

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

Analyse des préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles

Etude qualitative dans deux établissements du secondaire
avec des directions aux leaderships contrastés

Auteures : Claire Dehousse et Rachida Sefsaf

Promotrice : Nathalie Guilmot

Accompagnateur : Sébastien Dellisse

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

La réalisation de ce mémoire représente l'aboutissement de notre cursus universitaire au sein du Master en Sciences de l'éducation. Nous tenions à adresser nos remerciements aux personnes ayant contribué à l'élaboration de ce travail ainsi qu'à ces années riches en apprentissage et en développement personnel.

Nous tenions en premier lieu à remercier chaleureusement notre promotrice, Madame Guilmot, pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer, son expertise ainsi que ses nombreux conseils avisés qui nous ont permis de réaliser ce mémoire.

Nous présentons également nos vifs remerciements à Monsieur Dellisse, accompagnateur de notre mémoire, pour sa disponibilité ainsi que pour la richesse de ses conseils. Ce précieux encadrement a sans conteste contribué à la concrétisation de ce travail.

Nous exprimons notre gratitude à Monsieur Lecat, membre du jury de défense finale de notre mémoire, pour la considération portée à notre travail.

Aussi, nous tenions à témoigner toute notre reconnaissance aux enseignants et aux directions pour la confiance et le temps qu'ils nous ont accordés.

Nous adressons nos sincères remerciements à Dominique Rappe qui a eu la gentillesse de lire et corriger ce travail.

Enfin, nous remercions nos familles et nos amis qui nous ont soutenues tout au long de notre parcours à la FOPA.

Merci à Anne Libert et Charly Leroy pour leurs précieux conseils.

Un merci tout particulier à nos conjoints, Louis et Larbi ainsi qu'aux enfants Wael, Noam, Naëla et Jessim, pour leur patience et la compréhension dont ils ont fait preuve durant ces trois années.

Table des matières

Remerciements	1
Liste des abréviations.....	5
Problématisation	1
Chapitre I – Contexte scolaire.....	6
1. Le contexte socio-historique	6
2. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	8
2.1. Son contexte d'émergence et ses enjeux.....	8
2.2. Les objectifs fixés par le gouvernement de la FWB	11
2.3. Le PPEE comme changement de paradigme	11
2.4. Le contenu du PPEE	17
3. Mode de gouvernance~accountability	19
3.1. Evaluations externes	19
3.2. Contractualisation	20
4. Plan de pilotage	21
4.1. Cadre légal	21
4.2. Elaboration	21
4.3. Professionnalité des acteurs de l'enseignement.....	23
Chapitre II – Cadre théorique.....	26
1. Le changement	26
1.1. Saisir le changement	26
1.2. Mise en œuvre du changement.....	29
2. Facteurs clés dans la gestion du changement.....	31
2.1. De la résistance aux préoccupations	31
2.2. Le sponsorship et le leadership	41
3. Résumé du cadre théorique	49
Chapitre III – Cadre méthodologique.....	51
1. Objectifs et questions de la recherche.....	51
2. Aspects méthodologiques	53
2.1. Dispositif de recherche.....	53
2.2. Terrain et échantillon	56

2.3.	Collecte des données	58
2.4.	Catégorisation et présentation des résultats	61
Chapitre IV – Présentation des résultats.....		62
1.	Monographie du Collège Assumpta.....	63
1.1.	Contexte organisationnel et social	63
1.2.	Préoccupations des enseignants	68
1.3.	Les interventions de la direction	81
1.4.	Conclusion intermédiaire	84
2.	Monographie de l’Institut Bosco.....	85
2.1.	Contexte organisationnel et social	85
2.2.	Préoccupations des enseignants	89
2.3.	Les interventions de la direction	99
2.4.	Conclusion intermédiaire	103
3.	Analyse transversale.....	104
3.1.	Contexte organisationnel et social	104
3.2.	Préoccupations des enseignants	109
4.	Synthèse des résultats.....	121
Chapitre V – Discussion, limites et perspectives		124
1.	Discussion	124
1.1.	Les recommandations pour les directions	128
1.2.	Synthèse	131
2.	Limites et perspectives de la recherche.....	133
Conclusion		136
Bibliographie		140

Liste des abréviations

AG	Assemblée générale
BCP	Bureau du conseil pédagogique
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CO	Contrat d'objectifs
COPI	Comité de Pilotage du système éducatif
DCO	Délégué au contrat d'objectifs
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
ISE	Indice socio-économique
NPM	New Public Management
NTPP	Nombre Total de Périodes Professeurs
Pdp	Plan de pilotage
PIA	Plan Individuel d'Apprentissage
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PO	Pouvoir organisateur
PPEE	Pacte pour un Enseignement d'excellence
OASE	Objectifs généraux d'amélioration du système éducatif
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques

Problématisation

Il arrive un moment où toute entreprise est amenée à réaliser des changements organisationnels afin de s'adapter à son environnement et le monde de l'enseignement ne déroge pas à la règle¹. En effet, bien que notre système d'enseignement poursuive simultanément les missions suivantes :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves,
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle,
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures,
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (FWB, 2019, pp.8-9),

les pouvoirs publics ont été forcés de constater depuis une décennie qu'il peinait à les atteindre.

Pour preuve, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le programme international pour le suivi des acquis des élèves, PISA² 2012 et 2018 (FWB, 2015a ; 2021), a mis en lumière des résultats, inférieurs à la moyenne des pays ou régions voisins. L'analyse de ces mauvais scores aurait relevé non seulement des phénomènes structurels de notre système éducatif, conduisant notamment à d'importantes différences de performances selon le statut socioéconomique, mais également une dispersion élevée des résultats des écoles pour un indice socio-économique (ISE) donné (FWB, 2015b ; FWB, 2021). En d'autres termes, certaines écoles établiraient de meilleures performances que d'autres avec des publics pourtant similaires. Si bien qu'afin d'améliorer ces résultats, une réforme systémique³ de l'enseignement, entamée en 2015, le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PPEE), s'est mise progressivement en place.

Bien qu'inscrite dans la lignée du Décret Missions (1997), cette réforme apporte des

¹ Nous tenons à préciser que certains paragraphes ont été repris tels quels du travail de Démarche de recherche et accompagnement du mémoire (LFOPA2913B, année 2020-2021) avec l'accord de Monsieur Sébastien Dellisse, titulaire du cours.

² PISA est organisé depuis 2000 par l'OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques. Il concerne les élèves de 15 ans et porte sur la lecture, les mathématiques et les sciences.

³ Une réforme est dite systémique si elle mobilise l'ensemble des niveaux, paliers et acteurs du système éducatif (Huberman & Miles, 1992, as cited in Lessard et al., 2008, p.161).

« changements importants sur le plan de la régulation du système éducatif, du fonctionnement interne des établissements scolaires, des curricula et des parcours des élèves » (Cattonar & Dupriez, 2019, p.1). Autrement dit, par le biais du PPEE, le pilotage de notre système scolaire subit des changements substantiels.

Concernant ce nouveau mode de gouvernance du système d'enseignement⁴, il introduit de nouveaux outils et mécanismes devant permettre à l'autorité publique de vérifier l'efficacité, l'efficience et l'équité de notre système scolaire (Cattonar & Dupriez, 2019). La nature et la portée de ces instruments d'action publique révèlent l'infléchissement du pilotage de notre système par les résultats (Lascoumes & Le Galles, 2007). Ce mode de gouvernance se base, d'une part, sur un dispositif d'évaluations des établissements scolaires à partir notamment d'épreuves externes mesurant les performances des élèves, du taux de diplomation et de décrochage des élèves. Et d'autre part, il implique une contractualisation entre l'établissement et le pouvoir régulateur comprenant des cibles quantitatives à atteindre au regard des résultats obtenus, et ce, en vue de les améliorer.

Subséquent et conformément au Code de l'enseignement (2019), chaque école est dès lors tenue d'élaborer un plan de pilotage (Pdp). Celui-ci détaille la manière dont les professionnels de l'enseignement comptent mobiliser leurs ressources pour rencontrer les visées du PPEE en fonction de leur réalité de terrain. Une fois validé par le délégué au contrat d'objectifs⁵ (DCO), ce Pdp devient le contrat d'objectifs liant chaque établissement, et par extension son pouvoir organisateur, à l'autorité publique. Après quoi, tous les trois et six ans, chaque école, et plus particulièrement sa direction, sera amenée à rendre des comptes sur cette contribution, notamment en fonction des résultats obtenus aux différentes épreuves externes (FWB, 2019 ; Cattonar & Dupriez, 2019).

Par le biais des Pdp, le pouvoir régulateur cherche à responsabiliser les acteurs de l'enseignement ainsi qu'« à améliorer leur efficacité par de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques » (Cattonar & Dupriez, 2019, p.3). Plus concrètement, le chef d'établissement est exhorté à définir et organiser des missions collectives en collaboration avec son équipe, et ce, afin de susciter une large adhésion au processus de mise en place du changement (FWB,

⁴ Modèle de l' « Etat évaluateur » basé sur les New Politique Management (Maroy, 2006)

⁵ Membre du service de l'Inspection de la FWB

2019). Les rôles de directeur, d'enseignant, d'inspecteur sont ainsi amenés à évoluer.

Au sujet de cette transformation profonde des métiers de l'enseignement, elle induit plusieurs mesures la soutenant. Le groupe central⁶ pilotant la réforme dans sa première phase souligne que « l'école ne peut changer par décrets, il est dès lors nécessaire d'accompagner le changement (...) en créant les conditions nécessaires à son appropriation par les acteurs » (FWB, 2015b, pp.2-3). On comprend dès lors pourquoi deux décrets ont été adoptés le 14 mars 2019 par le Parlement de la FWB⁷. L'un porte sur les diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et l'autre sur le statut des directeurs incluant un nouveau dispositif de formation initiale de ces derniers.

Notons bien que le décret susmentionné vise essentiellement à doter les directions de compétences managériales en lien avec la conduite du changement. Les chefs d'établissement doivent dès lors être capables d'utiliser de manière combinée et coordonnée des ressources, des compétences et des connaissances à travers un ensemble d'actions visant la mise en œuvre du projet de changement (Soparnot, 2009 ; Saint-Amand & Renard, 2004, as cited in Johnson, 2012). Cette compétence du gestionnaire paraît fondamentale dans le contexte précité d'autant plus qu'une étude menée par Beer et Nohria en 2000 (as cited in Guilmot, 2016) montre que le taux de succès de mise en œuvre des programmes de changement ne s'élèverait qu'à 30 %. D'autres enquêtes réalisées cette fois-ci par les cabinets McKinsey et Capgemini Consulting auprès de chefs d'entreprise ont abouti à des conclusions similaires en montrant que les deux tiers des changements majeurs opérés dans ces organisations se solderaient par un échec (Soparnot, 2013). Enfin, pour ce qui est des réformes éducatives, Duclos (2015) rejoint Dupriez (2015) en affirmant qu'elles ont généralement du mal à s'implémenter sur le terrain.

Afin d'expliquer ces échecs, la littérature relative au secteur privé (Bareil, 2008 ; Ford, Ford & D'Amelio, 2008 ; Vas, 2009 ; Soparnot, 2013) pointe généralement du doigt le concept de résistance au changement des individus. Selon Soparnot (2009) et Bareil (2010), cette attitude visant à entraver les projets de réforme engagés par l'entreprise

⁶ Le groupe central est composé de membres du ministère de l'enseignement et de l'administration scolaire, de représentants des principaux groupes d'acteurs scolaires institués (fédérations des pouvoirs organisateurs de l'enseignement, syndicats d'enseignants, associations de parents).

⁷ Corrélativement, une nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants a été entamée.

serait déclenchée par la crainte des destinataires du changement de perdre leurs routines et de devoir réaliser des efforts d'apprentissage. Ces réactions dépendraient davantage du contexte et plus précisément, selon Boffo (2005), de l'idée que les individus se font du changement durant son implémentation plutôt que de leurs dispositions à y adhérer (Bareil, Savoie & Meunier, 2007).

Dans le même ordre d'idées, lors d'un processus de réforme imposé en éducation, les agents de changement semblent souvent attribuer l'échec aux acteurs considérés comme exécuteurs de ces transformations (Duclos, 2015). L'autorité publique est en effet persuadée que les équipes éducatives dressent des « barrières déraisonnables » dans le but de saborder le projet (Dent & Goldberg, 1999, as cited in Ford et al., 2008). Les travaux de Spillane et ses collaborateurs rejoignent les conclusions de Boffo (2005) ainsi que ceux de Ford et al. (2008) en expliquant que le peu de transformations apportées par les politiques éducatives dans les écoles seraient conditionnées par la manière dont les acteurs de terrain donnent sens aux demandes institutionnelles (as cited in Lessard et al., 2008 ; Dulude & Spillane, 2013). L'évaluation du sens donné par les enseignants à ces politiques publiques à travers le prisme de la légitimité telle que proposée par Yerly et Maroy (2017) nous paraît donc intéressante.

En contexte de changement, il existerait donc une variété de réponses comportementales pouvant évoluer et se modifier au fil du temps. Le modèle de Bareil (1997) basé sur les préoccupations des destinataires à l'égard du changement permet de mieux comprendre ces réactions cognitivo--affectives.

Cependant, il faut prendre en compte le fait que ce faible taux de réussite serait aussi lié « à une profonde méconnaissance [par les exécuteurs du changement] du phénomène organisationnel » (Combes & Lethielleux, 2009, as cited in Guilmot, 2016, p.3). En d'autres termes, le rôle du directeur serait primordial dans la réussite d'un changement dans le sens où il aide les enseignants à saisir l'articulation entre les politiques publiques et les besoins propres à l'établissement (Lessard et al., 2008).

A la lecture des différents travaux portant sur la mise en œuvre des réformes éducatives, nous comprenons que celles-ci dépendent d'une série de facteurs à la fois macro, méso et micro. Notre recherche, quant à elle, tentera de traiter le problème sous l'angle micro puisque, comme nous venons de l'exposer, les enseignants et les directeurs jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre du PPEE.

Dans le contexte de changement que les établissements scolaires connaissent avec la mise en place des plans de pilotage, il nous semble donc opportun de nous intéresser aux préoccupations des enseignants. Pour ce faire, nous mobilisons le modèle des phases de préoccupations proposé par Bareil (1997). L'objectif de ce travail consiste aussi à comprendre l'influence des légitimités accordées ou non aux politiques éducatives par les enseignants sur l'appropriation du changement. Nous cherchons également à comprendre comment les interventions des directeurs peuvent favoriser l'adhésion ainsi que la mobilisation des enseignants, indispensables dans ce processus (Dupriez, 2015). Notre recherche a donc pour but de répondre aux questions suivantes : « Quelles sont les préoccupations des enseignants lors des deux étapes clés, l'élaboration et la mise en œuvre des plans de pilotage ? Comment sont perçues les actions menées par les directions afin de favoriser l'appropriation et l'implémentation de cette réforme ? ». Ces orientations nous semblent en effet ne pas encore avoir été investiguées dans la littérature.

Au travers de ce mémoire, nous espérons pouvoir contribuer à une meilleure compréhension de ce sujet. Dans cette perspective, nous centrerons notre recherche sur des établissements de la première vague, ayant entamé le processus en septembre 2018 et dont la première évaluation est prévue en janvier 2023.

Le présent travail s'articule autour de six chapitres. Le premier a pour objectif de contextualiser l'injonction à l'élaboration d'un Pdp développée au sein de l'axe deux du PPEE. Pour cela, nous commencerons par décrire le cadre socio-historique du système éducatif en Belgique francophone dans lequel s'inscrit ce nouvel outil de gouvernance. Dans le deuxième chapitre, nous présentons les concepts et théories mobilisés pour comprendre notre objet de recherche. Dans le chapitre trois, nous formulons précisément nos objectifs et questions de recherche ainsi que la méthodologie utilisée pour le recueil d'informations. Nous consacrons le quatrième chapitre à la présentation des résultats de notre étude avant d'en proposer une analyse. Dans le dernier chapitre, nous articulons nos résultats aux éléments de notre cadre théorique. Nous formulons des pistes d'action que les modèles de Bareil (1997) et d'ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003) permettent d'envisager dans le cadre de réformes pédagogiques. Les limites méthodologiques et théoriques de notre recherche ainsi que des perspectives potentielles sont également décrites. Pour conclure, nous revenons sur les apports théoriques de notre étude.

Chapitre I – Contexte scolaire

1. Le contexte socio-historique

Afin d'appréhender la question qui nous concerne, il nous semble pertinent de réaliser un bref résumé de la construction historique du système scolaire francophone en Belgique. Selon Draelants, Dupriez et Maroy (2011), depuis plusieurs décennies, la scolarité a évolué pour donner suite à l'implémentation de nombreuses réformes. Cette évolution des structures du système scolaire est influencée par des modifications du rôle des écoles et de son rapport avec les autorités publiques. Dans cette partie, nous exposerons dès lors le contexte socio-politique belge précis.

L'ensemble de l'histoire du système éducatif belge est marqué par une segmentation institutionnelle (Wynants & Paret, 1998). Ce système éducatif ainsi structuré peut être défini par trois tensions socio-politiques. Selon Wynants et Paret (1998), les diverses révolutions en Belgique forment deux axes : l'axe fonctionnel et l'axe territorial-culturel. Le premier englobe le clivage Eglise-Etat ainsi que le clivage possédants-travailleurs, tandis que dans le second axe, territorial-culturel, nous retrouvons le clivage centre-périphérie et le clivage ville-campagne. Selon Wynants et Paret (1998), les trois premiers clivages ont un impact important dans notre système scolaire actuel.

En ce qui concerne le clivage Eglise-Etat (Wynants & Paret, 1998), historiquement le clergé aimerait que l'Eglise occupe une place centrale dans l'enseignement alors que les laïques prônent davantage l'Etat au centre de l'école. Ce débat a engendré un système éducatif segmenté en différents réseaux d'enseignement (réseaux officiel et libre). Selon Wynants et Paret (1998), le second clivage possédants-travailleurs se positionne à la suite de l'industrialisation car le peuple réclame une répartition du pouvoir économique. Les partis progressistes et conservateurs s'opposent au sujet de la politique de démocratisation scolaire. Et enfin, le troisième clivage est appelé le clivage centre-périphérie ou le clivage linguistique. Wynants et Paret (1998) détaillent dans ce dernier une dualité entre les périphéries et le centre des villes. En effet, le centre, pôle dominant de la culture, est opposé aux périphéries où les populations assujetties sont plus diversifiées en termes d'ethnie, de langue ou de religion. Selon Lijphart (1979) et Bakvis (1985) (as cited in Mangez & Cattonar, 2010), la cohabitation démocratique de plusieurs communautés est possible grâce à la démocratie consociative. Pour Sinardet (2011), le principe de base de cette démocratie est que l'ensemble des décisions sont prises conjointement. De plus, il pense qu'aucun

représentant ne peut prendre une décision sans l'accord des autres délégués. Selon cet auteur (2011), une des bases de la démocratie consociative est son caractère non majoritaire.

À la suite de la communautarisation de l'enseignement et donc de la décentralisation du pouvoir, Draelants et al. (2011) décrivent diverses négociations par rapport au budget disponible par chaque commune afin d'assurer ses missions. Actuellement, c'est la Fédération Wallonie-Bruxelles qui prend en charge l'entièreté de l'enseignement francophone et la totalité de ses dépenses. Cependant, les écoles, grâce à une dotation globale annuelle, ont une autonomie budgétaire. Cette enveloppe est utilisée en bon père de famille par le chef d'établissement qui gère l'entretien du bâtiment et divers achats tels que l'équipement ou le matériel pédagogique. C'est la Communauté Française qui verse directement aux employés leur salaire. Quant aux subventions de fonctionnement, c'est le pouvoir organisateur qui les utilise pour différentes dépenses (nettoyage, chauffage ainsi que le salaire du personnel ouvrier). Notons que les subventions de fonctionnement varient en fonction du réseau, à l'opposé du salaire du personnel scolaire qui reste constant (Draelants et al, 2011).

Depuis 1997, le Décret Missions structure la liberté d'enseignement de chaque école (Draelants et al., 2011) et instaure pour la première fois une loi détaillant les objectifs clairs de l'enseignement obligatoire, mais aussi un référentiel de compétences qui doit apparaître désormais dans le programme des cours. Rappelons que la liberté est un principe de base du système scolaire belge (Draelants et al., 2011). Selon Bouttemont (2004), la pluralité des institutions à la suite des différents réseaux (l'officiel - le libre) offre un panel de choix d'écoles aux parents. Ils ont le droit de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants, dans une institution confessionnelle ou non, par exemple.

En résumé, notre système scolaire est impacté par trois clivages. Selon Draelants, Dupriez et Maroy (2011), l'organisation en réseaux est une caractéristique propre à notre système d'enseignement, tout comme la décentralisation de l'organisation. C'est grâce au Pacte Scolaire de 1958 (loi votée le 29 mai 1959) que nous pouvons observer une reconnaissance mutuelle des différents réseaux ainsi qu'une répartition financière équitable entre ceux-ci. En outre, la vague de réformes établies dans l'enseignement francophone depuis 1989 a pour but de rationaliser l'organisation en étant davantage efficace et équitable. C'est en fonction de cette

évolution que le Pacte pour un Enseignement d'excellence est entamé en 2015. Une des visées de celui-ci est entre autres la recentralisation du pouvoir.

2. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

2.1. Son contexte d'émergence et ses enjeux

L'idée d'un Pdp rédigé par chacun des établissements scolaires de l'enseignement fondamental et secondaire francophone, tous réseaux confondus, est développée au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017). Cette réforme a été lancée en décembre 2014 par l'ancienne ministre de l'Enseignement obligatoire Joëlle Milquet et poursuivie par ses successeurs Marie-Martine Schyns et Caroline Désir. Elle trouverait sa source dans la mise en évidence de résultats inférieurs à la moyenne des pays ou régions voisins des élèves en FWB aux épreuves PISA (FWB, 2015a ; 2021). Ainsi, par l'intermédiaire d'outils transnationaux tel que PISA, la gouvernance européenne cadre dans une certaine mesure nos politiques éducatives.

En vue d'expliquer l'influence qu'exerce la Commission européenne sur la Fédération Wallonie Bruxelles, nous nous référons à la définition de Radaelli (2019) décrivant ce processus d'européanisation comme un ensemble de règles et procédures déterminées au niveau européen, puis intégrées dans les politiques publiques au niveau national. En amont de ce processus, nous retrouvons une série d'objectifs concrets promouvant une vision utilitariste de l'éducation et sur lesquels les Etats membres de l'Union européenne se sont entendus (Ozga, 2012).

Afin d'atteindre ces objectifs, les acteurs politiques nationaux ont recours à de nouveaux modes de régulation, incluant des procédures d'évaluations externes tels que PISA et des *benchmarks*, indicateurs comparés de performance. Ces outils mis à la disposition des Etats par la Commission européenne permettent d'examiner les différents systèmes nationaux mais aussi de les comparer entre eux. Tout comme le souligne Ozga (2012), l'analyse de ces systèmes de données transnationales est devenue incontournable dans une perspective de recherche de développement compétitif du capital humain. C'est d'autant plus le cas qu'exposés médiatiquement, les résultats obtenus par nos élèves à ces épreuves constituent une pression supplémentaire, tant pour les acteurs de l'enseignement que pour les pouvoirs publics (Demailly, 2006 ; Cattonar & Mangez, 2014). Ces comparaisons internationales contraignent ainsi le gouvernement à justifier les résultats de sa politique et à proposer des solutions adaptées à ses objectifs (Ozga, 2012 ; Cattonar & Mangez, 2014).

C'est donc en partie pour légitimer ses objectifs et prises de décisions antérieures que la FWB mobilise les études PISA dans ses discours et rapports (Cattonar & Mangez, 2014). Porteur de valeurs, cet outil est également utilisé comme vecteur du changement de politiques publiques (Lascoumes & Le Galès, 2004). Il participe à la construction « d'un espace d'éducation européen » (Ozga, 2012, p.13) dans le sens où PISA, du fait de ses choix pédagogiques et curriculaires, véhicule certaines orientations éducatives sans que celles-ci n'aient pourtant été traitées par les différents acteurs de l'enseignement au niveau infranational (Cattonar & Mangez, 2014). Selon Cattonar et Mangez, PISA conduit à une représentation sociale de la réalité scolaire, envisageant davantage l'école comme « un système de production de résultats mesurables et moins par exemple comme une instance de socialisation des jeunes » (2014, p. 69). La prise en compte de ces évaluations dans l'élaboration des politiques éducatives a ainsi amené les autorités publiques des pays européens à converger vers un nouveau mode de pilotage de leur système scolaire, et ce, par les résultats.

Intéressons-nous à présent au rapport rédigé par McKinsey (FWB, 2015a) qui a contribué au diagnostic du système éducatif en FWB à partir, notamment, des résultats de nos élèves à ces enquêtes PISA. Il faut mentionner que dès la première phase du PPEE, un appel d'offre public a été lancé et remporté par le bureau de consultance privé McKinsey qui a collaboré par la suite aux différentes étapes – avis 1, 2 et 3 – de la conception du PPEE. Cette démarche qui consiste à s'appuyer sur une plus grande utilisation d'idées importées du secteur privé s'inscrit pleinement dans la nouvelle gestion des politiques publiques, *New Public Management* (NPM), défendue par la gouvernance européenne (Peters, 2019). Les politiques scolaires en Belgique francophone se retrouvent ainsi imprégnées par les principes du NPM tels que « mesures de performance, managérialisme, renforcement de l'école comme lieu de mobilisation, etc. » (Barbana, Dumay & Dupriez, 2014, p. 21).

Dans cette modernisation du management des organisations, l'évaluation apparaît comme un élément central car elle apporte une légitimité scientifique aux discours et actions politiques (Demailly, 2006). Par ailleurs, Barbana, Dellisse, Dumay et Dupriez (2016) affirment que cet outil de standardisation peut être considéré comme une tentative de « recouplage » des politiques publiques et des réalités des classes. En effet, se référant aux travaux de Hallet (2010) ainsi que de Meyer et Rowan (1977), Barbana et al. (2016) expliquent que les pratiques pédagogiques seraient une « dimension largement découplée de la structure organisationnelle formelle » (p.2). En recouplant

les réformes au contexte, l'évaluation permettrait les changements liés à une réforme scolaire (Barbana et al., 2016). Notons également qu'en récoltant des informations précises sur les effets des pratiques pédagogiques, ces évaluations externes permettent de contraindre les établissements à rendre des comptes sur leur fonctionnement (Barbana et al., 2014). Dans cette logique, les auteurs (2014) expliquent que les résultats obtenus par les élèves ne sont plus uniquement des indicateurs vérifiant l'acquisition de compétences disciplinaires mais deviennent des témoins du travail des enseignants.

Mentionnons également que dans le NPM, la responsabilité des résultats ne repose plus sur les acteurs politiques mais bien sur les managers, autrement dit les directeurs d'école. Afin d'améliorer le pilotage des systèmes, le NPM recommande par conséquent d'octroyer une plus grande autonomie à ces managers (Peters, 2019). Ce principe permet de comprendre certaines orientations du PPEE visant une autonomie croissante des chefs d'établissement que nous développons ultérieurement⁸.

Le rapport rédigé par McKinsey (FWB, 2015a) a non seulement révélé que le taux de redoublement en FWB est le plus important d'Europe⁹, mais elle connaît aussi le taux d'abandon scolaire et de relégation y sont supérieurs à la moyenne européenne¹⁰ (FWB, 2015a ; FWB, 2021). De plus, l'iniquité socio-économique des résultats scolaires en FWB est apparue conséquente (FWB, 2015a). L'indice socio-économique (ISE) influencerait en effet deux fois plus les résultats en FWB que la moyenne européenne alors que le coût de notre système scolaire est bien supérieur à la moyenne de l'OCDE (FWB, 2015a).

En outre, l'analyse de ces scores a montré d'une part que le parcours d'apprentissage scolaire en FWB serait bien trop différencié en comparaison au tronc commun allongé des pays voisins. D'autre part, la dispersion des résultats des écoles pour un ISE donné est élevée (FWB, 2015b ; FWB, 2021). Autrement dit, les performances de certains établissements seraient supérieures à d'autres ayant des publics pourtant comparables.

Partant de ces constats, le gouvernement de la FWB a donc envisagé un changement de paradigme avec de nouveaux enjeux et une nouvelle orientation du système scolaire

⁸ Cf. Le sponsorship et le leadership

⁹ 48 % des élèves auraient déjà doublé au moins une fois à l'âge de 15 ans (PISA, 2012) contre 12 % en moyenne pour l'OCDE. Ce taux a subi une diminution et est actuellement de 41% (PISA, 2018).

¹⁰ 14 % des élèves de 18-24 ans ont prématurément quitté l'enseignement ou la formation contre 7 % pour la Flandre.

si bien qu'est amorcée une réforme systémique de l'enseignement, le PPEE, ayant pour ambition de rendre notre système scolaire davantage efficace, efficient et équitable.

2.2. Les objectifs fixés par le gouvernement de la FWB

Dans cette perspective, les autorités publiques ont établi une série de « biens publics », précisant les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire afin d'élever le taux de réussite des élèves aux épreuves externes et de réduire les inégalités, les écarts de performance ainsi que le décrochage scolaire. Ces sept objectifs généraux d'amélioration du système éducatif (OASE) sont :

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

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

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

4° réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;

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

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

7° accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire. (FWB, 2019, mis à jour le 27-08-2021, p.20).

A la lecture de ces OASE¹¹, nous comprenons davantage les finalités poursuivies par le gouvernement lors du lancement du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

2.3. Le PPEE comme changement de paradigme

Décrites par de nombreuses études (Elmore, 1996 ; Fullan, 2000 ; Dupriez, 2015 as cited in Enthoven, Letor & Dupriez, 2015 ; Dumay, 2009a ; Hamilton, et al., 2003 ; Tyack & Tobin, 1994, as cited in Dellisse, 2020) comme des échecs plutôt que des réussites, les réformes du système éducatif constituent un réel défi, tant pour les chercheurs que pour les responsables politiques, surtout lorsqu'elles tentent de modifier les pratiques des acteurs de terrain, enseignants et directions (Carpentier,

¹¹ Des objectifs particuliers peuvent s'ajouter à ces OASE en fonction des caractéristiques de l'établissement tels que l'organisation d'un 1^{er} degré, l'enseignement en immersion, etc. (FWB, 2019).

2012 ; Duclos, 2015 ; Dupriez, 2015 ; Draelants, 2009 ; Enthoven et al., 2015). Avant de nous pencher sur les raisons qui expliquent la complexité d'implémenter ces réformes dans les organisations scolaires, il nous semble utile de différencier au préalable ce terme de la notion d'innovation.

2.3.1. Réforme et innovation

Selon Dupriez (2015, p.13), une réforme peut être considérée comme « une opération coordonnée de changements à large échelle, visant à promouvoir de nouveaux modes de travail ». Ses prescriptions s'adressent à l'ensemble des acteurs concernés d'un territoire dépendant de son autorité et ont pour objectif de transformer une ou plusieurs dimensions de leur travail. En revanche, une innovation cible un groupe restreint d'acteurs et correspond à « une nouveauté dans un cadre particulier. » (Dupriez, 2015, p.13).

Au regard d'une telle définition, nous pouvons affirmer que le PPEE constitue une réforme dans le sens où une série de décrets et circulaires coordonnent ce projet de changement. De plus, les nouvelles prescriptions qui y sont présentées tentent de modifier les pratiques des professionnels du monde scolaire dépendant d'un territoire, celui de la Belgique francophone. Le Pdp apparaît, quant à lui, comme une innovation locale, bien que prescrit et conçu dans le cadre d'une réforme, étant donné qu'il comporte un diagnostic et des propositions propres à chaque équipe éducative en fonction de sa réalité de terrain.

Afin d'expliquer les difficultés à mettre en œuvre un changement planifié à large échelle mais aussi à développer la réceptivité des enseignants et directions aux innovations pédagogiques locales, la littérature issue de la sociologie des organisations avance plusieurs pistes. La première est relative aux logiques organisationnelles des systèmes éducatifs et la seconde à la structure singulière des établissements scolaires (Enthoven et al., 2015).

2.3.2. Organisations et structures des écoles

Tout d'abord, selon Bidwell (1965, as cited in Enthoven et al., 2015), notre système éducatif repose conjointement sur deux logiques dominantes qui régulent et planifient les pratiques des enseignants et directions. La première, la logique bureaucratique, a recours à des normes, des réglementations ainsi que des outils standardisés qui limitent leur autonomie. A contrario, la seconde, la logique professionnelle, reconnaît leur

pouvoir individuel. En d'autres termes, la dimension prescriptive des réformes, réduisant la liberté d'action des acteurs du monde scolaire, permettrait d'expliquer leurs résistances aux changements planifiés à large échelle. A l'inverse, ces mêmes acteurs seraient davantage réceptifs aux innovations du fait de leur faible dimension prescriptive. Bien que complémentaires, ces deux logiques paraissent donc opposées, l'une renforçant la dimension professionnelle du métier par l'octroi d'autonomie alors que l'autre est perçue comme la réduisant.

Ensuite, sur le plan organisationnel, Weick (1976) et Lorie (1975) exposent deux théories permettant d'expliquer à leur tour les difficultés précitées (as cited in Enthoven et al., 2015). Le concept développé par Weick décrit l'organisation scolaire comme un *loosely coupled system*, « système faiblement articulé », étant donné que les acteurs semblent faiblement coordonnés mais aussi faiblement contrôlés par la hiérarchie. Lorie (1975, as cited in Enthoven et al., 2015), quant à lui, représente le travail d'un enseignant par une « structure cellulaire ». Tout comme dans une cellule, l'enseignant serait isolé au sein de sa classe, non seulement par des clôtures physiques, les cloisons des classes, mais également par des clôtures symboliques que sont le faible pouvoir de la hiérarchie et la faible coordination entre professionnels. Echappant ainsi aux regards externes, les pratiques effectives du travail de l'enseignant apparaissent bien différentes des discours formels (Enthoven et al., 2015).

En résumé, ces théories permettent de comprendre pourquoi le travail en classe accepte peu les régulations externes alors qu'il constitue un espace propice à des innovations soutenues par les enseignants (Dupriez, 2015). En effet, bien que l'objectif d'une réforme pédagogique soit d'amener une évolution des pratiques pédagogiques, les autorités publiques ont finalement très peu de prise sur celles-ci (Enthoven et al., 2015).

Cela explique que, pour pallier ces obstacles et favoriser l'implémentation d'un projet à large échelle, Dupriez (2015) postule que combiner ces deux types de changements bien distincts, réforme et innovation, serait bénéfique. Cette vision liant les projets de changement à large échelle aux innovations locales constituerait donc une opportunité pour la mise en œuvre des réformes scolaires. Dupriez (2015) rejoint l'approche de Lessard et Carpentier (2015) lorsqu'il affirme que « l'adhésion des enseignants à une proposition de réforme est une condition [sine qua non] de son succès » (p.12). Selon

Lessard et Carpentier (2015), les changements doivent permettre aux enseignants de résoudre des problèmes concrets.

En nous basant sur les conclusions de Dupriez (2015) ainsi que de Lessard et Carpentier (2015), nous comprenons que les Pdp conçus comme des innovations locales apparaissent comme des outils permettant de mobiliser les professionnels de terrain et de favoriser la mise en œuvre d'un projet de changement à large échelle telle qu'une réforme scolaire.

2.3.3. Une alternative aux approches top-down et bottom-up

Déployées généralement dans le monde scolaire selon les approches descendantes, *top-down*, ou ascendantes, *bottom-up*, les différentes réformes précédentes n'ont entraîné que peu de changements (Carpentier, 2012; Dupriez, 2015).

Tout d'abord, l'approche dite *top-down*, décrite par Carpentier (2012) comme un processus hiérarchique et unidirectionnel dans lequel les décisions émanent d'une autorité publique, omettrait différents éléments. D'une part, elle ne prendrait pas suffisamment en considération les points de vue des exécutants, enseignants et directions, visés par les changements¹². D'autre part, elle ne respecterait par leur autonomie professionnelle. C'est pourquoi les acteurs de terrain auraient tendance à interpréter, modifier ou entraver les transformations imposées, d'autant plus que les normes prescrites par ces réformes sous-estimeraient le cadre contextuel local dans lequel celles-ci doivent être implémentées.

A l'inverse, Carpentier (2012) explique que l'approche dite *bottom-up*, comme les *school-based management* instaurées aux Etats-Unis dans les années 1980, offre plus de marges de manœuvre aux enseignants et aux directions. Elle les implique dans les prises de décision de l'école concernant le budget, le personnel ou encore le curriculum. Cependant, diverses études ont mis en exergue l'indigence de ces transformations pour ce qui est des pratiques dans les classes (Carpentier, 2012). Ces échecs ont été imputés à différents facteurs tels que le manque de coordination et de temps, la variation constante des changements, l'absence d'objectifs et de pression.

Selon Carpentier (2012), un modèle présentant des stratégies « hybrides » d'implémentation de politiques éducatives, combinant à la fois des approches

¹² Le type de changement analysé au travers de la réforme sera traité dans le chapitre II.

top-down et *bottom-up*, semble plus prometteur. Ce processus « hybride » propose de responsabiliser et de mobiliser les écoles ainsi que les pouvoirs organisateurs en leur accordant davantage d'autonomie. Cette dernière serait cependant contrôlée par le biais d'une reddition de comptes.

L'analyse du contexte d'émergence et de mise en place du PPEE nous amène donc à penser que la démarche entreprise par les autorités publiques est hybride au sens de Carpentier (2012). Le gouvernement a en effet réuni directions, enseignants, pouvoirs organisateurs mais également chercheurs et parents autour d'un même projet (FWB, 2015b). A travers cette dynamique participative, les différents acteurs du monde scolaire ont été amenés à construire de manière concertée, progressive et systémique le PPEE, contrairement aux réformes précédentes généralement imposées de manière *top-down* (FWB, 2015b).

2.3.4. Caractérisation du PPEE

En distinguant deux stratégies pour mener les changements à large échelle comme les réformes éducatives, la catégorisation de Berman (1980, as cited in Enthoven et al., 2015 ; Letor & Garant, 2019) diffère quelque peu de celle de Carpentier (2012). D'après cet auteur, les réformes **programmées**, de type *top-down*, sont basées sur un pilotage prescriptif du pouvoir régulateur alors que les réformes **adaptatives** s'ajustent en fonction de l'établissement dans lequel elles se déploient, favorisant ainsi les innovations pédagogiques locales (Enthoven et al., 2015 ; Letor & Garant, 2019). Envisageant une complémentarité potentielle de ces deux stratégies lors de leurs travaux sur les *Comprehensive School Reforms*¹³, Rowan et Miller (2007, as cited in Enthoven et al., 2015) présentent une typologie permettant de différencier les réformes éducatives à partir de l'analyse de quatre variables organisationnelles :

- l'autonomie des enseignants,
- la guidance pédagogique (le degré d'orientation-standardisation des pratiques et d'accompagnement des enseignants),
- le leadership pédagogique développé dans l'école par la direction,
- le travail collaboratif entre enseignants (p.98).

En fonction des changements mobilisés par la réforme au niveau de ces variables, Rowan et Miller (2007) la classe dans une des trois catégories présentées dans le tableau 1 repris ci-dessous (as cited in Enthoven et al., 2015 ; Letor & Garant, 2019).

¹³Les Comprehensive School Reforms sont des réformes nord-américaines visant diverses facettes d'un établissement scolaire (sa gestion, le rapport aux parents, les méthodes d'enseignement, etc.).

D'après Enthoven et al. (2015) et Letor & Garant (2019), la première approche dite **procédurale** rappelle le mode top-down dans le sens où elle produit un ensemble de prescriptions détaillant les rôles, programmes et procédures du travail en classe combinées à un système d'évaluation permettant de contrôler le respect de ces standards. La deuxième, **culturelle**, est proche du mode adaptatif. Par le biais de la promotion des valeurs relatives au projet éducatif et à la qualité de l'enseignement, elle cherche à orienter les pratiques des enseignants. Elle soutient leur autonomie afin qu'ils développent des pratiques efficaces et ajustent les programmes en fonction de leur réalité de terrain. Enfin, l'approche **professionnelle** peut être qualifiée d'hybride dans le sens où elle combine les caractéristiques des deux premières, à savoir l'appropriation de standards, une orientation des pratiques pédagogiques par le biais d'outils didactiques, un accroissement de l'autonomie des enseignants avec pour visées l'adaptation de ces outils en fonction du contexte, un puissant leadership pédagogique et un travail collaboratif soutenu. Le tableau 1, ci-dessous, expose ces trois approches.

Tableau 1. Trois approches d'une réforme pédagogique selon le modèle Rowan et Miller (2007)¹⁴

	Approche procédurale	Approche culturelle	Approche professionnelle
	Instructions précises, procédures, évaluation	Idéal, valeurs	Appropriation par l'équipe et la direction
Autonomie des enseignants	–	+	+/-
Guidance et standardisation	+	–	+
Leadership pédagogique	–	+/-	+
Travail collaboratif	–	+	+

Le PPEE et l'injonction d'un Pdp, à la lumière du modèle théorique de Rowan et Miller (2007, as cited in Enthoven et al., 2015), nous apparaissent comme une réforme implémentée sur un mode professionnel. Le processus de changement repose sur l'adhésion aux valeurs décrites dans les missions prioritaires du Code de l'enseignement (2019) mais aussi sur la créativité des équipes éducatives, avec pour visée l'émergence d'innovations adaptées au contexte. Elle s'appuie également sur le travail collaboratif, un leadership pédagogique piloté par la direction et une orientation des pratiques enseignantes à travers notamment la diffusion d'outils didactiques et de standards.

¹⁴ Source: Enthoven et al. (2015, p.99)

Notons que d'après Rowan, Correnti, Miller et Camburn (2009, as cited in Enthoven et al., 2007), les réformes menées aux États-Unis sous des approches procédurales et professionnelles se sont montrées plus efficaces dans le processus de changement de pratiques pédagogiques.

Découvrons à présent le contenu précis de cette réforme afin d'exposer par la suite la nature des changements introduits ainsi que leur incidence sur les acteurs de terrain, directeurs et enseignants.

2.4. Le contenu du PPEE

Concernant le contenu de cette réforme, il tente, tout comme nous l'avons souligné, de rendre notre système scolaire davantage équitable, performant, moderne et efficace (FWB, 2015c). Afin d'atteindre ces objectifs et par extension les OASE, objectifs globaux définis par le pouvoir régulateur, le Pacte a déterminé une série de stratégies articulées autour de cinq axes :

Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.

Axe 2 : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.

Axe 3 : Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation.

Axe 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.

Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant. (FWB, 2017, pp.11-29)

Au regard de ces orientations portant sur des thématiques variées tels que les savoirs et les compétences, la gouvernance, le qualifiant, l'école inclusive, l'organisation scolaire ainsi que la qualité de vie, des transformations considérables sont introduites sur deux plans (Cattonar & Dupriez, 2019).

La première transformation concerne le parcours des élèves avec un allongement du tronc commun ainsi qu'une modification des curricula (Cattonar & Dupriez, 2019). Elle vise à réduire l'iniquité scolaire, autrement dit l'écart de performance des élèves selon leur origine sociale. Cette mesure découle des analyses comparatives des pays membres et partenaires de l'OCDE aux épreuves PISA. En effet, ces dernières ont montré que les systèmes éducatifs les moins équitables pratiquaient activement le redoublement et comportaient une structure différenciée précoce en comparaison aux pays ayant un plus faible écart entre les élèves les plus et moins favorisés (FWB, 2021).

