonstration qu'on s'y tient seront propices à l'installation d'une confiance mutuelle avec comme conséquence une parole plus libérée.

5.3.3 Écouter

« Une triple exigence: **primauté de la parole**, rapport au réel et valorisation de l'écrit » (Paul, 2009)

Évoqués plusieurs fois, les principes fondateurs du Pacte poussent le DCO à prendre une posture permanente d'écoute. L'enjeu principal en est la prise en compte réelle de la singularité du contexte rencontré, école comme direction. Par principe, l'activité du directeur et d'une école en général est évolutive dans une vie d'école. Il s'agit d'en prendre connaissance dans toute leur complexité. Ce serait une erreur d'aborder une direction avec une vision non évolutive de son activité. Le Pacte (et l'appropriation du plan de pilotage particulièrement) est avant tout un processus et il ne faut dès lors pas s'étonner que les pratiques du directeur changent ; ce qui est recherché d'ailleurs.

D'autre part, les directeurs sont régulièrement en proie à des sentiments de solitude, d'incompréhension, d'isolement. Le dialogue constructif est un endroit potentiel où peuvent être déposés ces sacs parfois trop lourds à porter. Si cela permet au directeur de 'souffler un peu', son état psychologique est un élément qui fait partie intégrante de l'état des lieux général du moment. Écouter pour permettre à l'affectif de s'exprimer, c'est s'ouvrir à une possibilité de le mettre ensuite de côté pour entrer dans des considérations plus rationnelles que nécessite un plan. Lors de notre recherche, plusieurs directeurs ont revendiqué le fait que les rencontres avec les DCO soient empreintes de bienveillance, sollicitude et de compassion. Nous nous inscrivons totalement dans ce principe tout en restant vigilants sur le risque d'y rester enfermés. Paul nous rappelle qu'il n'est pas obligatoire de s'entourer d'un contexte émotionnel (Paul, 2012), mais qu'il s'agit de réinsuffler cette dimension relationnelle d'un être humain avec un autre, quel que soit le cadre de contrainte dans lequel il s'exerce (Paul, 2009).

Il s'agit également de faire l'exercice d'entrer dans le cadre de fonctionnement de l'autre, en l'occurrence, celui de la direction, et ce, sans autre but que de comprendre les logiques qui la traversent. Le fait d'écouter

pose une communication plus authentique et permet d'identifier les nœuds inhérents au leadership/pilotage de la direction. Derrière cela, il y a une volonté de chercher à appuyer ses interventions dans le cadre de la direction. Nous reprenons ici les propos de Sténier : « On influence davantage en écoutant qu'en parlant » (Sténier, 2020). Enfin, pour plus de développement dans notre propos, nous renvoyons le lecteur aux principes du [dialogue](#) de Paul (Paul, 2012) .

Des questions d'ordre générique peuvent ouvrir au dialogue : comment cela se passe-t-il ? Quelle est l'ambiance dans l'équipe ? Comment se porte l'école ? Comment s'annonce la rentrée ? Comment se développe le PdP? ... Ce sera au DCO de rebondir sur les réponses du directeur, en lui demandant de développer, préciser ...

5.3.4 Établir la carte cognitive du directeur

« Une triple exigence: primauté de la parole, **rapport au réel** et valorisation de l'écrit » (Paul, 2009)

Envisager ce second pôle revient à questionner la façon dont le directeur s'approprie le plan. Pour ceci, nous faisons référence entre autres à la théorie des perspectives d'appropriation de De Vaujany. Celui-ci nous a précisé que le phénomène de l'appropriation donne une valeur variable à l'outil et nécessite l'activation de 3 'regards' afin d'être approchée dans toute sa richesse (De_Vaujany, 2006). Notre recherche nous a effectivement montré combien les appropriations des directeurs pouvaient être diverses, tout en établissant un lien étroit avec le style de leadership mis en œuvre. Rappelons-nous les directeurs 1,2,3 et 4 dont le style de leadership n'avait pas envisagé de réécrire le plan par exemple en tableau de bord plus pratique, voire n'avait pas partagé le plan à l'ensemble de l'équipe dans une logique de pilotage participatif. Distinguer les pratiques permettra au DCO d'ouvrir le directeur à d'autres façons de faire possibles.

Non seulement il est important pour un DCO d'« écouter » comment un directeur s'empare de son plan, mais aussi d'observer l'évolution de ce processus d'appropriation au gré des rencontres. Pour ce faire, Dechamp & al. proposent de réaliser une cartographie cognitive individuelle (Dechamp & al, 2006). Pour Cossette, une carte cognitive représente un modèle mental, une théorie, une structure cognitive ... qui guident l'individu dans son appréhension des événements et plus simplement dans les représentations qu'il a de la réalité. Cette représentation influence ses actions et ses décisions (Cossette, 2008). Cette carte nous semble précieuse pour aider le DCO à entrer dans la logique de son interlocuteur, faire sens de ses actions et en dévoiler les ressorts profonds, les logiques et les contradictions. Comme développé dans le pôle 'écouter', ce n'est qu'à ce prix que le DCO trouvera appui pour jouer son rôle de '*conseiller, clarifier*' (3^e pôle).

L'élaboration de cette carte se structurerait comme suit :

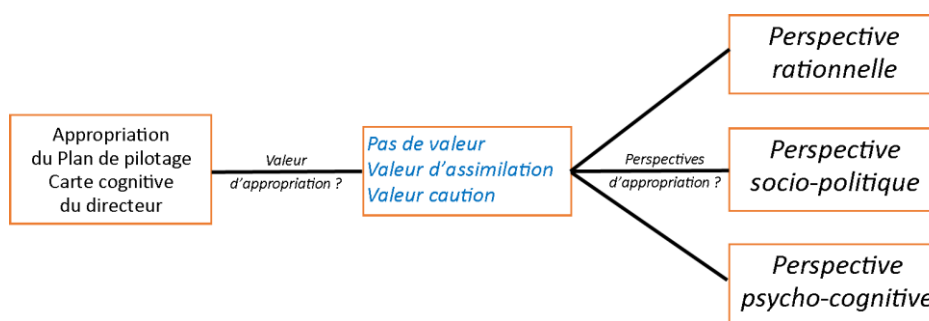


Fig. 16 : structure de départ pour établir la carte cognitive d'un directeur (d'après De Vaujany, 2006)

En référence à notre théorie, les questions supports seraient les suivantes (de façon non exhaustive) :

