



THESIS / THÈSE

MASTER EN SCIENCES DE GESTION À FINALITÉ SPÉCIALISÉE

La révolution managériale induite par l'implémentation du Pacte pour un enseignement d'excellence

MALHERBE, Eloïse

Award date:
2022

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

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

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

Take down policy

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



La révolution managériale induite par l'implémentation
du Pacte pour un enseignement d'excellence

Éloïse MALHERBE

Directeur: Prof. B. MEUNIER

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de
Master 120 en sciences de gestion, à finalité spécialisée
en Business Analysis & Integration

ANNEE ACADEMIQUE 2021-2022

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Baudouin Meunier. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée tout au long du processus de recherche et de rédaction de ce mémoire. Sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils ont grandement contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

Par ailleurs, je remercie également les professeurs de l'Université de Namur, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes trois années d'études universitaires.

Enfin, un grand merci à Agnès Malherbe pour avoir relu et corrigé mon mémoire. Ses conseils de rédaction m'ont été très précieux.

Résumé

Le secteur de l'enseignement est un secteur qui se trouve en perpétuelle évolution. L'éducation est essentielle dans nos sociétés puisqu'elle constitue un puissant facteur de changement. Elle permet d'améliorer la santé et les moyens de subsistance, contribue à la stabilité sociale et stimule la croissance économique à long terme tout en s'adaptant aux différents défis de l'époque concernée. Le principal enjeu de ses acteurs, tant d'un point macro que micro, est de proposer un enseignement de qualité afin de répondre de manière optimale aux objectifs de la société. C'est dans ce contexte que le Pacte pour un enseignement d'excellence a été pensé et conçu. Les réformes imaginées visent à une refonte profonde du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles dans le but de supprimer les inégalités ainsi que d'améliorer et de pérenniser le système en proposant un enseignement de qualité tout en redéfinissant les rôles et fonctions des principaux acteurs, c'est-à-dire des acteurs de terrains.

Summary

The education sector is a sector that is constantly changing. Education is essential in our societies as it is a powerful force for change. It improves health and livelihoods, contributes to social stability and stimulates long-term economic growth while adapting to the different challenges of the times. The main challenge for its actors, both from a macro and a micro perspective, is to provide quality education in order to optimally meet the objectives of society. It is in this context that the Pacte pour un enseignement d'excellence was conceived and designed. The reforms imagined aim at a profound overhaul of the education system in the Wallonia-Brussels Federation with the aim of eliminating inequalities as well as improving and perpetuating the system by proposing quality education while redefining the roles and functions of the main actors, i.e. the actors on the ground.

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Le changement de leadership et la méthode Lean.....	5
2.1	Introduction : la gestion du changement.....	5
2.2	Définition du Lean management.....	5
2.3	Définition du rôle du manager.....	6
2.4	Les difficultés du rôle de manager.....	7
2.5	Les outils du Lean management.....	7
3	Le Pacte d'Excellence et le rôle des directeurs.....	10
3.1	Introduction : le Pacte d'Excellence.....	10
3.2	Le rôle traditionnel des directeurs.....	11
3.2.1	Les responsabilités.....	11
3.2.2	Les compétences.....	12
3.2.3	La formation initiale.....	12
3.3	L'organisation de la gouvernance.....	14
4	Les recommandations relatives au changement de leadership de la direction.....	15
4.1	Introduction : l'axe stratégique numéro 2 du Pacte.....	15
4.2	Le focus choisi : le développement du leadership pédagogique de la direction.....	15
4.3	Les réformes formulées par le groupe central.....	16
5	L'enquête et le plan d'analyse.....	19
5.1	Question de recherche.....	19
5.2	Méthodologie et collecte des données.....	19
5.3	Plan des questionnaires.....	19
5.4	Hypothèses formulées.....	20
6	Analyse des résultats.....	22
6.1	Description de l'échantillon.....	22
6.2	Analyse étape par étape.....	23
7	Conclusions et implications.....	39
8	Limite du mémoire et extensions possibles.....	46
9	Bibliographie.....	47
10	Annexes.....	48
10.1	Questionnaires.....	48
10.2	Graphiques de données.....	60

1 Introduction

Ce mémoire porte sur les nouvelles implications managériales induites par l'instauration du Pacte pour un enseignement d'excellence et la problématique de l'amélioration de la performance de l'enseignement au sein du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il faut tout d'abord noter que l'enseignement appartient au secteur du non marchand. Les services non marchands sont ceux proposés gratuitement ou à des prix qui ne sont pas significatifs économiquement, tels que les secteurs liés à la santé, l'action sociale, l'administration et bien évidemment l'éducation. Le centre d'Économie Sociale de l'ULg (ULg, 2017) propose une définition plus précise : « *le secteur du non marchand est l'ensemble des producteurs bénéficiant de ressources non marchandes (et en particulier de financements publics), et poursuivant une finalité non lucrative. Entendu au sens restreint, le secteur non marchand regroupe les producteurs satisfaisant aux deux conditions précédentes, et qui, en plus, fournissent des services relevant principalement de la santé, de l'action sociale, de l'éducation ou de la culture* »¹.

Le secteur non marchand présente encore aujourd'hui des difficultés à mesurer sa performance. Une des solutions souvent proposées est le Lean Management qui met en place une culture de mesure pouvant combler cette lacune et accroître l'amélioration continue. Elle a, par exemple, fait ses preuves dans le domaine hospitalier depuis quelques années. Il paraît donc logique de penser à la théorie Lean pour l'éducation lorsque nous savons par les diverses enquêtes et épreuves certificatives externes que la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles peut être sensiblement améliorée.

C'est dans cette optique d'améliorer et de pérenniser le système éducatif en FWB que les politiques ont imaginé et élaboré le Pacte pour un enseignement d'Excellence et l'ensemble de ces réformes. Ce mémoire traite plus précisément des implications du Lean au niveau du leadership du directeur d'école du réseau catholique secondaire, l'implication du manager du terrain étant, selon la littérature, une condition essentielle de succès (Ballé & Beauvallet, 2013).

C'est ainsi que dans, un premier temps, nous définirons la théorie du Lean Management ainsi que les piliers, les éléments clefs qui la constituent.

Par la suite, nous aborderons le Pacte d'Excellence dans ses grandes lignes avant de présenter, plus en détails, l'axe stratégique numéro deux des réformes du Pacte relatif aux recommandations quant au changement de leadership du directeur.

Une fois le focus choisi présenté, nous passerons à la partie « pratique » de ce travail, c'est-à-dire l'enquête en elle-même. C'est dans cette section qui sera formulée notre question de recherche et nos hypothèses de base.

La cinquième section de ce rapport porte sur l'analyse des résultats obtenus au travers de l'enquête et de leurs interprétations.

Ce mémoire se clôturera par l'exposé des conclusions tirées et des limites de l'enquête.

¹ <http://www.ces.uliege.be/le-secteur-non-marchand/>

2 Le changement de leadership et la méthode Lean

2.1 Introduction : la gestion du changement

Les marchés se complexifient d'année en année et la vitesse de changement ne cesse de croître au point que même les meilleurs plans deviennent caducs au gré des événements. Au-delà de ce constat, les dirigeants des compagnies sont continuellement confrontés à une divergence entre la direction qu'ils devraient prendre pour réussir (*comment savoir ?*), la direction qu'ils souhaitent prendre (*comment faire adhérer les autres ?*) et là où les pratiques quotidiennes de leur firme les conduisent par défaut (*comment changer chaque comportement ?*).

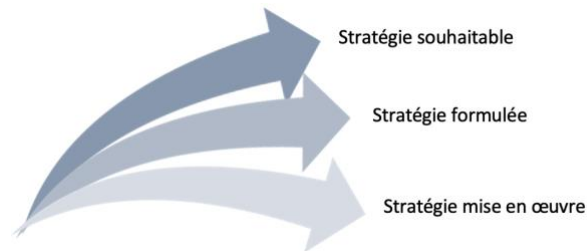


FIGURE 2.1. « Le brouillard de l'action ». Ballé M. & Beauvallet G., (2013), *Le Management Lean*, Pearson, France.

Dans ce brouillard de complexité et de rapidité de changement, le Lean management offre une méthode concrète pour forger des opinions basées sur la pratique. Il permet de remettre des positions constamment en cause tout en maintenant une direction générale ferme et en créant du sens. Une analogie connue est celle du potier plutôt que celle de l'architecte. Le potier met les mains dans la terre glaise jour après jour, ce qui lui permet de fabriquer des pots d'une manière toujours plus efficace, tandis que l'architecte se contente de concevoir l'immeuble parfait qui, au final, sera construit par quelqu'un d'autre. C'est donc de sa pratique qu'un dirigeant définit sa stratégie, ses décisions et sa philosophie – pas l'inverse.

Ballé et Beauvallet (2013) considèrent que la pratique du changement constitue le cœur, le centre de la pratique managériale Lean. Dans cette optique, le terme changement ne se focalise pas en priorité sur la réorientation stratégique, la restructuration, la révolution technologique, mais sur le changement quotidien dans le travail de chacun – un changement maîtrisé permettant de passer d'une tâche connue à une autre.

Par ailleurs, une organisation Lean est à la fois agile et stable. D'un côté, il y a la facilité de changer puisqu'en apprenant à maîtriser les changements, l'entreprise devient réactive en termes de qualité, de délais et de coûts sans générer plus de complexité et de stress pour les employés. De l'autre côté, l'agilité requiert de la stabilité dans la maîtrise des standards de travail : au plus les employés sont polyvalents et polycompétents, au plus il est aisé de faire face au changement.

2.2 Définition du Lean management

« Quand le problème est bien compris, l'amélioration devient possible. » Taiichi Onho (1989).

Le terme « *Lean* » (de l'anglais lean, « maigre », « sans gras ») est apparu pour la première fois dans les années quatre-vingts aux États-Unis et a été formalisé dans les années nonante dans le but de décrire la démarche de la compagnie automobile Toyota. Cette approche se caractérisait principalement par la rapidité de l'entreprise à profiter de conditions de marché apparemment défavorables. Le management Lean, en résumé, est un système d'organisation du travail et de management qui vise l'amélioration continue de la qualité et la rentabilisation de la production en évitant au maximum le gaspillage (appelé « *mudas* » en japonais) de ses ressources afin d'améliorer

client. Ce système a également pour volonté de renforcer le niveau d'implication des équipes de terrain dans la vie de la compagnie. Ballé et Beauvallet (2013) propose la définition suivante du Lean management : « *il s'agit d'apprendre ensemble, sur le terrain, dans le brouillard de l'action, pour que chacun contribue, à son niveau de responsabilité, à la formation pas-à-pas d'une entreprise nouvelle, plus innovante et plus performante, prête pour demain* ». Une entreprise Lean se concentre sur le fait de créer valeur et croissance sans gaspiller inutilement les ressources disponibles et les efforts humains. L'intérêt de l'approche consiste à offrir de qualité pour les clients ainsi qu'un certain niveau de satisfaction, à motiver le personnel et à réduire les coûts. Par ailleurs, la compagnie cherche aussi à optimiser le flux des processus avec l'engagement de tous les collaborateurs et dirigeants sur le lieu de travail. Le personnel met la main à la pâte et crée ses propres méthodes de travail. Le but est que le bien-être du personnel augmente tout en lui permettant de se rendre compte par lui-même qu'il peut faire plus avec le même équipement. La démarche Lean implique donc un réel changement dans le style de leadership.

2.3 Définition du rôle du manager

Le Lean se pratique notamment sur la base du « *gemba* », mot japonais signifiant « là où les vraies choses se déroulent ». Le gemba est par conséquent l'endroit où les problèmes effectifs des individus sont visibles et peuvent mener à des idées d'amélioration. Sur la base d'observations et de discussions sur le terrain, il est ainsi possible d'apprendre à bien poser les problèmes et à déterminer leurs origines. Il est donc impératif pour le manager de pratiquer le gemba.

Apprendre à voir – une compagnie est riche en données, mais très pauvre en faits et observations. Savoir observer est ainsi la première capacité à acquérir pour le manager. L'accent doit être mis sur les faits, les expériences concrètes partagées et sur la valeur de se mettre d'accord avec les différentes parties prenantes, sur la compatibilité des faits avec les données, la nature des problèmes ainsi que sur la manière d'agir. Chaque visite sur le terrain met en évidence l'écart qui peut exister entre ce qu'il est censé se passer et ce qui s'y déroule vraiment.

Apprendre à apprendre – pour un manager, la tentation serait d'imposer aux autres sa vision de voir les choses. Toutefois, si les parties prenantes ne sont pas d'accord avec sa conception, elles ne vont pas le soutenir dans la mise en place de l'action souhaitée, entraînant ainsi des écarts entre les standards définis et la réalité. Si le processus ne se déroule pas comme désiré, le manager doit tout d'abord vérifier que le système de formation des opérateurs est bien mis en place. En effet, la formation est un pilier fondamental du management Lean : le manager de proximité est tenu pour responsable de la formation individuelle de chacun des employés. L'enjeu pour ce dernier est donc de bien préparer sa formation, de structurer son message et de réaliser continuellement des feedbacks pour s'assurer que l'employé a bien compris ce qui lui a été demandé. Un deuxième élément clef à considérer est la participation des employés à des ateliers « kaizen » d'amélioration des processus. Les ateliers kaizen sont des plages horaires hors production durant lesquelles les processus sont analysés pour être améliorés. La combinaison de ces deux composants définit la compétence du manager à résoudre des problèmes sur le terrain.

Apprendre à innover – le rôle du manager est essentiel puisqu'il a pour but d'encourager la créativité et la prise initiative de chaque employé qui doit se sentir impliqué dans son travail. Chacun d'entre eux doit se sentir libre et responsable de pouvoir signaler tout problème survenant au manager. Ainsi, la confirmation et rectification sont facilitées. Par ailleurs, chaque employé doit également avoir l'opportunité de montrer l'étendue de ses capacités en suggérant lui-même des solutions aux différents problèmes. Le manager ne doit donc pas donner la solution au problème, et ce, même s'il la connaît, mais plutôt soutenir, épauler et guider les collaborateurs pour que ces derniers développent leur propre solution.

Encourager les suggestions d'innovation nécessite tout d'abord de développer une relation de confiance entre le manager et ses employés de terrain. En créant un climat favorable à l'échange, les employés se sentent beaucoup plus à l'aise pour s'exprimer et pour soumettre leurs idées sans pour

autant que le manager ne se les approprie. L'enjeu est d'expliciter suffisamment le problème pour que les suggestions aillent dans le sens de la résolution locale de problème, au service des objectifs généraux de la compagnie.

Apprendre à manager – le véritable pouvoir du gemba fait écho à la capacité du manager à réussir à mettre tout le monde d'accord sur ce qui est possible ou non à réaliser. Il est essentiel de souligner qu'avec le Lean management, il n'y a aucun jugement moral au constat des écarts entre les standards et la réalité : si le standard n'est pas respecté, c'est que la compréhension de la situation est incomplète. Le rôle du manager est de bien dissocier les personnes des problèmes et de mettre en lumière les écarts sans mettre en cause les individus. La théorie du Lean préconise de manager comme si on n'avait aucun pouvoir.

Apprendre à changer – au centre de la pratique du Lean management se trouve la pratique du changement. Pour les opérateurs, cela signifie de créer un environnement dans lequel un changement, par exemple de rythme, de série ou de poste de travail, n'est vécu ni comme une surprise ni comme une pénibilité, mais comme une part normale du travail. Le manager doit éviter d'être pris de court par un quelconque changement : son objectif est de pouvoir identifier ce qui va changer, quand et comment, de manière à intégrer ce changement dans les processus de travail. Le changement dans une compagnie est permanent et constitue la clef de l'adaptabilité aux souhaits des clients, s'il est maîtrisé.

En résumé, le rôle général du manager est de fédérer les individus tel un *coach*. L'efficacité naît surtout du travail en équipe : il s'agit non seulement de poser les bonnes questions sans donner les réponses, mais aussi de faire travailler les gens ensemble. Dans le cadre du Lean management, travailler en équipe signifie qu'il faut savoir amener différents spécialistes à collaborer pour résoudre des problèmes complexes. Selon Ballé et Beauvallet (2013), le développement optimal des personnes passe à la fois par celui de leur expertise technique dans leur domaine d'activité et par celui de leurs capacités de leadership. De même, manager signifie aussi dynamiser l'entreprise en soutenant la boucle d'apprentissage entre les compétences techniques individuelles, l'esprit d'équipe et la performance des processus.

2.4 Les difficultés du rôle de manager

La principale difficulté qui incombe au rôle de *coach* est que celui-ci ne soit pas perçu comme un formateur légitime. L'éducation est avant tout une activité de coopération qui nécessite un engagement réciproque de la part des deux parties. En d'autres termes, pour devenir un coach efficace, il faut :

- Connaître les standards de travail et les indicateurs liés ;
- Connaître les principes fondamentaux du travail ;
- Savoir repérer les gaspillages sur le terrain ;
- Savoir discuter avec les différents opérateurs et les écouter ;
- Savoir mettre en œuvre les idées kaizen de manière autonome.

Une telle pratique managériale requiert le soutien de la direction (aux niveaux budgétaire, organisationnel, temporel, etc.). Si cette dernière ne procure pas ce soutien ou si elle vient perturber la mission de formation et d'apprentissage par des priorités discrétionnaires, le manager retombe vite dans un rôle traditionnel. La direction ne doit pas se contenter de rester dans une tour d'ivoire, dans un rôle qui se limiterait à prêcher quelle direction prendre, elle se doit de se rendre aussi sur le terrain. L'intérêt est de donner confiance dans le chemin à parcourir, de faire grandir les employés sans pour autant remplacer les relais managériaux.

2.5 Les outils du Lean management

La pierre angulaire de la culture Lean est de mettre les problèmes rencontrés au premier plan des préoccupations afin d'amorcer le changement efficacement. Si les problèmes ne sont pas partagés, connus, il sera impossible pour les individus de les résoudre ensemble. Il existe trois réactions

spontanées possibles face à un problème : 1) refuser de le voir ; 2) le minimiser ; 3) rejeter la faute sur quelqu'un d'autre. Néanmoins, huit outils principaux de mise en marche d'un nouveau système de management existent (Meunier, 2020). Ces derniers ont pour but de développer les collaborateurs, de résoudre les problèmes et, bien entendu, d'améliorer la performance. Ils sont abordés juste ci-dessous.

1. **Les progress meetings.** Le but est de faire le point sur la situation au travers de la mise en place de réunions régulières entre un collaborateur et son N+1. La fréquence de ces réunions dépend de l'activité de la compagnie et du niveau de management : au plus l'activité est variable (comme dans le service des urgences d'un hôpital par exemple), au plus la fréquence sera élevée, et inversement. Selon Meunier (2020), ces réunions doivent se faire au minimum une fois par mois. Derrière ce premier outil se cache un objectif bien défini : donner au N+1 l'opportunité d'apprendre et de comprendre "le business". En effet, organiser un feedback régulier avec son supérieur direct quant aux problèmes auxquels le N est confronté, quant à sa charge de travail et quant à la faisabilité des objectifs et des priorités permet d'aider le N+1 à détecter les besoins de coaching et de formation de son interlocuteur.
2. **Les stand-up meetings.** Ce sont des réunions fréquentes, voire quotidiennes, de courte durée (quinze à vingt minutes) entre un manager et son équipe. L'accent est mis sur la rapidité sur des réunions ; il ne faut pas perdre de temps sur les détails ou éléments superflus. Les sujets abordés concernent principalement les projets d'amélioration en cours, les nouvelles opportunités d'amélioration et leur priorisation, les indicateurs et les exemples de réussite. Les stand-up meetings remplissent les mêmes objectifs que les progress meetings en plus d'impliquer les membres de l'équipe, de créer des interactions qui favorisent leur développement en tant qu'experts ou leaders, de résoudre les problèmes en équipe et d'améliorer la communication entre toutes les parties prenantes.
3. **Le management visuel.** Le management visuel se pratique via l'affichage de tableaux de bord sur le lieu de travail. Ils permettent de réunir les parties prenantes autour des mêmes objectifs, ainsi que de partager les expériences des diverses unités de l'organisation entre elles. Ce troisième outil soutient particulièrement le deuxième. Chaque thème abordé durant un stand-up meeting peut être représenté par une illustration visuelle : un tableau de hiérarchisation des projets, un tableau d'idées de nouvelles opportunités d'amélioration, un tableau relatif au déploiement de ces opportunités, etc. Le "Just Do It" et le "A3" sont de bons exemples de tableaux de bord. Le "Just Do It" montre de manière visuelle les projets en cours qui peuvent être résolus en 3 jours, en 3 étapes et par 3 personnes, alors que le " A3 " représente les projets à moyen/long termes qui nécessitent une méthodologie spécifique.
4. **Les processus standardisés.** L'objectif de ce quatrième outil est simple : diminuer au maximum les sources d'erreurs en travaillant selon des processus standardisés. Une fois que les processus sont améliorés et par la même occasion standardisés, ils doivent être décrits. Une manière de procéder est d'utiliser le "kamishibai"², c'est-à-dire de décrire le processus et la manière de l'auditer sur un tableau de manière très visuelle à l'aide de cartes de couleurs verte ou rouge. L'enjeu est d'analyser régulièrement et de manière continue les processus pour en tirer des leçons (c'est-à-dire d'évaluer ce qui va ou ne va pas) dans l'optique d'apporter d'éventuelles améliorations et de supprimer les étapes inutiles, le gaspillage. Le gaspillage est défini comme " toute activité qui consomme des ressources mais n'apporte pas de valeur ajoutée au client " (Meunier, 2020). Il peut prendre différentes formes, telles que des stocks inutiles, de la surproduction, des processus inutiles, un potentiel humain mal exploité, etc.
5. **La résolution de problèmes.** C'est sur le gemba que peuvent être détectés les problèmes et leurs pistes d'amélioration. Une fois que le problème est repéré, il est essentiel d'en déterminer la cause. Une manière de faire est de se baser sur le cycle PDCA. Celui-ci, développé par William E. Deming

² Le kamishibai est un genre narratif japonais, sorte de théâtre ambulant où des artistes racontent des histoires en faisant défiler des illustrations devant les spectateurs. – Wikipédia
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Kamishibai>

durant l'entre-deux-guerres, consiste en une stratégie interactive de résolution de problèmes, qui se compose de quatre grandes étapes :

- **Planifier** : la première étape consiste en la planification et en la préparation en amont des tâches à réaliser. Concrètement, il s'agit d'analyser la situation actuelle, de définir au préalable les objectifs, d'identifier les ressources nécessaires à leur accomplissement et, enfin, d'élaborer un plan d'action pertinent.
- **Démarrer** : il s'agit d'exécuter les tâches préparées à l'avance, de développer les nouveaux processus et de mesurer les effets au fur et à mesure.
- **Confirmer/Contrôler** : la troisième étape a pour nature de comparer le résultat obtenu par rapport au résultat attendu. Il s'agit notamment d'évaluer la réalisation de chaque tâche et de déterminer les erreurs commises afin d'en tenir en compte au cours du cycle suivant.
- **Agir/Ajuster** : il est nécessaire de tirer les bonnes conclusions de l'expérience afin de modifier le standard et de garantir une amélioration continue ainsi qu'une efficacité durable des processus.

Des techniques de support de ce cycle, telles que le A3 ou encore la méthode des « cinq pourquoi »³, peuvent être appliquées.

6. **Les tableaux de bord**. Les objectifs des tableaux de bord sont de 1) aligner tous les niveaux de l'organisation sur quelques priorités ; 2) de fonder les décisions sur les faits et 3) de soutenir le travail d'équipe et de responsabiliser les équipes. La méthode repose sur deux grandes étapes. La première consiste à déterminer des indicateurs que les équipes peuvent mesurer manuellement. Ensuite, lorsque ces indicateurs sont considérés comme adéquats (fiables, valides, ...), ils sont progressivement produits par le système informatique. Le but est que chaque projet fasse l'objet d'un tableau de bord en perpétuel développement, comprenant des indicateurs sur la qualité (avec des mesures objectives sur les résultats), sur l'expérience client (basée sur des comportements et/ou des perceptions mesurés), sur le coût, la productivité et la comparaison avec le budget et, enfin, sur la motivation et satisfaction du personnel.
7. **Le gemba**. La connaissance du terrain se fait via la pratique du gemba. Ce point a déjà été présenté dans la section relative à la définition du rôle de manager. (Cfr. Point 2.3)
8. **Le travail standardisé des leaders**. L'intérêt de cet outil est de préciser ce qui est attendu de la part des managers dans la mise en œuvre du système de gestion. Par exemple, une journée typique pour un chef de service peut commencer par une heure sur le gemba, suivie de vingt minutes de stand-up meeting. S'ensuit une heure de travail de bureau, et ainsi de suite.

³ La technique consiste à se poser la question « pourquoi ? » cinq fois afin de trouver la cause racine, principale d'un problème rencontré dans le but de le supprimer durablement. La recherche des causes racines offrent la possibilité aux parties prenantes d'approfondir leurs connaissances du métier.

3 Le Pacte d'Excellence et le rôle des directeurs

3.1 Introduction : le Pacte d'Excellence

Le Pacte pour un enseignement d'excellence ou Pacte d'Excellence est un ensemble de réformes de l'enseignement initié par l'ancienne ministre de l'Éducation, Joëlle Milquet. Les principaux objectifs de cette grande réforme sont de renforcer et d'améliorer l'enseignement, en adaptant l'école aux défis du XXI^{ème} siècle et en soutenant mieux les élèves et les différents acteurs, depuis la maternelle jusqu'au secondaire, en vue de réduire le redoublement et le décrochage scolaire. L'élaboration de ce Pacte ayant débuté en 2015, les réformes sont appliquées de manière progressive et systémique. En effet, leur mise en œuvre a débuté dans les écoles à partir de la rentrée de septembre 2021, et ce, pour les deux premières années du primaire.

Le Pacte, s'inscrivant dans une approche qui se veut participative, est perçu par ses initiateurs comme « une démarche transversale de renforcement de la qualité de l'enseignement » (Milquet, 2015) combinant à la fois des objectifs de court, de moyen et de long termes, dans le but de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, tout en assurant une certaine pérennité de l'éducation. Trois grandes innovations amenées par le développement du Pacte sont à souligner :

1. La Fédération Wallonie-Bruxelles se donne désormais des objectifs chiffrés, des indicateurs de performance pour évaluer la qualité de son enseignement. Cette innovation fait directement écho par exemple au CE1D⁴ et autres épreuves certificatives que doivent passer les élèves qui satisfont à l'ensemble des disciplines de l'année d'étude.
2. Les écoles se fixent aujourd'hui des projets à réaliser en plus de ceux donnés par le réseau éducatif. Il y a derrière une logique de proactivité.
3. Le directeur est aujourd'hui perçu comme un « patron » et non plus seulement comme un acteur administratif de son établissement. Il acquiert la qualité de leader et son rôle est de veiller, épauler, soutenir et conseiller son corps enseignant et autres équipes.

Les réformes liées au Pacte portent sur un total de 18 chantiers différents. Cependant, certains d'entre eux sont considérés comme étant « plus importants ». Ils sont abordés ci-après :

1. **La mise en place du plan de pilotage.** Le plan de pilotage décline les buts spécifiques qu'une école propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'amélioration du système éducatif. La mise en place de ce dernier se fait sur trois niveaux :
 - i. Il faut d'abord mobiliser des écoles et réaliser un état des lieux de celles-ci. 2500 écoles comptabilisant 100.000 étudiants ont été sélectionnées.
 - ii. La deuxième étape est de doter les écoles d'objectifs et d'un plan d'action. Cela représente 1.700 écoles pour 66.000 enseignants.
 - iii. Enfin, il s'agit de mettre en œuvre le Pacte. Cette mise en œuvre affecte 850 écoles et 33.000 enseignants.

Le plus gros challenge de ce chantier en cours est de faire en sorte qu'un maximum d'écoles puissent « traverser » les trois niveaux.