La seconde transformation, quant à elle, cherche à améliorer l'efficacité du système éducatif ainsi que le fonctionnement interne des établissements en les régulant par le biais d'un ensemble de données associé à un dispositif de responsabilisation des acteurs (Cattonar & Dupriez, 2019). Autrement dit, les pouvoirs politiques ne s'appuieraient plus uniquement sur la théorie de « l'effet miroir » (Thélot, 2002, as cited in Yerly & Maroy, 2017) pour piloter le système scolaire et réguler les actions des professionnels de terrain. Postulat selon lequel au regard de résultats reflétant les performances de leurs établissements, les enseignants et directions, qualifiés de responsables et professionnels, vont ajuster et corriger leurs pratiques (Yerly & Maroy, 2017).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons à cette seconde transformation et plus particulièrement au dispositif articulé autour du Pdp, présenté dans l'axe deux du PPEE, mis en place pour responsabiliser les acteurs de terrain. Ce dernier soutient l'idée qu'afin de rendre le système scolaire plus efficace et équitable, un changement profond des rapports entre les différents acteurs de l'école – enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc. – ainsi qu'une nouvelle conception de leur professionnalité est nécessaire (Cattonar & Dupriez, 2019). Cette approche s'accompagne d'un nouveau mode de gouvernance du système d'enseignement, de type post-bureaucratique, à travers lequel le gouvernement offre plus d'autonomie aux

écoles mais effectue dorénavant le pilotage de son système par les résultats (Dulude & Dupriez, 2014, as cited in Cattonar & Dupriez, 2019).

3. Mode de gouvernance~accountability

Tout comme d'autres secteurs publics, le système éducatif francophone belge s'est orienté depuis quelques années vers une « gouvernance par les résultats ». Ce mode de régulation des politiques éducatives, lié à la fois au contexte historique et culturel belge¹⁵, à la crise de l'enseignement¹⁶ et au processus d'eupéanisation¹⁷ en matière d'éducation, a subi de nombreuses adaptations au cours du temps. Notons que ces nouvelles politiques désignées par le terme anglais d'*accountability* ou système de reddition de compte placent les professionnels du terrain face notamment aux performances de leurs élèves aux épreuves externes. L'objectif visé est de les responsabiliser au niveau des ressources (*inputs*) ainsi que des pratiques pédagogiques et fonctionnelles des établissements mises en œuvre mais surtout au niveau des résultats obtenus (*outputs*) (Yerly & Maroy, 2017).

3.1. Evaluations externes

Pour parvenir à piloter le système et réguler les pratiques des acteurs de l'enseignement, rendus responsables des résultats de leurs élèves, les systèmes éducatifs se sont dotés de nouveaux instruments nationaux axés sur l'évaluation de la performance des élèves (Yerly & Maroy, 2017). Ainsi, les enseignants se sont vus contraints de s'adapter progressivement à de nouvelles formes d'évaluations pour certifier les acquis de leurs élèves.

En effet, afin d'étayer les données fournies par les épreuves PISA, une série d'évaluations externes ont vu le jour dans différents pays européens. En FWB, deux types d'épreuves standardisées visant à informer le pouvoir régulateur ainsi que les équipes éducatives des performances des élèves sont organisées de manière systématique pour tous les élèves de l'enseignement obligatoire d'une même année.

D'une part, nous retrouvons dans le Code de l'enseignement (2019) les évaluations externes certificatives portant sur des matières spécifiques et liées à l'octroi d'un certificat. Le CEB, certificat d'études de base, obligatoire depuis 2009, est obtenu en

¹⁵ Trois clivages, démocratie consociative, segmentation institutionnelle

¹⁶ À l'origine du Décret Missions

¹⁷ Cf. Contexte d'émergence du PPEE

fin de sixième année primaire. Ensuite, le CE1D, certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire, rendu obligatoire depuis 2013, est attribué au terme de la troisième étape du continuum pédagogique. Et pour terminer, deux épreuves évaluant la maîtrise des compétences dans deux disciplines, français et histoire, sont organisées la dernière année de l'enseignement obligatoire.

D'autre part, des épreuves externes non certificatives, portant successivement sur la lecture et la production d'écrit, les mathématiques, les sciences ou les langues modernes¹⁸, sont élaborées pour les élèves de troisième et cinquième année primaire ainsi que ceux de troisième, quatrième ou cinquième année secondaire. Sur base de l'analyse de ces différents tests, la commission de pilotage¹⁹ composée d'experts en éducation est amenée à adresser aux enseignants et au Gouvernement des recommandations dans le but d'améliorer les résultats obtenus. La FWB mise ainsi sur l'« effet miroir » basé sur une « pratique réflexive spontanée des acteurs du système éducatif » (Dellisse, 2014, p.35). Par conséquent, ces épreuves externes constituent bel et bien un instrument visant une gouvernance douce, *accountability reflexive*, du système éducatif.

Cependant, comme le soulignent Barbana et al. (2014), ces outils de feedbacks à destination des enseignants sont peu utilisés et n'ont donc qu'un faible impact sur leurs pratiques pédagogiques dans la majorité des établissements.

3.2. Contractualisation

Ce mode de gouvernance, *accountability reflexive*, est également basé sur une contractualisation entre l'autorité centrale et les établissements scolaires. En effet, chaque établissement est tenu de concevoir un Pdp, étape incontournable dans cette logique de reddition de comptes²⁰ (Cattonar & Dupriez, 2019). Ce plan d'amélioration est établi par chaque direction avec son équipe éducative, sous la supervision du pouvoir organisateur. Une fois validé par le DCO, membre du service de l'Inspection, il deviendra le contrat d'objectifs qui engage l'école vis-à-vis du pouvoir subsidiant (FWB, 2019).

¹⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25162>

¹⁹ Composée des 3 inspecteurs généraux de l'enseignement, de 7 experts en pédagogie représentant les universités et les hautes écoles, du représentant de l'enseignement organisé par la FWB, de 8 représentants des différentes fédérations de pouvoirs organisateurs de l'enseignement, de 3 représentants des organisations syndicales et de 2 représentants des organisations de parents d'élèves.

²⁰ Processus par lesquels les commissions scolaires et les États tentent de s'assurer que les écoles atteignent leurs buts (Carpentier, 2012, p.21).

4. Plan de pilotage

4.1. Cadre légal

Votés le 12 septembre 2018 par le Parlement, les plans de pilotage ont d'abord été entérinés dans l'article 67 du Décret Missions (1997) avant d'être détaillés dans le Code de l'enseignement (2019). Tel que défini par ce dernier (2019, p.20), « Chaque école est tenue d'élaborer un Pdp, en cohérence avec son projet d'école, qui constituera, au terme du processus de contractualisation (...) son contrat d'objectifs pour une période de six ans ».

La conception de ces plans de pilotage en FWB a ensuite été organisée en trois vagues. Inscrits sur base volontaire, les établissements de la première cohorte ont dû introduire leur Pdp en 2018 (van de Werve, 2018). Un tiers des écoles devait donc, en principe, être évaluées sur base de leur contrat d'objectifs en septembre 2022. Cependant, au vu des effets de la crise sanitaire sur l'enseignement, ces évaluations ont été décalées de quelques mois pour les écoles de la première vague et démarreront à partir du mois de janvier 2023. Les établissements prévus dans la deuxième phase ont dû présenter, quant à eux, leur Pdp en octobre 2020 alors que ceux appartenant à la dernière vague ne doivent l'achever que pour octobre 2022. D'après les circulaires 7844 du 20 novembre 2020 et 8447 du 27 janvier 2022, un délai leur a également été octroyé pour faire face aux effets de la crise sanitaire. Notre recherche portera la focale sur les établissements inscrits dans la première vague.

4.2. Elaboration

Processus collaboratif et participatif, l'élaboration du Pdp invite chaque membre de l'équipe éducative à réfléchir sur la manière d'améliorer les résultats générés par son école. Il s'agit donc bien d'une co-construction spécifique à chaque école. Décrite dans le Code de l'enseignement (2019), la démarche²¹ relative à l'élaboration du Pdp est cependant commune à tous les établissements et peut être exposée en trois étapes (Cf. Figure 1).

Premièrement, chaque équipe éducative est tenue d'identifier les forces et faiblesses de l'établissement et d'en déterminer les causes-racines. Ce diagnostic confidentiel est effectué sur base, d'une part, d'indicateurs fournis par la FWB tels que les taux de réussite aux CE1D, de décrochage, de redoublement ou de diplomation propres à

²¹ Sa rédaction suit également un canevas bien précis (Cf. Annexes 10 et 11).

chaque établissement, et d'autre part, d'enquêtes miroirs réalisées auprès des parents, enfants et enseignants. Notons que cette réflexion autour du fonctionnement de l'école en rapport avec ses missions doit inclure non seulement l'ensemble des membres de l'équipe éducative mais aussi les parents, les élèves et le PMS. Par ailleurs, les données propres à chaque établissement doivent à chaque fois être mises en relation avec les moyennes des écoles de même profil²² et de même catégorie²³.

Ensuite, en vue d'améliorer les performances de l'école, l'équipe éducative détermine collectivement des objectifs spécifiques quantifiables sur plusieurs années contribuant aux OASE. Par cette approche adaptative, la volonté du gouvernement est d'encourager l'émergence d'innovations pédagogiques en fonction du contexte tel qu'expliqué dans le modèle de Rowan et Miller (2007, as cited in Enthoven et al., 2015 ; Letor & Garant, 2019 ; Dellisse, 2020). Il s'agit-là du premier aspect de l'autonomie octroyée par le pouvoir régulateur aux acteurs de terrain.

Finalement, en vue d'atteindre ces objectifs spécifiques, le chef d'établissement et son équipe dressent la liste des actions existantes et proposent en complément de nouvelles stratégies. Celles-ci doivent nécessairement intégrer certaines thématiques établies par la FWB. A titre d'exemples, nous pouvons citer « l'insertion des outils numériques dans les apprentissages et la gouvernance de l'établissement (...), l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants, le partenariat et la collaboration avec les parents des élèves de l'établissement, en concertation avec le conseil de participation » (FWB, 2019, p.22).

Au terme de ce processus, le Pdp est soumis pour avis aux membres du conseil de participation²⁴ ainsi qu'aux organes locaux de concertation sociale et pour approbation au pouvoir organisateur. Il peut ensuite être proposé au représentant du gouvernement, autrement dit au DCO. Une fois validé par ce dernier, le Pdp devient temporairement le contrat d'objectifs liant l'école au pouvoir subsidiant.

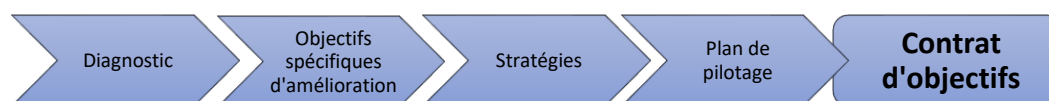


Figure 1. Les différentes étapes dans l'élaboration des Pdp

²² Mêmes filières

²³ Même ISE

²⁴ Le conseil de participation est composé du chef d'établissement, de délégués du PO et de représentants élus de l'équipe éducative, des parents, des élèves ainsi que du personnel ouvrier et administratif (Code de l'enseignement, 2019, pp.42-43).

Cette contractualisation d'une durée de six ans s'appuie sur trois éléments, à savoir la négociation des objectifs spécifiques en fonction du contexte propre à chaque établissement et en adéquation avec les OASE, la mise en œuvre en toute autonomie des stratégies proposées et finalement la vérification de l'atteinte de ces objectifs. L'établissement devra en effet rendre des « comptes » annuellement sur cette contribution mais aussi à l'issue de deux évaluations programmées après trois et six ans. Le contrat d'objectifs peut donc subir des ajustements en cours de route pour s'adapter au contexte.

Soulignons également que dans le cas où le DCO constate une « mauvaise volonté manifeste de mettre en œuvre le contrat d'objectifs ou une incapacité manifeste à atteindre les objectifs », ce dernier peut mettre en place « un processus de suivi rapproché de la mise en œuvre du contrat d'objectifs » (FWB, 2019, p.27). D'ailleurs, dans le cas de la non-observation du processus mis en place, les pouvoirs publics ont prévu certaines sanctions comme des diminutions ou des suppressions des moyens de fonctionnement des établissements scolaires (FWB, 2019, p.28). En revanche, aucune mesure n'est prévue dans le cas où les établissements surperformeraient. Enfin, afin de s'assurer du renforcement du changement dans le temps, les équipes éducatives sont encouragées à construire des évaluations internes. Ces dernières leur permettront également de redéfinir de nouveaux objectifs au bout de six ans.

Dans le chapitre deux, nous développons le modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003), qui propose de subdiviser en plusieurs étapes efficaces la mise en place d'un changement. La dernière étape de ce modèle, le renforcement, propose un accompagnement rapproché qui encourage les employés à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre. Transposée dans le cadre de l'implémentation du Pdp dans les écoles, cette démarche permettrait de renforcer le changement sur le long terme.

4.3. Professionalité des acteurs de l'enseignement

Tout comme le stipule le communiqué de presse de Madame Milquet relatif au lancement du Pacte, ce dernier « souhaite investir et miser sur les personnes, les acteurs de l'enseignement (...) et non avant tout dans les structures (...) » (FWB, 2015c, p.2). Ce changement dans la gouvernance du système éducatif requiert, comme l'ont souligné Cattonar et Dupriez (2020), une redéfinition du rôle de chaque acteur de l'enseignement : chefs d'établissement, enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques et éducateurs. Ces auteurs parlent de clarifier la professionnalité de ces métiers, décrite par Cattonar et Maroy (2000) comme « l'ensemble des pratiques,

attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (as cited in Cattonar & Dupriez, 2019, p.26).

Dans cette optique, des politiques publiques spécifiques concernant la formation de ces professionnels mais également leur statut et leur évaluation ont vu le jour. Citons à titre d'exemples les décrets portant sur les diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et celui sur le statut des directeurs, adoptés le 14 mars 2019 par le Parlement de la FWB. Le gouvernement détermine ainsi par le biais de ces textes le degré d'autonomie des enseignants et des directions mais aussi leurs conditions de travail en lien avec les changements attendus (Cattonar & Dupriez, 2019).

Concernant la professionnalité du métier d'enseignant, Cattonar et Dupriez (2020) expliquent que les politiques publiques se sont appuyées sur deux modèles lors de la conception du PPEE : d'une part, le modèle du « professionnalisme collégial et réflexif » et d'autre part, celui du « professionnalisme managérial » (p.8).

En vue de développer l'expertise professionnelle des enseignants étayée par le premier modèle, les autorités publiques tentent de renforcer les formations initiale et continue. C'est pourquoi une réforme de la formation initiale des enseignants est en cours (Cattonar & Dupriez, 2020).

Par ailleurs, ces politiques enjoignent également les enseignants à travailler de manière plus concertée. Considéré comme moyen « d'apprentissage professionnel » mais aussi de « développement des capacités d'analyse et de réflexion des enseignants » (Cattonar & Dupriez, 2020, p.9), le travail collaboratif est rendu obligatoire à raison de deux heures par semaine, tel que défini au titre deux, chapitre six du décret « Organisation du travail » (FWB, 2019a). Comme nous l'avons explicité précédemment, ce dernier permet également d'impliquer collégalement les enseignants dans le pilotage des établissements.

Selon Cattonar et Dupriez, le second modèle met en avant les qualités professionnelles « d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence et de responsabilité des enseignants » (2020, p.10). Ces dernières sont exploitées par le biais des dispositifs de responsabilisation et de reddition de comptes associés à une contractualisation mise en place par le pouvoir central, et ce, afin de réguler les pratiques mises en œuvre par les écoles.

Notons également que le PPEE a prévu de mettre à disposition des enseignants de nouveaux référentiels ainsi que des outils de travail démontrés efficaces (Cattonar & Dupriez, 2020). Ayant également subi des modifications importantes, le métier de chef d'établissement est présenté dans la partie qui lui est dédiée.

En conclusion de ce chapitre, le périmètre d'analyse de notre recherche portera sur la mise en œuvre des plans de pilotage, dispositif présenté dans l'axe deux du PPEE.

Chapitre II – Cadre théorique

Notre cadre théorique s'articule autour de deux parties. Dans un premier temps, il nous semble essentiel de définir et de saisir le changement dans le contexte de la mise en place des contrats d'objectifs. Pour ce faire, nous nous basons tout d'abord sur les théories de Burnes (2000, as cited in Arnold, 2005) et de Hall (1993, as cited in Berthet & Conter, 2011). Nous présentons ensuite les différents types de légitimités exposés par Suchman (1995, as cited in Yerly & Maroy, 2017). Ces dernières peuvent opérer sur le sens donné par les enseignants au changement et ainsi affecter sa mise en œuvre.

Dans un second temps, nous abordons différents freins et moteurs à l'implémentation d'un changement tel que le Pdp dans les écoles. Nous développons tout d'abord la résistance au changement des destinataires ainsi que le modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997). Ensuite, nous présentons le modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003) qui fournit davantage de pistes d'intervention à destination des directions, et ce, en complément du modèle des phases de préoccupations de Bareil (1997). Enfin, nous clôturons en détaillant l'impact du sponsorship et du leadership d'un chef d'établissement scolaire dans ce contexte de changement. Le thème central étudié dans ce chapitre nous permettra d'analyser par la suite les préoccupations des enseignants. Notre objectif est de comprendre, au terme de notre recherche, les facteurs agissant sur celles-ci.

1. Le changement

1.1. Saisir le changement

Depuis quelques années, les entreprises semblent continuellement confrontées à des transformations organisationnelles. Par conséquent, les préoccupations des managers évoluent (Johnson & Autissier, 2020) afin de s'adapter à ces changements sociétaux, technologiques ou stratégiques.

Dans un premier temps, définissons le concept de changement. Côté, Bélanger et Jacques le décrivent comme « le passage d'un état actuel à un état désiré, d'une situation originelle actuelle, jugée inadéquate, à une autre considérée comme étant plus adaptée, qui répond mieux aux exigences du milieu ou aux nouvelles aspirations des personnes concernées » (1994, as cited in SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, 2006, p.73). En d'autres termes, le changement est la transition entre deux états,

l'actuel et le désiré. Lors de cette transformation, la notion de déséquilibre apparaît, reflétant la rupture avec la stabilité existante. Ainsi, les individus en situation de changement passent par un état instable avant d'atteindre l'état désiré (SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, 2006).

En outre, comme l'indiquent Johnson et Autissier (2020), les changements engendrent une réorganisation de l'entreprise qui impacte l'ensemble des institutions. Ces réorganisations sont de plus en plus rapprochées. Effectivement, dans les années 1930, une entreprise avait une durée de vie de quatre-vingts ans alors qu'en 2013, ce chiffre chute à 18 ans (Johnson & Autissier, 2020). Cette diminution est due aux jeux de fusion, aux acquisitions mais surtout aux *turn overs* des organisations.

Notons également que certaines personnes vont adhérer facilement aux changements (Johnson & Autissier, 2020) car ils sont une source stimulante leur permettant de se dépasser. Pour d'autres, au contraire, ils s'accompagneront d'une baisse de productivité et d'impacts négatifs sur leur santé. Il faut mentionner que de nombreux auteurs se sont penchés sur les types de changements, il existe donc de nombreuses manières d'aborder ce sujet (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010, as cited in Vignal, 2013). Citons, en guise d'exemples, les théories de Burnes (2000, as cited in Arnold, 2005) et de Hall (1993, as cited in Berthet & Conter, 2011).

Tout d'abord, Burnes délivre une théorie intitulée « *A framework for change* », distinguant quatre types de changements (2000, as cited in Arnold, 2005). Ce modèle est construit à partir de deux axes (Cf. Figure 2). L'axe horizontal fait référence à la nature de l'environnement qui peut être stable ou turbulent et à la vitesse du changement qui peut être faible ou élevée. L'axe vertical est quant à lui en lien avec l'ampleur du changement et s'applique à un individu, un groupe, un secteur ou une organisation.

Selon l'auteur, chaque quadrant a un centre d'intérêt différent en matière de changement. Ainsi, les quadrants à gauche sont en lien avec des changements culturels et comportementaux qui seraient mieux réalisés si ceux-ci étaient lents et participatifs, plutôt que rapides et directives. En revanche, les quadrants de droite se focalisent sur la réalisation du changement au niveau de la structure, des procédures ainsi que des tâches de l'entreprise (Burnes, 2000 ; as cited in Arnold, 2005).

Afin d'identifier le type de changement, Burnes propose de se poser quatre questions : Quel est l'environnement dans lequel l'organisation évolue ? Quel est le rythme du changement ? Quelle est sa nature ? Quelle est son ampleur ? (2000 ; as cited in Arnold, 2005). Les réponses à ces questions permettent de déterminer le quadrant correspondant au changement.

En résumé, le quadrant 1 correspond au type *emergent change*. Le deuxième a une approche nommée *bold stroke*. Le troisième quadrant est le *planned change* et enfin le dernier correspond à l'approche *tayloristic* (Burnes, 2000, as cited in Arnold, 2005).

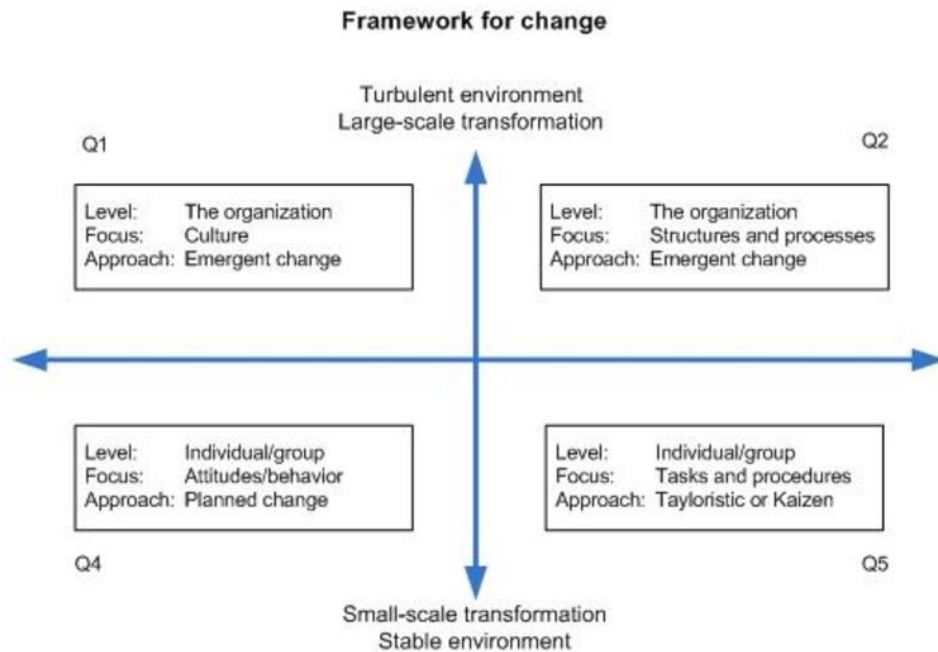


Figure 2. Modèle « A framework for change » de Burnes ²⁵

D'après cette théorie, le PPEE est un changement à large échelle mais avec une vitesse lente puisqu'il s'agit d'une réforme systémique qui a pour objectif de mobiliser les acteurs du système éducatif à tous les niveaux. Nous sommes dans le quadrant *emergent change* (traduction personnelle : nouveau changement, changement émergent). Le changement est continu, désordonnée et imprévisible (Burnes, 2000, as cited in Arnold, 2005) et le résultat n'est pas connu au début du processus. Comme nous l'avons souligné précédemment, le PPEE est une réforme adaptative qui doit s'ajuster à son environnement. Son approche est participative puisqu'elle émerge d'un commun accord entre les différents acteurs de l'enseignement.

²⁵Source : <https://www.semanticscholar.org/paper/Why-change-implementation-failed-in-a-continuously-Viktorsson/52ec50f046e2c253651267d69981246d370f5b7e>

Afin de compléter la théorie de Burnes (2000, Arnold, as cited in 2005), abordons à présent celle de Peter Hall (1993, as cited in Berthet & Conter, 2011). Il distingue trois types de changements politiques. Dans le changement de premier ordre, les instruments de l'action publique et les objectifs ne changent pas. C'est uniquement le niveau de fixation des instruments qui varie. Dans le changement de deuxième ordre, ce sont la nature des instruments et leur niveau de fixation qui sont modifiés. Et enfin, dans le changement de troisième ordre, les trois éléments sont bouleversés et provoquent un changement de paradigme.

Dans le cas du PPEE, le Pdp peut être considéré comme un changement de deuxième ordre, puisqu'il s'agit d'un nouvel instrument introduit pour mettre en place la réforme et réguler ainsi le système éducatif. Notons que selon Lascoumes et Le Galès (2004, as cited in Berthet & Conter, 2011), les changements de deuxième ordre, c'est-à-dire des changements apportés aux instruments, peuvent conduire à des modifications des objectifs généraux et donc à des changements de troisième ordre. Selon notre analyse, le PPEE constitue un changement de troisième ordre et donc un changement de paradigme.

1.2. Mise en œuvre du changement

Tout comme Dulude et Spillane (2013) l'ont montré, l'implémentation des changements est corrélée par la manière dont les enseignants et chefs d'établissement interprètent les demandes institutionnelles. La création de sens apparaît donc essentielle dans la mise en œuvre des réformes en éducation.

Pour rencontrer cet impératif, les autorités publiques ont mis en place différents processus participatifs associant les acteurs de terrain à l'élaboration et l'implémentation du PPEE. Nous pouvons citer en guise d'exemples la tenue des agoras publiques, des forums d'échanges de pratiques ainsi que de groupes de discussion.

Dans ce processus de construction de sens, Dulude et Spillane (2013) soulignent l'importance des interactions entre les chefs d'établissement et les enseignants puisqu'ils peuvent percevoir différemment une même politique publique. Cette idée complète celle de Combes et Lethilleux (2009, as cited in Guilmot, 2016) selon laquelle les exécuteurs du changement ont souvent une très faible connaissance du changement en jeu. Le sens donné à la réforme par les directions lors des échanges avec les enseignants pourrait avoir « une incidence sur la prise de décision, les

stratégies d'amélioration et les actions au quotidien dans les écoles » (Dulude & Spillane, 2013, p.147).

Rappelons que dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons comprendre les préoccupations des enseignants qui affectent activement ou passivement la mise en œuvre du contrat d'objectifs ainsi que les stratégies mises en place par les directions pour répondre à celles-ci. C'est pourquoi il nous semble intéressant de nous pencher sur les processus de *sensemaking* et *sensegiving*. Selon Guilmot et Vas, le *sensemaking* « fait référence à un processus cognitif permettant de saisir le sens d'une situation en lui attribuant une signification » alors que le *sensegiving* « se rapporte à l'acte visant à influencer les autres pour les aider à créer du sens » (2012, p. 85). Guilmot et Vas (2012) soulignent que ces deux notions sont complémentaires et réciproques dans la mesure où le processus de création de sens des enseignants est lié aux interactions lors du processus, entre autres avec les directeurs d'établissement.

Pour comprendre le sens donné aux réformes par les enseignants et les directions, Yerly et Maroy (2017) proposent d'évaluer leur interprétation sous l'angle des légitimités. A partir du modèle théorique développé par Suchman (1995, as cited in Yerly & Maroy, 2017), les auteurs définissent trois types de légitimité au regard des politiques d'*accountability* mises en œuvre en FWB. Les auteurs (2017) précisent toutefois que ces légitimités peuvent être imbriquées les unes dans les autres.

Tout d'abord, selon Yerly et Maroy, la **légitimité cognitive** est acquise lorsque les enseignants donnent sens à la politique en s'appuyant implicitement ou explicitement sur « l'argumentaire politique qui [l'] accompagne (...), aux théorie(s) de l'action, de la régulation ou du changement qui la fondent » (2017, p.95). Par ailleurs, la légitimité cognitive de la politique peut également se dégager des propos concernant les outils qu'elle mobilise. La **légitimité morale** se réfère, quant à elle, aux valeurs et normes sociales, professionnelles, morales, politiques ainsi que religieuses. Elle peut aussi dépendre des visées et ressources de ces politiques ainsi que des moyens et des résultats obtenus par les acteurs de terrain (Yerly & Maroy, 2017). Enfin, la **légitimité pragmatique** découle pour les enseignants des « conditions pragmatiques d'exercice du métier d'enseignant, à leur contexte de travail, à leur vie quotidienne » (Yerly & Maroy, 2017, p.96). Ce type de légitimité est en lien avec la « rationalité pratique » de l'enseignant qui se réfère à sa pratique concrète et à ses intérêts (matériels, professionnels, symboliques) comme acteur individuel ou collectif.

2. Facteurs clés dans la gestion du changement

Comme détaillé dans l'introduction de cette partie théorique, il nous semblait pertinent de développer quelques notions décrivant ce qui favorisent ou freinent l'implémentation d'un changement.

Dans un premier temps, nous baliserons la notion de résistance au changement. Ensuite, nous détaillerons un premier modèle appelé le modèle des phases des préoccupations de Bareil (1997) qui classifie les personnes en fonction de leurs inquiétudes face au changement. De plus, nous compléterons le modèle de Bareil avec celui de ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003). Tous deux proposent au directeur d'établissement des pistes d'interventions afin de se pencher sur différentes étapes pour mouvoir son personnel et répondre à ses inquiétudes. Ce processus de transition dans la gestion d'un projet de changement permet de réduire la résistance des subalternes.

Par après, nous aborderons l'impact du directeur et plus précisément l'influence de son sponsorship et de son leadership dans un processus de changement organisationnel. En effet, le directeur, en tant que chef d'orchestre de son établissement, impacte inévitablement la mise en place d'un changement au sein de celui-ci. Ses divers rôles et responsabilités dans l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du contrat d'objectifs ont leur importance. Sa manière d'organiser l'implémentation de ce changement ainsi que ses interventions impactent les enseignants de l'établissement et engendrent inévitablement des préoccupations chez ceux-ci.

2.1. De la résistance aux préoccupations²⁶

2.1.1. Résistance au changement

Etymologiquement, le terme « résister » provient du latin « resistere » qui signifie s'arrêter (Larousse en ligne, s.d.). Dans le langage courant, la résistance désigne donc le fait de s'opposer à une force dans le but de ne pas subir les effets de son action. C'est la raison pour laquelle on qualifie un individu de « résistant » lorsqu'on tient à souligner son endurance. Bien que cette attitude paraisse positive, nous verrons que lors de la conduite d'un changement, elle est plutôt perçue comme négative et nuisible à celui-ci.

²⁶ Nous tenons à préciser qu'avec l'accord de Monsieur Sébastien Dellisse, titulaire du cours, certaines parties de ce chapitre ont été reprises telles quelles du travail de Démarche de recherche et accompagnement du mémoire (LFOPA2913B, année 2020-2021).

Le concept de « résistance au changement » est abordé pour la première fois en 1948 par Coch et French qui l'identifient comme un phénomène rassemblant des réactions individuelles, relatives à des frustrations, et collectives, qui sont la résultante de pressions subies par le groupe (as cited in Vas, 2009). Afin d'accroître la motivation des destinataires du changement, reconnue comme cause principale de la résistance, et ainsi leur permettre de surmonter celle produite par les normes du groupe, les auteurs (1948) recommandent aux managers d'impliquer les individus dans la planification du changement (as cited in Vas, 2009).

A partir de ces travaux, Lewin (1952) met uniquement le phénomène en relation avec la dynamique des groupes soulignant l'attachement des individus aux normes sociales du groupe (as cited in Autissier, Vandangeon-Derumez, Vas & Johnson, 2018). La résistance au changement apparaît donc comme l'opposition des individus à adopter de nouveaux comportements par peur de s'éloigner des normes communes de leur groupe d'appartenance. L'auteur souligne également que les interventions tentant de modifier les normes sociales au sein du groupe permettraient non seulement de diminuer l'intensité de ces forces et par conséquent la résistance au changement des individus, mais également de favoriser l'apparition de nouvelles attitudes (1952, as cited in Autissier et al., 2018).

Lawrence (1969) rejoint Lewin (1952) lorsqu'il explique que l'impact du changement sur les relations sociales serait à l'origine de beaucoup plus de résistance que le changement lui-même (as cited in dans Vas 2009). Il met également en lumière la résistance des cadres intermédiaires. Selon lui (1969), « We are all, at times, resistors as well as instigators of change²⁷ » (as cited in Soparnot, 2013, p.26). Ainsi, comme Coch et French (1948, as cited in Vas, 2009), il propose d'impliquer les individus dans la participation au changement afin de remédier au problème. Par ailleurs, il recommande aux managers de s'exprimer en utilisant un vocabulaire compréhensible par les destinataires et d'inclure les cadres intermédiaires dans ce processus.

Ne faisant référence qu'aux employés, Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) définissent la résistance comme une attitude négative, individuelle ou collective, adoptée par les employés dès l'évocation de futures transformations dans leur cycle habituel de travail (as cited in Duclos, 2015). Collerette et Schneider (1997, as cited in

²⁷ Nous sommes tous, parfois, des résistants ainsi que des instigateurs de changements.

Duclos, 2005) rejoignent ces auteurs en précisant que ces réactions défensives et négatives à l'égard du changement peuvent être conscientes ou inconscientes.

En résumé, l'approche classique dépeint la résistance au changement comme une réponse négative et préjudiciable au projet de transformation. Elle se traduit par le refus de l'individu d'y adhérer et d'acquérir de nouvelles compétences en vue de son implémentation. Cette attitude se manifesterait par des comportements visant à entraver les projets de réforme entrepris par l'organisation (Bareil, 2008).

Notons que selon Ouellet & Pellerin (1996), du point de vue de l'individu, « vivre un changement organisationnel implique une perte de contrôle suivie d'abord d'une recherche de contrôle et ensuite d'un regain de contrôle » (as cited in SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, 2006, p.74). Par conséquent, l'issue de ce processus complexe non linéaire serait imprévisible.

Intéressons-nous à présent aux causes et formes que peut prendre cette attitude au sein d'une organisation. D'après Soparnot, la résistance au changement est généralement apparentée à une diversité de comportements tels que le « déni, l'indifférence, le rejet, la rumeur, l'obéissance aveugle, le refus, l'argumentation, la constatation, l'opposition, la répression, la grève, le sabotage, etc. » (2013, p.26).

Pour Bareil (2008), ces attitudes peuvent être classées selon deux critères : les manifestations individuelles ou collectives et les formes actives ou passives (Cf. tableau 2). Apparaissant dès l'annonce du changement, ces manifestations persisteraient, avec des degrés d'intensité variables, tout au long du processus et même parfois après son implémentation (Bareil & Savoie, 1999).

Tableau 2. Manifestations de résistances²⁸

Résistance au changement	Active	Passive
Individuelle	- Refus d'exécuter une tâche ou de suivre une formation - Critiques et contestations - Procrastination - Insubordination - Départ volontaire	- Retour aux anciennes pratiques ou statu quo - Désintéressement - Lenteur - Absentéisme - Manque de soutien
Collective	- Grève - Sabotage - Plainte ou grief - Conflit - Revendication	- Ralentissement - Blocage des informations - Rumeurs - Obéissance aveugle

²⁸ Source : Bareil (2004)

Concernant les sources et origines de la résistance au changement, Bareil (2004) les a rassemblées sous plusieurs catégories. Parmi les causes individuelles sont citées notamment la crainte d'être incapable de s'adapter, l'insécurité, la peur de l'inconnu ou encore la perte de contrôle. Dans les causes organisationnelles sont reprises à titre d'exemples la culture de l'entreprise, la structure, l'historique négatif des changements passés, etc. Les autres causes sont issues de facteurs culturels, sociaux et politiques mais aussi du niveau qualitatif de la mise en œuvre du changement.

Soparnot (2013), quant à lui, identifie six causes différentes. La première, la résistance psychologique, renvoie à l'anxiété déclenchée par le projet de réforme dans lequel l'entreprise est engagée. La seconde, la résistance identitaire, intervient lorsque la nature de la relation liant la personne à son entreprise est remise en cause. La troisième, la résistance politique, concerne la menace que peut occasionner le changement en termes de jeux de pouvoir des acteurs dans l'organisation. La quatrième, la résistance collective, est liée au déséquilibre que peut entraîner le changement sur le plan des normes sociales du groupe. La cinquième, la résistance culturelle, est provoquée lorsque les valeurs véhiculées par la réforme sont différentes de celles de la culture de l'entreprise. Enfin, la dernière, la résistance cognitive, renvoie aux déficits de connaissances et compétences de l'individu.

Par ailleurs, l'auteur (2013) affirme qu'il est important d'analyser les formes et les causes de la résistance afin de mieux la maîtriser puisque certaines stratégies de changement organisationnel semblent plus efficaces selon le facteur identifié. Cependant, pour Bareil (2008), l'examen de ces causes ne permettrait ni de prédire les comportements de résistance ni de déterminer les interventions appropriées pour les amoindrir étant donné que la résistance au changement est rarement reconnue par le destinataire mais plutôt relevée par une tierce personne.

De son côté, Bareil (2008) se joint à Soparnot (2006) en réfutant l'idée que l'homme, par nature, résisterait au changement puisque certains individus demanderaient même activement certaines transformations. Tout comme Soparnot et Bareil, d'autres auteurs s'éloignent de la vision classique négative fréquemment mise en avant par les managers pour expliquer leur incapacité à implémenter des changements et attribuent même à celle-ci une connotation plus positive (Vas, 2009).

A titre d'exemple, Morin et Aubé soutiennent que « la résistance (base de la personnalité) permet à l'individu de conserver son caractère malgré les difficultés de l'existence, sans pour autant perdre ses capacités d'adaptation » (2007, p.432). Pour Ford et al. (2008), elle éviterait les changements superflus ou improductifs durant la mise en œuvre d'un projet. Il résulte de ce qui précède que les réactions face au changement sont bien plus nuancées que l'approche classique ne le laisse paraître. Ainsi, les limites de celle-ci conduisent Bareil (2013) et d'autres auteurs (Herscovitch & Meyer, 2002, Orth, 2002, Boffo, 2005, Soparnot, 2006, Oreg, 2006, as cited in Bareil, 2008) à la reconsidérer dans une approche moderne, comme une opportunité et non pas uniquement comme une opposition à la conduite du changement.

C'est pourquoi certains travaux récents présentent des continuums de comportements passant de réactions favorables à des réactions préjudiciables à la mise en place du changement. Citons, pour illustrer, le continuum de Herscovitch et Meyer (2002, as cited in Bareil, 2008) proposant une gradation progressive de la résistance passant d'une forme active à passive, puis du soutien passif au soutien actif. Dans le même ordre d'idées, Soparnot (2006) présente une typologie de quatre comportements déterminés sur base du degré d'engagement et d'activité de l'individu en situation de changement, à savoir le combattant, l'observateur, le conformiste et l'opportuniste. Notons également que Ford et al. (2008) et Bareil (2008) s'accordent pour dire que la résistance au changement se manifeste chez tous les groupes de travailleurs, tant au niveau opérationnel que stratégique.

Par ailleurs, tout comme Boffo (2005), Ford et al. (2008) l'expliquent, les comportements des individus ne varieraient pas uniquement en fonction du changement mais évolueraient également en fonction des interactions et des liens établis avec les agents de changement. De plus, ils rappellent que ce type d'analyse est en partie sujette à la subjectivité puisqu'elle est basée sur des perceptions (Ford et al., 2008). En résumé, ces auteurs nous montrent qu'il existe une diversité de réponses comportementales face au changement et que celles-ci peuvent évoluer et se modifier tout au long du processus de transformation.

Partant de ce constat, nous développons à présent le modèle des phases de préoccupations de Bareil (1997). En effet, parmi un nombre important de modèles traitant les préoccupations des individus face au changement, celui-ci nous semble le plus opportun. Se basant sur les réactions des destinataires du changement, ce modèle

permet de réaliser dans un premier temps un diagnostic. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le PPEE – et par extension le Pdp – peut être considéré comme une réforme professionnelle et donc adaptative, selon Rowan et Miller (2007, as cited in Enthoven et al., 2015). Il doit être ajusté continuellement en fonction de la réalité des enseignants. Or, les préoccupations de ces derniers risquent d'évoluer de façon non-linéaire. Tenant compte de retours probables en arrière, le modèle de Bareil (1997), contrairement à d'autres modèles construits sur base de stades successifs, convient parfaitement à notre terrain de recherche. Dans un deuxième temps, il propose aux chefs d'établissement, facteur clé dans les processus de *sensegiving* et de soutien, des réponses concrètes à ces inquiétudes. Des interventions précises pourront ainsi être mises en place pour permettre aux enseignants de traverser ces phases afin qu'ils mettent en œuvre les changements attendus.

2.1.2. Modèle des phases de préoccupations – Bareil (1997)

Entrons à présent dans le vif du sujet en décrivant les travaux sur lesquels Bareil s'est appuyée pour élaborer son modèle. Tout d'abord, en 1967, Fuller examine les réactions d'étudiants universitaires en éducation face aux apprentissages sous l'angle des « concerns » que l'on peut traduire par préoccupations (Bareil, 2004). Il constate que leurs questionnements peuvent être regroupés et associés à des moments clés du processus. En découle un modèle comportant quatre catégories, à savoir l'absence de préoccupations, les préoccupations axées sur soi, les préoccupations orientées vers la tâche et celles concernant l'impact de l'apprentissage sur leurs élèves (Bareil, 2004).

Ensuite, l'apport des recherches de Hall et Hord (2001, as cited in Bareil, 2004) sur ce modèle est considérable. Ils remarquent que non seulement ces stades de préoccupations ne se succèdent pas forcément mais qu'ils peuvent en plus être généralisés à toute « innovation » ainsi qu'à tout groupe de personnes touché par un changement. Par ailleurs, ces mêmes auteurs (2001) développent le modèle de Fuller (1967) en évaluant les préoccupations individuelles selon un continuum de sept stades consécutifs appelés les « *Stages of Concern* ». Précisons que celui-ci sera principalement appliqué à des réformes dans le milieu scolaire (Bareil, 2004).

Après avoir transposé cette théorie au contexte de changement organisationnel, Bareil (2008) présente un modèle dynamique comportant sept phases de préoccupations individuelles ordonnées successivement et axées sur les réactions de groupes de destinataires différents. Pour qualifier chacune de ces étapes, Bareil utilise le terme

« phase », défini comme chacun des états successifs d'une chose en évolution (Larousse en ligne, s.d.). Le concept de « préoccupation » permet quant à lui d'évaluer la situation du destinataire, et ce, sans personne interposée (Bareil, 2008).

Selon cette théorie, chaque destinataire est donc « appelé à vivre des inquiétudes normales et légitimes envers un changement du fait de la tension qui existe chez l'humain entre son désir de changer et son besoin de sécurité. Par conséquent, la nouveauté inspirerait moins une opposition en règle, mais davantage de préoccupations » (Bareil, 2008, p.94). Précisons que ces préoccupations sont des questionnements incluant deux dimensions d'un individu, l'une affective et l'autre cognitive, lors de la conduite d'un changement (Bareil & Rousseau, 2013).

Ajoutons que l'examen de ces préoccupations permettrait aux agents du changement de non seulement mieux comprendre les réactions négatives et défensives des destinataires, qualifiées communément résistances au changement, mais également de les limiter ou de les amoindrir puisque celles-ci sont bien antérieures aux comportements (Bareil & Rousseau, 2013). D'où la nécessité qu'une personne dite « responsable » du changement (Masmoudi, 2020) diagnostique ces préoccupations afin de faire évoluer le changement. Cette idée sera détaillée dans la suite de ce travail.

Passons à présent à l'analyse des sept phases de préoccupations par lesquelles peuvent passer les personnes impliquées dans le changement depuis son annonce jusqu'à son implémentation complète. Elles sont présentées dans la figure 3. Nous avons placé en annexe le tableau reprenant les expressions courantes et les thématiques liées aux phases, les priorités de gestion ainsi que les actions pouvant être menées par l'agent de changement tout au long du processus (Cf. Annexe 1).

La première phase met en évidence l'absence de préoccupation chez la personne vis-à-vis du changement annoncé. Indifférente, son comportement semble n'avoir subi aucune modification. Les trois phases suivantes regroupent respectivement les préoccupations centrées sur le destinataire, l'organisation et le changement. Par conséquent, ces quatre premières phases permettraient aux agents de changement de comprendre et d'expliquer les réactions de résistance.

Ensuite viennent les phases rassemblant les préoccupations orientées vers des attitudes de soutien à la mise en œuvre du projet de changement telles que l'expérimentation, la collaboration avec autrui et enfin l'amélioration continue du changement.