<i>Valeur d'appropriation</i>	<p>Le directeur utilise-t-il le plan ? (Valeur accordée au plan ou pas)</p> <p>Le directeur utilise-t-il le plan pour être conforme à un attendu ? (Valeur caution)</p> <p>Le directeur utilise-t-il le plan avec des buts bien précis ? Lesquels ? (Valeurs d'assimilation)</p> <p>...</p>
<i>Perspective rationnelle</i>	<p>Dans quelle mesure le plan est-il un outil de travail pour le directeur ?</p> <p>Le directeur pose-t-il des questions sur le bon usage du plan ? Y a-t-il une rigueur extrême à le suivre ? Demande-t-il si 'c'est comme ça qu'il faut faire ?'</p> <p>Des éléments font-ils penser à une attention portée sur l'efficacité, l'efficience et l'équité ?</p> <p>...</p>
<i>Perspective socio-politique</i>	<p>Le directeur utilise-t-il le plan comme outil de pouvoir ? Est-il un outil d'influence des autres acteurs de l'école ? Quelle est l'influence, l'impact du plan sur l'organisation ? (horaire, calendrier, attribution d'emploi ...)</p> <p>Le plan est-il un guide, une référence, un agenda pour les actions et les décisions du directeur ?</p> <p>Comment le directeur a-t-il mis le plan à sa main (et à celle des enseignants) : remise en forme ? Tableau de bord ? Partage avec les enseignants ?</p> <p>Quels signes illustrent une régulation autonome de sa part ? (les changements apportés, les initiatives ? ...) Quelles 'ambitions' ou perspectives donne-t-il au plan ?</p> <p>Le directeur tire-t-il de la fierté, une valorisation du l'usage du plan ?</p> <p>...</p>
<i>Perspective psycho-cognitive</i>	<p>Le directeur dit-il avoir découvert quelque chose par l'usage du plan ?</p> <p>Comment le directeur parle-t-il de ses moments de réflexion à propos du plan ?</p> <p>Le directeur évoque-t-il un stress, une inquiétude vis-à-vis du plan ? A quel sujet ?</p> <p>Quel sens le directeur donne-t-il à son plan de pilotage ? à la réforme ? à la relation avec son DCO ?</p> <p>Quelle évolution le directeur a-t-il vu pour lui et pour son équipe ? Comment se déroule le travail collaboratif ? L'équipe s'est-elle fédérée autour du plan ?</p> <p>Quelle cohérence est donnée lors des changements, abandons, création de nouvelles actions du plan ? Les enseignants savent-ils 'les intérêts' du plan ? les OASE ? le sens ?</p> <p>...</p>

5.3.5 Clarifier – Conseiller

Nous envisageons deux facettes à ce troisième pôle : l'une axée sur la réflexivité du directeur, l'autre axée sur l'apport au directeur.

Facette de la réflexivité : Accompagner la pratique réflexive n'est pas une pratique anodine et notre mémoire, bien qu'il y fasse appel, n'a pas pour vocation première d'en développer tous les arcanes. Dans ce qui suit, nous nous limiterons à en ébaucher quelques principes essentiels. Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à deux ouvrages traitant de la démarche réflexive : (Charlier, et al., 2020), (Vermersch, 2020).

La réflexivité est un concept qui est entremêlé avec le pôle précédent puisqu'il s'agit de faire réfléchir et comprendre sa pratique d'appropriation du plan au directeur.

La réflexivité est le fait de se regarder agir comme dans un miroir et chercher à comprendre comment on s'y prend, et parfois pourquoi on fait ce qu'on fait, éventuellement contre son gré (Vacher, 2015) . Elle permet de développer des savoirs de compréhension et d'actions réinvestissables dans d'autres pratiques (Charlier, et al., 2020). Le résultat de cette réflexivité amène le directeur à conceptualiser sa pratique et à y lire une cohérence. Ce résultat peut également s'accompagner d'effets pragmatiques : le renouvellement et donc le renforcement d'une action réalisée ou, à l'inverse une modification des façons de faire. L'usage de la réflexivité qu'en fait le directeur pour son propre développement lui permet notamment de passer d'un discours (et d'une pratique) spontané, subjectif, intuitif à un discours (une pratique) plus professionnel, réfléchi, raisonné (Amblard, 2019). Ceci implique que l'accompagnateur (ici, le DCO) aide les participants (les directeurs) à dégager leurs propres normes ou celles qui guident leur compréhension, leurs analyses, à construire des grilles de lecture et à prendre des décisions (Charlier, et al., 2020).

Cette réflexivité est amorcée par le DCO qui propose au directeur d'explicitier son action. Il est question d'aller plus loin que le simple descriptif générique de sa pratique, ou de son vécu par le directeur. Pour ce faire, nous empruntons partiellement les principes de *l'entretien d'explicitation* décrits par Vermersch (2020) qui nous apparaît opportun à mobiliser. Pour Vermersch, faire expliciter sa pratique revient à une prise de conscience provoquée par l'interlocuteur. Pour le dire en quelques mots, il s'agit de demander au directeur de décrire ses façons de faire passées en matière de PdP. La mise en mots pour lui est une des clés de la conceptualisation de ses propres pratiques (Vermersch, 2020)²¹. Concrètement, le DCO formule des questions qui induisent une réponse ponctuelle (une situation vécue précise) et descriptive, ce qui amène ensuite le directeur à conceptualiser sa pratique autour de points de repères ou de principes qui la fondent et qui lui sont propres. Dans nos entretiens, si nous prenons l'exemple du directeur n°3 qui fournit systématiquement les sujets aux concertations d'équipe, le DCO pourrait faire préciser comment un de ces sujets précis a été défini, comment il fut amené, comment il fut traité ...

²¹ L'usage de *l'entretien d'explicitation* tel que le conçoit P.Vermersch relève d'une expertise certaine. Nous renvoyons dès lors le lecteur ou tout DCO intéressé à ses ouvrages sur le sujet : (Vermersch, 2020).

Loin d'être exhaustives, voici quelques questions susceptibles d'initier l'échange :

Par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait en premier ? Quel était le point de départ ? Qu'avez-vous fait ensuite ? Par quoi avez-vous terminé ? Comment avez-vous décidé qu'il fallait commencer par cela ? Qu'est-ce qui vous a paru difficile ? Qu'est-ce qui a fait que c'était difficile pour vous ? A quoi avez-vous vu que vous aviez atteint votre but ? Quel était votre but ? Comment vous sentiez-vous suite à cela ? Qu'avez-vous ressenti au niveau de l'équipe ? Et à votre niveau ? ...