2. **L'accompagnement des écoles en difficultés/en situation de crise.** Soixante écoles sélectionnées de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sont considérées comme étant en difficulté. Seulement quarante d'entre elles ont été auditées et se sont vues attribuer des objectifs. A la date du 27 avril 2021, une vingtaine d'écoles avaient débuté la mise en œuvre de leur plan d'action.
3. **Le numérique.** A ce jour, à peine 5% des écoles sont en pleine transition numérique, ce qui est très peu. Selon l'OCDE⁵, 53% des enseignants encourageraient l'utilisation numérique, comme par exemple en incitant les élèves à faire un recherche sur un site internet, en envoyant des mails aux élèves, etc. En ce qui concerne la FWB, seulement 19% de ses enseignants encourageraient les

⁴ Le certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire.

⁵ Organisation de coopération et de développement économiques.

élèves à utiliser des moyens numériques. Le chantier numérique a pour objectif de renforcer l'utilisation numérique quotidienne au sein des écoles.

4. **Les directeurs d'école.** Le constat est que 55% des directeurs d'école passent moins de 20% de leur temps au leadership pédagogique. Cela laisse sous-entendre qu'ils consacrent une grande majorité de leurs activités à la réalisation de tâches administratives. Diverses pistes pour réduire le temps des directeurs à la réalisation de ces tâches peuvent être imaginées comme par exemple :
 - Fusionner les pouvoirs organisateurs ;
 - Mutualiser certaines tâches administratives communes à plusieurs écoles ;
 - Externaliser l'administratif.
5. **L'automatisation du fonctionnement du W-BE.** Le Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-BE) est un organisme public autonome du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui assure la mission de pouvoir organisateur de tous les établissements scolaires appartenant directement à la Fédération Wallonie-Bruxelles. En Belgique, il existe trois réseaux d'enseignement : 1) le réseau public ; 2) le réseau catholique ; 3) le réseau provincial et communal. L'instauration du W-BE en dehors de l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles permet de supprimer les inégalités de position qui peuvent exister entre les différents réseaux.
6. **L'enseignement qualifiant et la formation professionnelle.** Aujourd'hui, 30% des options les plus choisies sont celles préparant à des professions en pénurie. En d'autres termes, 70% des options forment à des métiers où il y a trop de monde, peu de débouchés. Les métiers en pénurie attirent peu de candidats et l'enjeu est de renverser cette tendance.

Contrairement à certaines idées reçues, le Pacte d'Excellence n'est pas le fruit d'un travail d'experts coupés des réalités du terrain, mais bien celui d'une concertation ayant pris place sur le long terme entre les représentants de tous les acteurs du monde éducatif (pouvoirs organisateurs des réseaux, syndicats, parents), appuyés par treize groupes de travail transversaux, sept groupes disciplinaires et un comité scientifique composé de spécialistes des différentes universités et hautes écoles.

3.2 Le rôle traditionnel des directeurs

Pour la suite de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur le changement de rôle des directeurs d'école de l'enseignement secondaire du réseau catholique introduit par l'implémentation du Pacte pour un enseignement d'excellence. Étant donné que la majorité des membres de ma famille travaille dans l'enseignement secondaire du réseau catholique, je considère que ce dernier me sera plus facile d'accès pour collecter les informations recherchées.

Le statut des chefs d'établissement scolaire a été fixé par le décret du 2 février 2007 et ensuite publié au Moniteur belge le 15 mai 2007. La fonction de directeur ne varie pas fondamentalement d'un réseau à l'autre. Ledit décret constitue ainsi une importante base commune à l'ensemble des réseaux d'enseignement. Le terme directeur est défini par la loi de la manière suivante : « *le membre du personnel titulaire, à quelque titre que ce soit, de la fonction de promotion de directeur d'école maternelle, de directeur d'école primaire, de directeur d'école fondamentale, de directeur de l'enseignement secondaire inférieur, de directeur, de directeur d'établissement de promotion sociale ou de directeur de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.* »

3.2.1 Les responsabilités

Le directeur d'école est supposé posséder une compétence générale d'organisation et de pilotage de son établissement. Les responsabilités de ce dernier sont tout d'abord fixées par le décret, qui arrête un profil de fonction-type. Ensuite, ce profil de fonction-type est mis à la disposition des pouvoirs organisateurs de l'enseignement (PO) qui peuvent l'utiliser en vue de construire le profil de fonction recherché. Une fois le profil de fonction déterminé, le PO lance un appel à candidatures en définissant

la forme et les délais requis pour y répondre. Le futur directeur retenu par le PO reçoit une lettre de mission⁶ reprenant l'ensemble des responsabilités à assumer.

Le profil de fonction-type comprend un référentiel de responsabilités et une liste des compétences comportementales et techniques attendues. Par ailleurs, les responsabilités qui y sont décrites sont structurées en sept catégories :

1. La production de sens, c'est-à-dire que le directeur doit être capable d'expliquer aux acteurs de l'école quelles sont les valeurs et missions prioritaires et particulières du système éducatif de la FWB sur lesquelles se construit l'action pédagogique et éducative ;
2. Le pilotage stratégique et opérationnel global de l'école ;
3. Le pilotage des actions et des projets pédagogiques ;
4. La gestion des ressources et des relations humaines ;
5. La communication interne et externe ;
6. La gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement ;
7. La planification et la gestion active de son propre développement professionnel.

3.2.2 Les compétences

Au-delà des responsabilités que doit assumer un chef d'établissement scolaire, le gouvernement précise également quelles sont les compétences essentielles à maîtriser. Le profil de fonction reprend, *a minima*, les compétences comportementales et techniques attendues suivantes :

Compétences comportementales	Compétences techniques
<ul style="list-style-type: none"> ○ Être cohérent dans ses principes, ses valeurs et son comportement, avoir le sens de l'intérêt général et respecter la dignité de la fonction ; ○ Être capable de fédérer des équipes autour de projets communs et de gérer des projets collectifs ; ○ Être capable d'accompagner le changement ; ○ Être capable de prendre des décisions et de s'y tenir après avoir introduit la question à trancher et/ou au terme d'un processus participatif ; ○ Avoir une capacité d'observation objective et d'analyse du fonctionnement de son école dans le but de dégager des pistes d'action alternatives ; ○ Avoir le sens de l'écoute et de la communication ; ○ Être capable de manifester de l'empathie, de l'enthousiasme et de la reconnaissance; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avoir la capacité de lire et comprendre un texte juridique ; ○ Disposer de compétences pédagogiques et montrer un intérêt pour la recherche en éducation en fonction du niveau d'enseignement concerné ; ○ Être capable de gérer des réunions, être capable de gérer des conflits ; ○ Être capable de piloter l'implémentation du numérique dans les dispositifs d'enseignement et de gouvernance, ainsi que pouvoir utiliser les outils informatiques de base.

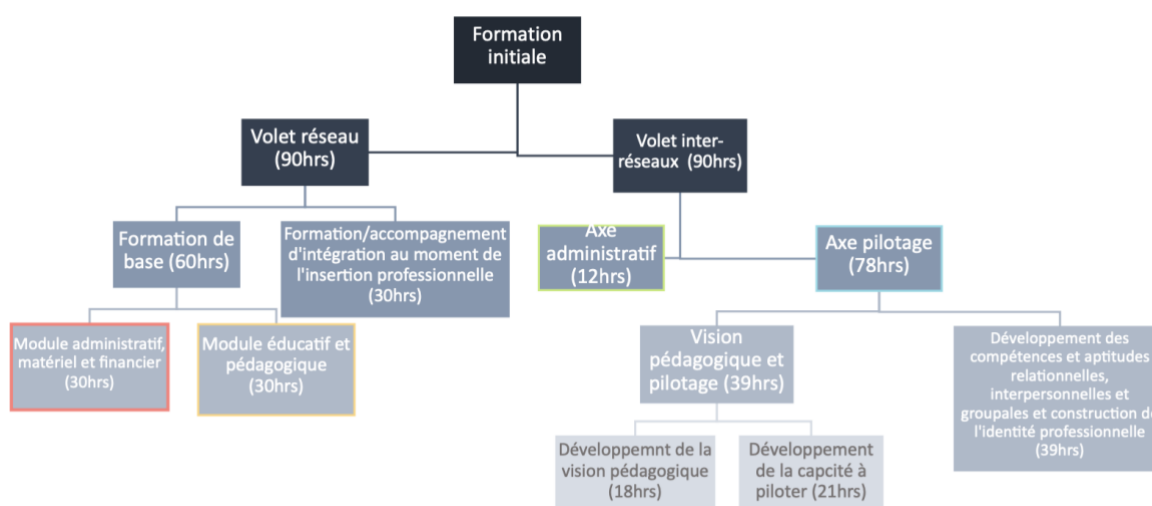
3.2.3 La formation initiale

Avant d'entrer en fonction, chaque directeur doit suivre une formation initiale qui a pour objectif de lui permettre : **1)** de prendre conscience de la réalité du métier de directeur et de s'y préparer ; **2)** d'appréhender les rôles du directeur dans ses différents aspects (relationnel, pédagogique, administratif, matériel, financier et organisationnel) ; **3)** d'acquérir les connaissances conceptuelles et légales en lien avec le système éducatif ainsi que les outils d'analyse ; **4)** de développer les

⁶ Document remis au directeur stagiaire, dès son entrée, en fonction par le pouvoir organisateur qui y spécifie les missions et priorités qui lui sont assignées en fonction des besoins de l'établissement au sein duquel le directeur est affecté. La lettre de mission est valide pour une période de six ans et elle peut être révisée en fonction de l'évolution du fonctionnement ou des besoins de l'établissement avant son échéance (au plus tôt après deux ans), soit par le pouvoir organisateur, soit à la demande du directeur.

compétences de base en matière de gestion des ressources humaines et 5) de travailler le changement de posture professionnelle et la capacité de prendre du recul par rapport à sa pratique.

Cette formation initiale se décompose en deux volets : un volet inter-réseaux, donc commun à l'ensemble des réseaux, et un volet propre à chaque réseau. Tout d'abord, la formation inter-réseaux se concentre sur la transmission des enjeux et orientations, des valeurs, des finalités, des objectifs et missions prioritaires du système éducatif, en vue de développer chez les directeurs une vision pédagogique et une capacité de pilotage de leur école en cohérence avec ceux-ci. Ajoutons que ce volet se focalise également sur la définition des responsabilités et compétences communes à tous les directeurs, abordées ci-dessus. Dans un second temps, la formation du réseau permet au futur directeur de comprendre et d'intégrer les enjeux et orientations propres au réseau, notamment son projet éducatif et pédagogique et ses modèles organisationnels. Les dispositions spécifiques en matière juridique et administrative ainsi qu'en matière de gestion matérielle et financière sont également apprises dans ce second volet, dans lequel se tient aussi l'accompagnement de l'insertion professionnelle des directeurs.

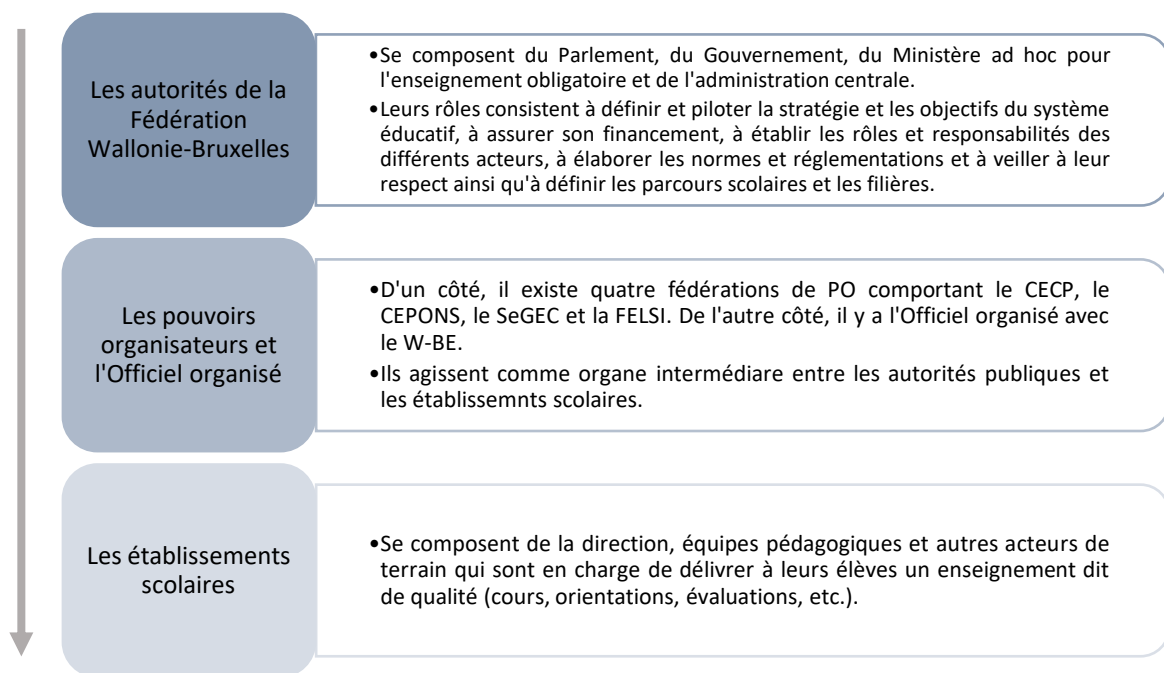


- Ce module porte sur l'étude et l'application des dispositions légales et réglementaires spécifiques à chaque réseau, telles que le statut des membres du personnel, le règlement de travail, la gestion des infrastructures de l'école et des ressources financières, etc.
- Le second module se focalise sur le développement des connaissances et compétences en matière d'exercice du leadership, de la gestion du projet éducatif et pédagogique, de la co-construction de la culture d'école ou encore de la co-construction, la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage.
- L'axe administratif est nécessaire pour que le directeur puisse acquérir les bases afin d'appréhender le cadre légal et réglementaire, la hiérarchie des normes et les principes généraux de droit et ceux spécifiques au niveau concerné. L'intérêt est d'initier la personne à rechercher et à utiliser les lois et réglementations pour résoudre des cas pratiques simples et approfondir ses connaissances sur une problématique donnée.
- L'axe pilotage se concentre dans un premier temps sur la vision pédagogique en lien avec les orientations du système éducatif, à partir de laquelle le directeur exercera le leadership pédagogique et organisera le pilotage de son école. Dans un second temps, le chef d'école est formé à la maîtrise de compétences et aptitudes relationnelles, interpersonnelles et groupales, notamment en vue d'atteindre les objectifs et missions du système éducatif.

Tous les candidats qui ont suivi un module de formation reçoivent une attestation de fréquentation. Seuls les candidats qui fournissent une attestation prouvant qu'ils ont effectué au moins 75% de la durée du module sont admis à présenter l'épreuve qui le sanctionne. Pour chaque épreuve, les candidats sont soit admis, soit refusés. Après la formation se tient le stage. Le stage du directeur est conçu pour lui permettre de se familiariser avec sa nouvelle fonction et pour évaluer ses aptitudes à l'exercer. L'évaluation du stage se base sur la lettre de missions. Une fois engagé à titre définitif (ou à titre temporaire), tous les cinq ans à dater de son engagement, le directeur fait l'objet d'une évaluation par son pouvoir organisateur.

3.3 L'organisation de la gouvernance

Maroy (2005) décrit la gouvernance éducative comme étant « d'une part, le financement et à la production du service éducatif, et d'autre part, les modes de régulation institutionnels d'un système éducatif ». L'organisation de la gouvernance au sein du système éducatif se caractérise par son caractère décentralisé, sa complexité et par la multiplicité de ses acteurs.



4 Les recommandations relatives au changement de leadership de la direction

4.1 Introduction : l'axe stratégique numéro 2 du Pacte

L'axe stratégique numéro 2 du Pacte d'Excellence porte sur la mobilisation des acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues pour améliorer les résultats du système scolaire, que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité. Cet axe se matérialise par le renforcement et la contractualisation du pilotage du système éducatif et des écoles, par l'augmentation du leadership du directeur et par la valorisation du rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.

Par ailleurs, il est essentiel d'insister sur les huit principes qui, selon le groupe central⁷ (GC), doivent orienter les réformes quant à la plus grande responsabilisation des acteurs de l'enseignement :

1. Le renforcement du niveau d'autonomie des acteurs dans l'exercice de leurs responsabilités est une condition de l'excellence. Néanmoins, **il faut éviter la standardisation excessive**. Chaque école est différente et l'autonomie des équipes éducatives a précisément pour but de leur permettre d'adapter leurs approches à diverses contraintes.
2. **Le pilotage doit garantir la qualité de l'éducation et assurer une certaine équité** pour les élèves comme pour les enseignants, quels que soient le réseau, le PO, les établissements, etc. L'autonomie des directeurs ne peut pas être envisagée indépendamment de leur responsabilisation et de leur professionnalisation.
3. **Une école doit assumer ses missions et responsabilités collectivement**. Tous les rapports d'audit, indicateurs, tableaux de bord et contrats d'objectifs restent inopérants au mieux ou ajoutent une charge bureaucratique au pire, s'ils ne sont pas discutés et assumés collectivement avec l'équipe enseignante.
4. Le leadership exercé par les directeurs doit évoluer. **L'enjeu est de passer** progressivement d'une gestion administrative et multitâche à **un leadership éducatif et pédagogique qui peut être distribué**. La gestion des ressources humaines, matérielles et financières doivent servir les finalités éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire et non l'inverse.
5. **La responsabilisation collective ne se restreint pas seulement aux enseignants**, mais doit s'étendre aux parents, aux élèves ainsi qu'aux autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation.
6. **La responsabilisation collective doit déboucher sur une responsabilisation individuelle** du chef d'établissement et des enseignants. Elle est orientée vers la motivation des équipes éducatives, le développement de leurs compétences et la compréhension de leurs difficultés.
7. **Le développement de la responsabilité individuelle nécessite d'accompagner et de soutenir les différents acteurs** pour permettre aux PO, aux établissements, aux directeurs et aux enseignants d'assumer leurs responsabilités.
8. **Il faut résister à la tentation du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique**. Cela diminuerait le leadership distribué ou la dynamique collective des équipes éducatives pour aboutir à des processus formels désincarnés.

4.2 Le focus choisi : le développement du leadership pédagogique de la direction

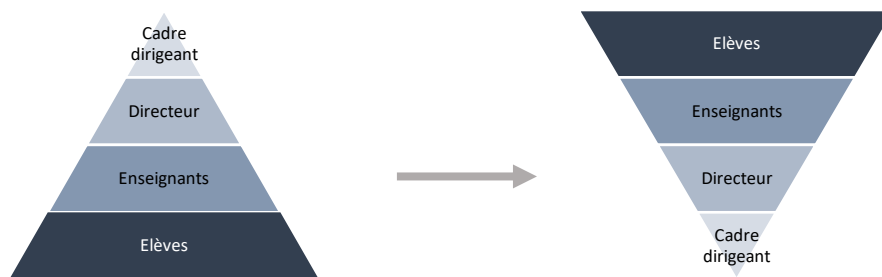
Le Pacte d'Excellence suggère qu'un changement de paradigme managérial est essentiel pour qu'un directeur devienne un leader pour ses collaborateurs. Il n'est pas certain qu'un bon manager soit toujours un bon leader : l'un n'implique pas nécessairement l'autre, et vice-versa.

Le leadership pédagogique est défini par Jean-Luc Adams (2017), lors de la conférence *Université d'été*, comme étant le support nécessaire à la création d'environnements propices à un bon apprentissage. Il base sa définition sur celle de Spillane (2006) qui est de dire que « *le leadership*

⁷ Le groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence regroupe les syndicats, les pouvoirs organisateurs, les associations de parents et l'administration de l'enseignement.

pédagogique n'est pas symbolisé par un individu mais par l'action exercée par une ou des personnes sur les relations entre les différents pôles ». Exercer le leadership pédagogique revient donc à agir sur des pratiques sociales en tenant compte de leur contexte.

Le leadership du chef d'établissement a un impact substantiel sur la dynamique d'une école et, par extension, sur les résultats des élèves, entraînant des attentes fortes en termes de responsabilisation et de professionnalisation de la fonction de directeur. Cette perspective place la direction au pilotage des processus de responsabilisation et de motivation de son établissement scolaire, fondés sur l'engagement des équipes et le soutien à celles-ci. Cependant, le travail pédagogique en équipes peut générer des résistances, puisque l'autonomie est traditionnellement valorisée par l'enseignant dans sa classe. Ainsi, le directeur a pour rôle de renforcer sa capacité à transmettre la vision du projet de son établissement, à mobiliser les membres de son équipe autour des principes directeurs, des objectifs généraux et opérationnels et des valeurs portées par ledit projet, à susciter l'engagement de chacun, ainsi qu'à stimuler la coopération *intra-* et *extra-muros*. En d'autres termes, le challenge consiste à retourner la pyramide hiérarchique au sein de l'école pour que le chef d'établissement puisse apporter soutien et support ainsi que de prendre des décisions avec la participation des enseignants. De ce fait, il n'est plus simplement perçu comme responsable administratif, mais comme un leader orienté vers des solutions, dans l'optique d'atteindre des résultats, en favorisant l'autonomie et la responsabilité de ses collaborateurs. L'objectif principal de ce changement managérial est de faire que chaque enseignant devienne un résolveur de problèmes quotidiens afin d'améliorer le fonctionnement et la performance de l'école (Meunier, 2020).



D'autre part, il ne s'agit pas seulement d'inverser la pyramide hiérarchique, mais plutôt de favoriser le dialogue entre chaque niveau managérial afin de favoriser la participation, l'adhésion et la prise de décision des équipes. C'est dans ce sens qu'il est possible de faire le lien avec le concept du Lean management.

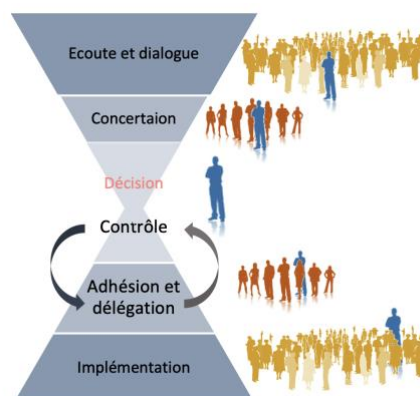


Figure 3.2. « Le changement de paradigme dans le Lean management ». Meunier B., (2020), *Managing the servicescape*. Syllabus, Université de Namur, Namur.

4.3 Les réformes formulées par le groupe central

Afin que le chef d'établissement soit en capacité d'assumer ce rôle, le groupe central recommande l'implémentation d'un certain nombre de réformes.

A. Alléger la charge administrative pesant sur les chefs d'école

Les tâches administratives représentent une part importante de l'activité des directeurs. La première recommandation faite par le groupe central porte sur la mutualisation des tâches administratives. Dans ce cadre, les mesures suivantes sont envisageables :

- i. Concentrer certaines activités administratives dans des centres de gestion au sein des PO ou entre PO. Concrètement, plusieurs établissements concluent un accord pour une durée définie d'au minimum cinq ans dans le but de mutualiser leurs ressources dans de divers domaines. Une telle structure permet, d'un côté, de décharger la direction et, d'un autre côté, de spécialiser les tâches et de délivrer un service plus professionnel à chacun des établissements.
- ii. Conclure un partenariat entre plusieurs établissements afin de mutualiser les activités administratives sans passer par un centre de gestion.
- iii. Favoriser certaines fusions d'établissements tout en garantissant le maintien intégral de leurs ressources.

B. Redéfinir les missions et responsabilités des directeurs, y compris en matière de gestion stratégique des ressources humaines

La deuxième réforme porte sur l'adaptation des dispositions relatives aux missions générales et spécifiques du chef d'établissement, reprises dans le statut des directeurs. Il s'agit de définir, pour chaque établissement, un profil de fonction comprenant un référentiel d'activités principales et un référentiel des compétences techniques et comportementales requises, à l'instar de ce qui est pratiqué dans les administrations et organisations du secteur non marchand. Néanmoins, ces référentiels doivent assurer un certain niveau de flexibilité aux entités afin qu'elles puissent adapter les profils en fonction des besoins.

C. Optimiser le processus de recrutement des directeurs

Tout d'abord, le GC souhaite que le périmètre de recrutement soit élargi à l'inter-réseau et à l'inter-niveau en Fédération Wallonie-Bruxelles. Au-delà de ce périmètre, il faut prévoir des dispositifs, afin que le dossier d'un candidat ayant l'ancienneté requise dans l'enseignement (en Belgique ou à l'étranger, dans la sphère publique ou privée) sans disposer des titres requis puisse être examiné par un jury compétent.

Par la suite, le groupe central encourage également une modification profonde des dispositions du Décret de 2007 : le dispositif réglementaire actuel est marqué par la prévalence de critères administratifs comme l'ancienneté, plutôt que par l'adéquation entre le profil des candidats et celui recherché.

Enfin, il est recommandé d'évaluer les stages des directeurs de façon plus professionnelle et objective en se basant, par exemple, sur les méthodes utilisées pour l'évaluation des performances et des compétences, en plus d'avoir la présence d'un évaluateur expérimenté ou une expertise externe.

D. Professionnaliser les directions par des stratégies intégrées de développement des compétences et par une approche plus systémique de la fonction

Le GC considère que le développement des compétences devrait se construire au travers du développement professionnel, qui, s'appuyant sur un référentiel d'activités et de compétences, distinguerait ce qui relève :

- D'une formation de base (dite « initiale ») avant l'entrée en fonction du futur directeur.
- D'une formation/accompagnement d'intégration au moment de l'insertion professionnelle, adaptée au profil des candidats.
- D'une formation/accompagnement continue tout au long de la carrière.

Cette réforme insiste sur l'importance de bien structurer la formation/accompagnement d'intégration et continue qui font défaut à l'heure actuelle. Dans le prolongement de la formation initiale, le développement des compétences des directeurs doit être pensé comme un continuum. En outre, le parcours de développement professionnel implique - tout au long de la carrière, mais surtout dans les

premières années - un ensemble de processus formatifs formels et informels (formation, mentorat, accompagnement par des experts externes ou des pairs, etc.) qui doivent impérativement être ajustés d'une part aux profils de compétences requis par la fonction et par l'établissement, et d'autre part, aux besoins du titulaire de la fonction. Ces processus encouragent l'apprentissage fondé sur l'expérience.

E. Mettre en place des dispositifs d'évaluation pour les directeurs

La logique de responsabilisation collective des acteurs de l'enseignement doit déboucher sur des mécanismes de responsabilisation individuelle qu'il est essentiel d'évaluer périodiquement. Il importe toutefois de distinguer évaluation formative et sommative⁸. Chaque évaluation sommative doit être précédée d'évaluations formatives offrant à l'intéressé des possibilités d'évoluer par rapport aux carences éventuellement constatées.

F. Mettre en place des équipes de direction et des mécanismes de délégation

Selon le groupe central, la logique de responsabilisation et d'autonomie des équipes pédagogiques implique une logique participative et de leadership distribué au sein des écoles. Dans ce contexte, il recommande de poursuivre deux objectifs.

1. Rendre possible la délégation pédagogique : créer des rôles de coordinateur pédagogique

Concrètement, le chef d'établissement délègue à quelques enseignants, appelés « coordinateurs pédagogiques », la responsabilité de coordonner et de développer les pratiques pédagogiques au sein de l'école. En contrepartie, ils lui rendent régulièrement compte de l'état d'avancement de leurs projets. Les coordinateurs ont pour rôle - en concertation avec la direction – d'animer des réunions pédagogiques, d'accompagner ou de soutenir des enseignants, etc. Pour assurer leurs missions, ces derniers doivent être soutenus par une formation et un accompagnement suffisant et adapté. La fonction de coordinateur pédagogique est déléguée à titre provisoire.

2. Mettre en place une structure de coordination et de concertation au niveau de la direction

L'idée est de créer une équipe qui se composera au minimum du directeur, de son (ses) éventuel(s) adjoint(s) et du (des) coordinateur(s) pédagogique(s). Elle aura pour mission de définir le contrat d'objectifs de l'école, de contribuer à son management (pédagogique, administratif, financier,...) et de gérer le portefeuille de projets et d'initiatives. Plus précisément, ses rôles seront d'analyser, de proposer, de donner du sens et de la cohérence, d'assurer la transversalité, de promouvoir la communication et d'aider à la prise de décision.