Notons que Bareil (2013) caractérise la **dynamique des phases de préoccupations** comme une séquence progressant souvent de manière ordonnée, débutant par la première phase et s’achevant par la phase cinq. Seuls quelques-uns des destinataires, les plus mobilisés, atteindraient les phases six et sept (Bareil, 2013). Cependant, des régressions sont possibles. Bareil (2008) insiste aussi sur le fait qu’une personne n’est généralement disposée à s’engager dans une formation et à entreprendre des efforts pour modifier ses habitudes qu’après avoir atteint la phase cinq de ce modèle.

En outre, lors d’un changement en voie de réussite, Bareil (2013) constate un **mouvement interphase** durant lequel l’intensité des phases 1 à 4 aurait tendance à diminuer tandis que celle des phases 5 à 7 augmenterait. A ce mouvement interphase s’ajoute une **dynamique intra-phase** révélant une variation des objets de préoccupations au sein de chacune des phases (Bareil, 2013). Bareil (2008) a également observé que les préoccupations des cadres intermédiaires en situation de changements simultanés étaient davantage centrées sur l’organisation (phase 3 du modèle).

Enfin, ce dispositif permettant de recueillir et ensuite d’examiner les inquiétudes des destinataires du changement peut être appliqué à plusieurs reprises durant la période de transition. Tenant ainsi compte du degré d’intensité des préoccupations de ses collaborateurs dans les différentes phases, l’agent de changement sera capable d’y répondre adéquatement. Dans cette optique, Bareil (2020) recommande aux directions de mettre en place une équipe d’accompagnement (de pilotage) du changement. Les membres de cette équipe seraient amenés à travailler avec la direction afin de favoriser l’appropriation et la réussite du projet de transformation.

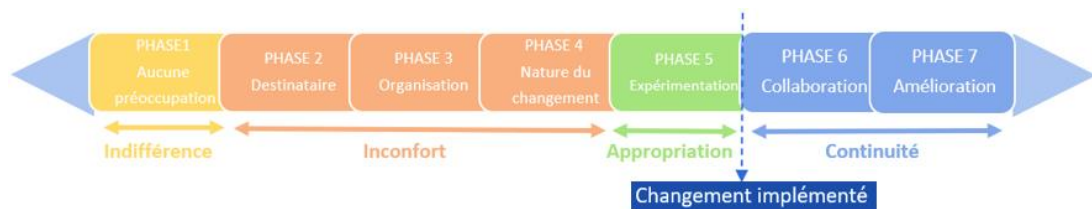


Figure 3. Modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997)

Afin de compléter le modèle de Bareil (1997), nous présentons à présent le modèle ADKAR développé par la société Prosci (Hiatt & Creasey, 2003). Il se focalise sur le côté humain de la gestion du changement et en particulier sur l’engagement ou non des individus dans cette transformation. Ces deux modèles nous semblent

complémentaires, car ils s'intéressent au niveau individuel, mais, alors que le modèle de Bareil (1997) se préoccupe davantage des personnes impactées par le changement, celui d'ADKAR (2003) se concentre sur la position des employés face à celui-ci. ADKAR offre donc des indicateurs précieux pour les directeurs ou toute équipe responsable de la conduite d'un changement.

2.1.3. Modèle ADKAR – Prosci (2003)

Outil créé par Jeff Hiatt et développé par la société Prosci (Hiatt & Creasey, 2003), ADKAR est un acronyme de cinq lettres qui correspond aux cinq stades attendus face au changement, à savoir *awareness* (la sensibilisation), *desire* (le désir), *knowledge* (la connaissance), *ability* (la capacité) et *reinforcement* (le renforcement) (Cf. Figure 4). Précisons que les étapes antérieures doivent être à chaque fois atteintes avant de pouvoir passer au stade suivant (Prosci, 2021).

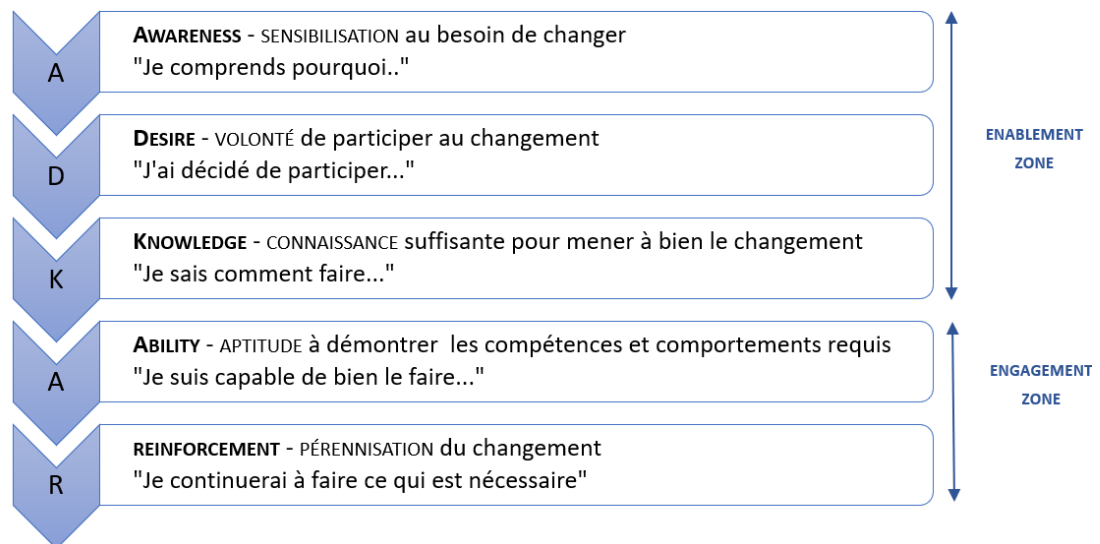


Figure 4. Le modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003)²⁹

La première étape, la sensibilisation, consiste à répondre à la question: « Pourquoi? ». Les destinataires du changement ont besoin de connaître les raisons et les nécessités du changement avant de l'accepter. Sans cette compréhension, ils s'y opposeront.

Bien que les craintes et les obstacles soient toujours les plus visibles lors de changements, dans chaque évolution, des aspects positifs se dégagent. L'individu a besoin de connaître les raisons qui engendrent ce changement. Celles-ci sont souvent en lien avec des opportunités commerciales. Lorsqu'un employé comprend la raison du changement ainsi que sa nature, il va pouvoir sensibiliser ses collègues. Cette prise

²⁹ Source : <https://www.nexum.eu/fr/article/retours-sur-le-lieu-de-travail-soutenez-vos-collaborateurs-avec-le-modele-adkar>

de conscience est nécessaire avant d'aborder la seconde étape de ce modèle qui correspond à l'envie.

La deuxième étape, le désir, se base sur la décision personnelle de participer à ce changement. Les personnes touchées par ce processus énumèrent non seulement les facteurs mais également les conséquences positives et négatives avant de s'engager dans le processus. Notons également que la prise de conscience ne suffit pas, il est important que les raisons de ce changement se transforment en motivation pour les employés. Prosci (2021) recommande, en plus du commanditaire du changement (le chef d'entreprise), la mise en place d'un coach (superviseur). Ceux-ci accompagneraient les employés tout au long du processus de changement. Dans le modèle ADKAR, ce stade est le plus compliqué à franchir étant donné que l'acceptation du changement reste une décision personnelle (Prosci, 2021).

La troisième étape s'intéresse à la connaissance des personnes touchées par ce changement. Hiatt distingue deux types de connaissances (Prosci, 2021). D'abord il y a celles en lien avec la façon de changer : le personnel sait ce qui doit être réalisé pendant le processus de changement. Les autres types de connaissances sont celles nécessaires une fois que le changement a été mis en place. Ces deux types de connaissances ne sont efficaces que si les deux premières étapes du modèle d'ADKAR ont été franchies. En effet, l'individu n'éprouve du sens dans l'apprentissage d'une connaissance que s'il a conscience des raisons de ce changement et qu'il a envie de le soutenir.

Le quatrième stade, la capacité, est l'étape où le changement se produit réellement et découle de la mise en pratique des acquis. Grâce à ceux-ci, les destinataires du changement peuvent travailler d'une nouvelle manière.

Enfin, la cinquième étape, relative au renforcement, est capitale. En effet, il est plus simple d'accepter un changement que de le faire perdurer. Cependant, actuellement, la fin d'un processus de changement indique souvent le début du suivant, sans même laisser le temps aux personnes de renforcer le premier changement. Pourtant, le maintien d'un changement demande du temps et des efforts.

Pour conclure, le modèle ADKAR permet aux gestionnaires de rendre le changement plus pérenne en situant l'ensemble des personnes touchées par ce processus afin de s'adapter et remédier aux difficultés de celles-ci (Hiatt & Creasey, 2003). La

difficulté majeure lors d'un changement organisationnel est qu'il vise un groupe hétérogène d'individus réagissant tous différemment et qui franchiront chaque étape à leur rythme. L'idée du modèle ADKAR consiste à faire coïncider le plan d'action mis en place par les managers avec les différents besoins des individus afin d'atteindre le changement visé le plus sereinement et efficacement possible (Prosci, 2021). Il connecte ainsi le changement organisationnel au changement individuel.

Pour Prosci, le facteur clé le plus important dans un processus de mise en place d'un changement est l'attitude du leader. Nous développerons ce lien dans la partie suivante.

2.2. Le sponsorship et le leadership

2.2.1. Le rôle de directeur et son évolution

Avant d'aborder l'impact du sponsorship et du leadership du chef d'établissement lors de la mise en place du contrat d'objectifs, il nous semblait pertinent de réaliser un descriptif du rôle du directeur et d'aborder ses devoirs et ses limites. En effet, comme nous l'avons expliqué, des nombreuses réformes et décrets ont vu le jour cette dernière décennie. Le statut des directeurs d'école s'est ainsi vu modifié afin de mettre en application le PPEE et son nouvel outil de gouvernance que sont les contrats d'objectifs.

Depuis quelques années, la diffusion du New Public Management (NPM) dans le secteur public a amené un ensemble de changements ayant pour but la bonne gestion de celui-ci. Selon Peters (2019), le management occupe une place importante puisque c'est du NPM que découlent, en plus d'une bonne gestion administrative, les résultats de la gestion publique. Afin de parvenir à cette finalité, une autonomie est nécessaire pour les managers.

Par ailleurs, une étude d'Attarça et Chomienne (2012) tente de montrer la transformation du métier de chef d'établissement. Pour ces auteurs, le directeur d'école en plus de ses responsabilités administratives, doit assurer des fonctions managériales de leadership. Mintzberg explique qu'il doit « exercer des responsabilités croissantes et jouer de nombreux rôles auxquels il n'est pas nécessairement préparé : gestionnaire, pilote du changement, négociateur, animateur, coordinateur, leader, etc. » (2011, cité Attarça & Chomienne, 2012, p 216). Selon Attarça et Chomienne (2012), le rôle du chef d'établissement tend de plus en plus vers celui de manager.

Penchons-nous sur ce rôle de manager d'entreprise pour mettre en avant les similarités et les différences entre ces deux fonctions. D'après Stern et Schoettl (2019), un manager d'entreprise remplit cinq fonctions:

« **Organiser** : mettre en place les structures, les systèmes pour atteindre les objectifs fixés ; **décider** : savoir faire des choix, prendre la décision pour faire faire et faire agir ; **animer** : savoir échanger, informer, mettre du lien entre les hommes et entre les entités ; **contrôler** : évaluer les résultats, les performances, mettre en place les rapports précis ; **anticiper** : imaginer la suite, l'avenir, innover, savoir modifier, changer » (p.24, 2019).

Selon ces auteurs (2019), cette synthèse de tâches permet à chaque manager de se positionner par rapport à ses propres compétences.

En outre, les travaux de Hart et Quinn (as cited in Stern & Schoettl 2019) relatifs aux « typologies animées » (Cf. Figure 5) complètent la description des fonctions de manager en évoquant quatre rôles. Selon ces auteurs, pour donner suite à l'évolution constante du contexte managérial, les managers doivent continuellement s'adapter. Cette typologie se compose de quatre modèles selon l'axe vertical (flexibilité, contrôle) et l'axe horizontal (centré sur l'interne ou l'externe).

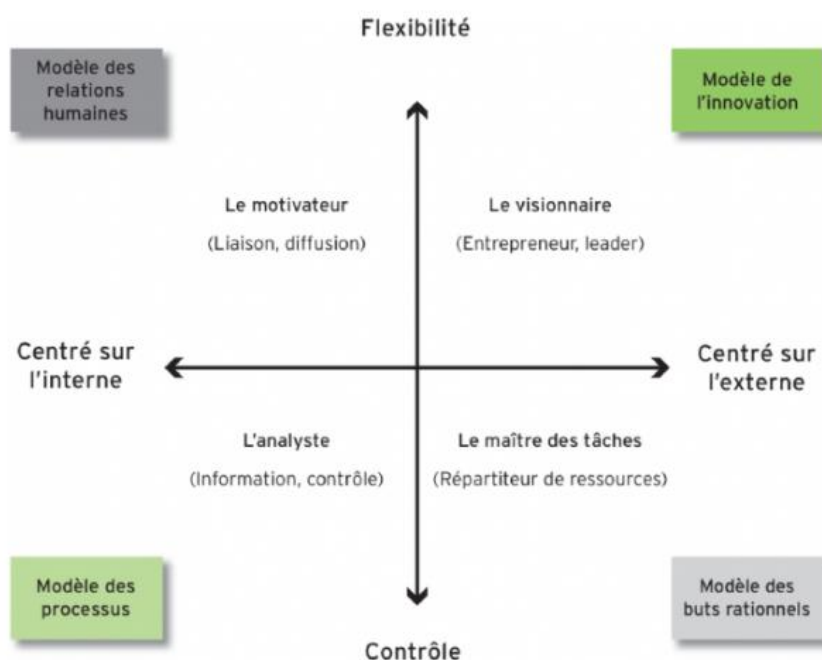


Figure 5. «Les typologies animées» de Hart et Quinn (cité Stern & Schoettl 2019, fiche 9) ³⁰

³⁰ Source : <https://www.e-marketing.fr/Thematique/academie-1078/fiche-outils-10154/Les-roles-du-manager-325486.htm>

Il est important de préciser que le manager joue ces rôles multiples de façon concomitante. Il jongle donc entre ces quatre rôles. Le premier, le rôle de **motivateur**, est en lien avec la participation, l'engagement et la morale. Le deuxième rôle est celui d'**analyste** : le manager recherche les informations dans le but d'assurer un contrôle et de parvenir à une certaine stabilité. Le troisième rôle est celui de **visionnaire**, il concerne l'innovation, l'adaptation et la croissance. Enfin, le quatrième rôle est celui de **maître des tâches** et vise la productivité et la clarté des objectifs.

Avant de mettre en parallèle les fonctions d'un manager et d'un chef d'établissement scolaire, détaillons brièvement l'historique du statut des directeurs d'école. Selon Draelants, Dupriez et Maroy (2011), les statuts du personnel de l'enseignement, qu'il soit libre ou officiel, étaient fixés par des décrets datant de 1993 et 1994. En 2002, des premières réflexions et diverses concertations sont réalisées par rapport à l'accès à la profession de directeur. Il faudra attendre le 2 février 2007 (Draelants et al., 2011) pour qu'un nouveau décret détaillant les conditions d'accès à la fonction ainsi que les missions de chefs d'établissement soit adopté. De plus, le 14 mars 2019, de nouvelles modifications ont été apportées à ce décret de 2007. La circulaire 7174 de la FWB apporte des précisions sur le rôle de directeur : « On peut constater un important accroissement des responsabilités qui lui incombent et des compétences requises pour exercer cette fonction : entre autres, les qualités relationnelles, un leadership notamment pédagogique, la capacité de fédérer et de piloter des équipes... » (2019, p.3).

Faisant suite à cette logique, le groupe central du PPEE a réfléchi à la fonction de directeur. La circulaire 7174 de la FWB porte sur la « formation initiale des directeurs; les conditions d'accès à la fonction de directeur ; le processus qui va de la sélection du (de la) candidat(e) jusqu'à sa nomination ou son engagement à titre définitif. » (2019, p.3). Cette circulaire établit diverses règles, à savoir une lettre de mission et une formation initiale obligatoire. Dans le deuxième paragraphe du troisième chapitre, nous trouvons ces éléments relatifs à la lettre de mission: « Le pouvoir organisateur y spécifie les missions du directeur et les priorités qui lui sont assignées, en fonction des besoins de l'établissement au sein duquel le directeur est affecté » (2019, p.13). Dès lors, force est de constater que le directeur n'a pas une entière autonomie et doit suivre des lignes de conduite rédigées d'un commun accord avec le PO (FWB, 2019b).

En ce qui concerne la formation initiale des directeurs, ce décret (FWB, 2019b) insiste sur l'acquisition de certaines compétences par les directeurs afin d'accomplir les

nouvelles missions qui leur sont assignées. Par ailleurs, le treizième article du chapitre consacré à ce sujet énonce : « Pour l'accomplissement des missions relevant de l'axe relationnel, la formation du directeur vise à développer chez ce dernier des aptitudes relationnelles, en particulier la gestion des ressources humaines » (FWB, 2019b). Nous retenons que cette formation initiale contient un axe relationnel qui a toute son importance dans la gestion des ressources humaines. En outre, cette réforme accorde un rôle central au chef d'établissement dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs. C'est pourquoi la formation initiale s'est vue renforcée d'un module relatif au pilotage des établissements.

En reprenant les théories de Stern et Schoettl (2019) ainsi que de Hart et Quinn (as cited in Stern & Schoettl, 2019) décomposant les fonctions et les rôles d'un manager d'entreprise, nous pouvons observer des similitudes et des différences entre le manager et le directeur. D'abord, comme un manager, le directeur d'école doit organiser le quotidien de la vie scolaire et animer son établissement. Il est sensé créer un environnement social interactif avec ses employés.

Cependant, en ce qui concerne les fonctions en lien avec les décisions, le contrôle et l'anticipation, nous pouvons relever des divergences. En effet, le PPEE donne les lignes directrices à mettre en place et évalue l'effet de cette implémentation dans les établissements scolaires. La FWB décide donc de la mise en œuvre du changement, contrôle les résultats et les évalue. Notons également que dans sa gestion du personnel, le directeur d'école ne choisit pas toujours ses employés, par exemple lors de la réaffectation de professeurs d'une école à une autre. Le directeur n'a pas non plus le pouvoir de licencier un membre de son personnel comme pourrait le faire un manager.

En nous basant sur les travaux de Hart et Quinn (as cited in Stern & Schoettl 2019), nous pouvons déterminer que le directeur d'école, du fait de ces contraintes, jongle davantage entre les rôles de motivateur et celui de maître des tâches qu'entre ceux d'analyste et de visionnaire.

De fait, tout comme le manager, le directeur d'école joue un rôle de motivateur (Hart & Quinn, as cited in Stern & Schoettl, 2019). En effet, le rôle du sponsorship et du leadership est important et prend une plus grande ampleur lors de l'implémentation d'un changement. Senge et al. décrivent d'ailleurs le leader comme « celui qui ouvre la voie des individus vers des changements importants » (1999, as cited in Masmoudi, 2020, p.100).

En ce qui concerne le rôle d'un directeur d'école dans la mise en place d'un changement, une étude de Spillane, Reiser et Reimer (2002, as cited in Lessard & al., 2008) se questionne sur l'impact du chef d'établissement dans la perception par le corps professoral de la politique publique implémentée. Pour ces auteurs (Spillane & al., 2002, as cited in Lessard & al., 2008), le directeur doit aider les enseignants à adopter les directives politiques externes à l'établissement tout en prenant en compte les besoins de l'école. Ils précisent que cette réforme est « utilisée comme un levier de changement et de transformation, pensée dans le sens d'une pratique plus efficace localement » (Lessard et al., 2008, p.172). Les directeurs d'écoles sont vus comme des leaders qui motivent leur équipe afin d'améliorer les performances visées. Lors de cette étude, une directrice précise que « la clé pour atteindre les objectifs de la politique est d'améliorer le moral de l'équipe d'enseignants » (Spillane et al., 2002, as cited in Lessard et al., 2008, p.172).

De leur côté, Garant et Letor (2017, as cited in Progin, Étienne & Pelletier, 2019) ont réalisé une enquête en 2017 afin de recueillir les premières réactions des directeurs d'école par rapport à leurs nouvelles missions à la suite du PPEE. Selon ces auteurs, les données recueillies mettent en exergue des différences au niveau de la communication des informations en fonction des réseaux d'enseignement alors que normalement elle devrait être identique. Les directions prenant part à cette enquête développent le fait que les écoles communales reçoivent les informations concernant le PPEE par les syndicats et non via le PO. En revanche, dans le réseau libre subventionné, les directeurs informent le corps enseignant avec l'aide de diverses associations. De leur côté, dans le réseau de la FWB, les directeurs reçoivent les informations de manière officielle.

Les avis sur le PPEE sont plutôt positifs malgré quelques réserves. Selon l'étude de Garant et Letor (2017, as cited in Progin et al., 2019), certains chefs d'établissement considèrent ce PPEE comme un système ayant pour but de faire progresser la qualité de notre système scolaire. Cependant, d'autres sont plus inquiets quant à la pérennité de cette réforme, surtout d'un point de vue financier.

A présent, concentrons-nous sur les résultats de l'enquête vis-à-vis des nouvelles missions assignées aux directeurs. L'enquête relève deux polarisations opposées. La première logique est celle d'une bureaucratie professionnelle. En d'autres termes, le PPEE implique davantage de réunions et une surcharge de travail pour les enseignants. La deuxième logique correspond à une vision générant une mission, un projet. Dans

ce second ressenti, les chefs d'établissement se focalisent sur la communication avec les enseignants et sur la construction de sens à partir du PPEE.

Lors de cette enquête, les directeurs émettent des craintes face à cette NPM. Ils détaillent le manque de considération des diverses cultures représentées dans les écoles. Ils s'inquiètent d'être sans cesse évalués et surveillés par des DCO sans expérience. Il leur semble indispensable de prendre du temps pour améliorer le PPEE.

En bref, Garant et Letor (2017, as cited in Progin et al., 2019) rappellent que, bien que le PPEE se veuille participatif, cette enquête montre que ce n'est pas le ressenti des chefs d'établissement. Les directeurs craignent une démarche bureaucratique au vue de l'incohérence observée dans l'implémentation des réformes précédentes.

Dans un même ordre d'idées, nous pouvons préciser que les directeurs interrogés durant cette enquête ne sont pas confiants vis-à-vis de la manière dont cette réforme est mise en place. Ils ne sont pas toujours correctement informés par leur PO et voyagent entre ce qu'ils ont toujours dû réaliser dans leurs fonctions et les nouvelles demandes pour implémenter le PPEE. Le rôle du PO est donc primordial dans la communication du PPEE car si les informations sont dorénavant bien transmises, les chefs d'établissement seront davantage convaincus et motivés par ce projet.

2.2.2. Le sponsorship de Prosci

Sur base de ce constat et en vue de déterminer des stratégies adéquates lors de la conduite d'un changement organisationnel, intéressons-nous à présent aux recherches menées par l'entreprise Prosci (2021), leader de la gestion du changement. Cette organisation accompagne les personnes et les entreprises lors de transformations importantes. Prosci met l'accent sur le sponsorship lors d'un changement et définit le sponsor comme étant l'ensemble des personnes à l'origine du projet (Prosci, 2021). Ces personnes vont donner de l'importance aux modifications mises en place au sein de l'entreprise.

Dans ce cadre, les dirigeants sont essentiels puisqu'ils sont les principaux sponsors du changement. Leur position leur donne de la crédibilité auprès de leur équipe et face aux modifications. Ils ont en effet la capacité d'utiliser des financements et des ressources en cas de besoin, contrairement au personnel. Ainsi, selon Prosci (2021), la clé du succès dans le processus de changement est d'avoir un sponsorship actif et visible durant toute la durée d'implémentation du changement.

A propos du sponsor, il peut faire appel à d'autres personnes afin d'accroître et garantir les résultats escomptés du changement. C'est pourquoi Prosci (2021) scinde le rôle du sponsor en deux : un sponsor principal et des sponsors subsidiaires, appelés également sponsors exécutants. Ces derniers ont pour mission de collaborer avec le chef de projet durant le processus de changement. Ils ont donc un statut bien différent.

Dans cette optique, Prosci (2021) a mis en place la **théorie dite ABC** du parrainage pour encadrer le sponsor. Le A correspond à *Actively and visibly participating throughout* (traduction personnelle : participer activement et visiblement tout au long de l'année). Ce point est en lien avec la notion d'action et renvoie au fait que le sponsor doit être présent pour son personnel lors du projet. En d'autres termes, le sponsor ne peut pas s'esquiver après le lancement du processus de changement. Sa présence reste essentielle et nécessaire afin de poursuivre le projet. La lettre B est l'initiale de *Building coalitions* (traduction personnelle : créer des coalitions) et fait quant à elle appel à la notion de coalition des sponsors vis-à-vis du changement. L'alliance entre les différents sponsors est davantage importante quand ceux-ci touchent différentes fonctions de l'organisation. Et enfin, la lettre C comme *Communicator directly* (traduction personnelle : communicateur direct) renvoie à la communication avec les employés. Le sponsor doit être non seulement présent sur le terrain mais également proche des destinataires du message afin de véhiculer les raisons du changement. Cette communication du sponsor, qui promeut le changement, va le légitimer au sein de l'entreprise.

Cependant, dans la pratique, les études de Prosci (2021) relèvent le fait que les dirigeants ne remplissent pas ces trois points, ce qui engendre des effets négatifs sur le processus de changement. Toutefois, leur participation active influencerait le ressenti du personnel. De plus, leur présence sur le terrain, leurs échanges ainsi que leur soutien génèreraient un parrainage efficace et une diminution de la résistance au changement.

2.2.3. Le directeur est-il un leader ?

Ainsi, le rôle du directeur en tant que leader est primordial. Stern et Schoettl détaillent les nombreuses qualités d'un leader :

«avoir une haute estime de soi ; définir une vision et la partager ; déployer toute son énergie pour atteindre la cible, savoir donner du sens et susciter l'adhésion ; laisser place à l'imagination, l'originalité, l'intuition ; assurer l'adéquation entre

ces points forts et les attentes de l'entité ; ne pas avoir peur du risque ou de l'échec ; savoir s'affranchir des structures ou des systèmes» (2019, p.126).

De plus, comme le définissent Tannebaum et al, le leadership est «une influence interpersonnelle, exercée dans une situation donnée et dirigée par un processus de communication, vers l'atteinte d'un but spécifique» (1961, as cited in Masmoudi, 2020, p.100). Nous pouvons donc mettre en avant l'influence positive d'une direction d'école si celle-ci utilise son leadership au profit du changement.

Notons tout de même que pour Stern et Schoettl (2019), il est important de faire la différence entre un manager et un leader. Le manager est une personne avec un pouvoir résultant d'une légitimité mise en place par la structure tandis que le leader n'est pas spécialement reconnu par celle-ci, mais va se différencier du groupe par ses valeurs et ses idées. Stern et Schoettl (2019, p.126) ajoutent que «son pouvoir d'influence dépasse le statut». Manager ou leader, ces rôles sont donc primordiaux dans la mise en place d'un changement. De plus, selon Masmoudi, «le changement ne peut réussir que si quelqu'un en est responsable» (2020, p.99).

Diverses études ont tenté de détailler les différents styles de leadership (Blondel et al., 2011), notamment Lewin dans les années 1940, Maier en 1953, suivi par Tannenbaum et Schmidt en 1958, Blake et Mouton en 1969. Selon Spillane et al. (2001), c'est le leadership distribué qui doit être prôné dans les écoles. Ce leadership distribué ou dispersé est appelé également le leadership partagé (Fernandez et al., 2010, as cited in Ben Zarb et al., 2019). Harris (2009) affirme que le leadership distribué est utilisé comme un outil principal pour améliorer la qualité de l'enseignement de par son organisation. En effet, avec l'apparition du PPEE, les autorités encouragent les directeurs d'école à une logique de participation de l'ensemble des membres du personnel à un projet collectif (Spillane et al., 2001). Le lead et les responsabilités (Wang et al., 2014, as cited in Ben Zarb et al., 2019 ; Carson et al., 2007, as cited in Ben Zarb et al., 2019) seront répartis sur plusieurs personnes : direction, direction-adjointe, membre du COPI³¹, pilotes.

Revenons à la définition de leader de Masmoudi. Il rappelle l'importance d'une personne responsable du changement mais précise également que «cette responsabilité peut en réalité revenir à plus d'une personne» (2020, p.99). Un directeur d'école pourra mettre en place avec l'aide d'un groupe de travail le contrat d'objectifs au sein de son

³¹ Acronyme Comité de Pilotage du système éducatif

établissement. Le lead ne sera donc pas concentré sur une personne, mais distribué à plusieurs individus. Il se basera ainsi sur une équipe.

Luc (2010) décrit plusieurs comportements que la direction doit réaliser pour en arriver à un leadership partagé. Selon cette auteure (2010), le chef d'établissement doit rassembler l'ensemble de son personnel autour d'un seul objectif en communiquant des informations précises sur celui-ci. Cette communication permettra de «développer des compréhensions communes (...); favoriser un dialogue axé sur la coopération (...); remettre en question la pensée uniforme (...); développer le potentiel d'autres personnes, leur faire confiance ; prendre des risques calculés pour faire avancer des idées, un projet, prendre des décisions difficiles» (Luc, 2010, p.9) . Elle précise également que la prise de décision ainsi que les responsabilités doivent être sous la houlette de plusieurs personnes (Luc, 2010). En définitive, la théorie de l'ABC du parrainage de Prosci (2021) sur le sponsor et celle de Luc (2010) sur le leader avancent les mêmes caractéristiques.

3. Résumé du cadre théorique

Dans ce chapitre, nous avons abordé dans un premier temps la notion de changement qu'est l'élaboration du Pdp et sa mise en œuvre. Celui-ci est accompagné d'un remaniement de l'école entraînant pour les enseignants un passage d'un état stable, connu, à un état instable, attendu (Johnson & Autissier, 2020 ; SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, 2006). La théorie de Burnes (2000, as cited in Arnold, 2005) nous a permis de déterminer le type de changement. S'étalant sur six années et impactant de nombreuses personnes, celui-ci est lent et à large échelle. Ces propriétés placent le PPEE, changement de type hybride s'ajustant à son environnement, dans le quadrant *emergent change*. En se référant à la théorie de Hall (1993, as cited in Berthet & Conter, 2011), le PPEE – et par extension le Pdp – peut aussi être caractérisé comme un changement de deuxième ordre puisqu'il s'agit d'un changement d'instrument permettant de réguler notre système éducatif. Par ailleurs, les notions de *sensemaking* et de *sensegiving* (Guilmot & Vas, 2012) ainsi que les trois légitimités de Suchman (1995, as cited in Yerly & Maroy, 2017) nous ont permis quant à elles de mettre l'accent sur l'importance de donner du sens au changement afin de soutenir les destinataires lors de sa mise en œuvre.

Ensuite, nous avons présenté deux facteurs impactant la gestion du changement : la résistance des enseignants ainsi que le leadership du chef d'établissement. La

résistance correspond à des manifestations dans le comportement des personnes directement impactées par ce changement (Soparnot, 2013). Bareil (2013), lui, préfère le terme de préoccupation car elle peut être considérée comme une opportunité et non uniquement comme une opposition au changement. C'est pourquoi nous avons opté, parmi de nombreuses théories, pour les modèles des sept phases de préoccupations de Bareil (1997) et de ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003).

Le modèle de Bareil (1997) nous permet de réaliser un diagnostic des préoccupations de chaque enseignant : n'étant ni figées, ni évolutives, les phases de ce modèle en offrent une vision globale et dynamique. Le modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003), créé par l'entreprise Prosci (2021) et composé de cinq stades, complète le modèle de Bareil (1997). Les cinq étapes évolutives détaillent les paliers à franchir afin que le changement perdure. Ces deux modèles proposent également quelques interventions à destination des directions pour répondre aux préoccupations.

Pour terminer, nous avons expliqué en quoi le sponsorship et le leadership des directeurs ont une place toute particulière dans le processus de changement. La théorie de l'ABC du parrainage développée par Prosci (2021) place le sponsor/le directeur au cœur du changement à la fois au niveau de sa participation, de sa coalition avec la direction-adjointe et de sa communication à destination des enseignants. Le directeur est également appelé à pratiquer un leadership distribué afin de rassembler son personnel, communiquer les informations et répartir les responsabilités (Luc, 2010).

Les différents apports théoriques évoqués tout au long de ce chapitre nous ont servi de base pour étayer notre recherche et émettre des hypothèses pour répondre à nos questions.

Chapitre III – Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord les objectifs et questions de notre recherche. Ensuite, nous expliquons et détaillons notre dispositif de recherche : la méthodologie de notre dispositif, le terrain et l'échantillon, la collecte des données ainsi que la présentation et l'analyse des résultats.

1. Objectifs et questions de la recherche

La littérature scientifique abordant le thème de la gestion du changement organisationnel nous a permis, d'une part, de prendre conscience des différentes phases des préoccupations que peuvent traverser les enseignants (Bareil, 2008). D'autre part, nous connaissons désormais grâce au modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003) l'importance du manager dans les différentes étapes de l'appropriation du projet par ses collaborateurs. De plus, tout comme le précisent Johnson et Autissier (2020), les changements organisationnels impliquent nécessairement une réorganisation au sein de l'entreprise. Dans le contexte de l'implémentation du PPEE, notre recherche vise à analyser les préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs, de même qu'à comprendre comment sont perçues les interventions des chefs d'établissement.

Comme annoncé dans notre problématique, notre recherche s'est déroulée en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons interrogé les directions et les équipes éducatives au sujet, non seulement, de leurs préoccupations vis-à-vis de l'élaboration du Pdp mais également de la mise en place du contrat d'objectifs. Lors de nos rencontres, nous avons aussi abordé les actions mises en place par la direction afin d'implémenter ce projet. Ensuite, nous avons vérifié si ces actions étaient appropriées en nous basant sur le modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997) ainsi que sur le modèle ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003).

Notons que nos entretiens se sont déroulés en février, mars et avril 2022. Les enseignants et les directeurs ayant entamé le processus en septembre 2018 se trouvaient donc toujours dans la mise en œuvre de leur contrat d'objectifs étant donné que ceux-ci ont bénéficié d'un délai supplémentaire. En effet, suite à la crise sanitaire et ses répercussions au sein de l'enseignement, tels que les cours en distanciel ou l'interdiction de se réunir, les écoles ont bénéficié d'un laps de temps supplémentaire. Rappelons que l'évaluation est à présent prévue en janvier 2023.

À la suite de l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons formulé notre question de recherche :

« Quelles sont les préoccupations des enseignants des écoles secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles lors de l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre contrats d'objectifs? Comment sont perçues les interventions des directions pour soutenir ces changements ? »

A partir de cette question de recherche et à la suite de l'examen de la littérature scientifique à propos de nos objectifs de recherche, nous sommes arrivées à formuler diverses sous-questions de recherche :

1. En quoi les préoccupations des enseignants ont-elles varié entre l'élaboration de Pdp et la mise en œuvre du contrat d'objectifs ?
2. En quoi les actions mises en place par les chefs d'établissement lors de l'élaboration du Pdp et de la mise en œuvre du contrat d'objectifs tiennent-elles compte des préoccupations des enseignants ?
3. En quoi les actions mises en place par les chefs d'établissement lors de l'élaboration du Pdp et de la mise en œuvre du contrat d'objectifs satisfont-elles les attentes des membres du personnel ?
4. Comment la communication provenant de la direction concernant l'élaboration et la mise en œuvre du Pdp est-elle perçue par les enseignants?
5. Comment les enseignants interprètent-ils le PPEE?

L'analyse de la littérature scientifique montre par ailleurs à quel point le sponsorship et le leadership sont importants. Par conséquent, dans notre recherche, nous avons également tenu à nous pencher sur ces deux sujets.

Pour donner suite à ces questionnements, nous formulons les sous-questions de recherche suivantes :

1. Quel est l'impact de la résistance du personnel scolaire dans la mise en place d'un changement tel que le Pdp ?
2. Quel rôle la direction peut-elle jouer dans un processus de changement de pratique et plus particulièrement lors de l'implémentation d'une réforme ?

3. Comment le directeur peut-il influencer la mise en œuvre d'une réforme dans son école ?
4. Quelle est la liberté d'action de la direction lors de l'implémentation d'une nouvelle réforme dans un établissement scolaire ?
5. En quoi le sponsorship et le leadership impactent-ils l'engagement de l'équipe éducative dans la mise en place du changement ?

Les réponses à ces différentes questions nous permettront de comprendre le vécu des enseignants afin d'élaborer des pistes de recommandations aux directeurs d'école dans le cadre de la mise en œuvre du contrat d'objectifs.

Dans cette recherche et pour répondre à nos questions, nous avons concentré notre travail sur deux écoles inscrites dans la première vague du processus d'élaboration du Pdp.

2. Aspects méthodologiques

2.1. Dispositif de recherche

2.1.1. Méthodologie de la recherche

Afin de traiter notre question de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative comme **méthode de recherche**. Tout comme le précise Dumez (2011), cette méthode tente de comprendre et d'étudier les actes et les réactions des personnes face à une situation. En d'autres termes, la recherche qualitative « se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p.48). Afin de réaliser cette démarche, nous avons donc été au contact des acteurs (Dumez, 2011).

Partant de ce fait, la recherche qualitative est pertinente lors d'une récolte de données subjectives puisque dans le cadre de notre travail, les données sont difficilement mesurables (Dumez, 2011). Notre étude affiche une visée compréhensive de la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et plus particulièrement des Pdp élaborés dans le cadre de cette réforme. Notre intention n'est donc pas de quantifier des résultats, mais bien d'identifier les éléments qui préoccupent les enseignants et qui suscitent l'acceptation et/ou le rejet du projet de changement. Au travers des récits collectés en interagissant avec des enseignants et des directions dans

leur propre langage, nous avons tenté d’approcher différents éléments relatifs au processus de mise en œuvre de ces Pdp dans la réalité de ces personnes.

2.1.2. La méthode de récolte de données : l’étude de cas

Nous avons ensuite sélectionné notre **méthode de récolte des données**. En effet, la recherche qualitative intègre une multitude de techniques (Albarello, 2011 ; Baxter & Jack, 2008 ; Dumez, 2013). Nous nous sommes focalisées sur l’**étude de cas**. Celle-ci « se caractérise par une description en profondeur d’un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l’individuel et le social » (Anadón, 2006, p.22). Selon Merriam, l’étude de cas est « une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité » (1988, as cited in Anadón, 2006, p.23). Albarello (2011, p.27) précise que l’étude de cas est appropriée :

« Lorsqu'il s'agit d'analyser un événement impromptu, un programme (ou un projet), une activité collective ; lorsque le phénomène au cœur de l'étude est indissociablement lié au contexte au sein duquel il est apparu et s'est développé ».

Nous pouvons déduire de cette citation que l’étude de cas ne se limite pas aux individus, mais prend également en compte l’environnement des personnes (Albarello, 2011). Baxter et Jack (2008, p.544) appuient cette idée en précisant que l’étude de cas « (...) facilite l'exploration d'un phénomène dans son contexte à l'aide de diverses sources de données ». De plus, Albarello (2011) soutient que le phénomène observé est indissociable de son contexte. En nous penchant sur les préoccupations des enseignants à propos du Pdp, nous avons tenu compte du contexte bien précis qu’est l’établissement scolaire dans lequel celui-ci a été élaboré et ensuite mis en œuvre. Nous avons sélectionné deux écoles afin de ne pas réaliser une analyse trop spécifique et ainsi augmenter les possibilités de réaliser « (...) des conclusions plus puissantes que l’analyse d’un site unique » (Albarello, 2011, p.38).

2.1.3. La typologie de l’étude de cas

Baxter et Jack (2008) recommandent de définir le type d’étude de cas à réaliser, après avoir choisi la méthode de récolte de données. Ce choix se fait selon l’objectif de recherche. Etant donné que, comme le décrivent ces auteurs, nous avons mis en évidence les « liens de causalité présumés d’interventions réelles » (Baxter & Jack, 2008, p.547), notre étude est de type explicatif.

2.1.4. La triangulation de données

Knalf et Breitmayer (1989), Patton (1990) et Yin (2003) (as cited in Baxter & Jack, 2008) et Merriam (1998, as cited in Anadón, 2006) s'accordent pour dire qu'il existe une stratégie pour réaliser une étude de cas valide et plausible : la triangulation. Ce procédé est « la méthode la plus efficace pour atteindre la validité des résultats dans l'étude de cas » (Merriam, 1988, as cited in Anadón, 2006, p.23). Caillaud et Flick définissent la triangulation comme étant « le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (2016, p. 1). Autrement dit, cette méthode est une comparaison d'éléments tels que des données, des théories, des méthodologies. Dans ce même ordre d'idée, Dumez (2013) affirme qu'avec un seul point de vue, une étude n'a pas de validité scientifique. Caillaud et Flick (2016) précisent que chaque élément renseigne le chercheur sur une seule facette de l'étude. Grâce à plusieurs points de vue, les résultats obtenus englobent une vision plus plénière, « vision la plus réaliste possible » (Albarelo, 2011, p.50). C'est pourquoi nous avons choisi dans notre recherche d'opter pour différents points de vue.

D'abord, nous avons mené des **observations** dans les deux écoles de notre échantillon afin de recueillir des données portant sur les préoccupations face à ce changement majeur. Ensuite, nous avons interrogé des professeurs et les directeurs de ces deux établissements.

L'ensemble de ces **entretiens semi-directifs** nous a permis de recenser des informations sur le vécu des personnes interrogées et sur ce qu'elles ressentent (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). Comme le précisent Chevalier et Meyer (2018), la récolte de données en utilisant des entretiens semi-directifs est la plus répandue. Ces entretiens sont organisés par thématique, sur base de questions préalablement écrites (Cf. Annexe 4). L'objectif des informations récoltées est de comprendre davantage la question de recherche (Thiétart, 2014, as cited in Chevalier et Meyer, 2018). Selon Chevalier et Meyer (2018), cette méthode permet d'inventorier les ressentis des interviewés. Notons également que selon ces auteurs (Chevalier et Meyer, 2018), les entretiens semi-directifs permettent, grâce à l'interaction entre le chercheur et son interviewé, de prendre connaissance de sa réalité. Enfin, nous avons réalisé une **analyse de documents** pour compléter cette triangulation. Ces documents sont les contrats d'objectifs des deux établissements, autrement dit les Pdp validés par les DCO. Lors de notre récolte de données, nous nous sommes efforcées de nous baser

sur diverses sources. En effet, en augmentant la validité des résultats, la triangulation des données est davantage efficace et pertinente.

2.2. Terrain et échantillon

Comme le suggère notre question de recherche, notre étude porte sur les préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Pour constituer notre échantillon, nous avons tout d'abord concentré notre recherche sur des établissements de l'enseignement ordinaire secondaire en FWB engagés dans la première vague du processus d'élaboration des Pdp, et ce, afin de garantir une prise de recul suffisante. Ces derniers ont en effet commencé à mettre leur plan d'amélioration en application en septembre 2019 après la validation de celui-ci par les autorités publiques. Leur première évaluation est en principe prévue pour janvier 2023. Pour leur part, les écoles appartenant à la deuxième cohorte ne sont qu'au début de la mise en œuvre du contrat d'objectifs alors que celles de la troisième en sont à sa rédaction.

Ensuite, dans cette recherche qui se voulait qualitative, nous avons opté pour une étude de cas contrastés. Nous souhaitons en effet mettre en avant le facteur qui nous intéresse, à savoir le rôle de la direction dans la gestion du changement constitué par l'élaboration et la mise en œuvre du Pdp. C'est pourquoi le choix de notre échantillon s'est porté sur deux établissements où les directions se distinguent a priori par la manière dont ils ont impliqué les enseignants dans ce processus. D'une part, un directeur expérimenté, de style autoritaire et centré sur les tâches à réaliser, qui élabore le Pdp à partir des valeurs mises en avant par son équipe et propose ensuite aux enseignants de s'inscrire dans des groupes de travail afin de le mettre en œuvre. D'autre part, une directrice novice, à l'écoute, centrée sur le bien-être de son personnel, qui soutient l'équipe COPI lors de la conception du Pdp grâce à des journées pédagogiques, ainsi que dans sa mise en œuvre. Nous cherchons ainsi à comprendre les préoccupations des enseignants lors de ce changement – et leurs éventuelles évolutions – en fonction des interventions des directions pour soutenir son appropriation.