Facette de l'apport au directeur : Nous sommes au cœur du Pacte et de la valeur ajoutée que le DCO peut apporter. Les directeurs formulent beaucoup d'attentes. Expert en matière de plan, le DCO éclaire, précise, alimente, conseille sans force d'autorité. C'est la régulation conjointe qui se construit. Ici, l'idée est d'ouvrir tant que possible la carte cognitive du directeur à d'autres possibles, de l'alimenter, la rendre plus cohérente à ses yeux. Dit autrement, il s'agit de susciter de la réflexivité chez le directeur (voir ci-dessus) pour lui donner l'opportunité d'enrichir ses pratiques dans son appropriation du plan.

Concrètement, dans la dynamique de réflexivité du directeur, le DCO est amené à lui soumettre (conseiller, proposer, répercuter ...) des pratiques d'ailleurs (autres écoles) qui lui donneraient à réfléchir sur d'autres façons de faire : par exemple, expliquer au directeur n°3 que, dans plusieurs écoles, les sujets de concertation sont décidés en équipe sur base de l'avancement du plan et que chaque enseignant dispose de son propre tableau de bord 'personnel', en ligne. Le DCO pourrait dès lors lui faire entrevoir d'autres perspectives : par exemple, en expliquant que, lors des entretiens annuels d'évaluation que les directeurs mènent avec chaque enseignant, un support tout trouvé est justement le tableau de bord individuel des enseignants.

En outre, comme dit plus haut, il s'agit aussi d'apporter des précisions sur les concepts et principes qui entourent la réforme et particulièrement le plan de pilotage et, plus globalement encore, être une source d'informations de tous genres qui puissent éclairer le directeur.

Au final, c'est contribuer à l'autonomisation éclairée des directeurs.

Il faut cependant se garder d'empiéter sur les prérogatives des CSA, en charge de l'accompagnement. Selon les termes de ses missions, le DCO est chargé du '*suivi du degré de réalisation du PdP*' (GCFB, 2018). La nuance reste floue. Alors que l'application stricto sensu des rôles était de rigueur à l'entrée dans la réforme, l'heure est désormais à l'assouplissement. Selon la ministre Désir, le décret doit être au service de l'intention et pas l'inverse (Désir, 2021). Dès lors, un effet de tuilage existe (doit exister) entre les services du gouvernement (DCO) et les cellules d'accompagnement (CSA) des réseaux, chacun agissant dans leur cadre respectif. Nous prôtons par ailleurs des rencontres entre ces deux branches maitresses de la réforme.

5.3.6 Évaluer – Reconnaître

Lors des entretiens menés, les directeurs ont régulièrement fait état du manque de reconnaissance dont ils souffraient. Pour Wittorski, la professionnalisation prescrite par le Pouvoir Régulateur doit nécessairement donner un écho par une reconnaissance explicite de l'activité vécue du directeur. C'est l'identité attribuée. En cours d'entretien, le DCO doit donc veiller à relever les éléments objectivés d'une appropriation (et donc de l'usage) efficace du plan par le directeur. Pour nous, c'est la mise en rapport de ces éléments avec les différents principes et valeurs portés par le Pacte qui constitue l'acte d'évaluation du directeur par le DCO, acte qui mène à la reconnaissance du premier.

Comment pratiquer ? En cours de dialogue constructif, toujours dans une dynamique empreinte d'écoute active, le DCO repère des éléments qui montrent que le directeur agit dans son contexte spécifique selon les valeurs et principes du pacte tels que : *autonomie, responsabilisation, professionnalisation, logique de progrès, pilotage, travail collaboratif, leadership distribué, objectifs d'amélioration, équité, efficacité, efficience...* Par exemple, entendant un directeur décrire le travail hebdomadaire des équipes autour du plan par l'entremise d'enseignants responsables, un DCO serait amené à valoriser ceci comme correspondant aux principes de leadership distribué et de travail collaboratif prescrits dans le Pacte. Peut-être, une autre fois, sera-ce l'occasion de célébrer la mise en œuvre de telle ou telle action ou autre réussite.

L'usage systématique du compte-rendu des rencontres est opportun. Il a l'avantage pour le DCO de garder la mémoire sur la situation du directeur et de l'école. Il est aussi la mémoire des perspectives (volontés, décisions ...) qui ont été définies et qui seront un support idéal pour les rencontres futures. Enfin et non des moindres, le compte-rendu est le document où peut se formaliser la reconnaissance et le soutien du Pouvoir Régulateur vis-à-vis du directeur.

« *Une triple exigence: primauté de la parole, rapport au réel **et valorisation de l'écrit*** » (Paul, 2009)

Ce pôle est donc moins orienté questions. Ici, c'est la perspicacité du DCO à découvrir des éléments de progrès et de réussite qui est de mise. Précisons enfin que cette façon de faire vaut autant à destination des directions que de l'équipe enseignante.

6 Conclusion

Depuis quelques années, le Pacte mobilise le monde de l'enseignement obligatoire autour de l'installation d'une nouvelle gouvernance. Ce mémoire tente d'apporter sa participation à la définition d'orientations plus opérationnelles dans le rapport qui doit s'installer désormais entre le DCO et les directions d'école.

Notre recherche nous a montré combien les acteurs du terrain sont toujours dans une approche prudente de la réforme. A contrario, elle a également mis en exergue que les choses bougent et que les directions se sont emparées de l'outil Plan de pilotage au-delà d'une simple mise en conformité avec l'autorité. Si nous revisitons les 4 hypothèses posées à la source de notre recherche, nous devons relativiser le pessimisme qu'elles reflètent. Le nouveau rapport voulu par le Pacte est bien entré dans un processus d'installation. La professionnalisation des directions se développe également au travers de leur appropriation du plan. C'est particulièrement dans une démarche socio-politique qu'ils s'emparent du plan, ce qui se révèle au final cohérent avec la fonction de leader qu'ils occupent. Notre lecture nous amène à dire que les directeurs renforcent ainsi leur pouvoir d'influence sur les pratiques dans les classes, et usent, pour certains d'entre eux, d'un leadership distribué important au service d'une pratique collaborative des équipes en développement. L'élan de la réforme nous apparaît donc bien amorcé. Il ne faut pas le freiner. L'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs sera un moment important pour entretenir cet élan et, comme l'ont exprimé certains directeurs, il faut éviter de casser l'enthousiasme actuel.

La rencontre DCO/directions est le lieu où régulations de contrôle et autonome se rencontrent. Le principe de *négociation interactive de significations* qui la traverse nécessite d'être réfléchi par le service du pilotage des écoles. Nous pensons que ce mémoire peut participer humblement à cette réflexion sur les quelques balises utiles à prendre en compte. Nous y voyons deux enjeux principaux : favoriser l'installation du nouveau rapport entre les pouvoirs publics et les écoles comme voulu dans le Pacte ; participer à la construction d'une identité professionnelle des DCO.