G. Réformer la carrière des directeurs

Rendre la fonction de directeur attractive ne passe pas seulement par un salaire attrayant. Il est essentiel d'offrir aux candidats directeurs et aux titulaires des possibilités d'évolution professionnelle ainsi que des perspectives de progression. Dans le but d'éviter les effets de routine et/ou de sclérose de la fonction, le GC recommande une facilitation de la mobilité inter-établissements, inter-niveaux, et inter-réseaux sur base volontaire, y compris vers d'autres fonctions que celles de directeur.

⁸ Une évaluation formative est définie comme l'évaluation ayant lieu pendant le processus d'apprentissage et en appui sur des critères de réussite appropriés. Elles fournissent aux intéressés une rétroaction quant à leurs résultats. L'évaluation sommative se réalise en fin de processus de formation et en cohérence avec l'évaluation formative. Elle permet la mesure des acquis. – Académie Nancy-Metz

<https://sites.ac-nancy-metz.fr/svt/evaluation/divers/index.php?idp=177#:~:text=%C3%89valuation%20formative%20%3A%20mise%20en%20%C5%93uvre,permet%20la%20mesure%20des%20acquis>

5 L'enquête et le plan d'analyse

5.1 Question de recherche

La principale difficulté liée au Pacte d'Excellence réside dans son implémentation : celle-ci se fait sur le long terme puisque sa mise en œuvre a commencé en 2017 et prendra fin à l'horizon de 2030. Dans la phase actuelle, son implémentation se segmente en trois « vagues » d'écoles mettant en œuvre leurs plans de pilotage et contrats d'objectifs. Chaque vague concerne à peu près 850 écoles, 300 000 élèves et 40 000 enseignants. La première vague des directions a été formée en 2018 afin que les plans, devenus contrats, puissent être mis en œuvre dès la rentrée 2019. La deuxième vague de directions a été formée en 2019 pour que les plans de pilotage et contrats d'objectifs soient appliqués à la rentrée 2020, tandis que la troisième vague de plans sera approuvée et exécutée à la rentrée 2022.

Un tel changement n'implique pas seulement une transformation de la gestion administrative des écoles, il vise à redéfinir l'autorité de la direction, les dynamiques pédagogiques et la nature de la relation entre directions et pouvoir organisateur. C'est dans ce cadre que ma question de recherche est définie : **« Comment les directeurs d'école décrivent-ils les difficultés qu'ils rencontrent suite à leur changement de rôle lié à la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance introduite par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, à savoir les plans de pilotage et les contrats d'objectifs ? »**

Afin de mener à bien mon travail, deux questionnaires différents sont utilisés. Le questionnaire A est à destination des directeurs d'écoles dans lesquelles la mise en œuvre de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs a déjà débuté (c'est-à-dire les écoles des vagues 1 et 2). Tandis que le questionnaire B concerne les directeurs d'écoles dans lesquelles la mise en œuvre de leur plan de pilotage n'a pas encore débuté (vague 3). Ces questionnaires ont pour objet d'analyser et de comparer l'effet de la nouvelle gouvernance sur les rôles et les responsabilités des directeurs, tel qu'il est perçu par eux, afin de déterminer si ces derniers se sentent devenir des leaders au sein de leur établissement scolaire. Il est intéressant d'évaluer ainsi si, aux yeux de ses principaux acteurs, le Pacte d'Excellence dispose bien de tous les éléments clés du management du changement.

5.2 Méthodologie et collecte des données

Dans cette optique, des entretiens directifs ont été menés auprès de treize directions sur la base de questionnaires composés de questions fermées et de quelques questions ouvertes. L'intérêt de ces interviews était de collecter des données appelées *soft metrics*. Les *soft metrics* sont des indicateurs qui se concentrent sur la mesure qualitative, qui portent sur des perceptions, jugements et des opinions subjectives. Les données collectées sont également définies comme des données primaires puisqu'elles ont été spécifiquement recueillies pour la première fois dans le cadre de mon mémoire.

Je ne pouvais évidemment pas couvrir l'ensemble des directeurs concernés par le Pacte. La première limitation que j'ai effectuée est de couvrir uniquement le réseau catholique, parce que je pouvais établir un listing de directeurs et directrices d'écoles secondaires issu de ce réseau. Ensuite, j'ai rétréci ma recherche à ceux de la province de Namur. Je me suis basée sur la database du SeGEC, qui répertorie toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles du réseau catholique, et j'ai pu profiter des contacts que je possédais déjà au sein de l'enseignement secondaire catholique. Une fois la liste établie, j'ai contacté les directions par mail début mai afin de savoir si ces dernières seraient d'accord ou non de planifier un rendez-vous. Les entretiens se sont déroulés entre le jeudi 2 juin et le jeudi 16 juin. Au final, treize directeurs et directrices d'école ont accepté de me recevoir et de répondre à mes questions sur les trente-deux contactés. La répartition entre les répondants est assez équilibrée puisqu'on en dénombre sept dans la catégorie A et six dans la catégorie B.

5.3 Plan des questionnaires

Les deux questionnaires sont imaginés sur un ensemble de huit rubriques. Néanmoins, leur présentation finale ne correspond pas à une succession des huit rubriques bien distinctes. Les

questionnaires, disponibles en annexes, ont été construits pour ressembler à une conversation dans le but de suivre la chronologie liée à l'implémentation du Pacte d'Excellence et de garantir une certaine fluidité et une cohérence lors des entretiens.

Premièrement, les questions d'identification visent à catégoriser les réponses compte tenu du niveau d'expérience du directeur dans sa fonction, de la taille de son établissement en termes d'élèves et d'enseignants et de l'expérience de l'école et du directeur en fonction de la vague concernée.

La deuxième partie des questionnaires se concentre sur la formation des directeurs. Il y a des questions relatives à la formation initiale des directeurs et à celles en cours de carrière ainsi que d'autres axées sur la formation des directeurs propre à l'implémentation de leur plan de pilotage et contrats.

Troisièmement, la dimension communication est abordée. Il est opportun d'identifier la source d'informations des directeurs et de leur demander si celles reçues leur paraissent complètes. Par après, nous tentons de déterminer si les directeurs savent où et comment trouver l'information sur le plan de pilotage et le Pacte et sur sa mise en œuvre, et finalement, s'ils sont capables de la communiquer vers les enseignants.

La quatrième partie porte sur la performance des équipes. Pour analyser l'impact du plan de pilotage et contrats d'objectifs sur la performance du corps enseignant, les questions se concentrent sur la cohésion des professeurs et sur les différents aspects du travail d'équipes et ses difficultés.

La cinquième partie porte sur la présence des directeurs sur le terrain et sur les éventuelles difficultés rencontrées.

Puis viennent les questions propres à la délégation et à la résolution de problèmes et, plus précisément, sur le degré d'indépendance des enseignants dans la résolution de problèmes.

Ajoutons à cela une rubrique axée sur la satisfaction des directeurs, liée à leur fonction, afin de savoir si ces derniers se sentent épanouis ou contraints dans leur rôle, et ce, quelle que soit la vague concernée, et si leur sentiment a évolué.

Enfin, la dernière rubrique concerne l'évaluation et les perspectives du plan de pilotage et par extension du Pacte d'Excellence. Plus précisément, nous abordons de manière plus générale les attentes et difficultés exprimées par les directeurs.

5.4 Hypothèses formulées

Diverses hypothèses sont formulées ici. Bien évidemment, ces dernières seront à vérifier à partir des perceptions des directeurs.

H1 : Il y a plus facilement un changement de style de leadership quand le directeur a déjà suivi la formation adéquate à l'implémentation du Pacte d'Excellence et s'il possède plus d'expérience dans le programme.

H2 : Les directeurs ayant déjà pris part au pilotage ont plus d'aisance à trouver une information correcte et complète ainsi qu'à la partager avec autrui (PO, enseignants, élèves, etc.). Leur capacité à communiquer est meilleure que celle des directeurs ne faisant pas encore partie du programme.

H3 : Les équipes enseignantes sont plus performantes : il y a plus de cohésion et de collaboration entre les enseignants dans les écoles où l'implémentation du Pacte d'Excellence a déjà débuté.

H4 : Les directeurs des vagues 1 et 2 sont plus présents sur le gemba et comprennent mieux son intérêt que les directeurs de la vague 3. Par ailleurs, une école plus petite permet au directeur d'être plus présent sur le gemba.

H5 : L'ancienneté dans le programme a un impact sur la délégation et la résolution de problèmes. En d'autres termes, les directions d'écoles faisant partie du programme délèguent plus facilement la résolution de problèmes par rapport à celles qui n'en font pas partie.

H6 : Les directeurs ayant déjà pris part au programme sont plus satisfaits de leur fonction que les directeurs qui n'en font pas encore partie.

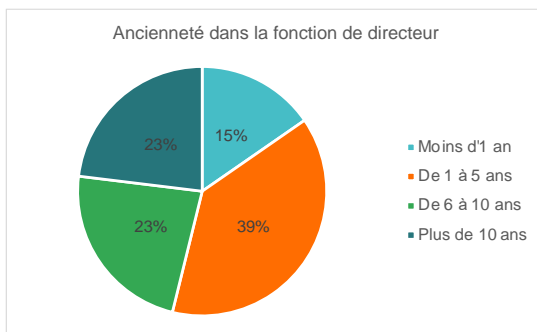
H7 : Les directeurs d'écoles qui ont déjà pris part au pilotage du Pacte d'Excellence en ont une perception beaucoup plus positive que les autres directeurs.

6 Analyse des résultats

L'analyse des résultats se fait sur la base des huit rubriques composant les questionnaires, en comparant pour chacune d'entre elles les réponses des directions d'école des vagues 1 et 2 à celles de la vague 3.

6.1 Description de l'échantillon

Pour rappel, notre échantillon se compose de treize directeurs et directrices d'écoles secondaires du réseau catholique dont les établissements scolaires se situent dans la province de Namur.

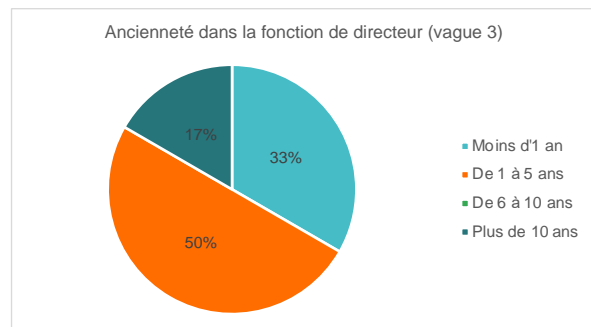
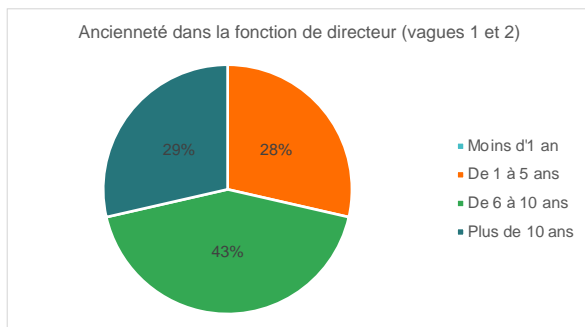


De manière générale, les directeurs ont déjà acquis un certain niveau de connaissance et d'expertise dans leur domaine puisqu'ils sont 85% à avoir une expérience dans leur fonction supérieure à une durée d'un an.

La grande majorité, 39% d'entre eux, occupent leur fonction depuis un à cinq ans.

Près d'un quart d'entre eux présentent tout de même une expérience dans la fonction supérieure à dix ans.

Par rapport à la variable explicative *ancienneté dans la fonction*, les répondants seront donc repartis en deux groupes différents : les directeurs ayant moins de dix ans d'expérience et ceux avec plus de dix ans, ce qui représente respectivement dix et trois directions.



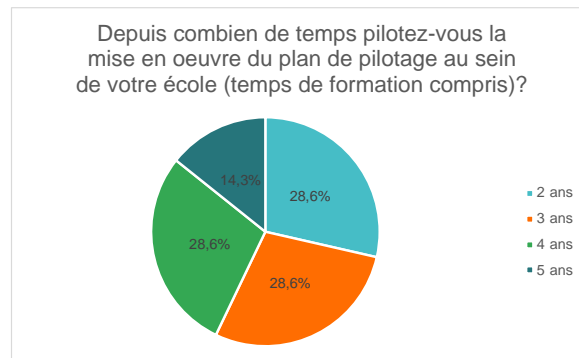
En moyenne, ils gèrent 104 enseignants en équivalent temps plein (ETP), toutes sections confondues, pour 1022 élèves. Il est intéressant d'étudier l'effet de la taille de l'école en fonction du nombre d'élèves et d'enseignants sur les résultats obtenus.

Au niveau de la taille des écoles, la variable distingue deux groupes sur base du nombre d'élèves: les petites et les grandes écoles. Les petites écoles comptent 1022 élèves au maximum tandis que les grandes écoles comptent plus de 1022 élèves, donc plus que la moyenne de notre échantillon. Pour notre échantillon, nous avons donc un groupe de six petites écoles et sept grandes écoles.

Par rapport à la complexité du corps enseignant, c'est-à-dire le nombre d'enseignants en ETP, deux groupes sont aussi définis. Les écoles peu complexes comportent au maximum 104 enseignants tandis que les écoles complexes embauchent plus de 104 enseignants. Ainsi, nous obtenons huit écoles peu complexes et cinq écoles complexes.

En ce qui concerne plus précisément les directeurs d'écoles des vagues 1 et 2, ils semblent avoir déjà une bonne connaissance du Pacte d'Excellence puisqu'ils pilotent et mettent en œuvre leur plan de pilotage et contrats d'objectifs depuis une durée qui oscille entre deux et quatre ans. Ils sont tout de même 43% à piloter la mise en œuvre de leur plan et contrats d'objectifs depuis au moins quatre ans, laissant sous-entendre qu'ils sont responsables du pilotage depuis le début. C'est sur base de cette observation que la variable fait la distinction entre deux groupes : les directeurs à la tête du pilotage

depuis moins de quatre ans (quatre directions) et ceux qui le sont depuis plus de quatre ans (trois directions).



6.2 Analyse étape par étape

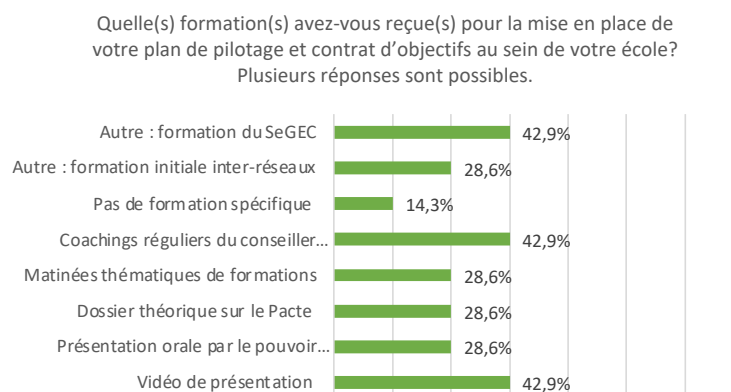
Attention, vu la taille réduite de notre échantillon, les résultats des analyses doivent être considérés avec la plus grande prudence. Celui-ci n'étant pas représentatif et manquant de significativité, il peut exister des écarts entre ce que les directeurs disent et la réalité.. Il est donc essentiel de considérer les résultats avec du recul : la vigilance doit donc être de mise. Il est essentiel de garder ce point en tête pour tout le reste du travail.

a. La formation des cadres

H1 : Il y a plus facilement un changement de style de leadership quand le directeur a déjà suivi la formation adéquate à l'implémentation du Pacte d'Excellence et s'il possède plus d'expérience dans le programme.

Les réformes amenées par l'implémentation du Pacte pour un enseignement d'excellence mettent en avant l'importance de la formation initiale et continue en cours de carrière en vue d'assurer la pérennisation du Pacte. Ces formations sont perçues comme essentielles par le groupe central pour la mise en place du plan de pilotage et contrats d'objectifs.

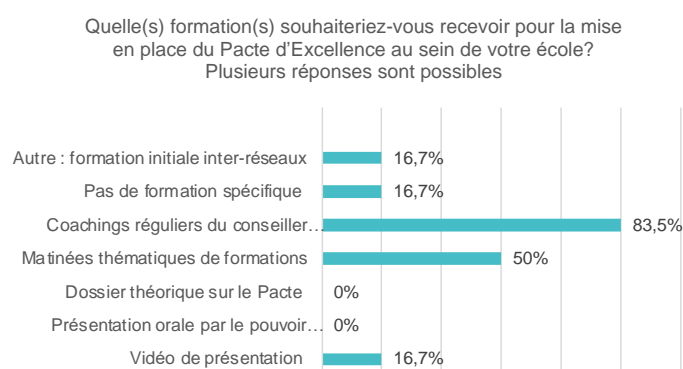
Dans l'optique d'assurer une mise en place fructueuse du plan de pilotage et contrats d'objectifs, les directeurs faisant partie des vagues 1 et 2 ont reçu au moins une formation spécifique en lien avec le Pacte d'Excellence. 43% des répondants ont reçu une vidéo de présentation officielle du Pacte, ainsi que des coachings réguliers animés par le(s) conseiller(s) pédagogiques et une formation spécifique dispensée par le SeGEC lors de son assemblée générale. Ils sont à peine 29% à avoir reçu le dossier théorique sur le Pacte et à avoir participé à la présentation orale faite par leur pouvoir organisateur. Le fait que 29% des directeurs estiment avoir été formés à la mise en œuvre du plan de pilotage et contrats d'objectifs durant leur formation initiale et plus précisément la formation inter-réseaux est tout aussi notable.



Même s'il existe une sorte de disparité dans le type de formation dispensée, tous les répondants considèrent que de participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de leur plan de pilotage est utile. Ils sont même à 57% à percevoir le caractère tout à fait utile de la chose. (Tableau 1 et Figure 6.1). En ce qui concerne les formations en continu en cours de carrière, c'est-à-dire toutes les formations autres que celles spécifiques au Pacte d'Excellence, 86% des directeurs les considèrent utiles et, plus précisément, 57% à les considérer tout à fait utiles (Tableau 1 et Figure 6.2). Par ailleurs, l'intérêt principal de la formation initiale est de préparer le directeur à sa future fonction et aux formations spécifiques, de les aider, de les soutenir quant à l'implémentation fructueuse de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs et donc du Pacte. L'objectif est de leur donner les informations et outils nécessaires. En revanche, à la question « Vous sentez-vous suffisamment préparé(e)/formé(e) pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence ? », ils sont tout de même 29% à ne pas se sentir prêts. Parmi les 71% des directions qui se sentent formées, seuls 29% ont le sentiment d'être tout à fait prêts. (Tableau 1 et Figure 6.3).

Tableau 1	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?</i>		
Inutile (1-2-3)	1/7 = 14,3%	0/6 = 0%
Utile (5-6-7)	6/7 = 85,7%	6/6 = 100%
<i>En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de votre plan de pilotage soit utile ?</i>		
Inutile (1-2-3)	0/7 = 0%	1/6 = 16,7%
Utile (5-6-7)	7/7 = 100%	4/6 = 66,7%
<i>Vous sentez-vous suffisamment préparé(e)/formé(e) pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence ?</i>		
D'accord (1-2-3)	5/7 = 71,4%	/
Pas d'accord (5-6-7)	2/7 = 28,6%	/

Maintenant, si nous nous penchons sur les réponses recueillies auprès de directions d'école faisant partie de la vague 3, nous remarquons qu'en termes de formations à recevoir, ceux-ci souhaitent avant tout participer à des matinées thématiques (50%) et surtout bénéficier des coachings réguliers de la part de leur(s) conseiller(s) pédagogique(s) (83%).



Du point de vue de l'utilité des formations, 100% des directions interrogées faisant partie de la vague 3 considèrent que les formations en continu tout au long de la carrière sont utiles. Parmi ces dernières, seulement 50% pensent qu'elles sont tout à fait utiles (Tableau 1 et Figure 6.4). Quant aux formations spécifiques, ils sont 67% à penser qu'y participer afin d'assurer la bonne mise en place de leur plan de pilotage et contrats soit totalement utile (Tableau 1 et Figure 6.5).

Dans un second temps, l'influence de l'expérience dans le pilotage de la mise en œuvre du Pacte sur la perception qu'ont les directeurs des formations peut être évaluée. En d'autres termes, est-ce que le fait que les directeurs pilotent la mise en œuvre de leur plan de pilotage et contrats depuis plus de quatre ans leur offre une meilleure perception des formations ? Sur la base du *tableau 2*, il s'avère que les directions pilotant leur implémentation depuis moins de quatre ans sont catégoriques : la totalité d'entre elles considèrent leur participation à des formations continuées ainsi qu'à celles spécifiques au Pacte essentielle à leur métier, impliquant le sentiment d'être parfaitement formées pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence. En revanche, les réponses des directions pilotant leur implémentation depuis plus de quatre ans sont différentes. Bien qu'elles perçoivent toutes le caractère utile de participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de leur plan de pilotage, elles sont à peine deux-tiers à considérer que les formations continuées sont pertinentes. De plus, 67% des répondants ne se sentent pas suffisamment préparés/formés pour mettre, de manière fructueuse, en place le Pacte et ses piliers. Une explication possible à ce léger écart d'opinion serait que les directeurs avec plus d'expérience dans le programme proviennent de la vague 1. Or, ces derniers déplorent le manque de cohérence, la « virginité » des formations. Il est probable qu'ils aient subi les lacunes lors de ces formations, tandis que celles de la vague 2 et 3 ont pu être améliorées et peaufinées sur base des retombées de la première vague.

Tableau 2	A la tête du pilotage depuis moins de quatre ans (4 écoles)	A la tête du pilotage depuis plus de quatre ans (3 écoles)
<i>De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?</i>		
Inutile (1-2-3)	0/4 = 0%	1/3 = 33,3%
Utile (5-6-7)	4/4 = 100%	2/3 = 66,6%
<i>En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de votre plan de pilotage soit utile ?</i>		
Inutile (1-2-3)	0/4 = 0%	0/3 = 0%
Utile (5-6-7)	4/4 = 100%	3/3 = 100%
<i>Vous sentez-vous suffisamment préparé(e)/formé(e) pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence ?</i>		
D'accord (1-2-3)	4/4 = 100%	1/3 = 33,3%
Pas d'accord (5-6-7)	0/4 = 0%	2/3 = 66,6%

Afin de compléter cette partie de l'analyse, il est important de considérer les attentes des directeurs d'établissements scolaires quant aux formations dispensées pour assurer la bonne implémentation du Pacte, leurs points forts et leurs points faibles.

D'un côté, en tenant compte de l'opinion des directeurs de la vague 3, nous constatons qu'ils ont des attentes bien précises par rapport à ce qu'ils souhaiteraient au travers de ces formations spécifiques. Ils désirent avant tout obtenir des explications complètes, des détails, des précisions sur la conception de l'enseignement et le sens du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que sur l'importance du Pacte d'Excellence, sur son impact sur le système éducatif et ses enjeux. Deuxièmement, ils souhaitent que les formations mettent principalement l'accent sur la dimension pratique du Pacte, de ses piliers et non sur la théorie, en présentant des pistes concrètes sur sa mise en place et adaptables à la réalité du terrain. Troisièmement, ils espèrent être considérés comme de vraies parties prenantes et non comme des « simples spectateurs » à qui ont fait une présentation magistrale sans conséquence par la suite.

De l'autre côté, les directions des vagues 1 et 2 expriment certains regrets. Elles identifient plusieurs manquements qui auraient rendu, selon elles, les formations plus optimales. Tout d'abord, les formations reçues sont « clairsemées », trop ponctuelles. Il aurait fallu des formations spécifiques plusieurs fois dans l'année pour présenter le Pacte, pour faire le point sur ce qui a déjà été mis en place

ou non, pour donner un retour sur les premières actions, pour aborder les difficultés rencontrées, etc., comme des séances d'accompagnement, en réalité. Un autre impact de ce manque de régularité souligne que, entre les différentes formations, les informations partagées étaient parfois contradictoires, peu claires et incohérentes. Un point important à souligner à ce stade est le fait que les chefs d'établissement de la vague 1 regrettent un manque de cohérence entre leur formation et celle des autres vagues. Étant les premiers à recevoir une formation spécifique, ils ont eu le sentiment d'assister à quelque chose de très abstrait reposant sur de la pure théorie. Tandis que les formations des autres vagues donnaient l'impression de se baser sur des éléments plus concrets puisqu'elles reposaient sur les différents éléments issus de la vague 1. Ensuite, durant les formations spécifiques, les chefs d'école « apprennent » à développer leur leadership pour mener à bien l'implémentation du Pacte, mais aussi à distribuer, à partager leur leadership aux enseignants. Il faut être soi-même bien formé pour bien former les autres. Ils auraient souhaité que ces formations soient aussi dispensées aux enseignants pour qu'ils reçoivent une information sur la philosophie du Pacte et les sensibiliser à ses enjeux. Par la même occasion, les directeurs déplorent le manque d'outils plus concrets pour la gestion des journées pédagogiques de travail avec les équipes. Les formations devraient également se focaliser sur la dimension « management » pour permettre aux intéressés d'acquérir des compétences managériales nécessaires. Enfin, pour que les formations soient plus efficaces, il aurait fallu qu'elles soient organisées avec plus de monde en présentiel. Régulièrement, trois personnes par école étaient présentes alors que, en général, un comité de plan de pilotage se compose de plus de trois personnes. La transmission de l'informations serait ainsi alors réduite.

En conclusion, notre hypothèse ne peut pas être entièrement confirmée. D'une part, les formations sont perçues comme étant efficaces par l'ensemble des répondants, mêmes si elles peuvent être améliorées mais, d'autre part, l'expérience du directeur en termes de pilotage de la mise en œuvre du Pacte ne semble pas exercer d'impact additionnel. Il semblerait même que les directions ayant une expérience supérieure à quatre ans soient moins convaincues par l'efficacité des formations en continu et spécifiques. Il s'agirait de l'effet inverse à celui attendu.

b. La communication

H2 : Les directeurs ayant déjà pris part au pilotage ont plus d'aisance à trouver une information correcte et complète ainsi qu'à la partager avec autrui (PO, enseignants, élèves, etc.). Leur capacité à communiquer est meilleure que celle des directeurs ne faisant pas encore partie du programme.

La deuxième étape de notre analyse se concentre sur la communication au sens large. Par rapport à la communication « pré-implémentation » du Pacte, il en ressort que la majorité des directions d'écoles faisant partie des vagues 1 et 2 ont entendu parler du Pacte pour un enseignement d'excellence via les médias (57%), via leur(s) conseiller(s) pédagogique(s) (57%) et via d'autres directions (43%). Par contre, les directeurs de la vague 3 ont entendu parler du Pacte via les médias (100%) et via d'autres directions d'écoles (67%). (Figures 6.6 et 6.12). Presque tous ont reçu une présentation complète et officielle sur le Pacte d'Excellence ainsi que sur l'intérêt des plans de pilotage et des contrats d'objectifs : sur les treize répondants, quatre d'entre eux ne l'ont pas reçue, ce qui fait un peu moins d'un tiers.

En ce qui concerne la communication propre à la phase d'implémentation du plan de pilotage et du contrat d'objectifs dans les établissements scolaires des vagues 1 et 2, les avis semblent dans l'ensemble mitigés (Tableau 3). En effet, un peu plus de la moitié des directions (quatre sur sept) estiment qu'il a été difficile de libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte ainsi que pour communiquer les informations adéquates au corps enseignant. Alors que d'un autre côté, elles semblent avoir trouvé relativement aisé de savoir à qui s'adresser. Elles sont 71% à dire qu'obtenir l'information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence s'avère relativement facile. En comparaison avec les directions des écoles de la vague 3 quant à ce qui peut être facile ou difficile à faire, elles semblent plus optimistes. En effet, elles croient qu'il sera facile de savoir vers quel interlocuteur se tourner (67%) et d'obtenir l'information adéquate recherchée (83%).

Ce qui pourrait poser problème serait le fait de pouvoir libérer suffisamment de temps pour communiquer avec les enseignants. Par contre, elles sont autant à penser que libérer du temps pour s’informer sur les plans de pilotage et le Pacte d’Excellence sera soit assez difficile, soit assez facile.