Avant de prendre contact avec des établissements pouvant potentiellement participer à notre étude, nous avons sélectionné, à partir d'un arrêté du gouvernement (FWB, 2020), ceux provenant d'un même réseau et ayant un indice socio-économique similaire. Nous souhaitons de la sorte limiter les biais éventuels causés par d'autres facteurs pouvant influencer le comportement des enseignants et l'incidence potentielle

des chefs d'établissement. Il nous semble en effet que le soutien apporté aux directions diffère fortement d'un réseau à l'autre. Notre échantillon est donc composé d'enseignants travaillant dans deux écoles confessionnelles de l'enseignement libre subventionné, dont les caractéristiques principales sont renseignées dans le tableau 3.

Tableau 3. Caractéristiques principales des deux établissements investigués

	Collège Assumpta	Institut Bosco
Réseau d'enseignement	Libre confessionnel (PO dépendant du SEGEC)	Libre confessionnel (PO dépendant du SEGEC)
Région	Namur	Liège
Filières	Uniquement générale	Uniquement générale
Taille	1200 élèves et 120 enseignants	666 élèves et 80 enseignants
ISE	20	19
Particularité	Equipe éducative non impliquée dans l'élaboration du Pdp	Equipe éducative impliquée dans l'élaboration du Pdp

Concernant l'échantillon, nous avons veillé à interroger, tout comme le stipule Lorraine Savoie-Zajc (2007), des individus ayant vécu une expérience réelle du phénomène étudié, autrement dit des enseignants exerçant à temps plein dans leur établissement depuis le début du projet, à savoir septembre 2018.

Nous avons également diversifié les profils des sondés en pondérant certains critères – genre, années et niveau d'enseignement dans l'établissement, ancienneté professionnelle, membre ou non du COPI³² – tel que le recommande Kaufmann (2016), et ce, afin d'éviter «un déséquilibre manifeste de l'échantillon» (p.41). Nous avons ainsi constitué un échantillon formé de douze enseignants volontaires ayant des profils variés. Précisons bien que nous n'avons pas tenu compte des autres critères, à savoir l'âge, la situation familiale ou la résidence, puisque, tout comme l'explique Kaufmann (2016), dans la recherche qualitative, ceux-ci sont moins opérants. Ils «fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique» (2016, p.40).

Par ailleurs, afin d'arriver à une compréhension plus approfondie des réponses des intervenants au sujet de leurs préoccupations, nous avons récolté des données complémentaires au moyen d'entretiens menés auprès des chefs d'établissement de ces deux écoles. Ceux-ci nous ont permis de mettre en lumière leur implication ainsi que les stratégies mises en place.

³² Acronyme désignant le comité de pilotage du système éducatif au sein des établissements scolaire

Le tableau 4 présenté ci-dessous reprend certaines caractéristiques des enseignants et directions ayant accepté de répondre à nos questions. Afin de respecter l’anonymat de chaque participant, nous leur avons attribué un prénom d’emprunt.

Tableau 4. Caractéristiques de notre échantillon

		Genre	Poste/Degré-matières	Membre COPI?	Ancienneté dans l’enseignement	Ancienneté dans l’école
Collège Assumpta	Hugo	M	DS Histoire	Non	9	9
	Clara	F	DI Langues germaniques	Non	8	8
	David	M	DS Religion	Non	11	10
	Chloé	F	DI Langues germaniques	Non	25	24
	Audrey	F	DS Math-STEM	Non	9	7
	Jeremy	M	DI Math-Informatique	Oui	19	19
	Olivier	M	Enseignant (DI math-éco) au Collège pendant 10 ans, Directeur-adjoint durant 7 ans et ensuite directeur depuis 12 ans			
Institut Bosco	Marie	F	DS Français Espagnol	Non	8	6
	Louise	F	DI Langues germaniques	Non	18	15
	Juan	M	DI Sciences	Oui	8	7
	Francis	M	DS Math	Non	12	12
	Annie	F	DI Français	Non	22	22
	Simon	M	DI Français	Oui	27	27
	Chantal	F	Enseignante (DI math-sciences-religion) à l’Institut Officiellement directrice depuis janvier 2020			

2.3. Collecte des données

Notre démarche se base premièrement sur des informations provenant d’entretiens semi-directifs individuels menés auprès des enseignants et directions ayant vécu l’expérience de ce processus. Ensuite, elle s’appuie sur des observations réalisées lors d’une assemblée générale et d’une réunion COPI en lien avec ceux-ci. Enfin, pour compléter nos données, nous nous sommes appuyées sur une analyse des contrats d’objectifs mis en œuvre dans ces établissements. Les retranscriptions de ces entretiens, des contrats d’objectifs des deux établissements ainsi qu’une synthèse de nos observations ont été placées dans le dossier Annexe. Notons que l’ensemble des données a été anonymisé.

2.3.1. Entretiens semi-directifs

Nos entretiens ont été menés en ligne via la plateforme Teams durant les mois de février, mars et avril 2022. Il nous semble que cette manière de procéder n'a pas affecté les données ainsi récoltées puisque selon Soyer et Tanda (2016), les conditions d'une entrevue par visio-conférence sont très analogues à celles d'un face à face. Bargh, McKenna et Fitzsimons (as cited in Soyer & Tanda, 2016) estiment même que l'emploi d'un tel média augmenterait la coopération entre le chercheur et l'interviewé car, loin de sa sphère habituelle, ce dernier se sent plus anonyme et plus libre de s'exprimer.

D'une part, notre objectif était d'avoir un aperçu des différentes préoccupations des enseignants afin de déterminer les phases de préoccupations du modèle de Bareil (1997) dans lesquelles ils se situent. Il faut bien mentionner que nous n'avons pas réalisé d'étude longitudinale, bien que l'intérêt de ce modèle consiste à analyser la manière dont les individus évoluent à travers le temps et en fonction des interventions de la direction. Nous avons dès lors tenu compte de ce biais lors de la conception de nos guides d'entretien en y insérant des questions portant sur les préoccupations ressenties à deux moments clés du processus : l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du contrat d'objectifs (Cf. Annexe 4). Nous avons tenté ainsi de déterminer si celles-ci avaient évolué durant ces trois années. Et d'autre part, nous avons tenté de mettre en évidence les types de légitimité accordés ou non à ce nouvel instrument de gouvernance ainsi que les actions mises en place par le chef d'établissement pour soutenir les enseignants.

Intéressons-nous à présent à notre guide d'entretien. Kaufmann (2006) insiste sur le fait qu'il doit s'agir d'un « guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. Une fois rédigées [les questions], il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres » (p.43). Afin de rendre l'échange spontané mais aussi de le consacrer uniquement au recueil d'informations relatives à notre problématique, nous avons demandé à chaque participant de compléter préalablement une fiche d'identification (Cf. Annexe 2). Cette fiche reprend les informations concernant le profil professionnel de l'enseignant (initiales du nom et du prénom, genre, âge, niveau du diplôme le plus élevé, ancienneté, poste actuel, matières enseignées, etc.), ce qui nous a permis d'aborder rapidement notre sujet d'étude.

Concernant la grille des questions, nous nous sommes inspirées du guide d'entretien conçu dans le cadre de l'enquête menée par Dellisse (2020) investiguant

l'appropriation d'un outil didactique par les enseignants. Ainsi, nous avons commencé par des questions assez larges en suivant le « principe de l'entonnoir » tel qu'explicité par Chevalier et Meyer (2018, p.115). Nous avons ensuite préparé des questions de relance afin d'aider les participants à se confier davantage et accroître notre compréhension. Nous avons structuré les questions autour de cinq thématiques, à savoir :

- le profil de l'établissement ;
- la compréhension du PPEE ;
- le processus d'élaboration du Pdp (la compréhension de ce nouvel outil de gouvernance) ;
- la mise en œuvre du contrat d'objectifs ;
- le rôle du chef d'établissement lors de ce processus.

2.3.2. Observations

Dans un deuxième temps, nous avons construit une grille nous permettant de structurer nos observations en ligne lors d'une assemblée générale au Collège Assumpta et d'une réunion COPI à l'Institut Bosco. (Cf. Annexe 6). Cette grille d'observation reprend des éléments relatifs aux intervenants, aux participants, au contenu des interventions et enfin aux réactions des participants relatives à la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Afin de compléter aisément cette grille, nous avons enregistré une partie de l'assemblée générale du Collège Assumpta. En revanche, nous n'avons pas obtenu l'accord des membres COPI de l'Institut Bosco pour enregistrer les échanges lors de leur réunion. Nous nous sommes donc basées, tel que le recommande Albarello (2011), sur des notes repères, descriptives, personnelles, prospectives et d'analyse.

2.3.3. Traces objectivées

Pour terminer, nous avons construit une grille nous permettant de comparer les contrats d'objectifs des deux établissements en fonction :

- des valeurs et spécificités de l'établissement,
- des objectifs spécifiques contribuant aux OASE,
- des stratégies et actions à mettre en place pour atteindre ces objectifs,
- des équipes impliquées dans ces actions,

et ce, afin de relever des similitudes et des différences entre les deux établissements. Nous souhaitons ainsi établir des liens entre la manière dont les enseignants ont été

impliqués dans l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du contrat d'objectifs ainsi que les préoccupations occasionnées tout au long de ce processus.

2.4. Catégorisation et présentation des résultats

Nous avons dans un premier temps traité chaque entretien retranscrit à partir de trois grilles (Cf. Annexes 5.1, 5.2, 5.3, 5.4). La première présente le profil des participants. La deuxième met en évidence les caractéristiques des deux établissements ainsi que la posture de leur direction. La dernière, enfin, est structurée en deux parties. L'une, subdivisée en sept phases, selon le modèle de Bareil (1997), reprend les verbatims en lien avec les préoccupations des enseignants à deux moments clés du processus, l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du contrat d'objectifs. L'autre, quant à elle, révèle les perceptions des interventions de la direction lors du processus.

Ensuite, nous avons examiné les verbatims repris dans chacune des phases afin d'en extraire les objets de préoccupations. Cette thématisation nous a permis de sous-catégoriser chacune des phases de préoccupations du modèle de Bareil (1997) en fonction des préoccupations spécifiques à notre terrain de recherche. Nous avons en parallèle condensé ces catégories tel que le recommande Albarello (2011) en les codifiant afin de repérer rapidement tous les extraits en lien avec notre catégorie.

Notons bien que certaines observations effectuées à partir de notre grille ont été également codifiées afin d'enrichir nos analyses. Pour ce qui est de l'examen des contrats d'objectifs, il nous a permis de comprendre davantage le contexte dans lequel s'inscrivent ces préoccupations.

Pour terminer, nous avons fait le choix de présenter nos résultats à l'aide de matrices et diagrammes. Ces formats sont, comme l'explique Albarello (2011), «deux outils typiques de l'étude de cas» (p. 78). Les diagrammes sont des figures mettant en relation plusieurs variables. Ils offrent une vision permettant d'analyser et interpréter nos données plus aisément. Les matrices sont quant à elles des tableaux ayant l'avantage de permettre d'intégrer et articuler de manière simplifiée un grand nombre de données afin de les analyser et de les interpréter. La présentation et l'analyse de ces données sont réalisées dans le chapitre suivant.

Chapitre IV – Présentation des résultats

Dans ce chapitre, sur base des entretiens réalisés auprès des enseignants et des directions, de nos observations lors d'une assemblée générale et d'une réunion COPI ainsi que de l'examen des contrats d'objectifs, nous tentons de dégager des similitudes et des divergences entre les deux établissements. Les diverses données mises en regard avec le modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997) seront interprétées et expliquées sous forme d'hypothèses. Cette démarche nous permet de mieux comprendre l'évolution des préoccupations de chaque personne ainsi que de montrer l'intensité des objets d'inquiétude au sein de chaque phase.

Nous avons structuré ce chapitre en deux parties.

La première partie comporte les monographies des deux établissements. Celles-ci décrivent les résultats obtenus pour les deux écoles sous divers formats, notamment des graphiques et matrices annotés. Tout d'abord, nous présentons les sites dans lesquels ont lieu le changement. Ensuite, nous exposons une analyse et une interprétation des préoccupations des enseignants dans ces deux contextes distincts à deux étapes clés du processus:

(T₁) Elaboration du plan de pilotage ;

(T₂) Troisième année de mise en œuvre du contrat d'objectifs.

Notons bien, que durant ces deux périodes, l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du CO, les préoccupations des répondants ont pu évoluer.

Après cette vision d'ensemble, nous proposons une sous-catégorisation des phases du modèle de Bareil (1997) afin de préciser les objets de préoccupations des enseignants dans chaque établissement lors des deux étapes susmentionnées. Enfin, nous citons les différentes interventions des directions perçues par les enseignants pour les soutenir dans ce processus.

La seconde partie est dédiée, quant à elle, à l'analyse transversale de ces résultats.

1. Monographie du Collège Assumpta

Les deux étapes clés du processus de changement, l'élaboration du Pdp et sa mise en œuvre, dépendent fortement des équipes éducatives (Dupriez, 2015 ; Cattonnar & Dupriez, 2019). En effet, cette prescription des pouvoirs publics doit être adaptée par les acteurs de l'école en fonction de leur contexte social et organisationnel. C'est pourquoi, dans cette section, nous commencerons par nous intéresser au profil de ces deux établissements, de leurs acteurs ainsi qu'aux relations sociales établies entre ces personnes. Nous pensons que ces facteurs interviennent dans le processus de conception et d'implémentation collaborative du changement.

1.1. Contexte organisationnel et social

1.1.1. Structure et population scolarisée

Avec un indice socio-économique de 20 [Extrait Pdp³³, p.1], les élèves du Collège Assumpta sont décrits par les enseignants interrogés comme un public avec *«pas beaucoup de diversité sociale»* (E1/H/L12-13) et provenant d'un milieu *«très favorisé»* (E1/H/L7). Ils témoignent ne rencontrer que très rarement des soucis de comportement : *«On n'a pas de problème, de gros problèmes de discipline, donc c'est assez facile»* (E1/A/L9-10). Les participants à notre étude affirment aussi bien connaître l'école et partager les valeurs fondamentales de la rigueur et de l'exigence. Ces valeurs sont d'ailleurs reprises dans le Pdp du Collège : *«Nous sommes une école offrant un enseignement de qualité, mêlant rigueur et bienveillance»* [Extrait Pdp, p.16].

Grande organisation regroupant plus de mille élèves et une centaine de professeurs, le Collège fait partie d'une plus grande structure comprenant une école fondamentale. Précisons également que le Collège a noué de nombreux partenariats avec d'autres écoles secondaires, une école supérieure de pédagogie ainsi qu'une université.

1.1.2. Expérience professionnelle

Les enseignants et la direction avec lesquels nous nous sommes entretenues ont tous au minimum huit années d'expérience. Etant des anciens élèves de l'école, deux enseignants ainsi que la direction reconnaissent être *«un peu un produit du cru [d'Assumpta]»* (E1/O/L18). Deux autres enseignants nous informent que leurs enfants ont par ailleurs effectué leurs études dans l'école. Le directeur, Olivier, a

³³ Cf. Annexe 10

travaillé durant dix ans en tant qu’enseignant de mathématiques et d’économie dans l’école avant de devenir directeur adjoint. Après avoir rempli la fonction de directeur adjoint durant dix ans, il fut engagé comme directeur. Il occupe ce poste depuis 2012.

Une seule enseignante, Clara, envisage de quitter le Collège Assumpta pour se diriger vers une école alignée d’avantage avec ses valeurs car d’après ses dires, elle ne se sent plus en accord avec la manière dont fonctionne notre système éducatif : *«Pour moi, il faut carrément casser les codes. Moi, je vois plus du tout l’enseignement comme traditionnel, comme je faisais en classe projet, c’était bien»* (E1/C/L448-449).

1.1.3. Compréhension du Pacte et de ses outils

A la question «Quelle est votre interprétation du Pacte pour un Enseignement d’excellence ?», tous les enseignants du Collège Assumpta évoquent la réforme du tronc commun. Constituant un des deux piliers du Pacte, le nouveau tronc commun semble être l’élément qui ait le plus marqué les professeurs sondés.

Quatre d’entre eux, les enseignants du cycle supérieur et le super-pilote Jeremy, estiment que le changement est centré sur la refonte du premier et deuxième degrés en un *«tronc commun jusqu’à la troisième»* (E1/D/L55). Cependant, la redéfinition et la modernisation du tronc commun implique une formation commune pour tous les élèves en FWB articulée autour de sept domaines d’apprentissage, de la maternelle jusqu’à la troisième année du secondaire³⁴. Or, seule Chloé, la plus expérimentée des répondants, précise que le changement débute en maternelle.

En revanche, tous les enseignants à l’exception de Hugo évoquent les modifications de la grille-horaire des cours, avec notamment un apprentissage renforcé des langues modernes et certains effets négatifs potentiels sur l’implication des élèves et le travail des enseignants.

«(...) il va y avoir des changements de cours. J’ai des collègues de sciences-éco, par exemple, qui n’auront plus sciences économiques. Donc ils sont un peu ennuyés, mais qu’est-ce qui va leur arriver, enfin.» (E1/A/L67-69)

«Même si je suis professeur de langues, je pense que l’apprentissage des langues n’est pas fait pour tout le monde et que le rendre obligatoire va certainement susciter... je le vois du dégoût chez certains élèves.» (E1/Ch/L189-191)

³⁴ Ces sept domaines sont le français, les arts et la culture ; les langues modernes ; les mathématiques, les sciences et la technique ; les sciences humaines, la philosophie et la religion ; l’éducation physique ; la créativité et l’engagement ; et enfin la capacité d’apprendre à apprendre (Code de l’enseignement, 2019).

Ce rallongement d'un an de la formation commune implique un maintien des élèves dans le général avec un accès à l'enseignement qualifiant uniquement à partir du degré supérieur (4^e année). Pour Jeremy, le super-pilote qui organise l'orientation et la guidance des élèves de deuxième, il sera difficile de motiver un élève qui *«veut aller faire la mécanique qui va encore devoir se taper un an avec 3 heures d'anglais, 3 heures de néerlandais et 2 heures de latin»* (E1/J/L65-67). D'après David, *«l'importance d'une école, c'est d'essayer de faire découvrir aux élèves ce qu'ils aiment et pas forcément de les pousser à faire du général pour faire du général»* (E1/D/L64-65).

Tout comme David et Jeremy, Hugo ne voit pas d'un bon œil la décrédibilisation de l'enseignement professionnel et *«la suppression des écoles techniques en troisième année [induite par cet allongement du tronc commun]»* (E1/J/L63-64).

«Le problème c'est que pour les élèves je vais dire à qui l'enseignement traditionnel ne convient pas, c'est une torture de les maintenir là-dedans.(...) tu as un problème de société qui est la décrédibilisation totale de l'enseignement professionnel. (...) on a donné une image de sous-classe.» (E1/H/L187-191)

Deux répondants du cycle inférieur, Clara et Chloé, affirment que ce tronc commun ne permet pas d'atteindre certains objectifs visés telles que l'augmentation du niveau de savoir des élèves et la réduction du taux d'échec. Toutes les deux pointent du doigt les effets néfastes liés aux évaluations externes de l'atteinte de ces objectifs. L'une évoque le *teaching to the test* ou bachotage et le rétrécissement du curriculum *«parce qu'on se concentre sur les objectifs du CE1D et au final, on ne fait plus que ça pour qu'ils réussissent le CE1D»* (E1/C/L59-60). La seconde révèle la triche de certains enseignants dans la passation des examens : *«Le prof X en question avait donné l'examen»* (E1/Ch/L331). Par ailleurs, le travail collaboratif est cité par David et Chloé.

Selon nous, seuls deux enseignants, David et Jeremy, semblent avoir pris conscience que le Pdp constitue un élément de la réforme de la gouvernance scolaire, deuxième pilier du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les deux enseignants décrivent l'élaboration du Pdp et la mise en place du contrat d'objectifs comme un dispositif développé dans le PPEE ayant pour dessein de responsabiliser et mobiliser les acteurs de terrain.

Au regard de ces données, nous pouvons penser que les enseignants ont davantage retenu les changements du PPEE en lien avec la structure des écoles et l'organisation des curricula telle que la disparition de l'enseignement professionnel et qualifiant au

degré inférieur, avec pour conséquences le maintien de tous les élèves dans l'enseignement général jusqu'en troisième secondaire ainsi que les nouvelles grilles-horaire.

1.1.4. Climat de travail

Les relations au Collège Assumpta sont décrites comme peu chaleureuses : *«c'est courtois, ce n'est pas négatif, c'est très professionnel, mais ce n'est pas une... Je ne considère pas ça comme convivial»* (E1/C/L13-14). Plusieurs enseignants déplorent le manque de cohésion à l'échelle de tout l'école. Ils mettent en évidence deux clivages, l'un en fonction des degrés d'enseignement et le second entre les professeurs expérimentés et les novices.

«Bien qu'il y ait eu un gros clivage entre cycles supérieurs et inférieurs au niveau des profs.» (E1/A/L10-11)

Cependant, tous, enseignants et direction, insistent sur le fait que les pratiques collaboratives et les projets au degré inférieur sont bien développés et ancrés dans la culture de l'école : *«On a toujours eu énormément de projets dans l'école (...). Donc, les enseignants ont toujours travaillé, beaucoup travaillé encore ensemble (...). Donc le travail collaboratif est connu dans l'école depuis longtemps»* (E1/J/L12-17).

1.1.5. Posture de la direction

Olivier est un directeur **expérimenté** qui occupe une fonction de direction depuis une vingtaine d'années. Lors de l'élaboration du Pdp, le chef d'établissement est décrit par les enseignants sondés comme **investi, charismatique, meneur, leader**, *«c'est un moteur, oui»* (E1/Ch/L1022). D'après les dires de la direction et des enseignants, la rédaction du Pdp a été réalisée par le chef d'établissement assisté par la directrice-adjointe au début du mois d'avril 2018. *«Au moment de l'instauration, on était plus dans un système assez coopératif mais directif dans la phase de production»* (E1/O/L222-223).

Le directeur explique avoir élaboré le Pdp à partir des valeurs et des forces mises en exergue lors des journées pédagogiques mais aussi en tenant compte de certaines stratégies que désirait mettre en place l'équipe éducative, comme le montre le Powerpoint de la journée pédagogique du 30 avril 2018 [Extrait PPT³⁵].

³⁵ Cf. Annexe 12

Dans l'ensemble, les enseignants ont semblé satisfait de la manière de procéder de leur directeur, trouvant cela assez commode, même si certains déplorent malgré tout le manque de concertation qui s'en est suivi : *«Mais oui, c'est fort piloté d'en haut ici donc parfois, ça manque un peu de concertation. Ça a aussi un côté confortable où finalement on n'a pas à s'en tracasser»* (E1/H/L443-445).

Nous comprenons sur base de ces données que **le style autoritaire** du directeur, **centré sur la tâche**, offre des avantages mais a aussi des inconvénients (Cf. Annexe 5.5). En imposant sa façon de faire, nous postulons que d'un côté le directeur déresponsabilise l'enseignant qui n'a plus d'une certaine manière à se préoccuper du Pdp. Comme l'affirme Hugo : *«moi je me laisse guider»* (E1/H/L302). D'un autre côté, l'enseignant perd ainsi une part de son autonomie puisque rarement consulté, il intervient très peu dans les choix effectués. Cette tension entre l'intérêt de ne pas être tenu responsable de la mise en œuvre du changement, surtout en cas de non atteinte des objectifs, et la perte d'autonomie est d'autant plus forte qu'elle implique des modifications de routines et d'habitudes des enseignants accentuées par la mise en place du P-90.

Concernant le système P-90, **décidé par la direction**, il permet à l'école d'organiser des périodes de cours de 45 minutes en principe réunies pour former des sessions de 90 minutes. Les tranches de 5 minutes récupérées et regroupées doivent permettre aux enseignants d'organiser des ateliers et des activités en lien avec les objectifs fixés dans le contrat d'objectifs (initiation à une langue, dépassements dans certaines disciplines, randonnées ...). D'après Olivier, le chef d'établissement, mais aussi Jeremy, super-pilote, ce système permet de proposer des activités aux élèves dans le but de favoriser leur réussite mai aussi d'*«induire un changement pédagogique»* (E1/J/L454).

Pour ce qui est de la mise en œuvre du CO, les enseignants mettent en avant le **côté dynamique, actif et soutenant** de leur direction.

«Il est très investi et du coup, je sais qu'il soutient vraiment tous les projets des groupes de travail. Donc ça, c'est super et je le décrirais comme soutenant, investi et porteur parce qu'il nous tire vers le haut, selon moi à ce niveau-là.» (E1/C/L369-371)

Malgré les traits de leur directeur associés à un leadership charismatique, ils regrettent néanmoins que **leur avis ne soit pas pris en compte** : *«ce problème de [manque de] concertation, ça me dérange»* (E1/H/L108-109). **Peu à l'écoute des enseignants**, la direction est décrite comme **centrée sur la tâche au détriment de l'humain** : *«ils ont décidé un truc et coûte que coûte, ils vont avancer dans leurs idées [malgré notre désaccord]»* (E1/A/L290-291).

Les enseignants affirment aussi que le directeur a **commencé à déléguer certaines tâches** à l'équipe éducative (super-pilotes³⁶, groupe de travail) mais une fois de plus, ils déplorent le fait qu'*«il reprend la main en dernière minute [lors de la prise de décisions]»* (E1/J/L627).

1.1.6. Le contrat d'objectifs

L'examen du contenu du contrat qui lie l'équipe éducative aux pouvoirs publics dévoile les objectifs spécifiques fixés au terme de la première étape du processus. Le contrat d'objectifs du Collège Assumpta s'articule autour de trois objectifs à atteindre à l'horizon des 6 ans :

- améliorer de 2% la moyenne globale des résultats aux épreuves du CE1D ;
- diminuer de 2% le taux de redoublement moyen au D2 ;
- sur base des indicateurs reçus par les instances et construits par l'établissement, développer une amélioration du sentiment de bien-être auprès de tous les acteurs de l'école.[Extrait Pdp³⁷]

1.2. Préoccupations des enseignants

Nous présentons une vision d'ensemble des perceptions des enseignants sur leurs préoccupations présentes et passées afin de prendre connaissance de quelques éléments concernant celles-ci au moment de l'élaboration du Pdp et de sa mise en œuvre. Nous devons mentionner que comme nous n'avons pas pu suivre les répondants sur le plan longitudinal tel que le prévoit la dynamique temporelle du modèle de Bareil (1997), les résultats sont souvent agrégés. Par conséquent, notons bien que les différentes préoccupations des individus exposées dans cette section n'ont très certainement pas eu lieu de manière simultanée. Tant dans le temps 1 d'une durée d'un an que dans le temps 2 d'une durée de trois, les enseignants ont pu évoluer d'une phase à l'autre dans le modèle de Bareil (1997).

1.2.1. Données par phase pour chacun des enseignants

L'examen du tableau 5 nous informe que les enseignants ont évoqué peu de préoccupations qui seraient apparues lors de l'élaboration du Pdp. D'ailleurs, l'un

³⁶ Un super-pilote est un professeur qui centralise les informations en lien avec un des trois objectifs décrit dans le CO. Au Collège Assumpta, il y a trois super-pilotes, chacun est le référent d'un objectif. Notons que ces trois super-pilotes suivent des formations. Les pilotes accompagnés d'un copilote animent quant à eux un groupe de travail.

³⁷ Cf. Annexe 10

d'entre eux, Clara, ne mentionne aucune crainte, elle explique s'être sentie soutenue durant cette étape : «*Je n'ai pas eu d'inquiétude parce que je pense que je suis dans une école où je suis bien (...) je me disais voilà, ça va, ça va suivre son cours et ça va aller*» (E1/C/L176-179).

Concernant sa mise en œuvre, les trois enseignants du cycle supérieur, Hugo, David et Audrey, mentionnent avoir eu des préoccupations centrées tant sur soi (phase 2) que sur l'école (phase 3), sur la nature du changement (phase 4) et sur le soutien disponible (phase 5). Pour deux d'entre eux, Clara et Jeremy, les données révèlent des préoccupations relatives à l'amélioration de la mise en œuvre du changement. Seuls les deux enseignants les plus expérimentés avec près de 20 ans de carrière, Chloé et Jeremy, sont passés par quasi l'ensemble des phases de préoccupations possibles durant cette période et signalent des inquiétudes quant à la collaboration avec leurs collègues. En outre, il faut mentionner que les deux répondants hommes au cycle supérieur, Hugo et David, ont vécu une dynamique de phases de préoccupations identique, tant au moment de l'élaboration du Pdp que de sa mise en place.

Tableau 5. Dynamique interphase par enseignant

Enseignants	Etapes	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	S
Hugo (H)	T ₁			x	x				2
	T ₂		x	x	x	x			4
Clara (C)	T ₁	x							1
	T ₂		x	x	x			x	4
David (D)	T ₁			x	x				2
	T ₂		x	x	x	x			4
Chloé (Ch)	T ₁				x				1
	T ₂		x	x	x	x	x		5
Audrey (A)	T ₁			x					1
	T ₂		x	x	x	x			4
Jeremy (J)	T ₁			x					1
	T ₂		x	x	x		x	x	5

La figure 6 représente ces mêmes données sous forme d'histogramme afin de mettre en évidence l'intensité de chacune des phases de préoccupations en fonction du nombre d'enseignants en leur sein. Nous observons que les répondants avaient beaucoup moins de préoccupations différentes lors de l'élaboration du plan de pilotage (T1) que de la mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2).

Nous remarquons aussi que, durant la première étape du processus (T1), tous les enseignants se sont interrogés sur l'école et/ ou la nature du changement. En effet, quatre d'entre eux mentionnent des préoccupations centrées sur la phase 3 et trois sur

la phase 4. En revanche, lors de la mise en œuvre, de nouvelles préoccupations sont apparues. Tous les répondants citent des préoccupations centrées sur soi (phase 2), sur l'école (phase 3) et sur la nature du changement (phase 4). La phase 5 focalisée sur la mise en pratique du changement (phase 5) est uniquement évoquée par les enseignants du supérieur et par Chloé, enseignante chevronnée. Les phases centrées sur la collaboration (phase 6) et l'amélioration du changement (phase 7) sont quant à elles minoritaires. Notons bien que seuls les enseignants les plus expérimentés (avec près de 20 ans de carrière) abordent les préoccupations relatives à la collaboration. Les préoccupations en lien avec l'amélioration du changement sont mentionnées par le super-pilote Jeremy et Clara. Tous deux pensent qu'il faut apporter des changements au système éducatif actuel car celui-ci dysfonctionne.

Sur base de ces données, nous pouvons déduire que les enseignants du supérieur ont vécu davantage de préoccupations relatives à la mise en pratique du changement (phase 5) car ils travaillent, d'après leurs dires, très peu ou pas du tout par projet/atelier. En outre, nous postulons que les enseignants les plus expérimentés accordent de l'importance à la collaboration et au partage d'expérience car ils les perçoivent comme nécessaires dans un système où ils sont fortement isolés. Nous pensons que ces enseignants ayant passé près de vingt ans bien souvent seuls au sein de leur classe considèrent les échanges d'expérience comme utiles et bénéfiques.

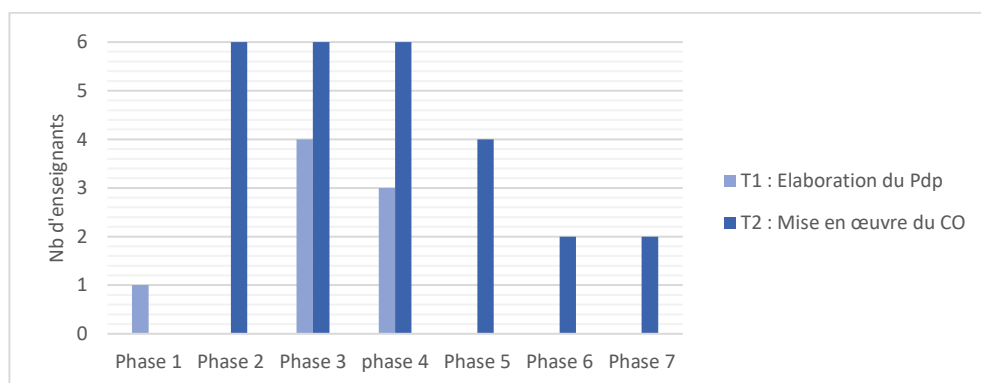


Figure 6. Intensité des phases de préoccupations des enseignants

1.2.2. Caractérisation des objets de préoccupations

La démarche de thématisation des données par phase dans les deux écoles nous apporte un éclairage sur la signification des préoccupations à l'égard du processus de changement. Cette sous-catégorisation des phases en intra-phases selon une série de thèmes nous permet également d'en évaluer par la suite les variations internes. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les différentes intra-phases identifiées lors des

deux étapes du processus (T₁ et T₂) ainsi que les enseignants ayant évoqué ces objets de préoccupations.

Dynamique intra-phase 2

➤ **Elaboration du plan de pilotage (T1)**

Les enseignants n'ont pas fait mention de préoccupations centrées sur le destinataire lors de l'élaboration du Pdp.

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

Comme le montre la matrice 1, les préoccupations de la phase 2 sont apparues dans tous les entretiens, ce qui indique une forte intensité de cette phase. La sous-catégorisation nous informe que durant cette période T₂, les trois enseignants travaillant au supérieur ainsi que la plus expérimentée de nos répondants, Chloé, ont évoqué des inquiétudes en lien avec les conséquences du changement sur leur métier.

«Ça fait vraiment, il vous faut un chiffre d'affaires, ici il nous faut un objectif de réussite. Ça fait très entreprise alors qu'au final, comme je l'ai dit tantôt, moi, je préférerais qu'on me laisse gérer un peu mon cours dans ma classe sans avoir à gérer tout ça en plus, quoi.» (E1/A/L107-109)

Ces quatre enseignants nous ont également confié des inquiétudes quant à l'impossibilité de terminer leur programme à temps, d'innover ou de créer des ateliers dans le cadre du changement décidé.

Par ailleurs, durant cette période, deux des trois enseignants du cycle supérieur, Audrey et David, mentionnent aussi craindre la perte de leur autonomie, de leur liberté pédagogique :

«on ne nous fait pas confiance au final. Alors que collaborer, on le fait depuis longtemps, on l'a toujours fait. Ce n'est pas parce qu'on nous l'impose tout d'un coup qu'on va commencer à le faire » (E1/A/L386-388).

Les enseignants de l'inférieur et Hugo se sont souciés de la reconnaissance de leurs compétences par les parents, les collègues, la direction ou les élèves : *«je sens qu'on a des attentes envers moi, mais j'aime bien les remplir. J'ai un sens de la hiérarchie qui est assez fort, donc j'aime bien de la reconnaissance de la part de ma direction» (E1/C/L505-507).*

«(...) l'imposition du travail collaboratif. (...) Moi personnellement, je l'avais vécu comme une punition (...) j'avais l'impression qu'on me disait que je n'en faisais pas assez.» (E1/H/L32-35)

Des préoccupations relatives à l'accroissement de la charge de travail sont évoquées par tous les enseignants interrogés à l'exception de Jeremy, le super-pilote :

«c'est quand même du boulot en plus. Et du boulot pour lequel on n'est pas payé en plus (...) Moi, par exemple, avec tout le boulot de ça et d'autres, cet an-ci, j'ai du mal à penser à mes cours» (E1/D/L51-99).

Enfin, deux enseignants du supérieur ainsi que la plus expérimentée de nos sondés se plaignent de l'augmentation du nombre de communications et de la sur-connectivité.

«On a un directeur qui nous a bombardé de mails (...) Et donc trop d'informations tue l'information et donc à la fin, on ne les lisait plus ou on les lisait en diagonale» (E1/Ch/L1038-1040).

Matrice 1. Dynamique intra-phase 2

PHASE 2	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur le destinataire	Conséquence sur le métier	Ph2-CsMet	Préoccupations relatives à l'évolution du métier d'enseignant en termes de responsabilité, nature du rôle mais aussi sur l' incidence de ce changement sur les outils de travail et l'organisation du travail, perte du confort de travail, perte de mes points de repères (collègues)	T ₁		
				T ₂	Ch, A, D, H	4
	Perte d'autonomie /confiance	Ph2-PertAu	Crainte de perdre son autonomie, sa liberté pédagogique	T ₁		
				T ₂	D, A	2
	Insécurité face au chgt de pratique (didactique) /SEP	Ph2-InsPra	Inquiétude d'être dans l'impossibilité de terminer son programme, d'innover, de créer des ateliers, des projets	T ₁		
				T ₂	H, A, Ch, D	4
	Reconnaissance	Ph2-PertRe	Crainte que son expertise et ses compétences ne soient pas reconnues par les parents, les collègues, la direction, les élèves	T ₁		
				T ₂	H, Ch, J, C	4
	Surcharge de travail	Ph2-ChTrav	Inquiétudes relatives à l'accroissement de la charge de travail	T ₁		
				T ₂	H, D, Ch, C, A	5
	Sur-connectivité/sur-communication	Ph2-SurCom	Amplification des communications et de la connectivité, les informations ne sont transmises que via ce canal	T ₁		
				T ₂	H, Ch, A	3

Sur base de ces données, nous pouvons déduire que les enseignants du cycle supérieur, détenteurs d'un master, restent focalisés sur leur discipline car ils sont probablement moins formés sur le plan pédagogique. Ils s'inquiètent plus que les répondants du cycle inférieur de ne pas terminer leur programme mais aussi de ne pas être capables de préparer des ateliers qui ne seraient pas en lien avec leur matière. Ils craignent également de perdre leur autonomie. En revanche, nous postulons que les enseignants de l'inférieur se soucient davantage du manque de reconnaissance de leur compétence car ils sont détenteurs d'un bachelier.

Dynamique intra-phase 3

➤ **Elaboration du plan de pilotage (T1)**

La matrice 2 met en évidence le fait que seuls les trois enseignants du cycle supérieur et le super-pilote expliquent avoir éprouvé des préoccupations centrées sur l'école lors de la conception du Pdp alors que celles-ci sont évoquées par l'ensemble des professeurs sondés lors de la mise en œuvre du CO. Hugo et Jeremy se sont inquiétés du manque de concertation lors de cette étape. De plus, Hugo s'est préoccupé de l'impact que le manque de consultation avait occasionné sur le climat de travail au sein de l'école alors que David et Audrey se sont interrogés sur la capacité de la direction à impliquer les enseignants dans ce processus.

«Là où ça pose problème, c'est qu'il n'y a jamais eu de système, à un moment donné, un vote ou quoi pour demander aux gens leur avis. Et voilà, ça bloque toute une série de personnes. Mais de nouveau ça crée une situation dommage parce que, à un moment aussi, ce problème de concertation, ça me dérange.» (E1/H/L106-109)

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

Deux enseignantes qui donnent des cours de remédiation, Audrey et Clara, se questionnent sur les moyens engagés par l'école pour mettre en œuvre le changement (Cf. Matrice 2). Tout comme Hugo et David, elles doutent aussi de la capacité de l'école à s'appropriier et réussir les changements.

En outre, tous les enseignants interrogés font part de leurs inquiétudes à propos du manque de concertation et de la non-prise en compte de leurs avis concernant la mise en place du P-90³⁸ : *«pour l'instant l'ambiance est un petit peu pourrie. (...) Le problème, c'est qu'il n'y a pas vraiment eu de concertation. Le système est arrivé d'en haut et ça gronde en coulisse» (E1/H/L 80-86)*. Audrey s'interroge sur le fait qu' *«on donne notre avis, mais je ne sais pas. On se demande des fois ce qu'ils en font après, si vraiment ils les utilisent ou pas» (E1/A/L266-268)*.

Les répondants s'interrogent également sur la capacité de l'école à mener avec succès plusieurs changements simultanés : *«il faut s'approprier l'outil et ça en plus du travail collaboratif, en plus du plan de pilotage. Plus le COVID (...) ça fait beaucoup de boulot.» (E1/D/L121-124)*

³⁸ Il s'agit du passage des périodes de 50 minutes de cours à des périodes de 45 minutes, voire de 90 minutes si 2 périodes sont réunies. Le P-90 permettrait, selon la direction, de dégager du temps pour mettre en place les actions en lien avec le CO.

Par ailleurs, les trois enseignants du cycle supérieur se questionnent sur la capacité de l'école à amener tous les enseignants à participer au changement. Jeremy, Chloé et Hugo craignent quant à eux les répercussions du changement sur la qualité du travail, sur le service rendu aux élèves mais aussi sur l'atmosphère au sein de l'école : «*ce n'est pas évident de se positionner et ça crée des gros clivages entre les profs, ça fout un peu la bisbrouille*» (E1/H/L145-146).

Enfin, seuls Jeremy et Chloé, les enseignants les plus expérimentés avec près de 20 ans de carrière, font part de leurs inquiétudes au sujet de l'iniquité du système en termes de charge de travail et d'implication des professeurs en fonction du degré. Ces préoccupations sont en lien avec une organisation spécifique du Collège, le P-90. Suite à la mise en place de ce système en début d'année, des activités sont proposées le mardi après-midi aux élèves. Tous les enseignants ont été invités à préparer ou à encadrer les élèves au moins une après-midi par mois. D'après les dires des enseignants, ce système fonctionne très bien au DI où tous les enseignants se sont mobilisés en concevant le grand 8. Dans le grand 8, les élèves participent durant une après-midi par groupes de 4 ou 5 à une série d'ateliers de 20 minutes consacrés à la remédiation, au dépassement, à des tables de conversation, etc. En revanche, dans le cycle supérieur, en l'absence de contrôle et d'organisation formelle, seuls quelques enseignants donneraient de temps en temps l'un ou l'autre cours pour récupérer ces périodes non prestées.

«Mais le système dysfonctionne complètement parce qu'il est complètement inégalitaire. Certains profs n'ont jamais cours et donc restent chez eux le mardi après-midi. D'autres viennent chaque mardi.» (E1/J/L533-535)

Matrice 2. Dynamique intra-phase 3

PHASE 3	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur l'organisation/ l'école	Ressources allouées par l'école	Ph3-MoyEco	Moyens engagés par l'école telles que réunion, heure de fourche commune	T ₁		
				T ₂	C, A	2
	Appropriation et réussite	Ph3-AppRéu	Capacité de l'école à s'approprier et réussir les changements. Peut-elle contribuer à l'amélioration des objectifs fixés par le Pdp ?	T ₁		
				T ₂	D, C, A, H	4
	Concierter-écouter	Ph3-ConcEc	Capacité de l'école à concerter, écouter les enseignants	T ₁	H, J	2
				T ₂	H, D, C, Ch, A, J	6
	Inciter l'implication	Ph3-InImpl	Capacité de l'école à impliquer les enseignants	T ₁	D, A	2
				T ₂	D, H, A	3
	Multiplicité des changements- Bon timing	Ph3-MultCh	Capacité de l'école à réaliser des changements simultanés	T ₁		
				T ₂	H, A, D, Ch, C, J	6
	Equité	Ph3-EquHet	Inquiétude à propos de l'iniquité entre les différents degrés en termes de charge de travail et d'implication	T ₁		
				T ₂	J, Ch	2
	Climat du travail	Ph3-ClTrav	Impact sur de la qualité du travail, sur l'efficacité des services, sur l'atmosphère	T ₁	H	1
				T ₂	H, Ch, J	3
	Efficacité des enseignants	Ph3-EfProf	Répercussions sur le service rendu aux élèves	T ₁		
				T ₂	J, H, Ch	3

Au regard de ces données, nous pouvons déduire que l'imposition d'un Pdp auquel les enseignants ont très peu participé et de certains aménagements tel que le P-90 pour lequel ils n'ont pas été consultés a affecté et provoqué des inquiétudes chez l'ensemble des répondants. C'est d'autant plus problématique pour eux que toutes ces mesures impactent fortement leurs habitudes de travail. Par ailleurs, nous pensons que les craintes exprimées par les enseignants relatives à l'implémentation de changements simultanés sont quant à elles accentuées par la crise sanitaire et le passage à l'enseignement hybride.