Notre travail aboutit à des recommandations. Nous les considérons donc comme une étape dans la réflexion sur le *comment* du dialogue constructif. L'exercice était périlleux de chercher à formaliser un outil de dialogue tout en le maintenant souple aux circonstances et à un usage tout terrain. C'est pourquoi nos propositions se présentent sous forme de points de repères pour lire l'activité des directions et orienter les postures de DCO à adopter.

« L'accompagnement sollicite une « intelligence circonstancielle » autant que contextuelle. Il reste à explorer les rapports complexes entre espaces (la relation, la place, la position, l'espace institutionnel et politique) et temps (de parole, de rencontre, fulgurance des instants et périodicité des moments, enchaînement des séquences...) avec leurs dynamiques paradoxales: proximité et distance, présence et absence, d'où découlent les autres couplages en tension tels qu'engagement / désengagement ou implication / retenue. » (Paul, 2009)

7 Bibliographie

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur; Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. (éd. 1). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université s.a.
- Amblard, D. (2019). Le Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel : instrument de la réflexivité des enseignants/formateurs; la réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? (U. d. Faculté d'éducation, Éd.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), pp. 75-95. doi:<https://doi.org/10.7202/1061718ar>
- Arnaud, N. (2011, janvier). Du monologue au dialogue. étude de la transformation communicationnelle d'une organisation. *Revue française de gestion*(210), pp. 15-31. Consulté le juillet 20, 2022, sur <https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-15.htm>.
- Biémar, S., & Botty, G. (2020, mars 17). Développer une posture professionnelle dans un cadre déontologique : un travail de clarification. *Formation initiale des DCO, Lot 1, Posture et Réflexivité (PWP dia 8)*.
- Brasseur, M. (2012, février). L'interaction du chercheur avec son terrain de recherche - action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. (ISEOR, Éd.) *ISEOR / Recherche en sciences de gestion*(89), p. 103/118. doi:10.3917/resg.089.0101
- Carton, S., De Vaujany, F. X., Perez, M., & Romeyer, C. (2006). Vers une théorie de l'appropriation des outils de gestion informatisée : une approche intégrative. *Management & Avenir*, p. 159 à 179.
- Charlier, E., Biemar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N., & Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- CNRTL. (2022, juillet 23). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Outils et ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue*. Récupéré sur <https://www.cnrtl.fr/definition/dialogue>
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie* (éd. La Découverte, pp. 24-32). Paris, France: Jean-Claude Combessie éd.
- Cossette, P. (2008, mars). La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : mise à l'épreuve d'une nouvelle approche. (AIMS, Éd.) *M@n@gement*, 11, pp. 259-281. doi:DOI 10.3917/mana.113.0259
- de Terssac, G. (2012, mai 01). La théorie de la régulation sociale : repères introductifs. *Revue Interventions Economiques*(45). doi:10.4000/interventionseconomiques.1476
- De_Vaujany, F.-X. (2006, mars). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. (M. P. Ed., Éd.) *Management & Avenir*(9), pp. 109-126. doi:<https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Dechamp, G., Goy, H., Grimand, A., & De Vaujany, F. X. (2006). Management stratégique et dynamiques d'appropriation des outils de gestion : proposition d'une grille de lecture. *Management & Avenir*, p. 181 à 200.
- Désir, C. (2021). *Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.

- DGPSE. (2020). *Guide à destination des DZ et des DCO*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles - Document interne.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Eraly, A., & Göransson, M. (2021, décembre 15). Rappel en vue de la contractualisation des écoles de la vague 3; Assemblée générale des DCO/DZ en présence de la Ministre Désir. (U. L. Bruxelles, Éd.)
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022, mars 22). Récupéré sur Le protail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles: <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- Foucart, J. (2015, 1). La souffrance au travail. Une problématisation sociologique. (D. B. Supérieur, Éd.) *Pensée plurielle*(38). Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2015-1-page-35.htm>
- FWB. (2021, septembre 1er). Circulaire 8242, Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de.
- Goguelin, P. (2005, 1). Le concept de négociation. *Négociations*(3), pp. 149-170. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-negociations-2005-1-page-149.htm>
- Gotman, A., & Blanchet, A. (2007). *L'entretien* (éd. Armand Colin). (D. Editeur, Éd.) Malakoff, France: Durnot Editeur.
- Gouvernement de la Communauté Française de Belgique. (2018, septembre 13). Décret portant création du service général de pilotage des écoles et centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs.
- Gouvernement de la Communauté Française de Belgique. (2019, mars 28). Décret relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté Française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement.
- Gouvernement de la Communauté Française de Belgique. (2021, septembre 01). Circulaire 8242 : Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage.
- Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017). *Avis n°3 du Groupe central*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Hennequin, E., Condomines, B., Jan-Kerguistel, A., Pijoan, N., & Saint-Germes, E. (2021, Octobre). *GRH et gestion sensible en entreprise. Approches sociales, sociétales et managériales*. (Magnard-Vuibert, Éd.) Paris: Vuibert.
- Imbert, G. (2010, mars). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. (A. d. Infirmiers, Éd.) *Recherche en soins infirmiers*, pp. 23-34. doi:10.3917/rsi.102.0023
- Larousse. (2008). *Larousse encyclopédie en couleurs*. Paris: Club France Loisirs.
- Lefèvre, P. (2012). Guide du métier de cadre en action sociale et médico-sociale. Dans Dunod (Éd.). Paris, France: Dunod. Récupéré sur <https://www.cairn.info/--9782100576180-page-195.htm>
- Les définitions.fr. (2022, juillet 10). *Les définitions.fr*. Récupéré sur <https://lesdefinitions.fr/>
- Meljac, C. (2011/1-2). Piaget : un inconnu. *Contraste*(34-35), pp. 31-53. doi:10.3917/cont.034.0031.

- Noël-Hureaux, E. (2015, mars). Le care : un concept professionnel aux limites humaines ? *Recherche en soins infirmiers*(122), pp. 7-17. doi:<https://doi.org/10.3917/rsi.122.0007>
- Paul, M. (2009, février). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*(20), pp. 11-63. doi:10.3917/savo.020.0011
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*(110), pp. 13-20. doi:10.3917/rsi.110.0013.
- Perspective Monde, Ecole de politique appliquée. Université de Sherbrooke. (2022, juillet 15). *Perspective Monde*. (U. d. Sherbrooke, Éditeur) Consulté le 2022, sur Perspective Monde: <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1620>
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de sociologie*, 1(29), pp. 5-18. doi:10.2307/3321884
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. repenser l'encadrement des établissements scolaires* (éd. 1). (d. Boeck, Éd.) Bruxelles, Belgique: Groupe De Boeck s.a.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2008, janvier). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. (D. B. Supérieur, Éd.) *Education et société*(21), pp. 121-149. doi:10.3917/es.021.0121
- Sténier, B. (2020, mai 13). Agent de changement : communiquer et collaborer. *Formation initiale des DCO, Lot 3 : agent de changement*. (F. Formations, Éd.) Bruxelles, Belgique.
- Techno-sciences. (2022, juillet 10). *Techno-sciences.net*. Récupéré sur <https://www.techno-science.net/definition/4205.html>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir* (éd. Pédagogie en développement). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Vermersch, P. (2020). *L'entretien d'explicitation; Collection Psychologies & Psychothérapies*. (E. éditeur, Éd.) Paris, France: ESF Sciences humaines.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans B. JM., B. E., C. G., & R.-B. JC., *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris: PUF.