Tableau 3	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>Libérer du temps pour s’informer sur les plans de pilotage et le Pacte d’Excellence.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/7 = 57%	3/6 = 50%
Facile (5-6-7)	3/7 = 43%	3/6 = 50%
<i>Savoir vers quel interlocuteur se tourner, savoir à qui s’adresser.</i>		
Difficile (1-2-3)	3/7 = 43%	1/6 = 17%
Facile (5-6-7)	4/7 = 57%	4/6 = 67%
<i>Obtenir l’information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d’Excellence.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/7 = 29%	1/6 = 17%
Facile (5-6-7)	5/7 = 71%	5/6 = 83%
<i>Libérer du temps pour communiquer cette information au corps enseignant.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/7 = 57%	5/6 = 83%
Facile (5-6-7)	3/7 = 43%	1/6 = 17%

Le directeur a un rôle primordial en termes de communication, puisque c’est lui qui annonce la mise en place du plan de pilotage et contrat à son corps enseignant via une présentation organisée par ses soins dans 71% des cas et via une séance de questions réponses dans 43% des cas (*Figure 6.8*).

Ensuite, en s’intéressant à la qualité de la communication des directeurs, il en ressort que ceux faisant partie des vagues 1 et 2 ont un avis partagé : 29% d’entre eux considèrent que la mise en place de leur plan de pilotage et contrats d’objectifs a eu un impact positif sur leurs capacités à communiquer, 29% n’ont pas d’avis et 43% ne considèrent pas que leurs capacités à communiquer se soient améliorées avec la mise en œuvre du pilotage. (*Figure 6.10*). Il en va de même lorsque nous demandons si les échanges avec le pouvoir organisateur sont meilleurs depuis la mise en place du Pacte d’Excellence. Ils sont cinq sur sept à ne pas être d’accord avec cette affirmation et deux d’entre eux ne le sont pas du tout. (*Figure 6.11*). Quant aux directeurs de la troisième vague, ils ne pensent pas qu’avec la mise en œuvre de leur plan de pilotage, leurs capacités à communiquer s’amélioreront. En effet, ils sont la moitié à être sans avis ou à n’être plutôt pas d’accord (*Figure 6.16*). Par ailleurs, ils ne pensent pas non plus que les échanges avec leur pouvoir organisateur seront meilleurs puisque, selon eux, ils sont déjà généralement optimaux (*Figures 6.17 et 6.18*) et puisque qu’ils se sentent en moyenne plutôt bien informés par rapport à l’implémentation du Pacte au sein de leur école (*Figure 6.14*).

Dans le but d’approfondir notre réflexion, il peut être intéressant de nous demander si l’ancienneté dans la fonction de directeur et la taille de l’école ont une influence sur nos résultats, et ce, pour les deux catégories de vagues. Comme présenté dans le *tableau 4*, les directeurs des vagues 1 et 2 avec plus d’expérience éprouvent des difficultés à libérer du temps pour s’informer et pour savoir vers qui se tourner, alors qu’ils considèrent facile d’obtenir l’information adéquate et de prendre le temps de la partager aux professeurs. Mais les directeurs de la troisième vague pensent qu’ils rencontreront seulement des difficultés pour identifier le bon interlocuteur vers qui se tourner et pour libérer du temps pour échanger avec le corps enseignant. En revanche, les directions ayant moins d’expérience ont une opinion un peu moins tranchée sur la question. Celles de la troisième vague sont majoritaires à penser que savoir vers qui se tourner et obtenir l’information recherchée seront choses aisées, à l’inverse de libérer du temps pour communiquer avec les enseignants, alors que les directeurs des vagues 1 et 2 estiment qu’il est surtout difficile de libérer du temps pour s’informer et pour communiquer avec les autres. En résumé, l’ancienneté ne semble pas avoir beaucoup d’influence sur les capacités à communiquer des chefs d’écoles, sauf sur un point : les directeurs plus expérimentés

éprouvent/éprouveront plus de mal à identifier l'interlocuteur vers qui se tourner en cas de besoin, alors que ceux avec moins de dix ans d'expérience estiment que cette tâche est/sera facile.

Sur la base du *tableau 5*, nous remarquons qu'au sein des petites écoles, les directeurs des trois vagues confondues sont généralement d'accord pour dire que savoir vers qui s'adresser et obtenir l'information recherchée adéquate sont/seront choses faciles, contrairement au fait de pouvoir libérer du temps pour partager les informations aux enseignants. Seuls ceux des vagues 1 et 2 estiment que libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence est compliqué. Néanmoins, au sein des grandes écoles, les directeurs des trois vagues sont d'accord pour dire qu'il est/sera difficile de libérer du temps pour s'informer, contrairement au fait d'obtenir l'information adéquate. De plus, il serait facile d'identifier le bon interlocuteur pour la vague 3 alors que les vagues 1 et 2 avancent le contraire. En bref, puisque les résultats restent généralement similaires - tout en tenant compte de la proportion bien sûr - nous ne pouvons pas dire que les plus grandes écoles ont plus de mal à gérer leur communication à cause de la taille importante de leur établissement. Il y a très peu de divergence.

Tableau 4	Moins de 10 ans dans la fonction de directeur (10 écoles)		Plus de 10 ans dans la fonction de directeur (3 écoles)	
	Vagues 1 et 2	Vague 3	Vagues 1 et 2	Vague 3
<i>Libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence.</i>				
Difficile (1-2-3)	3/5 = 60%	3/5 = 60%	2/2 = 100%	0/1 = 0%
Facile (5-6-7)	2/5 = 40%	2/5 = 40%	0/2 = 0%	1/1 = 100%
<i>Savoir vers quel interlocuteur se tourner, savoir à qui s'adresser.</i>				
Difficile (1-2-3)	1/5 = 20%	0/5 = 0%	2/2 = 100%	1/1 = 100%
Facile (5-6-7)	4/5 = 80%	4/5 = 80%	0/2 = 0%	0/1 = 0%
<i>Obtenir l'information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence.</i>				
Difficile (1-2-3)	2/5 = 40%	1/5 = 20%	0/2 = 0%	0/1 = 0%
Facile (5-6-7)	3/5 = 60%	4/5 = 80%	2/2 = 100%	1/1 = 100%
<i>Libérer du temps pour communiquer cette information au corps enseignant.</i>				
Difficile (1-2-3)	4/5 = 80%	4/5 = 80%	0/2 = 0%	1/1 = 100%
Facile (5-6-7)	1/5 = 20%	1/5 = 20%	2/2 = 100%	0/1 = 0%

Tableau 5	Petites écoles (6 écoles)		Grandes écoles (7 écoles)	
	Vagues 1 et 2	Vague 3	Vagues 1 et 2	Vague 3
<i>Libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence.</i>				
Difficile (1-2-3)	2/3 = 66,6%	1/3 = 33,3%	3/4 = 75%	2/3 = 66,6%
Facile (5-6-7)	1/3 = 33,3%	2/3 = 66,6%	1/4 = 25%	1/3 = 33,3%
<i>Savoir vers quel interlocuteur se tourner, savoir à qui s'adresser.</i>				
Difficile (1-2-3)	0/3 = 0%	0/3 = 0%	3/4 = 75%	0/3 = 0%
Facile (5-6-7)	3/3 = 100%	2/3 = 66,6%	1/4 = 25%	3/3 = 100%
<i>Obtenir l'information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence.</i>				
Difficile (1-2-3)	1/3 = 33,3%	1/3 = 33,3%	1/4 = 25%	0/3 = 0%
Facile (5-6-7)	2/3 = 66,6%	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%	3/3 = 100%
<i>Libérer du temps pour communiquer cette information au corps enseignant.</i>				
Difficile (1-2-3)	2/3 = 66,6%	3/3 = 100%	2/4 = 50%	2/3 = 66,6%
Facile (5-6-7)	1/3 = 33,3%	0/3 = 0%	2/4 = 50%	1/3 = 33,3%

Enfin, nous ne pouvons pas conclure que les directeurs ayant déjà débuté l'implémentation de leur plan de pilotage et contrat d'objectifs pensent présenter de meilleures aptitudes communicationnelles que les autres. Par conséquent notre hypothèse est infirmée.

c. La performance des équipes

H3 : Les équipes enseignantes sont plus performantes : il y a plus de cohésion et de collaboration entre les enseignants dans les écoles où l'implémentation du Pacte d'Excellence a déjà débuté.

Les avis du Pacte pour un enseignement d'excellence souligne l'importance de faire travailler les équipes enseignantes ensemble, dans la cohésion et la collaboration pour aboutir à la pérennisation d'un système éducatif de qualité. Par conséquent, la fonction, le rôle du professeur subit également des modifications amenées par les réformes du Pacte.

De manière générale et sur base du *tableau 6* ci-dessous, un peu plus de la moitié des chefs d'école de la première et deuxième vagues avouent qu'il a été assez difficile de faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants, mais qu'ensuite ce fut assez facile de les faire travailler ensemble, même si les avis sont partagés sur ce dernier point. Cette même proportion de directeurs (quatre sur sept) souligne qu'ils ont éprouvé des difficultés à donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe. Par contre, la très grande majorité des sept directions sont d'accord pour dire qu'il a été assez facile de devenir le chef de cette nouvelle équipe, mais difficile de garder les équipes motivées et réceptives. Du point de vue des directions des écoles de la vague 3, elles éprouvent davantage de difficultés à se positionner, à se projeter quant à ce qu'elles estiment compliqué ou aisé à réaliser pour assurer la mise en place optimale de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs en termes de cohésion et collaboration. Ainsi, les résultats obtenus sont soit *assez difficiles*, *assez faciles* ou encore *sans avis* avec des proportions similaires. C'est le cas par exemple pour les questions « *selon vous, sera-t-il facile ou difficile de faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants/ Faire travailler les enseignants en équipe/ Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants ?* ». Tout de même, ils sont 66,6% à penser que donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe ne sera pas chose facile. Enfin, le peu de directeurs ayant un avis sur la question du maintien de la motivation des équipes (deux sur six) tendent à croire que cette tâche sera compliquée.

Tableau 6	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>Faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/7 = 57%	3/6 = 50%
Facile (5-6-7)	3/7 = 43%	2/6 = 33,3%
<i>Faire travailler les enseignants en équipe.</i>		
Difficile (1-2-3)	3/7 = 43%	2/6 = 33,3%
Facile (5-6-7)	4/7 = 57%	2/6 = 33,3%
<i>Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/7 = 28,6%	3/6 = 50%
Facile (5-6-7)	5/7 = 71,4%	3/6 = 50%
<i>Donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/7 = 57%	4/6 = 66,6%
Facile (5-6-7)	2/7 = 28,6%	1/6 = 16,7%
<i>Garder les équipes motivées et réceptives.</i>		
Difficile (1-2-3)	6/7 = 85,7%	2/6 = 33,3%
Facile (5-6-7)	1/7 = 14,3%	0/6 = 0 %

Par rapport à la cohésion et à la collaboration des équipes éducatives, les directions en ont une perception bien précise. En effet, pour les écoles dans lesquelles la mise en place de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs a déjà débuté, le degré de collaboration entre les enseignants est estimé de manière générale comme bon (29%), voire très bon (57%). (*Figure 6.20*). En revanche, parmi les répondants, ils ont tendance à répondre qu'ils ne ressentent pas plus de cohésion depuis la mise

en œuvre de leur plan et contrat : 43% ne sont plutôt pas d'accord, 14% ne sont pas d'accord et 14% ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. (Figure 6.21). En se focalisant sur les réponses des écoles où la mise en œuvre du Pacte n'a pas encore débuté, il en ressort que 50% des répondants perçoivent de la cohésion au sein de leur école, alors que 33,3% d'entre elles n'en perçoivent pas. Deux-tiers des interrogés espèrent tout de même que l'implémentation de leur plan et contrat aboutira à un plus grand degré de collaboration entre les équipes enseignantes. (Figures 6.23 et 6.24).

Pour compléter notre raisonnement, il est possible d'analyser l'influence de la taille de l'équipe enseignante sur le niveau de cohésion. Pour ce faire, nous n'utiliserons que les données relatives aux écoles des vagues 1 et 2. De manière générale, les résultats ne présentent pas de grands écarts entre les deux catégories : la complexité d'une école n'aurait pas d'impact sur la bonne cohésion. Par contre, nous pouvons tout de même dire que les écoles complexes (c'est-à-dire avec un nombre important de professeurs) ont beaucoup plus de facilité à faire travailler les enseignants en équipe.

Tableau 7	Écoles peu complexes (3 directions)	Écoles complexes (4 directions)
<i>Faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/3 = 66,6%	2/4 = 50%
Facile (5-6-7)	1/3 = 33,3%	2/4 = 50%
<i>Faire travailler les enseignants en équipe.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/3 = 66,6%	1/4 = 25%
Facile (5-6-7)	1/3 = 33,3%	3/4 = 75%
<i>Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	1/3 = 33,3%	1/4 = 25%
Facile (5-6-7)	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%
<i>Donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/3 = 66,6%	2/4 = 50%
Facile (5-6-7)	1/3 = 33,3%	1/4 = 25%
<i>Garder les équipes motivées et réceptives.</i>		
Difficile (1-2-3)	3/3 = 100%	3/4 = 75%
Facile (5-6-7)	0/3 = 0%	1/4 = 25%

En conclusion, sur base de notre échantillon, nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe vraiment plus de cohésion et de collaboration entre les enseignants dans les écoles où l'implémentation du Pacte d'Excellence a déjà débuté. Les degrés de collaboration et de cohésion restent similaires entre les différentes vagues, même si ces niveaux semblent un peu plus bas dans les écoles de la troisième vague.

d. La présence sur le terrain

H4 : Les directeurs des vagues 1 et 2 sont plus présents sur le gemba et comprennent mieux son intérêt que les directeurs de la vague 3. Par ailleurs, une école plus petite permet au directeur d'être plus présent sur le gemba.

Le quatrième point de l'analyse porte sur la présence du directeur sur le terrain. La théorie du Lean management préconise au responsable de se rendre sur le terrain et à y passer du temps en compagnie de ses collaborateurs.

Dans le cadre de l'étude, il a été demandé aux directeurs d'estimer leur temps de travail hebdomadaire consacré à la réalisation des tâches administratives qui leur sont confiées. Les chefs d'établissement dans lesquels l'implémentation de leur plan de pilotage et contrat d'objectifs a commencé consacrent en moyenne 60% de leur temps à la réalisation de tâches administratives par semaine - dont la majorité y passent la moitié de leur temps – alors que ce pourcentage était estimé à 57,1% avant la mise en œuvre du Pacte. Cela signifierait que les directions se consacrent moins au pédagogique qu'auparavant et n'arrivent pas à dégager du temps pour se rendre sur le gemba. Le temps consacré aux activités

administratives ne diminue pas vraiment avec la mise en place du Pacte. En ce qui concerne les écoles où l'implémentation n'a pas encore eu lieu, ils passent en moyenne 63,1% de leur temps – dont quatre répondants sur six y passent 80% - et aimeraient que ce pourcentage atteigne 61,3% de leur temps hebdomadaire. Dans l'ensemble, les pourcentages moyens sont assez semblables entre les deux catégories mais, si nous nous concentrons sur la majorité et non les moyennes, les directeurs de la vague 3 semblent être plus occupés par l'administratif que les autres.

En outre, le Pacte d'Excellence a pour but de remettre le directeur au cœur de son travail pédagogique et non comme responsable administratif. En interrogeant les intéressés, il en ressort que 86% d'entre eux n'ont pas ressenti ce changement, dont 43% ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. (Figure 6.25). Ils estiment que l'implémentation du Pacte n'a aucune influence sur leur travail administratif, sur la quantité de travail à réaliser. Tandis que 100% des écoles de la vague 3 ne pensent pas que la mise en place du Pacte d'Excellence leur permettra de libérer plus de temps pour développer leur leadership pédagogique. (Figure 6.29).

Le tableau 8 montre que les directions des première et deuxième vagues ont eu assez de facilité à lancer concrètement leur plan de pilotage, alors que les directions de la troisième vague pensent que ce sera une tâche difficile à mettre en œuvre. 86% des directeurs ayant déjà une expérience avec le Pacte éprouvent des facilités dans leur rôle de facilitateur et point de contact ; trois écoles de la vague 3 sur six sont du même avis. Tous les répondants semblent d'accord pour dire que combiner le programme avec les autres activités de la direction est/sera difficile. Les directions de la vague 3 sont cependant plus catégoriques. En ce qui concerne les réunions pédagogiques, 57% des chefs d'écoles des vagues 1 et 2 avouent qu'il est facile de les organiser, tandis que 66,6% de ceux de la vague 3 pensent le contraire.

Tableau 8	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>Lancer concrètement le plan de pilotage et le contrat d'objectifs.</i>		
Difficile (1-2-3)	2/7 = 28,6%	5/6 = 83,3%
Facile (5-6-7)	5/7 = 71,4%	1/6 = 16,7%
<i>Être le facilitateur et le point de contact des enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	1/7 = 14,3%	2/6 = 33,3%
Facile (5-6-7)	6/7 = 85,7%	3/6 = 50%
<i>Combiner le programme avec les autres tâches de la direction.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/7 = 57,1%	6/6 = 100%
Facile (5-6-7)	2/7 = 28,6%	0/6 = 0%
<i>Organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec les enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	3/7 = 42,9%	4/6 = 66,6%
Facile (5-6-7)	4/7 = 57,1%	1/6 = 16,7%

De manière générale, la volonté des directions à vouloir organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec l'équipe éducative est très forte. Il en ressort que, dans les écoles où ce type de réunions prend déjà place, les professeurs sont encouragés par 86% des directeurs à les animer (Figures 6.27 et 6.28). Parmi celles faisant partie de la troisième vague, une très grande majorité – excepté deux directions, en réalité – se sentent suffisamment prêtes pour organiser des réunions pédagogiques régulièrement. Elles sont ainsi 83% (cinq sur six) à penser qu'elles encourageront leurs enseignants à les animer. (Figures 6.31 et 6.32).

Les tableaux 9 et 10 indiquent que le directeur d'une petite école ou d'une école peu complexe serait moins présent sur le terrain. Il consacre plus de temps à son travail administratif et éprouverait plus de difficultés à organiser des réunions pédagogiques régulièrement.

Tableau 9	Petites écoles (6 écoles)	Grandes écoles (7 écoles)
<i>Combien de temps consacrez-vous à votre travail administratif au sein de votre établissement scolaire?</i>		
De 0 à 25%	0/6 = 0%	0/7 = 0%
De 26 à 50%	1/6 = 16,7 %	2/7 = 28,6%
Plus de 50%	5/6 = 83,3%	5/7 = 71,4%
<i>Organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec les enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	4/6 = 66,6%	4/7 = 57,1%
Facile (5-6-7)	1/6 = 16,7%	3/7 = 42,9%

Tableau 10	Écoles peu complexes (8 directions)	Écoles complexes (5 directions)
<i>Combien de temps consacrez-vous à votre travail administratif au sein de votre établissement scolaire?</i>		
De 0 à 25%	0/8 = 0%	0/5 = 0%
De 26 à 50%	1/8 = 12,5%	2/5 = 40%
Plus de 50%	7/8 = 87,5%	3/5 = 60%
<i>Organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec les enseignants.</i>		
Difficile (1-2-3)	6/8 = 75%	2/5 = 40%
Facile (5-6-7)	1/8 = 12,5%	3/5 = 60%

En conclusion, nous pouvons confirmer notre hypothèse en disant que les directeurs des écoles des vagues 1 et 2 semblent être plus présents sur le gemba – ou, du moins, essaient de s’y rendre plus souvent - et comprennent mieux son intérêt que les directeurs de la vague 3. Ils n’éprouvent pas de difficultés majeures à le faire, sauf pour combiner le programme avec les autres tâches de la direction puisque, selon eux, la mise en place du plan de pilotage est chronophage. Ils n’ont pas plus de temps pour développer la dimension pédagogique. En revanche, être le chef d’une école plus petite ou peu complexe ne permet pas d’être davantage présent sur le gemba, au contraire. Une possible piste d’explication à ce fait serait que, peut-être, ces directeurs disposeraient de moins de moyens, de supports pour la gestion de leurs tâches administratives.

e. La délégation de tâches et la résolution de problèmes

H5 : L’ancienneté dans le programme a un impact sur la délégation et la résolution de problèmes. En d’autres termes, les directions d’écoles faisant partie du programme délèguent plus facilement la résolution de problèmes par rapport à celles qui n’en font pas partie.

Pour rappel, les avis du Pacte d’Excellence soulignent l’importance pour les écoles de mettre en place des structures de coordination et concertation. L’idée est de créer une équipe qui a pour mission de définir le contrat d’objectifs de l’école, de contribuer à son management (pédagogique, administratif, financier, ...) et de gérer le portefeuille de projets et d’initiatives. En bref, de soutenir la direction dans ses activités quotidiennes. Toutes les écoles qui font partie des vagues 1 et 2 possèdent déjà une structure de coordination et concertation et 100% des écoles de la vague 3 ont déjà pris le temps de réfléchir à la mise en place de cette structure. (Figures 6.33 et 6.35). Parmi toutes les réponses collectées, la structure reste vraisemblablement la même : de manière générale, elle se compose(ra) des membres de la direction, de(s) coordinateur(s) pédagogique(s) qui sont en charge de travailler avec le directeur sur l’organisation pédagogique et des pilotes d’action, c’est-à-dire des professeurs en charge de suivre l’évolution et la mise en place des contrats d’objectifs. Certaines écoles intègrent même quelques éducateurs dans la structure.

Par rapport à l’autonomie des enseignants au sein des établissements scolaires ayant débuté la mise en place de leur plan de pilotage, il en ressort que, pour 86% des directeurs, les enseignants ne sont pas devenus plus indépendants et ne résolvent pas plus leurs problèmes en équipe qu’auparavant. Ils sont même 43% à ne pas être d’accord avec cette idée d’une plus grande autonomie. (Figure 6.34). Par

contre, l'exacte moitié des directeurs de la troisième vague espèrent que la mise en place de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs rendra les enseignants plus indépendants qu'avant et les poussera à résoudre leurs problèmes ensemble, telle une équipe. Actuellement, seulement un tiers d'entre eux juge que les équipes éducatives disposent d'un certain degré d'autonomie dans la résolution de problèmes. 50% n'arrivent pas à se positionner sur la question. (Figures 6.36 et 6.37).

Pour conclure, tous les répondants semblent comprendre l'intérêt et les enjeux de la mise en place d'une structure de coordination et concertation au sein de leur établissement scolaire. Donc oui, il y a bien une volonté de déléguer des tâches au travers de cette structure. Par ailleurs, il semblerait qu'il y aurait plus d'indépendance chez les professeurs au sein des écoles des vagues 1 et 2. En d'autres termes, l'ancienneté dans le programme a un impact sur la délégation de tâches et la résolution des problèmes. Par contre, les interrogés ont avoué durant les entretiens qu'ils ne perçoivent pas l'influence du Pacte, ne perçoivent pas en quoi la mise en place de leur plan de pilotage et contrat d'objectifs aurait amélioré le degré d'autonomie dans la résolution de problème.

f. La satisfaction de la fonction

H6 : Les directeurs ayant déjà pris part au programme sont plus satisfaits de leur fonction que les directeurs qui n'en font pas encore partie.

La sixième étape de l'analyse se focalise sur le niveau de satisfaction du directeur quant à sa fonction.

Tout d'abord, en considérant les réponses des directions des écoles où la mise en place de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs a débuté, il s'avère que les directeurs sont en grande majorité (71%) satisfaits de leur fonction. (Figure 6.38). De plus, avec l'implémentation du Pacte et de ses piliers, 43% des répondants estiment que leur fonction a changé. Ce qui est intéressant, c'est que la même proportion d'interrogés pense le contraire. Les avis sont donc partagés quant à l'évolution de la fonction amenée par le Pacte d'Excellence. (Figure 6.39). Pour ceux qui ont ressenti un changement dans leur rôle, cela se traduit surtout par une charge administrative supplémentaire et une évolution dans la relation avec les professeurs qui perd en qualité. Ce point sera approfondi dans la dernière partie de ce mémoire. Au-delà de ce fait, 43% des répondants ne perçoivent aucune amélioration dans leur fonction et 29% sont sans avis précis alors que 71% des directions se sentent plus contraintes dans leur travail qu'auparavant. Cela représente cinq écoles sur sept. (Figures 6.40 et 6.41). Il apparaît que le principal frein perçu par les directeurs est le manque d'autonomie. Selon eux, il faut désormais rendre des comptes tout le temps et à tout le monde, que ce soit au(x) conseiller(s) pédagogique(s), au(x) délégué(s) au contrat d'objectifs (DCO), au pouvoir organisateur, etc. Tout doit être justifié. Les directeurs ne voient pas l'intérêt d'autant de « paperasse » et se sentent plus limités dans leur autonomie. Il en va de même pour l'équipe pédagogique.

En ce qui concerne les directions de la troisième vague, 67% d'entre elles sont satisfaites – et plus précisément plutôt satisfaites – de leur fonction quotidienne. (Figure 6.42). Comme pour le groupe précédent, les directeurs ont un avis partagé quant à l'évolution de leur fonction amenée par la mise en œuvre du Pacte : 33,3% estiment que leur rôle va changer, tandis que 33,3% pensent justement le contraire. (Figure 6.43). Ceux qui anticipent un changement dans leur rôle prévoient aussi un alourdissement de leur charge de travail avec l'arrivée du Pacte : il va falloir enchaîner les projets supplémentaires en les combinant avec les existants, tout en gérant le côté administratif. Également, ils estiment que les relations avec les professeurs et les élèves vont évoluer, mais ils ne savent pas encore si ce sera en bien ou non. Par la même occasion, 83% des répondants de la troisième vague considèrent qu'il n'y aura pas d'amélioration dans leur travail, mais qu'au contraire ils subiront plus de contraintes qu'auparavant. Ils semblent ainsi donc plus pessimistes. (Figures 6.44 et 6.45). Les éventuelles contraintes énumérées par les répondants sont **1)** les contraintes administratives en termes de reddition des comptes et formalisation des tâches qui sont fortement chronophages ; **2)** le

contrôle extérieur exercé via les indices mesurables sur lesquels ils n'ont pas totalement prise et qui pourraient être nuisibles pour les libertés pédagogiques ; **3**) et les contraintes « pédagogiques » : ils craignent de devoir se battre en permanence (surtout avec les professeurs) pour faire accepter le changement.

Le *tableau 11* montre que, en résumé, les directions ayant déjà un pied dans le programme sont tout de même plus satisfaites de leur fonction, mais ont le sentiment de subir plus de contraintes dans leur rôle qu'auparavant. Notre hypothèse peut ainsi être partiellement confirmée.

Tableau 11	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de votre fonction de directeur(trice) ?</i>		
Insatisfait (1-2-3)	0/7 = 0%	0/6 = 0%
Satisfait (5-6-7)	5/7 = 71,4%	4/6 = 66,7%
<i>Percez-vous des améliorations dans votre travail depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs?</i>		
Oui (1-2-3)	2/7 = 28,6%	0/6 = 0%
Non (5-6-7)	3/7 = 42,9%	5/6 = 83,3%
<i>Vous sentez-vous contraint(e) dans votre travail depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs?</i>		
Oui (1-2-3)	5/7 = 71,4%	5/6 = 83,3%
Non (5-6-7)	2/7 = 28,6%	0/6 = 0%

g. L'évaluation du Pacte d'Excellence

H7 : Les directeurs d'écoles qui ont déjà pris part au pilotage du Pacte d'Excellence en ont une perception beaucoup plus positive que les autres directeurs.