Dynamique intra-phase 4

➤ **Elaboration du plan de pilotage (T1)**

Dans la matrice 3, nous pouvons observer que seuls trois professeurs signalent des préoccupations centrées sur la nature du changement lors l'élaboration du Pdp. Ces trois personnes avaient également évoqué des craintes relatives aux changements de pratiques et à leur capacité d'innover, de créer des ateliers ou de terminer leur programme lors de la mise en œuvre du changement. Deux d'entre eux, Hugo et Chloé, affirment s'être préoccupés de la plus-value du Pdp sur leur travail en classe et du fait de se sentir jugés dans leurs pratiques.

«(...) ces lois sont décidées par des ministres, des gens qui n'ont plus été au sein de classes, qui ne voient pas comment ça se passe au sein des classes. Et donc moi, ça, ce genre de chose, j'occulte.» (E1/Ch/L513-515)

«(...) l'imposition du travail collaboratif. (...) Moi personnellement, je l'avais vécu comme une punition (...) j'avais l'impression qu' on me disait que je n'en faisais pas assez.» (E1/H/L32-35)

En outre, David et Chloé se sont interrogés sur la conception et la rédaction du Pdp.

«(...) la rédaction en tant que telle des objectifs du plan de pilotage. Ça, pour moi, ça restait assez opaque (...) C'est la direction qui a pris le relais pour dire "Ben voilà, nos objectifs, c'est ça, ça, ça, c'est ce qui est ressorti".» (E1/D/L236-239)

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

Les préoccupations de la phase quatre, portant sur la nature du changement en tant que tel, sont apparues chez tous les professeurs sondés lors de cette période T2. Alors que David, Clara et Audrey disent s'être inquiétés des finalités du Pdp ainsi que des moyens mis en place par la FWB pour son implémentation, Chloé, la plus expérimentée des sondés, craint d'être tenu responsable du taux d'échec de ces élèves : *«Les profs ont été appelés pour leur taux d'échec. (...) Enfin, voilà. Et cela, ça m'effraie vraiment» (E1/Ch/L1187-1194).*

De son côté, Clara qui souhaite quitter l'enseignement traditionnel, doute que le changement puisse lui apporter une plus-value dans ses pratiques : *«Je suis vraiment pas sûre que le niveau de savoir va être plus élevé étant donné que le CE1D était déjà dans cet objectif-là et que ça ne fonctionne pas du tout»* (E1/C/L56-58).

Deux enseignants du cycle supérieur, Hugo et Audrey ainsi que le super-pilote, Jeremy, font part de leur manque d'informations sur le processus de changement ainsi que sur son évaluation. Tous à l'exception de Audrey déclarent s'être inquiétés de la mise en œuvre pratico-pratique du changement ainsi que de l'absence de canevas puisque celui-ci doit être construit en fonction du terrain. *«Donc, on a vraiment cherché ensemble, mais quels sont les attendus, qu'est-ce qu'on doit produire comme documents»* (E1/J/L575-577).

Enfin David et les enseignants les plus expérimentés, Chloé et Jeremy s'interrogent aussi sur leur capacité à mobiliser leurs collègues qui semblent manifester de la résistance à l'égard de la mise en œuvre du changement.

«(...) on a eu une assemblée générale mardi passé pour justement présenter ça aux collègues et on s'en est pris plein la gueule. (...) Il y a une collègue qui s'est limitée à faire aggraver. Il y a une... On était tous déprimés. (...) c'est du stress qui est amené, en plus de notre boulot de d'habitude, de notre boulot devant les élèves. (...) parce que voilà, c'est nous qui animons la réunion aussi. Et il n'y a rien à faire, nous on n'est pas je vais dire on n'est pas animateurs de groupes d'adultes.» (E1/D/L652-705)

Matrice 3. Dynamique intra-phase 4

PHASE 4	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur le changement	Légitimité cognitive	Ph4-LegCog	Inquiétudes liées aux finalités du Pdp et aux moyens utilisés par la FWB pour mettre en œuvre Pdp tels que le travail collaboratif, les évaluations externes, la redéfinition du travail des enseignants	T ₁		
				T ₂	D, C, A	3
	Légitimité morale	Ph4-LegMor	Ambivalences relatives aux valeurs qui légitiment moralement la finalité du Pdp. Les enseignants craignent d'être tenus responsables du taux d'échec des élèves, de la non-atteinte des objectifs fixés dans le Pdp	T ₁		
				T ₂	Ch	1
	Légitimité pragmatique	Ph4-LegPra	Crainte que le Pdp ne constitue pas une plus-value pour les pratiques didactiques des enseignants et de se sentir jugé (self-estime)	T ₁	H, Ch	2
				T ₂	C	1
	Etapas du changement	Ph4-EtpChg	Manque d'informations sur le processus ainsi que sur son évaluation et les risques encourus	T ₁		
				T ₂	H, A, J	3
	Déploiement du changement	Ph4-Strchg	Préoccupations concernant la mise en œuvre pratico-pratique du changement ainsi que l'absence/construction de canevas, l'adaptation au terrain	T ₁	D, Ch	2
				T ₂	H, D, Ch, C, J	5
	Mobilisation	Ph4-MobCol	Inquiétudes des enseignants à mobiliser les collègues qui sont résistants à collaborer à la mise en œuvre du changement	T ₁		
				T ₂	D, Ch, J	3

Au regard de ces données, nous comprenons que l'absence de feuille de route détaillée et explicite dans la mise en œuvre du changement génère des inquiétudes chez les enseignants qui n'arrivent pas à se projeter et à comprendre tous les tenants et aboutissants de celui-ci. En outre, nous postulons que ce changement génère beaucoup de stress auprès des enseignants car ceux-ci se retrouvent à devoir convaincre et mobiliser leurs collègues afin de mettre en œuvre les actions reprises dans le contrat d'objectifs.

Dynamique intra-phase 5

➤ **Elaboration du plan de pilotage (T1)**

Comme nous l'avons souligné précédemment, aucun enseignant n'a évoqué de préoccupation centrée sur l'expérimentation du changement lors de la première étape du processus.

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

Comme le montre la matrice 4, trois enseignants du cycle supérieur se préoccupent de leur capacité personnelle à s'adapter au changement ou de la nécessité de se former. *«(...) on va te demander un atelier et t'étais pas forcément formé et tu dois préparer un nouveau cours, en fait, hein... Ce serait bien plus que ça» (E1/H/L125-127).*

«Je ne me sens pas prête à donner un cours qui n'est pas celui pour lequel je suis formée en fait. (...) Je me vois pas pour autant animer un atelier avec les élèves par rapport à ça. Je ne me trouve pas légitime. Je ne trouve pas que c'est à moi à faire ça.» (E1/A/L470-474)

Chloé, la plus expérimentée des sondés, regrette de ne pas avoir eu de retour de la direction au sujet de sa demande de formation : *«j'avais demandé à la sous-direction une formation sur la méthode de travail, mémorisation, etc. Même si c'est au mois d'août (...) Je n'ai jamais eu de nouvelles» (E1/Ch/L 605-609).*

Matrice 4. Dynamique intra-phase 5

PHASE 5	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur l'expérimentation	Compétence	Ph5-Compch	Inquiétudes vis-à-vis de sa capacité à développer les compétences nécessaires liées aux répercussions sur son métier, à apprendre à travailler dans de nouvelles conditions, à s'adapter au chgt	T ₁		
				T ₂	H, D, A	3
	Soutien-formation	Ph5-SoutFo	Préoccupations relatives aux moyens présentés afin de fournir un soutien et une aide pour mettre en œuvre le chgt telles que réunions, formations, etc.	T ₁		
				T ₂	Ch	1

Nous pouvons déduire de ces résultats que les enseignants du supérieur détenteur d'un master se sentent moins bien outillés que les enseignants du cycle inférieur sur le plan pédagogique pour mettre en œuvre les innovations pédagogiques.

Dynamique intra-phase 6

➤ Elaboration du plan de pilotage (T1)

Les enseignants n'ont pas fait mention de préoccupation centrée sur la collaboration.

➤ Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)

Comme indiqué dans la matrice 5, seuls les enseignants ayant près de 20 ans de carrière, Chloé et Jeremy, témoignent du désir de trouver des personnes avec qui collaborer, partager leur expérience et échanger autour de nouvelles pratiques.

«Et c'est vraiment très paradoxal mais depuis que je suis passé au plan de pilotage, je fais pédagogiquement moins de choses qu'avant. Parce que j'ai finalement moins de temps et je reste dans des choses beaucoup plus théoriques et moins pratiques. Voilà, maintenant, on s'est mis justement comme objectif de relancer les CAP³⁹ parce que c'était vraiment... c'est une demande des profs et ça marchait vraiment très, très bien.»
(E1/J/L392-396)

Matrice 5. Dynamique intra-phase 6

PHASE 6	Intra-phase	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur la collaboration avec autrui	Collaboration/partage d'expérience	Ph6-ColExp	Personnes avec qui collaborer pour trouver des solutions et partager son expérience	T ₁		
				T ₂	Ch, J	2

Dynamique intra-phase 7

➤ Elaboration du plan de pilotage (T1)

Comme l'illustre la matrice 6, aucun sondé n'a évoqué de préoccupation centrée sur l'amélioration du changement lors de la première étape du processus.

➤ Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)

Clara et Jeremy, pour qui le système éducatif est dépassé, évoquent des préoccupations quant au succès de l'implémentation du changement et notamment l'atteinte des objectifs spécifiques fixés. Ils proposent des pistes d'amélioration telles que la clarification du règlement de travail afin d'impliquer davantage d'enseignants réfractaires ainsi que la création de partenariats avec le monde entrepreneurial.

³⁹ Anonyme Communauté d'apprentissage professionnelle

«On n'a pas de règlement de travail dans l'école (...) Et aujourd'hui, ça coince un peu parce que certains profs s'octroient des droits qui n'en sont pas. (...) parfois, c'est la direction qui prend un petit peu trop de libertés. (...) Et donc, on en profite pour remettre le fameux travail pour la classe [dans le règlement de travail]» (E1/J/L804-811)

«Du co-enseignement, du projet, ouvrir l'école vers l'extérieur, vers le monde du travail de l'entreprise. (...) qu'on mette les élèves en situation complexe.» (E1/C/L444-447)

Matrice 6. Dynamique intra-phase 7

PHASE 7	Intra-phase	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur l'amélioration continue du changement	Utilisation de nouveaux outils et pratiques	Ph7- NouvOu	Outils pour améliorer la mise en œuvre du Pdp tel qu'un nouveau règlement de travail ou de nouvelles pratiques ouvertes sur le monde entrepreneurial, etc.	T ₁		
				T ₂	J, C	2

1.2.3. Intensité des phases

Lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs, l'intensité des différentes phases de préoccupations calculées à partir du nombre d'occurrences dans chacune d'entre elles montre que les objets de préoccupations centrées sur l'école sont les plus nombreux. Comme l'illustre la figure 7, les enseignants ont été fortement préoccupés par l'impact du changement sur soi et sur leur métier durant cette période. D'après leurs dires, les inquiétudes portant sur la nature du changement semblent modérées. Les préoccupations centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration continue du changement sont faibles.

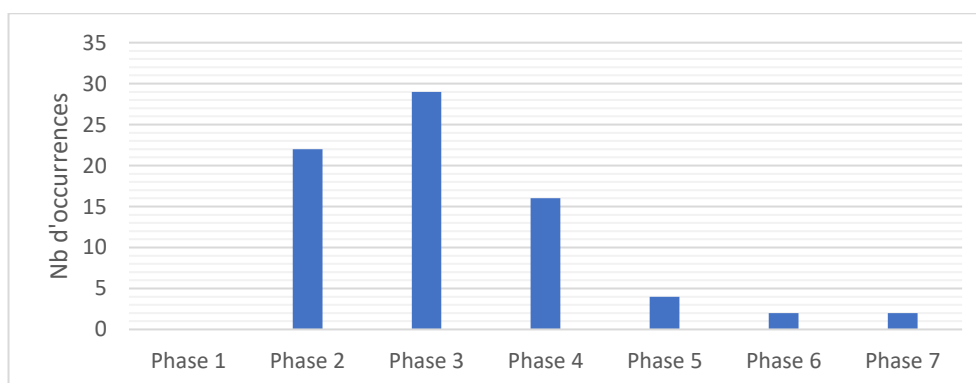


Figure 7. Intensité des phases de préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du CO

1.2.4. Evolution des intra-phases

Sur base de la figure 8, nous constatons qu'à l'exception de la préoccupation relative à la légitimité pragmatique, l'intensité des objets de préoccupations présents lors de l'élaboration du Pdp n'a fait que croître chez les enseignants interrogés. En d'autres termes, plus le processus de changement est engagé, plus les préoccupations des

enseignants se sont intensifiées. Notons toutefois que ces préoccupations ne sont pas simultanées et sont apparues tout au long de la période T2. Il est également probable que certains de ces objets de préoccupations aient disparu au cours de cette période.

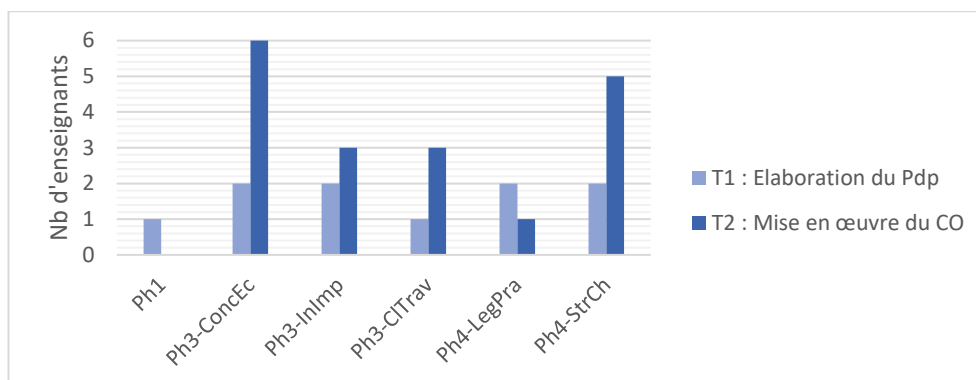


Figure 8. Evolution des intra-phases présentes lors de l'élaboration du Pdp

1.2.5. Phase(s) dominante(s) de chaque enseignant

La phase dominante de chaque enseignant lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs a été déterminée en fonction du nombre de préoccupations différentes évoquées par chaque sondé au cours de l'entretien. Bien que notre recherche se veut qualitative, la somme des préoccupations différentes au sein de chaque phase nous donne une indication sur le type de préoccupation primant pour chaque enseignant. L'examen de la figure 9 montre que Hugo et les deux enseignants du cycle inférieur, Clara et Jeremy, souhaitant davantage de changements de notre système éducatif, se situent en phase 2 ; leurs inquiétudes sont donc davantage centrées sur eux. Les deux autres professeurs du cycle supérieur, David et Audrey, ainsi que l'enseignante la plus expérimentée se trouvent à cheval sur les phases 2 et 3. Autrement dit, leurs craintes sont axées à la fois sur eux-mêmes et sur l'école.

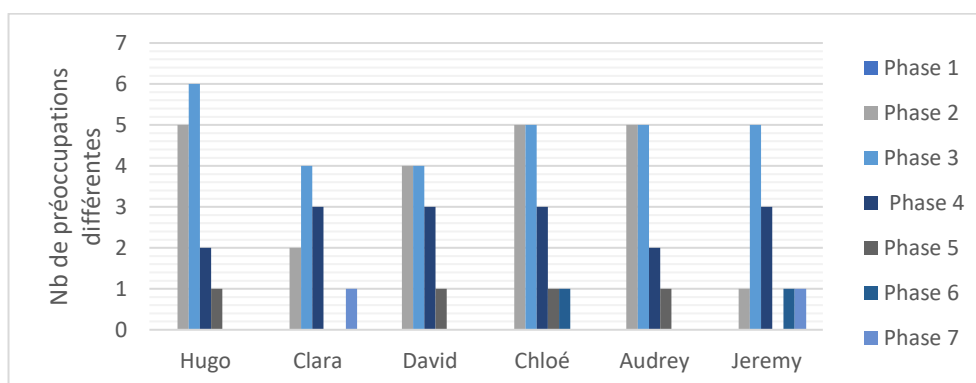


Figure 9. Intensité des phases par enseignant

1.2.6. Evolution des préoccupations de chaque enseignant

La figure 10 représentant les phases dominantes de chaque enseignant durant l'élaboration du plan de pilotage (T1) et durant la mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2) est interpellante. Nous les avons déterminés à partir de nos échanges et de la quantité d'objets de préoccupations dans chaque phase. Nous constatons un retour en arrière dans le modèle de Bareil (1997) pour la plupart des répondants à l'exception de Clara, qui, rappelons-le, souhaite quitter l'enseignement traditionnel qu'elle ne considère plus adapté aux enjeux actuels de la société. Elle a évoqué davantage de préoccupations différentes centrées sur l'école que sur elle-même lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs.

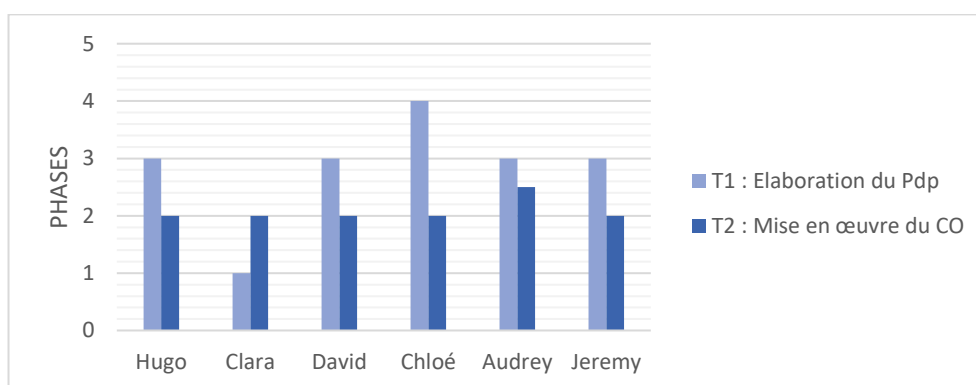


Figure 10. Evolution de chaque enseignant dans le modèle de Bareil (2007)

1.3. Les interventions de la direction

Lors de nos entretiens, nous avons relevé les mentions par les enseignants des interventions de la direction perçues comme destinées à les soutenir dans l'appropriation et l'implémentation du changement. Comme pour les préoccupations des enseignants, nous les avons thématiques et ensuite codifiées. Le tableau 6 reprend les différentes catégories.

Cinq enseignants soulignent les actions menées par leur directeur lors de la première année du processus afin de donner de l'importance, du sens au changement :

«on a eu beaucoup de petits ateliers pour dire un peu ce qu'on ressentait, comment on voyait les choses, comment on qualifierait l'école chaque fois. Mettre des mots sur ce qu'on voudrait, ce qui est déjà mis en place» (E1/A/L94-97).

D'après leurs dires, le directeur, Olivier, leur a expliqué les raisons du changement et fourni une vision autour d'objectifs rassembleurs.

«C'est lui qui a mis au point la présentation, le PowerPoint. En fait, il est arrivé, nous, on a en fait, on a reçu une présentation déjà résumée, on n'a pas dû se taper la lecture des décrets, des machins.» (E1/H/L625-627)

Tableau 6. Interventions des directions perçues par les enseignants

Interventions	Codes	T	Collège Assumpta
1.Donner de l'importance, du sens au changement en fournissant une vision, les causes, les raisons, des objectifs rassembleurs	In1-Sensch	T ₁	A,J,H,C,D
		T ₂	
2.Ecouter les préoccupations relatives à l'impact du changement sur l'enseignant et sur son travail et améliorer la communication	Int2-PréCom	T ₁	
		T ₂	Ch, H
3.Mettre les enseignants en sécurité, les guider	Int3-GuProf	T ₁	C
		T ₂	C,H
4.Faciliter la coopération, le bien-être, le climat de travail	Int4-CITrav	T ₁	
		T ₂	D,J,H
5.Ecouter les préoccupations relatives à l'organisation du changement	Non relevée		
6.Mobiliser des ressources (autres que celles liées à la coopération)	Int6-MobMoy	T ₁	
		T ₂	A
7.Déléguer les tâches et responsabiliser	Int7-DélRes	T ₁	
		T ₂	J,H,C,A,D,Ch
8.Clarifier les étapes, les objectifs et les stratégies du Pdp	Int9-ComPdp	T ₁	H,D,C
		T ₂	H,J,A,C
9.Stimuler les idées, challenger les innovations (par rapport à la résistance au changement)/ Encourager la créativité, les projets	Int10-StInno	T ₁	
		T ₂	C,A,D
10.Mettre en place des partenariats	Int11-ComApp	T ₁	
		T ₂	Ch, J

Les enseignants du Collège Assumpta évoquent certaines actions de leur directeur lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Chloé et Hugo confient que le directeur a tenu compte des préoccupations relatives à la communication. Pour répondre à cet objet de préoccupation, il a réduit le nombre de courriels et n'envoie désormais plus qu'un mail hebdomadaire reprenant l'ensemble des informations : *«il a compris (...) cela a été dit (...) maintenant, ce qui est super, c'est qu'il n'envoie plus qu'une seule communication en fin de semaine, le vendredi»* (E1/Ch/L1046-1049).

Deux enseignants disent se sentir en sécurité grâce au directeur : *«je me suis juste laissé guider. J'ai envie de dire, on était vraiment dans une situation très confortable où la direction nous a vraiment pris par la main [dans ce processus]»* (E1/H/L718-720).

David, Jeremy et Hugo mettent en avant le fait que la direction a créé des conditions pour que les enseignants puissent se voir, échanger afin de faciliter le travail collaboratif.

«La direction avait proposé, si est-ce qu'on voulait une heure fixe avec un certain collègue dans l'horaire pour pouvoir faire une réunion. Et là, ça a été super

intéressant parce que, comme on avait systématiquement une heure toutes les semaines, on a pu avoir le temps de développer des projets.» (E1/H/L37-41)

Audrey, quant à elle, explique que le chef d'établissement a mobilisé des ressources pour pouvoir atteindre les objectifs fixés dans le contrat d'objectifs : *«Ça a été une demande faite pour qu'il y ait des heures de remédiation en 3, 4 5, 6. 3-4 c'est dans le plan de pilotage, donc c'est passé» (E1/A/L416-417).*

En outre, tous sont unanimes pour dire que leur direction a commencé à déléguer certaines tâches et responsabiliser certains enseignants, surtout les super-pilotes et les pilotes des différents groupes de travail :

«(...) donc, il y a un pilote et un copilote par groupe de travail, donc il y a le pilote qui est, si tu veux, responsable du groupe de travail et le copilote qui vient l'aider ou le suppléer en fonction.» (E1/D/L395-397)

La majorité des enseignants signalent la clarté des communications provenant de la direction concernant les étapes, les objectifs et les stratégies du Pdp : *«(...) après au moins c'est transparent, au moins, on sait ce qui se passe. (...) à chaque journée pédagogique, il nous tient au courant de l'avancée du plan de pilotage, avec tous les chiffres, tous les graphiques» (E1/C/L166-169).*

Selon eux, leur chef d'établissement stimule les idées, challenge les innovations et encourage les projets : *«(...) on est dans une école fort dynamique. Le directeur adore ce genre de projet, être le premier à faire quelque chose» (E1/A/L103-105).*

Seuls Chloé et Jeremy, les enseignants expérimentés, abordent les partenariats mis en place par la direction et plus particulièrement les communautés d'apprentissage professionnels, les CAP. D'après Jeremy, les CAP lui auraient apporté davantage quant à ses pratiques pédagogiques que le Pdp.

«Et c'est vraiment très paradoxal mais depuis que je suis passé au plan de pilotage, je fais pédagogiquement moins de choses qu'avant. Parce que j'ai finalement moins de temps et je reste dans des choses beaucoup plus théoriques et moins pratiques.» (E1/J/L392-395)

Chloé explique avoir été conviée avec sa collègue *«pour aller expliquer ce qu'on a mis en place cette année dans notre atelier planification, méthodes de travail pour cette CAP troisième-quatrième» (E1/Ch/L671-673).*

Par ces dires, nous comprenons que la direction a relancé ces CAP. Par ailleurs, lors de notre observation, une enseignante provenant d'un autre établissement est venue également témoigner de la mise en place du P-90 dans son établissement.

1.4. Conclusion intermédiaire

Au terme de cette monographie, nous pouvons mettre en évidence que lors de l'élaboration du Pdp, les enseignants sont passés par des phases centrées sur l'école (phase 3) et/ou la nature du changement (phase 4). Ils s'interrogent surtout sur la capacité de la direction à écouter et tenir à compte de leur avis. A cette étape du processus, une seule répondante ne manifeste aucune inquiétude. Cette personne déclare durant l'entretien ne plus être en accord avec l'enseignement traditionnel et souhaiter se réorienter vers une école à pédagogie active.

En revanche, durant l'élaboration du contrat d'objectifs, tous les répondants ont ressenti des inquiétudes. Ils sont passés par les phases de préoccupations centrées sur soi (phase 2), sur l'école (phase 3) ainsi que sur la nature du changement (phase 4). Les principaux objets de préoccupations de la phase 2 sont liés à surcharge de travail, à l'évolution de leur métier, aux innovations attendues dans leurs pratiques pédagogiques ainsi qu'à la non-reconnaissance de leurs compétences par les autres.

Concernant les préoccupations centrées sur l'école, elles sont axées sur la capacité de l'école à réaliser des changements simultanés, à atteindre les objectifs fixés dans le CO et à être à leur écoute, à tenir compte de leur avis ainsi qu'à impliquer les enseignants dans la prise de décision. Les inquiétudes relatives à la phase 4 portent sur la capacité des enseignants à développer les compétences nécessaires pour l'exercice de leur métier suite au changement. Selon nous, certaines de ces préoccupations semblent liées au manque d'écoute et de concertation de la direction mais aussi à la mise en place de l'enseignement hybride due à la COVID-19.

Nous avons aussi constaté que la dynamique des phases était différente d'un enseignant à l'autre. Parmi les six enseignants, trois sont restés bloqués sur les premières phases alors que les autres ont pu avancer dans celles-ci. Notons par ailleurs que tous les répondants ont subi un retour en arrière dans les phases entre l'élaboration et la mise en œuvre du changement. Il semble qu'avec l'avancée du processus, ces personnes ont pris conscience des effets du changement sur leur métier. Elles ont donc vécu par la suite davantage de préoccupations sur elles-mêmes.

En ce qui concerne la direction, celle-ci paraît centrée sur la tâche au détriment des enseignants. Visionnaire et autoritaire, le directeur, Olivier, assisté de la directrice-adjointe a imaginé et rédigé le Pdp. Il a ensuite proposé à l'équipe éducative des groupes de travail permettant de le mettre en œuvre. Le manque de concertation, de

partage des tâches et de prises de décision sont fortement regrettés par les répondants bien que cela profite à certains qui se sentent par conséquent moins responsables de la réussite ou non du changement.

2. Monographie de l’Institut Bosco

2.1. Contexte organisationnel et social

2.1.1. Structure et population scolarisée

L’Institut Bosco est une école à taille familiale composée de plus de 500 élèves et de plus de 50 professeurs. Le bâtiment unique promeut une convivialité entre l’ensemble des personnes. Les élèves fréquentant l’école proviennent d’un milieu favorisé, ce qui explique l’indice socio-économique de 19 [Extrait Pdp⁴⁰, p.1].

Cet établissement se situe dans un écrin de verdure permettant aux professeurs de réaliser diverses activités en lien avec la nature. La directrice se rappelle avec joie des moments partagés avec les élèves tel que le ramassage de «*champignons dans le bois*» (E2/C/L29).

2.1.2. Expérience professionnelle

Trois professeurs interviewés sur six, Francis, Simon et Annie, ont directement commencé leur carrière après la remise de leur diplôme. Juan, Marie et Louise ont quant à eux respectivement donné cours un an, deux ans et trois ans dans une autre école avant d’être engagés à l’Institut Bosco. La directrice, Chantal, a beaucoup de cordes à son arc. Elle a commencé sa carrière au début des années 90 comme professeure de mathématiques, de sciences et de religion. Ensuite, tout en continuant à donner cours, elle s’est engagée dans la coordination du premier degré. Elle est à présent, et ce, depuis janvier 2020, la directrice de l’Institut Bosco.

2.1.3. Compréhension du Pacte et de ses outils

La compréhension du PPEE et l’implication directe de ses outils au sein de l’Institut Bosco est variable chez les enseignants sondés. Marie, Francis et Annie ne semblent pas réellement comprendre les outils mis en place en lien avec cette réforme au sein de leur lieu de travail. Marie illustre ce manque de clarté : «*Je crois juste que ça fait partie du Pacte d'excellence ou que c'est quelque part un truc qui est un peu décrétale*» (E2/M/L649-651).

⁴⁰ Cf. Annexe 11

Par contre, Louise, Simon et Juan comprennent les tenants et les aboutissements du PPEE. Louise précise que grâce aux médias, elle a saisi le PPEE et ses implications pour sa pratique.

«J'ai compris parce que... en même temps, on avait déjà parlé d'un Pacte d'excellence dans les médias ou des choses comme ça, maintenant, en quoi ce que ça allait impliquer, nous, ce qu'on allait devoir faire etc. A ce moment-là, c'était pas encore très clair.» (E2/L/L281-284)

Grâce à leur bonne compréhension du PPEE, Simon, Juan et Louise relèvent des discordances entre les objectifs du PPEE et les répercussions sur le terrain. Selon eux, des moyens supplémentaires sont nécessaires afin de viser un enseignement d'excellence. Louise exprime cette idée en disant : *«Je pense que ça pourrait être positif si on mettait peut-être les moyens qui vont avec»* (E2/L/L182-183). Juan évoque aussi l'idée que *«les moyens qui sont donnés aux écoles par ce Pacte par rapport au plan de pilotage [sont insuffisants]»* (E2/J/L926-927).

Simon se prononce même pour un éventuel boycott de ce Pacte : *«Donc moi, ce que j'avais envie de proposer, c'était presque de faire une grève du Pacte d'excellence»* (E2/S/L215-216).

Suite à l'examen des données, nous pensons que les deux pilotes interviewés, Juan et Simon, ont davantage compris le PPEE grâce à leurs formations et leur intérêt vis-à-vis de ce changement. Notons que Louise, quant à elle, a compris les impacts du PPEE grâce aux médias. Suite à ce constat, nous pouvons donc penser que Marie, Annie et Francis, qui n'ont pas suivi de formation à ce propos, n'ont pas pris le temps de s'informer sur les tenants et des aboutissants de ce Pacte.

2.1.4. Climat de travail

Le climat de travail est décrit comme agréable depuis la prise de fonction de Chantal. L'équipe éducative est peu nombreuse, ce qui facilite les échanges et la convivialité. Juan précise que *«Ça reste quand même une école où tout le monde connaît plus ou moins tout le monde. Donc, forcément, ça amène à une ambiance un peu différente d'une école où il y a 10.000 élèves naturellement»* (E2/J/L33-35).

De plus, aux dires des professeurs, il y a une ambiance conviviale entre les professeurs régents et les professeurs licenciés. Malgré des tensions classiques et des affinités plus prononcées avec certaines personnes qu'avec d'autres, les membres du personnel s'entendent bien. Le climat de travail est serein et, comme le précise Francis, *«tout le*

monde parle avec tout le monde» (E2/F/L44). En d'autres termes, *«C'est une école où il fait bon vivre»* (E2/F/L32).

2.1.5. Posture de la direction

Il est important de commencer par préciser que deux directions se sont succédé depuis l'entame du processus. L'ancienne directrice a pris de manière unilatérale la décision d'intégrer l'établissement dans la première vague du processus de changement. Lors d'une journée pédagogique, elle a demandé à l'ensemble de l'équipe éducative de réfléchir à leurs besoins, leurs forces et leurs faiblesses afin de déterminer les trois objectifs de l'Institut Bosco. Sur base de ce constat, chaque personne a été invitée à intégrer un groupe de travail. Les trois objectifs spécifiques ainsi que les actions proposées pour y parvenir ont été élaborés par les membres du COPI sur base de l'état des lieux effectués lors de la journée pédagogique.

Parallèlement, une équipe pilote composée à l'origine de huit pilotes, de trois supra-pilotes et de la direction a été formée. Le rôle de ces trois supra-pilotes⁴¹ était de centraliser les avancées par objectif en suivant chaque groupe de travail. D'après les dires des participants à notre étude, le fonctionnement du COPI n'était pas des plus efficace. Effectivement, le transfert d'informations entre les membres des groupes de travail, les pilotes, les supra-pilotes et le COPI fut extrêmement lent et freina la spontanéité des échanges entre enseignants. Chantal, la directrice actuelle de l'Institut Bosco, se souvient : *«c'est déjà compliqué (...) comme ça. (...) Donc, on a décidé que fait partie du COPI : les pilotes»* (E2/C/L555-556).

Notons que le Pdp (Cf. Annexe 11) montre l'engagement de nombreux professeurs en tant que pilotes. Lors des entretiens, nous avons constaté que certains pilotes s'étaient engagés de manière spontanée alors que d'autres y ont été obligés par la direction. Louise s'en rappelle et partage qu' : *«Il y avait donc des collègues qui avaient été soit volontaires, soit désignés volontaires»* (E2/L/L393). Sur la base des dires des six professeurs et de la direction actuelle, l'équipe éducative de l'Institut Bosco aurait vécu des moments difficiles pendant l'élaboration du Pdp. Louise confie avoir été particulièrement impactée par cette ambiance et suite à cela, elle a remis en question la poursuite de sa carrière dans l'école. Selon elle, cette période n'était *«vraiment pas facile à gérer et c'est un moment... j'aurais bien dit : C'est bon, j'arrête. Donc là,*

⁴¹ Le rôle des supra-pilotes à l'Institut Bosco correspond aux rôles des super-pilotes du Collège Assumpta. Chaque supra-pilote ou super-pilote est référent d'un des trois objectifs détaillés dans le plan de pilotage.

franchement, heureusement qu'elle est arrivée [en parlant de Chantal]» (E2/L/L61-63).

Chantal, anciennement professeure à l'Institut Bosco et coordinatrice du premier degré, a au départ pris la direction de cet établissement pour un remplacement et ensuite, de manière définitive, en janvier 2020. Nous pouvons en déduire qu'elle est **débutante** dans ce poste. Les six enseignants interviewés affirment de manière unanime avoir perçu un changement radical dans le climat de l'école depuis sa prise de fonction. Rétablir la communication entre les membres de l'équipe éducative et la direction semble avoir été le cheval de bataille de Chantal.

Notons que durant les premiers mois de la prise de fonction de Chantal, la mise en œuvre du contrat d'objectifs n'avait toujours pas été entamée. Programmée pour débuter en septembre 2019, le contrat d'objectifs n'étant pas satisfaisant pour le DCO, il a dû être amélioré en suivant une série de recommandations.

En outre, l'ensemble du personnel, et plus particulièrement les pilotes, se posaient des questions en lien avec le processus d'élaboration de ce Pdp. C'est pourquoi la nouvelle directrice, aidée du DCO, a pris le temps nécessaire pour répondre à leurs inquiétudes afin de lancer *«un nouveau départ du plan de pilotage»* (E2/C/L225). Elle a en effet cherché des réponses à leurs questions pendant les vacances de Noël. Durant cette période, l'équipe éducative était le centre des préoccupations de Chantal. Ils la décrivent comme une directrice **attentive et impliquée**. Selon eux, elle est à l'écoute de tous les membres de l'équipe éducative. Marie *«constate qu'on est vraiment, même parfois un peu choyés»* (E2/M/L37). Le côté **social** est donc important pour Chantal. Aux dires des professeurs, Chantal développe des relations de qualité avec son équipe éducative. Elle est à l'écoute et empathique, comme elle l'était déjà avant de devenir directrice.

Pour ce qui est de la coopération et de la responsabilité, divers organismes, à savoir le COPI, le BCP et la direction élargie, prennent ensemble des décisions. Chantal tient à mobiliser son équipe pédagogique et l'aide à prendre des décisions. Elle valorise l'avis de chacun, même s'il diffère du sien. Marie illustre cela en expliquant ceci :

«j'ai déjà discuté avec elle de choses avec lesquelles on n'était pas du tout d'accord et je sens que je peux lui parler avec sincérité et que ce n'est pas grave si on n'est pas d'accord» (E2/M/L626-628).

Dans cette optique qui tend à la **démocratie**, Chantal informe le groupe à propos des contraintes légales et financières. Mais la responsabilité devrait être distribuée de manière uniforme entre les différents membres du personnel ; cependant, les pilotes se sentent davantage responsables que les autres professeurs. Ce constat engendre de nombreuses préoccupations qui seront détaillées à la suite de cette recherche. Notons tout de même que selon Chantal, in fine, *«Il n'y a qu'une personne qui porte la responsabilité finale»* (E2/C/L169) et c'est la direction.

Nous pensons que Chantal se concentre sur les difficultés ressenties par son équipe pédagogique suite à la façon de fonctionner de la direction précédente. Grâce à son écoute active et les prises de décision en collectif, elle tente de réinstaurer une ambiance positive au sein de l'Institut Bosco. Cette convivialité semble être sa priorité.

2.1.6. Le contrat d'objectifs

Les trois objectifs spécifiques à atteindre au terme des six ans par l'établissement sont :

- augmenter de 2% le résultat moyen des épreuves du CE1D et accroître les résultats au CESS avec une augmentation de 5% en français et une augmentation de 2% en histoire ;
- améliorer les processus de différenciation et accroître les exigences. Autrement dit, l'Institut Bosco aimerait réduire l'écart entre le changement d'école sans redoublement et le pourcentage d'attestations d'orientation contenant certaines restrictions (AOB) ;
- améliorer le climat scolaire et le bien-être de tous les acteurs [Extrait du Pdp]⁴².

2.2. Préoccupations des enseignants

2.2.1. Données par phase pour chacun des enseignants

Le tableau 7 ci-dessous, nous informe que les enseignants de l'Institut Bosco ont eu peu de préoccupations lors de l'élaboration du Pdp. Notons que Simon n'a évoqué aucune inquiétude durant cette étape. Il explique qu'*«au début, c'était un travail classique et intéressant»* (E2/S/L112-11).

Lors de la mise en œuvre du CO, tous les enseignants interrogés, à l'exception de Marie, énoncent des préoccupations centrées sur soi (phase 2), sur l'école (phase 3) et sur la nature du changement (phase 4). Marie mentionne uniquement des inquiétudes

⁴² Cf. Annexe 11

relatives aux phases 2 et 3. Nous pouvons émettre l'hypothèse que Marie, en accomplissant son temps plein sur deux implantations, a eu davantage d'informations et d'explications sur le changement. Ces renseignements ont pu répondre à d'éventuelles préoccupations en lien avec la légitimité du changement, les étapes et le déploiement de celui-ci, les ressources y allouées et la durée.

Notons que les enseignants interrogés n'ont mentionné aucune préoccupation en lien avec les phases 5, 6 et 7. Leur dynamique respective de phases de préoccupations paraît assez similaire. Au vu des données, nous pensons que le climat stressant dû au conflit avec la direction précédente et à la crise sanitaire a engendré des préoccupations uniquement en lien avec l'impact de celui-ci sur soi, son école et sur des préoccupations centrées sur l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du CO.

Tableau 7. Dynamique interphase par enseignant à l'Institut Bosco

Institut Bosco	Etapes	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	S
Marie	T ₁		x	x					2
	T ₂		x	x					2
Louise	T ₁			x					1
	T ₂		x	x	x				3
Juan	T ₁				x				1
	T ₂		x	x	x				3
Francis	T ₁		x		x				2
	T ₂		x	x	x				3
Annie	T ₁		x	x	x				3
	T ₂		x	x	x				3
Simon	T ₁	x							1
	T ₂		x	x	x				3

L'histogramme (Cf. Figure 11) ci-dessus montre qu'à l'Institut Bosco, trois enseignants se trouvaient durant l'élaboration du Pdp dans les phases 2, 3 et 4. Ils ont tous ressentis des préoccupations, à l'exception de Simon. Ce professeur est le plus expérimenté des personnes interviewées, ce qui peut engendrer de prime abord une prise de distance face à ce type d'implémentation au sein de l'Institut Bosco.

Durant la mise en œuvre du contrat d'objectifs, l'ensemble des enseignants émettent des préoccupations centrées sur soi (phase 2) et sur l'école (phase 3). Nous observons aussi que cinq enseignants sur six ressentent des préoccupations centrées sur le changement.

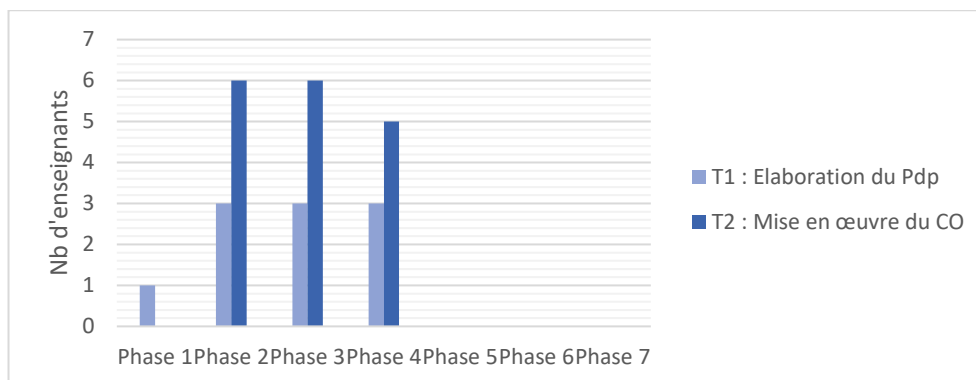


Figure 11. Intensité des phases de préoccupations des enseignants à l’Institut Bosco

2.2.2. Caractérisation des objets de préoccupations

Dynamique intra-phase 2

➤ Elaboration du plan de pilotage (T1)

Comme l’illustre la matrice 7, trois professeurs ont exprimé des préoccupations centrées sur soi. Francis et Marie craignaient une surcharge de travail tandis qu’Annie s’inquiétait de l’accroissement du numérique, et plus particulièrement de la sur-connectivité : *«au départ, on n’était pas très chaud pour tout mettre sur une plateforme comme ça, mes collègues et moi. (...) On est joignable tout le temps, puis on ne savait pas quelles options on allait ouvrir sur la plateforme»* (E2/A/L210-2012).

➤ Mise en œuvre du contrat d’objectifs (T2)

Tous les participants ont évoqué des préoccupations centrées sur soi. D’après leurs dires, Annie, Simon, Marie et Louise ressentent des inquiétudes à propos des effets du changement sur leur profession et plus particulièrement sur l’évolution de celle-ci. Louise confie vouloir abandonner les tâches administratives afin *«d’aider finalement concrètement (...) les élèves»* (E2/L/L233-234). Juan énonce l’idée que le corps professoral *«n’a pas attendu la politique pour faire bouger notre école»* (E2/J/L546-547). Trois d’entre eux, Francis, Simon et Juan, ont l’impression de perdre un peu de leur autonomie. *«Moi, ce qui me fait peur, c’est de perdre la liberté pédagogique»* (E2/F/L141-142). Sur cette base, il semblerait que la perte d’autonomie soit une crainte plus ressentie chez les professeurs masculins que ceux de la gent féminine étant donné qu’aucune d’entre elles n’aborde cette préoccupation.

Simon, Juan et Louise évoquent des préoccupations relatives à l’accroissement de la charge de travail. Simon explique ne pas avoir *«envie de passer un temps dingue à compléter des papiers, compléter des grilles, compléter de feuilles avec des*

indicateurs chiffrés, fixer un objectif et puis alors se le mettre sur 3, 4 ans, etc.» (E2/S/L268-270).

Selon nous, Simon et Juan, tous deux pilotes d'un groupe d'action, s'inquiètent de l'accroissement de la charge de travail en lien avec leur rôle de pilotes.

De son côté, Louise nuance ces inquiétudes en précisant quelques avantages et inconvénients de ce changement.