8 Annexes

Annexe 1

Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun

D. 03-05-2019

M.B. 19-09-2019

Extrait :

Article 1.5.2-2. - En vue de l'élaboration des plans de pilotage et de la contractualisation de ceux-ci en contrats d'objectifs, les écoles poursuivent les objectifs d'amélioration permettant au système éducatif:

1° d'améliorer significativement les savoirs, les savoir-faire et les compétences des élèves;

2° d'augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur;

3° de réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique;

4° de réduire progressivement le redoublement et le décrochage;

5° de réduire les changements d'école au sein du tronc commun;

6° d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire;

7° d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire.

Les indicateurs et valeurs de référence liés à ces objectifs sont annexés au présent Code.

Le Gouvernement peut, au besoin, fixer des objectifs particuliers pour certaines catégories d'écoles en tenant compte du niveau d'enseignement, du type d'école et des spécificités des zones auxquelles ces écoles sont rattachées, notamment en vue de renforcer la mixité sociale.

Les catégories d'écoles visées à l'alinéa 3 peuvent notamment concerner:

1° les écoles dont une ou plusieurs implantations bénéficient de l'encadrement différencié;

2° les écoles soumises au décret du 12 juillet 2012 organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire;

3° les écoles organisant un apprentissage par immersion, tel que défini à l'article 1.3.1-1, 2°;

4° les écoles organisant le degré inférieur de l'enseignement secondaire ordinaire;

5° les écoles organisant l'enseignement spécialisé.

Annexe 2

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le plan de formation initiale des directeurs de zone et des délégués au contrat d'objectifs dans le cadre des dispositions transitoires en application des articles 12, alinéa 1^{er}, et 144, § 5, du décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de pilotage des écoles et centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs

Extrait :

3.6. Plan de formation en modules

Dans le cadre du parcours de formation des DCO et DZ, il nous semble que plusieurs éléments sont structurants.

La formation commune DCO/DZ se structure autour de quatre axes :

- « **Je deviens DCO/DZ** » comprenant un travail « réflexif » et personnel d'évaluation de sa propre action et de développement professionnel ainsi qu'un travail de prise de conscience d'un changement de « posture » et d'une identité professionnelle (volet Relationnel) en y associant les éléments administratifs pertinents (statut et missions des DCO et des DZ) ;
- « **Je deviens un agent du pilotage** » comprenant l'acquisition des compétences liées directement à la « mise en place des plans de pilotage » (volet Pilotage) et la « gestion administrative des plans de pilotage » (volet Administratif),
- « **Je deviens un agent de changement** » comprenant un travail de développement d'« aptitudes relationnelles » et de « compétences professionnelles » (volet Personnel et Relationnel), ce module constituant la dimension relationnelle de la mise en place des plans de pilotage est étroitement associé au module « Agent du pilotage » ;
- « **J'acquiers une vision systémique** » comprenant une connaissance de la « gouvernance » (du système éducatif et de ses acteurs, des principales politiques et actions éducatives en lien avec les objectifs d'amélioration, y compris leur évaluation) (volet Pilotage) et une connaissance des « matières législatives et réglementaires » (volet Administratif).

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

D. 28-03-2019

M.B. 09-10-2019

CHAPITRE II. - Des Cellules de soutien et d'accompagnement

**Section I^{re}. - Les missions des Cellules de soutien et
d'accompagnement**

Article 4. - Chaque Cellule de soutien et d'accompagnement visée à l'article 3 exécute au minimum les missions suivantes en application de l'article 14, § 1^{er} :

1° offrir son appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage et la modification de leur contrat d'objectifs conformément à l'article 67 du décret Missions;

2° accompagner et suivre la mise en oeuvre du contrat d'objectifs des écoles visé à l'article 67 du décret Missions;

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

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

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

6° apporter son appui aux écoles à faible taux d'occupation, ainsi qu'aux implantations d'écoles dont les performances présentent un écart significatif en dessous de la moyenne des écoles comparées, tels que visés à l'article 68 du décret Missions, au sens de l'article 7, § 1^{er}/1, du décret du 16 novembre 2007 relatif au programme prioritaire de travaux en faveur des bâtiments scolaires de l'enseignement fondamental ordinaire et spécialisé, de l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé et de promotion sociale, de l'enseignement artistique à horaire réduit, des centres psycho-médico-sociaux ainsi que des internats de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, organisés ou subventionnés par la Communauté française afin de mettre en place une stratégie de renforcement de leur attractivité;

7° conseiller, accompagner et soutenir les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles dans le déploiement d'une approche intégrée du numérique, conformément au présent décret;

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

9° soutenir les écoles dans la construction de leur projet d'établissement, en cohérence avec les projets éducatif et pédagogique de leur pouvoir organisateur, et de la fédération de pouvoirs organisateurs à laquelle ils adhèrent, et ce, conformément au décret Missions;

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

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

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

13° participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation de l'école;

14° assister les écoles et les équipes pédagogiques dans le travail d'autoanalyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives;

15° exercer toute autre mission qui est lui confiée par ou en vertu d'une disposition décrétole ou réglementaire.

Dans le cadre des missions visées au présent article, les Cellules de soutien et d'accompagnement veillent à assurer l'implémentation des démarches entreprises pendant la formation en cours de carrière.