Pour entamer cette dernière section de l'analyse, nous allons commencer par étudier les attentes et les *a priori* des directeurs par rapport au Pacte d'Excellence avant que l'implémentation de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs ait débuté. Étonnement, les treize directeurs et directrices interrogés ont donné des réponses quasiment identiques à chaque fois. Tous les avis vont de concert. Tout d'abord, l'implémentation du Pacte d'Excellence est perçue positivement puisqu'elle va permettre de réaliser une refonte du système éducatif en place par le biais de critères, d'indicateurs de mesures nécessaires pour faire un diagnostic efficace des différents établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le système actuel est perçu comme étant trop inégalitaire et le Pacte va permettre de faire une "remise à niveau" puisqu'il se nourrit d'études, de comparaisons entre les écoles, de chiffres afin d'objectiver la réalité. Cela oblige les écoles à se poser et à analyser leurs points forts et leurs points faibles. De plus, le Pacte constitue un véritable levier pour accélérer les changements et plus précisément la posture des professeurs. En plus des directeurs, les professeurs vont devenir des "coachs" au sein de leur classe et rendre les élèves (pro)actifs. Les professeurs ne vont plus se contenter de simplement donner leurs cours et les élèves de les écouter. Enfin, le Pacte d'Excellence offre la possibilité aux écoles d'aboutir à une certaine cohérence et à une certaine structure entre tous les projets menés.

En ce qui concerne les points négatifs, la plus grande crainte exprimée par les interrogés concerne le tronc commun : selon eux, les réformes entraîneraient une dégradation de la qualité de l'enseignement. Tous les élèves sont différents et n'ont pas les mêmes aspirations (ex : professionnel/qualifiant vs. général). Si l'élève n'est pas à sa place, il risque de perturber les cours en prenant le risque de se faire éventuellement exclure, etc. L'instauration du tronc commun risque d'entraîner une hausse de l'échec, de l'exclusion et de l'absentéisme scolaire, alors que, paradoxalement, le Pacte a pour but de lutter contre ces trois fléaux. Il ne faut pas oublier que les élèves ont des parcours différents et que l'enseignement général ne convient pas parfaitement à tout le monde. Par conséquent, il n'y aura plus ce travail « d'orientation ». Ensuite, les directeurs avouent

appréhender la difficulté de la mise en place du Pacte car il se compose d'un trop grand nombre de réformes structurelles. Par ailleurs, selon eux, les politiques ne sont pas allés assez loin dans leurs injonctions. Ils ont essayé de mettre en place un grand changement, tout en essayant de garder les choses en l'état pour ne pas trop perturber les gens, se traduisant ainsi par des changements superficiels et non radicaux. En outre, les directeurs déplorent le fait qu'un grand nombre de réformes ne proviendraient pas des gens de terrain, ce qui impliquerait une inadéquation par rapport à la réalité de l'école. Il manquerait une réciprocité entre la Société et l'École. Enfin, le directeur va se voir accablé de travail supplémentaire. La charge de travail administratif va augmenter considérablement puisque toute action, toute décision devra faire l'objet d'une justification.

En se concentrant sur les écoles qui ont entamé la mise en place de leur plan de pilotage, il en résulte que 71% des répondants n'ont pas vu leurs attentes de départ comblées. 29%, eux, ont vu leurs attentes partiellement comblées. (Figure 6.46). Par la même occasion, lorsque nous leur demandons s'ils sont satisfaits du soutien apporté par leur pouvoir organisateur et/ou conseiller(s) pédagogique(s), ces derniers ont tendance à répondre qu'ils sont satisfaits du soutien de leur(s) conseiller(s), apporté durant la phase de présentation et de lancement, mais ils sont une grande majorité à être déçus du manque de soutien durant la phase de pérennisation. (Tableau 12). De manière générale, ils déplorent le manque cruel de supports de la part de leur pouvoir organisateur qui s'est montré quasiment inexistant.

Tableau 12	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)
<i>Pour la phase de présentation du plan de pilotage.</i>	
Insatisfait (1-2-3)	2/7 = 28,6%
Satisfait (5-6-7)	4/7 = 57,1%
<i>Pour la phase de lancement du plan de pilotage.</i>	
Insatisfait (1-2-3)	3/7 = 42,9%
Satisfait (5-6-7)	3/7 = 42,9%
<i>Pour la phase de pérennisation du plan de pilotage et contrat d'objectifs.</i>	
Insatisfait (1-2-3)	5/7 = 71,4%
Satisfait (5-6-7)	2/7 = 28,6%

Le tableau 13 montre que presque la totalité des directeurs des vagues 1 et 2 (86%) sont satisfaits de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs, puisque ces derniers sont perçus comme étant adéquats, adaptés à la réalité de leur établissement scolaire. En revanche, les directions de la troisième vague ne partagent pas cette vision : 83% d'entre eux estiment que leurs plan et contrats ne reflèteront pas la réalité de leur école. Cela laisse sous-entendre qu'ils auraient une moins bonne perception de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs que ceux qui les ont déjà mis en œuvre (Figures 6.48 et 6.50). Par contre, les avis concernant le Pacte d'Excellence sont plus pessimistes. 71% des écoles des première et deuxième vagues estiment que le Pacte d'Excellence n'est pas en adéquation avec la réalité du système scolaire et 33,3% des membres de la vague 3 sont du même avis. Ils sont aussi un tiers à penser le contraire (Figures 6.49 et 6.51). Si nous nous basons sur les réponses obtenues durant les entretiens, une explication à ce constat serait le fait que le Pacte se base sur des systèmes éducatifs nordiques très prometteurs. Mais selon les directions interrogées, il serait très difficile, voire impossible d'adopter ce genre de système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles puisque les mentalités sont tout à fait différentes.

Tableau 13	Directions des vagues 1 et 2 (7 directions)	Directions de la vague 3 (6 directions)
<i>De manière générale, considérez-vous que vos plan de pilotage et contrats d'objectifs soient /seront adéquats, reflètent/reflèteront la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	0/7 = 0%	5/6 = 83,3%
Adéquat (5-6-7)	6/7 = 85,7%	1/6 = 16,7%

<i>De manière générale, comment évaluez/évalueriez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	5/7 = 71,4%	2/6 = 33,3%
Adéquat (5-6-7)	0/7 = 0%	2/6 = 33,3%

Parmi les écoles qui font partie des vagues 1 et 2, les grandes écoles et les écoles complexes sont moins satisfaites de la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs ainsi que de l'adéquation du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de leur établissement. Par contre, les petites écoles et les écoles peu complexes considèrent plus souvent que leur plan de pilotage reflète bien la réalité de leur établissement. (Tableaux 14 et 15). Mais, de manière générale, les opinions vont à chaque fois dans le même sens entre les différentes catégories. Cela se joue à quelques pourcents impliquant que la taille de l'école et la complexité de son corps enseignant n'influencent guère l'opinion des directeurs.

Tableau 14	Petites écoles (3 écoles)	Grandes écoles (4 écoles)
<i>De manière générale, la mise en place du plan de pilotage et contrats d'objectifs a-t-elle comblé vos attentes de départ ?</i>		
Oui (1-2-3)	1/3 = 33,3%	1/4 = 25%
Non (5-6-7)	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%
<i>De manière générale, considérez-vous que vos plan de pilotage et contrats d'objectifs soient adéquats, reflètent la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	0/3 = 0%	0/4 = 0%
Adéquat (5-6-7)	3/3 = 100%	3/4 = 75%
<i>De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%
Adéquat (5-6-7)	0/3 = 0%	0/4 = 0%

Tableau 15	Écoles peu complexes (3 directions)	Écoles complexes (4 directions)
<i>De manière générale, la mise en place du plan de pilotage et contrats d'objectifs a-t-elle comblé vos attentes de départ ?</i>		
Oui (1-2-3)	1/3 = 33,3%	1/4 = 25%
Non (5-6-7)	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%
<i>De manière générale, considérez-vous que vos plan de pilotage et contrats d'objectifs soient adéquats, reflètent la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	0/3 = 0%	0/4 = 0%
Adéquat (5-6-7)	3/3 = 100%	3/4 = 75%
<i>De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire ?</i>		
Pas adéquat (1-2-3)	2/3 = 66,6%	3/4 = 75%
Adéquat (5-6-7)	0/3 = 0%	0/4 = 0%

Afin de clôturer cette section et l'analyse dans sa globalité, il est nécessaire de faire le point sur les éléments plus critiques, les difficultés rencontrées par les directeurs durant l'élaboration et la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs. Au-delà de la crise sanitaire du Covid-19 qui a mis le projet en suspens, il y a d'autres éléments à considérer qui ont eu une influence sur la perception qu'ont les directions à propos du Pacte d'Excellence et de ses piliers.

Tout d'abord, les directions – et plus précisément celles de la première vague - déplorent le caractère « figé » du contrat d'objectifs, même s'ils estiment que leur plan de pilotage est en adéquation avec la réalité de leur établissement scolaire. Pour la plupart, leurs plan et contrats ont été définis en 2018/2019, alors que nous sommes aujourd'hui en 2022. Dans ce contexte, le contrat d'objectifs ne

serait plus en parfaite adéquation avec la réalité de l'école. Il aurait fallu que ce contrat soit plus "mobile", adaptatif au fil du temps.

Dans un second temps, le changement est perçu comme un des plus grands obstacles. D'un côté, il y a les changements récurrents de conseillers pédagogiques. Généralement, chaque école est accompagnée d'un ou deux conseiller(s). Le plan et contrats ont d'abord été élaborés avec un conseiller initial. Mais avec la rotation constante des conseillers, les documents ont dû être modifiés à maintes reprises, donnant aux directeurs le sentiment de perdre leur temps et de travailler avec des parties prenantes incompetentes. Les conseillers pédagogiques sont en réalité des professeurs détachés dont le rôle est de se rendre dans les différentes écoles et d'aider à la mise en œuvre du Pacte. Même si le soutien de ces derniers est apprécié, une grande majorité des directeurs pensent qu'ils n'ont pas nécessairement les compétences et l'expertise requises. De l'autre côté, les directeurs se plaignent du manque de stabilité du Pacte. Le Pacte d'Excellence est divisé en plusieurs petits décrets qui doivent s'implanter au fil du temps. Par conséquent, les mesures s'enchaînent rapidement faisant que les écoles se retrouvent dans le changement en permanence. Au lieu d'avoir un changement important une fois, ils doivent faire face à des petits changements continus, leur donnant ainsi l'impression de travailler « pour rien » puisqu'une fois qu'une action est bien instaurée, il faut la modifier à nouveau. Ajoutons à cela l'inertie face au changement. Par nature, l'être humain n'aime pas le changement et donc il a fallu faire face à la réticence et au manque d'investissement de la part de certains professeurs, et plus particulièrement ceux ayant une certaine ancienneté. Il a été (et il l'est toujours dans certaines écoles) compliqué de faire accepter le co-enseignement, surtout auprès des enseignants avec de l'ancienneté. Faire évoluer la perception des enseignants sur le Pacte et le plan de pilotage est difficile, puisque l'âge et l'ancienneté ont un impact crucial.

Ensuite, les directions déplorent le manque de moyens nécessaires à une bonne instauration du Pacte d'Excellence au sein des établissements scolaires. Sur papier, le Pacte est perçu comme un bel enjeu, mais dans la réalité, c'est tout à fait autre chose. Les écoles qui manquent de ressources ont le sentiment que les politiques font la sourde oreille à leurs demandes. Par exemple, il n'y aurait pas assez de force supplémentaire dans les équipes managériales ; certaines écoles n'ont même pas un référent numérique⁹ alors qu'il s'agit d'un chantier considérable du Pacte.

Enfin, un autre point à mettre en avant concerne les données statistiques fournies par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une grande majorité des répondants estiment que les données statistiques sont biaisées. Par exemple, certaines écoles se composent en réalité de deux matricules pour un seul établissement. La configuration de l'école avec deux matricules représente donc une contrainte importante, notamment dans le traitement des données. Un autre exemple est celui des écoles avec internat. En général, les internes sont des élèves qui éprouvent plus de difficultés avec l'école que les autres et ce sont plus souvent des doubleurs. La majorité d'entre eux ont des soucis au niveau familial, relationnel, etc. Par conséquent, les statistiques ne seraient pas très représentatives puisqu'elles ne tiennent pas compte de la réalité de l'internat. En d'autres termes, les statistiques fournies semblent être faussées, donnant ainsi l'impression aux directions que le Pacte d'Excellence, le plan de pilotage et contrats d'objectifs ne tiennent pas compte à cent pourcents de ce qui se passe réellement dans les écoles.

En conclusion, les directeurs d'écoles qui ont déjà pris part au pilotage du Pacte d'Excellence ont une perception plus positive que les autres de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs. Par contre, ils

⁹ Pour rappel, le chantier numérique fait partie des chantiers primordiaux du Pacte. Le chantier numérique a pour objectifs de 1) former les équipes éducatives aux nouvelles technologies ; 2) d'identifier un référent par école tenu comme responsable du chantier numérique ; 3) d'assurer un équipement pour tous les élèves et 4) d'organiser un service d'accompagnement pour assurer la bonne transition vers le numérique.

n'ont pas une meilleure perception du Pacte dans sa globalité que les autres puisque la totalité des répondants en ont une perception plutôt négative.

7 Conclusions et implications

Afin de conclure ce mémoire, les huit rubriques composant les questionnaires vont être passées en revue dans le but d'établir des liens entre les résultats obtenus et la théorie du Lean management.

Il ne faut pas oublier que la notion de changement constitue le cœur de la théorie du Lean management. Les réformes induites par le Pacte pour un enseignement d'excellence étant constituées d'un maillage de changement, il est essentiel de faire des connexions entre les deux. Par ailleurs, il est primordial d'impliquer les directeurs pour aboutir à la réussite générale du Pacte d'Excellence. Toutefois, le chemin vers la réussite peut parfois s'avérer être un parcours semé d'embûches. C'est dans cette optique qu'il faut aussi tenir compte des difficultés rencontrées par les chefs d'établissements scolaires du secondaire catholique, afin de déterminer si ceux-ci se sentent devenir des leaders.

a. La formation des cadres

La formation des cadres est présentée comme un pilier fondamental de la théorie du Lean management. L'enjeu pour le manager est de bien structurer sa formation dans le but de pouvoir structurer correctement celle de ses collaborateurs. Par conséquent, les formations initiale et continuée en cours de carrière possèdent un caractère légitime. Ces formations permettent ainsi aux individus de développer leurs compétences et connaissances au fil du temps, c'est-à-dire d'améliorer leur expertise, mais aussi de les rendre plus agiles, plus flexibles face au changement.

Cet intérêt dominant pour la formation se retrouve également dans les avis du Pacte pour un enseignement d'excellence. La troisième réforme formulée par le groupe central insiste sur l'importance de bien structurer la formation d'intégration et continue des directeurs, qui feraient malheureusement défaut à l'heure actuelle. En effet, la formation garantit que le profil de l'intéressé – dans notre cas, il s'agit du profil des directeurs – correspondra parfaitement à la fonction attribuée sur base des compétences, connaissances, expertise et expérience. Le souhait est que le processus de formation encourage l'apprentissage par l'expérience. Pour rappel, le Lean management met en avant la métaphore du potier plutôt que celle de l'architecte : le potier apprend et perfectionne son métier de jour en jour sur base de l'expérience acquise au fil du temps.

Cependant, il peut exister des écarts entre la théorie et la pratique. Dans le cadre de ce travail, il s'avère que tous les répondants n'ont pas reçu la/les même(s) formation(s) spécifiques préparant à l'implémentation du Pacte d'Excellence. Il aurait peut-être été opportun de dispenser les mêmes formations à tous les directeurs. Ainsi, tous reçoivent les mêmes informations assurant une certaine cohérence même si, en se basant sur les concepts du Lean, tout le monde a reçu au moins une formation spécifique, ce qui est considéré comme suffisant. De plus, les directeurs estiment que les formations peuvent être améliorées sur certains points, afin de rendre ces dernières plus optimales :

1. Débuter les formations spécifiques au Pacte via une présentation complète et détaillée du système éducatif en FWB et de ses faiblesses, c'est-à-dire réaliser un état de lieux afin de pouvoir poser le problème.
2. Présenter des pistes concrètes d'amélioration, des exemples de mises en pratique/des actions pour aider les directeurs à se projeter et à se lancer dans la démarche.
3. Organiser des formations plus régulièrement au cours de l'année. Cela permettrait de rester concentrés sur l'objectif et les enjeux initiaux ainsi que d'assurer un certain suivi (faire un retour sur les premières actions, évoquer les difficultés rencontrées, etc.).
4. Former encore plus les directeurs au management dans l'optique de leur permettre d'acquérir plus de compétences managériales.

Les trois premières pistes d'améliorations font écho au cycle PDCA utilisé en Lean management. Le fait d'établir un état des lieux permet en réalité de définir la situation de base et d'identifier le problème ainsi que les ressources à mobiliser (= **planifier**). Présenter les actions possibles à mettre en place, les

pistes concrètes évoque la phase **démarrer**. Enfin, organiser des formations plus régulièrement permet de **contrôler** les actions et de les **ajuster** pour la période suivante si nécessaire. Néanmoins, les directeurs interrogés attestent tout de même de l'utilité des formations (initiales, spécifiques au Pacte et en cours de carrière) puisque la grande majorité d'entre eux se sentent suffisamment préparés pour une mise en place fructueuse du Pacte.

Par ailleurs, le Lean management ne préconise pas seulement des formations pour les cadres mais aussi pour les employés, étant donné qu'un changement frappe une organisation dans son entièreté. Et ce changement, il faut qu'il soit accepté de tous. Pour rappel, une grande partie des répondants à l'enquête ont avoué avoir eu du mal à faire accepter aux enseignants le changement induit par la mise en œuvre de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs. C'est dans ce contexte – et durant les entretiens – que les directeurs suggèrent que les professeurs soient également formés pour une implémentation fructueuse du Pacte d'Excellence au sein des écoles. S'ils sont formés sur les enjeux, la philosophie du Pacte et ce qui en découle, ils feront beaucoup mieux face au changement car ils auront des outils pour « l'affronter ». Bien évidemment, il s'agit d'une recommandation faite par les chefs d'établissement. Il est important de se pencher sur l'éventuelle question du coût et de la faisabilité.

b. La communication

La communication constitue un autre point-clef du Lean management. La théorie indique que, désormais, elle doit être horizontale - et non plus verticale - afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer et d'échanger avec toute autre partie prenante. La hiérarchisation stricte de la communication n'a plus de raison d'être. Par la même occasion, la communication n'est plus seulement descendante mais ascendante, en favorisant les retours d'expérience des personnes qui sont au plus proche du terrain, de la réalité. D'ailleurs, chaque message à communiquer doit être clair, simple et compréhensible par tous. Dans l'idéal, tout le monde doit pouvoir bénéficier au maximum des mêmes informations, du même niveau de détails et de précisions parce qu'une communication claire, structurée et transparente contribue à la création d'un climat de confiance au sein de l'organisation, encourageant ainsi la motivation, l'autonomie et la performance des équipes.

Sur la base des résultats obtenus, l'ensemble des répondants estiment posséder de bonnes aptitudes à communiquer avec leurs enseignants et autres équipes. En outre, ils avouent n'avoir aucune difficulté à obtenir l'information adéquate recherchée et à identifier le bon introducteur vers qui se tourner en cas de besoin. En revanche, ce qui pose le plus de problèmes aux directeurs, c'est de pouvoir libérer du temps pour 1) s'informer sur le Pacte d'Excellence et ses piliers, et 2) de communiquer les informations collectées au corps enseignant. Aussi, il ressort des entretiens que les directeurs apprécient la communication qu'ils ont avec leur pouvoir organisateur puisqu'ils estiment que leurs échanges sont optimaux. Cependant, les directeurs ne voient pas du tout en quoi la mise en œuvre de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs, et par extension le Pacte d'Excellence, aurait une quelconque influence sur leurs capacités à communiquer et sur la qualité des échanges avec leurs professeurs et leur pouvoir organisateur. Selon eux, si leurs capacités à communiquer se sont améliorées, ce serait uniquement grâce à eux, à leur travail et non grâce au Pacte.

En bref, les directeurs semblent présenter des aptitudes communicationnelles suffisantes et ne semblent pas éprouver de difficultés à communiquer au sens large. Cependant, je recommanderais de nous intéresser sur la capacité à communiquer des directeurs, mais cette fois du point de vue des équipes éducatives. Pourquoi ? Parce qu'il est important pour les directeurs de se renseigner auprès de leurs employés, afin de déterminer s'ils sont satisfaits ou non et s'ils considèrent que la communication est suffisamment bonne pour se sentir réellement impliqués dans tout le processus de changements induit par le Pacte. Avoir les deux avis permettrait de savoir si la communication au sein des écoles est bien horizontale et ascendante.

c. La performance des équipes

Le facteur humain est capital dans le cadre de la gestion Lean d'une organisation. Chaque personne possède des talents, des compétences et une expérience qui lui sont propres. Ainsi, faire travailler ces personnes en équipes autour d'une même activité permet de combiner leurs talents et leurs expertises pour aboutir à un travail de qualité. C'est-à-dire que la cohésion et la collaboration des individus sont primordiales puisqu'elles rassemblent les forces et les ressources, réduisent le niveau de gaspillage et créent de la qualité, de la valeur ajoutée pour le destinataire final - qui, dans notre cas, est l'élève.

Les avis du Pacte d'Excellence vont bien évidemment dans le même sens. Ils mettent en avant l'importance de faire travailler les enseignants en équipes, dans un esprit de cohésion et de collaboration afin d'accéder à la pérennisation d'un système éducatif de qualité. Au-delà de ça, encourager le travail en équipes a pour objectif d'aboutir à une responsabilisation collective qui elle-même débouche sur une responsabilisation individuelle : l'individu se sent responsable des actions qu'il mène au sein de son groupe. Selon les directions interviewées, ce qui est compliqué, ce n'est pas de faire travailler les enseignants en équipes, mais de leur faire comprendre l'intérêt du travail en équipes. Par conséquent, il est tout aussi difficile de garder les équipes réceptives et motivées. La motivation des individus trouve racine dans le sens qu'ils décèlent dans les actions, les démarches de l'organisation. Il y a donc une nécessité pour les directeurs de fixer des objectifs et de donner du sens aux actions des professeurs. Un groupe a besoin de savoir où il va et pourquoi.

Ajoutons que, dans notre cas, la taille de l'école n'aurait pas d'influence sur le degré de cohésion et de collaboration des enseignants. Cependant, il est imaginable que, dans le monde de l'entreprise, la taille de la structure, le nombre d'employés peuvent influencer ce résultat. Les écoles qui ont déjà débuté la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats semblent jouir d'un plus haut degré de cohésion que les écoles de la troisième vague. Mais une nouvelle fois, les répondants n'ont pas l'impression que le Pacte ait eu une quelconque influence sur ce résultat.

d. La présence sur le terrain

Le Lean management se pratique en grande partie sur le gemba. Ainsi, il est primordial pour le directeur de dégager le temps nécessaire pour s'y rendre (aller dans les classes, organiser des réunions avec les professeurs, etc.) dans le but d'identifier les vrais problèmes et non pas de rester cloîtré dans sa tour d'ivoire. Le constat actuel est qu'à peine 55% des directeurs passent moins de 20% à développer leur leadership pédagogique, ce qui est relativement peu.

La pratique du gemba peut se réaliser au travers d'ateliers kaizen. Dans la théorie, ce sont des plages horaires hors production durant lesquelles les processus de production sont analysés. Ce sont donc durant ces ateliers que peuvent se tenir les réunions pédagogiques. A ce stade, il est opportun de faire l'analogie entre les réunions pédagogiques et les progress meetings définis par le Lean. Les réunions pédagogiques sont des rencontres régulières entre au minimum le directeur et les professeurs pour faire le point sur les avancées de la dimension pédagogique, sur les projets, sur les obstacles rencontrés, etc. Cela permet de détecter les besoins des professeurs et de leur fournir un soutien particulier si nécessaire. Les progress meetings peuvent être définis de la même manière puisqu'ils se caractérisent par la rencontre entre un N et son N+1. Sur base de l'étude, il s'avère que 57% des directions des vagues 1 et 2 avouent qu'il est facile d'organiser des réunions, tandis que 67% des directions de la vague 3 pensent le contraire. Cela laisserait sous-entendre que l'organisation optimale de réunions ne semble pas encore tout à fait au point puisque certaines directions rencontrent effectivement quelques difficultés. Mais la volonté d'organiser des réunions régulièrement et d'encourager les professeurs à les animer est très forte.

Par ailleurs, il s'avérerait difficile de libérer du temps. En moyenne, les directeurs passent environ 60% de leur temps de travail à la réalisation de tâches administratives ; cela représente à peu près 36 heures sur une semaine de 60 heures. Le travail administratif et le temps qui est consacré à sa réalisation n'a

pas diminué avec la mise en œuvre du plan de pilotage et contrats d'objectifs. Au contraire, beaucoup de répondants ont même le sentiment de subir une charge supplémentaire. Par conséquent, il ne leur serait pas possible de libérer plus de temps pour se rendre sur le terrain, même si la volonté de le faire est très forte. En d'autres termes, il serait difficile de combiner les activités typiques de la direction avec la mise en place du programme.

En conclusion, avec leur expérience, les écoles des vagues 1 et 2 sont un peu plus présentes sur le terrain et semblent mieux intégrer l'intérêt du gemba que les écoles de la vague 3. Par contre, encore une fois, les directeurs ne voient pas en quoi la mise en œuvre de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs aurait eu une quelconque influence sur le changement par lequel le Pacte remet ce dernier au cœur de son travail pédagogique.

e. La délégation de tâches et la résolution de problèmes

La théorie Lean recommande à ce que chaque employé ait l'opportunité de montrer l'étendue de ses capacités en suggérant des solutions aux divers problèmes rencontrés par l'organisation. Le manager ne doit donc pas donner la solution au problème, mais doit encourager les employés à s'impliquer et à collaborer pour le résoudre durablement.

Comme vu précédemment, les avis relatifs au Pacte d'Excellence montrent cette volonté de faire travailler les individus ensemble pour qu'ils deviennent autonomes dans leurs tâches et résolvent leurs problèmes en équipe. C'est dans ce contexte qu'est mis en avant l'intérêt de nommer des coordinateurs pédagogiques et de créer des structures de coordination et concertation au sein des écoles pour soutenir les directeurs dans le travail. Les coordinateurs pédagogiques ont un rôle qui peut ressembler à celui de manager de terrain décrit dans le Lean management. Ces derniers mènent à bien certaines tâches déléguées par le directeur traduisant ainsi un certain niveau d'autonomie et de confiance. En contrepartie, les coordinateurs rendent régulièrement des comptes à leur chef au travers de courtes rencontres et/ou de réunions pédagogique avec le reste de la structure de coordination et concertation qui peuvent s'apparenter à des stand-up meetings voire des progress meetings. Les directions interrogées semblent bien comprendre l'intérêt et les enjeux des structures de coordination, car elles ont toutes déjà pris le temps de réfléchir à sa composition, voire de déjà la mettre en place.

Par contre, le degré d'indépendance des enseignants pose question. Selon les réponses obtenues, il s'avère que les professeurs ne sont pas totalement autonomes et ne résolvent pas assez leurs problèmes en équipes, même s'il semblerait qu'il y ait plus d'indépendance chez les professeurs au sein des écoles des vagues 1 et 2. Néanmoins, cela pourrait sous-entendre que la direction doit à chaque fois accompagner les professeurs et doit prendre elle-même les décisions, ce qui représenterait une menace puisque les équipes n'en profitent pas assez et n'exploitent pas leur potentiel. Encore une fois, les interrogés ont avoué ne pas percevoir l'influence du Pacte, ne pas percevoir en quoi la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs a amélioré le degré d'autonomie dans la résolution de problème.

f. La satisfaction de la fonction

Le challenge derrière l'implémentation du Pacte d'Excellence au sein des écoles est de réformer en profondeur la fonction des directions. Il est à noter que le directeur détient un rôle important puisqu'il est le lien entre l'intra et l'extra-muros de l'école et qu'en plus, il est responsable d'en assurer le bon fonctionnement en prenant de nombreuses décisions.

Pour rappel, trois grandes innovations ont été amenées par le développement du Pacte d'Excellence dont la troisième touche directement le directeur. Désormais, le chef d'école n'est plus à considérer comme un patron, mais comme un leader puisque son rôle est de veiller, d'épauler, de conseiller et de soutenir les équipes. Cette notion fait parfaitement écho avec celle défendue par le Lean management.