«C'est bien parfois de réfléchir sur ses pratiques et d'avoir des échanges parce qu'on dit il y a plus dans plusieurs têtes que dans une et le fait d'échanger, on a d'autres d'idées, mais parfois, on a l'impression, pas tout le temps, mais qu'on perd son temps à faire ça.» (E2/L/L230-233)

Matrice 7. Dynamique intra-phase 2

PHASE 2	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur le destinataire	Conséquence sur le métier	Ph2-CsMet	Préoccupations relatives à l'évolution du métier d'enseignant en termes de responsabilité, nature du rôle mais aussi sur l' incidence de ce changement sur les outils de travail et l'organisation du travail, perte du confort de travail, perte de mes points de repères (collègues)	T ₁		
				T ₂	A, S, M, L	4
	Perte d'autonomie /confiance	Ph2-PertAu	Crainte de perdre son autonomie, sa liberté pédagogique	T ₁		
				T ₂	F, S, J	3
	Insécurité face au chgt de pratique (didactique) /SEP	Ph2-InsPra	Inquiétude d'être dans l'impossibilité de terminer son programme, d'innover, de créer des ateliers, des projets	T ₁		
				T ₂	M	1
	Surcharge de travail	Ph2-ChTrav	Inquiétudes relatives à l'accroissement de la charge de travail	T ₁	F, M	2
				T ₂	S, J, L	3
	Sur-connectivité/sur-communication	Ph2-SurCom	Amplification des communications et de la connectivité, les informations ne sont transmises que via ce canal	T ₁	A	1
				T ₂	S	1

Dynamique intra-phase 3

➤ Elaboration du plan de pilotage (T1)

Les préoccupations centrées sur l'école sont évoquées par trois enseignants, comme l'illustre la matrice 8 ci-dessous. Annie et Louise expliquent s'être inquiétées du manque de concertation au sujet de l'entrée de l'Institut Bosco en première vague et de certains choix stratégiques comme celui de la transition numérique qui est *«un souhait de l'école et du PO que l'on passe (...) par cet acte-là»* (E2/A/L213-214). Marie se rappelle également avoir ressenti des inquiétudes quant au choix de la direction d'inscrire l'école dans la première cohorte.

«Un problème vraiment interne à l'école vis-à-vis de cette directrice avec laquelle ça ne se passait pas bien. Et je pense que tout le monde était très frustré de se dire qu'on avait d'autres priorités que le plan de pilotage à ce moment-là.» (E2/M/L236-239)

A partir de ce constat, nous pouvons mettre l'hypothèse que le manque de concertation, tant à propos de l'entrée de l'Institut Bosco en première vague qu'au sujet du focus sur le numérique, a été davantage mal vécu par les enseignantes que les enseignants.

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

Durant la mise en œuvre du contrat d'objectifs, Annie, Francis et Juan partagent des inquiétudes similaires sur les ressources engagées par l'Institut Bosco afin de mettre en œuvre le contrat d'objectifs et notamment sur les difficultés de se réunir en groupe de travail. Les professeurs et la direction expliquent qu'il n'y a pas de moment fixé dans l'horaire des enseignants pour le travail collaboratif. Annie souligne que cela *«ne facilite pas la tâche, en fait. Parce qu'en fonction de nos horaires, c'est difficile de trouver des temps communs dans l'horaire scolaire. Puis, après l'école, les gens ont envie de rentrer chez eux»* (E2/A/L325-327). Juan appuie les dires d'Annie en précisant que *«les contraintes horaires c'est pas possible, parce qu'on a des profs qui sont dans l'inférieur, donc on n'a pas les mêmes temps de midi, etc. Donc, du coup, c'est vraiment très problématique»* (E2/J/L143-145).

Deux professeurs, Simon et Marie, se questionnent sur la capacité de l'école à s'approprier et réussir les changements. Marie, Annie, Francis et Simon émettent quant à eux des craintes vis-à-vis de l'absence de concertation au sein de l'**ensemble** du personnel. Selon Marie, *«déconstruire nos craintes par un dialogue (...) c'est important»* (E2/M/L505-506). Annie met en exergue l'importance *«d'essayer de rester dans le dialogue, (...) pour (...) trouver un terrain d'entente (...) et s'écouter les uns les autres»* (E2/A/L626-628). Dans cette même idée, Marie dit qu' *«un peu de dialogue avec certains collègues (...) c'est bien parce que, rappelez-vous, on a fait ça ça ça et ça»* (E2/M/L495-496). Nous comprenons à partir de son témoignage que la concertation peut rappeler aux enseignants les avantages du travail collaboratif et des réunions de groupe de travail. En revanche, Simon a des inquiétudes concernant l'implication de l'ensemble des enseignants dans ce processus et notamment celle des novices préoccupés davantage par la création de leurs cours. Nous pouvons en déduire que la concertation est bien présente lors des réunions COPI, BCP et avec la direction élargie, mais il semblerait que malgré ces outils de concertation, il y ait un écart entre l'équipe éducative et les enseignants participant au COPI ou au BCP.

Notons qu'à l'exception de Juan, l'ensemble des professeurs émettent de nombreux doutes quant au succès de la mise en œuvre du contrat d'objectifs à la suite des effets

de la crise sanitaire. Celle-ci a effectivement engendré une série d'obstacles telles que l'interdiction de réunions en présentiel ou la mise à l'arrêt de certains groupes de travail en lien avec la réalisation d'un des trois objectifs du Pdp, comme le « Bosco en transition ». En effet, ce groupe de réflexion citoyenne et environnementale ne pouvait pas accueillir d'intervenants extérieurs ni organiser des visites culturelles ou des actions citoyennes. A ces préoccupations se sont ajoutées certaines demandes du DCO qui, d'après les dires de la directrice, ont déclenché un désarroi «*et tous les pilotes étaient démissionnaires*» (E2/C/L215-216). Nous pouvons émettre comme hypothèse que Juan est le seul à ne pas s'inquiéter de la mise en place du CO pendant la crise sanitaire, car étant pilote du groupe de travail encadrant l'émancipation du numérique au sein de l'Institut, sa fonction était primordiale vu l'importance de l'enseignement en comodal ou à distance pendant la pandémie.

Francis et Juan ont mentionné des craintes concernant l'inégalité de la charge de travail des enseignants.

«Certaines personnes vont faire bien volontiers (...) leur boulot, (...) des groupes pourris (...) n'en feront peut-être pas plus (...) au final ceux qui faisaient déjà globalement leur boulot, (...) se retrouvent avec une charge de travail supplémentaire, et ceux qui ne le faisaient pas forcément ne vont pas en faire beaucoup plus non plus...»
(E2/F/L717-721)

Matrice 8. Dynamique intra-phase 3

PHASE 3	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur l'organisation/ l'école	Ressources allouées par l'école	Ph3-MoyEco	Moyens engagés par l'école pour mettre en œuvre le changement tels que réunion, heure de fourche commune	T ₁		
				T ₂	A, F, J	3
	Appropriation et réussite	Ph3-AppRéu	Capacité de l'école à s'approprier et réussir les changements. Peut-elle contribuer à l'amélioration des objectifs fixés par le Pdp ?	T ₁		
				T ₂	S, M	2
	Concierter-écouter	Ph3-ConcEc	Capacité de l'école à concerter, écouter les enseignants	T ₁	A, L	2
				T ₂	A, M, F, S	4
	Inciter l'implication	Ph3-InImpl	Capacité de l'école à impliquer les enseignants	T ₁		
				T ₂	S	1
	Multiplicité des changements- Bon timing	Ph3-MultCh	Capacité de l'école à réaliser des changements simultanés	T ₁	M	1
				T ₂	A, F, S, L, M	5
	Equité	Ph3-EquHet	Inquiétude à propos de l'iniquité entre les différents degrés en termes de charge de travail et d'implication	T ₁		
				T ₂	F, J	2

Dynamique intra-phase 4

➤ Elaboration du plan de pilotage (T1)

La matrice 9, ci-dessous, reprend les différentes préoccupations en lien avec la phase 4. Quatre enseignants ont signalé des préoccupations concernant la nature du changement à mettre en place. Annie s'est dit tracassée par la question de la légitimité

morale du Pdp. Juan était ennuyé par le manque d'informations relatives aux différentes étapes du processus. Francis dit avoir eu des craintes à propos du déploiement du changement et des performances attendues lors de l'évaluation. Enfin, Louise a mentionné des inquiétudes vis-à-vis des ressources allouées pour ce changement. Selon elle, *«ça pourrait être positif si on mettait peut-être les moyens qui vont avec»* (E2/L/L182-183).

➤ **Mise en œuvre du contrat d'objectifs (T2)**

A l'exception de Marie, l'ensemble des professeurs ressentent des préoccupations liées à la nature du changement. Annie, Francis, Simon et Juan se posent des questions sur la légitimité cognitive de celui-ci. Ils signalent le manque d'informations sur le processus. Annie pense que ce changement *«manque de réalisme»* (E2/A/L665), Francis, lui, est plus catégorique et exprime *«quand même des réticences par rapport au plan... pas dans son ensemble, mais globalement quand même»* (E2/F/L465-466). Simon affirme que

«c'est un processus, un peu d'engagement où c'est bien amené parce qu'au début, on commençait à lister nos petits trucs comme ça n'a l'air de rien. Et puis après, on sélectionne quelques-uns. Ça n'a toujours l'air de rien et on se dit d'accord, est-ce qu'on va mettre ça en place? (...) il va falloir se voir une fois par mois. (...) Et donc petit à petit, (...) j'ai l'impression d'être manipulé» (E2/S/L456-465).

Selon Juan, vu le manque d'informations sur les étapes du changement *«c'était flou pour tout le monde»* (E2/J/L186) et *«les informations, en effet, (...) ne sont pas claires»* (E2/J/L212-213).

Simon, Annie, Juan et Louise, font remarquer l'absence de canevas et expriment des craintes quant au déploiement du changement et plus précisément quant au côté pratico-pratique de sa mise en œuvre. Annie précise : *«(...) il y a les chercheurs et puis les cobayes. C'est nous quoi»* (E2/A/L61).

En outre, Juan, Louise et Annie se sont interrogés sur la durée et la pérennité du changement. Ils s'inquiètent des modifications que le changement pourrait subir à long terme en fonction de la composition du futur gouvernement. Juan souligne *«que c'est une boucle infinie de 6 ans (...), ça veut dire qu'on a tout le temps (...) un projet»* (E2/J/L290-291). Louise et Annie nous expliquent que les changements dans l'enseignement sont liés au changement de gouvernement.

Par ailleurs, Annie, Simon, Juan et Louise se questionnent par rapport aux ressources engagées par le FWB pour la mise en œuvre du changement. Pour Simon, «*soit le pouvoir politique se dit qu'effectivement, l'enseignement, c'est quelque chose de très important*» (E2/S/L227-228) et il libère des moyens financiers, soit les équipes éducatives vont peiner à mettre en place ce changement. Il résume sa pensée : «*Il faut trouver des moyens humains. Il faut des heures, il faut du temps*» (E2/S/L235-236). Lors de notre entretien avec la directrice de l'Institut Bosco, celle-ci affirme :

«(...) quand la Fédération Wallonie-Bruxelles (...), met en chantier le Pacte pour un Enseignement d'excellence et qu'elle redéfinit la charge de travail d'un enseignant du secondaire, elle inclut les 60 heures de travail collaboratif en disant qu'une partie peut être utilisée pour le plan de pilotage, mais à condition que ce ne soit pas quand les élèves sont libérés. (...) Dans une école secondaire, pour que six personnes se trouvent des fourches communes, ça devient la galère.» (E2/C/L346-351)

En tant que directrice d'école, elle explique aussi la nécessité pour la FWB de prendre conscience des difficultés organisationnelles sur le terrain et que des moyens doivent être dégagés.

Matrice 9. Dynamique intra-phase 4

PHASE 4	Intra-phases	Codes	Définitions	T	Enseignants	Σ
Préoccupations centrées sur le changement	Légitimité cognitive	Ph4-LegCog	Inquiétudes liées aux finalités du Pdp et aux moyens utilisés par la FWB pour mettre en œuvre Pdp tels que le travail collaboratif, les évaluations externes, la redéfinition du travail des enseignants	T ₁		
				T ₂	A, F, S, J	4
	Légitimité morale	Ph4-LegMor	Ambivalences relatives aux valeurs qui légitiment moralement la finalité du Pdp. Les enseignants craignent d'être tenus responsable du taux d'échec des élèves, de la non-atteinte des objectifs fixés dans le Pdp	T ₁	A	1
				T ₂	J	1
	Légitimité pragmatique	Ph4-LegPra	Crainte que le Pdp ne constitue pas une plus-value pour les pratiques didactiques des enseignants et de se sentir jugé (self-estime)	T ₁		
				T ₂	J	1
	Etapas du changement	Ph4-EtpChg	Manque d'informations sur le processus ainsi que sur son évaluation et les risques encourus	T ₁	J	1
				T ₂	A, F, S, J	4
	Déploiement du changement	Ph4-Strchg	Préoccupations concernant la mise en œuvre pratico-pratique du changement ainsi que l'absence/construction de canevas, l'adaptation au terrain	T ₁	F	1
				T ₂	S, A, J, L	4
	Ressources allouées pour ce changement	Ph4-MoyFwb	Ressources engagées par la FWB	T ₁	L	1
				T ₂	A, S, J, L	4
	Mobilisation	Ph4-MobCol	Inquiétudes des enseignants à mobiliser les collègues qui sont résistants à collaborer dans la mise en œuvre du changement	T ₁		
				T ₂	J	1
	Durée du changement	Ph4-DuréCh	Inquiétudes quant à la durée, pérennité du changement	T ₁		
				T ₂	J, L, A	3

Notons que Juan a des préoccupations en lien avec chaque intra-phase. En plus de celles précitées, il s'inquiète de la légitimité morale et pragmatique du changement. Il exprime également des difficultés à mobiliser ses collègues. Nous pouvons imaginer

que c'est son rôle de pilote qui met en évidence l'ensemble de ses inquiétudes. Précisons que Simon est également pilote d'un groupe de travail appelé "Bosco en transition", mais celui-ci est pour ainsi dire à l'arrêt avec la crise sanitaire (interdiction de conférence, de service citoyen...). Simon n'est donc pas confronté aux mêmes inquiétudes que Juan.

2.2.3. Intensité des phases

Durant la mise en œuvre du contrat d'objectifs, nous pouvons observer, grâce au calcul du nombre d'occurrences dans chaque phase, que le nombre de préoccupations centrées sur la nature du changement (phase 4) furent les plus nombreuses. La figure 12, ci-dessous, illustre cette observation.

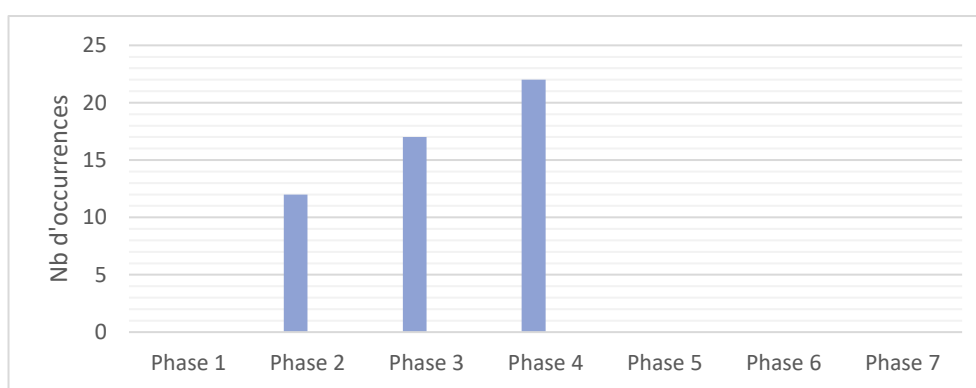


Figure 12. Intensité des phases de préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du CO

2.2.4. Evolution des intra-phases

Nous observons dans la figure 13 que le nombre d'objets de préoccupations présents lors de l'élaboration du Pdp n'a fait que croître chez les enseignants interrogés à l'exception de ceux relatifs à la sur-communication, la concertation ainsi que la légitimité morale dont la quantité est constante.

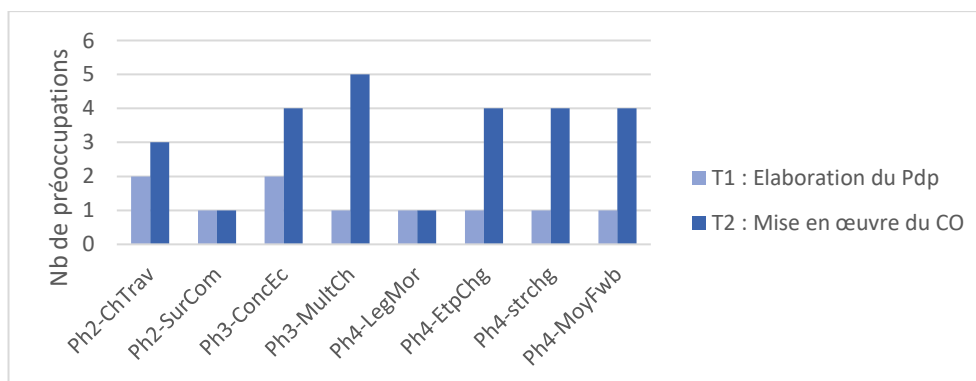


Figure 13. Evolution des intra-phases présentent lors de l'élaboration du Pdp

En partant de ce constat, nous pensons que le changement de direction a eu un impact sur l'évolution des préoccupations des enseignants entre l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du CO. Nous pouvons imaginer que Chantal a partiellement répondu aux inquiétudes apparues lors de l'élaboration du projet en lien avec la sur-communication, la concertation ainsi que la légitimité morale. De ce fait, les préoccupations de ces intra-phases n'ont pas augmenté. Notons que l'évolution des intra-phases est à nuancer, car, durant le T1 et durant le T2, les professeurs peuvent évoluer au sein des phases et également des intra-phases.

2.2.5. Phase(s) dominante(s) de chaque enseignant

La phase dominante de chaque enseignant lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs a été déterminée en fonction du nombre de préoccupations différentes évoquées par chaque sondé au cours de l'entretien. Comme l'illustre la figure 14, nous constatons Annie, Louise et Juan émettent davantage de préoccupations centrées sur la nature du changement. Marie et Francis sont quant à eux préoccupés par l'école. Seul Simon a un nombre équivalent de préoccupations dans les phases 2 et 4.

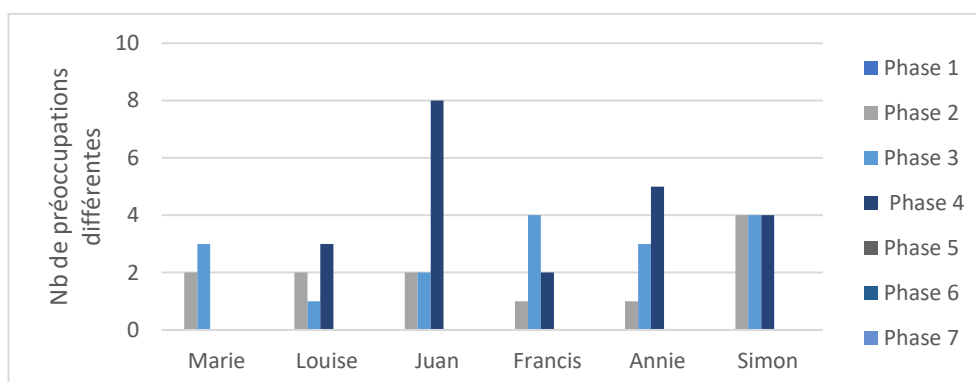


Figure 14. Intensité des phases par enseignant

L'analyse de ce graphique montre que Juan a le plus grand nombre de préoccupations regroupées dans la même phase, et plus précisément dans la phase 4. Comme nous l'avons détaillé précédemment, nous estimons que c'est son rôle de pilote qui le pousse à pointer des inquiétudes quant à la nature du changement.

Suite à notre recherche, nous croyons qu'Annie, Louise et Francis sont confrontés à des inquiétudes similaires en lien avec leur groupe de travail étant donné qu'ils perçoivent le même nombre d'objets de préoccupations centrées sur l'école. Ces trois enseignants tentent de mettre en place des remédiations efficaces au sein de l'Institut

Bosco. Nous pouvons donc émettre l’hypothèse qu’ils ressentent des préoccupations similaires suite aux difficultés abordées dans leur groupe de travail.⁴³

2.2.6. Evolution des préoccupations de chaque enseignant

La figure 15 ci-dessous met en évidence les phases dominantes de chaque enseignant aux deux étapes du processus. Nous les avons déterminés à partir de nos échanges et de la quantité d’objets de préoccupations dans chaque phase.

Nous observons que quatre enseignants semblent avoir avancé dans les phases entre ces deux étapes. Par ailleurs, il est fort probable que toutes ces préoccupations n’ont pas été ressenties simultanément, c’est pourquoi nous pensons que les deux autres répondants ont dû évoluer dans les intra-phases.

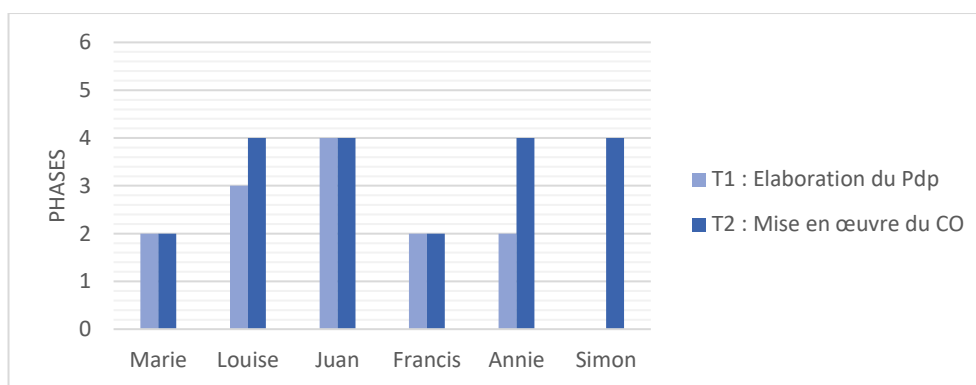


Figure 15. Evolution de chaque enseignant dans le modèle de Bareil (2007)

2.3. Les interventions de la direction

Lors de nos entretiens avec les six enseignants, nous avons relevé les interventions de la direction qui ont été perçues par les enseignants (Cf. Tableau 8). Ces actions répondent aux préoccupations en lien avec la mise en place du changement au sein de l’établissement.

En partant des confidences des trois enseignantes, Marie, Louise et Annie, nous pouvons retenir que la direction précédente n’était pas à l’écoute de l’équipe éducative tandis que Chantal semble y mettre un point d’honneur. Les trois enseignantes décrivent Chantal comme «*quelqu’un qui écoute, c’est pas quelqu’un qui fait peur*» (E2/A/L497). Nous avons remarqué trois interventions spécifiques citées par ces enseignantes. Les deux premières interventions sont inscrites dans la culture de l’école

⁴³ Le DCO a proposé d’arrêter les remédiations et de réaliser du co-enseignement. Ce feedback a été très compliqué à accepter pour les enseignants investis dans les remédiations des élèves.

et n'ont pas été mises en place au début du processus du Pdp. D'abord, Louise explique que des rencontres individuelles avec chaque enseignant sont programmées par la direction. Chantal reçoit chaque professeur lors d'«*un entretien individuel fin d'année pour parler* [des 10 mois qui se sont écoulés et récolter les ressentis et les envies futures de chaque personne]» (E2/L/L706-707). De plus, il existe dans l'école le bureau du conseil pédagogique, BCP, qui réunit des professeurs élus afin d'échanger sur des thématiques diverses. Selon les enseignants, c'est «*un endroit où on peut être écouté où on peut donner notre avis*» (E2/L/L763-764). Enfin, au début de l'élaboration du Pdp sous la tutelle de la directrice précédente se trouvait «*dans la salle des profs depuis deux ou trois ans (...) une boîte à idées*» (E2/L/L764-765). Cette boîte recueille des suggestions, des projets, etc.

Tableau 8. Interventions des directions perçues par les enseignants

Interventions	Codes	T	Institut Bosco
1. Donner de l'importance, du sens au changement en fournissant une vision, les causes, les raisons, des objectifs rassembleurs	Non relevée		
2. Ecouter les préoccupations relatives à l'impact du changement sur l'enseignant et sur son travail et améliorer la communication	Int2-PréCom	T ₁	
		T ₂	A, L, M
3. Mettre les enseignants en sécurité, les guider	Int3-GuProf	T ₁	
		T ₂	L
4. Faciliter la coopération, le bien être, le climat de travail	Int4-CITrav	T ₁	L
		T ₂	S, J, M
5. Ecouter les préoccupations relatives à l'organisation du changement	Int5-PrOgCh	T ₁	
		T ₂	A, J, L, M
6. Mobiliser des ressources (autres que celles liées à la coopération)	Int6-MobMoy	T ₁	
		T ₂	F, J
7. Déléguer les tâches et responsabiliser	Int7-DélRes	T ₁	
		T ₂	S, J, M, A,
8. Partager la prise de décision	Int8-ParDéc	T ₁	
		T ₂	A, S, M
9. Clarifier les étapes, les objectifs et les stratégies du Pdp	Int9-ComPdp	T ₁	J
		T ₂	

En ce qui concerne les interventions de la direction pour mettre les enseignants en sécurité et les guider, Louise explique que Chantal leur a simplement demandé de se concentrer sur un seul groupe de travail afin de ne pas se disperser et de ne «*pas s'éparpiller dans plusieurs choses*» (E2/L/L346).

Ensuite, Simon, Juan et Marie affirment que Chantal ne met rien en place à l'heure actuelle pour faciliter la coopération, le bien-être, le climat de travail au sein de l'Institut Bosco. Effectivement, rien n'est organisé dans l'horaire des professeurs pour favoriser des moments de coopération. Chantal explique :

«(...) il y a des écoles où on termine les cours, par exemple à 14 heures 20, un jour de la semaine, et on fait une plus grosse journée un autre jour pour pouvoir dire ce jour-là, on peut mettre des réunions, on peut faire des choses. Mais le problème, c'est que quand les gens, ils ont fini, ils retournent. Moi, j'ai déjà pensé aussi dire, ben tiens, on pourrait dire un jour matin, les élèves arrivent pour 9 heures. Et donc, de 8 à 9, on peut caser des réunions. Je ne suis pas sûre que j'aurais du monde!» (E2/C/L367-372)

En d'autres termes, elle est en réflexion afin de mettre en place des moments de coopération, mais craint que son équipe éducative ne profite pas de ce temps de rencontre.

Concernant les interventions à des préoccupations relatives à l'organisation du changement, elles sont mentionnées par Annie, Juan, Louise et Marie. Comme nous l'avons déjà indiqué, Chantal a une grande capacité d'écoute. Louise explique qu'elle tente *«d'avoir une communication avec tout le monde, que tout le monde se sente écouté»* (E2/L/L116-117). Marie précise que Chantal essaye de ne *«pas être carrée et de pas ne pas être trop obtuse»* (E2/M/L665-666). Il faut souligner le changement important de style de direction. Aux dires des enseignants, la directrice précédente utilisait le

«(...) chantage, par rapport justement au Pacte d'excellence (..) pour des plus jeunes (...) : "si tu ne deviens pas pilote, ben on verra bien les heures que tu auras l'année prochaine où on verra bien l'horaire que tu auras l'année prochaine..." Donc, voilà, ça commençait pas dans une ambiance franchement le Pacte d'excellence très positive.» (E2/L/L162-168)

A présent, selon Annie, *«il y a un cadre, un cadre bienveillant, mais un cadre quand même on peut pas faire n'importe quoi. (...) C'est pas l'anarchie»* (E2/A/L516-518). Chantal apaise les pilotes craignant d'être tenus responsables de la non avancée de leur groupe de travail en leur spécifiant *«que finalement, le plan de pilotage, il est d'abord de la responsabilité de la direction»* (E2/C/L289-290).

Durant la crise sanitaire, Chantal, sur base des dires de Juan, *«a quand même tenu à ce (...) qu'on continue à faire bouger les choses parce qu'il vaut mieux avancer lentement que de s'arrêter»* (E2/J/L661-662). Elle confirme, en disant :

«(...) je vais dire la même chose aux profs que ce que je disais aux élèves. Si tu fais qu'un petit pas, c'est pas grave, mais on ne fait pas un pas en arrière, on avance et donc quelque part, on va de toute façon construire quelque chose.» (E2/C/L311-313)

Notons que Chantal *«invite les équipes à parler régulièrement de la faisabilité [de leurs projets avec la direction]»* (E2/C/L440). En organisant des échanges réguliers, elle veille à conscientiser les professeurs à propos *«des implications financières et des*

implications de règlements» (E2/C/L449-450). Elle tient également à ne pas miner le moral de son équipe éducative lors de la non-faisabilité d'un projet déjà bien avancé.

Par ailleurs, afin de clarifier les étapes du processus de changement et d'améliorer la communication, un journal paraît mensuellement.

«(...) une fois par mois paraît la Gazette avec (...) l'agenda du mois, des communications de la direction, de l'éconamat et de tout qui a une communication à faire. Et puis, éventuellement, un article de réflexion ou quelque chose comme ça.»
(E2/C/L469-472)

En outre, Francis et Juan s'accordent pour dire que les interventions en lien avec la mobilisation de ressources par la directrice sont présentes. Il semblerait qu'elle coordonne les réunions COPI et qu'elle autorise une certaine liberté dans le choix du groupe de travail et des mouvements de va-et-vient au sein de ceux-ci. Chantal précise qu'elle demande simplement un équilibre quant au nombre de personnes au sein des groupes de travail.

En ce qui concerne la délégation des tâches et des responsabilités, Chantal ne croit *«pas au berger qui marche 100 mètres devant son troupeau, il est au milieu du troupeau, il emmène tous ses moutons en en prenant soin»* (E2/C/L517-519). Par exemple, Chantal était encore récemment pilote. Elle reste active dans un groupe d'actions, tout en s'octroyant la possibilité de circuler dans les différents groupes lors de journées pédagogiques. Chaque groupe est autonome, tant pour le partage des tâches que pour les responsabilités, mais Annie précise que Chantal *«demande de fixer des objectifs. Elle vérifie l'état d'avancement des travaux dans les groupes»* (E2/A/L465). Selon Simon, l'Institut Bosco *«est dans le leadership partagé. En tout cas, elle est à l'écoute. Tout en ayant la possibilité de dire quand ça ne lui convient pas, elle essaie de trouver l'équilibre entre les deux»* (E2/S/L665-667). Notons que dans la culture de cet établissement, les tâches et les responsabilités sont déjà partagées entre *«la direction, la sous-direction et il y a des coordinateurs»* (E2/M/L706-707). Marie précise que l'équipe pédagogique *«commence à avoir de plus en plus de rôles supplémentaires. (...) Tout le monde se départage les tâches, il y en a un qui gère un peu plus la discipline et qui fait un peu plus ça...»* (E2/M/L697-700). Selon Juan, un groupe d'action a *«travaillé à la rédaction de lettre de mission par fonction»* (E2/J/L457-458) afin de clarifier les missions de chacun.

Chantal partage aussi la prise de décision avec les différents membres de la direction élargie, les coordinateurs pédagogiques, le BCP et le COPI. Elle souligne que finalement, c'est elle

«qui a des comptes à rendre. Et par rapport à la fédération et par rapport au PO. (...) le leadership partagé, il est théorique, parce (...) qu'au bout du compte, il n'y a qu'une personne qui porte la responsabilité finale» (E2/C/L167-169).

Au sujet de la clarté des étapes, des objectifs et des stratégies du CO, Chantal réagit aux préoccupations des enseignants en cherchant les réponses à leurs interrogations. Elle précise que lors du changement de direction, *«il fallait réexpliquer tout»* (E2/C/L249). Son but était de *«faire en sorte que toute l'école garde le fil, garde le fil conducteur d'une étape à l'autre [concernant le CO]»* (E2/C/L601-602).

Enfin, Chantal précise : *«Moi je trouve que comme directrice, je suis là aussi pour souligner chacun des petits pas qui est effectué»* (E2/C/L270-271). En d'autres termes, par ses encouragements, elle semble stimuler son équipe pour qu'elle réalise divers projets.

2.4. Conclusion intermédiaire

L'Institut Bosco est une école de taille familiale où règne une ambiance conviviale entre les professeurs. Notons que les relations des membres du personnel avec la direction précédente étaient compliquées. En effet, celle-ci, selon les professeurs interrogés, semblait imposer ses choix, sans se concerter avec son équipe pédagogique ni l'écouter. Durant l'élaboration du plan, seul un professeur, Simon, ne ressent pas d'inquiétude en lien avec ce changement tandis que Marie, Louise, Annie, Juan et Francis expriment des préoccupations centrées sur soi, sur l'organisation au sein de l'école et sur la nature du changement.

Chantal a débuté sa prise de fonctions dans une ambiance compliquée. Les pilotes, volontaires ou désignés par la direction précédente, étaient pour la plupart démissionnaires. Leur préoccupation principale était en lien avec la responsabilité du pilote dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs. En outre, la différence entre les personnes du COPI, du BCP, de la direction élargie et le reste des membres du personnel était importante, tant pour ce qui est de la concertation qu'en ce qui concerne la charge de travail.

Durant l'élaboration du Pdp et la mise en place du contrat d'objectifs, les préoccupations des enseignants se sont concentrées sur les phases 2, 3 et 4. Rappelons

qu'Annie, Louise, Juan et Simon ont vécu davantage de préoccupations en lien avec la nature du changement. Précisons que Juan, en tant que pilote actif dans le groupe de travail "numérique" a ressenti des inquiétudes relatives à chaque intra-phrasede la phase 4. Marie et Francis se soucient davantage quant à elles de la mise en place du changement au sein de l'école. Enfin, Simon a évoqué autant de préoccupations centrées sur soi que sur la nature du changement.

3. Analyse transversale

À partir de notre question de recherche, «Quelles sont les préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs ?», deux dimensions sont apparues, à savoir les inquiétudes des enseignants et les interventions de la direction pour répondre à celles-ci. À la suite du croisement des entretiens, des traces objectivées et des observations, des catégories en lien avec les sept phases du modèle de Bareil (1997) ont émergé. Celles-ci renferment un certain nombre d'objets de préoccupations. Nous avons constaté que certains d'entre eux exerçaient une influence plus importante que d'autres lors des phases relevées. Par exemple, il s'est avéré que, dans les deux écoles, les inquiétudes concernant la capacité de réaliser des changements simultanés exerçaient une influence majeure sur la phase 3 rassemblant les préoccupations centrées sur l'école. Mais avant de relever les tendances communes et les divergences des deux établissements quant aux inquiétudes des enseignants et interventions perçues des directions, nous dressons une rapide comparaison des sites investigués.

3.1. Contexte organisationnel et social

3.1.1. Structure et population scolarisée

Avec des indices socio-économiques de 20 et 19, les publics des deux écoles paraissent forts **similaires** et peu diversifiés (Cf. Annexe 10 et 11). Appartenant tous deux au réseau libre catholique, ces établissements organisent uniquement un enseignement de type général. Tous les répondants mettent en avant les valeurs méritocratiques de leurs écoles respectives à savoir l'exigence, le dépassement de soi et la rigueur.

«(...) une culture d'école assez élevée en termes d'exigence. On a souvent qualifié l'école d'élitiste.» (E1/J/L7-8)

«(...) une image assez élitiste de l'école.» (E2/S/L55)

Cependant, ces deux établissements **diffèrent** quant à leur taille. Le Collège Assumpta rassemble un nombre d'élèves et d'enseignants deux fois plus élevé que l'Institut Bosco.

3.1.2. Expérience professionnelle

Concernant l'expérience professionnelle de notre échantillon, nous remarquons que les enseignants et les chefs d'établissement ont au minimum six ans d'expérience.

«Donc j'ai été élève là-bas et maintenant je suis prof. Donc c'est vrai que du coup, je connais quand même assez bien le fonctionnement. C'est quelque chose qui me correspond.» (E1/A/L21-22)

«(...) j'ai commencé directement là-bas, donc ça fait 27 ans. Donc enseignement = Bosco et Bosco = enseignement.» (E2/S/L26-27)

Nous n'avons pas donc pas interrogé de répondants novices c'est-à-dire ayant moins de cinq ans d'expérience. Certains répondants ont par ailleurs débuté leur carrière dans leurs écoles respectives.

3.1.3. Compréhension du Pacte et de ses outils

Il ressort des entretiens que les enseignants des deux écoles sont très peu au courant de tous les changements induits par le PPEE. Les éléments retenus par la majorité d'entre eux concernent l'allongement du tronc commun jusqu'en troisième année, les modifications de la grille des cours et la transition numérique. Les enseignants se disent en désaccord avec ces changements, à l'exception de la transition numérique considérée comme indispensable suite aux effets de la crise sanitaire sur l'enseignement.

«Le problème c'est que pour les élèves je vais dire à qui l'enseignement traditionnel ne convient pas, c'est une torture de les maintenir là-dedans.» (E1/H/L187-188)

Beaucoup d'enseignants tant du Collège Assumpta que de l'Institut Bosco, déplorent le fait d'être tenus responsables des résultats de leurs élèves alors que tout une série de facteurs entre en compte.

«C'est comme si, de base, tu n'avais pas tout essayé. Tu vois, c'est très pervers et c'est ça que j'ai détesté dans le plan de pilotage des deux côtés, mais que j'ai encore plus mal vécu de l'autre. Ce côté à la fois tu es acteur parce que tu cherches une piste de solution et d'un autre côté, tu es presque responsable du problème.» (E2/M/354-357)

Peu de professeurs font le lien entre le PPEE, les 60 heures de travail collaboratif et le Pdp. Concernant ces 60 heures, les avis sont fortement mitigés. La majorité des enseignants sont convaincus que le travail collaboratif est indispensable, mais ils regrettent néanmoins que celui-ci soit imposé : *«[60 h de travail collaboratif] mais dans la pratique, dans une école secondaire, pour que six personnes se trouvent dans des fourches communes, ça devient la galère» (E2/C/L348-351).*

Olivier, directeur du Collège Assumpta, expose quelques éléments qui pourraient expliquer cette position des enseignants à propos du travail collaboratif :

«les profs sont dans une dynamique de travail individualiste. Et donc c'est un changement de paradigme complet.(...) Il n'y a pas d'espace pour créer des bureaux. Il n'y a pas de moment évident de concertation puisqu'ils retournent chez eux quand ils ont fini.» (E1/O/L188-193)

Selon lui, on a créé une réforme *«sur des fondations qui ne sont pas adaptées»* autrement dit *«sans mettre les premières conditions»* (E1/O/L193-194).

Notre analyse nous pousse à émettre l'hypothèse que les membres du COPI sont mieux informés sur les changements attendus par la réforme étant donné qu'ils ont eu accès à une formation spécifique en lien avec ceux-ci. De plus, tout comme David et Louise les membres du COPI ont mieux compris les tenants et aboutissants du PPEE car intéressés ils se sont informés au sujet de ce changement.

3.1.4. Climat de travail

Les établissements investigués **diffèrent** quant à l'atmosphère qui y règne. Les relations au Collège Assumpta, sont décrites comme peu chaleureuses mais très professionnelles alors qu'à l'Institut Bosco elles sont conviviales malgré les tensions entre les enseignants et la direction précédente. Les répondants du Collège Assumpta mentionnent l'existence de deux clivages, l'un en fonction des degrés d'enseignement et le second entre les professeurs chevronnés et les novices alors qu'à l'Institut Bosco règne une bonne entente entre les différents cycles : *«(...) une arrière garde dans le supérieur qui freine un peu la patte en disant qu'on a toujours bien fait comme ça»* (E1/D/L26-27).

Au Collège Assumpta, tous insistent sur le fait que les pratiques collaboratives et les projets au degré inférieur sont enracinés dans la culture de l'école alors que ceux-ci s'affaiblissent quelque peu à l'Institut Bosco.

«Ecole très active, très innovante et qui offre une liberté pédagogique.» (E1/C/L19-20)
«C'était une école très dynamique, elle s'essouffle un peu, parce qu'au moment où la relève aurait dû prendre le pas... on est arrivé avec des surcharges administratives.» (E2/C/L36-38)

Selon nous, la petite structure de l'Institut Bosco favorise la convivialité entre les membres de l'équipe éducative alors que la grande structure du Collège Assumpta l'entrave. En outre, nous pensons que les pratiques collaboratives sont beaucoup plus développées au sein du Collège Assumpta car la direction a noué de nombreux

partenariats avec d'autres écoles dans le degré inférieur et placé des heures collaboratives dans l'horaire de chaque enseignant.

3.1.5. Postures des directions

Lors de l'élaboration du Pdp, les deux chefs d'établissement sont décrits par les répondants comme des personnes investies et impliquées dans leur fonction de direction.

D'après les répondants, Olivier, directeur expérimenté au Collège Assumpta, est apparu autoritaire et directif. Il a déterminé seul les objectifs à atteindre au terme des six ans qui lient l'équipe éducative au pouvoir régulateur. Il a ensuite ajouté de nouveaux groupes de travail à la liste des groupes préexistante, dans lesquels les enseignants ont été invités à s'inscrire. A contrario, la directrice en fonction lors de cette étape-là à l'Institut Bosco, a constitué une équipe pilotage afin de concevoir le plan d'amélioration de l'établissement à partir d'une consultation de l'ensemble des membres du personnel. Ceux-ci ont déterminés les objectifs à atteindre au terme des six ans ainsi que les stratégies et les actions pour y parvenir.

Concernant la mise en œuvre du contrat d'objectifs, les enseignants des deux écoles mettent en avant le côté actif et soutenant de leur direction. Précisons, toutefois qu'un changement de direction a été opéré au sein de l'Institut Bosco, puisqu'un membre de l'équipe pilotage, Chantal, a été désigné dans ce poste en octobre 2019.

D'après les dires des professeurs, Olivier semble davantage focalisé sur les stratégies permettant la mise en œuvre du changement au détriment du bien-être des enseignants. Ces derniers déplorent non seulement le manque d'écoute de leur direction mais également que leur avis ne soit pas plus pris en compte : *«Ces discours qui se veulent bienveillants, leadership partagé et compagnie. Mais dans ses faits, il a encore un côté très directif parce qu'il a une vision et quelque part, ça devrait rouler comme ça»* (E1/D/L580-581). En revanche, du côté de l'Institut Bosco, Chantal, directrice novice, semble se focaliser sur les préoccupations de son équipe. D'après les dires des enseignants, Chantal *«essaie quand même d'être assez à l'écoute des professeurs»* (E2/M/L43).

Cependant, les répondants affirment qu'Olivier, leur directeur, a commencé à déléguer certaines tâches. Une équipe pilotage a été mise en place dans le but d'aider la direction à mettre en œuvre le contrat d'objectifs. Celle-ci est composée de trois super-pilotes

ayant chacun deux heures de coordination, de la référente PIA⁴⁴, de la direction adjointe et de la direction. Mais selon les enseignants, Olivier ne peut pas s'empêcher de reprendre en sa possession les actions antérieurement déléguées afin d'orienter celles-ci vers leur finalité.

«(...) un leader qui tente, essaye d'évoluer et, qui sait, au niveau de sa réflexion, qu'il doit partager ce leadership qu'il a, mais qui a encore beaucoup du mal avec ça. Il a vraiment du mal à lâcher prise.» (E1/D/L562-564)

A contrario, Chantal semble faire confiance à son équipe et les soutient en les informant sur les ressources disponibles et les aspects légaux.

Pour conclure, il ressort de nos entretiens, qu'Olivier est un directeur respecté pour ce qu'il fait alors que Chantal est davantage respectée pour ce qu'elle est. Au regard des éléments cités, nous postulons que les directions ont des leaderships contrastés.

Selon nous, Olivier, en tant que directeur chevronné, a une compréhension plus macro du système éducatif ainsi que du changement. Meneur imposant, il expose à son équipe sa vision du changement. Ses attentes élevées vis-à-vis de son équipe éducative semblent générer les tensions susmentionnées. A contrario, nous pensons que Chantal, en tant que novice, n'a pas assez de recul sur le système éducatif pour exposer une vision du changement à son équipe. Comme il y a des tensions dans son équipe, elle tente avant tout de répondre aux besoins des professeurs afin de créer un contexte propice à la mise en œuvre du changement.