Annexe 3 (suite)

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

D. 28-03-2019

M.B. 09-10-2019

Article 14. - § 1^{er}. WBE et les fédérations de pouvoirs organisateurs concluent avec le Gouvernement un contrat dont le modèle est arrêté par le Gouvernement, relatif aux services à prester et aux ressources à mobiliser par WBE et les fédérations de pouvoirs organisateurs aux fins d'assumer les missions de coordination, de soutien et d'accompagnement suivantes qui leur incombent :

1° les missions de leurs Cellules de soutien et d'accompagnement visées à l'article 3, telles qu'énoncées à l'article 4;

2° la désignation d'un manager de crise à la demande du Gouvernement, si WBE ou la fédération de pouvoirs organisateurs y est habilité par le pouvoir organisateur concerné, conformément à l'article 67, § 14, ou à l'article 68, § 11, du décret Missions;

3° faciliter la communication entre les pouvoirs organisateurs et les Services du Gouvernement, notamment avec les directeurs de zone et les délégués au contrat d'objectifs;

4° assurer la formation des pouvoirs organisateurs, ou s'assurer de celle-ci, et assurer leur accompagnement concernant le processus de contractualisation visé aux articles 67 et 68 du décret Missions;

5° assurer la formation des pouvoirs organisateurs, ou s'assurer de celle-ci, et assurer leur accompagnement concernant la sélection et l'évaluation des directeurs;

6° assurer la formation initiale et continue des directeurs conformément aux décrets en vigueur;

7° assurer la formation en cours de carrière des membres du personnel conformément aux décrets en vigueur;

8° assurer le soutien rapproché et l'accompagnement collectif ou individualisé des équipes pédagogiques;

9° assurer l'accompagnement des écoles dans le déploiement d'une approche intégrée du numérique;

10° favoriser la collaboration entre les pouvoirs organisateurs, encourager la bonne utilisation et la mutualisation des ressources et moyens mis à leur disposition et les accompagner dans la conception et la réalisation de leur projet d'investissement;

11° prendre en charge des missions spécifiques et supplémentaires de coordination, de soutien et d'accompagnement fixées dans le cadre du contrat visé au présent paragraphe.

Annexe 4

Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques

D. 08-03-2007

M.B. 05-06-2007,
err. 13-12-2007

Section II. - Des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques

Article 20. - § 1^{er}. Chacune des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques créées à l'article 4, § 2, est chargée de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels soit le Service général de l'Inspection, soit l'organe de représentation et de coordination, soit le pouvoir organisateur concerné a constaté des faiblesses ou des manquements, en tenant compte de la note d'information visée à l'article 6, § 2, alinéa 5 ou, s'il échet, des résultats obtenus aux évaluations externes.

§ 2. Chacune des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques a en outre pour mission de :

1° Soutenir les établissements dans la construction de leur projet d'établissement, en cohérence avec les projets éducatif et pédagogique de leur pouvoir organisateur, et de l'organe de représentation et de coordination auquel ils adhèrent, et ce, conformément au décret du 24 juillet 1997;

2° Mettre leur savoir et leur expérience pédagogiques au service des équipes éducatives et pédagogiques d'établissement ou de groupes d'établissements dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation assurée aux élèves;

3° Soutenir l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique, notamment en informant les équipes éducatives et pédagogiques du contenu des réformes en matière d'enseignement;

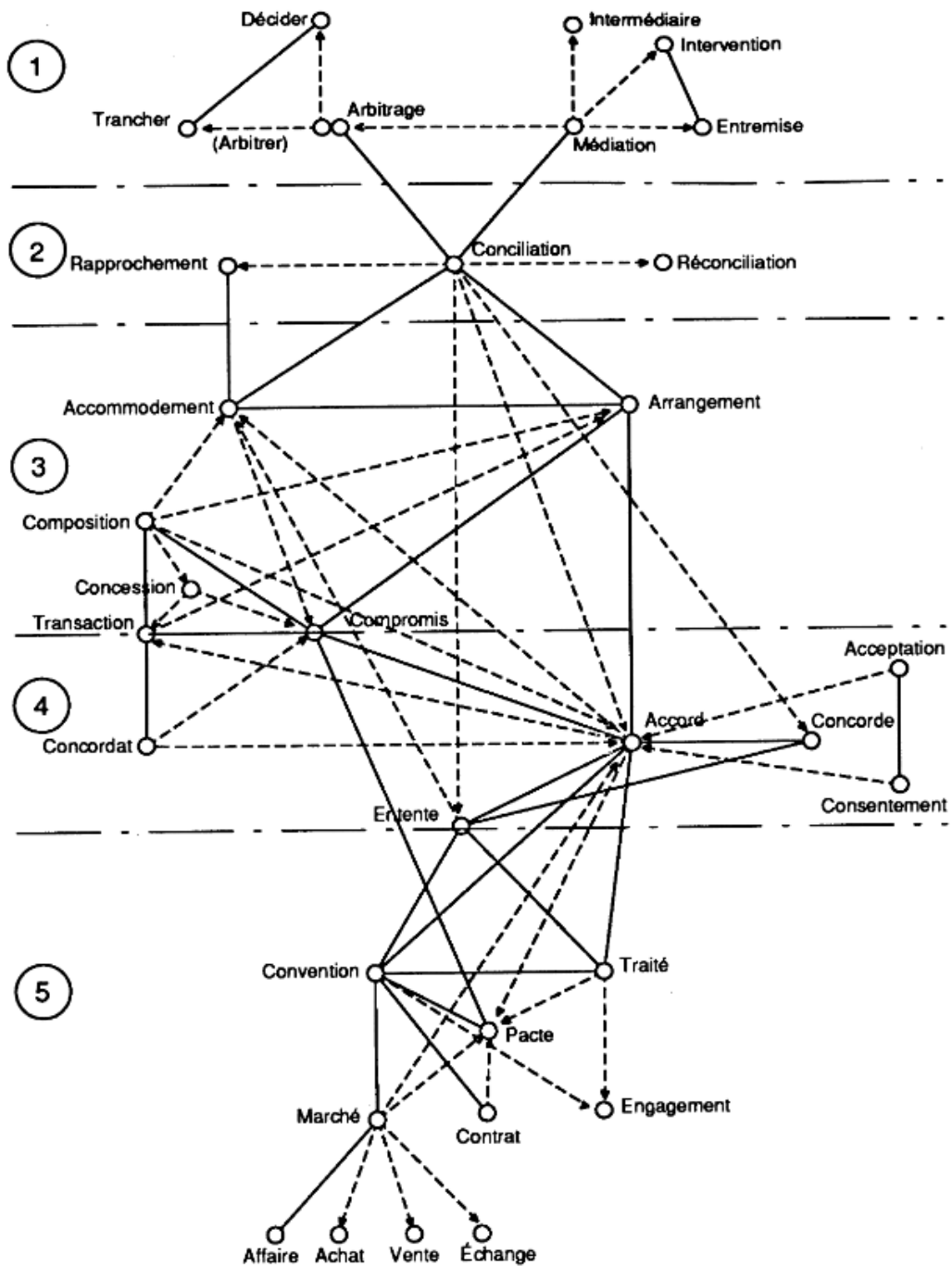
4° Accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours;

5° Participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation collectif et individuel de l'établissement;

6° Assister les établissements et les équipes pédagogiques dans le travail d'auto-analyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives.