Généralement, les chefs d'école interviewés sont satisfaits de leur fonction, bien que la moitié d'entre eux confient que leur rôle a subi des modifications depuis la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats qu'ils perçoivent principalement comme des changements négatifs. Tout d'abord, ils ont le sentiment d'être en permanence dans le collimateur. S'il y a un écart entre le standard désiré et la réalité, le Lean management recommande de ne pas chercher à tout prix un responsable, mais plutôt de comprendre pourquoi la situation n'a pas été bien comprise, appréhendée. Dans la pratique, s'il y a un écart par rapport à la situation souhaitée, le directeur estime qu'il sera le premier à en être accusé, blâmé. En outre, il y aurait une charge administrative supplémentaire. Désormais, toute action, décision doit être justifiée par la direction ce qui représenterait un frein considérable à son autonomie, mais aussi au développement de son leadership. Le dernier changement concerne la relation avec les professeurs qui se serait détériorée. Avec l'implémentation du Pacte d'Excellence, le rôle de l'enseignant est également réformé. D'après les directions, une très grande majorité du corps enseignant perçoit ces changements comme des contraintes, surtout par ceux qui ont un certain nombre d'années d'ancienneté. Il en résulte que le directeur a le sentiment d'être perçu comme celui qui veut imposer le Pacte à tout prix malgré le mécontentement des équipes éducatives. Ils regrettent le manque d'implication et d'investissement de la part de leurs professeurs.

Ces contraintes empêcheraient ainsi le chef d'école de développer son leadership pédagogique.

g. L'évaluation du Pacte d'Excellence

Il est aisé de faire l'analogie entre le Lean management et le Pacte pour un enseignement d'excellence. D'un côté, le Lean a pour objectif d'améliorer en continu la qualité et de réduire au maximum les gaspillages afin d'accroître la valeur globale pour le client tout en renforçant le niveau d'implication des équipes de terrain. De l'autre côté, le Pacte d'Excellence cherche à atteindre l'amélioration et la pérennisation d'un enseignement de qualité pour les élèves tout en renforçant le niveau d'implication des professeurs. En d'autres mots, l'objectif des réformes du Pacte est de renforcer et d'améliorer l'enseignement (= **renforcer les processus et améliorer la qualité**), en adaptant l'école aux défis du XXI^{ème} siècle (= **en adaptant les processus à la réalité du terrain**) et en soutenant mieux les élèves et autres acteurs (= **en soutenant mieux les clients et les employés**) en vue de réduire le redoublement (= **en vue de réduire les gaspillages**). De plus, l'accent est vraiment mis sur l'autonomie et la responsabilisation des acteurs constituant ainsi un point commun entre le Pacte et le Lean.

Une des trois grandes innovations amenées par le développement du Pacte d'Excellence est le fait que, désormais, la Fédération Wallonie-Bruxelles se donne des objectifs chiffrés, des indicateurs de performance pour évaluer le niveau de qualité de l'enseignement. Le système scolaire se base beaucoup sur ces indices chiffrés pour avoir une vue d'ensemble de sa qualité : taux de réussite au CE1D, taux de réussite aux tests PISA, taux d'échec scolaire, etc. Dans la théorie Lean, les indicateurs de mesure occupent une place importante puisque les chiffres ne peuvent pas mentir. C'est sur cette base que les résultats peuvent être comparés aux standards. Par exemple, dans le cycle PDCA et plus précisément dans le C de « contrôler », les indicateurs servent à identifier les éventuels écarts. Ou encore dans les tableaux de bord où sont déterminés des indicateurs que les équipes peuvent mesurer manuellement puis de manière automatisée. Néanmoins, les directeurs déplorent deux problèmes à l'égard des indicateurs qui sont, selon eux, surutilisés :

1. Le diagnostic du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles a été effectué par une société de consultance, McKinsey. Son intervention a permis de mettre des chiffres, des mesures sur la réalité de l'enseignement. En bref, les consultants ont effectué un état des lieux. Cependant, une école se compose avant tout d'humains, de personnes. Les directions se demandent donc s'il est possible de transposer totalement des indicateurs provenant du domaine privé (McKinsey) à la sphère publique.
2. Les indices, les mesures peuvent être biaisés. C'est le cas par exemple lorsqu'une école possède deux matricules ou un internat. Il y a un manque de représentativité de la réalité.

Par conséquent, il existerait toujours une grande résistance à la mesure de la performance de la part des acteurs de l'enseignement.

De manière générale, les directeurs ayant déjà débuté l'implémentation semblent satisfaits de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs même si leurs attentes de départ ne sont pas comblées. Par contre, ils ne sont pas satisfaits du Pacte d'Excellence parce qu'ils considèrent qu'il existe une inadéquation entre le Pacte et la réalité du système scolaire alors que d'un point de vue théorique, celui-ci est perçu une bonne chose, car il offre la possibilité de faire une refonte profonde du système éducatif et d'accroître le niveau de qualité de l'enseignement. Une explication possible à cela serait la suivante : les réformes du Pacte semblent se baser sur les systèmes éducatifs nordiques qui ont déjà fait leur preuve. Le sentiment général est que le système nordique prometteur a été transposé au système de la FWB sans être adapté. Or, les mentalités ne sont pas du tout identiques. Si nous faisons le lien avec le Lean, il en ressort que le Lean est un système agile, flexible où les principes de base doivent être adaptés au contexte de la compagnie afin d'être optimal.

h. Conclusion générale

Afin de conclure ce mémoire, il est fondamental de se remémorer notre question de recherche. L'intérêt de ce travail était de savoir si les directeurs, au travers de leur perception, se sentent devenir des leaders au sein de leur établissement scolaire, en fonction de la vague d'implémentation du Pacte dans laquelle ils se trouvent. En d'autres termes, nous cherchions à évaluer si, aux yeux de ses principaux acteurs, le Pacte d'Excellence dispose bien de tous les éléments clés du management du changement.

Comme nous avons pu le constater, dans sa conception, le Pacte pour un enseignement d'excellence dispose bien d'un ensemble d'éléments fondamentaux du Lean management. D'ailleurs, plusieurs analogies ont pu aisément être mises en lumière tout au long de ce rapport. Par contre, nous n'avons pas pu mettre en évidence l'existence de différences fondamentales entre les directions des différentes vagues. C'est-à-dire que les perceptions, les ressentis entre les directions des trois vagues sont assez similaires. Nous ne pouvons pas affirmer que les directeurs de la première et deuxième vague se considèrent plus comme des leaders que ceux de la troisième vague.

Il est important de souligner que, par la même occasion, malheureusement, pour les directeurs et directrices que j'ai eu l'occasion d'interviewer, le Pacte d'Excellence ne participerait pas au développement favorable du leadership pédagogique. En tout cas, c'est ce qu'ils expriment. Les directions d'écoles ne se sentiraient pas devenir des leaders au sein de leur établissement scolaire. Même s'ils montrent une certaine volonté de faire évoluer les choses, les répondants se sentent contraints et freinés. Les principaux obstacles à surmonter pour atteindre un leadership partagé sont 1) l'alourdissement de la charge administrative qui empêche de libérer du temps pour développer le pédagogique ; 2) la réticence des enseignants face au changement et 3) le manque de considération et de prise en compte des directions par les politiques durant l'élaboration du Pacte d'Excellence alors que les chefs d'écoles sont des gens de terrain jouissant d'une certaine connaissance, expérience et expertise. Cependant, en tenant compte de la taille réduite de notre échantillon, il ne faut pas prendre cette information comme une vérité absolue. Ce mémoire se base uniquement sur des perceptions. Par conséquent, ce qu'expriment, ce que ressentent les directeurs ne reflète pas parfaitement la réalité.

Durant l'analyse des résultats, nous avons pu remarquer que les directeurs avouaient ressentir plus de cohésion et de collaboration entre les individus, plus d'autonomie de la part des professeurs, une amélioration dans leurs aptitudes à communiquer, etc. Mais ils ne veulent pas s'avouer et reconnaître que l'implémentation du Pacte puisse avoir eu une quelconque influence positive. C'est-à-dire que les directeurs reconnaissent des avantages positifs, des améliorations depuis la mise en place de leurs plan de pilotage et contrats d'objectifs, mais ils ne veulent pas pour autant les attribuer au Pacte

d'Excellence. Nous pouvons donc nous demander où se trouve la limite entre l'objectivité et la subjectivité.

Un second point considérable de ce mémoire à retenir est la réticence face aux indicateurs de mesure et leur potentielle inadéquation. En management - et plus précisément dans la théorie Lean - l'utilisation d'indicateurs de mesure est fondamentale. Les indicateurs sont cruciaux puisqu'ils permettent à une organisation :

1. De définir sa situation de départ et de caractériser ses points forts, ses points faibles et ses opportunités ;
2. D'assurer le suivi de ses résultats, de l'évolution de ses performances ;
3. De quantifier sa performance au fil du temps ;
4. D'objectiver la réalité. Il n'est pas possible de se méprendre sur des chiffres ;
5. De fixer des objectifs et de motiver les collaborateurs. Chaque collaborateur se voit attribuer des actions dans l'optique d'atteindre des résultats déterminés au préalable. Les mesures permettent d'objectiver les résultats des collaborateurs et de donner du sens à leurs actions. C'est ce qui permet de maintenir un certain niveau de motivation au sein des équipes. Sans cela, la motivation s'essouffle rapidement impliquant une baisse de la performance.

Seulement, les directeurs ne perçoivent pas le caractère légitime et utile des indicateurs de performance. Au lieu de les considérer comme des outils clés, les directeurs les rejettent ce qui constitue un sérieux manquement. Par contre, il n'est pas impossible que certains indicateurs soient inadéquats. Nous avons abordé les exemples des écoles se composant de deux matricules et/ou d'un internat. Il est important donc de garder un esprit critique quant aux indicateurs de mesure et de se demander à chaque fois si ces derniers sont bien pertinents par rapport à la situation posée.

8 Limite du mémoire et extensions possibles

Selon les chiffres du SeGEC – basés sur ceux du Service des statistiques de l'ETNIC¹⁰ et du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - il y aurait eu 218 718 élèves inscrits pour l'année scolaire 2018-2019 au sein de l'enseignement secondaire ordinaire catholique sur un total de 373 827. Pour l'année 2020-2021, la Fédération Wallonie-Bruxelles comptabilisait 549 établissements scolaires dans l'enseignement scolaire ordinaire dont plus ou moins 404 matricules concernent l'éducation catholique signifiant qu'il y avait autant de directeurs à cette même époque. Attention, il est important de différencier école et matricule. Par exemple, un établissement scolaire peut en réalité se composer de deux matricules avec un directeur pour le premier degré et un autre pour les deuxième et troisième degrés.

Par conséquent, notre échantillon n'est pas représentatif et manque de significativité puisqu'il ne se compose que de 13 directions d'écoles limitant fortement le déploiement et l'utilisation de l'analyse statistique. Il est donc essentiel de considérer les résultats avec du recul, de les analyser avec des « pincettes » et de ne pas les intégrer comme une vérité absolue. La vigilance doit être de mise.

Cependant, cette analyse peut constituer un premier pas et peut être perçue comme un pré-test. En effet, les résultats obtenus mériteraient d'être confirmés sur un échantillon plus important tout en tenant compte de la répartition des écoles au sein des communautés française et germanophone offrant ainsi une meilleure représentativité. Par exemple, afin de toucher davantage de directions, le SeGEC – et plus précisément le FESeC¹¹ - pourrait mener l'étude auprès des établissements scolaires concernés composant sa base de données. Il est tout à fait envisageable que l'étude soit également menée au sein du réseau public et du réseau provincial et communal dans le but de comparer les données, résultats obtenus. En effet, les perceptions, les difficultés ressenties par les directeurs ne sont pas nécessairement les mêmes en fonction du réseau éducatif.

Par la même occasion, en plus des directeurs, les enseignants devraient aussi être interrogés. Il ne faut pas oublier qu'ils constituent un pilier fondamental du système éducatif puisqu'ils sont en contact direct avec les élèves et qu'ils subissent également les changements amenés par les diverses réformes du Pacte. Se concentrer sur les enseignants permettrait 1) d'augmenter le nombre de répondants et 2) de comparer, croiser les résultats obtenus des directeurs par rapport à ceux des enseignants. Cela offre la possibilité d'adopter les deux points de vue et de comprendre les perceptions de chacun.

Enfin, il serait opportun de relancer l'étude dans quelques années afin d'évaluer le degré de pérennisation du Pacte et ainsi d'analyser l'évolution des perceptions des directeurs.

¹⁰ Le Service des statistiques de l'ETNIC, ou Service des statistiques de l'Entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication, est un organisme d'intérêt public créé par la Communauté Française. – SeGEC <https://enseignement.catholique.be/decouvrir-penser-lenseignement-catholique/decouvrir/en-chiffres/>

¹¹ Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

9 Bibliographie

- Académie Nancy-Metz. (s. d.). SVT Lorraine. ac-nancy-metz.fr. <https://sites.ac-nancy-metz.fr/svt/evaluation/divers/index.php?idp=177#:~:text=%C3%89valuation%20formative%20%3A%20mise%20en%20%C5%93uvre,permet%20la%20mesure%20des%20acquis>
- ASBL Agir pour l'enseignement. (Juin 2021). *Agir pour un enseignement de qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)*.
- Ballé, M. & Beauvallet, G. (2013). *Le Management Lean*. Pearson Education, France.
- Décret du 2 février 2007 sur le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement.
- *Enseignement.be - L'organisation générale de l'enseignement*. (s. d.). Enseignement.be. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>
- *Enseignement.be - Être enseignant : nomination à titre définitif - engagement à titre définitif*. (s. d.). Enseignement.be. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24840&navi=2101>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Dix idées fausses sur le Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Les chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2020*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (juillet 2015). *Synthèse des travaux de la première phase du Pacte – avis n°1 du Groupe Central*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (mars 2017). *Orientations relatives aux objectifs du Pacte – avis n°2 du groupe Central*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (mai 2016). *Pacte pour un enseignement d'excellence – avis n°3 du Groupe Central*, pp. 111-198.
- Infor Jeunes Marche, (2020, 25 septembre). *Le Pacte d'excellence, c'est quoi ? Que va-t-il changer ?* Centre Infor Jeunes de Marche. <https://www.inforjeunesmarche.be/2020/09/25/pacte-excellence/>
- Maroy, C. (2005). *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignements en Europe ?*. Les cahiers de recherche en éducation et formation, 49, pp. 1-30.
- Meunier, B. (2020). *Management public et non marchand : guide pratique*. Anthémis, Belgique.
- Meunier, B. (2020). *Managing the servicescape*. Syllabus, Université de Namur, Namur.
- Milquet, J. (Juillet 2015). *Fin de la 1ère phase du Pacte pour un Enseignement d'excellence : après 6 mois de travail intensif, le cap est fixé et partagé, les acteurs sont tous mobilisés*.
- OCDE. (2008). *(Re)définir les responsabilités de direction des établissements scolaires*, p. 62. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44375164.pdf>
- SeGEC. (août 2017). *Le leadership pédagogique : la transcription de la conférence Université d'été 25 août 2017*.
- SeGEC. (s. d.). *En chiffres | Enseignement Catholique (SeGEC)*. Enseignement catholique. <https://enseignement.catholique.be/decouvrir-penser-lenseignement-catholique/decouvrir/en-chiffres/>
- Soir, P. L. (2020, 11 février). *Pacte d'excellence : l'école s'apprête à vivre une petite révolution*. Le Soir. <https://www.lesoir.be/279152/article/2020-02-11/pacte-dexcellence-lecole-sapprete-vivre-une-petite-revolution>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Wiley, Etats-Unis.

10 Annexes

10.1 Questionnaires

Questionnaire A – À destination des directeurs et directrices d'écoles dans lesquelles la mise en œuvre de leur plan de pilotage et contrats d'objectifs a déjà débuté.

Introduction

1. Depuis quelle année la mise en œuvre de vos plan de pilotage et contrat d'objectifs (en vue de l'implémentation du Pacte d'Excellence) est d'application au sein de votre école ?
 - Depuis la rentrée 2019/L'établissement scolaire fait partie de la vague 1.
 - Depuis la rentrée 2020/L'établissement scolaire fait partie de la vague 2.

2. Quels étaient vos a priori sur le Pacte d'Excellence et sur la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ? **(Question ouverte)**

- A priori positif(s) :
- A priori négatif(s) :

3. De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de votre fonction de directeur(trice)?
1 = Tout à fait insatisfait, 2 = Insatisfait, 3 = Plutôt insatisfait, 4 = Ni insatisfait, ni satisfait, 5 = Plutôt satisfait, 6 = Satisfait, 7 = Tout à fait satisfait.

1	2	3	4	5	6	7

4. Votre rôle de directeur(trice) a-t-il été modifié à la suite de la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

1 = Tout à fait changé, 2 = Significativement changé, 3 = Un peu changé, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas changé, 6 = Pas significativement changé, 7 = N'a pas du tout changé.

1	2	3	4	5	6	7

5. Si vous avez répondu « tout à fait changé », « significativement changé » ou « un peu changé », veuillez expliquer en quoi votre rôle a-t-il changé. **(Question ouverte)**

6. Percevez-vous des améliorations dans votre fonction depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?
1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

7. Vous sentez-vous contraint(e) dans votre travail depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs?

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

1	2	3	4	5	6	7

8. Si vous avez répondu « tout à fait d'accord », « d'accord » ou « plutôt d'accord », veuillez expliquer en quoi vous sentez-vous contraint(e). **(Question ouverte)**

La communication « pré-implémentation »

La deuxième partie du questionnaire porte sur la période avant la mise en œuvre du plan de pilotage au sein de votre établissement. Plus précisément elle se penche sur la manière dont le Pacte d'Excellence vous a été présenté et communiqué.

9. Comment avez-vous entendu parler du Pacte d'Excellence ? Plusieurs réponses sont possibles.
- Via le(s) pouvoir(s) organisateur(s).
 - Via le(s) conseiller(s) pédagogique(s).
 - Via d'autres directeurs d'école.
 - Via des enseignants.
 - Via les médias.
 - Autre :
10. Vous a-t-on communiqué une présentation complète et officielle sur le Pacte d'Excellence ainsi que sur l'intérêt des plans de pilotages et des contrats d'objectifs ?
- Oui.
 - Non.
11. Via quels moyens la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs de votre école a-t-elle été communiquée aux enseignants ? Plusieurs réponses sont possibles.
- Via une présentation sur le programme organisée par vos soins.
 - Via une présentation organisée par un gestionnaire du programme.
 - Via une séance questions/réponses avec les enseignants de l'école.
 - Autre :

La formation spécifique

Les réformes amenées par l'implémentation du Pacte pour un enseignement d'excellence mettent en avant l'importance de la formation initiale et continue en cours de carrière en vue d'assurer la pérennisation du Pacte. Ces formations sont perçues comme essentielles par le groupe central pour la mise en place de votre plan de pilotage.

12. Quelle(s) formation(s) avez-vous reçue(s) pour la mise en place de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs au sein de votre école? Plusieurs réponses sont possibles.
- Vidéo de présentation.
 - Présentation orale par le pouvoir organisateur ou conseiller(s) pédagogique(s).
 - Dossier théorique sur le Pacte d'Excellence.
 - Matinées thématiques de formations.
 - Coachings réguliers du/des conseiller(s) pédagogique(s).
 - Pas de formation spécifique.
 - Autre :

13. En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de votre plan de pilotage soit utile ?

1 = Tout à fait inutile, 2 = Inutile, 3 = Plutôt inutile, 4 = Ni inutile, ni utile, 5 = Plutôt utile, 6 = Utile, 7 = Tout à fait utile.

1	2	3	4	5	6	7

14. Vous sentez-vous suffisamment préparé(e)/formé(e) pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence ?

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

1	2	3	4	5	6	7

15. Avec du recul, qu'auriez-vous aimé que ces formations vous apportent ? **(Question ouverte)**

16. De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?

1 = Tout à fait inutile, 2 = Inutile, 3 = Plutôt inutile, 4 = Ni inutile, ni utile, 5 = Plutôt utile, 6 = Utile, 7 = Tout à fait utile.

1	2	3	4	5	6	7

La mise en œuvre du plan de pilotage et du contrat d'objectifs

Nous venons d'aborder les points précédents la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs. Maintenant, nous allons nous pencher sur la partie « pratique » à proprement parler c'est-à-dire la mise en œuvre en elle-même.

17. Existe-t-il une structure de coordination et de concertation au sein de votre école ? Pour rappel, cette structure se compose au minimum du directeur, de son (ses) éventuel(s) adjoint(s) et du (des) coordinateur(s) pédagogique(s).

- Oui.
- Non.

18. Si oui, quels sont les membres qui la composent ? **(Question ouverte)**

19. En tant que directeur(trice) d'école, combien de temps consacrez-vous à votre travail administratif depuis la mise en œuvre du plan de pilotage et contrat d'objectifs au sein de votre établissement scolaire ?

Environ % de votre temps de travail hebdomadaire.

20. A quel pourcentage estimez-vous ce temps avant la mise en œuvre du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

Environ % de votre temps de travail hebdomadaire.

21. Le Pacte d'Excellence a pour but de remettre le directeur(trice) au cœur de son travail pédagogique et non de responsable administratif. Avez-vous ressenti ce changement lors de la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

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

1	2	3	4	5	6	7

22. Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

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

	1	2	3	4	5	6	7
Libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence							
Savoir vers quel interlocuteur se tourner, savoir à qui s'adresser							
Obtenir l'information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence							

<i>Libérer du temps pour communiquer cette information au corps enseignant</i>							
--	--	--	--	--	--	--	--

23. Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?
 1 = Très difficile, 2 = Difficile, 3 = Assez difficile, 4 = Sans avis, 5 = Assez facile, 6 = Facile, 7 = Très facile.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants</i>							
<i>Faire travailler les enseignants en équipe</i>							
<i>Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants</i>							
<i>Donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe</i>							
<i>Garder les équipes motivées et réceptives</i>							

24. Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?
 1 = Très difficile, 2 = Difficile, 3 = Assez difficile, 4 = Sans avis, 5 = Assez facile, 6 = Facile, 7 = Très facile.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Lancer concrètement le plan de pilotage et le contrat d'objectifs</i>							
<i>Être le facilitateur et le point de contact des enseignants</i>							
<i>Combinaison le programme avec les autres tâches de la direction</i>							
<i>Organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec les enseignants</i>							

25. Êtes-vous satisfait(e) du soutien apporté par votre pouvoir organisateur et/ou conseiller(s) pédagogique(s) tout au long de la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs au sein de votre établissement scolaire ?
 1 = Tout à fait insatisfait, 2 = Insatisfait, 3 = Plutôt insatisfait, 4 = Ni insatisfait, ni satisfait, 5 = Plutôt satisfait, 6 = Satisfait, 7 = Tout à fait satisfait.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Pour la phase de présentation du plan de pilotage</i>							
<i>Pour la phase de lancement du plan de pilotage</i>							
<i>Pour la phase de pérennisation du plan de pilotage et contrat d'objectifs</i>							

26. Quels sont les autres obstacles particuliers que vous avez rencontrés lors de la mise en place de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ? **(Question ouverte)**

L'évaluation du Pacte et les résultats

Dans cette dernière partie du questionnaire, nous allons nous pencher sur vos perceptions quant à la mise en œuvre du Pacte d'Excellence ainsi que sur les résultats obtenus.

27. Quels étaient vos attentes de départ quant à la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs au sein de votre école? **(Question ouverte)**

28. De manière générale, la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs a-t-elle comblé vos attentes de départ ?
 1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

29. Considérez-vous que depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs et avec la formation spécifique reçue, vos capacités à communiquer se sont améliorées ?

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

1	2	3	4	5	6	7

30. Selon vous, les échanges, la communication avec votre pouvoir organisateur est-elle meilleure (plus de transparence, des informations plus précises, plus d'échanges directs, etc.) depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

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

1	2	3	4	5	6	7

31. Organisez-vous régulièrement des réunions pédagogiques avec votre corps enseignant ?

- Oui
- Non

32. Encouragez-vous vos enseignants à animer chaque réunion pédagogique ?

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

1	2	3	4	5	6	7

33. Comment évalueriez-vous le degré de collaboration entre les enseignants depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

1 = Très mauvais, 2 = Mauvais, 3 = Médiocre, 4 = Moyen, 5 = Bon, 6 = Très bon, 7 = Excellent.

1	2	3	4	5	6	7

34. Ressentez-vous davantage de cohésion et collaboration dans votre école depuis la mise place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

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

1	2	3	4	5	6	7

35. Les enseignants sont-ils devenus plus autonomes et résolvent leurs problèmes ensemble ?

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

1	2	3	4	5	6	7

36. De manière générale, considérez-vous que vos plan de pilotage et contrats d'objectifs soient adéquats, reflètent la réalité de votre établissement scolaire ?

1 = Pas du tout adéquat, 2 = Peu adéquat, 3 = Plutôt inadéquat, 4 = Neutre, 5 = Plutôt adéquat, 6 = Adéquat, 7 = Tout à fait adéquat.

1	2	3	4	5	6	7

37. De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire ?
 1 = Pas du tout adéquat, 2 = Peu adéquat, 3 = Plutôt inadéquat, 4 = Neutre, 5 = Plutôt adéquat, 6 = Adéquat, 7 = Tout à fait adéquat.

1	2	3	4	5	6	7

Identification

Pour pouvoir analyser vos réponses, j'ai besoin de mieux comprendre votre environnement spécifique. Je vous garantis l'anonymat, les réponses de tous les directeurs étant présentées par groupes dans mon mémoire.

38. Combien il y a-t-il d'enseignants en équivalent temps plein qui donnent cours dans votre établissement scolaire ? (éducation physique comprise)

39. Combien il y a-t-il d'élèves qui suivent les cours au sein de votre établissement scolaire ?

40. Depuis combien d'années exercez-vous la fonction de directeur(trice) ?

- Moins d'un an.
- De 1 à 5 ans.
- De 6 à 10 ans.
- Plus de 10 ans.

41. Depuis combien de temps pilotez-vous la mise en œuvre du plan de pilotage et contrat d'objectifs au sein de votre école (temps de formation compris)?

- Année(s) et mois.

Questionnaire B – À destination des directeurs et directrices d'écoles dans lesquelles la mise en œuvre de leur plan de pilotage n'a pas encore débuté

Introduction

1. À partir de quelle date la mise en œuvre du Pacte d'Excellence débutera dans votre école ?
2. Quels sont vos a priori sur le Pacte d'Excellence et son implémentation? (**Question ouverte**)
 - A priori positif(s) :
 - A priori négatif(s) :
3. De manière générale, quelles sont vos attentes quant à la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école? (**Question ouverte**)
4. De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de votre fonction de directeur(trice)?
1 = Tout à fait insatisfait, 2 = Insatisfait, 3 = Plutôt insatisfait, 4 = Ni insatisfait, ni satisfait, 5 = Plutôt satisfait, 6 = Satisfait, 7 = Tout à fait satisfait.

1	2	3	4	5	6	7

5. Pensez-vous que votre rôle de direction va fortement évoluer avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?
1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

6. Si vous avez répondu « tout à fait d'accord », « d'accord » ou « un plutôt d'accord », veuillez expliquer en quoi votre rôle changerait. (**Question ouverte**)
7. Pensez-vous qu'il y aura des améliorations de votre fonction avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?
1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

8. Pensez-vous qu'il y aura des contraintes liées à votre fonction avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?
1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

9. Si vous avez répondu « tout à fait d'accord », « d'accord » ou « un plutôt d'accord », veuillez expliquer en quoi votre rôle changerait. (**Question ouverte**)

La communication « pré-implémentation »

La deuxième partie du questionnaire porte sur la manière dont le Pacte d'Excellence vous a été présenté et communiqué dans les temps précédents son implémentation.

10. Comment avez-vous entendu parler du Pacte d'Excellence ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Via le(s) pouvoir(s) organisateur(s).
- Via le(s) conseiller(s) pédagogique(s).
- Via d'autres directeurs d'école.
- Via des enseignants.
- Via les médias.
- Autre :

11. Vous a-t-on déjà communiqué une présentation complète et officielle sur le Pacte d'Excellence ainsi que sur l'intérêt des plans de pilotage et des contrats d'objectifs ?

- Oui.
- Non.