3.1.6. Les contrats d'objectifs

Nous observons que deux des objectifs à atteindre au terme des six ans sont semblables : améliorer de 2 % la moyenne globale des résultats au CE1D et améliorer le sentiment de bien-être de tous les acteurs de l'école. L'Institut Bosco a ajouté au premier objectif l'amélioration des résultats au CESS : 5% en français et 2% en histoire. Ces **similitudes** découlent très certainement du fait que ces deux établissements scolarisent un public favorisé. Leur taux de réussite au CE1D est assez élevé et le taux de redoublement au D2 est faible. Ils ne peuvent donc pas espérer faire fluctuer ceux-ci fortement. Ensuite, ils semblent que l'objectif bien-être, plus facilement atteignable par les écoles, est souvent choisi par ces dernières. Précisons que pour cet objectif, les indicateurs quantifiables doivent être construits en interne.

⁴⁴ Personne en charge des plans individualisés d'accompagnement des élèves rencontrant des difficultés lors des apprentissages

«Donc nos trois axes (...) sont un peu ce que tout le monde prend : diminuer le taux d'échec. Augmenter le taux de réussite au premier degré, diminuer donc 2%, diminuer de 2 % le taux d'échec et augmenter le sentiment de bien-être au sein de l'établissement de tous les acteurs.» (E1/O/L113-116)

Le troisième objectif est **quelque peu différent**, le Collège Assumpta cherche à diminuer de 2% le taux de redoublement moyen au D2 alors que l'Institut Bosco tente d'améliorer les processus de différenciation afin de réduire l'écart entre le changement d'école sans redoublement et le pourcentage d'attestations d'orientation contenant certaines restrictions (AOB).

Dans la section suivante, nous nous intéressons aux préoccupations des enseignants lors de ce processus.

3.2. Préoccupations des enseignants

3.2.1. Lors de l'élaboration du plan de pilotage

Tout d'abord, il nous semble pertinent de mettre en évidence le nombre d'enseignants dans chacune des phases pour les deux établissements (Cf. figure 16). Nous pouvons observer que les enseignants sont passés par les quatre premières phases.

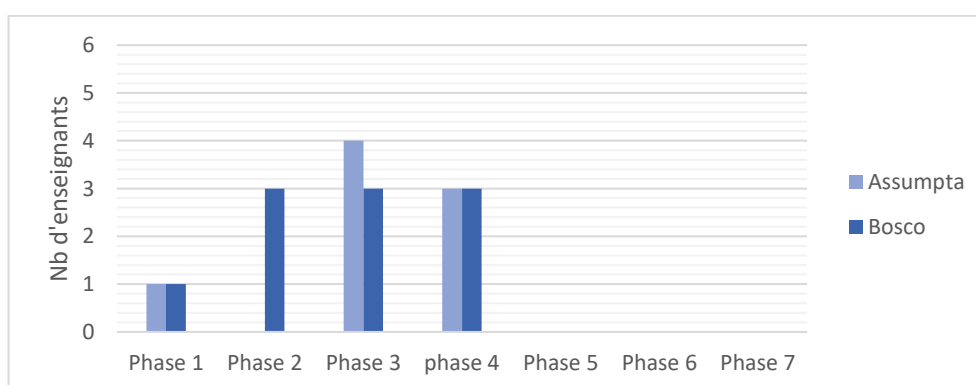


Figure 16. Intensité des phases de préoccupations des enseignants lors du T1

Concernant les **convergences**, tout d'abord les répondants des deux établissements ciblés par notre recherche sont passés par les phases centrées sur l'école (phase 3) et la nature du changement (phase 4). Les préoccupations en phase 3 s'expliquent dans les deux établissements, par le manque de concertation entre la direction et les enseignants. Les répondants de l'Institut Bosco déplorent le manque de concertation quant à la participation en première vague. Selon, Louise, «*le fait de nous l'avoir imposé ne nous a pas spécialement non plus motivés au départ à rentrer dedans*» (E2/L/L285-286). En revanche, les enseignants du Collège Assumpta soulignent le manque de consultation de l'équipe lors de l'élaboration : «*Il faut quand même*

demander aux gens leur avis» (E1/H/L737). Jeremy ajoute que «le vote est important pour une adhésion et un sentiment de...Oui. Un sentiment de partage, d'idées, de valeurs, je pense que le vote est important» (E1/J/L787-788).

De plus, Jeremy précise que *«le plan, donc, a été élaboré principalement par la direction. Donc, c'est eux qui ont pris les choses en main et qui ont élaboré les bases. Vraiment, le gros du travail vient d'eux» (E1/J/L94-96).* Notre entretien avec Olivier, le directeur, confirme ces dires: *«la mise en papier et en objectifs a été réalisée avec une équipe restreinte qui tournait autour de l'équipe de direction» (E1/O/L 143-144).* Notons qu'à l'Institut Bosco c'est le COPI qui a écrit le Pdp.

Cependant, nous avons relevé que les objets de préoccupations centrées sur l'école (phase 3) sont **différents**. Les intra-phases «inciter l'implication» et «climat de travail» n'ont été exprimées qu'au Collège Assumpta et celle sur la «multiplicité des changements» uniquement à l'Institut Bosco.

Pour ce qui est de la phase 4, les enseignants des deux écoles se sont interrogés sur la manière dont le changement allait être déployé. Pour Olivier, directeur du Collège Assumpta, *«le plus intéressant, c'était la logique (...) de responsabiliser les acteurs, donc les directions. Mais (...) laisser (...) une autonomie dans la manière dont on [la direction] veut mettre en œuvre les objectifs, et ça, c'est essentiel pour que ça fonctionne bien» (E1/O/L39-42).*

Ensuite, un seul enseignant par école semble ne pas avoir été inquiet lors de cette étape du processus. Nous observons que ces deux répondants sont pilotes d'un groupe de travail en lien avec l'environnement et la citoyenneté. Ils se disent tous deux être fortement attachés à ces valeurs et pensent que le changement est essentiel au sein des écoles.

Pour ce qui des **divergences**, la majorité des enseignants de l'Institut Bosco ont vécu des inquiétudes centrées sur soi (phase 2) alors qu'aucun répondant du Collège Assumpta ne semble avoir traversé cette phase.

Ayant été impliqués lors de la conception du Pdp en proposant des actions à mettre en place pour atteindre les objectifs fixés, les enseignants de l'Institut Bosco entrevoient déjà l'accroissement de la charge de travail, ainsi que l'amplification des communications liées au changement. Selon nous, à l'Institut Bosco, ces préoccupations ont été accentuées par des tensions externes au changement. Celles-ci

seraient liées aux relations conflictuelles de l'ensemble de l'équipe éducative avec l'ancienne direction. En revanche, nous postulons que les répondants du Collège Assumpta ne semblent pas avoir pris conscience des effets du changements sur leur travail à cette étape-là du processus étant donné qu'ils n'ont pas participé activement à l'élaboration et à la rédaction du Pdp.

3.2.2. Lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs

Tout d'abord, la figure 17 nous montre que tous les enseignants des deux écoles à l'exception de Marie ont traversé les phases 2, 3 et 4. Seuls les enseignants du Collège Assumpta ont avancé dans les phases et ont atteint celles centrées sur l'expérimentation (phase 5), la collaboration (phase 6) et l'amélioration du changement (phase 7).

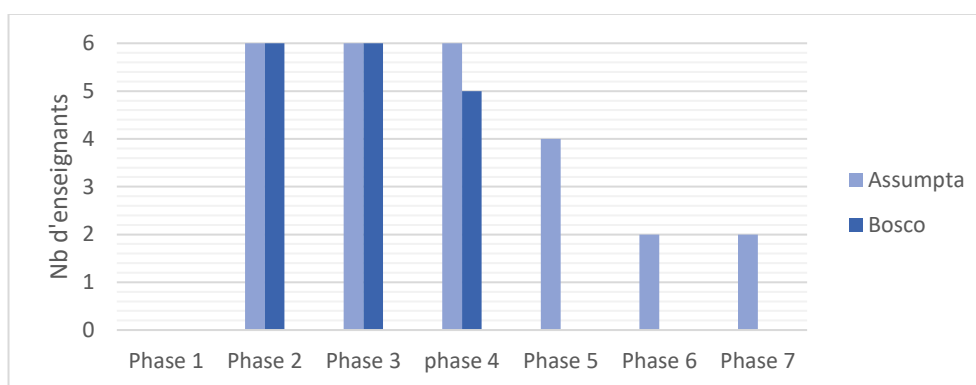


Figure 17. Intensité des phases de préoccupations des enseignants lors du T2

Selon nous, les enseignants de l'Institut Bosco n'ont pas évoqué de préoccupations centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration du changement étant donné qu'ils ne sont qu'aux prémices de la mise en œuvre de leur contrat d'objectifs. N'ayant pas d'heures dédiées au travail collaboratif ceux-ci n'ont pas pu progresser dans la mise en œuvre des actions reprises dans le contrat d'objectifs (Cf. Annexes 7 et 11). Les seules avancées sont réalisées par les membres du COPI qui se retrouvent responsables de la mise en œuvre de ce contrat d'objectifs. Nous comprenons qu'il s'agit de la raison principale qui a poussé certains membres du COPI à vouloir démissionner de ce comité.

3.2.3. Dynamique intra-phases : interprétations

Nous avons regroupé dans la méta-matrice qui suit les objets de préoccupations des enseignants relevés au sein de chacune des phases du modèle de Bareil (1997), les intensités de celles-ci ainsi que les interventions des directions saisies par les

enseignants. Pour ce faire, nous avons réalisé une triangulation des préoccupations des enseignants, des ressentis des directions de chaque école ainsi que des observations réalisées lors d'une assemblée générale au Collège Assumpta et lors d'une réunion COPI à l'Institut Bosco. En croisant ainsi nos données, nous souhaitons proposer des hypothèses explicatives concernant l'intensité de ces phases chez les enseignants des deux établissements. Notons que notre analyse porte uniquement sur les phases présentes dans les deux établissements.

Dynamique intra-phase 2

Cette étude nous permet de dégager des **tendances communes** aux deux établissements (Cf. figure 18). Nous observons que les répondants du Collège Assumpta et de l'Institut Bosco ont vécu des préoccupations au sujet des effets de ce changement sur leur métier. Ils expriment des inquiétudes à propos de l'objectif prônant l'augmentation des résultats des élèves (Cf. Annexe 10 et 11).

Collège Assumpta	Institut Bosco
Il est ressorti des entretiens que la direction convoquait les professeurs ayant de nombreux échecs. Afin d'éviter cette rencontre, certains d'entre eux diminuent leurs exigences et d'autres donnent des heures de rattrapage. Pour Olivier, les enseignants résisteront au changement tant qu'ils n'accepteront pas l'évolution de leurs pratiques. Ils se focaliseront sur la gestion de leur classe et l'accompagnement des élèves. Lors de notre observation, nous avons relevé chez les enseignants que ce changement de paradigme engendre une perte de sens de leur travail.	Les enseignants précisent que le taux d'échec des élèves est multifactoriel et n'est pas uniquement de leur responsabilité. <i>«(...) à un moment donné le problème, tu détiens pas forcément la solution. Parce que peut être que tu es déjà à ton max et peut être que... Il y a des problèmes qui sont extérieurs à nous.»</i> (E2/M/351-353)

Méta-matrice des données

Phases	Collège Assumpta			Institut Bosco		
	Intra-phase	Intensité des phases	Perceptions d'interventions	Intra-phase	Intensité des phases	Perceptions d'interventions
1		Nulle	Int1-Sensch : Donner de l'importance, du sens au changement en fournissant une vision, les causes, les raisons, des objectifs rassembleurs		Nulle	Pas de trace d'intervention
2	Ph2-CsMet Ph2-PertAu Ph2-InsPra Ph2-PertRe Ph2-ChTrav Ph2-SurCom	Forte	Int2-PréCom : Ecouter les préoccupations relatives à l'impact du changement sur l'enseignant et sur son travail et améliorer la communication Int3-GuProf : Mettre les enseignants en sécurité, les guider	Ph2-CsMet Ph2-PertAu Ph2-InsPra Ph2-ChTrav Ph2-SurCom	Modérée	Int2-PréCom : Ecouter les préoccupations relatives à l'impact du changement sur l'enseignant et sur son travail et améliorer la communication Int3-GuProf : Mettre les enseignants en sécurité, les guider
3	Ph3-MoyEco Ph3-AppRéu Ph3-ConcEc Ph3-InImpl Ph3-MultCh Ph3-EquHet Ph3-ClTrav Ph3-EfProf	Forte	Int4-ClTrav : Faciliter la coopération, le bien être, le climat de travail Int6-MobMoy : Mobiliser des ressources (autres que celles liées à la coopération) Int7-DélRes : Déléguer les tâches et responsabiliser	Ph3-MoyEco Ph3-AppRéu Ph3-ConcEc Ph3-InImpl Ph3-MultCh Ph3-EquHet	Forte	Int4-ClTrav : Faciliter la coopération, le bien être, le climat de travail Int5-PrOgCh : Ecouter les préoccupations relatives à l'organisation du changement Int6-MobMoy : Mobiliser des ressources (autres que celles liées à la coopération) Int7-DélRes : Déléguer les tâches et responsabiliser Int8-ParDéc : Partager la prise de décisions
4	Ph4-LegCog Ph4-LegMor Ph4-LegPra Ph4- Strchg Ph4-EtpChg Ph4-MobCol	Modérée	Int9-ComPdp : Clarifier les étapes, les objectifs et les stratégies du Pdp Int10-StInno Stimuler les idées, challenger les innovations (par rapport à la résistance au changement)/ Encourager la créativité, les projets	Ph4-LegCog Ph4-LegMor Ph4-LegPra Ph4-EtpChg Ph4- Strchg Ph4-MoyFwb Ph4-MobCol Ph4-DuréCh	Forte	Int9-ComPdp Clarifier les étapes, les objectifs et les stratégies du Pdp
5	Ph5-Compch Ph5-SoutFo	Faible	Pas de trace d'intervention		Nulle	Pas de trace d'intervention
6	Ph6-ColExp	Faible	Int11-ComApp Mettre en place des partenariats		Nulle	Pas de trace d'intervention

Les préoccupations en lien avec la surcharge de travail ont été évoquées par les professeurs des deux établissements lors de nos entretiens et nous les avons également repérées lors de nos observations.

Collège Assumpta	Institut Bosco
D'après tous les enseignants, à l'exception de Jeremy, le super-pilote, la surcharge de travail est liée au projet P-90, au travail collaboratif ainsi qu'à l'utilisation de Chromebook pour les élèves du deuxième degré. Un enseignant souligne également que la crise sanitaire a augmenté considérablement la quantité de travail de chaque professeur. Il explique qu'«avec les absences, plus les corrections. Ça devient beaucoup, bah on n'a pas des journées extensibles» (E1/H/L361-362).	L'augmentation de la charge de travail en lien avec les tâches administratives est soulignée principalement par deux pilotes: «c'est extrêmement lourd à compléter dans la pratique» (E2/J/L338).

Pour ce qui est des **divergences**, l'insécurité face au changement de pratiques est davantage présente au Collège Assumpta qu'à l'Institut Bosco. Les répondants expriment des inquiétudes en lien avec le changement d'organisation de l'horaire qui transforme les heures de 50 minutes en des périodes de 45 minutes couplées afin de créer des blocs de cours de 90 minutes. Avec cette nouvelle grille horaire, les professeurs sont amenés à proposer des activités et des projets aux élèves. Plusieurs professeurs se disent préoccupés par la préparation de ces ateliers. Ils affirment ne pas avoir été formés à cela et par conséquent ne pas se sentir compétents.

«Du coup, on ne sent pas toujours hyper compétents et j'ai l'impression qu'on fait beaucoup sur...qu'on mise beaucoup sur la bonne volonté des enseignants.» (E1/D/L 489-491)

«Je ne me sens pas prête à donner un cours qui n'est pas celui pour lequel je suis formée en fait.» (E1/A/L470-471)

Seule une enseignante de l'Institut Bosco a évoqué l'insécurité relative à un manque de compétences. Elle explique s'être sentie incapable de formuler lors d'une réunion des pistes permettant de contrer au décrochage scolaire des élèves. Selon elle, cela ne relève pas de sa compétence.

Ensuite, les préoccupations à propos de la reconnaissance des compétences n'ont été mentionnées que par les enseignants du Collège Assumpta.

Enfin, les enseignants du Collège Assumpta se sont exprimés sur des inquiétudes liées à la sur-connectivité et la sur-communication. D'après leurs discours, Olivier envoyait de très nombreux mails. Lors d'un conseil d'entreprise, il a été décidé que le nombre de ceux-ci devait être réduit. A l'heure actuelle il n'y a plus qu'une seule communication par semaine regroupant l'ensemble des informations. Selon certains professeurs, ce n'est pas satisfaisant car «(...) *il y a des choses parfois qui ne concernent que les profs de première (...) Moi, je ne suis pas du tout pour perdre mon temps à lire tout ça*» (E1/A/L4538-541).

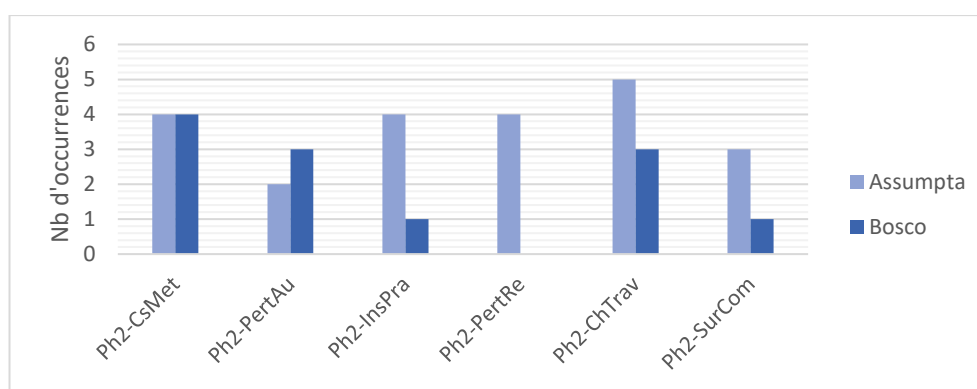


Figure 18. Intensité des intra-phases 2

➤ Hypothèses explicatives

Pour le Collège Assumpta, nous faisons l'hypothèse que la diminution du nombre de communications et la guidance des enseignants lors du processus ont participé à la réduction des préoccupations sur soi. En modifiant sa communication – passage de nombreux mails chaque jour à une communication le vendredi soir – il donne une réponse partielle aux préoccupations des enseignants face à la sur-connectivité et à la sur-communication. Ensuite, grâce à la posture d'Olivier décrit par son personnel comme un directeur investi, charismatique et meneur, certains enseignants soulignent être confiants face au changement. Notons que l'intensité de la phase 2 est apparue élevée durant la mise en œuvre. Toutefois, nous n'avons pas relevé de données permettant d'inférer d'autres hypothèses d'actions de la direction ayant permis de contribuer à la diminution des préoccupations sur les conséquences du changement sur le métier, la perte d'autonomie, la reconnaissance des compétences et la surcharge de travail.

A l'Institut Bosco, malgré le nombre identique d'interventions de la direction, nous postulons que celles-ci ont contribué à la diminution des préoccupations des

enseignants. Chantal, aux dires des répondants, fut à l'écoute des préoccupations de l'ensemble de son équipe pédagogique. Nous supposons qu'en s'entretenant avec chacun lors de sa prise de fonctions, elle a pu répondre à certaines de leurs inquiétudes en lien par exemple avec la reconnaissance de leurs compétences et leur participation dans les groupes de travail. Précisons que l'intensité de cette phase est apparue modérée durant la mise en œuvre du contrat d'objectifs.

Dynamique intra-phase 3

Au sein de la phase regroupant des préoccupations centrées sur l'école, nous avons identifiés des **tendances communes** aux deux écoles (Cf. Figure 19).

Pour commencer, les professeurs ont vécu des inquiétudes liées à la concertation et à l'écoute de la direction lors de ce processus mais quelques nuances sont apparues.

Collège Assumpta	Institut Bosco
Les professeurs ont le sentiment de ne pas être écoutés quand ils s'expriment sur le Pdp et le fonctionnement de l'école. Ils relèvent également qu' <i>«il y a peu de vrai dialogue. Souvent, ce qu'on nous demande, c'est un feedback de ce qui a été mis en place»</i> (E1/D/L440-441). Audrey <i>«se demande des fois ce qu'ils en font après, si vraiment ils les utilisent ou pas»</i> (E1/A/L267-268). D'après eux, les décisions sont au bout du compte toujours prises par la direction.	Les difficultés évoquées concernent l'absence de concertation avec l'ensemble des enseignants afin de faire le point sur les avancées du processus et mettre en commun les idées de perceptives. <i>«Je me demande si aujourd'hui, on n'a pas besoin de revenir à une forme de dialogue parce qu'il y a eu trop d'espacement et eu trop... À un moment donné, on a commencé à avancer, avancer, avancer, sans être plus très, (...) sûr si on prenait les bons moyens, si on allait dans la bonne direction et si on était en cohésion. Et je crois que ce serait peut-être intéressant d'avoir un moment de concertation et de dialogue.»</i> (E2/M/L478-482)

Ensuite, onze professeurs ont mentionné des inquiétudes liées à la multiplicité des changements. Dans le contexte de la crise sanitaire, l'implémentation du contrat d'objectifs a été extrêmement compliquée. Les préoccupations des répondants des deux écoles sont similaires. Ils évoquent tous des difficultés d'organisation comme le fait de ne *«pas [pouvoir] faire de réunions entre adultes en présentiel»* (E1/H/L317-318). L'ensemble des répondants déclarent que leur priorité est le suivi des élèves. D'après eux, les élèves absents ou malades ont augmenté leur charge de travail. Par conséquent, la mise en œuvre du contrat d'objectifs durant la crise sanitaire *«n'est pas*

le bon timing parce qu'on est débordés, débordés, débordés» (E1/A/L483-484). En plus de l'augmentation de la charge de travail pour le suivi des élèves absents et l'interdiction de faire des réunions, les professeurs expliquent devoir apprendre à utiliser certains outils numériques pour enseigner.

En outre, les enseignants du Collège Assumpta expliquent qu'en plus *«des formations au numérique, on a ce travail collaboratif, on a 60 heures de travail à faire, en plus de tout ce qu'on met en place au sein de nos cours. Donc en fait à un moment donné on ne sait plus où donner de la tête»* (E1/Ch/L668-670).

Cette multiplicité des changements a donc été compliquée à gérer pour les deux équipes pédagogiques. Olivier, directeur du Collège Assumpta, affirme que

«la situation est quand même extrêmement compliquée, d'autant plus que parallèlement, les réformes ne s'arrêtent pas. Et donc, il y a ... Il y a une distorsion et une fatigue qui commence sérieusement à s'installer auprès de tout le monde» (E1/O/L 74-76).

La gestion des effets liés à la Covid-19 et la mise en œuvre du contrat d'objectifs avec ses nombreux outils au sein des deux établissements entraînent une charge mentale importante selon les enseignants.

L'examen des données nous a permis de dégager des **divergences** entre les deux établissements. Tout d'abord, les enseignants du Collège Assumpta s'interrogent quant à la disparité d'implication entre les professeurs du cycle inférieur et ceux du cycle supérieur. D'après leurs dires, ces enseignants seraient davantage résistants au changement : *pour l'instant c'est bien implémenté dans le cycle inférieur, mais bon, les vieux profs du cycle supérieur, quand on bouge les lignes, c'est une levée de boucliers»* (E1/H/L122-124). Selon nous, ces changements semblent troubler leurs habitudes de travail. Par ailleurs, ils craignent de devoir préparer des ateliers pour lesquels ils n'ont pas été formés. Les répondants du Collège Assumpta partagent également des craintes concernant l'iniquité des tâches relatives à la mise en œuvre du CO attribuées aux enseignants. Des profs seraient *«venus mettre leur sigle pour dire qu'ils faisaient partie d'une équipe, mais on ne les a jamais vus»* (E1/Ch/L812-813). Olivier, directeur au Collège Assumpta est conscient de cette iniquité mais précise :

«je ne suis pas un agent de police. Et d'une certaine manière, je n'ai pas encore développé des systèmes de contrôle pour compter le nombre d'heures et ceci et cela. Donc on va avoir des gens qui sont plus impliqués que d'autres» (E1/O/L 209-211).

Par ailleurs, des inquiétudes vis-à-vis du climat de travail et de l'efficacité générale sont uniquement évoquées par les enseignants du Collège Assumpta.

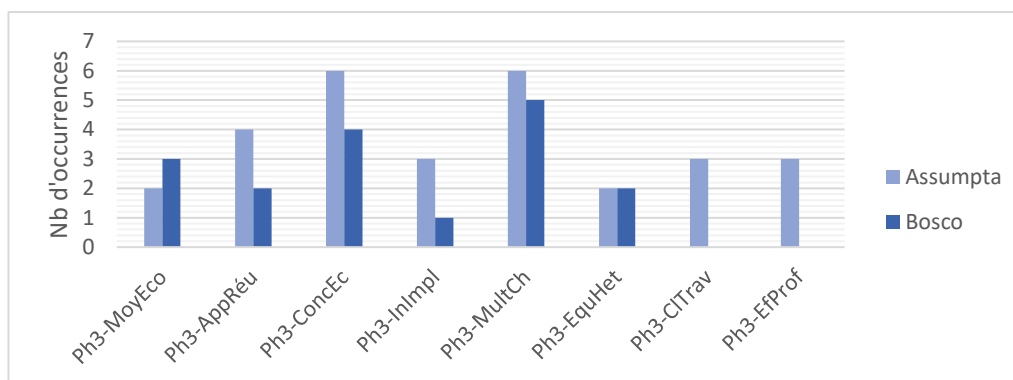


Figure 19. Intensité des intra-phases 3

➤ Hypothèses explicatives

Au Collège Assumpta, la première intervention mise en place par le directeur semble avoir augmenté la coopération, le bien-être et le climat de travail. En attribuant des fourches communes à certains enseignants et en allouant des périodes à tous les professeurs pour le travail collaboratif, Olivier a intensifié les échanges entre eux.

Cependant, les préoccupations centrées sur soi sont apparues nombreuses durant cette période et sont dues notamment à l'absence de concertation. Nous émettons comme hypothèse que la délégation des tâches par la direction semble insuffisante pour les enseignants puisque d'après leur discours, la direction effectue des choix sans les concerter au préalable. En outre, la mobilisation des ressources n'est pas uniformisée au sein de l'école puisque par exemple seuls les enseignants du D1 et D2 ont obtenu des heures de remédiation dans leur horaire. Nous postulons que cette iniquité en termes de ressources crée des inquiétudes chez les professeurs du troisième degré.

A l'Institut Bosco, les entretiens font mention de cinq interventions de la direction dans le but de répondre aux inquiétudes des professeurs. Comme nous l'avons expliqué, il n'y a pas de moment de collaboration prévu en dehors des journées pédagogiques. Nous posons l'hypothèse que l'absence de rencontres régulières affaiblit la collaboration et engendre des préoccupations telles que la surcharge de travail et la responsabilisation des pilotes. Concernant la position d'écoute de Chantal vis-à-vis des préoccupations relatives à l'organisation du changement, nous postulons que celle-ci joue un rôle crucial et a permis de contrecarrer certaines inquiétudes apparues avec la direction précédente. Son credo est de «*rassurer, rassurer tout le temps, tout le temps*» (E2/C/L278). Disponible et à l'écoute, Chantal concerte son

équipe et partage les prises de décision grâce au bureau du conseil pédagogique (BCP). En effet, dans cette école, il existe *«un organe de concertation maison (...) où il y a huit professeurs élus et quatre membres de la direction»* (E2/C/L98-100). Les tâches sont partagées entre les membres du COPI et du BCP ainsi que les personnes composant la direction élargie, à savoir les coordinateurs pédagogiques et la direction-adjointe. Nous émettons l'hypothèse que cette organisation de la prise de décision et la délégation des tâches favorisent la collaboration au sein des trois équipes mais cela n'aboutit pas à une valorisation de l'ensemble de l'équipe éducative.

En outre, nous pensons qu'en ne communiquant pas suffisamment sur les ressources engagées telles que les heures NTPP, Chantal ne rassure pas les enseignants quant aux préoccupations relatives à la mobilisation des moyens pour mettre en place le CO.

Dynamique intra-phase 4

Au regard des résultats obtenus, nous avons pu dégager trois **tendances communes** aux deux établissements centrées sur la nature du changement (Cf. Figure 20).

D'abord, nous observons de nombreuses préoccupations en lien avec la légitimité cognitive. Les enseignants des deux écoles partagent l'impression que le Pdp est une technique entrepreneuriale : *«une entreprise privée (...) [a un objectif, c'est] la rentabilité. Alors nous, l'entreprise, c'est l'école, la rentabilité, c'est la réussite»* (E2/S/L143-144). Certains répondants des deux établissements sont entièrement d'accord de réfléchir ensemble à l'amélioration des pratiques pédagogiques, mais mentionnent des difficultés avec le fait *«d'imposer finalement toute une série de choses»* (E2/F/L141). En somme, les enseignants, rejoints par leurs directions, se préoccupent de la finalité des Pdp. Pour Olivier, le Pdp *«a été pensé par des gens qui ne sont pas dans le concret. Et après, on doit mettre ça en concret, et ce n'est pas simple»* (E1/O/L182-183). Chantal exprime qu'à *«la manœuvre, ce n'est pas les enseignants, c'est (...) la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec les objectifs qu'elle s'est fixés et l'objectif (...) premier, c'était de remonter dans PISA et (...) voilà»* (E2/C/L657-66).

Ensuite, les enseignants évoquent le manque de clarté des étapes du Pdp et du vocabulaire utilisé dans les rapports à compléter.

«(...) on leur a posé des questions [au conseiller et au DCO], c'était "oui. Mais vous savez, on n'a pas d'infos non plus".» (E2/J/L196-197)

«(...) que quand on a vu les documents qui arrivaient des DCO, les premiers documents, on s'est dit Oh là là le vocabulaire. Mais quelle est la différence entre...? On avait l'impression qu'ils utilisaient quatre mots différents pour la même chose. En fait, non c'était bien quatre choses différentes, mais c'était clair dans leur tête, mais pas du tout dans la nôtre.» (E1/J/L579-582)

Le manque de précision concernant les conséquences d'une mauvaise évaluation est également ressorti des entretiens avec les enseignants des deux établissements : «*Je sais pas du tout comment se passe l'évaluation. Je ne sais pas du tout ce qu'on risque*» (E1/H/L374).

Enfin, les professeurs ont ressenti des inquiétudes à propos du déploiement du changement, cependant quelques nuances ont été observées.

Collège Assumpta	Institut Bosco
Selon les enseignants, il « <i>y a tellement de groupes de travail</i> » (E1/C/L386). Les répondants expliquent qu'ils ne connaissent pas les avancées des autres groupes de travail. Les super-pilotes tentent tout de même de « <i>faire la communication horizontale entre les groupes et verticale avec la direction</i> » (E1/J/L361). Dans le but de clarifier les finalités des différents groupes, les super-pilotes ont « <i>demandé à chaque pilote de recenser, de faire une ligne du temps, où il voulait en arriver, leurs objectifs, etc.</i> » (E1/J/L304-305).	Les enseignants mentionnent des feedbacks peu constructifs de la part du DCO : « <i>Donc, après son intervention, on s'est tous dit au fond, on a travaillé tout ça pour se prendre dans la tête que ce n'est pas ça qu'il faut faire. Donc c'est un peu décourageant</i> » (E2/A/L85-87). Ils ont « <i>l'impression de travailler pour rien</i> » (E2/L/L224). Le déploiement du Pdp paraît s'effectuer lentement étant donné que seul le COPI travaille à sa mise en œuvre. Les groupes de travail ne se rencontrent que lors des journées pédagogiques.

Pour ce qui est des divergences, les enseignants du Collège Assumpta soulignent les inquiétudes liées à la mobilisation des collègues concernant la stratégie P-90 mise en place. Certains répondants ont très mal vécu l'assemblée générale que nous avons observé. En effet, lors de cette AG, nous avons relevé énormément de préoccupations et de résistance à l'égard de ce système P-90 (Cf. Annexes 7 et 11). Selon nous, les préoccupations des professeurs ne sont pas identiques dans les deux écoles car elles semblent liées aux outils distincts utilisés pour mettre en œuvre le contrat d'objectifs.

Nous avons aussi remarqué que les inquiétudes relatives aux ressources allouées pour la mise en place du changement et à la durée de celui-ci n'ont été exprimées qu'à l'Institut Bosco.

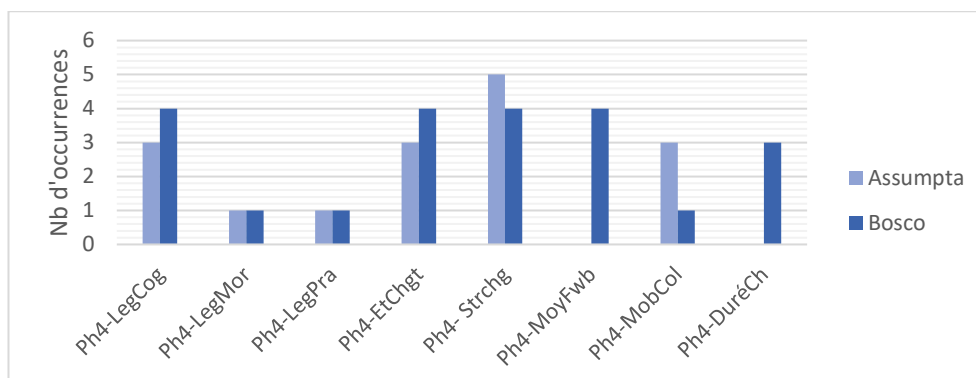


Figure 20. Intensité des intra-phases 4

➤ Hypothèses explicatives

Nous faisons l'hypothèse que les interventions des directions ne semblent pas suffisantes pour répondre aux nombreuses préoccupations différentes regroupées dans la phase 4 et dont l'intensité est apparue forte à l'Institut Bosco et modérée au Collège Assumpta durant la mise en œuvre du changement. Cependant, nous postulons que les actions des deux directions en lien avec la clarification des étapes, des objectifs et des stratégies relatifs au Pdp ont pu influencer la compréhension des enseignants et ainsi diminuer leurs préoccupations sur la nature du changement. En outre, les encouragements et le soutien d'Olivier, directeur du Collège Assumpta, concernant les innovations et projets ont pu contribuer à l'engagement des enseignants dans plusieurs groupes de travail.

4. Synthèse des résultats

L'examen de nos données empiriques a montré qu'au sein d'une même école les **dynamiques interphases** des enseignants diffèrent. Cependant, tous à l'exception de Marie sont passés par les phases centrées sur le destinataire, l'organisation et la nature du changement (phases 2 à 4 du modèle de Bareil). Selon nous, Marie travaillant dans deux établissements, a très certainement reçu davantage d'informations sur le changement. Cela lui a probablement permis d'éviter de ressentir certaines préoccupations. En comparant nos données relatives aux deux moments clé du processus, l'élaboration du Pdp et la mise en œuvre du CO, nous avons constaté que les répondants avaient **évolué** dans les phases mais pas de manière séquentielle. En effet, bon nombre d'entre eux ont évoqué des préoccupations centrées sur le

destinataire (phase 2) à la deuxième étape du processus alors qu'ils étaient en phase 3 lors de l'élaboration du Pdp. Nous postulons que les enseignants ont pris conscience avec l'avancée du processus des effets du changement sur leur métier et que cela a généré des préoccupations centrées sur soi.

Concernant la **dynamique intra-phase**, nous avons relevé au sein des matrices l'existence d'objets de préoccupations distincts dans les phases 1 à 5 relatifs au contexte du changement. La majorité de ces intra-phases sont communes aux deux établissements, néanmoins certains objets de préoccupations sont typiques aux sites investigués. Au Collège Assumpta, les enseignants ont mentionné des préoccupations en lien avec la reconnaissance de compétence, le climat de travail, leur efficacité, leur manque de compétence ainsi que de soutien disponible telles que des formations. A l'Institut Bosco sont apparues des inquiétudes relatives aux ressources allouées par la FWB pour faire face au changement ainsi que sur la durée de celui-ci. En outre, l'analyse des intra-phases aux deux moments clés du processus a montré que les objets de préoccupations n'ont fait que croître avec le temps.

L'**intensité des phases** varie selon les enseignants des deux établissements. La phase centrée sur l'organisation (phase 3) est importante chez les professeurs des deux établissements alors que celle centrée sur le destinataire (phase 2) est forte chez les professeurs du Collège Assumpta et modérée chez ceux de l'Institut Bosco. La phase centrée sur la nature du changement (phase 4) est quant à elle modérée chez les enseignants du Collège Assumpta et élevée chez ceux de l'Institut Bosco. Précisons également que les phases centrées sur l'expérimentation (phase 5), sur la collaboration (phase 6) et l'amélioration du changement (phase 7) n'apparaissent que chez les répondants du Collège Assumpta. Nous pensons que les enseignants de l'Institut Bosco n'ont pas mentionné de préoccupations centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration du changement car ils n'ont que très peu progressé dans la mise en œuvre des actions reprises dans le contrat d'objectifs.

Par ailleurs, nous avons remarqué que de nombreuses **préoccupations étaient groupales** au sein des deux écoles telle que la capacité de l'établissement à organiser des changements simultanés ou à tenir compte de l'avis des enseignants.

Enfin, nous avons postulé que certaines **interventions perçues des directions** avaient agi sur l'intensité de deux phases, permettant ainsi de favoriser l'adhésion ou la mise

en œuvre du changement. Toutefois, nous constatons que les objets de préoccupations restent nombreux dans les phases 2, 3 et 4, indiquant ainsi que le **processus est toujours en cours** puisque ces écoles ne sont qu'à mi-parcours (troisième année de mise en œuvre du changement sur les 6 années prévues). Il reste donc un peu plus de trois ans pour mener des actions permettant de répondre aux préoccupations des enseignants afin de les soutenir dans la mise en œuvre du changement. C'est pourquoi nous formulons dans le chapitre suivant des **recommandations ciblées** destinées aux directions

Chapitre V – Discussion, limites et perspectives

Dans cette section, nous articulons les résultats obtenus ainsi que leur interprétation au cadre théorique. Notre objectif est de formuler des pistes d'intervention à destination des directions permettant de répondre aux préoccupations des enseignants. Nos recommandations se baseront sur les modèles de Bareil (1997) et de ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003) que nous adapterons à notre cas. Rappelons que selon Bareil (2008), le diagnostic des préoccupations des enseignants permet de fournir des réponses adaptées aux besoins des destinataires en fonction du moment du changement. Les interventions ciblées sur chaque phase de préoccupation permettraient à l'enseignant de la traverser et de s'engager plus activement dans la mise en œuvre du changement.

1. Discussion

Revenons sur le changement auquel sont confrontés les enseignants des deux établissements. Celui-ci est prescrit par les pouvoirs publics, la FWB, et découle d'une réforme adaptative devant s'ajuster en fonction du contexte dans lequel elle se déploie (Rowan & Miller, 2007, as cited in Enthoven et al., 2015). Les équipes éducatives doivent ainsi élaborer un Pdp et ensuite le mettre en œuvre sous une approche professionnelle en combinant un puissant leadership pédagogique et un travail collaboratif soutenu (Rowan & Miller, 2007, as cited in Enthoven et al., 2015). Dans ce cadre, le chef d'établissement doit endosser le rôle de pilote du changement avec une posture de leadership partagé (Luc, 2010). Notons que comme l'a souligné Olivier, le directeur du Collège Assumpta, ce mode de gouvernance basé entre autres sur une contractualisation liant les équipes éducatives aux pouvoirs publics a conduit à un changement de paradigme tel qu'expliqué par Lascoumes et Le Galès (2004, as cited in Berthet & Conter, 2011). Précisons également que les autorités publiques ont prescrit des changements concomitants comme le travail collaboratif dans le but d'inciter les enseignants à mettre en œuvre ce changement. Il faut également mentionner que simultanément à la mise en œuvre du contrat d'objectifs, les participants à notre étude ont subi un changement imposé par la crise sanitaire relatif à la COVID-19 : la transition numérique.

Comme annoncé dans l'étude d'Attarça et Chomienne (2012), la fonction de chef d'établissement a subi une transformation. Aux tâches administratives viennent s'ajouter des tâches relatives à des fonctions managériales de leadership.

Penchons-nous sur les théories de Stern et Schoettl (2019) et de Hart et Quinn (as cited in Stern & Schoettl 2019) pour caractériser les deux directions des écoles concernées par cette recherche. Selon Stern et Schoettl (2019), un manager doit remplir cinq fonctions : organiser, décider, animer, contrôler et anticiper. Nous avons pointé deux d'entre elles comme étant les fonctions principales et du ressort des directions : **organiser** et **animer**. Toutefois lors de nos entretiens, nous avons pu réaliser des liens avec deux autres fonctions, **décider** et **anticiper**.

Concernant la première fonction, il est indéniable qu'Olivier, directeur du Collège Assumpta, **organise** davantage la mise en œuvre du CO que Chantal. Le directeur chevronné a par exemple réalisé adapter les horaires afin de faciliter les réunions et le travail collectif de son équipe éducative. Tandis que Chantal, directrice novice, n'a pas encore aménager des moments de travail collaboratif. Malgré cette carence, elle semble suivre parfaitement les caractéristiques décrites par la fonction « **animer** » : « savoir échanger, informer, mettre du lien entre les hommes et entre les entités » (Stern & Schoettl, 2019, p.24). Suite aux difficultés rencontrées par les enseignants avec la direction antérieure, Chantal s'est effectivement concentrée sur la communication au sein de son établissement. Au Collège Assumpta, Olivier ne paraît pas remplir suffisamment cette fonction tant sur les échanges avec son équipe que sur la création de lien. Notons qu'il semble **décider** de nombreux dispositifs, malgré la réticence éventuelle d'une partie du corps professoral. Chantal semble prendre davantage de décisions en fonction de la faisabilité des projets. Enfin, nous pouvons noter qu'Olivier **anticipe** l'avenir et s'y adapte. A titre d'exemple, il a reporté l'organisation des ateliers⁴⁵ lors des heures gagnées par la mise en place des P90 à janvier 2023, pour laisser plus de temps aux professeurs pour préparer ces ateliers. Selon nous, Chantal, directrice novice, n'a pas encore de vision à long terme du changement ce qui semble entraîner un manque d'anticipation des effets de celui-ci sur le travail des enseignants.

⁴⁵ L'organisation des ateliers hebdomadaires sont destinés à faire en sorte que les élèves puissent choisir de faire des activités originales proposant des apprentissages sous une forme plus concrète que les cours classiques.

En nous basant sur Hart et Quinn (as cited in Stern & Schoettl 2019), nous pouvons dire qu'Olivier et Chantal endossent davantage les rôles de motivateurs et de maîtres des tâches que ceux d'analystes et de visionnaires. Tous deux excellent dans la réalisation de nombreuses tâches. Cependant Chantal semble avoir développé davantage son rôle de **motivateur** en lien avec la participation des professeurs, leur engagement et leur moral dans le but de fédérer son équipe éducative.

Intéressons-nous à présent au sponsorship et au leadership des deux directions. En nous référant à Garant et Letor (2017, as cited in Progin et al., 2019), nous remarquons que de nombreuses craintes sont exprimées par les directions sur la manière dont la réforme est mise en place.

D'après Prosci (2021), leader en gestion du changement, le sponsor est l'ensemble des personnes à l'origine du projet. Dans notre recherche, nous avons déterminé que les directions des établissements scolaires (et non la FWB) sont les sponsors principaux. Partant de ce postulat, nous avons caractérisé les pilotes comme les sponsors subsidiaires. Nous avons soulevé l'idée que la collaboration entre les différents sponsors au sein des deux écoles était bien présente et se manifestait lors des réunions COPI.