Dans le cadre des missions visées au présent paragraphe, les Cellules de conseil et de soutien pédagogiques veillent à assurer la continuité pédagogique des démarches entreprises pendant la formation en cours de carrière.

Annexe 5



Champs sémantique du mot accord (Goguelin, 2005)

Annexe 6

Guide de l'entretien

Préambule et précautions d'introduction.

Bonjour, merci d'avoir accepté de participer à cette recherche dans le cadre de mon mémoire.
Mon nom est Philippe Fabry et je termine actuellement des études dans le cadre d'un master de spécialisation en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de la santé et de l'action sociale.

Je rencontre actuellement plusieurs directions d'école avec qui j'aurai un entretien individuel sur le sujet du plan de pilotage et tout ce qui y est lié. Cet entretien commencera par des questions sur votre contexte de travail et une présentation succincte de votre parcours professionnel. Viendront ensuite une série de questions. Vous y répondez comme bon vous semble, en prenant le temps que vous décidez. Je me permettrai parfois de relancer la question ou de vous demander de développer votre réponse.

Acceptez-vous que l'entretien soit enregistré ? L'entretien durera approximativement 1h, selon vos réponses.

Ma recherche cherche à comprendre la réalité du terrain sur le sujet du plan de pilotage et donc, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. L'intérêt est que vous me rapportiez ce que vous, au fond de vous, vivez, pensez, pratiquez ... en tant que directeur. Mon but n'est donc pas de poser un jugement, mais de récolter des données sur la façon dont les plans de pilotage s'implémentent sur le terrain.

Toutes les informations que vous me donnerez resteront confidentielles. Les données seront 'anonymisées' et intégrées dans une lecture qui traverse l'ensemble des entretiens.

Ma fonction de délégué au contrat d'objectifs pourrait influencer vos réponses. Je suis face à vous en tant que chercheur qui doit se décentrer de ma profession. Il est donc important que vous puissiez ne pas en tenir compte dans vos réponses. Encore une fois, je m'engage à la confidentialité de vos propos.

Caractéristiques contextuelles des directions/écoles :

Classification anonyme : École 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

École :

Classe ED :

Nombre d'élèves :

Nombre d'enseignants :

Fondamentale / primaire ?

Nombre d'implantations :

Une école sœur ?

Direction : Masculin / féminin

Parcours de la direction : Institeur-trice : années ; Direction : années ; Autres :

Date de contractualisation : Recommandation ? O/N Suivi rapproché ? O/N

Nbre de rencontres du DCO ? Convention avec la FPO ? Accompagnement par les CSA ?

Consigne de départ :

« Vous avez élaboré et débuté la mise en œuvre de votre plan de pilotage. Pouvez-vous me dire comment cela s'est passé ? » (ceci permet de faire exprimer les émotions et ressentis sur ce processus et émerger les représentations et significations associées au plan de pilotage et la nouvelle gouvernance.)

Thématique de la question	Question d'initiation	Question de relance
Appréhension des principes qui sous-tendent la nouvelle gouvernance (contexte)		
Concept de plan de pilotage	Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez/entendez plan de pilotage ?	Quel est votre état d'esprit face au plan de pilotage ? Comment vivez-vous cela ? Des émotions ? Y a-t-il des questions que vous vous posez au sujet du plan de pilotage ?
Souscription / adhésion à la réforme et au principe du plan	Pour vous, quelle est la volonté du gouvernement en imposant le plan de pilotage ?	Votre avis sur la réforme voulue par le gouvernement Quelles sont les conséquences dans votre école ? Est-ce un bien, un mal ? Une avancée ? « Au fond de vos tripes », vous en pensez quoi ?
Souscription / adhésion à la réforme et au principe du plan Leadership distribué	Ce que vous pensez de l'usage d'un plan, vous le partagez avec quelqu'un ?	Quoi ? Comment ? Qui ? Dans quel but ?
Temporalité	Pensez aux travaux passés d'élaboration du plan et à votre situation/lecture aujourd'hui. Est-ce que quelque chose a évolué ?	Ce que vous pensiez auparavant, vous le pensez encore aujourd'hui ? Est-ce qu'il y a eu évolution dans un domaine particulier ? Qu'est-ce qui a provoqué cette évolution ? Si vous vous projetez dans 2,3 ans, comment pensez-vous que les choses vont évoluer ?
Appropriation de l'outil « plan de pilotage »		
	Qu'est-ce que le plan de pilotage vous apporte ?	Qu'est-ce que vous tirez de l'usage d'un plan de pilotage ? Comment l'équipe accueille-t-elle le plan de pilotage ? (Reynaud p.191) Qu'est-ce que vous en faites ? Quelles sont vos raisons pour mettre en œuvre votre plan ? (Les légitimités « mondes » de Boltanski et Thevenot.)

	Concrètement, comment voyez-vous l'école dans 6 ans (en lien avec le plan) ?	Pour votre école, à quoi vous attendez-vous ? Comment vivez-vous cette perspective ? À quoi vous attendez-vous lors des évaluations intermédiaires et finales ? À quoi ressemblera cette évaluation ? Quels sont les acteurs concernés par le plan ?
Perspective Psycho-cognitive :	Depuis la mise en place du plan, qu'est-ce qui a changé pour vous directeur ou qu'est-ce qui va changer ?	Le plan vous a permis d'apprendre quelque chose ? de faire quelque chose de nouveau ? Ca vous donne quoi comme émotion ? Si on vous donne le choix, vous faites quoi du plan ?
Rationnelle :	Depuis la contractualisation, à quel moment prenez-vous le plan en main ?	Quels sont les impacts concrets ? Le plan est-il important pour vous ? Vous le vivez comment ? Une partie plus qu'une autre ?
Socio-politique :	En termes d'opportunité ou de frein, comment voyez-vous le plan pour vous et votre école ?	À quoi ça vous sert le plan dans vos tâches ? Est-ce une opportunité pour..., une obligation, avec ou sans intérêt ... ?
Interroger l'incertitude. Le respect strict des règles ou leur modification (réel ressort de l'action dans l'appropriation) (p191) Approche de Dechamp et al : poser une question sollicitant les trois perspectives d'appropriation : Se conformer, contourner ou transformer	Dans l'élaboration, et la mise en œuvre, ou dans l'utilisation du plan, vous avez changé quelque chose, des contenus, pris des décisions particulières ... ?	Y a-t-il des choses qui vous ennuiant, perturbent, dérangeant ... ? Vous faites quoi alors ? Comment utilisez-vous le plan dans votre métier ? Vous changeriez quelque chose dans votre plan ?
Professionnalisation des directions		
Vision, conception de la fonction de direction.	Qu'est-ce qui vous a poussé à devenir directeur ?	C'est quoi être directeur pour vous ?
	Que pensez-vous de l'évolution du métier de directeur ces dernières années ?	En quoi change-t-il ? Quel est votre avis sur ce changement ?
Professionnalisation	Quel est votre rôle dans la dynamique d'un plan de pilotage ?	Par rapport à votre fonction de direction, comment considérez-vous cet objet « plan de pilotage » ? A quel moment de votre activité de directeur utilisez-vous ou faites-vous référence au plan ?