12. Vous sentez-vous bien informé(e) sur la mise en œuvre du Pacte d'Excellence au sein de votre école ainsi que sur le plan de pilotage et les contrats d'objectifs ?

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

1	2	3	4	5	6	7

La formation spécifique

Les réformes amenées par l'implémentation du Pacte pour un enseignement d'excellence mettent en avant l'importance de la formation initiale et continue en cours de carrière en vue d'assurer la pérennisation du Pacte. Ces formations sont perçues comme essentielles par le groupe central.

13. Quelle(s) formation(s) souhaiteriez-vous recevoir pour la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école? Plusieurs réponses sont possibles

- Vidéo de présentation.
- Présentation orale par le pouvoir organisateur ou conseiller(s) pédagogique(s).
- Dossier théorique sur le Pacte d'Excellence.
- Matinées thématiques de formations.
- Coachings réguliers du/des conseiller(s) pédagogique(s).
- Pas de formation spécifique.
- Autre :

14. En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place du Pacte d'Excellence soit utile ?

1 = Tout à fait inutile, 2 = Inutile, 3 = Plutôt inutile, 4 = Ni inutile, ni utile, 5 = Plutôt utile, 6 = Utile, 7 = Tout à fait utile.

1	2	3	4	5	6	7

15. Qu'aimeriez-vous que ces formations vous apportent ? **(Question ouverte)**

16. De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?

1 = Tout à fait inutile, 2 = Inutile, 3 = Plutôt inutile, 4 = Ni inutile, ni utile, 5 = Plutôt utile, 6 = Utile, 7 = Tout à fait utile.

1	2	3	4	5	6	7

La mise en œuvre du plan de pilotage et du contrat d'objectifs

Nous venons d'aborder les points préalables à la mise en œuvre du Pacte d'Excellence. Maintenant, nous allons nous pencher sur la partie « pratique » à proprement parler c'est-à-dire la mise en œuvre en elle-même.

17. Avez-vous déjà pris le temps de réfléchir à la mise en place d'une structure de coordination et de concertation au sein de votre école ?

- Oui.
- Non.

18. Si oui, qui en ferait partie ?

19. En tant que directeur(trice) d'école, combien de temps consacrez-vous à votre travail administratif au sein de votre établissement scolaire?

Environ % de votre temps de travail hebdomadaire.

20. A quel pourcentage estimez-vous que ce temps passera avec la mise en œuvre du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

Environ % de votre temps de travail hebdomadaire.

21. Le Pacte d'Excellence a pour but de remettre le directeur(trice) au cœur de son travail pédagogique et non de responsable administratif. Pensez-vous que la mise en place du Pacte d'Excellence dans votre école vous permettra de libérer plus de temps pour développer votre leadership pédagogique?

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

1	2	3	4	5	6	7

22. Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

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

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Libérer du temps pour s'informer sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence</i>							
<i>Savoir vers quel interlocuteur se tourner, savoir à qui s'adresser</i>							
<i>Obtenir l'information adéquate recherchée sur les plans de pilotage et le Pacte d'Excellence</i>							
<i>Libérer du temps pour communiquer cette information au corps enseignant</i>							

23. Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

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

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Faire comprendre l'intérêt du travail en équipe aux enseignants</i>							
<i>Faire travailler les enseignants en équipe</i>							
<i>Devenir le chef de cette nouvelle équipe d'enseignants</i>							
<i>Donner du sens aux différentes activités pour l'ensemble de l'équipe</i>							
<i>Garder les équipes motivées et réceptives</i>							

24. Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?
 1 = Très difficile, 2 = Difficile, 3 = Assez difficile, 4 = Sans avis, 5 = Assez facile, 6 = Facile, 7 = Très facile.

	1	2	3	4	5	6	7
Lancer concrètement le plan de pilotage et le contrat d'objectifs							
Être le facilitateur et le point de contact des enseignants							
Combinaison le programme avec les autres tâches de la direction							
Organiser des réunions pédagogiques régulièrement avec les enseignants							

25. De manière générale, à quelles autres difficultés vous attendez-vous à faire face ? **(Question ouverte)**

L'évaluation du Pacte et les résultats

Dans cette dernière partie du questionnaire, nous allons nous pencher sur vos perceptions quant à la mise en œuvre du Pacte d'Excellence ainsi que sur les résultats attendus.

26. Considérez-vous qu'avec la mise en œuvre de votre plan de pilotage et avec la formation spécifique reçue, vos capacités à communiquer s'amélioreront ?

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

1	2	3	4	5	6	7

27. Selon vous, les échanges, la communication avec votre pouvoir organisateur est-elle optimale (de la transparence, des informations précises, des échanges directs, etc.) ?

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

1	2	3	4	5	6	7

28. Pensez-vous que les échanges avec votre pouvoir organisateur seront meilleurs avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre établissement ?

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

1	2	3	4	5	6	7

29. Les avis sur le Pacte d'Excellence soulignent l'importance d'organiser des réunions pédagogiques régulièrement entre le directeur et ses enseignants. Vous sentez-vous suffisamment prêt(e) pour organiser ce type de réunion ?

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

1	2	3	4	5	6	7

30. Demanderez-vous à vos enseignants d'animer chaque réunion pédagogique ?

1 = Oui, certainement, 2 = Oui, sûrement, 3 = Oui, peut-être, 4 = Je ne sais pas, 5 = Non, peut-être pas, 6 = Non, sûrement pas, 7 = Non, certainement pas.

1	2	3	4	5	6	7

31. Ressentez-vous de la cohésion entre les membres de votre établissement scolaire?
 1 = Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Neutre, 5 = Plutôt pas d'accord, 6 = Pas d'accord, 7 = Pas du tout d'accord.

1	2	3	4	5	6	7

32. Pensez-vous que la mise en place du Pacte d'Excellence dans votre école apportera plus de cohésion entre les membres ?

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

1	2	3	4	5	6	7

33. Les enseignants sont-ils autonomes et résolvent leurs problèmes ensemble?

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

1	2	3	4	5	6	7

34. Pensez-vous que les enseignants deviendront plus autonomes et résoudront leurs problèmes ensemble avec la mise en place du Pacte d'Excellence?

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

1	2	3	4	5	6	7

35. De manière générale, considérez-vous que vos plan de pilotage et contrats d'objectifs seront parfaitement adéquats, refléteront la réalité de votre établissement scolaire ?

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

1	2	3	4	5	6	7

36. De manière générale, comment évalueriez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire avant son implémentation?

1 = Pas du tout adéquat, 2 = Peu adéquat, 3 = Plutôt inadéquat, 4 = Neutre, 5 = Plutôt adéquat, 6 = Adéquat, 7 = Tout à fait adéquat.

1	2	3	4	5	6	7

Identification

Pour pouvoir analyser vos réponses, j'ai besoin de mieux comprendre votre environnement spécifique. Je vous garantis l'anonymat, les réponses de tous les directeurs étant présentées par groupes dans mon mémoire.

37. Combien il y a-t-il d'enseignants en équivalent temps plein qui donnent cours dans votre établissement scolaire ? (éducation physique comprise)

38. Combien il y a-t-il d'élèves qui suivent les cours au sein de votre établissement scolaire ?

39. Depuis combien d'années exercez-vous la fonction de directeur(trice) ?

- Moins d'un an
- De 1 à 5 ans

- De 6 à 10 ans
- Plus de 10 ans

10.2 Graphiques de données

Figure 6.1

En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place de votre plan de pilotage soit utile ?

 Copier

7 réponses

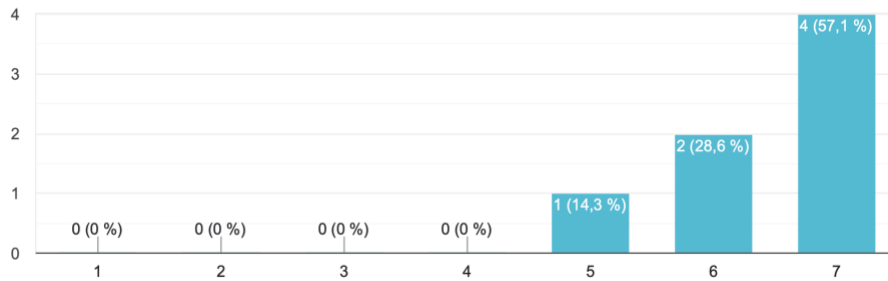


Figure 6.2

De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?

 Copier

7 réponses

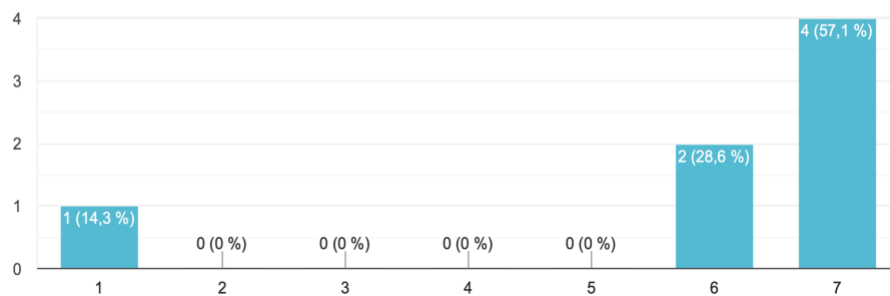


Figure 6.3

Vous sentez-vous suffisamment préparé(e)/formé(e) pour une mise en place fructueuse du Pacte d'Excellence ?

 Copier

7 réponses

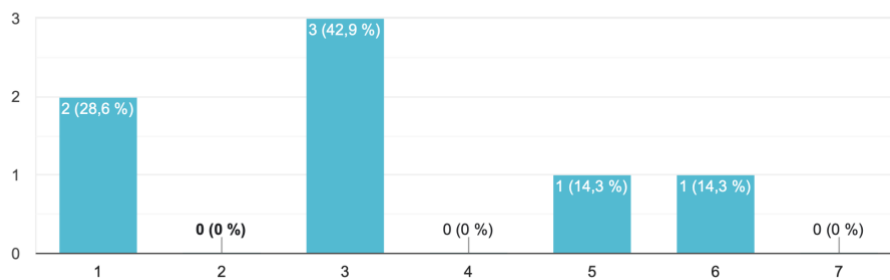


Figure 6.4

De manière générale, participer à des formations tout au long de sa carrière vous semble-t-il utile en tant que directeur(trice) d'école ?



6 réponses

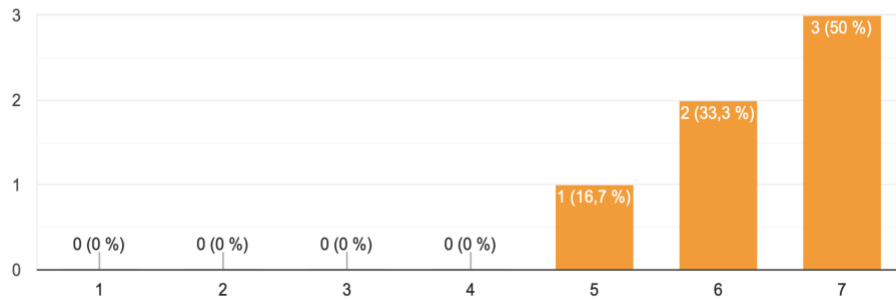


Figure 6.5

En tant que directeur(trice), considérez-vous que participer à des formations spécifiques afin d'assurer la mise en place du Pacte d'Excellence soit utile ?



6 réponses

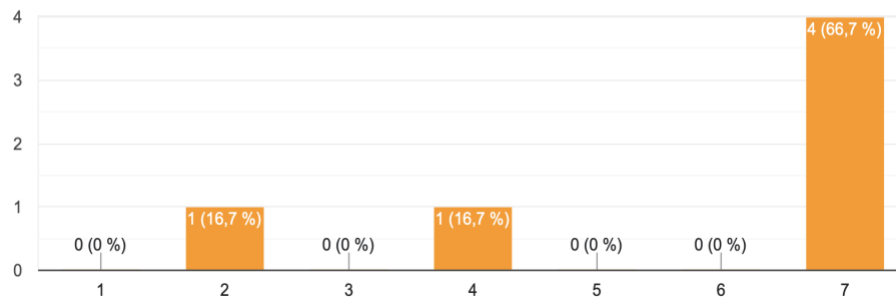


Figure 6.6

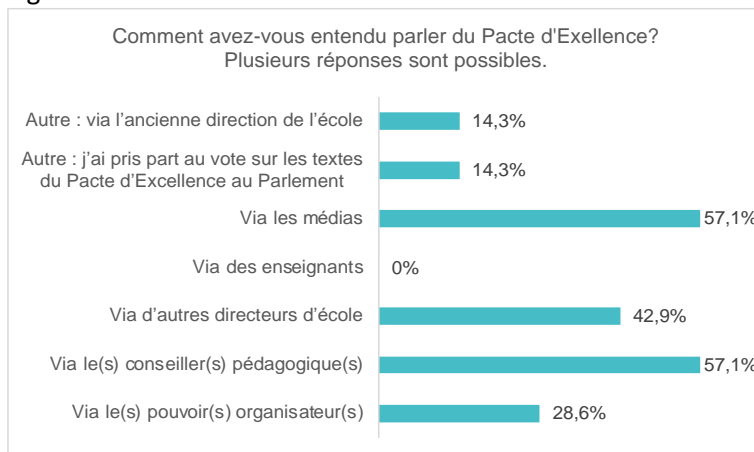


Figure 6.7

Vous a-t-on communiqué une présentation complète et officielle sur le Pacte d'Excellence ainsi que sur l'intérêt des plans de pilotages et des contrats d'objectifs ?

7 réponses

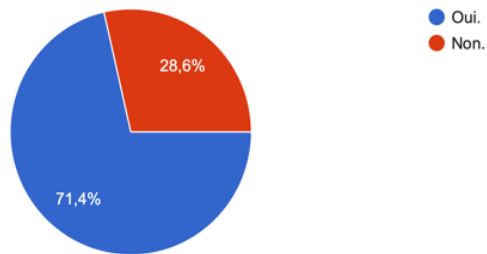


Figure 6.8

Via quels moyens la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs de votre école a-t-elle été communiquée aux enseignants ? Plusieurs réponses sont possibles.

[Copier](#)

7 réponses

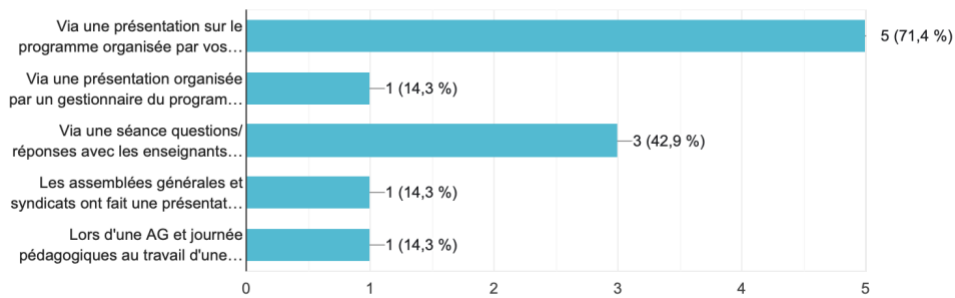


Figure 6.9

Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

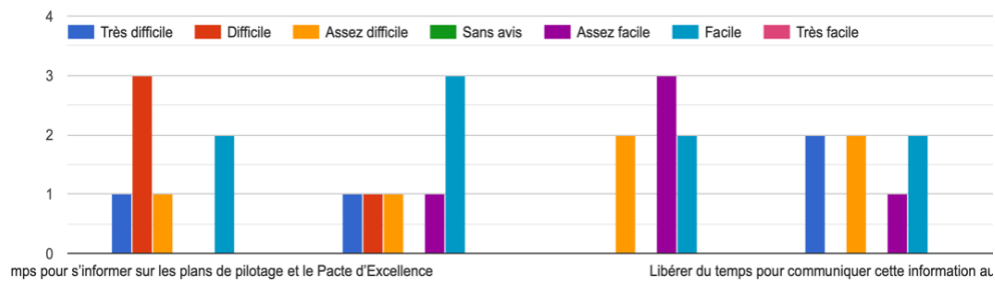


Figure 6.10

Considérez-vous que depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs et avec la formation spécifique reçue, vos capacités à communiquer se sont améliorées ?



7 réponses

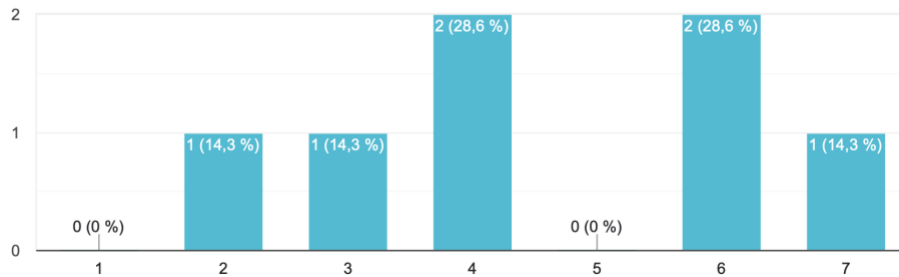


Figure 6.11

Selon vous, les échanges, la communication avec votre pouvoir organisateur est-elle meilleure (plus de transparence, des informations plus précises, plus d'échanges directs, etc.) depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ?



7 réponses

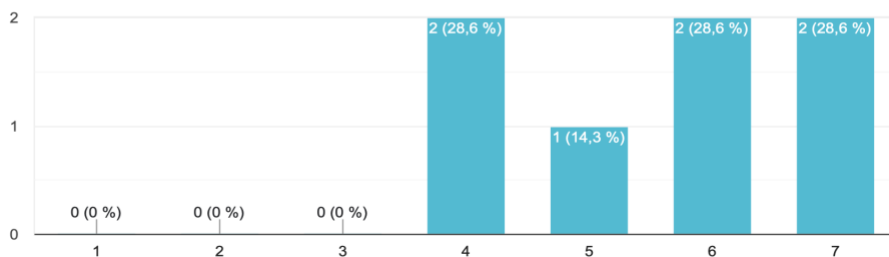


Figure 6.12

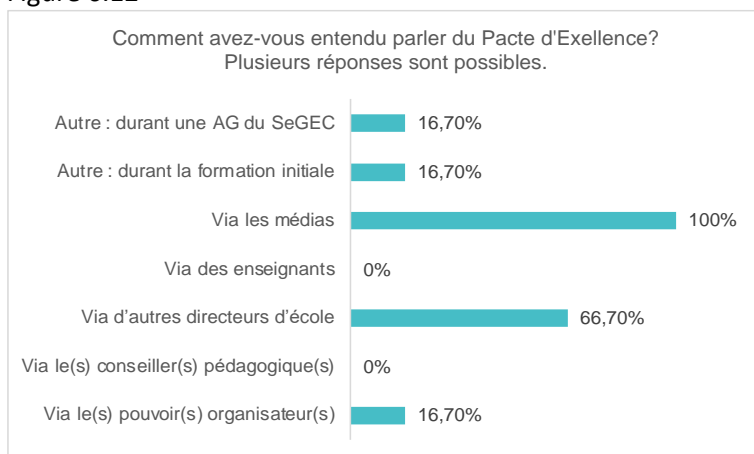


Figure 6.13

Vous a-t-on déjà communiqué une présentation complète et officielle sur le Pacte d'Excellence ainsi que sur l'intérêt des plans de pilotages et des contrats d'objectifs ?

6 réponses

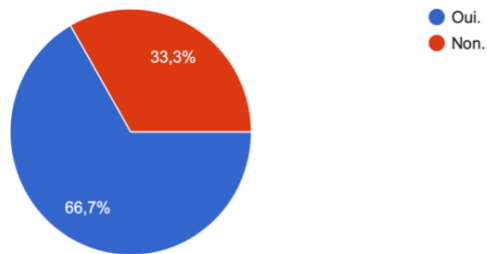


Figure 6.14

Vous sentez-vous bien informé(e) sur la mise en œuvre du Pacte d'Excellence au sein de votre école ainsi que sur le plan de pilotage et les contrats d'objectifs ? [Copier](#)

6 réponses

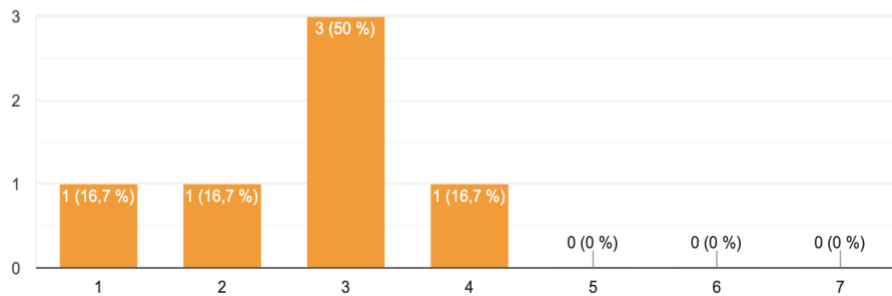


Figure 6.15

Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

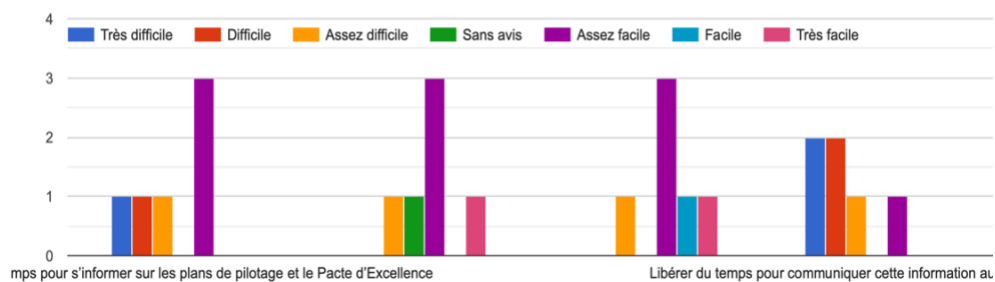


Figure 6.16

Considérez-vous qu'avec la mise en œuvre de votre plan de pilotage et avec la formation spécifique reçue, vos capacités à communiquer s'amélioreront ?



6 réponses

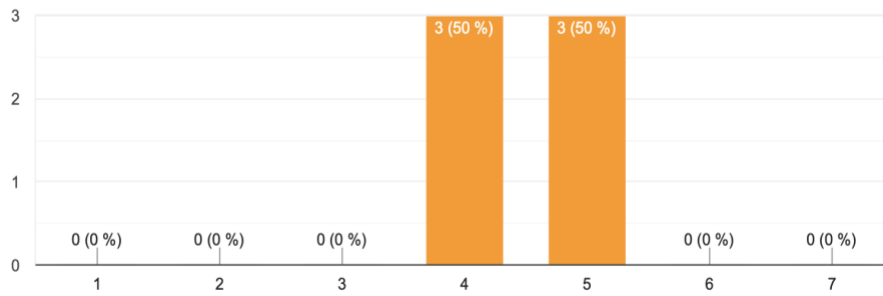


Figure 6.17

Selon vous, les échanges, la communication avec votre pouvoir organisateur est-elle optimale (de la transparence, des informations précises, des échanges directs, etc.) ?



6 réponses

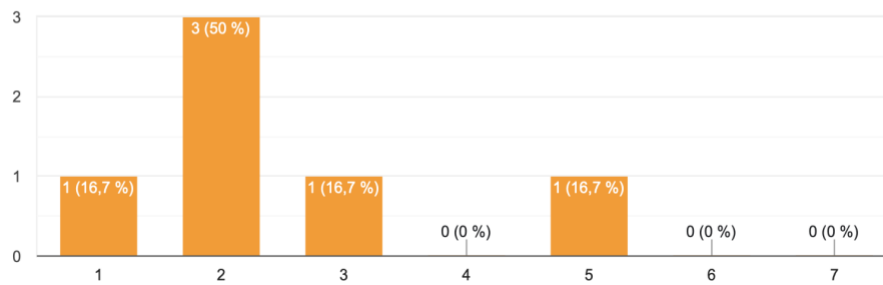


Figure 6.18

Pensez-vous que les échanges avec votre pouvoir organisateur seront meilleurs avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre établissement?



6 réponses

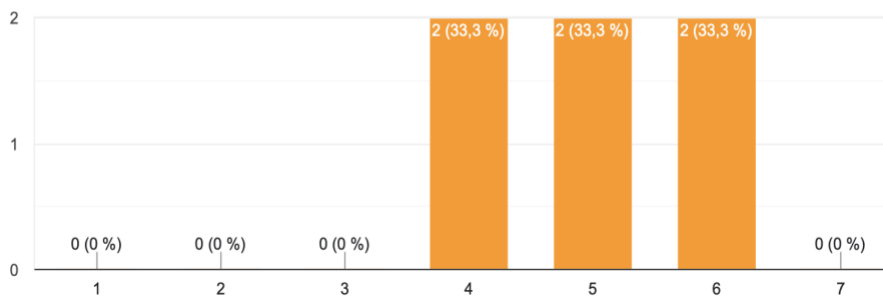


Figure 6.19

Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

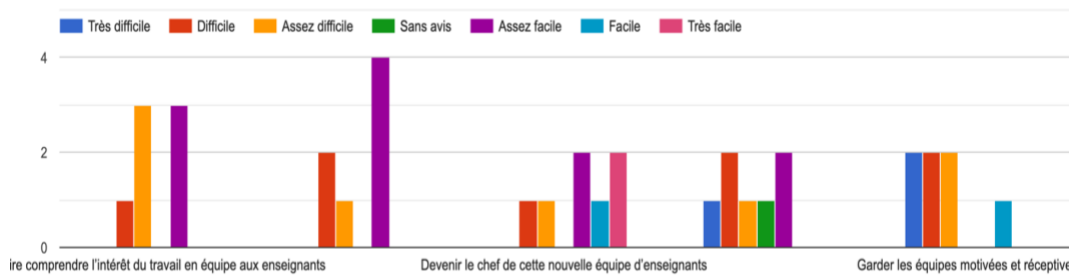


Figure 6.20

Comment évalueriez-vous le degré de collaboration entre les enseignants depuis la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs ?



7 réponses

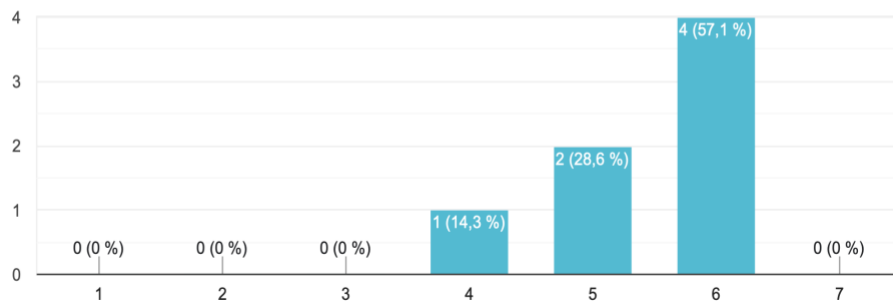


Figure 6.21

Ressentez-vous davantage de cohésion et collaboration dans votre école depuis la mise place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?



7 réponses

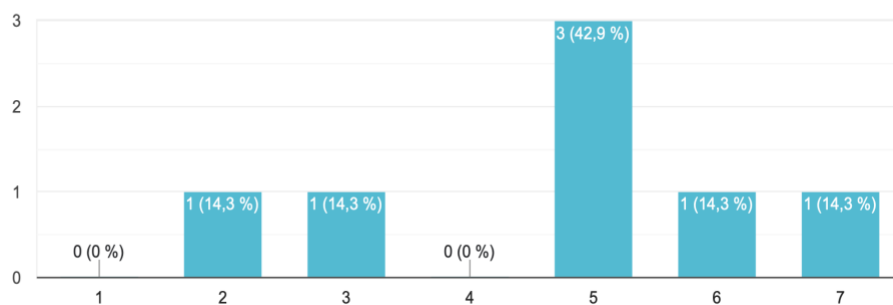


Figure 6.22

Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

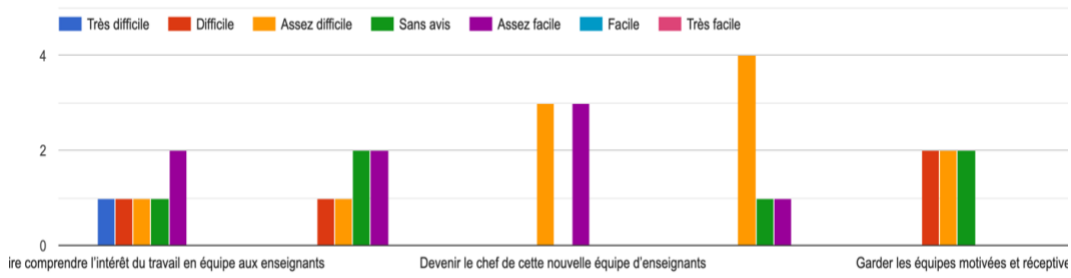


Figure 6.23

Ressentez-vous de la cohésion entre les membres de votre établissement scolaire?