Sur base de la **théorie ABC du parrainage** (Prosci, 2021), nous observons qu'Olivier et Chantal ont bien regroupé autour d'eux les différents sponsors tel que le recommande l'action B. Cependant Olivier ne semble pas répondre aux stratégies A et C, correspondant respectivement à la participation active et visible des sponsors tout au long du processus ainsi qu'à la communication des raisons du changement. Il n'a pas impliqué les sponsors subsidiaires lors de l'élaboration du Pdp et n'est pas assez proche des enseignants pour que sa communication soit légitimée au sein de l'école. Effectivement, il n'a pas impliqué les sponsors subsidiaires lors de l'élaboration du Pdp et n'est pas assez proche des enseignants pour que sa communication soit légitimée au sein de l'école. A l'Institut Bosco, Chantal semble répondre aux trois points de cette théorie. D'une part, elle a participé avec les sponsors subsidiaires aux différentes étapes du processus et d'autre part, elle a créé un lien lui permettant de légitimer les raisons de ce changement. Sa présence sur le terrain, ses entretiens avec les membres de son équipe ainsi que son soutien engendreraient un parrainage efficace de la mise en œuvre du contrat d'objectifs et diminuerait la résistance au changement des professeurs.

En nous référant à la théorie de Stern et Schoettl (2019), nous remarquons que le directeur du Collège Assumpta est perçu par les enseignants comme un manager. Il donne l'impression de jongler entre les rôles de visionnaire, de motivateur, d'analyste et de maître des tâches, bien que certaines de ces fonctions ne soient pas suffisamment développées. A contrario, Chantal, novice dans la fonction de directrice, ne semble remplir que les rôles de maître des tâches et de motivateur. Quelles que soient les fonctions remplies, nous comprenons qu'Olivier et Chantal jouent un rôle important dans la mise en place du changement.

Pour Spillane et al. (2001) ainsi que Luc (2010), les chefs d'établissements scolaires devraient tendre vers un **leadership distribué**. En fixant dans l'horaire de chaque enseignant deux heures de travail collaboratif et en créant des groupes de travail, la direction du Collège Assumpta a tenté d'impliquer tous les membres du personnel dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Mais selon les dires des enseignants, Olivier reprendrait la main lorsqu'il s'agit de prendre des décisions mêmes si celles-ci rencontrent de nombreuses oppositions. Cette distorsion semble engendrer chez les enseignants de multiples préoccupations disséminées dans différentes phases du modèle de Bareil (1997). A l'Institut Bosco, Chantal a quant à elle délégué l'ensemble des tâches à son COPI qui garantit le fil rouge dans ce processus de changement. La prise de décision et les différentes responsabilités sont prises par plusieurs personnes, à savoir le COPI, le BCP et la direction élargie. En revanche, les autres professeurs ne travailleraient à la mise en œuvre du CO que lors des journées pédagogiques. Le manque de coopération entre le COPI et le reste des membres de l'équipe éducative semble constituer un frein dans la mise en place du CO.

Lors de l'élaboration du Pdp, nous avons pu relever le processus de **sensegiving** mis en place par le chef d'établissement du Collège Assumpta. Ce dernier s'est évertué à clarifier la réforme. Il a également confectionné des activités dans le but d'aider les enseignants à saisir le sens du changement, tout comme le recommandent Guilmot et Vas (2012). Cette intervention semble avoir permis aux enseignants d'interpréter convenablement les demandes institutionnelles. A contrario, les nombreuses préoccupations à l'Institut Bosco semblent prendre leur source des interactions difficiles des enseignants avec la première direction. Ainsi le processus de création de sens des enseignants, **sensemaking**, n'a pu correctement être réalisé (Guilmot & Vas, 2012 ; Dulude & Spillane, 2013). Les enseignants paraissent n'accorder que très peu

Chapitre V – Discussion, limites et perspectives
de légitimité cognitive au changement puisqu'ils disent se sentir manipulés (Yerly & Maroy, 2017).

Afin de faire évoluer les professeurs au sein des différentes phases de préoccupations, nous développons dans la section suivante diverses recommandations pour les directions.

1.1. Les recommandations pour les directions

Tout d'abord, **en phase 2** regroupant les préoccupations centrées sur soi, il convient de rassurer l'enseignant, de créer du sens et de reconnaître ses compétences. Globalement, la direction devra dès lors, comme le précise Bareil (2008) être en priorité à l'écoute du professeur et le soutenir.

En écoutant davantage les inquiétudes de son personnel dues au sentiment d'insécurité ressenti, au manque de reconnaissance, à la surcharge de travail et aux conséquences du changement sur leur métier, Olivier devrait pouvoir faire évoluer les préoccupations de son équipe. Nous proposons également au directeur du Collège Assumpta de réaliser, tout comme Chantal, directrice de l'Institut Bosco, des entretiens avec les membres de son équipe éducative afin de créer davantage de dialogue. En outre, il pourrait passer plus régulièrement dans les salles des professeurs afin de créer du lien tel que le préconise la théorie ABC du parrainage (Prosci, 2021).

À l'Institut Bosco, Chantal doit écouter davantage les préoccupations liées au changement de pratique des enseignants. En outre, les directions doivent tenter de faire leur maximum pour répondre aux questions qui leur sont posées. Si les informations ne sont pas disponibles, elles devraient veiller à en informer le corps professoral. Sur base de l'étude de Spillane et al. (2002, as cited in Lessard et al., 2008, p.172), nous encourageons les directions à tenter d'améliorer le moral des professeurs. Selon ces auteurs, ce sentiment est « la clé pour atteindre les objectifs de la politique » (2002, as cited in Lessard et al., 2008, p.172). Nous pensons que des moments conviviaux, des discussions, des gestes attentionnés et des remerciements peuvent également contribuer à diminuer les préoccupations liées à cette phase.

Ensuite, **en phase 3**, lorsque les préoccupations manifestées par les enseignants sont centrées sur l'organisation, la direction doit augmenter ses communications (Bareil, 2008). Celles-ci doivent être claires et évoquer les raisons du changement. Les

directions doivent également détailler les moyens dégagés dans leurs établissements scolaires pour mettre en œuvre le changement.

Nous pensons que Chantal, directrice à l'Institut Bosco, pourrait organiser davantage la mise en place du changement, en aménageant des moments de réunion en dehors des journées pédagogiques. D'après Stern et Schoettl (2019), la direction se doit d'effectuer cette tâche faisant partie de ses responsabilités afin d'atteindre les objectifs fixés. Sur base de cette même théorie (Stern & Schoettl, 2019), Olivier devrait davantage se focaliser sur les fonctions « animer » et « décider ». Nous recommandons au directeur d'augmenter les moments de partage en mettant en place des promenades entre collègues, des journées de détente, des teams building. Notons que les idées d'activités pouvant renforcer le sentiment d'appartenance à l'école pourraient provenir de propositions émises par les enseignants. Celles-ci permettraient à l'ensemble du personnel de créer des liens et de favoriser la concertation ainsi que la coopération. Précisons également qu'en nous inspirant de Luc (2010), nous pensons qu'Olivier devrait davantage déléguer et faire confiance à son personnel. Nous lui proposons de réaliser une liste de tâches qu'il pourrait déléguer et distribuer à plusieurs personnes en informant celles-ci à propos de la manière dont il souhaite être informé de l'accomplissement ou avancées de ces dernières.

Par ailleurs selon la théorie de l'ABC du parrainage (Prosci, 2021), Olivier devrait davantage augmenter la participation active des sponsors subsidiaires tout au long du projet et améliorer sa communication, en la rendant plus succincte et efficace. Nous lui conseillons également de participer aux réunions des groupes de travail en s'incluant par exemple comme membre actif d'un d'entre eux comme le fait Chantal.

En se référant aux interventions listées par Luc (2010) sur la théorie du leadership partagé, nous estimons que Chantal devrait tenter de rassembler l'ensemble de son personnel autour d'une vision commune afin d'augmenter la coopération. Nous l'invitons à créer un grand organigramme reprenant les différents groupes de travail ainsi qu'une ligne du temps représentant les avancées de tous. Nous lui suggérerons une fois de plus de fixer des heures dans l'horaire de chaque enseignant afin qu'ils puissent se rassembler et s'impliquer de manière équitable dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Cela diminuerait également la charge de travail des pilotes.

Enfin, **en phase 4**, réunissant les préoccupations centrées sur le changement, il serait judicieux d'exposer à son équipe le plan détaillé de la mise en œuvre du CO,

les objectifs à court terme mais aussi les scénarios potentiels, des résultats anticipés et les moyens déployés. Selon Bareil (2008), les directions doivent se focaliser sur la communication de ces éléments.

Olivier et Chantal doivent veiller à répondre aux questions en lien avec le changement et à mettre en contact des personnes qui vivent le même type de changement. En se basant sur le nombre de préoccupations relevées dans chaque phase et bien que celles-ci aient pu évoluer dans le temps, nous recommandons à Olivier de se concentrer sur les inquiétudes liées au déploiement du changement. Chantal, quant à elle, devrait développer des explications en lien avec la légitimité cognitive, les étapes et le déploiement du changement ainsi que les moyens alloués par la FWB. Chantal pourrait également informer davantage son équipe sur le processus en cours ainsi que son évolution et les risques encourus en cas de non atteinte des objectifs. Nous lui conseillons également d’être transparente en évoquant les moyens alloués par la FWB.

En nous référant à la théorie ADKAR (Hiatt & Creasey, 2003), nous pouvons réaliser des liens entre les objets de préoccupations des enseignants et des indicateurs pertinents pouvant aider les directions dans la mise en œuvre du contrat d’objectifs. Les intensités des différentes intra-phases dans les deux établissements nous informent que nous pouvons nous focaliser essentiellement sur les deux premiers stades de ce modèle.

Tout d’abord, il est essentiel de donner du sens au changement. Les directions pourraient détailler davantage les raisons ayant conduit à l’émergence du PPEE et plus particulièrement à l’axe deux en lien avec la contractualisation, et ce, afin de sensibiliser les enseignants à l’utilité du changement. Ensuite, les directions doivent être conscients que quoi qu’ils mettent en place la volonté de s’engager ou non dans le processus découle d’un choix personnel. C’est pourquoi certaines personnes semblent ne pas évoluer dans les différents stades. Nous encourageons les directions, dans ce cas-là, à chercher à comprendre les raisons qui poussent ces professeurs à manifester de la résistance et à ensuite mettre en place des interventions individualisées.

1.2. Synthèse

Dans le tableau 9 nous avons regroupé les objets de préoccupations spécifiques au changement qu'est la mise en œuvre du contrat d'objectifs dans les écoles secondaires en FWB en parallèle au modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997).

Tableau 9. Présentation des intra-phases

PHASES	Intra-phases	Définitions
PHASE 2 - Préoccupations centrées sur le destinataire	Conséquence sur le métier	Préoccupations relatives à l'évolution du métier d'enseignant en termes de responsabilité, nature du rôle mais aussi sur l'incidence de ce changement sur les outils de travail et l'organisation du travail, perte du confort de travail, perte de mes points de repères (collègues)
	Perte d'autonomie /confiance	Crainte de perdre son autonomie, sa liberté pédagogique
	Insécurité face au chgt de pratique (didactique) /SEP	Inquiétude d'être dans l'impossibilité de terminer son programme, d'innover, de créer des ateliers, des projets
	Surcharge de travail	Inquiétudes relatives à l'accroissement de la charge de travail
	Sur-connectivité/sur-communication	Amplification des communications et de la connectivité, les informations ne sont transmises que via ce canal
PHASE 3 - Préoccupations centrées sur l'organisation/ l'école	Ressources allouées par l'école	Moyens engagés par l'école pour mettre en œuvre le changement tels que réunion, heure de fourche commune
	Appropriation et réussite	Capacité de l'école à s'approprier et réussir les changements. Peut-elle contribuer à l'amélioration des objectifs fixés par le Pdp ?
	Concierter-écouter	Capacité de l'école à concerter, écouter les enseignants
	Inciter l'implication	Capacité de l'école à impliquer les enseignants
	Multiplicité des changements-Bon timing	Capacité de l'école à réaliser des changements simultanés
	Equité	Inquiétude à propos de l'iniquité entre les différents degrés en termes de charge de travail, d'implication dans la mise en œuvre du changement
	Climat du travail	Impact sur de la qualité du travail, sur l'efficacité des services, sur l'atmosphère /dynamique au sein de l'école
	Efficacité générale des enseignants	Répercussions sur le service rendu aux élèves
PHASE 4 - Préoccupations centrées sur le changement	Légitimité cognitive	Inquiétudes liées aux finalités du Pdp et aux moyens utilisés par la FWB pour mettre en œuvre Pdp tels que le travail collaboratif, les évaluations externes, la redéfinition du travail des enseignants
	Légitimité morale	Ambivalences relatives aux valeurs qui légitiment moralement la finalité du Pdp. Les enseignants craignent d'être tenus responsable du taux d'échec des élèves, de la non-atteinte des objectifs fixés dans le Pdp
	Légitimité pragmatique	Crainte que le Pdp ne constitue pas une plus-value pour les pratiques didactiques des enseignants et de se sentir jugé (self-estime)
	Etapes du changement	Manque d'informations sur le processus ainsi que sur son évaluation et les risques encourus
	Déploiement du changement	Préoccupations concernant la mise en œuvre pratico-pratique du changement ainsi que l'absence/construction de canevas, l'adaptation au terrain
	Ressources allouées pour ce changement	Ressources engagées par la FWB
	Mobilisation	Inquiétudes des enseignants à mobiliser les collègues qui sont résistants à collaborer dans la mise en œuvre du changement
	Durée du changement	Inquiétudes quant à la durée, pérennité du changement

Dans le tableau 10 nous avons rassemblés des pistes d'intervention permettant aux directions de répondre aux objets de préoccupations récoltés lors de notre recherche.

Tableau 10. Présentation des recommandations

Phases de préoccupations à intensité forte ou modérée	Recommandations proposées au directeur
PHASE 2 -Préoccupations centrées sur le destinataire	→ Ecouter attentivement les préoccupations de son équipe éducative → Répondre à l'ensemble des questions → Ecrire un règlement d'utilisation des mails et de la plateforme de travail, tant pour les élèves que pour le personnel → Tenter d'améliorer le moral de chaque membre de son personnel par des remerciements, des encouragements → Mettre en place des moments d'échange quotidiens et annuels (passage régulier en salle des professeurs, entretien de fin d'année entre la direction et chaque membre du personnel...)
PHASE 3 - Préoccupations centrées sur l'organisation/ l'école	→ Organiser des heures de fourche communes dans l'horaire des enseignants pour inciter le travail collaboratif → Bloquer un moment fixe et commun dans l'horaire de chaque enseignant pour permettre à ceux-ci de se rencontrer → Mettre en place des moments de partage au sein de son équipe éducative : promenades entre collègues, journées de détente, teams building... → Concerter l'équipe éducative → Informer l'ensemble des enseignants sur l'avancée des différents groupes de travail → Déléguer les tâches et faire confiance à son personnel pour la réalisation de celles-ci → Valoriser les membres du COPI → Être transparent à propos des ressources allouées au sein de l'établissement → Partager les prises de décisions et les responsabilités → Veiller à une bonne communication succincte et efficace → Participer aux réunions de groupe de travail et aux réunions COPI → Répéter les objectifs du contrat à son équipe éducative → Tenter de fédérer son équipe autour d'une vision commune → Equilibrer la charge de travail de manière équitable entre les différents membres du personnel → Réaliser un grand organigramme reprenant les différents groupes de travail ainsi qu'une ligne du temps représentant les avancées de tous et les diffuser
PHASE 4 -Préoccupations centrées sur le changement	→ Expliquer le changement à son équipe éducative et répéter les explications si nécessaire → Donner du sens au changement (raisons, finalités) → Informer les professeurs sur les différentes étapes du changement → Tisser des liens entre les personnes qui vivent la mise en place du Pdp → Être transparent à propos des ressources allouées par la FWB en lien avec l'implémentation de ce changement → Expliquer concrètement les tenants et les aboutissants de l'évaluation de la mise en œuvre du CO

2. Limites et perspectives de la recherche

Nous présentons dans cette section les limites méthodologiques et théoriques de notre recherche pour ensuite formuler des perspectives de recherche potentielles au vu des résultats de notre étude.

La première limite méthodologique concerne la récolte de certaines données de manière rétrospective. Contraintes d'effectuer notre recherche sur une durée limitée, nous n'avions pas la possibilité de questionner les participants lors de deux temps différents suffisamment espacés. Conscientes que la notion de temps est primordiale dans le modèle de Bareil (1997) pour observer le mouvement interphase, nous avons tenté de surmonter cette limite en relevant les préoccupations des enseignants lors de l'élaboration du Pdp. Cependant, il convient de tenir compte que cette étape clé du processus a eu lieu il y a plus de trois ans. C'est pourquoi nous avons par précaution accordé moins d'importance à ces données lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. Par ailleurs, la planification des entretiens s'est déroulée sur une période de plus de deux mois. Les préoccupations des enseignants interviewés ont par conséquent dû très certainement évoluer et subir des modifications durant ce laps de temps.

La seconde est liée à la conduite des entretiens semi-directifs par deux chercheuses. Lors du traitement des données, nous avons pris conscience que nos questions ouvertes portaient sur des éléments distincts en fonction de nos intérêts individuels. Nous pensons que ces divers éléments ont pu biaiser quelque peu notre étude.

La troisième est liée à la sélection des professeurs de l'Institut Bosco par la direction et celle des professeurs du Collège Assumpta par un des enseignants, ce qui a pu inférer dans nos résultats. S'agissant d'un échantillon de convenance, il se peut que les personnes ayant été sélectionnées soient plus impliquées/ engagés dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs que des enseignants lambda. Nous avons d'ailleurs constaté qu'aucun enseignant novice (moins de 5 années d'ancienneté) n'avait été sélectionné.

Enfin, la dernière limite méthodologique provient du fait que nous avons décidé de récolter les préoccupations majeures des interviewés de manière spontanée et non en suivant un canevas strict. Nous aurions pu en effet obtenir d'autres préoccupations en menant des entretiens plus directifs et en suivant de manière pointue les différentes phases des préoccupations du modèle Bareil (1997). Nous souhaitons en effet

recueillir d'autres informations nous permettant de faire le lien entre plusieurs facteurs intervenant dans la mise en œuvre du changement dans le cas des réformes scolaires.

Sur le plan théorique, nous pensons que bien que le modèle de Bareil offre une typologie de préoccupations intéressantes, le fait qu'il n'ait pas été conçu exclusivement pour les changements dans le contexte éducatif pose problème. Nous avons ainsi éprouvé quelques difficultés à trier et classer certains verbatims en fonction des sept phases proposées. La sous-catégorisation en intra-phases nous a permis de surmonter cet obstacle et de déterminer plus aisément l'objet précis de préoccupation.

Selon De Ketele et Maroy (2006), la pertinence, la validité et la fiabilité sont des critères essentiels lors de toute entreprise scientifique telle que la démarche qualitative. Tout d'abord, concernant la **pertinence** de la recherche, nous sommes restées attentives à la méthodologie, à la description scientifique des données ainsi qu'à notre objet d'études. En effet, le cadre de notre problématique a dans un premier temps été investigué en regard des apports théoriques choisis. Néanmoins, la pertinence de la méthodologie aurait pu être plus élevée en augmentant le nombre d'écoles et donc de personnes participant à notre recherche. Notons tout de même que dans notre étude, une triangulation a été réalisée entre des entretiens semi-directifs, des observations ainsi que l'analyse de traces objectivées.

Le second critère détaillé par De Ketele et Maroy (2006) est la notion de **validité**. Dans notre recherche, nous avons tenté de remplir cette condition en nous basant sur des théories et concepts scientifiques. Afin d'accroître la validité interne de notre analyse qualitative, nous avons réalisé une triangulation entre la théorie, les données et les chercheurs. Nous avons également veillé à recueillir des informations fiables, en utilisant une méthodologie avérée et en confrontant la plausibilité de nos conclusions à d'autres études. Notons que dans notre étude, comme dans toute recherche qualitative, la validité externe est faible puisque notre objectif n'est pas de généraliser mais bien de comprendre les préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du CO.

Le dernier critère, la **fiabilité**, examine la réplication des résultats et l'obtention des mêmes conclusions dans le cas où notre recherche était réitérée (De Ketele & Maroy, 2006). Malgré notre rigueur, notre étude est sans nul doute impactée par nos réflexions.

Les résultats de notre recherche s'inscrivent dans une approche de comparaison des préoccupations des professeurs lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs dans

deux établissements scolaires dans lesquels les leaderships des directions sont contrastés. Nous avons émis des hypothèses concernant l'impact du type de sponsorship et leadership des chefs d'établissements ainsi que de leurs interventions sur ces préoccupations.

Suite aux limites susmentionnées, il nous semble nécessaire, dans une **perspective de recherche**, de tout d'abord réitérer nos entretiens afin de recueillir les préoccupations des participants à notre étude en un temps 2 et ce, afin d'analyser leurs éventuelles évolutions. Pour ce faire, nous pourrions au préalable rencontrer les deux directions pour leur communiquer les résultats de notre recherche relatifs aux préoccupations des enseignants ainsi que les différentes propositions d'interventions à mettre en place. Nous pourrions ainsi relever l'impact de ces interventions en fonction du mouvement interphases.

Nous pensons qu'il serait également intéressant d'approfondir le questionnement quant aux préoccupations des enseignants en lien avec les trois phases dominantes mises en avant dans cette recherche. En d'autres termes, les chercheurs se focaliseraient sur la phase 2, regroupant les préoccupations centrées sur le destinataire, la phase 3, rassemblant celles centrées sur l'organisation, et la phase 4, réunissant celles centrées sur le changement. Cette démarche permettrait de préciser et étayer le nombre d'intra-phases mais aussi de détailler les recommandations à destination des directions.

Après avoir analysé ces bases de données, nous pourrions nous tourner vers une approche quantitative afin de vérifier et valider les résultats de notre recherche

En outre, nous pourrions envisager non seulement d'élargir le nombre de professeurs participant à la recherche au sein des deux écoles avec pour visée la saturation du matériau mais aussi de réaliser cette recherche dans des écoles de catégories et de profils différents. Nous pourrions ainsi comparer les objets de préoccupations entre ces établissements.

Enfin, nous trouverions intéressant de mettre en parallèle les préoccupations des enseignants des trois cohortes – écoles en première, deuxième et troisième vagues – afin d'évaluer si des facteurs liés au moment d'entrée dans le processus tels que la préparation des directions et l'expérience des DCO impactent leurs préoccupations.

Conclusion

Comme toute organisation, l'école est amenée à réaliser des changements afin de s'adapter à son environnement. Dans cette optique, la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence introduit un nouveau mode de gouvernance du système éducatif impliquant une contractualisation entre les écoles et les pouvoirs publics. Dans ce contexte, les équipes éducatives doivent élaborer un Pdp qui une fois validé par le DCO, lie les écoles aux autorités publiques pour une durée de six ans. Ce changement implique des transformations des métiers d'enseignant et de directeur (Cattonnar & Dupriez, 2019). Le point de départ de notre mémoire consistait à appréhender la manière dont les enseignants avaient vécu ce processus de mise en œuvre du contrat d'objectifs.

Toutefois, la revue de la littérature scientifique nous a montré que le taux d'échec de mise en œuvre de changements, notamment dans le système scolaire, était important (Dupriez, 2015 as cited in Enthoven, Letor & Dupriez, 2015; Tyack & Tobin, 1994, as cited in Dellisse, 2020). Parmi les causes mentionnées, la résistance aux changements des individus est généralement pointée du doigt (Bareil, 2008 ; Ford, Ford & D'Amelio, 2008 ; Vas, 2009 ; Soparnot, 2013). Cependant, selon Bareil (2008) et Luc (2010), les interventions et les leaderships des directions pourraient agir sur la résistance au changement. Dès lors, la gestion du changement par les directions nous est apparue comme essentielle pour mener à bien ce processus. C'est pourquoi notre recherche s'est axée sur des établissements ayant des directions aux leaderships contrastés. Nous souhaitons comprendre la manière dont ceux-ci pouvaient agir sur les préoccupations des membres de leur équipe.

Le premier chapitre nous a permis de présenter l'évolution du système éducatif en Belgique francophone. Nous avons repéré que celui-ci était caractérisé par une organisation en réseaux, une liberté donnée aux familles de choisir leur mode d'enseignement et une décentralisation du pouvoir (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). Notons qu'avec le PPEE, nous observons la recentralisation du pouvoir. Ensuite, nous avons exposé la réforme du PPEE et plus particulièrement l'axe deux dans lequel est inscrite l'injonction d'un Pdp élaboré par chaque établissement. Nous avons montré que celui-ci tente de responsabiliser les professionnels de l'enseignement en leur demandant de préciser des cibles quantitatives ainsi que des stratégies et actions qu'ils comptent mettre en place pour contribuer aux objectifs

d'amélioration du système éducatif (OASE). Deux évaluations sont prévues, l'une à mi-parcours et l'autre au terme des 6 ans au cours desquelles chaque école, et plus particulièrement sa direction, sera amenée à rendre des comptes sur ces résultats. Pour les écoles en première vague, comme celles que nous avons investiguées dans notre étude, la première évaluation est fixée à janvier 2023.

Dans le second chapitre, nous avons tout d'abord montré que le PPEE, réforme professionnelle et donc adaptative, constituait un changement lent et à large échelle (Burnes, 2000, as cited in Arnold, 2005 ; Rowan & Miller, 2007, as cited in Enthoven et al., 2015). En outre, l'utilisation d'un nouvel instrument, le Pdp, mène à un changement de paradigme (Lascoumes et Le Galès, 2004, as cited in Berthet & Conter, 2011). Nous nous sommes ensuite intéressées au modèle des sept phases de préoccupations de Bareil (1997) offrant une classification des inquiétudes de chaque personne en contexte de changement. Cette théorie nous a permis de nous questionner sur l'importance du leadership et du sponsorship pour favoriser l'adhésion des enseignants au projet. Précisons que ce cadre théorique est le fruit d'un travail itératif, construit grâce à des va-et-vient entre la littérature scientifique et nos matériaux récoltés.

Dans le troisième chapitre, nous avons choisi de réaliser une recherche qualitative et plus précisément une étude de cas. Nous avons commencé par sélectionner deux établissements scolaires du secondaire de la Fédération Wallonie Bruxelles au profil similaire mais ayant des directions au leadership contrasté. L'une semble davantage centrée sur la tâche au détriment de ses collaborateurs. Elle délègue peu de tâches, conserve la main quant à la prise de décision et tient peu compte de l'avis ainsi que des inquiétudes des enseignants. L'autre est davantage centrée sur les inquiétudes des membres de son équipe au détriment cette fois-ci de l'avancée du processus. Elle délègue les tâches et les responsabilités relatives à la mise en œuvre du contrat d'objectifs.

Ensuite, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de six professeurs de chaque établissement. Cette méthode nous a permis de prendre conscience de la réalité des répondants mais aussi d'inventorier leurs ressentis (Chevalier et Meyer, 2018). Nous nous sommes aussi entretenus avec les deux directions.

Enfin, nous avons analysé les contrats d'objectifs et observé un moment clé du processus dans chaque établissement, à savoir une journée pédagogique et une réunion du comité de pilotage. Notons que comme Dumez (2013) et Albarello (2011) le proposent, nous avons réalisé une triangulation au sein de notre récolte de données afin d'obtenir une vision plus globale de notre problématique.

Le quatrième chapitre nous a permis de présenter les résultats de notre recherche. Nous avons tout d'abord dressé une monographie de chaque site investigué mettant en avant ses spécificités. Au regard des données récoltées, nous avons relevé que le travail collaboratif est davantage développé au Collège Assumpta où la direction a aménagé à cet effet des heures communes dans tous les horaires des enseignants. Ensuite, nous avons expliqué à partir de figures et de matrices les différentes préoccupations des enseignants durant deux périodes, l'élaboration du Pdp (T1) et la mise en œuvre du CO (T2). Nous avons repéré que les dynamiques interphases étaient différentes au sein d'une même école. Au Collège Assumpta, tous les répondants ont traversé les phases centrées sur soi (phase 2), l'organisation (phase 3) et la nature du changement (phase 3) durant le processus. Nous avons aussi remarqué qu'ils avaient tous effectué un retour en arrière dans le modèle des sept phases de Bareil (1997) entre le T1 et le T2. Pour ce qui est des répondants de l'Institut Bosco, nous avons montré que ceux-ci n'avaient pas encore dépassé la phase de préoccupations centrées sur la nature du changement (phase 4). Sur base de ces résultats, nous avons formulé des hypothèses pouvant expliquer les préoccupations des enseignants face au changement. Dans chaque monographie, nous avons répertorié les interventions de la direction perçues par les professeurs. Ensuite, sur base d'une méta-matrice croisant les objets de préoccupations au sein de chaque phase, l'intensité des préoccupations et les interventions des deux directions, nous avons analysé les tendances communes et les divergences qui ressortaient de notre récolte de données. Cette étape montre que les enseignants des deux écoles ont vécu des objets de préoccupations similaires et spécifiques à la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Cependant, certains objets d'inquiétudes diffèrent en fonction du style de leadership de la direction tels que le manque de concertation et le manque de moyens mobilisés pour mettre en œuvre le changement. Suite à cela, nous avons émis des hypothèses pouvant expliquer à partir des interventions de la direction le passage des enseignants par certaines phases ainsi que la diminution de l'intensité de certaines préoccupations.

Dans le dernier chapitre, nous avons articulé nos résultats aux éléments abordés dans notre cadre théorique. Ceux-ci nous ont permis de mettre en avant les limites du modèle de Bareil (1997) dans le contexte de changement spécifique qu'est la mise en œuvre du contrat d'objectifs au sein des écoles. Nous avons aussi formulé les apports de notre recherche en caractérisant les différentes phases du modèle en intra-phases. Ainsi, dans la phase 2, nous avons regroupé plusieurs préoccupations centrées sur le destinataire et relatives à l'évolution du métier d'enseignant. Dans la phase 3, nous avons placé les préoccupations centrées sur l'organisation en lien par exemple avec les moyens engagés par l'école pour mettre en œuvre le changement. Enfin, dans la phase 3, nous avons rassemblé les préoccupations sur la nature du changement tels qu'en lien avec les légitimités et les étapes et le déploiement du changement.

Sur base de ce diagnostic, nous avons formulé une série de pistes permettant aux directions de répondre aux objets de préoccupations relatifs aux phases parues dominantes lors de notre recherche (phases 2, 3 et 4). Pour contribuer à la diminution des préoccupations centrées sur soi, nous proposons aux directions en guise d'exemple d'écouter attentivement les préoccupations de son équipe éducative. Ensuite, pour répondre aux inquiétudes centrées sur l'école, nous conseillons par exemple d'informer l'ensemble de enseignants sur les avancées des différents groupes de travail. Enfin, pour permettre aux enseignants de traverser la phase de préoccupations en lien avec la nature du changement, nous recommandons à titre d'exemple de donner du sens au changement.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5- 31.
- Arnold, J. (2005). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. Pearson Education.
- Attarça, M. & Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, 55, 215-232. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0215>
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., Vas, A. & Johnson, K. (2018). *Conduite du changement : concepts clés: 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.autis.2018.01>
- Bareil, C. (2020). Accompagner pour changer: le succès d'une transformation. *Gestion*, 44(4), 54-59. <https://www-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/trade-journals/accompagner-pour-changer-le-succès-dune/docview/2323343798/se-2?accountid=12156>
- Bareil, C. & Rousseau, C. (2013). Évolution de l'appropriation et des préoccupations des cadres intermédiaires en contexte de changements simultanés. *Question(s) de management*, 2(2), 81-100. <https://doi.org/10.3917/qdm.132.0081>
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71. Retrieved from <https://www-proquest-com.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/scholarly-journals/two-paradigms-about-resistance-change/docview/1467438141/se-2?accountid=12156>
- Bareil, C. (2010). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.
- Bareil, C. (2004). Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle. *Centre d'études en transformation des organisations*, 4(9), 1-16.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Transcontinental.
- Bareil, C. & Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Gestion*, 24(3), 86-94.

- Bareil, C. Savoie, A. & Meunier, S. (2007). Patterns of Discomfort with Organizational Change. *Journal of Change Management*, 7(1), 13-20.
- Barbana, S., Dellisse, S. & Dumay, X. (2016). Vers un recouplage politique/pratique ? Etudes de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 105, 1-19.
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2014). Perceptions et utilisations des instruments d'accountability, enquête exploratoire en Belgique francophone. *Education Comparée*, 12, 21-44.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Ben Zarb, K., De La Robertie, C. & Karoui Zouaoui, S. (2019). Leadership ambidextre: résultats d'une étude qualitative exploratoire. *@GRH*, 30, 105-136. <https://doi.org/10.3917/grh.191.0105>
- Berthet, T & Conter, B. (2011). Les changements d'instruments de la politique de l'emploi en Wallonie et en France. *Travail et emploi*, 125, 53-63. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.4979>
- Blondel, F., Claret, N., Combes-Joret, M., Edouard, S., Malherbe, D., Ricaud, P., Tixier, J., Charreire-Petit, S., Huault, I., & Perret, V. (2011). *Management : épreuve 7 - Manuel et applications* (2 éd.). NATHAN.
- Boffo, C. (2005). *Étude diachronique des pratiques individuelles d'utilisation d'un système ERP : de l'appropriation à la gestion du changement*. [Thèse de doctorat, HEC Montréal].
- Bouttemont, C. D. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108. <https://doi.org/10.4000/ries.1466>
- Caillaud, S., Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco et coll. (coord.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, (pp. 227-238). De Boeck Supérieur.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Cattonar, B & Mangez, E. (2014). Codages et recodages de la réalité scolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 66, 61-70.
- Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes : le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 1(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>

- Cattonar B. & Dupriez V. (2020), L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 121.
- Chevalier, F. & Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans : F. Chevalier (dir), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- De Ketele J.-M. & Maroy C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dirs.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.
- Dellisse, S. (2014). *Processus d'adaptation des niches éducatives face aux dispositifs d'évaluation externe en communauté française de Belgique : étude qualitative dans le premier degré du secondaire dans trois établissements contrastés* – [Mémoire de master, Université catholique de Louvain].
- Dellisse, S. (2020). *Soutenir le changement de pratiques pédagogiques : étude quasi expérimentale sur l'apprentissage de la compréhension à la lecture au début du secondaire*. [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/235883>
- Demailly, L. (2006) En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise, *Education et sociétés*, 1 (17), 105-120. <https://doi.org/10.3917/es.017.0105>
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 76, 9-126. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.076.0009>
- Duclos, A. M. (2015). Resistance to change : an outdated and invalid concept in education. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45.
- Dulude, É. & Spillane, J. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Éducation et sociétés*, 31, 143-156. <https://doi.org/10.3917/es.031.0143>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), 47-58.
- Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école ? *Approche organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.

- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 192, 95-108.
- Ford, J. D., Ford, L. W. & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change : the rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Guilmot, N. & Vas, A. (2012). Les cadres intermédiaires au cœur du sensemaking : le processus de création de sens en contexte de changement organisationnel. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XVIII, 77-99. <https://doi.org/10.3917/rips1.045.0077>
- Guilmot, N. (2016). Les paradoxes comme source de résistance au changement. *Revue française de gestion*, 5(5), 29-44 <https://doi.org/10.3166/rfg.2016.00061>
- Harris, A. (2009). Distributed Leadership : What We Know. *Distributed Leadership*, 11-21. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2
- Hiatt, J. & Creasey, T. J. (2003). *Change Management*. Prosci Research.
- Prosci Inc. (s. d.). *Change Management Articles*. Prosci. Consulté le 18 avril 2021 sur <https://www.prosci.com/resources/articles>
- Prosci Inc. (s. d.) *Modèle ADKAR*. Prosci. Consulté le 18 avril 2021 sur <https://www.prosci.com/methodology/adkar>
- Johnson, K-J. (2012). La gestion du changement face à des enjeux épistémologiques et de performance. Vers un modèle interactionniste, épistémique et pragmatique des capacités organisationnelles à changer. *Question(s) de management*, 1(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/qdm.121.0025>
- Johnson, K-J. & Autissier, D. (2020). Faut-il avoir peur du changement organisationnel ? *Gestion*, 2(2), 54-60. <https://doi.org/10.3917/riges.452.0054>
- Kaufmann J.-C. (2016). Commencer le travail : rapidité, souplesse, empathie. Dans Author (éd.), *L'entretien compréhensif*, pp. 33-58. Armand Colin.
- Éditions Larousse. (s. d.). Résister. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 05 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9sister/68635>
- Éditions Larousse. (s. d.). Phase. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 05 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phase/60161>
- Lascoumes P., Le Galès P. (2004). *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po.

- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007). Understanding Public Policy through its instruments : from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation, *Governance*, 20(1), 1-21
- Legrand, M. (1993). L'approche biographique : théorie, clinique. Hommes et Perspectives.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : la mise en œuvre. Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Desjardins, P., Schwimmer, M. & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine : une perspective. *Carrefours de l'éducation*, 25, 155-194. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0155>
- Letor, C. & Garant, M. (2019). En Belgique francophone, le jeu s'anime en milieu de terrain : directions et cadres intermédiaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dans : L. Progin (éd.), *Diriger un établissement scolaire: tensions, ressources et développement* (pp. 29-46). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0029>
- Luc, D. (2010). Le leadership partagé. *Presses de l'Université de Montréal*. <https://doi.org/10.4000/books.pum.6416>
- Mangez, E. & Cattonar, B. (2010). À quoi servent les enquêtes PISA ? Réflexions sur le cas de la Belgique francophone. *Sciences de la société*, 79, pp. 29-41.
- März, V. (2020). Traitement de données qualitatives (LFOPA2914A). Unpublished document, Université Catholique de Louvain.
- Masmoudi, K. (2020). La conduite du changement stratégique : Rôle du leadership. *Recherches en Sciences de Gestion*, 136, 97-134. <https://doi.org/10.3917/resg.136.0097>
- Ozga, J. (2012). Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe. *Éducation et sociétés*, 29, 11-26. <https://doi.org/10.3917/es.029.0011>
- Peters, B. (2019). Nouveau management public. Dans L. Boussaguet (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques : 5^e édition entièrement revue et corrigée* (pp. 411-416). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0411>
- Progin, L., Étienne, R. & Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). Première étape : la question de départ. Dans Authors (éds.), *Manuel de recherche en sciences sociales* (pp. 23-37). Dunod.
- Radaelli, C. (2019). Européanisation. Dans L. Boussaguet (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques : 5^e édition entièrement revue et corrigée* (pp. 239-247). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0239>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.

- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?*, 3(1), 27-42.
- Sinardet, D. (2011). Le fédéralisme consociatif belge : vecteur d'instabilité ? *Pouvoirs*, 136, 21-35. <https://doi.org/10.3917/pouv.136.0021>
- SPF Emploi, Travail et Concertation sociale (2006). *Le stress au travail, facteurs de risques, évaluation et prévention*. Consulté sur <https://emploi.belgique.be/sites/default/files/content/publications/FR/Stress-F.pdf>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stern, P. J. S. (2018). *Les rôles du manager*. Consulté le 6 décembre 2021 sur <https://www.e-marketing.fr/Thematique/academie-1078/fiche-outils-10154/Les-roles-du-manager-325486.htm>
- Stern, P. & Schoettl, J. (2019). Outil 42. Les qualités du leader. Dans P. Stern & J. Schoettl (dirs), *La Boîte à outils du Management* (pp. 126-127). Dunod.
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 4(4), 23-43. <https://doi.org/10.3917/resg.097.0023>
- Soparnot, R. (2009). Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement. *Management & Avenir*, 8(8), 104-122. <https://doi.org/10.3917/mav.028.0104>
- Soparnot, R. (2006). *Organisation et gestion de l'entreprise*. Dunod
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors-Série*(5), 38-45. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Van de Werve, C. (2018). Principes de mise en œuvre du Pacte. *Entrées Libres*, 127, 11-18. http://www.entrees-libres.be/wp-content/uploads/2018/03/127_mars2018.pdf
- Vas, A. (2009). Challenging resistance to change from the top to the shop floor level : an exploratory study. *International Journal of Strategic Change Management*, 1(3), 212-230.
- Vignal, J. (2013). N+1 et N+2, même combat ? Vers une analyse différenciée et combinée des rôles des managers en contexte de changement. *Management & Avenir*, 8(8), 13-30. <https://doi.org/10.3917/mav.066.0013>

Wynants, P. & Paret, M. (1998). École et clivages aux XIXe et XXe siècles. Dans D. Grootaers (éd.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. p.13-85.

Yerly G. & Maroy (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires, *Revue française de pédagogie*, 1(198), p. 93-108.
<https://doi.org/10.4000/rfp.5326>

Textes légaux

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, (2021). Moniteur belge, 02 juillet, p.67131

Circulaire 7174 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 11 juin 2019 : Personnel de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles – Vade-mecum relatif au statut des directeurs (2019)

Circulaire 7844 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 20 novembre 2020 : Adaptation des délais pour l'élaboration des plans de pilotage et la mise en œuvre des contrats d'objectifs (2020)

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997 mis à jour le 27 août 2021 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). Moniteur belge, 23 septembre, p.24653

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. (2019a). Moniteur belge, 27 mars, p.31320

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 14 mars 2019 modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection. (2019b). Moniteur belge, avril, p.38646

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 03 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019c). Moniteur belge, le 19 septembre, p.87072

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs [et directrices dans l'enseignement] (2007). Moniteur belge, le 15 mai, p.26398

FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2015a). *Contribuer au diagnostic du système éducatif en FWB*. Bruxelles [En ligne] <http://ns3251244.ip-37-59-13.eu/pacte/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf>, consulté le 2 décembre 2021.

- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2015b). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n° 1 du groupe central : Contribuer au diagnostic du système éducatif en FWB.* Bruxelles [En Ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>, consulté le 2 décembre 2021.
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2015c). Lancement du *Pacte pour un enseignement d'excellence. Résumé.* Communiqué de presse - Miquet.J. Bruxelles.[En Ligne], http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11066, consulté le 2 décembre 2021.
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2017). Avis n°3. *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du groupe central.* Bruxelles [En Ligne] http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYK_NCGHJ, consulté le 2 décembre 2021
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2021). *Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Des différences aux inégalités.* Bruxelles. [en ligne] http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16272, consulté le 2 décembre 2021.

Comme toute organisation, l'école est amenée à réaliser des changements afin de s'adapter à son environnement. Dans cette optique, la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence introduit un nouveau mode de gouvernance du système éducatif impliquant une contractualisation entre les écoles et les pouvoirs publics. Les équipes éducatives sont ainsi tenues d'élaborer un plan de pilotage qui, une fois validé par le DCO, devient le contrat d'objectifs qui lie chaque établissement aux pouvoirs publics. Ce changement implique des transformations des métiers d'enseignant et de directeur (Cattonnar & Dupriez, 2019). La visée recherchée par ce mémoire est d'appréhender la manière dont les enseignants ont vécu ce changement.

Cette étude tente de comprendre les préoccupations des enseignants lors de la mise en œuvre du contrat d'objectifs en comparant deux établissements du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles de profil similaire, mais ayant des directions aux leaderships contrastés. Le cadre théorique mobilise le modèle des sept phases de préoccupations développé par Céline Bareil (1997) qui catégorise les inquiétudes des personnes face à un changement. Cette théorie permet au gestionnaire, à partir du diagnostic de celles-ci, de répondre aux craintes de son personnel de manière plus ciblée.

La recherche repose sur une approche qualitative et plus précisément sur une étude de cas, sollicitant une triangulation d'entretiens semi-directifs de douze professeurs et de deux directeurs, d'observation et d'analyse de documents. Les résultats tendent à montrer que les préoccupations des enseignants sont davantage centrées sur soi, sur l'école ainsi que sur la nature du changement. Sur base des théories mobilisées et de l'analyse de nos résultats, nous proposons une sous-catégorisation des phases du modèle de Bareil (1997) adaptée au changement étudié. Cette approche nous a permis de formuler une série de pistes permettant aux directions de répondre aux objets de préoccupations relatifs aux phases relevées lors de notre recherche.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

École d'éducation et de formation (EDEF)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/edef