	Dans le pacte, il est écrit ceci : « L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation. » Qu'est-ce que c'est pour vous un directeur qui se professionnalise ?	Comment fait une direction d'école pour se professionnaliser ? À quel moment ?
	Comme directeur, dans quelques années, qu'est-ce que vous aimeriez changer, faire évoluer, faire autrement ,	Si on suit l'intention du pacte de professionnaliser les directeurs, dans quels cas concrets pensez-vous qu'il doit y avoir une évolution ?
Dialogue constructif avec les DCO		
Accompagnement Congruence entre les intentions du pacte et le vécu du terrain ?	Depuis l'élaboration du plan puis sa mise en œuvre, il y a des personnes extérieures qui vous accompagnent ? Qui vous accompagne dans cette mise en œuvre du plan ?	Que recouvre le mot accompagnement ? De qui/quoi avez-vous besoin venant de l'extérieur de l'école et qui concerne la mise en œuvre du plan ? Qui 'devrait' (besoin) vous accompagner ? D'autres personnes/fonctions ? Qu'attendez-vous de cet (ces) acteur(s) ?
Accompagnement Dialogue constructif	C'est quoi pour vous un DCO ?	Quel est son rôle ? Quel devrait être son rôle, si vous pouviez le décider ? Quand intervient-il ? Dans l'idéal, ce serait bien de le voir combien de fois sur une année scolaire ? Qui doit interpeler qui pour envisager une rencontre ?
Impact de l'entretien Finalisation	Au terme de cet entretien, voulez-vous ajouter quelque chose ? L'entretien vous a-t-il apporté quelque chose ? ... généré des réflexions chez vous ?	

Annexe 7



Annexe 8

Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs

D. 13-09-2018

M.B. 09-10-2018

CHAPITRE III. - Des délégués au contrat d'objectifs

Article 7. - § 1^{er}. Les délégués au contrat d'objectifs visés à l'article 3 sont chargés :

1° de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation et de l'évaluation des contrats d'objectifs tels que définis à l'article 67 du décret Missions et ses arrêtés d'exécution;

2° de la procédure de contractualisation des dispositifs d'ajustement, du suivi et l'évaluation de leur degré de réalisation et de l'évaluation de la mise en oeuvre des protocoles de collaboration tels que définis à l'article 68 du décret Missions et ses arrêtés d'exécution;

3° de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation et de l'évaluation des contrats d'objectifs conclus entre un centre psycho-médico-social et le Gouvernement;

4° de l'organisation de la passation, de la correction et du jury externe de l'épreuve externe commune conduisant à la délivrance du Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire ainsi que de l'organisation de la passation, de la correction ou du jury de toutes autres épreuves externes certificatives qui leur seraient confiées par le Gouvernement;

5° de la formulation d'avis et de propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence;

6° de la participation à des groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements;

7° de l'exercice de toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements ainsi que toutes autres missions qui leur sont attribuées dans l'intérêt du service par le Délégué coordonnateur ou le directeur de zone dont ils dépendent.

§ 2. Le Gouvernement fixe le profil de fonction du délégué au contrat d'objectifs.

§ 3. Les délégués au contrat d'objectifs exercent leurs missions au sein de leur zone d'affectation. Toutefois, selon les besoins, ils peuvent être autorisés par le Délégué coordonnateur et selon les modalités qu'il détermine avec le directeur de zone concerné, à effectuer des missions au sein d'une autre zone.

§ 4. Les modalités d'exercice des missions visées au présent article sont déterminées par le Délégué coordonnateur, dans le respect des dispositions arrêtées par le Gouvernement en exécution du décret Missions.

Annexe 9

Réponses des 10 directions à la question : « Qu'est-ce que se professionnaliser veut dire concrètement ? » (Les thèmes de réponses sont proposés classés dans l'ordre de leur récurrence.)

Direction n° ...	1	2	3	4	5
Formations	formation : s'outiller plus en pédagogie	formations	formation : par l'outils numérique, e-ateliers, séminaires, ...	formation-lecture (pas le temps de faire tout ça)	apprendre à s'adapter aux changements (troncs communs)
Echange entre pairs, interventions, séminaires	échanges, rencontre entre pairs dir. Intervention, supervision (regret de ne pas le faire)	contacts et rencontres avec les pairs,	l'échange entre pairs; entendre ce qui se fait dans les écoles	apport, interaction avec les pairs	
S'entourer, dco, csa, autres		s'entourer de personnes qui apportent certaines choses, (dco, CSA, ...)			
Lectures	lectures			formation-lecture (pas le temps de faire tout ça)	
Façons d'être, réflexivité	c'est l'expérience				réactivité devant l'imprévu
Avoir des outils					
Divers: se professionnaliser, c'est ...	pas assez de moyens pour cela	rôle premier : la pédagogie	reçoit le message comme : nous ne sommes donc pas professionnels	bcp administratif avec des aides de bouts de chandelles	ne sait pas comment se professionnaliser mieux, n'a pas de besoins particuliers. se professionnaliser : avoir des procédures (je n'aime pas ça)

Direction n° ...	6	7	8	9	10
Formations	devenir expert	formation initiale spécifique	formations, débats, conférences, lectures	formations	formation, donner des cordes supplémentaires au dir (doit venir de l'extérieur)
Echange entre pairs, interventions, séminaires				travail avec les pairs	partage entre pairs, très porteur
S'entourer, dco, csa, autres	faire appel à des aides		rencontrer des chercheurs d'unif, rencontrer d'autres écoles,	accompagnement extérieur	
Lectures			formations : débats, conférences, lectures		
Façons d'être, réflexivité	se poser des questions		apprentissage permanent		
Avoir des outils				le pdp, outil 'demandé' qui rend professionnel (rentables, efficaces)	
Divers: se professionnaliser, c'est ...	contrôler de plus en plus les enseignants,	avoir le temps et les moyens humains	il faut du temps, avoir des moyens qui aident, déchargent de certaines choses.	efficience, donner du sens, se donner les moyens. <u>Il faut aussi professionnaliser le PO</u>	