[Copier](#)

6 réponses

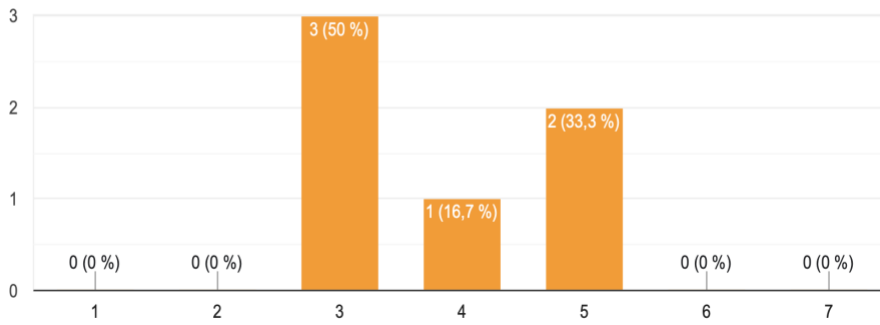


Figure 6.24

Pensez-vous que la mise en place du Pacte d'Excellence dans votre école apportera plus de cohésion entre les membres ?

[Copier](#)

6 réponses

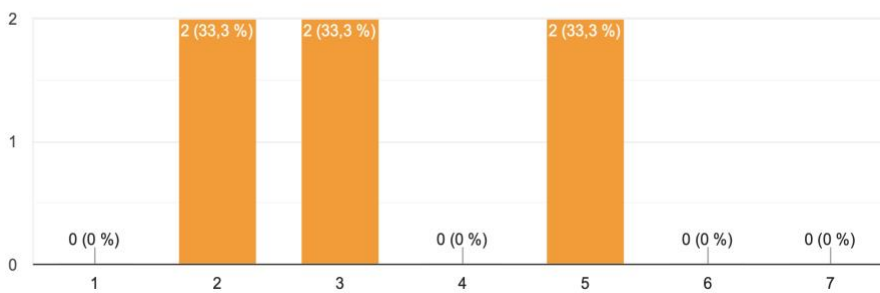


Figure 6.25

Le Pacte d'Excellence a pour but de remettre le directeur(trice) au cœur de son travail pédagogique et non de responsable administratif. Avez-vous ressenti ce changement lors de la mise en œuvre de votre plan de pilotage et contrat d'objectifs?

 Copier

7 réponses

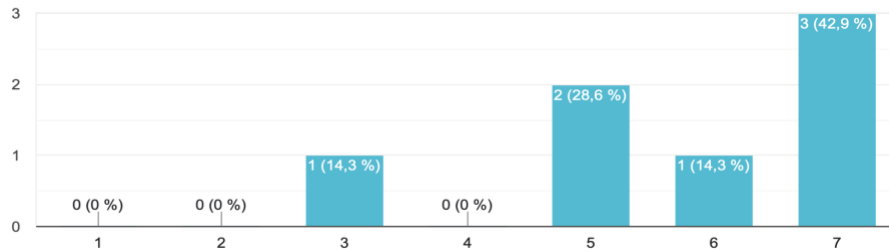


Figure 6.26

Selon vous, les aspects suivants ont-ils été faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

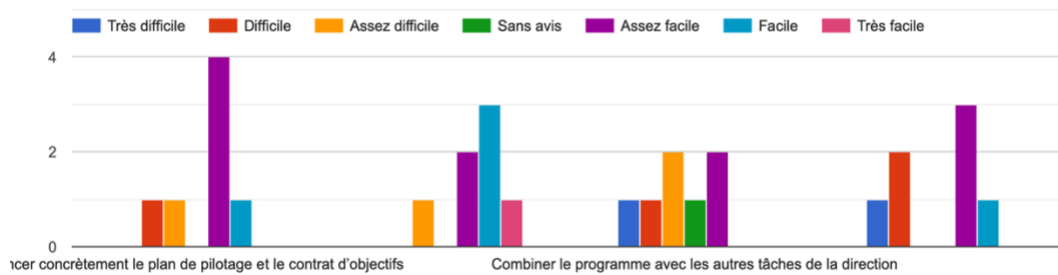


Figure 6.27

Organisez-vous régulièrement des réunions pédagogiques avec votre corps enseignant ?

7 réponses

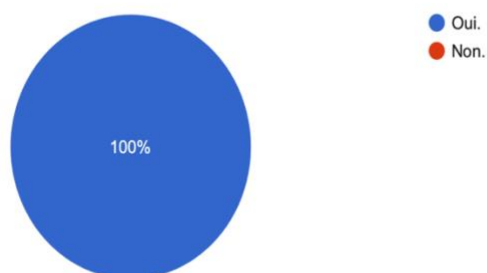


Figure 6.28

Encouragez-vous vos enseignants à animer chaque réunion pédagogique ?



7 réponses

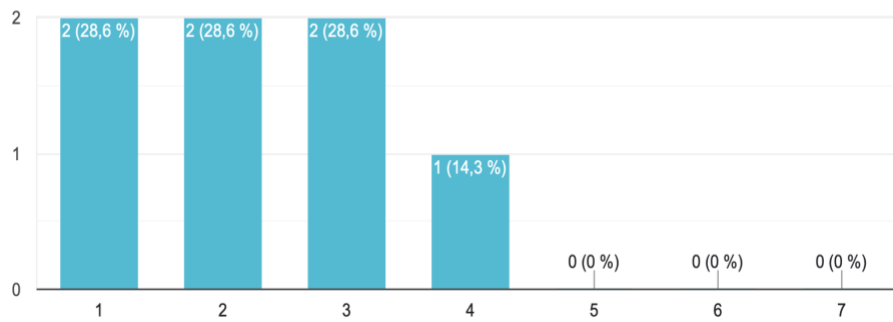


Figure 6.29

Le Pacte d'Excellence a pour but de remettre le directeur(trice) au cœur de son travail pédagogique et non de responsable administratif. Pensez-vous que la mise en place du Pacte d'Excellence dans votre école vous permettra de libérer plus de temps pour développer votre leadership pédagogique?



6 réponses

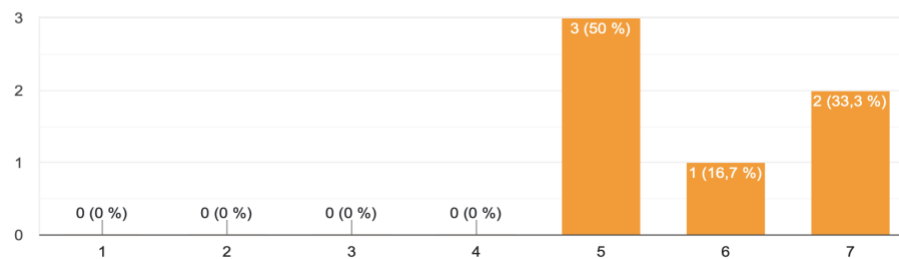


Figure 6.30

Selon vous, les aspects suivants seront-ils faciles ou bien difficiles à mettre en œuvre ?

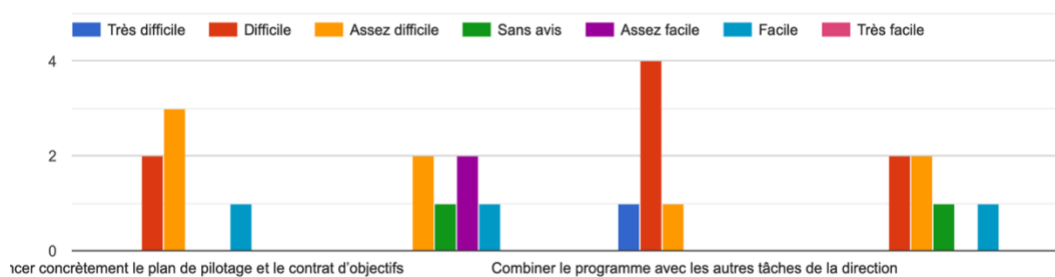


Figure 6.31

Les avis sur le Pacte d'Excellence soulignent l'importance d'organiser des réunions pédagogiques régulièrement entre le directeur et ses enseignants. Vous sentez-vous suffisamment prêt(e) pour organiser ce type de réunion ?

[Copier](#)

6 réponses

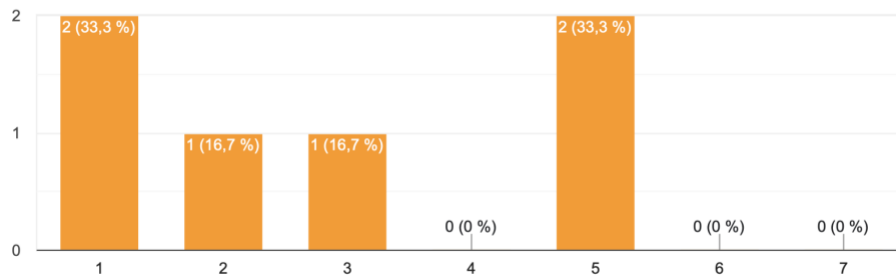


Figure 6.32

Demandez-vous à vos enseignants d'animer chaque réunion pédagogique ?

[Copier](#)

6 réponses

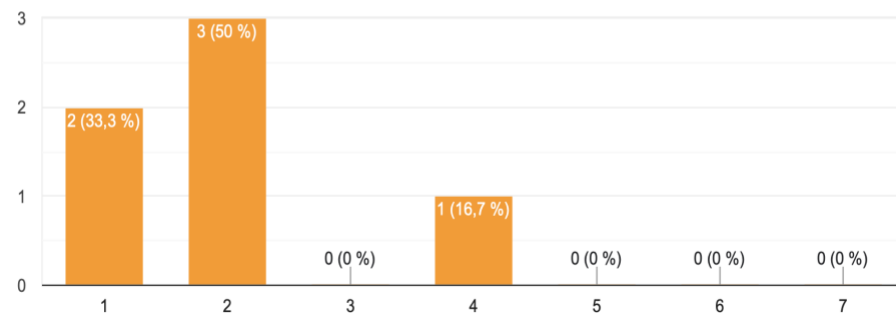


Figure 6.33

Existe-t-il une structure de coordination et de concertation au sein de votre école ?

7 réponses

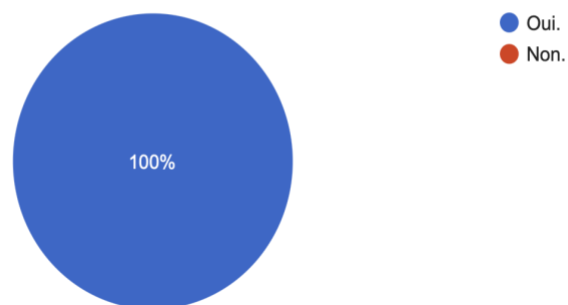


Figure 6.34

Les enseignants sont-ils devenus plus autonomes et résolvent leurs problèmes ensemble?

 Copier

7 réponses

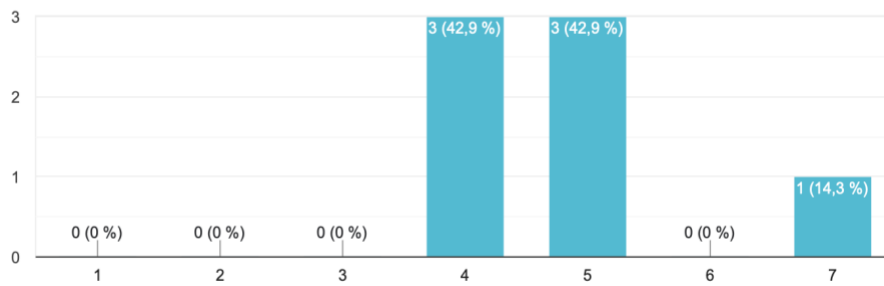


Figure 6.35

Avez-vous déjà pris le temps de réfléchir à la mise en place d'une structure de coordination et de concertation au sein de votre école ?

6 réponses

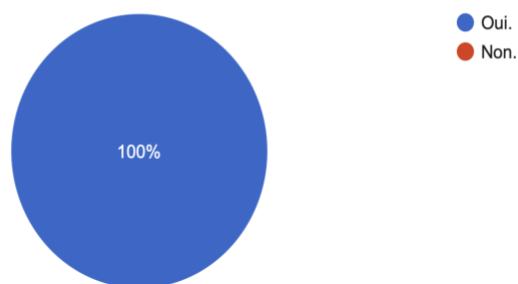


Figure 6.36

Les enseignants sont-ils autonomes et résolvent leurs problèmes ensemble?

 Copier

6 réponses

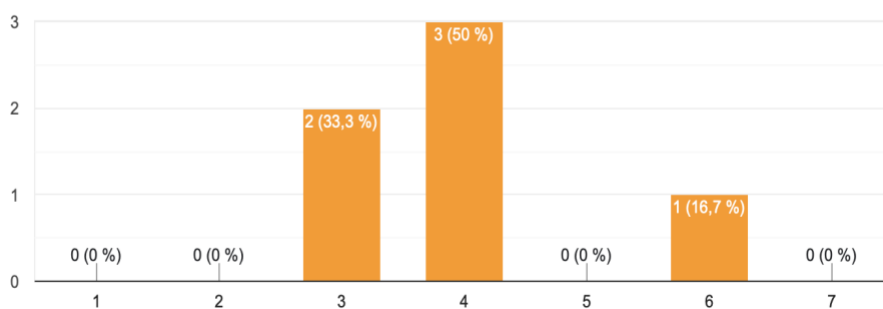


Figure 6.37

Pensez-vous que les enseignants deviendront plus autonomes et résoudront leurs problèmes ensemble avec la mise en place du Pacte d'Excellence?

 Copier

6 réponses

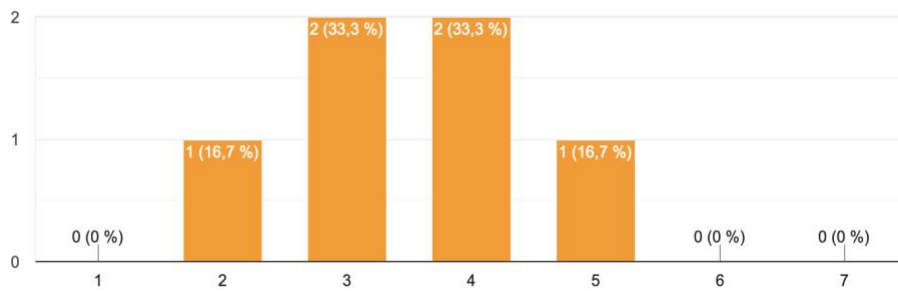


Figure 6.38

De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de votre fonction de directeur(trice)?

 Copier

7 réponses

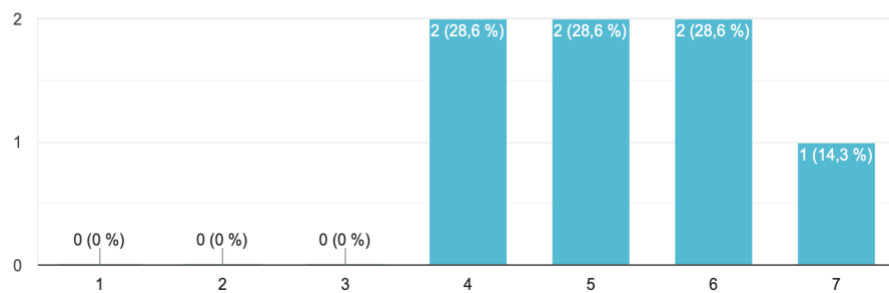


Figure 6.39

Votre rôle de directeur(trice) a-t-il été modifié à la suite de la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs ?

 Copier

7 réponses

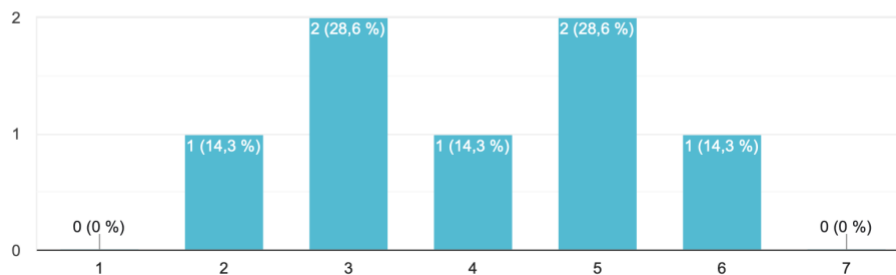


Figure 6.40

Percevez-vous des améliorations dans votre fonction depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs? [Copier](#)

7 réponses

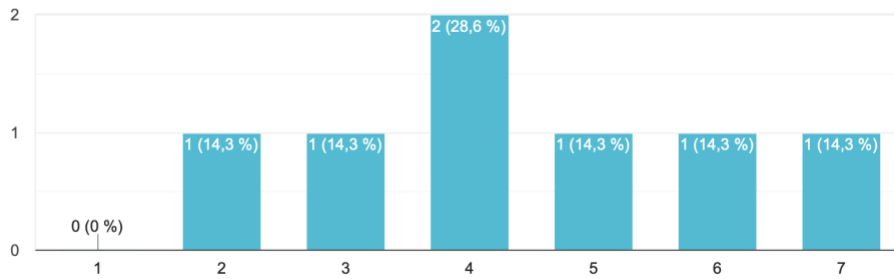


Figure 6.41

Vous sentez-vous contraint(e) dans votre travail depuis la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs? [Copier](#)

7 réponses

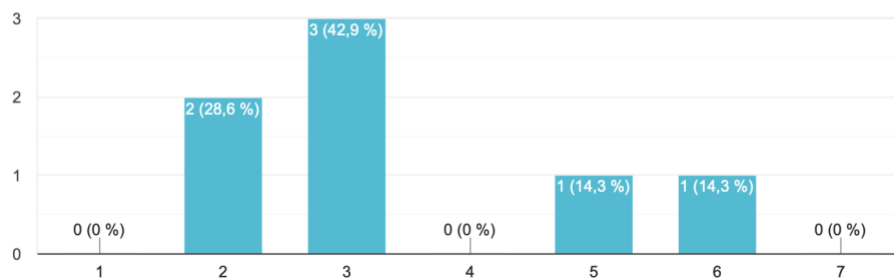


Figure 6.42

De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de votre fonction de directeur(trice)? [Copier](#)

6 réponses

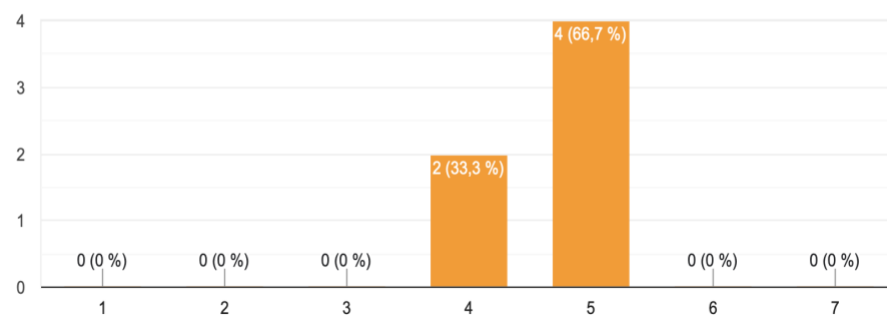


Figure 6.43

Pensez-vous que votre rôle de direction va fortement évoluer avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?



6 réponses

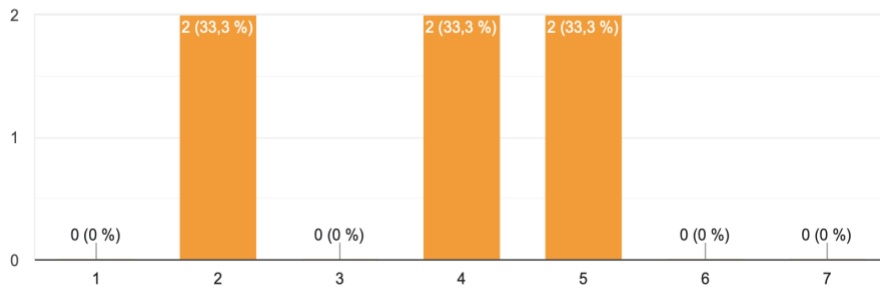


Figure 6.44

Pensez-vous qu'il y aura des améliorations de votre fonction avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?



6 réponses

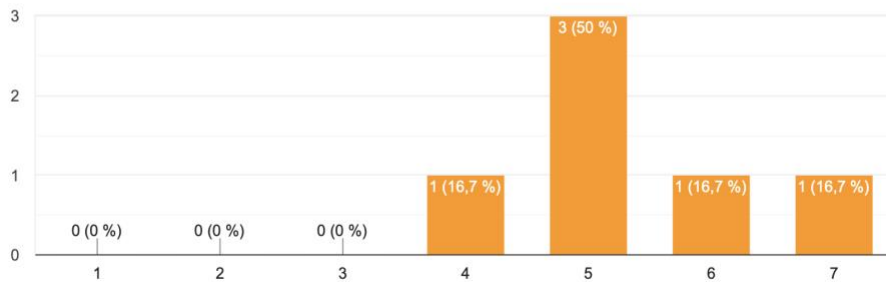


Figure 6.45

Pensez-vous qu'il y aura des contraintes liées à votre fonction avec la mise en place du Pacte d'Excellence au sein de votre école?



6 réponses

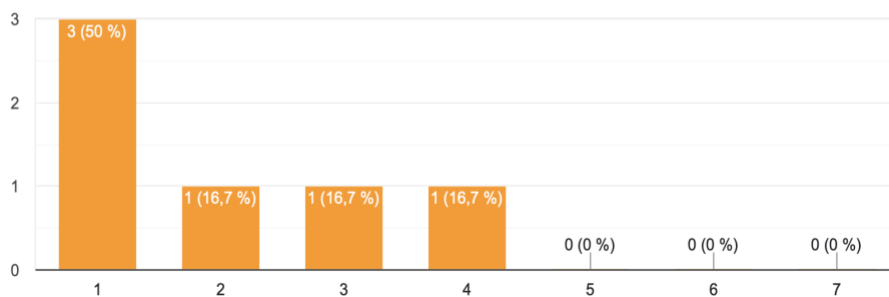


Figure 6.46

De manière générale, la mise en place du plan de pilotage et contrat d'objectifs a-t-elle comblé vos attentes de départ ?



7 réponses

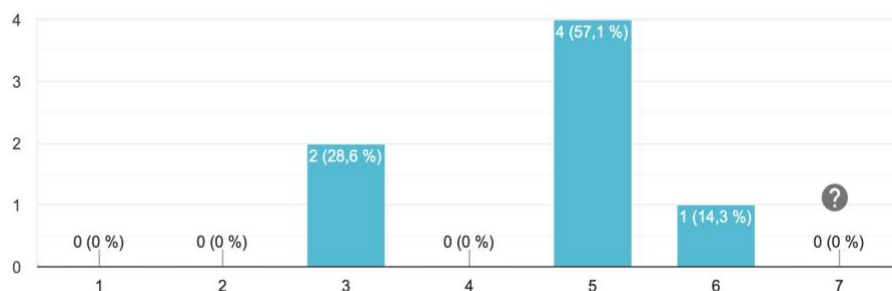


Figure 6.47

Êtes-vous satisfait(e) du soutien apporté par votre pouvoir organisateur et/ou conseiller(s) pédagogique(s) tout au long de la mise en place du ...bjectifs au sein de votre établissement scolaire ?

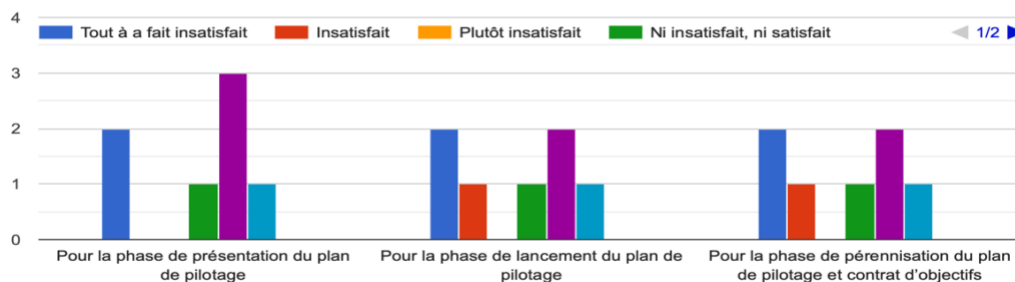


Figure 6.48

De manière générale, considérez-vous que votre plan de pilotage et contrat d'objectifs soient adéquats, reflètent la réalité de votre établissement scolaire ?



7 réponses

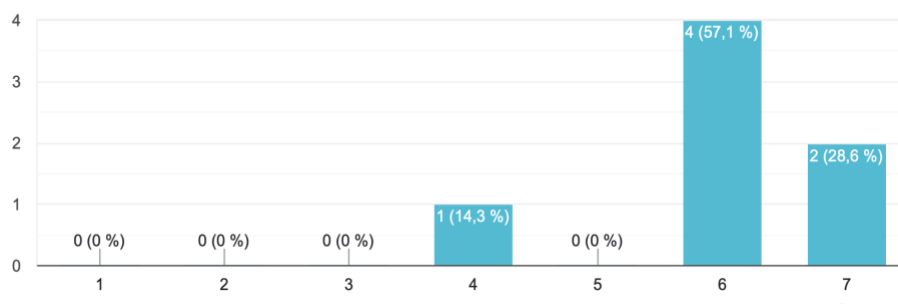


Figure 6.49

De manière générale, comment évaluez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire ?

[Copier](#)

7 réponses

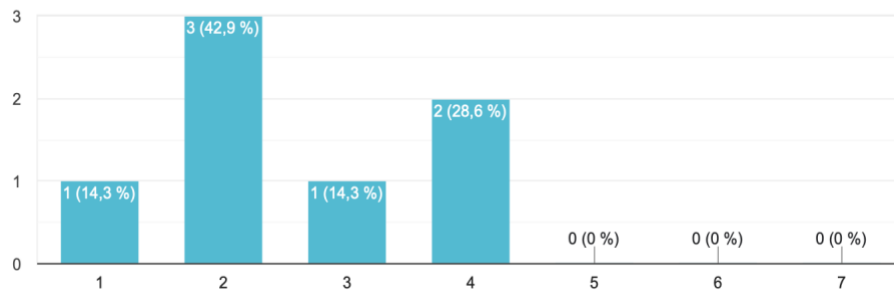


Figure 6.50

De manière générale, considérez-vous que votre plan de pilotage et contrat d'objectifs seront parfaitement adéquats, reflèteront la réalité de votre établissement scolaire ?

[Copier](#)

6 réponses

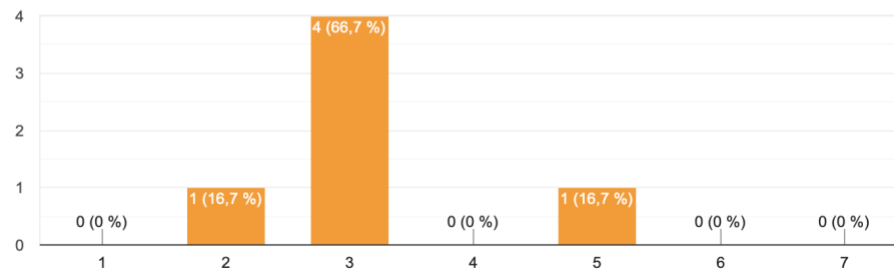


Figure 6.51

De manière générale, comment évalueriez-vous l'adéquation, la pertinence du Pacte d'Excellence par rapport à la réalité de votre établissement scolaire avant son implémentation?

[Copier](#)

6 réponses

